



HAL
open science

Le diplôme

Pascal Caillaud

► **To cite this version:**

| Pascal Caillaud. Le diplôme. Droit. Université de Nantes, 2000. Français. NNT : . tel-03775544

HAL Id: tel-03775544

<https://hal.science/tel-03775544>

Submitted on 12 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE NANTES
FACULTE DE DROIT ET DES SCIENCES POLITIQUES
ECOLE DOCTORALE : DROIT ET SCIENCES SOCIALES
LABORATOIRE DROIT ET CHANGEMENT SOCIAL (UMR CNRS 6028)

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE NANTES

Discipline : Droit privé

présentée et soutenue publiquement
par

Pascal CAILLAUD

le 28 novembre 2000

LE DIPLÔME.

Directeur de thèse : Monsieur **Alain SUPIOT**, Professeur à l'Université de Nantes.

JURY

Monsieur Christian GARBAR ,	Professeur à l'Université François Rabelais (Tours) (<i>rapporteur</i>)
Monsieur François GAUDU ,	Professeur à l'Université Panthéon-Sorbonne (Paris-I) (<i>rapporteur</i>)
Monsieur Jacques FIALAIRE ,	Maître de conférences à l'Université de Nantes
Monsieur Philippe MEHAUT ,	Directeur-adjoint du Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
Monsieur Alain SUPIOT ,	Professeur à l'Université de Nantes

L'Université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Je tiens à remercier monsieur le Professeur Alain SUPIOT pour avoir accepté d'assurer la direction de cette thèse et pour ses encouragements réguliers tout au long de ces années.

Mes remerciements vont également à :
Madame Anne-Marie CHARRAUD, de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, dont la connaissance des certifications en France et les conseils m'ont été si précieux,
L'équipe du Centre associé du Céreq de Nantes pour m'avoir accueilli en son sein dès le début de ces recherches,
La Maison des Sciences de l'Homme *Ange Guépin* pour m'avoir offert la possibilité de travailler dans un cadre serein loin des difficultés matérielles.

Mes sentiments vont enfin à mes proches et spécialement Agnès : si une thèse est une entreprise ardue pour son auteur, elle l'est également pour son entourage.

TABLE DES PRINCIPALES ABRÉVIATIONS.

<i>A.F.N.O.R.</i>	Association française de normalisation.
<i>A.F.P.</i>	Actualité de la formation permanente.
<i>A.F.P.A.</i>	Association française pour la formation des adultes.
<i>A.J.D.A.</i>	Actualité juridique de droit administratif.
<i>B.E.P.</i>	Brevet d'études professionnelles.
<i>B.O.E.N.</i>	Bulletin officiel de l'Education nationale.
<i>B.P.</i>	Brevet professionnel.
<i>B.T.</i>	Brevet de technicien.
<i>B.T.S.</i>	Brevet de technicien supérieur.
<i>Bull. civ.</i>	Bulletin des arrêts de la Cour de cassation (chambres civiles).
<i>Bull. crim.</i>	Bulletin des arrêts de la Cour de cassation (chambre criminelle).
<i>C.A.</i>	Cour d'appel.
<i>C.A.A.</i>	Cour administrative d'appel.
<i>C.A.P.</i>	Certificat d'aptitude professionnelle.
<i>C.A.P.E.S.</i>	Certificat d'aptitude professionnelle à l'Enseignement secondaire.
<i>C.C.P.</i>	Certificat de capacité professionnelle.
<i>C.Cass.</i>	Cour de Cassation.
<i>C.E.</i>	Conseil d'Etat.
<i>C.E.D.E.F.O.P.</i>	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
<i>C.E.R.E.Q.</i>	Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).
<i>C.E.T.</i>	Code de l'enseignement technique.
<i>C.J.C.E.</i>	Cour de justice des Communautés européennes.
<i>C.N.A.M.</i>	Conservatoire national des arts et métiers.
<i>C.N.E.S.E.R.</i>	Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.
<i>C.P.C.</i>	Commission professionnelle consultative.
<i>C.P.N.</i>	Commission pédagogique nationale.
<i>C.P.N.E.</i>	Commission paritaire pour l'emploi et la formation professionnelle.
<i>C.Q.P.</i>	Certificat de qualification professionnelle.
<i>C.T.H.</i>	Commission technique d'homologation.

<i>C.T.I.</i>	Commission des titres d'ingénieurs.
<i>Cons. Constit.</i>	Conseil constitutionnel.
<i>D.</i>	Dalloz-Sirey (Recueil).
<i>D.E.S.C.O.</i>	Direction de l'enseignement scolaire.
<i>D.E.U.G.</i>	Diplôme d'études universitaires générales.
<i>D.G.E.S.</i>	Direction général des enseignements supérieurs.
<i>D.L.C.</i>	Direction des lycées et des collèges.
<i>D.P.</i>	Dalloz périodique.
<i>D.U.T.</i>	Diplôme universitaire de technologie.
<i>Dr. Soc.</i>	Revue Droit social.
<i>E.P.C.I.</i>	Ecole pratique de commerce et d'industrie.
<i>G.E.T.</i>	Groupement des enseignements technologiques.
<i>G.P.</i>	Gazette du palais.
<i>I.U.T.</i>	Institut universitaire de technologie.
<i>J.C.P. éd. G</i>	Jurisclasseur périodique, édition générale.
<i>R.J.S.</i>	Revue de jurisprudence sociale.
<i>J.O.</i>	Journal officiel de la République française.
<i>J.O.C.E.</i>	Journal officiel des Communautés européennes.
<i>Rec.</i>	Recueil des décisions du Conseil d'Etat (Lebon).
<i>Rec. C.J.C.E.</i>	Recueil de la Cour de justice des Communautés européennes.
<i>R.D.P.</i>	Revue de droit public.
<i>R.F.D.A.</i>	Revue française de droit administratif.
<i>R.T.D. Eur.</i>	Revue trimestrielle de droit européen.
<i>S.</i>	Revue Sirey.
<i>T.A.</i>	Tribunal administratif.
<i>T.G.I.</i>	Tribunal de grande instance.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.

PREMIÈRE PARTIE. LE DIPLÔME RÉFÉRÉ À L'ÉTAT.

TITRE I. L'ÉTAT DIPLÔMANT.

Chapitre 1. Les modes d'intervention des autorités publiques dans la conception des diplômes.

Section 1. La validation des référents du diplôme ou du titre.

Section 2. L'élaboration des diplômes professionnels par les autorités publiques.

Chapitre 2. Le processus de délivrance des diplômes.

Section 1. L'évaluation des acquis.

Section 2. La délivrance du diplôme ou du titre .

Chapitre 3. La protection pénale des diplômes et des titres.

Section 1. Du faux à la fraude.

Section 2. L'usurpation des titres et diplômes.

Section 3. Les délivrances illicites.

TITRE II. LE STATUT DU DIPLÔMÉ.

Chapitre 1. Les caractères juridiques des droits des diplômés.

Chapitre 2. Les droits garantis du diplômé.

Section 1. Le diplôme et la poursuite d'études.

Section 2. Le lien imposé entre diplôme et activité professionnelle : La réglementation étatique des professions.

Chapitre 3. Les droits éventuels du diplômé.

Section 1. Le lien négocié entre diplôme et activité professionnelle : la réglementation conventionnelle de l'emploi.

Section 2. Le diplôme et le « traitement social » du chômage .

DEUXIÈME PARTIE. LE DIPLÔME ÉMANCIPÉ DE L'ÉTAT.

TITRE 1. LES NOUVELLES LOGIQUES PROFESSIONNELLES.

Chapitre 1. Les effets formateurs du travail : la validation des acquis professionnels.

Section 1. Une logique individuelle.

Section 2. Une séparation entre formation et diplôme.

Section 3. Vers un dispositif national de validation des acquis professionnels.

Chapitre 2. La rupture du monopole étatique de délivrance des certifications professionnelles : les certificats de qualification professionnelle.

Section 1. Un processus paritaire sans véritable définition légale.

Section 2. Une diversité d'approche pour certifier différents types de professionnels.

Section 3. Une logique de titre.

Chapitre 3. L'émergence de la notion de « compétence » : une reconsidération de la place du diplôme ?

Section 1. Une conception commune fondée sur des logiques différentes.

Section 2. La place du diplôme au regard de la notion de compétence.

TITRE II. LES NOUVELLES LOGIQUES COMMUNAUTAIRES.

Chapitre 1. Les limites d'une approche collective des diplômes.

Section 1. Une méthode adaptée aux professions réglementées.

Section 2. Les insuffisances de l'approche collective des diplômes.

Chapitre 2. Des actions européennes fondées sur le caractère individuel du diplôme.

Section 1. la construction d'accessoires au diplôme.

Section 2. La promotion de nouveaux modes individuels de validation des compétences.

INTRODUCTION.

1. Aux yeux de l'opinion publique, le diplôme est une distinction personnelle accordée à vie et donnant droit à des prérogatives et des privilèges. A ce titre, son acquisition est recherchée dans deux optiques.

D'un côté, les jeunes et leur entourage croient en sa « valeur salariale »¹ et en sa force protectrice contre le chômage².

De l'autre, il est perçu comme un symbole de réussite sociale et de progression professionnelle par la famille du lauréat. Il peut alors être souhaité pour lui-même et non pour les études qu'il sanctionne ou les débouchés auxquels il donne parfois accès.

2. Aujourd'hui, les discours sur la maladie du diplôme se multiplient³ répondant à ces deux images collectives. D'abord, une telle demande sociale d'éducation serait entretenue par une « illusion méritocratique dans une société française atteinte de diplômosclérose »⁴. Cette course au diplôme serait également à l'origine de sa dévalorisation (et de sa dévaluation) dans son rôle de garantie contre les difficultés sociales⁵.

Dans de tels débats, le droit est peu sollicité. De nombreux travaux historiques⁶, sociologiques⁷ ou économiques⁸ ont déjà été effectués. A leurs côtés, l'analyse juridique a pourtant toute sa place ne serait-ce que pour éclairer le sens des textes, voire s'engager dans la prospective. « Le juriste se demande ce qui a valeur de droit du point de vue des idées, c'est-à-dire qu'il s'agit pour lui de savoir quelle est la signification, autrement dit le sens normatif, qu'il faut attribuer logiquement à une certaine construction de langage donnée comme norme de droit »⁹. Le diplôme a été plusieurs fois approché par les juristes selon des perspectives

¹ C. BAUDELLOT et M. GLAUDE, « les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? », *Economie et Statistique*, 1989, n° 225, p.3.

² C. THELOT, « Forme-t-on trop de diplômés ? », *Projet*, 1995, n°244, p. 18.

³ M. GODET, « La maladie du diplôme. Propositions pour une nouvelle politique. », *Futuribles*, 173, p. 23 et « Sept anticlichés sur la mondialisation, la croissance, l'emploi, les compétences et le temps de travail », *ANPE Premiers entretiens de l'emploi*, 30-31 mars 1999.

⁴ *Ibid.*, p.24.

⁵ « L'avoir ne donne pas grand chose mais ne pas l'avoir empêche tout » in M. GODET, « La maladie du diplôme. Propositions pour une nouvelle politique. », *op.cit.*, p. 24.

⁶ G. BRUCY, *Histoire des diplômes de l'enseignement technologique et professionnels (1880-1965)*, Belin, Paris, 1998.

⁷ A. C. DUBERNET, *L'embauche. approche sociologique des modes de recrutement dans le secteur privé*, Thèse de sociologie, 1995, Nantes.

⁸ Ph. BORG, *La relation diplôme-emploi, demande de qualification et diffusion de diplômes*, Thèse de sciences économiques, Toulouse I, 1998.

Annie VINOKUR, « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation-Emploi*, 1995, n° 52, p. 174.

⁹ M. WEBER, *Economie et société*, Plon, Paris, 1971, p. 321.

particulières (professionnelles¹⁰, communautaires¹¹, éducatives¹² ou comparées¹³) mais il n'a jamais fait, *en tant que tel*, l'objet d'une étude juridique.

Or, à l'heure où l'enseignement fait l'objet d'une vaste codification¹⁴, une telle étude paraît nécessaire.

Elle présente d'abord un intérêt pratique. En effet, aux discours sur la dévalorisation du diplôme succède aujourd'hui une remise en cause de sa prééminence dans les relations sociales¹⁵, mouvement qu'un état des lieux pourrait éclaircir.

Un tel travail apparaît surtout comme une nécessité théorique : la question du diplôme, « *terra incognita* des facultés de droit » est régulièrement soulevée à l'occasion de crises sociales¹⁶.

3. Pour cette étude, il paraît nécessaire de s'affranchir de la *summa divisio* entre le droit privé et le droit public, sans pour autant entrer dans le débat portant sur sa pertinence¹⁷. Comme le souligne AUBRY et RAU, « il existe des lois qui concernent les intérêts privés et d'autres qui sont plus spécialement relatives à l'intérêt public. Mais la plupart des lois touchent également ces deux sortes d'intérêt »¹⁸. Les textes ayant trait au diplôme entrent justement dans ce cas de figure.

4. Etymologie et définition. Tout mot résulte d'une tradition, qu'elle soit connue ou inconnue. En effet, il est rare que les mots soient créés arbitrairement. Derrière chacun d'eux existe un passé complexe et parfois inconnu¹⁹.

Tout vocabulaire exprime une civilisation et son histoire s'étend entre deux dates.

¹⁰ J. PERTEK, *L'ingénieur et le droit*, Les grandes thèses du droit français, P.U.F., Paris, 1991, 441 p.

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

¹¹ J. PERTEK, *L'Europe des diplômes et des professions*, Bruylant, Bruxelles, 1994, 286 p.

¹² P.H. PRELOT, *Les établissements privés d'enseignement supérieur*, LGDJ, Paris, 1989, 154 p.

¹³ J. FIALAIRE, *L'école en Europe*, La documentation Française, Paris, 1996, 207 p.

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

¹⁴ Ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000 relative à la partie Législative du code de l'éducation, *J.O Lois et décrets* du 22 juin 2000, p. 9346.

¹⁵ CNPF, « La compétence professionnelle, enjeu stratégique », Tome 1, *Journées internationales de la formation 1998*, Paris, 1998, p. 5.

¹⁶ « Plusieurs des grandes questions soulevées par la crise [de décembre 1995] sont des *terra incognita* des facultés de droit (...). Même constat du côté éducatif : à quand une théorie juridique du diplôme ? » in A. SUPIOT, « Malaise dans le social », *Dr. Soc.*, 1996, p. 119.

¹⁷ F. X. TESTU, « La distinction du droit public et du droit privé est-elle idéologique ? », *D.* 98, Chr. 37.

¹⁸ C. AUBRY et C. RAU, *Droit civil français*, 6^{ème} édition, p. 23, note 1 in F. X. TESTU, *op.cit.*, Chr. 37

¹⁹ PLATON, *Cratyle ou de la rectitude des mots*, œuvres complètes, tome 1, Ed. La Pléiade, 1950, p. 980.

L'usage commun est de débiter au latin de l'époque impériale pour aboutir au français moderne. Or nombre de mots latins ont été empruntés au grec qui a fourni à Rome une part des usages de notre civilisation²⁰.

Le mot diplôme n'échappe pas à cette règle de l'histoire des langues. Issu du grec **diplōma**, il désignait une « tablette ou un papier plié en deux » à caractère officiel²¹.

Cette approche administrative se renforça à l'époque romaine où le *diploma* fut d'abord un permis donnant le droit d'utiliser les services du *Cursus Publicus* (transports officiels)²². Avec le Haut-Empire, le terme prit une acception militaire puisque, à partir de l'Empereur Claude (41-54 ap. J.C.), il désignait un livret formé d'un diptyque de bronze²³ portant mention, d'une part, de l'*honesta missio* (congé honorable) d'un légionnaire et, d'autre part, des privilèges qui lui étaient accordés. Acte public ayant la valeur juridique d'un édit impérial, il attribuait des terres dans les colonies aux citoyens romains et le droit à la citoyenneté romaine et au mariage romain aux soldats des troupes auxiliaires²⁴.

Nous retrouvons déjà à ce stade les traits majeurs qui caractérisent la notion de diplôme telle que nous aurons à l'analyser : la place importante de l'Etat (l'Empereur), la reconnaissance d'un niveau de capacité vérifié (les états de service du légionnaire) et l'accès à certains droits ou à certaines professions (les terres et les droits du soldat).

Avec la chute de l'Empire Romain, le *diploma* disparaît de la pratique (excepté dans l'Empire d'orient jusqu'au VI^{ème} siècle) et du vocabulaire du fait de son attachement à une structure politique et administrative qui s'effondre.

5. Ce n'est donc pas un hasard s'il réapparaît au Haut Moyen-Age avec la formation des premiers royaumes et plus particulièrement à l'époque carolingienne avec la restauration d'un Empire d'occident²⁵.

Acte authentique, caractéristique des chancelleries de cette époque, le diplôme portait l'*autographe manuel* du Roi puis le *monogramme non autographe* de Charlemagne et était *authentifié par la souscription* de l'archichancelier ou d'un notaire. Toutefois, l'usage du

²⁰ O. BLOCH et W. VON WARTBURG, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, PUF, Paris, 1994, 10^e édition, 682 p.

²¹ *Ibid.*

²² Dictionnaire Larousse.

²³ La présence d'un diptyque est importante puisqu'elle traduit le caractère officiel de l'acte, la matière dont il était formé indiquant sa place dans la hiérarchie des actes. Ainsi, les diptyques d'ivoire étaient réservés aux Consuls et délivrés après l'entrée en charge du dignitaire.

²⁴ Dictionnaire Larousse.

terme diplôme pour désigner de tels actes ne faisait pas l'unanimité et l'on s'accorde à reconnaître aux médiévistes de la renaissance et particulièrement à Jean Mabillon²⁶ le choix de ce terme pour des actes comme les chartes²⁷.

Le déclin du diplôme débute au du XI^{ème} siècle avec la place de plus en plus influente des actes privés au détriment des actes publics et l'importance grandissante de la preuve testimoniale. Ses aspects contraignants, notamment son origine royale ou impériale (dans le Saint Empire Romain Germanique), le firent reculer face aux lettres patentes, telles les mandements et les chartes dont la valeur et la solennité pouvaient se décliner plus aisément. Le diplôme se fige alors dans des formes solennelles aux XII^{ème} et XIII^{ème} siècles et disparaît de la pratique des chancelleries au XIV^{ème} siècle.

Jusqu'à la fin du XVIII^{ème} siècle, les principaux dictionnaires n'en font aucune mention, que ce soit la première édition du dictionnaire de l'Académie française ou du dictionnaire de droit de Claude-Joseph de la Ferrière de 1769²⁸. En 1798, la seconde édition du dictionnaire de l'Académie en rappelle le sens de charte et d'acte public mais en souligne la désuétude en évoquant « les diplômes de Charlemagne » et en rappelant que « dans quelques Etats, on appelle encore diplôme les lettres patentes d'un souverain »²⁹.

6. Le renouveau du diplôme est l'œuvre de l'Empire napoléonien et particulièrement du décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'université dans lequel il apparaît à deux reprises dans des dispositions relatives aux fonctions et aux attributions du Grand-Maître de l'université et des recteurs des académies.

Il échoit à ces derniers la tâche d'assister aux examens et aux réceptions des facultés et surtout de « viser et délivrer les diplômes des gradués qui seront envoyés à la ratification du Grand-Maître »³⁰.

A celui-ci revient la compétence de conférer « par des diplômes portant le sceau de l'université, les grades, les titres, les fonctions, les chaires et, en général, tous les emplois de

²⁵ V. *Diplôme*, encyclopédie Universalis.

²⁶ Bénédictin français (1632-1707), Jean MABILLON est l'auteur de *De Re Diplomatica* (1681) qui fonde la « diplomatique » du traité des études monastiques (1691).

²⁷ « C'est la même chose que charte. On a mis en usage le nom de diplôme depuis que Jean Mabillon a fait sur cette matière un ouvrage connu de tous les savants ». Gilles MENAGE, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, 1750.

²⁸ C.J. de la FERRIERE, *Dictionnaire de droit*, Paris, 1769.

²⁹ Académie Française, *dictionnaire de la langue française*, 2^{ème} édition, 1798.

³⁰ Article 96 du Décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'université impériale.

l'université impériale »³¹.

A la lecture des termes exacts de ces dispositions, il apparaît que le diplôme conserve sa définition médiévale d'acte public émanant des plus hautes autorités de l'Etat³². Juridiquement, il ne désigne donc pas un niveau de formation qui porte le nom de grade mais l'acte qui confère le grade³³.

Cette évolution du mot est intégrée dans la quatrième édition du dictionnaire de l'Académie française de 1835 qui, tout en rappelant que le diplôme désigne « les chartes et titres anciens émanés de princes ou de seigneurs et relatifs à des privilèges et des fondations », ajoute qu'il se dit aussi « de l'acte qu'un corps, une faculté, une société littéraire... délivre à chacun de ses membres, à chacun de ceux qu'elle agrée pour qu'il puisse au besoin justifier de son titre, de la qualité qui lui est conféré »³⁴.

Depuis, cette définition semble avoir cessé d'évoluer. Ainsi, les dictionnaires contemporains caractérisent le diplôme tantôt comme « une pièce émanant de l'autorité légale et destinée à conférer, établir ou confirmer un droit ou un titre ³⁵ » tantôt comme « un acte qui confère et atteste un titre, un grade »³⁶.

7. Est-il possible d'en donner une définition juridique ? Si le lexique des termes juridiques Dalloz n'y fait aucune référence³⁷, l'ouvrage consacré au vocabulaire juridique³⁸ sous la direction de M. CORNU, dégage deux acceptions du mot diplôme.

D'une part, il s'agit d'un « titre délivré par les autorités universitaires attestant que son titulaire a satisfait aux exigences sanctionnant un cycle d'études ou de formation ».

D'autre part, il désigne « plus généralement un document matériel attestant la possession d'un grade universitaire ou d'un titre ³⁹ ».

Si l'on retrouve dans ces définitions des traits unanimement admis comme la valeur officielle de l'acte ou son objet contemporain -l'attestation d'un succès en matière de

³¹ Article 59 du Décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'université impériale.

³² Le Grand-Maître est nommé et révoqué directement par l'Empereur et les recteurs sont nommés pour cinq ans par le Grand-Maître et sont sous ses ordres immédiats. Articles 50 et 94 du Décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'université impériale.

³³ A. REY (Dir.), *Dictionnaire historique de la langue française Robert*, deux volumes, Paris, 1998.

³⁴ Académie Française, *dictionnaire de la langue française*, 4^{ème} édition, 1835.

³⁵ Larousse, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, 1989.

³⁶ Le Robert, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, 1967.

³⁷ R. GUILLIEN et J. VINCENT, *Lexique des termes juridiques*, Dalloz, Paris, 8^{ème} édition, 1990.

³⁸ G. CORNU, *Vocabulaire juridique*, PUF, Paris, 1987, 862 p.

³⁹ Terme défini par le même ouvrage comme un « écrit en vue de constater un acte juridique ou un acte matériel pouvant produire des effets juridiques ».

formation-, il convient toutefois de les écarter en raison de leur aspect réducteur. Le diplôme n'appartient pas de façon exclusive au domaine universitaire. En effet, un tel acte vient également sanctionner la réussite à un examen de l'enseignement secondaire comme le Brevet des collèges⁴⁰.

8. Il paraît alors nécessaire d'élargir nos sources, notamment du côté des organismes de certification et de normalisation. Ainsi l'association française de normalisation (AFNOR), dans des travaux liés à la qualité de la formation continue, a-t-elle élaboré un document consacré à la terminologie employée dans ce domaine et destinée aux dispensateurs de formation et aux entreprises. Le diplôme, « terme de nature juridique »⁴¹, y est défini comme « un document écrit établissant un privilège ou un droit. Il émane d'une autorité compétente, sous le contrôle de l'Etat. Il conditionne l'accès à certaines professions ou concours. Il reconnaît à son titulaire un niveau de capacité vérifié »⁴². Cette norme n'est qu'indicative puisque, comme le précise le document de l'AFNOR, elle ne constitue pas une obligation mais relève du libre choix des contractants en matière de formation continue. Toutefois, elle présente tous les éléments nécessaires à une définition complète du diplôme : sa nature, son origine, son objet et ses conséquences même si ces dernières peuvent paraître limitées⁴³. Nous nous y référerons donc provisoirement.

9. Bien évidemment, le monde de l'éducation et de la formation s'est également intéressé à la détermination du contenu de cette notion de diplôme. Ainsi, le dictionnaire encyclopédique de MM. Champy et Ethève, tout en relevant que ce mot désigne de façon générique « toute sanction d'un cursus des études ou l'acquisition d'une qualification », le définit comme « un document formel par lequel une autorité confère à un candidat un titre ou un grade en vue de la décision d'un jury légalement constitué, souverain et fondant sa décision sur des éléments réglementaires d'évaluation »⁴⁴. Conformément à l'esprit affiché par l'ouvrage, cette conception ne met en évidence que les éléments liés au versant formation du

⁴⁰ Défini comme un diplôme national par le décret n° 85-945 du 6 septembre 1985, *J.O. Lois et décrets* du 8 septembre 1985, p. 10394.

⁴¹ Norme AFNOR NFX 50-750 de juillet 1996.

⁴² *Ibid.*

⁴³ Comme nous le verrons, le diplôme présente bien d'autres conséquences que l'accès à une profession ou un concours, ne serait-ce que de permettre également la poursuite d'études à un niveau supérieur.

⁴⁴ P. CHAMPY et C. ETHEVE, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, 1994, p. 258.

diplôme et ne fait, par conséquent, aucune mention des conséquences juridiques que sa possession confère à son titulaire.

Enfin, il nous paraît utile de citer la définition faite par Mesdames CHARRAUD⁴⁵ et RAVAT⁴⁶ qui délimite le champ d'application du terme de diplôme de façon rigoureuse : « pièce, matérielle ou non, établissant un privilège ou un droit ayant une dimension juridique, le diplôme conditionne l'accès à certaines professions, certaines formations ou concours. Cette appellation est réservée aux titres délivrés par et sous le contrôle du ministère de l'Education nationale (diplômes nationaux, d'Etat ou diplômes délivrés par des établissements privés ou consulaires et revêtus du visa ministériel) ou d'un autre ministère »⁴⁷. Cette interprétation a été officiellement confirmée par la Direction Générale des Enseignements supérieurs en 1995⁴⁸. Dans ces conditions, les documents ayant le même objet mais délivrés par d'autres établissements ne pourront être appelés *diplômes* mais *titres*⁴⁹. Nous n'irons pas plus loin dans l'analyse de ces restrictions qui feront l'objet de développements ultérieurs⁵⁰. Toutefois, dans un souci de précision, nous utiliserons provisoirement les mots « diplômes » et « titres de formation »⁵¹ selon l'usage qui en a été défini par le ministère de l'Education nationale.

A la lecture de toutes ces définitions, on remarque qu'aucune ne semble faire l'unanimité. Si toutes mettent l'accent sur le fait que le diplôme est un acte public, les circonstances de sa délivrance et les conséquences juridiques qu'elle entraîne sont diversement appréciées.

10. Quand on veut serrer le sens d'un mot, il est souvent nécessaire de le mettre en rapport avec d'autres⁵². En effet, la valeur propre d'un terme n'apparaît que lorsqu'on le compare ou le distingue de ceux qui apparaissent souvent dans le même contexte, parfois

⁴⁵ Du ministère de l'Emploi et de la solidarité, direction générale à l'emploi et la formation professionnelle (DGEFP). Cf. Annexe 1.

⁴⁶ Du ministère de l'Education nationale. Cf. Annexe 2.

⁴⁷ A.M.CHARRAUD et D. RAVAT, *Glossaire GET certification*, Céreq, Marseille, 1994, 4 p.

⁴⁸ Courrier de la Direction Générale des enseignements supérieurs au président de la Commission Technique d'Homologation des diplômes, le 24 janvier 1995 communiqué par Anne Marie CHARRAUD.

⁴⁹ Que M. CORNU considère comme synonyme de diplôme ! (G. CORNU, *Vocabulaire juridique*, PUF, Paris, 1987, 862 p.)

⁵⁰ Cf. Infra. I^{ère} Partie.

⁵¹ Nous préférons utiliser l'expression « titre de formation » afin de la distinguer :

- du « titre professionnel » qui désigne la dénomination attribuée, de manière exclusive, aux membres de certaines professions.
- Du « titre universitaire » ou « académique » qui désigne l'usage d'une dénomination particulière accordés à certains titulaires de diplômes : bachelier pour le titulaire du baccalauréat.

⁵² PLATON, *Cratyle ou de la rectitude des mots*, œuvres complètes, tome 1, Ed. La Pleiade, 1950, p. 980.

comme synonymes.

Tel est le cas du terme « certification » dont l'usage s'est de plus en plus répandu dans les discours de l'éducation et de la formation⁵³.

Dans le domaine juridique, la notion de certification recouvre plusieurs sens. Sous le vocable de « certification conforme », elle désigne l'attestation de l'identité existant entre la copie et l'original d'un acte ou de l'exactitude de la consignation par écrit d'une déclaration verbale. En matière bancaire, il s'agit du procédé par lequel le tiré, en apposant sa signature au recto du chèque, bloque sous sa responsabilité la provision au profit du porteur jusqu'à l'expiration du délai légal de présentation⁵⁴.

L'importance croissante des démarches de « qualité » et de la normalisation⁵⁵ a donné un nouveau sens à la certification que l'on peut définir comme une procédure de vérification de la conformité d'un produit ou d'un service à certaines caractéristiques définies par une norme⁵⁶. C'est ainsi que l'on peut différencier les formes de la certification selon son objet : un produit, une entreprise ou une personne pour laquelle il s'agit de certifier la compétence à accomplir certaines tâches⁵⁷.

L'utilisation du terme certification en matière éducative est apparue dans la littérature américaine au cours des années soixante⁵⁸. L'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE) la définit comme « une procédure ou un acte par lequel on accorde à des personnes des certificats d'éducation après qu'ils aient réussi aux exigences requises à un certain niveau éducatif. Dans de nombreux cas, la certification agit comme une garantie que les individus ont acquis un minimum de qualification pour pratiquer une certaine profession ou emploi et pour continuer dans l'étape ultérieure du système éducatif »⁵⁹.

Cette définition est reprise par les professionnels de la formation qui conçoivent la

⁵³ Journées du Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq) sur « les certifications », le 22 octobre 1996, sur « la certification des qualifications professionnelles en France et au Royaume-Uni, les 8, 9 et 10 mars 2000.

N. PERY, « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux », contribution du secrétariat d'Etat au droit des femmes et à la formation professionnelle, 17 mars 1999, La documentation française, p. 239 : chapitre 6 « Certification et validation des acquis ».

Projet de loi de modernisation sociale déposé le 24 mai 2000 créant un référentiel national de certification.

⁵⁴ R. GUILLIEN et J. VINCENT, *Lexique des termes juridiques*, Dalloz, Paris, 8^{ème} édition, 1990.

⁵⁵ A. SUPIOT, *Critique du droit du travail*, PUF, Paris, 1994, p. 229 (chapitre VI. Les figures de la norme).

⁵⁶ F. MEYER (Dir.), *Certifier la qualité*, PUS, Strasbourg, 1998.

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

A. TARBY, « La démarche qualité appliquée à la formation. Où est le droit ? », *Dr. Soc.* 1994, p. 570.

⁵⁷ J.M. PONTIER, « la certification, outil de la modernité normative », *D.* 96, chr. 355.

⁵⁸ B. GIROD de L'AIN, « Effet certifiant, effet clientèle », *Esprit*, nov-déc 1978, p. 141.

⁵⁹ OCDE, « Selection and Certification in Education and Employment », Paris, 1977, in B. GIROD de L'AIN, « Effet certifiant, effet clientèle », *op.cit.*, p. 141.

certification comme « une opération ou un document qui authentifie les compétences et savoirs-faire d'un individu par rapport à une norme formalisée par le référentiel d'un diplôme, d'un titre voire d'un certificat de qualification professionnelle »⁶⁰.

La notion de certification présente donc une certaine ambiguïté puisqu'elle désigne à la fois une procédure et l'acte qui en présente le résultat. Pris dans son sens matériel de document, la certification ne peut être confondue avec un diplôme puisqu'elle peut se rapporter à d'autres documents ayant le même objet mais délivrés par des établissements privés ou les partenaires sociaux⁶¹. Dans le langage de la formation, on considère donc que le *diplôme est une forme de certification*.

11. En 1808, le diplôme, acte public du souverain, entre donc dans le champ de la formation et de l'éducation pour ne plus le quitter. Pour cette raison, la plupart des définitions des titres de formations débutent leur approche historique à compter de cette date⁶². Existait-il avant cette date des documents sanctionnant un niveau d'études et de connaissances ? Si tel est le cas, présentaient-ils un caractère officiel ?

12. Une brève histoire des diplômes. Les ouvrages consacrés à l'histoire de l'enseignement remontent à des époques très éloignées, parfois même à l'Antiquité⁶³. A la fin de cette ère, les institutions scolaires se sont érigées en services publics : elles n'ont donc pas survécu à la chute de l'Empire Romain d'Occident (476 ap. J.C.). La recherche d'une filiation de nos titres de formation⁶⁴ contemporains dans les structures d'enseignement de cette époque serait inutile. A la fin de l'antiquité, trois types d'éducation subsistaient en occident : l'humanisme gréco-romain sur les débris de l'Empire, l'éducation barbare essentiellement axée sur la formation de guerriers et de paysans et le christianisme⁶⁵.

L'Eglise fut donc à l'origine d'un nouveau système d'enseignement. Au VI^{ème} siècle, on relevait l'existence de trois formes d'écoles : les écoles monastiques accueillant des enfants ayant vocation à entrer dans les ordres, les écoles paroissiales ou presbytérales destinées à

⁶⁰ A.M. CHARRAUD et D. RAVAT, *Glossaire GET certification*, Céreq, Marseille, 1994, 4 p.

⁶¹ Les certificats de qualification professionnelle. Cf. Infra. II^{ème} partie.

⁶² P. CHAMPY et C. ETHEVE, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, 1994, p. 258.

⁶³ H. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Seuil, Paris, 1958.

⁶⁴ Nous préférons ne pas parler de diplômes avant 1808.

⁶⁵ L.H. PARIAS, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, 4 volumes, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981.

former les prêtres par l'apprentissage des psaumes et des leçons de l'écriture et les écoles cathédrales ou épiscopales qui seront à l'origine des universités médiévales⁶⁶. La restauration de l'Empire d'occident par Charlemagne contribua au développement de ces établissements dont le rayonnement restait extrêmement local.

Le partage de l'Empire et les invasions barbares bloquèrent tout progrès jusqu'au début du second millénaire.

13. A partir du IX^{ème} et du X^{ème} siècle des écoles spécialisées dans les sciences profanes⁶⁷ - médecine, droit, théologie...- ont émergé d'abord en Italie, puis en France et dans le Saint Empire Romain Germanique⁶⁸.

Conçues comme des corporations analogues à celles des métiers, elles prirent le nom latin d'*Universitas*, signifiant « association »⁶⁹. L'importance croissante de cette forme d'enseignement⁷⁰ fit des universités, notamment celle de Paris, l'objet de luttes de pouvoir entre l'Eglise et le Roi de France⁷¹.

Administrativement, les élèves et les maîtres y étaient groupés par nationalité, le séjour dans une ou plusieurs universités étrangères étant pour eux une nécessité⁷² : les Français (auxquels on joignit les Espagnols, les Italiens et les Grecs), les Picards (originaires du nord-est de l'Europe), les Anglais (associés aux Ecossais, aux Irlandais et aux Allemands) et les Normands. Les maîtres venaient de *toute la chrétienté* et l'enseignement, professé en latin, présentait *un caractère international*.

14. L'université était elle-même composée de quatre facultés : trois facultés supérieures à vocation professionnelle (droit, médecine et théologie) et la faculté des arts libéraux. Si les universités dispensaient un certain enseignement, l'acquisition des connaissances était

P. RICHE, *Education et culture dans l'occident barbare*, Seuil, Paris, 1962.

⁶⁶ P. RICHE, *Education et culture dans l'occident barbare*, Seuil, Paris, 1962.

⁶⁷ MOURRE, *Dictionnaire historique*, p. 4795.

⁶⁸ Cf. Annexe3.

⁶⁹ Dans un sens philosophique, *universitas* suppose une « totalité », une « généralité » alors que dans un sens juridique, elle désigne un « collège », une « corporation » in A. SUPIOT, « Sur l'ouverture de l'université », *Savoir*, 1989, p. 653.

⁷⁰ Due notamment à l'apparition des hérésies (albigeois,...), la place de la dialectique, la redécouverte d'Aristote, la philosophie Arabe...in MOURRE, *Dictionnaire historique*, p. 4795.

⁷¹ En 1211, le Pape rédigea une bulle fixant l'organisation de l'université et le légat Robert de Courçon en établit les premiers statuts en 1215. De son côté, le Roi de France intervint à plusieurs reprises sur des questions d'ordre public et étend progressivement à l'université la compétence du Parlement de Paris et l'autorité du Prévôt de la ville.

⁷² J. LE GOFF, Conférence faite en Sorbonne le 24 mai 1998.

contrôlée et sanctionnée par *l'attribution de grades* établissant l'aptitude et le niveau de leur titulaire⁷³. Conçus à l'origine dans une perspective corporative –permettre aux étudiants de pouvoir un jour enseigner–, ces grades devinrent des titres établissant de manière plus générale un niveau de formation intellectuelle et furent utilisés pour accéder à d'autres professions.

Le grade de base était le *Baccalauréat* délivré à des étudiants de quatorze à seize ans. Deux examens étaient nécessaires à son obtention. Le premier avait lieu au moment de l'avent et consistait à répondre aux questions d'un docteur sur les principaux textes du programme, d'où son nom de *responsiones*. Le second, la *determinatio* (d'où la déterminance, nom originel du baccalauréat) se déroulait au moment de Carême et consistait à soutenir publiquement, devant quatre maîtres, une argumentation sous forme de dispute⁷⁴. Le bachelier passait du stade d'auditeur à celui d'assistant.

Le second grade universitaire, la *licencia docendi*, était aussi le plus ancien. L'étudiant ayant suivi au moins six ans d'enseignement devait faire une leçon et répondre aux questions d'un jury composé de maîtres. En cas de succès, il était alors présenté au Chancelier qui lui conférait la licence.

Enfin, le *doctorat* ou *maîtrise* était décerné au licencié sans examen. Il sanctionnait plutôt une cérémonie de réception ou d'intronisation (*inceptio*) dans laquelle le nouveau docteur soutenait deux disputes avec des bacheliers puis avec ses pairs. Après avoir reçu les insignes de son nouveau grade (livre, anneau d'or et barrette), il offrait un banquet, des cadeaux et des divertissements à tout le public. Il convient toutefois de ne pas mésestimer l'importance du doctorat qui conférait à son titulaire le *jus ubique docendi*, c'est-à-dire le droit d'enseigner dans toutes les universités de la chrétienté, sans condition de nationalité⁷⁵. Cependant, le coût élevé de cette cérémonie dissuadait de nombreux candidats qui se contentaient de la licence.

Deux remarques doivent être faites sur ce système de grades. D'une part, il était indispensable de passer par la faculté des arts libéraux pour accéder aux facultés supérieures⁷⁶. D'autre part, on retrouvait cette hiérarchie des gradés dans les autres corporations de métiers. Au triptyque universitaire correspondait celui des métiers : apprentis, valets et maîtres.

⁷³ J. VERGER, *Les universités au Moyen-Age*, PUF, Paris, 1973, p. 64 s.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 64.

⁷⁵ J. LE GOFF, Conférence faite en Sorbonne le 24 mai 1998.

⁷⁶ En arts libéraux, droit et médecine, six à huit ans d'études permettaient d'accéder à la Licence alors qu'il en fallait quinze en théologie. Le grade de docteur dans cette faculté ne pouvait être obtenu avant l'âge de trente-cinq ans.

Il convient de voir dans ces grades les ancêtres de nos diplômés contemporains. D'abord, ils sanctionnaient l'accomplissement d'un cursus d'études. Surtout, ils possédaient un indéniable caractère officiel puisqu'ils étaient délivrés par le Chancelier de l'université, représentant direct de l'évêque. Enfin, leur finalité ne se résumait pas à la formation des futurs enseignants universitaires : ils se révélaient indispensables à l'exercice de certaines professions juridiques⁷⁷ ou médicales⁷⁸.

15. Ce système de grade s'est maintenu en l'état jusqu'à la Révolution. Les statuts de l'université de Paris, promulgués en 1598 et 1600, lui conféraient le monopole de collation des grades, monopole que la création de nouveaux établissements de formation ne remit guère en cause.

Ainsi, les Grandes Ecoles créées aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles⁷⁹ ne débouchaient sur la délivrance d'aucun titre. Il s'agissait de former des serviteurs de l'Etat en artillerie, hydrographie, ponts et chaussées, mines... Les élèves fréquentant ces établissements avaient d'ailleurs suivi une formation à la faculté des arts.

L'émergence des collèges ne portent pas davantage atteinte à ce monopole. Il convient cependant de noter que les collèges de jésuites délivraient au XVIII^{ème} siècle, leur propre titre, une *lettre testimoniale*, témoignant du niveau atteint par son titulaire et dont le prestige dépassait celui du Baccalauréat et de la Licence⁸⁰.

16. La Révolution bouleversa cet agencement. Dans un premier temps, elle ôta à l'Eglise son contrôle de la formation en transférant au pouvoir civil, dès 1789, « la surveillance de l'éducation publique et de l'enseignement ». Dans un second temps, elle supprima toutes les structures héritées de l'Ancien Régime : les congrégations religieuses le 18 août 1792, les académies le 8 août 1793 et les universités y compris les collèges de la faculté des arts, le 15 septembre 1793. Si la période révolutionnaire se caractérisa par un foisonnement d'idées en matière d'enseignement, les réalisations qui suivirent furent peu nombreuses et n'eurent aucune implication sur l'objet de notre étude : les grades disparurent avec les universités et le

⁷⁷ J.L. HARLEPIN (Dir.), *Avocats et notaires en Europe. Les professions judiciaires et juridiques de l'histoire contemporaine*, LGDJ, Paris, 1996, 318 p.

⁷⁸ Décret de 1579 : « Nul ne pourra pratiquer la médecine qu'il ne soit docteur de la faculté de médecine de Paris » in Dominique GARRAUD, *Les formes juridiques de fermeture des marchés professionnels de la santé*, Thèse de Droit, Nantes, 622 p.

⁷⁹ Cf. Infra. L'histoire de la formation des ingénieurs.

⁸⁰ A. LEON, *Histoire de l'enseignement en France*, PUF, Paris, 1995, p. 38.

Décret d'Allarde des 2 et 17 mars 1791 en permettant à toute personne « de faire du négoce et d'exercer telle profession, art ou métier », supprima toute réglementation des professions médicales et juridiques que l'on ne pouvait exercer, jusque là, qu'avec un diplôme⁸¹.

17. Deux mouvements semblent caractériser l'histoire de l'enseignement et des diplômes au cours de ces deux derniers siècles⁸². Le premier, qualifié de « descendant », est un mouvement de construction des structures du système éducatif par les autorités de l'Etat. Le second, dit « ascendant », est un mouvement dans lequel on observe des initiatives locales, notamment dans l'enseignement technique, que l'Etat finira par généraliser et institutionnaliser.

18. Le mouvement « descendant » débute avec la constitution du monopole napoléonien⁸³ qui place les institutions scolaires⁸⁴ sous l'autorité du pouvoir : la loi du 10 mai 1806 fonde sous le nom d'université impériale « un corps exclusivement chargé de l'enseignement et de l'éducation publics dans tout l'Empire ».

« La Révolution avait vu l'Etat enseignant, maître d'école, Napoléon conçoit l'Etat doctrinaire, chef d'école ; la Révolution avait envisagé l'enseignement public comme devoir de l'Etat envers les citoyens, Napoléon voit l'intérêt du souverain et celui de l'Etat »⁸⁵.

Dans cette perspective, les trois grades universitaires du Moyen-Age sont rétablis et conférés par les facultés de l'université (médecine, droit, lettres, sciences et théologie catholique et protestante) dans l'unique but de contrôler l'accès à des professions jugées sensibles. D'une part, seuls pouvaient être enseignants ceux qui obtenaient, dans les différentes facultés « des grades correspondant à la matière et à l'importance des fonctions »⁸⁶. D'autre part la Révolution, en décrétant la liberté professionnelle, avait provoqué de graves désordres chez les médecins où régnait le charlatanisme et chez les magistrats et avocats où prévalait l'ignorance. Par conséquent, les grades délivrés par les facultés de médecine et de droit acquièrent une vertu professionnelle, leur possession devenant indispensable à l'exercice

⁸¹ F. SOUBIRAN-PAILLET, « De nouvelles règles du jeu ? Le décret D'Allarde (2-17 mars 1791) » in J.P. LE CROM (Dir.), *Deux siècles de droit du travail, l'histoire par les loi*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 1998, p. 17

S

⁸² A. LEON, *Histoire de l'enseignement en France*, PUF, Paris, 1995, p. 121.

⁸³ A. PROST, *L'enseignement en France (1800-1967)*, Armand Colin, Paris, 1968, p. 25 s.

⁸⁴ Loi du XI Floréal An X pour l'enseignement secondaire, loi du 10 mai 1806 et décret du 17 mars 1808 sur l'université impériale et décret du 27 avril 1815 sur l'enseignement primaire.

⁸⁵ L. LIARD, *L'enseignement supérieur en France (1789-1893)*, tome II, Armand Colin, Paris, 1894, 522 p.

de ces activités.

Si cette conception de l'enseignement supérieur resta figée jusqu'en 1875, l'enseignement secondaire fit, de son côté, l'objet de plusieurs réformes.

Jusqu'à la moitié du XIX^{ème} siècle, le monopole napoléonien fut cependant consolidé par la Restauration et la Monarchie de Juillet⁸⁷. Ainsi seuls les élèves possédant un « certificat d'études » attestant qu'ils avaient bien effectué leur scolarité dans un établissement public pouvaient se présenter au baccalauréat. L'Ordonnance du 5 juillet 1820, tout en maintenant cette obligation, imposa également la possession du baccalauréat es lettres pour s'inscrire en droit et en médecine : le baccalauréat devient alors le passeport entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, fonction qui ne le quittera plus.

19. Paradoxalement, c'est la II^{ème} République qui établit la liberté de l'enseignement avec la loi Falloux du 15 mars 1850 : celle-ci offrait à un bachelier la possibilité d'ouvrir un établissement d'enseignement secondaire privé mais aucune condition de diplôme n'était exigée des maîtres qui y enseignaient. Si ce texte n'entraîna aucune conséquence sur le Baccalauréat qui restait quand même un grade universitaire, ce ne fut pas le cas du certificat d'études dont la suppression fut décidée.

La question de la liberté de l'enseignement et de la délivrance des diplômes toucha l'enseignement supérieur après la chute du II^{ème} Empire. Le 12 juillet 1875, la majorité catholique de l'Assemblée vota une loi proclamant ce principe et prévoyant que les étudiants des universités libres seraient examinés par des jurys d'examens composés, pour partie, de professeurs de ce type d'établissements.

20. La victoire des républicains aux élections de 1877 mit fin à cette vision de l'instruction et des diplômes.

Dans l'enseignement supérieur, la loi du 18 mars 1880 supprima les jurys mixtes et interdit aux établissements libres de prendre le nom d'universités.

L'enseignement primaire devint un service public, les enfants devant être scolarisés de sept à treize ans sauf s'ils obtenaient avant cet âge le *Certificat d'études primaires*, institué en 1882.

Dans l'enseignement secondaire, les réformes se multiplièrent et eurent des effets

⁸⁶ Article 31 du décret du 17 mars 1808.

multiples sur le baccalauréat. D'une part, un décret du 8 août 1880 supprima la distinction entre les baccalauréats es sciences et es lettres et consacra le baccalauréat comme diplôme terminal de l'enseignement secondaire tout en conservant son caractère de grade universitaire. D'autre part, l'enseignement spécial⁸⁸ fut progressivement intégré à l'enseignement secondaire. Un baccalauréat spécial, juridiquement inférieur au baccalauréat classique, fut d'abord créé en 1881. Lorsqu'en 1902, l'enseignement spécial devint une section de l'enseignement secondaire, le baccalauréat spécial cessa d'être distinct du baccalauréat classique réalisant ainsi l'unification juridique de ce diplôme.

A partir du début du siècle, les enseignements primaire, secondaire et supérieur entrèrent dans un période de stabilité jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale.

21. Parallèlement à ce mouvement « descendant » dans lequel l'Etat contrôle et définit les structures éducatives et les diplômes, on assista au XIX^{ème} siècle à un mouvement « ascendant » caractérisé par la généralisation et l'institutionnalisation d'initiatives soient locales, soient réservées à des publics spécifiques, généralement de condition modeste. L'enseignement technique en est une illustration.

Lorsque la Révolution abolit les corporations et les associations professionnelles, ce sont toutes les bases traditionnelles de l'apprentissage qui furent ainsi balayées. La période révolutionnaire ne méconnut pas la question de la formation technique et professionnelle mais son approche resta d'une certaine façon élitiste puisqu'il s'agissait de former des cadres au moyen d'un enseignement technique supérieur notamment par le Conservatoire des arts et métiers créé en 1794. Tous les régimes postérieurs reprirent cette approche qui fut à l'origine de la plupart des écoles d'ingénieurs dont le régime juridique et celui des diplômes qu'elles délivraient furent réglementés par la loi du 10 juillet 1934⁸⁹.

L'enseignement technique et professionnel de niveau secondaire ne fit l'objet d'aucune intervention des autorités au cours de la première moitié du XIX^{ème} siècle. Les expositions universelles de Londres en 1862 et Paris en 1867 permirent de prendre conscience des lacunes dans ce domaine mais il fallut attendre 1880 pour que soient instituées des écoles manuelles d'apprentissage, sous responsabilité communale et départementale, des écoles primaires d'enseignement secondaire et des écoles primaires supérieures à section professionnelle. Ces

⁸⁷ A. PROST, *L'enseignement en France (1800-1967)*, Armand Colin, Paris, 1968, p. 27 s.

⁸⁸ Créé par la loi du 21 juin 1865 et consacré aux enfants que leurs parents destinent à l'agriculture, au commerce et à l'industrie.

dernières furent rattachées en 1882 au ministère du Commerce et de l'Industrie et devinrent les écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI).

22. C'est donc à cette époque qu'apparurent les premiers diplômes professionnels destinés aux ouvriers d'élites et aux contremaîtres : le *Certificat d'études pratiques industrielles et commerciales* délivré par les EPCI et les *diplômes brevetés* délivrés par les écoles nationales professionnelles dépendant du ministère de l'Instruction publique⁹⁰.

Un décret du 24 août 1911 compléta ce dispositif en créant les Certificats de capacité professionnelle (CCP) destiné à former et à diplômer les apprentis. Ce faisant, ils vinrent ainsi concurrencer, d'une part, la formation familiale informelle et, d'autre part, la profession organisée où le nombre d'apprentis était régulé et où la certification était conçue comme « un droit de péage pour accéder aux avantages du groupe professionnel »⁹¹.

Se posa alors le problème de l'articulation entre la satisfaction des besoins locaux, principal objectif de ces diplômes, et la nécessité de créer une norme standard et transférable⁹². Ce fut l'objet de la loi Astier du 25 juillet 1919 qui définit l'enseignement technique industriel et commercial et créa le Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP), diplôme sanctionnant trois ans de cours professionnels. Toutefois, le CAP conservait encore un caractère local puisqu'il venait, en pratique, satisfaire les besoins immédiats des entreprises⁹³. Ce n'est qu'en 1926 qu'une circulaire fixa un règlement général d'examen. La référence au CAP dans les conventions collectives de 1936 pour définir l'ouvrier qualifié, contribua à son uniformisation ainsi qu'à celle des autres diplômes techniques. C'est donc fort logiquement que les lois du 4 août 1942 et du 4 octobre 1943, validées à la Libération, instaurèrent un *monopole étatique de délivrance des diplômes techniques*.

Dès lors, à partir de la moitié du XX^{ème} siècle, « l'institution scolaire fonctionne simultanément comme appareil technique de production des qualifications et appareil juridique de leur garantie »⁹⁴. De 1880 à 1945 le rôle jusque là modeste de l'Etat devint incontournable, traduisant ce mouvement « ascendant » analysé par le historiens de

⁸⁹ Cf. Infra. Les diplômes d'ingénieurs.

⁹⁰ G. BRUCY, *Histoire des diplômes de l'enseignement technologique et professionnels (1880-1965)*, Belin, Paris, 1998, p. 7.

⁹¹ *Ibid.*, p. 7.

⁹² *Ibid.*, p. 8.

⁹³ *Ibid.*, p. 8.

⁹⁴ A. VINOKUR, « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation-emploi*, n° 52, p 174.

l'éducation⁹⁵.

23. A la fin de la seconde guerre mondiale, l'enseignement technique rejoignit les enseignements primaire, secondaire et supérieur dans le giron de l'Etat selon le principe proclamé par le préambule de la Constitution de 1946 : « La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction et à la culture. L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïc, à tous les degrés, est un devoir de l'Etat ».

Si la IV^{ème} République n'eut guère le temps d'accomplir des réformes de l'éducation, ce ne fut pas le cas de la V^{ème}. L'Ordonnance du 6 janvier 1959 ne fut que le premier de nombreux textes modifiant et complexifiant, aux yeux du profane, les différentes formes d'enseignement : primaires et secondaires⁹⁶, supérieur⁹⁷, professionnel⁹⁸ et technologique avec la création de la procédure d'homologation des titres et diplômes⁹⁹.

Les établissements eux-mêmes se modifièrent. Les Collèges d'enseignement secondaire furent ainsi créés. Les centres d'apprentissage devinrent successivement Collèges d'enseignement technique, lycées d'enseignement professionnel et enfin lycées professionnels. Dans l'enseignement supérieur, une filière technologique fut ouverte en 1967 s'appuyant sur les Instituts Universitaires de Technologie (IUT).

Bien évidemment, les diplômes n'échappèrent guère à ce mouvement. On assista à des disparitions comme celle du certificat d'études primaires en 1989 ou à des créations comme le brevet d'études professionnelles (BEP) en 1965, le diplôme universitaire de technologie (DUT) en 1967, le diplôme d'études universitaires générales (DEUG) en 1973...

Aujourd'hui, le système d'enseignement et de diplômes est devenu tellement complexe que sa description écrite serait confuse. Il nous a paru plus opportun d'utiliser une approche visuelle¹⁰⁰.

24. Une étude juridique des diplômes en France ne doit pas se limiter à une vision éthnocentrée de notre système éducatif. La construction européenne, engagée à partir des années cinquante, et la volonté des institutions communautaires de faire une Europe du

⁹⁵ A. LEON, *Histoire de l'enseignement en France*, PUF, Paris, 1995, p. 121.

⁹⁶ Loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, loi de 1989 d'orientation sur l'éducation...

⁹⁷ Loi du 12 novembre 1968 d'orientation sur l'enseignement supérieur et du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

⁹⁸ Loi du 23 décembre 1985 sur l'enseignement professionnel.

⁹⁹ Loi du 16 juillet 1971 sur l'enseignement technologique.

¹⁰⁰ Cf. Annexe 4.

citoyen mobile, qu'il soit étudiant ou travailleur, se sont traduites par l'élaboration de mécanismes européens de reconnaissance mutuelle des diplômes¹⁰¹. Elles nous rappellent également que l'histoire de nos voisins diffère de la notre.

Leur vision des diplômes leur est propre. Sans prétendre faire une analyse du système de chaque Etat membre, la description de la conception des titres de formation qu'ont certains d'entre eux nous paraît nécessaire. A cet égard, les monographies réalisées par le Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP) et le réseau européen Eurydice sont extrêmement complètes. A leur lecture, il nous a semblé utile de développer deux exemples particuliers : la conception marchande des certifications anglaises et le système dual allemand.

25. Les systèmes de certification anglais et allemand. Nous ne nous attarderons pas sur le détail des structures du système éducatif de chacun de ces pays, leur description présentant les mêmes risques que ceux évoqués à propos de la situation française¹⁰². Seul le diplôme, objet de notre étude, retiendra notre attention.

26. Au Royaume-Uni, les termes de *qualification*, de *diploma* et de *certificate* sont utilisés de façon assez indifférente¹⁰³.

L'originalité du système anglais¹⁰⁴ repose sur une conception des titres et des diplômes fondée sur *un marché de la certification*.

En principe, n'importe quelle organisation peut prétendre être un organisme de certification. Dans ce cas, elle supervise elle-même la qualité de l'évaluation du candidat en mettant en place les examens. Elle est également responsable de la délivrance des certificats ou des qualifications (*Vocational Qualifications, VQs*) qu'elle crée. Par conséquent, elle est propriétaire de ces derniers qui sont protégés par un brevet ou un copyright.

Plusieurs organismes (*Awarding bodies*) se partagent le marché de la certification. Parmi eux, on peut citer les plus importants¹⁰⁵ :

¹⁰¹ J. PERTEK, *L'Europe des diplômes et des professions*, Bruylant, Bruxelles, 1994.

¹⁰² Cf. Annexe 5 et 6.

¹⁰³ Tous ces éléments sont tirés de la monographie *Système et procédures de certification des qualifications et des compétences au Royaume Uni*, CEDEFOP Panorama, Berlin, 56 p.

¹⁰⁴ Nous ne traitons que du système anglais et gallois, le système écossais possédant ses propres particularités. A. BOUDER, dossier de présentation des journées du Céreq sur « la certification des qualifications professionnelles en France et au Royaume-Uni » Marseille, les 8, 9 et 10 mars 2000.

¹⁰⁵ On peut estimer à 125 le nombre de petits certificateurs. *Ibid.*

- la *City and Guilds of London Institute* (CGLI, institut de la ville et des corporations de Londres),
- le *Business and Technology Education Council* (BTEC, Conseil de l'enseignement commercial et technologique),
- la *Royal Society of Arts* (RSA, société royale des métiers),
- la *London Chamber of Commerce and Industry* (LCCI, Chambre de commerce et d'industrie de Londres) et
- le *Pitman Examination Institut*¹⁰⁶.

Juridiquement, ces organismes sont à but non lucratif mais se présentent sous des statuts différents (*Foudation, Charity...*), certains comme la CGLI étant consacré par une charte royale. Parmi eux, le BTEC est l'organisme dont les qualifications couvrent toute la gamme des niveaux de l'enseignement, de l'élémentaire au supérieur (*Higher national diploma*)¹⁰⁷.

27. Laisser à une organisation la possibilité de devenir librement organisme de certification ne signifie pas que l'Etat n'assure aucun contrôle sur un tel marché. Au contraire, certaines *qualifications* possèdent une base légale empêchant une délivrance « sauvage ».

Ainsi le droit de délivrer des diplômes universitaires relève de la charte d'une université : aucun autre organisme ne peut le revendiquer.

La situation est identique dans le cas où certains critères, notamment de *qualification,s* réglementent une profession : la définition de ces critères relève de la charte de ces organismes professionnels. Il en est ainsi dans le secteur paramédical où le *Council for Professions Supplementary for Medecine*, créé par la loi, supervise l'activité de sept de ces organismes professionnels.

28. En 1986, à la suite d'une enquête du ministère de l'Education (*Departement for Education and Employment*) et de la Commission des services de la main d'œuvre (*Manpower Services Commission*) a été institué un Conseil national des qualifications professionnelles (*National Council for Vocationnal Qualification*, NCVQ) auquel a succédé

¹⁰⁶ Dans le cadre des réformes lancées dans les années 90, on assiste à un regroupement de ces organismes dont certains existent depuis le siècle dernier : la CGLI fait partie de *l'assessment and qualification alliance* (AQA), le BTEC est intégré à *l'Edexcel Foundation* et la RSA dans *Oxford, Cambridge and RSA Examination* (OCR) in A. BOUDER, dossier de présentation des journées du Céreq sur « la certification des qualifications professionnelles en France et au Royaume-Uni » Marseille, les 8, 9 et 10 mars 2000.

¹⁰⁷ Les autres grands organismes de certifications délivrent des qualifications se situant à des niveaux inférieurs à l'enseignement supérieur.

en 1997, le *Qualification and Curriculum Authority* (QCA). La mission de cet organisme était d’instaurer un système de *qualifications* à la fois plus simple et plus global et dont les critères devaient être définis par l’industrie.

Sous son autorité et celle du ministère, réunis dans l’*Accreditation and qualifications approval group* (AQAG) se sont développées des certifications publiques : les *National Vocational Qualifications* (NVQs) et les *General National Vocational Qualifications* (GNVQs).

Les NVQs apparurent dès 1986 et ont pour objet d’attester la compétence requise pour une activité donnée. Subdivisées en unités, elles peuvent être acquises par une capitalisation progressive. Ne se restreignant pas à un programme spécifique de formation, elles s’appuient sur la démonstration de la compétence du candidat à un poste de travail.

Les critères de compétences sont définis par les *Standard Setting Bodies* (anciennement *Lead Bodies*), organismes représentant un secteur particulier de l’industrie ou un groupe professionnel, désignés par le gouvernement¹⁰⁸. La mission des *Standard Setting Bodies* est de fournir une vision du besoin de chaque secteur et de définir, au niveau national, les référentiels de compétence. Pour ce faire, il leur est nécessaire d’obtenir une autorisation préalable du *Projects and Standards Approval Group* (PSAG) qui avalise ensuite les référentiels proposés.

Une fois cet aval obtenu, les organismes certificateurs qui le souhaitent peuvent construire les NVQs correspondants et obtenir pour cela l’accréditation de l’AQAG¹⁰⁹.

Impliquant divers acteurs, la démarche allant de la définition des référentiels à la construction des NVQs relève d’une charte d’assurance qualité : la *NVQ Awarding bodies common accord*).

Créés en 1992, les GNVQs sont délivrées après la scolarité obligatoire et présentent un volet technique et technologique. Conservant une approche du monde du travail similaire à celle des NVQs, les GNVQs comportent une forte part d’enseignement général pour permettre ensuite à son titulaire de poursuivre ses études vers un niveau plus élevé.

La définition des référentiels des GNVQs appartient au QCA mais doit bientôt être déléguée aux *Awarding bodies*¹¹⁰. Comme toutes les autres *qualifications*, qu’il s’agisse des

¹⁰⁸ Ce sont généralement les *National Training Organisations* (NTOs), organes indépendants à dominante patronale qui remplissent ce rôle.

¹⁰⁹ Ces NVQs possèdent les mêmes caractères juridiques que les VQs : propriétés de l’organisme, ils sont protégés eux aussi par copyright et par brevets.

¹¹⁰ A. BOUDER, dossier de présentation des journées du Céreq sur « la certification des qualifications

VQs et des NVQs, les GNVQs sont délivrées par ces mêmes *Awarding bodies*.

29. En Allemagne, le système éducatif¹¹¹ est également marqué par un certain nombre de particularismes propres à ce pays.

Comme il s'agit d'un Etat fédéral, les *Länder* possèdent une certaine autonomie en matière administrative et d'enseignement, qu'il s'agisse du primaire, du secondaire inférieur, du secondaire supérieur, du supérieur, de l'éducation des adultes et de la formation continue. La collaboration entre le gouvernement fédéral et les *Länder*, ou entre ces derniers, est assurée par la Conférence permanente des ministres de l'Education et des Affaires culturelles des *Länder*¹¹².

30. Deuxième caractéristique du système éducatif allemand, les élèves connaissent dès l'âge de dix ans une phase d'orientation à l'issue de laquelle ils choisissent un établissement de l'enseignement secondaire inférieur en fonction de leur niveau : l'*Hauptschule* qui dispense un enseignement général de base, la *Realschule* qui offre un enseignement général étendu et le *Gymnasium* qui propose un enseignement général approfondi. Les diplômes sur lesquels ces formations débouchent sont eux-mêmes différents -l'*Hauptschulabschluss* à la fin de la neuvième année ou le *Realschulabschluss* à la fin de la dixième année- et déterminent l'établissement d'enseignement secondaire supérieur dans lequel ils pourront s'inscrire : le *Gymnasiale Oberstufe* pour les meilleurs ou les écoles professionnelles à temps plein.

Les élèves qui auront suivi un enseignement secondaire général ou professionnel, qui auront choisi les filières d'études correspondantes et réussi les examens de fin d'études secondaires (comme l'*Abitur*, forme de baccalauréat général, débouchant sur la délivrance de l'*Allgemeine Hochschulreife*, certificat de fin d'études de l'enseignement secondaire) pourront entrer dans l'enseignement supérieur.

31. Enfin, troisième caractéristique du système d'Outre-Rhin, l'Allemagne a développé un système de formation professionnel dit « dual » fondé sur d'anciennes traditions

professionnelles en France et au Royaume-Uni » Marseille, les 8, 9 et 10 mars 2000

¹¹¹ Cf. Annexe 6.

¹¹² *Ständige Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*.

d'apprentissage¹¹³.

Une fois leur scolarité obligatoire achevée, les jeunes allemands¹¹⁴ peuvent s'engager dans cette dernière voie où une formation de trois ans à trois ans et demi leur est délivrée dans un établissement d'enseignement professionnel (*Berufsschule*) et dans une entreprise, l'objectif étant d'acquérir une formation dans un métier (un « métier appris », *Ausbildungsberuf*)¹¹⁵. Un contrat est signé entre le jeune et l'entreprise, définissant l'objectif de la formation, le montant de la rémunération¹¹⁶ et les obligations de l'apprenti, notamment le devoir d'apprendre, et du tuteur, l'obligation de former.

On parle ainsi de système dual parce que, d'une part, le gouvernement et les entreprises le financent, d'autre part, les syndicats de salariés et les employeurs déterminent les programmes de formation et les diplômes (brevets) qui les sanctionnent. Il appartient, en effet, aux partenaires sociaux de trouver un accord sur l'opportunité de créer ou de modifier un diplôme en vertu du principe du consensus allemand. Cet accord est ensuite transmis au ministre fédéral compétent.

A l'issue de la formation, les apprentis subissent un examen devant les autorités responsables de la branche : des organismes régionaux ou sectoriels, comme les chambres de commerce et d'industrie, de métiers, de l'artisanat, des professions libérales..., qui agissent dans la profession *par délégation* et *au nom de l'Etat*. En cas de succès à l'examen, le candidat montre qu'il a atteint les objectifs fixés par l'entreprise et par l'école et qu'il peut exercer directement, et sans période d'adaptation, le métier auquel il s'est préparé.

Le brevet dual dont l'appellation fait référence au métier¹¹⁷ lui est alors conféré avec le titre de *Facharbeiterbrief* (travailleur qualifié), de *Kaufmangehilfenbrief* (assistant commercial) ou de *Gesellenbrief* (compagnon).

Il faut donc voir dans ce système dual une « forme de régulation néocorporatiste, voie intermédiaire entre une gestion étatique et une gestion par le marché [comme le système anglais] qui s'articule à l'une et à l'autre pour former un compromis subtil »¹¹⁸.

¹¹³ Système que l'on retrouve également en Autriche, en Norvège et en Suisse.

¹¹⁴ En moyenne 600 000 par an soit les 2/3 de ceux qui terminent l'enseignement obligatoire *in* Jean GAUDE, « L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation », cahier de l'emploi et de la formation, n° 1, 1997, Bureau International du travail, Genève.

¹¹⁵ M. MÖBUS et E. VERDIER, « La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France », *Bref Céreq*, n° 130, avril 1997, p. 1.

¹¹⁶ L'indemnité est généralement fixée par la Convention Collective de la Branche.

¹¹⁷ M. MÖBUS et E. VERDIER, « La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France », *Bref Céreq*, n° 130, avril 1997, p. 1

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 3.

32. La conception française des diplômes ne se confond ni avec la vision marchande anglaise, ni avec la dualité allemande. Aussi bien l'étymologie du mot que l'histoire des titres de formation suggèrent que le système français repose essentiellement sur l'Etat : le terme « diplôme » désignait historiquement un acte de droit public émanant du souverain, quel qu'il soit¹¹⁹, et son usage semble aujourd'hui être réservé par les professionnels de la formation aux certifications délivrées directement par le ministère de l'Education nationale ou, du moins, sous son contrôle.

Ne s'agit-il que d'une « image d'Epinal » ou de la partie émergée d'un iceberg étatique ? La recherche de l'existence d'une conception juridique du diplôme, conçu comme une « valeur d'Etat », implique d'autres interrogations. D'une part, quelles sont les méthodes utilisées par les pouvoirs publics pour officialiser un titre de formation ? D'autre part, les droits reconnus aux diplômés sont-ils disparates ou peuvent-ils être regroupés en catégories permettant de définir un statut pour ces derniers ?

La réponse à ces questions ne peut passer que par une recherche et une analyse de l'ensemble des textes traitant des diplômes *à quelque degré que ce soit*. Or, celles-ci montrent l'existence, en France, d'un système cohérent de diplômes dont le caractère essentiel est d'être référé à l'Etat (Première partie).

33. Mais il est également nécessaire de savoir si ce modèle pourra, à l'avenir, conserver toute sa pertinence au regard de certains mouvements contemporains.

Ainsi de nombreuses réflexions émises dans le monde du travail tendent à remettre en cause le diplôme comme étalon d'un niveau de connaissances et de capacités. Les partenaires sociaux estiment que leur connaissance pratique des techniques de travail devraient leur permettre de s'engager plus avant dans des processus de certification et de ne plus se contenter d'être seulement consultés sur ces questions¹²⁰. Depuis un certain nombre d'années, les branches professionnelles se sont donc mises à élaborer leur propre système de certification, sous le nom de Certificats de Qualification Professionnelle.

Les employeurs français vont même plus loin dans cette remise en cause du diplôme

¹¹⁹ Roi, Empereur, Etat républicain, ce dernier étant l'héritier direct de la Monarchie de droit divin : il garde les attributs de la transcendance alors même qu'il se déclare au service du public ou qu'il intervient dans des conventions privées » in A. SUPIOT, « Malaise dans le social », *op.cit.*, p. 116.

¹²⁰ H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p. 7 et s

puisque à leurs yeux, seules les entreprises et la mise en situation de travail sont en mesure de déterminer si un individu possède les aptitudes nécessaires à une activité, les titres de l'Etat ne suffisent plus¹²¹.

D'un autre côté, la France est engagée dans la construction européenne dont un des piliers fondamentaux est la libre circulation des personnes, qu'il s'agisse de travailleurs, d'étudiants ou d'oisifs. Entre autres conséquences, cette démarche a permis la mise en place, à partir des années soixante-dix, de mécanismes juridiques visant à reconnaître les diplômes délivrés dans les autres Etats membres, voire à harmoniser certains titres de formation à l'échelle européenne. N'y a-t-il pas là un dépassement de la conception nationale des diplômes ?

Plus largement, il conviendra de se demander si ces mouvements ne sont pas à l'origine d'une nouvelle conception du diplôme, émancipé de l'Etat (Deuxième partie).

Première partie. Le diplôme référé à l'Etat.

Deuxième partie. Le diplôme émancipé de l'Etat.

¹²¹ CNPF, « La compétence professionnelle, enjeu stratégique », Tome 1, *Journées internationales de la formation 1998*, Paris, 1998, p. 5.

PREMIERE PARTIE.

LE DIPLÔME RÉFÉRÉ À L'ÉTAT.

34. Le système français de certification est marqué par l'histoire de l'enseignement et notamment par la conception napoléonienne de la place de l'Etat¹²².

Pour Napoléon, l'enseignement doit être contrôlé dans un triple objectif. Il doit donner à l'Etat et à la société post-révolutionnaire les cadres nécessaires à la stabilisation d'un pays bouleversé. Il doit permettre de contrôler étroitement la formation en conformité avec le nouvel ordre social: « toutes les écoles de l'université impériale prendront pour base de leur enseignement : 1°. Les préceptes de la religion catholique, 2°. La fidélité à l'empereur, à la monarchie impériale, dépositaire du bonheur des peuples, et à la dynastie napoléonienne, conservatrice de l'unité de la France et de toutes les idées libérales proclamées par les constitutions (...) »¹²³. Enfin, il doit empêcher la renaissance des corporations professionnelles¹²⁴.

Si le législateur actuel ne manifeste plus ces intentions lorsqu'il s'agit d'intervenir en matière de diplôme du fait de l'existence d'un cadre démocratique, la place centrale de l'Etat reste une des caractéristiques des divers textes qui ont jalonné le XX^{ème} siècle.

35. En France, un diplôme doit conférer des droits et qui plus est, ceux-ci doivent être les mêmes pour tous, à même diplôme ou diplôme équivalent. Que ce soit dans la fonction publique, dont l'accès se fait par concours ou sur titre, ou dans le secteur privé au travers des grilles de classification et des seuils d'embauche, le diplôme est un élément pris en considération dans la procédure de recrutement.

36. Le système français d'enseignement et de diplôme présente donc des caractéristiques qui demeurent relativement permanentes au fil des lois relative à cette question. La place centrale qu'occupe l'Etat dans l'élaboration et la délivrance des diplômes met en évidence l'existence d'un système national du diplôme et du titre original, structuré et cohérent (Titre I). Il implique aussi la garantie juridique d'un certain nombre de droits accordés aux titulaires de ces « parchemins ». Comme le montre aussi bien l'étymologie du mot que la définition moderne de l'AFNOR, le diplôme est censé accorder des privilèges au lauréat par rapport à ceux qui ne le possèdent pas ou qui en possède un de niveau inférieur. La nature exacte de ces privilèges, et donc les effets du diplôme pour son titulaire, doivent être

¹²² Cf. Supra. Introduction.

¹²³ Art. 38 du décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'université.

¹²⁴ C. CHARLES, J. VERGER, *Histoire des universités*, Que-sais-je ?, PUF, 126 p.

étudiés de façon approfondie: « Lorsque l'Etat donne un grade, l'Etat atteste, l'Etat certifie, l'Etat garantit »¹²⁵ (Titre II).

¹²⁵ J. SIMON, Séance du 15 juin 1875, Annales de l'Assemblée nationale, t.38, p. 577 et suivantes in P.BINAUT, *Des droits et des devoirs de l'Etat en matière d'enseignement*, Thèse Droit Paris, 1911, p.133.

Titre I. L'Etat diplômant.

37. En France, depuis l'époque Napoléonienne, il est constant que l'élaboration et la délivrance d'un diplôme relèvent de l'Etat. Celui-ci estime qu'il est de sa compétence de définir les différents diplômes, ce qu'il ne fait pas forcément tout seul. Au cours du long processus de création d'un diplôme, l'Etat préfère s'entourer d'un certain nombre de partenaires tels des experts, les partenaires sociaux...

38. On peut alors observer une cohérence entre le système de formation et le système de diplôme. Le ministère de l'Education nationale est chargé d'élaborer la plupart des diplômes. Bien entendu, il ne s'agit pas d'une compétence réservée: d'autres ministères ont la possibilité d'établir des certifications qui tantôt seront appelées titres, tantôt diplômes. Des initiatives privées existent, mais, comme nous le verrons, elles s'inscrivent dans un cadre législatif bien défini les soumettant à un contrôle des autorités publiques¹²⁶. En principe, il est assez rare que le ministère de l'Education nationale n'assure pas la formation et l'examen qui mènent aux diplômes qu'il délivre, dans le cadre du cursus scolaire ou supérieur¹²⁷. Jusqu'au début des années 1970, la notion de diplôme comme sanction d'un niveau d'études réellement atteint ne concernait que la formation initiale, sous contrôle unique de l'Etat.

39. Depuis 1971, la donne s'est modifiée de façon importante avec la création de l'obligation de formation de l'ensemble des salariés par la formation professionnelle continue, « fondée sur la nécessité de répondre à la diversité des situations professionnelles et sociales »¹²⁸. A partir de ce moment, les références de l'Education nationale ne sont définitivement plus les seules. Se pose donc la question suivante: cette formation continue doit-elle être sanctionnée et selon quelles modalités ? Le législateur ne désirant pas un système où les diplômes seraient les clés de toute progression, la loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue ne met pas en place de règles trop strictes sur le contenu même de la formation. Cependant, et il s'agit d'une contradiction du texte, des stages de promotion sont prévus afin de permettre aux salariés d'acquérir justement une qualification

¹²⁶ Cf. *Infra*. Chapitre 1. Section 1. La validation des référents du diplôme ou du titre.

¹²⁷ P. CHAMPY et C. ETHEVE, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, 1994, p. 258.

¹²⁸ G. METAIS, « La formation continue remet-elle en cause le diplôme ? », *Droit Social* 1973, n° 9-10, p 97.

plus élevée. Une sanction officielle de ces formations devient alors nécessaire, sous la forme de certification. La multiplication des filières d'enseignement professionnel, non contrôlées directement par le ministère de l'Education Nationale, a donc incité le législateur à intervenir. Une loi du 16 juillet 1971 sur les enseignements technologiques institue un mécanisme original de contrôle étatique des certifications délivrées dans le cadre de la formation professionnelle continue: l'homologation des titres et diplômes. Mécanisme original, car si les diplômes délivrés par l'Education Nationale reposent sur le principe d'égalité garantissant que tous les possesseurs d'un même diplôme de spécialité identique ont un ensemble de compétences équivalentes, la logique de la procédure d'homologation est autre: il s'agit d'établir une comparabilité permettant d'évaluer les diplômes selon un même principe de classement. L'homologation est une évaluation du diplôme opérée par une commission nationale, dominée par des représentants des divers ministères, aboutissant à l'inscription de celui-ci sur une liste établie sous l'autorité du Premier Ministre. L'arrêté d'homologation d'un diplôme n'est pas un acte de délivrance d'un titre mais la reconnaissance officielle du titre par l'Etat. Ainsi, ces deux principes -égalité des droits entre les titulaires d'un même diplôme ou comparabilité des diplômes- présentent un caractère commun: l'existence d'un système national du diplôme ou du titre où la primauté de l'Etat est l'élément essentiel.

40. Le paysage de la certification nationale est donc constitué d'un ensemble extrêmement composite, en raison du nombre très important de diplômes et de titres différents. Même si les dénominations et le contenu de ces normes diffèrent, dans l'ensemble, toutes obéissent à un processus identique de construction. Notre propos sera de repérer et d'analyser avec attention les diverses opérations juridiques qui jalonnent la construction et la délivrance d'un diplôme ou d'un titre pour mettre en évidence le rôle central de l'Etat. Son intervention peut prendre des aspects différents: soit l'Etat construit lui-même la certification, soit il apparaît en fin de processus pour reconnaître, en y apposant son sceau, cette certification lorsqu'elle n'émane pas de lui (Chapitre 1).

41. La construction de la certification achevée, il devient alors possible pour un individu de chercher à l'acquérir dans le but de poursuivre des études ou d'obtenir un emploi. Pour ce faire, ses acquis doivent être validés suivant une opération impliquant pour le candidat à l'obtention de la certification, la satisfaction aux modalités d'évaluation et, par conséquent, la délivrance du diplôme ou du titre par l'autorité compétente (Chapitre 2).

42. Enfin, cette primauté de l'Etat ne peut tolérer que des tiers se parent de titres qu'ils ne possèdent pas ou allèguent des diplômes auxquels ils ne peuvent prétendre. Cet empiètement porte à la fois atteinte à l'autorité sur les citoyens et à la valeur des titres ou diplômes eux-mêmes qui risquent de perdre tout leur sens aux yeux du public. Aussi les titres et les diplômes officiels font-ils l'objet d'une protection pénale spécifique (Chapitre 3).

Chapitre 1. Les modes d'intervention des autorités publiques dans la conception des diplômes.

43. Lorsqu'on souhaite la création d'une certification de formation, soit afin de préparer des individus à l'exercice de techniques nouvelles, soit de réglementer l'accès à une profession, le plus simple est de la construire soi-même. Dans cette optique, l'Etat s'est donc engagé dans la conception et l'élaboration directe des certifications et de leurs référents permettant de fixer les procédures de délivrance, le type d'examen, les coefficients... mais surtout les qualités et les compétences requises pour l'obtention de la certification par le candidat. Cette méthode ne constitue pas en elle-même une seule opération juridique mais un ensemble d'opérations dans lesquelles interviennent alors diverses instances dont le dénominateur commun est d'avoir été désignées par l'Etat à cet effet (Section 2).

44. Mais la certification des acquis d'une personne n'est juridiquement pas l'apanage des autorités publiques. Depuis le XIX^{ème} siècle, l'enseignement privé tient une place importante dans la société française et les organismes privés de formation peuvent toujours délivrer comme bon leur semble des certificats attestant l'atteinte par leur titulaire d'un certain niveau de connaissances. Mais le concept même de certification suppose, comme nous le montre la définition de l'AFNOR, qu'elle puisse permettre l'accès à certains privilèges ou l'exercice de droits. Or, comme nous le verrons ultérieurement¹²⁹, seules les titres et diplômes marqués du sceau des autorités publiques peuvent bénéficier d'une telle reconnaissance que ce soit pour poursuivre des études, accéder à une profession, bénéficier de garanties de classement ou de dispositifs de politiques publiques de l'emploi. La recherche d'une reconnaissance étatique pour leurs certifications est un des soucis majeurs de la plupart des organismes privés de formation. L'Etat ne peut réellement refuser cette reconnaissance sauf d'une part à provoquer des tensions et d'autre part à considérer que ses propres diplômes satisfont les besoins en qualification ce qui n'est pas le cas¹³⁰. Toutefois, une telle *officialisation* se devait d'être entourée de garanties : l'Etat ne peut reconnaître n'importe

¹²⁹ Cf. Infra. Titre II. Le statut du diplômé.

¹³⁰ C'est le cas dans les secteurs de l'industrie pharmaceutique et des cabinets dentaires où les fonctions de visiteurs médicaux et d'assistants dentaires étaient délaissées par le système national de certification

quelle formation ou certification sans être sûr de sa pertinence et de son utilité en matière d'emploi. La voie choisie pour ce faire n'a pas été de « nationaliser » ces organismes qui ne l'auraient jamais accepté mais de recourir à une technique que l'on peut nommer « validation des référents »¹³¹ dont l'objet est de donner un caractère officiel à des certifications émanant d'organismes privés. En outre, un tel mécanisme a vocation à s'appliquer également aux institutions publiques marquées par l'autonomie vis à vis des pouvoirs publics comme les universités. Elle fait l'objet de procédures institutionnelles particulières: les instances qui interviennent alors sont différentes de celles présentes dans la phase d'élaboration du diplôme (Section 1).

Section 1. La validation des référents du diplôme ou du titre.

45. En préalable, il convient de rappeler ce qui est désigné par le vocable « référents du diplôme ou du titre ». La définition à laquelle nous recourons est donnée par l'arrêté du 27 août 1992 du ministère de l'Education nationale¹³². Il s'agit du document définissant avec précision les capacités, compétences, connaissances et savoir-faire nécessaires à l'obtention d'un diplôme. Il est le support principal de l'évaluation des acquis en vue de la délivrance du diplôme, en formation initiale comme en formation continue.

La validation des référents, c'est-à-dire l'opération qui vise à conférer une certaine valeur aux référents établis, est un des modes d'intervention de l'Etat dans le système des certifications en France. Lorsque l'Etat est partie prenante dans la construction de la certification (il en est ainsi des diplômes nationaux soumis aux Commissions Professionnelles Consultatives ou aux Commissions Pédagogiques Nationales), la validation des référents par les autorités étatiques n'est en quelque sorte qu'une formalité. Il serait difficilement imaginable de voir ces institutions refuser d'approuver ce qu'elles ont elles-mêmes élaboré. Il n'est donc pas nécessaire de s'étendre sur la validation des diplômes entrant dans le champ des Commissions Professionnelles Consultatives. Une fois ces référents validés, ils sont publiés au Journal Officiel et au Bulletin Officiel de l'Education nationale

¹³¹ Par validation, nous entendons « l'opération de vérification consistant, pour une autorité ou une assemblée à reconnaître la véracité d'un fait ou la régularité juridique d'un acte » in G. CORNU, *Vocabulaire juridique*, P.U.F., Paris, 1992.

¹³² Arrêté du 27 août 1992, *op.cit.*, p. 12519.

après un passage devant le Conseil Supérieur de l'Education¹³³.

Notre attention se portera plus spécialement sur les cas où les autorités centrales de l'Etat (ministères) ne sont pas directement, ou pas du tout, partie prenante au processus d'élaboration des référents de la certification. Deux situations sont à distinguer.

La première se caractérise par la participation de l'Etat à l'élaboration du cadre général de la certification, sorte de canevas commun, définissant des conditions que les référents de chaque diplôme devront respecter. Aux établissements de formation de rentrer dans ce cadre pour être habilités à délivrer ces diplômes. C'est le cas pour les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur (I).

Dans un deuxième cas de figure, des organismes ou des établissements de formation souhaitent apporter à leurs certifications le sceau de l'Etat. A cet effet, il existe toute une série de techniques par lesquelles les autorités nationales contrôlent les établissements et valident les référents de ces certifications avant de leur attribuer une valeur nationale. Il s'agit des techniques de visa des diplômes de l'enseignement technique, de l'homologation des titres et des diplômes et de l'attribution à des certifications d'écoles d'ingénieurs de l'appellation « titre d'ingénieur diplômé » (II).

§ 1. Les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur.

46. Les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur connaissent donc un régime qui diffère complètement des diplômes nationaux soumis aux Commissions Professionnelles Consultatives. Actuellement, ils dépendent de la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur et plus précisément de son article 17.

Ce texte affirme solennellement le monopole de l'Etat en matière de collation des grades et titres universitaires. Véritablement instauré par la loi de 1880, ce monopole ne concerne pas la formation elle-même mais se manifeste par la légitimité des professeurs de l'enseignement public à examiner les candidats aux diplômes délivrés par l'Etat. La pertinence de ce principe fut remise en question en 1968 avec la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur. Devenues autonomes, les universités y sont-elles toujours soumises ou peuvent-elles délivrer leurs propres diplômes ? En réalité, la loi de 1968, telle qu'elle était rédigée, ne remettait pas en cause la prérogative exclusive de l'Etat. Les universités se voyaient attribuer

¹³³ Cf. Infra. Section 2. L'élaboration des diplômes professionnels par les autorités publiques.

une certaine liberté en matière d'enseignement mais pas dans le domaine de la certification.

La plupart des interrogations trouvaient leur origine dans l'abandon par la loi de 1968 de toute référence aux grades au profit d'une nouvelle notion, les diplômes nationaux¹³⁴: « les règles communes pour la poursuite des études conduisant à des diplômes nationaux relevant du ministère de l'éducation nationale, les conditions d'obtention de ces diplômes et les modalités de protection des titres qu'ils confèrent sont définies par le ministre (...) ». Cette référence au régime des diplômes nationaux ne s'accompagne d'aucune définition de cette catégorie de certifications. Ce n'est qu'en 1971¹³⁵ que seront enfin définis les diplômes nationaux: « Sont considérés comme diplômes nationaux, les diplômes qui confèrent l'un des grades ou titres universitaires dont la liste est établie par décret pris sur avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche ». Pour autant, il n'est nullement question de monopole de délivrance de ces diplômes par l'Etat.

A. La confusion entre diplôme, grade et titre.

47. La loi de 1984 rétablit donc solennellement la compétence exclusive des autorités publiques en matière de délivrance de diplômes¹³⁶ mettant fin à toute illusion sur les compétences des établissements supérieurs. Suit une reprise de la définition posée par la loi de 1971 : « Les diplômes nationaux délivrés par les établissements sont ceux qui confèrent l'un des grades ou titres universitaires dont la liste est établie par décret pris sur avis du conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. (...) Un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires quelque soit l'établissement qui l'a délivré ». Deux éléments apparaissent pour définir un diplôme de l'enseignement supérieur.

Ce type de diplôme se définit d'abord par ses effets : il confère l'un des grades ou titres universitaires. Il paraît donc nécessaire de s'arrêter sur les aspects sémantiques mis en jeu par une telle combinaison. Qu'est ce qu'un grade et un titre universitaire ? La notion de grade apparaît dans le Décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'université dans ses articles 16 et suivants sans pour autant être définis. Ce terme désigne « l'un des titres

¹³⁴ Article 20 de la loi n° 68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur, J.O. Lois et décrets du 13 novembre 1968, p. 10579.

¹³⁵ Article 8 de la loi n° 71-557 du 12 juillet 1971 aménageant certaines dispositions de la loi 68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur, J.O. Lois et décrets du 13 juillet 1978, p. 6908.

¹³⁶ Article 17 de la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur : « L'Etat a le monopole de la collation des grades et des titres universitaires »

scientifiques conférés par l'Etat qui s'est réservé le monopole de leur collation »¹³⁷. Jusqu'en 1999, les grades étaient au nombre de trois: le baccalauréat, la licence et le doctorat¹³⁸ mais, dans un souci d'harmonisation européenne¹³⁹, un décret est venu en créer un nouveau, le mastaire¹⁴⁰.

48. La notion de grade présente une certaine connotation militaire ou, du moins, celle d'une forte hiérarchie¹⁴¹. Elle témoigne ainsi que celui qui le possède est parvenu à un niveau déterminé dans cette hiérarchie. Le grade est un concept générique désignant l'accès à un niveau d'études universitaires. « Celui ci ne donne pas le droit à la fonction publique ou à l'exercice de certaines professions; ce droit appartient virtuellement à tout citoyen qui réunit certaines conditions d'instruction, que le grade ne fait que constater: il est donc pour parler la langue du droit, déclaratif et non attributif »¹⁴². Si l'on en croit certains auteurs¹⁴³, la constatation de l'accession à ce grade « conduirait à la délivrance du diplôme, pièce émanant de l'autorité universitaire ». Mais, si matériellement, la délivrance du diplôme intervient après la constatation du niveau atteint, ce rapport de cause à effet entre diplôme et grade est assez imprécis au regard des termes du décret impérial de 1808 et de la loi de 1984. L'article 96 du décret impérial dispose que le recteur délivre les diplômes des gradués¹⁴⁴. Dans cette logique, le grade préexiste au diplôme, celui ci ne venant simplement qu'en constater la possession. Mais l'article 17 de la loi de 1984 spécifie que « les diplômes nationaux sont ceux qui confèrent l'un des grades ou titres universitaires » ce qui inverse les perspectives puisque l'acquisition du grade est, alors, une conséquence de la délivrance du diplôme national. Quelle solution retenir ? Du point de vue du droit, il convient de privilégier le texte le plus récent et donc l'interprétation découlant de l'article 17 de la loi du 26 janvier 1984, à savoir, le diplôme confère le grade.

Cette distinction diplôme national/grade nous paraît à l'heure actuelle avoir perdu tout son intérêt. La notion de grade n'a jamais été définie en tant que telle et la situation des grades

¹³⁷ G. CORNU, *op. cit.*

¹³⁸ Trilogie issue de la loi du 22 ventôse an XII créant les écoles de droit in J.Y. Plouvin, « Le contrôle des délibérations des jurys d'examen des diplômes nationaux », *Le quotidien juridique*, 1980, n°74, p.3.

¹³⁹ Cf. *Infra*. II^{ème} partie.

¹⁴⁰ Décret n°99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de mastaire.

¹⁴¹ J.Y. Plouvin, « Le contrôle des délibérations des jurys d'examen des diplômes nationaux », *op.cit.*, p.3.

¹⁴² P.BINAUT, *Des droits et devoirs de l'Etat en matière d'enseignement*, Thèse droit Paris, 1911, p 133-134.

¹⁴³ P.H.PRELOT, *Les établissements supérieurs d'enseignement privé*, LGDJ, Paris 1989, p. 209.

¹⁴⁴ Les diplômes des gradués de l'article 96 ne doivent pas être confondus avec les diplôme conférés par le Grand-Maitre de l'université (article 59) aux membres de l'université impériale. Ces derniers correspondent aux

n'a été modifiée qu'à une seule reprise depuis 1808¹⁴⁵. Qu'en est-il des autres diplômes de l'enseignement supérieur ? Ne peuvent-ils conférer de grade à leur titulaire ? La loi de 1968 avait évité cet écueil en écartant la notion de grade et en s'attachant à la notion de diplôme national. Il semble que le législateur, à cette époque, ait surtout voulu consacrer de cette façon la désuétude de la notion de grade. Mais celui de 1984, devant la volonté des universités de délivrer leurs propres diplômes nationaux, a réaffirmé la compétence exclusive de l'Etat en reprenant la vieille formule de monopole de collation des grades. Cette solution présente toujours le même inconvénient: maintenir une confusion qui n'a plus lieu d'être. La suppression pure et simple de la notion de grade et la simple affirmation du monopole étatique de délivrance des diplômes nationaux pourraient résoudre ce problème. Certes, cette question ne contient aucun aspect pratique. Mais peut-être permettrait-elle d'éviter une confusion sémantique que nous retrouvons aussi au niveau de la notion de titre.

49. Le titre universitaire dont le monopole est affirmé par la loi, est aussi une conséquence de la délivrance du diplôme. Ce dernier confère un titre à celui qui en est muni : bachelier, docteur... La confusion entre les notions réside encore dans la rédaction de l'article 17 de la loi de 1984 et de ses décrets d'application: « les diplômes nationaux (...) confèrent l'un des grades ou titres universitaires ». Ce « ou » est-il exclusif ou fait-il une assimilation ? Le titulaire d'un diplôme national se voit-il attribuer un grade et pas de titre, ou vice versa ? Cette hypothèse doit être écartée. Prenons le cas du diplôme de doctorat. Celui-ci est un grade selon les termes inchangés du décret de 1808. Or, l'article 16 de la loi évoque aussi le titre de docteur. Il est donc bien des cas où on peut avoir et un grade et un titre pour le même diplôme. Faut-il alors confondre grade et titre ? A cette nouvelle question, il convient de répondre par la négative. Il y a en effet plus de diplômes nationaux que de grades. Or la rédaction de la loi suggère que tous les diplômes nationaux sont concernés.

50. Toute la confusion entre les notions de grades, de titres universitaires et de diplômes nationaux procède d'une carence: les diplômes nationaux sont définis et énumérés alors que les grades et les titres n'ont pas subi le même traitement législatif. Tout juste sont-ils évoqués. Là encore, la question ne présente pas grand intérêt si ce n'est, bien entendu, pour les professions réglementées où le titre est un élément d'appellation et de désignation: titre de

diplômes professionnels conférés aux enseignants contemporains : diplômes d'instituteur...

docteur pour les titulaires du doctorat de médecine et de maître pour avocats, huissiers... En 1969, M. Braibant estimait que « la terminologie n'a jamais eu la rigueur que lui prêtent ceux qui opposent les grades aux diplômes; l'article 5 de la loi de 1880 parlait de titres ou de grades, alors que l'article 20 de la loi de 1968 parlait de diplômes et de titres. Les grades de la loi de 1880 se retrouvent dans les diplômes nationaux de la loi de 1968 »¹⁴⁶. Cette absence de rigueur ne résout pas, pour autant, le silence des textes sur l'articulation entre ces notions. Nous ne attarderons pas plus longtemps sur cette question sémantique qui devait cependant être relevée.

Il ne s'agit pas heureusement des seuls effets liés à la possession d'un diplôme national. Ceux-ci sont affirmés en réalité dans l'alinéa 2 de l'article 17 de la loi de 1984: « un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires, quel que soit l'établissement qui l'a délivré »: principe affirmé dont nous apprécierons les conséquences¹⁴⁷.

B. La définition organique des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur.

51. Est donc un diplôme national une certification inscrite sur la liste des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, prise par décret après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. Aujourd'hui, la liste des diplômes nationaux dépend des décrets n° 84-573 du 5 juillet 1984 et n° 84-932 du 17 octobre 1984, ce dernier intéressant les diplômes des études médicales¹⁴⁸.

Ces deux textes spécifient que les diplômes nationaux de troisième cycle doivent porter la mention du ou des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel qui les ont délivrés. On peut y voir une mesure de protection tendant à éviter toute tentative de fraude. Un diplôme ne portant aucune indication de l'établissement l'ayant délivré, sa présentation ne permettrait pas de vérifier rapidement si celui qui s'en prévaut le possède réellement. On peut cependant s'interroger sur l'articulation entre cette disposition des décrets de 1984 et l'article 17 de la loi de 1984 précisant que les diplômes nationaux confèrent les mêmes droits à tous leurs titulaires, quel que soit l'établissement qui les a délivrés. N'y a-t-il

¹⁴⁵ Création du grade de « mastaire » en 1999 pour des raisons d'harmonisation européenne. Cf. Infra.

¹⁴⁶ G. BRAIBANT, conclusions sur l'arrêt du C.E. du 25 juin 1969, *Syndicat autonome du personnel enseignant des facultés de droit et des sciences économiques de l'Etat*, R.D.P. 1969, p.965.

¹⁴⁷ Cf. Titre II.

¹⁴⁸ Cf. Annexe 7.

pas dans cette obligation une atteinte au principe posé par la loi de 1984 ? Les diplômes nationaux de troisième cycle, ainsi distingués, pourraient alors être appréciés selon la réputation de l'établissement qui les a délivrés, dans une optique anglo-saxonne.

Une fois cette définition posée, l'article 17 de la loi de 1984 s'attache à déterminer les compétences en matière d'élaboration d'un diplôme national de l'enseignement supérieur. Précisons en préalable que ne sont pas concernés les diplômes universitaires de technologie, soumis aux Commissions Pédagogiques Nationales, ni les brevets de technicien supérieur qui entrent dans le champ de compétence des Commissions Professionnelles Consultatives, comme nous l'avons déjà examiné. Avant la loi de 1968, toutes les dispositions relatives à ces diplômes étaient élaborées par décrets et arrêtés du ministre de l'Education nationale. Cette situation d'exclusivité a été modifiée par la loi de 1968 qui instaure une logique de répartition des compétences entre Etat et établissements, logique qui sera reprise dans la loi de 1984. Comme nous venons de l'examiner, en application de l'article 17 de cette loi, le ministre établit par décret la liste des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur. Dans un second temps, l'intervention de l'Etat se fait au moyen de trois types d'arrêtés.

Tout d'abord, un arrêté va définir les règles communes pour la poursuite des études conduisant aux diplômes nationaux, les conditions d'obtention de ces titres et diplômes, le contrôle des conditions et les modalités de protection des titres qu'ils confèrent. C'est ainsi que par arrêté du 9 avril 1997, le ministre de l'Education nationale a refondu le régime général des diplômes d'études universitaires générales (D.E.U.G.), licences et maîtrises. Ce texte rappelle, en préalable, le caractère national de ces diplômes, précision bien inutile puisque la loi et le décret de 1984 l'avaient déjà fait. Peut être cette réaffirmation a-t-elle pour finalité de rassurer ceux qui en douteraient à la lecture des nouvelles dispositions ? Enfin ce texte vient définir de manière générale l'organisation des enseignements, les garanties et droits des étudiants quant à l'accès aux formations, à l'accueil, à l'information et à l'orientation, le nombre d'inscriptions et le contrôle des connaissances et des aptitudes.

Ensuite, des arrêtés définissent les critères permettant aux formations de pouvoir prendre la dénomination du diplôme national de l'enseignement supérieur dans une certaine spécialité. A titre d'exemple, nous reprendrons la réforme des D.E.U.G., licences et maîtrises du printemps 1997. Huit arrêtés ont été promulgués par le ministre pour définir les critères accordant l'appellation D.E.U.G., licences et maîtrises, établir les objectifs de la formation,

les diverses dénominations des diplômes dans les domaines concernés¹⁴⁹ et préciser des fourchettes de durées d'enseignement des matières.

52. Une fois ce cadre établi interviennent les établissements. Deux conditions doivent être remplies pour que ceux-ci soient habilités à délivrer un diplôme national de l'enseignement supérieur. En premier lieu, il doit s'agir d'établissements définis par la loi de 1984 comme étant des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel: les universités auxquelles sont assimilés les instituts nationaux polytechniques, les écoles et instituts extérieurs aux universités et les écoles normales supérieures, les écoles françaises à l'étranger et les grands établissements. Qu'en est-il des établissements d'enseignement supérieur privé ? Pour ce qui est de leurs rapports avec les diplômes nationaux d'enseignement supérieur, le monopole de collation par l'Etat les autorise à posséder leurs propres diplômes s'ils ne portent pas la même dénomination que des diplômes publics et s'ils ne confèrent pas de monopole professionnel¹⁵⁰. De plus, ces établissements doivent respecter le canevas défini par arrêté, ce qui, il faut l'avouer, ne laisse pas grande latitude. Certes, on peut noter qu'au regard de la loi de 1984, ils peuvent intégralement déterminer les modalités de contrôle des connaissances¹⁵¹ mais il ne semble pas qu'il y ait matière à une grande marge de manœuvre pour les établissements dans l'organisation des formations.

Les propositions faites par les établissements retournent au ministère qui prend alors un dernier arrêté *d'habilitation* après avis du Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Celle-ci est accordée après vérification en commission d'habilitation, structure interne au C.N.E.S.E.R., du respect des dispositions des arrêtés généraux et accorde aux établissements ayant déposé le dossier, le droit de délivrer les diplômes nationaux visés par la demande. Elle est à durée déterminée, obligeant les établissements à revoir et adapter régulièrement leur dossier. Les décisions habilitant un établissement public à délivrer des diplômes nationaux présentent un caractère réglementaire puisqu'elles émanent d'un arrêté

¹⁴⁹ Economie et gestion, administration économique et sociale, droit et sciences politiques, lettres et langues, sciences humaines et sociales, théologie, art et culture, sciences et technologies.

¹⁵⁰ P.H.Prélot, *op. cit.*, p. 227

¹⁵¹ Les aptitudes et l'acquisition des connaissances sont appréciées soit par un contrôle continu et régulier, soit par un examen terminal, soit par ces deux modes de contrôle combinés. Les modalités de contrôle tiennent compte des contraintes spécifiques des étudiants accueillis au titre de la formation continue. Elles doivent être arrêtées dans chaque établissement au plus tard à la fin du premier mois de l'année d'enseignement et elles ne peuvent être modifiées en cours d'année .

ministériel. Pour autant, elles ne figurent pas au nombre des actes devant être obligatoirement motivés qu'il s'agisse d'un refus ou d'un non renouvellement d'habilitation¹⁵².

53. Peut-on, au regard de cette procédure, réellement parler d'une opération de validation, par l'Etat, des référents proposés par les établissements désirant délivrer des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ? En d'autres termes, y-a-t-il une réelle latitude laissée aux établissements pour déterminer ces référents ? La réponse nous semble affirmative. Certes, le cadre général établi par la loi de 1984, ses décrets et arrêtés d'application peuvent être perçus comme un carcan des plus serrés. Cependant la possibilité, même réduite, laissée aux établissements d'organiser la durée des enseignements et le contrôle des connaissances ainsi que la détermination exacte du contenu et l'approche des matières par les enseignants démontrent qu'il s'agit bien d'une validation par les autorités étatiques, sous la forme d'une habilitation, du dossier particulier déposé par chaque établissement.

L'article 17 de la loi de 1984 prévoit aussi la possibilité pour les établissements d'organiser, sous leur propre responsabilité, des formations conduisant à des diplômes qui leur sont propres ou préparant à des examens ou des concours. Leur régime n'est donc en aucun cas celui qui vient d'être étudié. Ces certifications ne sont pas des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur même si elles sont délivrées par les mêmes. Elles ne sont pas validées dans le cadre de l'habilitation mais peuvent l'être, sur le souhait de l'établissement qui les délivre, dans le cadre d'une procédure originale : l'homologation. Ce dispositif fait partie des techniques particulières de validation des référents d'une certification par l'Etat.

§ 2. La validation des référents de diplômes et titres privés.

54. La procédure de validation des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur voit l'Etat intervenir en amont de la création de la certification par l'élaboration d'un référentiel et en aval de ce processus par l'habilitation d'une formation satisfaisant aux conditions préétablies.

Face à des certifications émanant d'organismes privés, des techniques différentes fondées sur une autre logique peuvent être mises en œuvre. L'intervention de l'Etat se fait alors

¹⁵² C.E., 12 février 1982, *Université de Paris VII*, Req. n° 27-098, 27-099, 27-100, Lexilaser.

essentiellement a posteriori par le contrôle des établissements et la validation des référents de ces titres. Une fois ces opérations effectuées, les autorités publiques attribuent à ces certifications une valeur nationale.

La diversité des techniques utilisées trouve son explication dans leur apparition à différentes époques et dans l'hétérogénéité des certifications concernées. Ainsi, les diplômes de l'enseignement technique peuvent-ils faire l'objet d'une apposition, par l'Etat, d'un visa officiel ou d'une délivrance contrôlée après habilitation de l'établissement qui y prépare s'il s'agit de diplômes d'ingénieurs. Enfin, depuis 1971, les titres et diplômes de l'enseignement technologique peuvent être soumis à une procédure originale, appelée homologation.

A. Le visa du diplôme.

55. La technique du « visa » du diplôme est propre aux diplômes de l'enseignement technique. Que faut-il entendre par enseignement technique ? Le Code de l'enseignement technique, reprenant l'article 1 de la loi du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial posait la définition suivante : « L'enseignement technique a pour objet, sans préjudice d'un complément d'enseignement général, l'étude théorique et pratique des sciences, des arts et métiers en vue de l'industrie ou du commerce »¹⁵³. L'enseignement technique a donc pour finalité d'assurer une véritable éducation, distincte de l'enseignement général, pour ceux qui se destinent aux domaines de l'industrie et du commerce.

La création de l'enseignement technique repose sur une loi du 26 janvier 1892 mais c'est véritablement la loi du 25 juillet 1919 qui en établit une charte d'organisation. Il s'agissait de substituer au « dressage antérieur »¹⁵⁴ une véritable éducation professionnelle conçue en fonction du métier et susceptible d'accroître le rendement économique et la valeur sociale des employés. L'enseignement technique doit répondre aux besoins modernes de l'économie à laquelle il fournit une main d'œuvre et des cadres. Cela suppose donc une perpétuelle évolution du système éducatif technique pour suivre les transformations des conditions de production et de vente afin que les élèves formés puissent être opérationnels dès

¹⁵³ Article 1er de la loi du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial, J.O. du 27 juillet 1919, p.7744.

¹⁵⁴ Commission française pour l'enquête Carnegie, *Atlas de l'enseignement en France*, International Examination Inquiry, Paris, 1933, p.120.

la sortie de leur école.

De ces caractères de l'enseignement technique, il convient dorénavant de parler au passé. La loi du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique a abrogé la définition posée par la loi de 1919¹⁵⁵ sans lui en substituer d'autre. Faut-il supposer que l'enseignement technique est une notion aujourd'hui disparue et intégrée à l'enseignement technologique, objet de la loi de 1971 ? Probablement, si l'on se réfère au caractère large de la définition de ce nouvel enseignement : « les enseignements technologiques sont constitués par l'ensemble des moyens destinés à assurer la formation professionnelle initiale et la formation continue dans les différents domaines de l'économie » et « doivent permettre à ceux qui le suivent l'entrée dans la vie professionnelle à tous les niveaux de qualification et faciliter l'accès à des professions ultérieures »¹⁵⁶. Mais, là encore, après avoir fait œuvre de construction, le législateur abroge cette définition de l'enseignement technologique dans la loi de programme sur l'enseignement technologique et professionnel du 23 décembre 1985 qui dispose seulement que « l'enseignement technologique et professionnel contribue à l'élévation générale des connaissances et des niveaux de qualification »¹⁵⁷. Même abrogées, les définitions de 1919 et 1971 mettaient l'accent sur les éléments essentiels de l'enseignement technique, de l'enseignement technologique et de l'enseignement professionnel : un aspect essentiellement professionnalisant, un enseignement distinct de l'enseignement général et l'importance des sciences, des techniques et des technologies dans le domaine de l'économie.

Malgré son ancienneté, la procédure des diplômes visés a conservé toute son originalité à côté de l'homologation des titres et diplômes de l'enseignement¹⁵⁸. Elle est née dans la première moitié du siècle et met en avant la question des écoles privées et de la délivrance des diplômes auxquelles elles peuvent préparer. Elle repose sur l'articulation de deux textes : la loi Astier du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial et la loi du 4 août 1942 relative à la délivrance des diplômes professionnels¹⁵⁹. Ces deux textes sont incorporés, du moins pour les mentions qui nous intéressent, au Code de l'enseignement technique.

¹⁵⁵ Article 21 de la loi n° 71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique, J.O. Lois et décrets, 17 juillet 1971, p. 7045.

¹⁵⁶ Articles 5 et 6 de la loi n°71-577 du 16 juillet 1971.

¹⁵⁷ Article 1 de la loi du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel, J.O. Lois et décrets du 26 décembre 1985, p. 15110.

¹⁵⁸ Cf. Infra, L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique.

¹⁵⁹ Loi n°694 du 4 août 1942 relative à la délivrance des diplômes professionnels, modifiée par l'acte dit loi du 4 octobre 1943 et validée à la Libération

1. Le monopole étatique en matière de délivrance des diplômes de l'enseignement technique.

56. Les articles 145 et 146 du Code de l'enseignement technique, reprenant les dispositions de 1942, consacrent le monopole de l'Etat en matière de délivrance des diplômes de l'enseignement technique: « les écoles publiques et privées d'enseignement technique industriel et commercial, les écoles par correspondance, les cours professionnels et de perfectionnement (...) ne peuvent, soit à titre gratuit, soit à titre onéreux, délivrer aucun diplôme professionnel sanctionnant une préparation à l'exercice d'une profession industrielle, commerciale et artisanale ».

La logique de ce système repose sur l'attestation par ces diplômes de la possession de compétences, donnant accès à une profession, que seul l'Etat peut et doit être en mesure de certifier. Ce monopole prend une valeur autrement plus coercitive pour l'enseignement technique que pour les diplômes de l'enseignement supérieur qui n'ont pas de vertu directement professionnalisante. Le régime de Vichy, pourtant favorable à l'enseignement privé, contraignit les écoles techniques privées à ne pas délivrer de diplômes. Ce monopole se traduit également par le contrôle par l'Etat des examens et des jurys. L'article 146 du Code de l'enseignement technique dispose, en effet, que les titres et diplômes sanctionnant les études ne peuvent être délivrés qu'après examen public. Il revient au ministère de tutelle de fixer par décret la liste des titres, les conditions d'inscription des candidats et la composition des jurys. Ceux-ci doivent comprendre, outre les habituels représentants de l'Etat, des professeurs de l'enseignement privé et des représentants qualifiés de la profession. En fait, au regard de la rédaction du Code de l'enseignement technique, les écoles privées sont pratiquement contraintes de préparer aux diplômes publics. Il s'agit en réalité d'une véritable prééminence de l'enseignement public sur l'enseignement privé puisque la jurisprudence reconnaît à l'Etat le droit de créer et de délivrer un diplôme technique portant la même dénomination qu'un diplôme privé préexistant¹⁶⁰.

Il est quand même reconnu aux écoles d'enseignement technique ou aux cours professionnels ouverts régulièrement ainsi qu'aux écoles par correspondance la liberté de

¹⁶⁰ C.E. 24 avril 1968, *Association des anciens élèves de l'école supérieure du Bois*, Lebon, p. 962 cité par P.H.Prélot, *op. cit.*, p. 236.

délivrer, en fin d'études, des certificats de scolarité mentionnant le titre exact de l'école ou du cours professionnel, l'état-civil de l'élève, les dates de début et de fin d'études, la nature exacte de l'enseignement professionnel. Ces certificats sont revêtus de la signature du directeur ou de la directrice de l'école ou du cours. Ce paraphe est le seul qui puisse être admis. Il est surtout interdit que figure sur ces certificats toute note ou toute appréciation. L'esprit de la loi ne peut être ainsi contourné: les écoles privées ne peuvent que préparer les élèves aux diplômes de l'enseignement public. Aussi, en leur permettant de délivrer une trace écrite du passage de l'étudiant en leur sein, compense-t-on l'interdiction de délivrer un diplôme.

Cependant, le Code de l'enseignement technique pose des exceptions à ce monopole de délivrance s'il s'agit d'écoles techniques autorisées à délivrer le diplôme d'ingénieur¹⁶¹, d'écoles nationales d'enseignement technique, d'écoles supérieures de commerce et d'écoles privées reconnues de même niveau par décision du ministre de l'Education nationale. C'est à ce dernier cas de figure que nous allons nous intéresser maintenant.

2. L'exception au monopole étatique : la délivrance des diplômes « visés ».

57. Cette exception au monopole de délivrance des diplômes techniques par l'Etat trouve son origine dans la loi Astier de 1919¹⁶² qui autorise les écoles reconnues par l'Etat à délivrer des certificats d'études et des diplômes¹⁶³. Trois opérations différentes sont à distinguer dans cette délégation étatique de délivrance des diplômes de l'enseignement technique: la reconnaissance de l'école, la possibilité pour cette école une fois reconnue de délivrer des diplômes revêtus du visa du ministre et, enfin, l'apposition du visa sur le diplôme. Il convient cependant de faire une précision sémantique : l'école est reconnue, le diplôme est visé. En effet, il est abusif et incorrect de parler de reconnaissance du diplôme. La procédure de visa a pour finalité d'accorder à la certification de l'école, sans valeur officielle, la qualité de diplôme de l'enseignement technique.

La reconnaissance de l'école est une condition préalable indispensable. Les critères et

¹⁶¹ Cf. Infra, l'habilitation à délivrer le titre d'ingénieur diplômé.

¹⁶² Article 35, repris par l'article 170 du Code de l'enseignement technique.

¹⁶³ dans des conditions déterminées par arrêté ministériel, après avis du Conseil supérieur de l'éducation pour l'enseignement scolaire et du Conseil national de l'enseignement et de la recherche pour l'enseignement supérieur.

les modalités de reconnaissance sont déterminés par l'arrêté du 15 février 1921 pris en application de la loi Astier, repris par l'article 73 du C.E.T. L'école « candidate » doit présenter une demande soumettant les plans d'études et les programmes à l'approbation ministre de l'Education nationale qui ne pourra y répondre favorablement qu'après avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement ou du Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il s'agit donc d'une prise de contrôle par l'Etat de la scolarité de l'établissement. Toutes les écoles privées d'enseignement technique ne sont pas soumises à ce régime. Ainsi, les écoles créées et gérées par les Chambres de Commerce et d'Industrie sont reconnues de droit¹⁶⁴: l'autorisation d'ouverture de ces écoles par le ministère de tutelle, définie par l'article 68 du Code de l'enseignement technique, entraîne automatiquement la reconnaissance de celle-ci par l'Etat. Pour l'école, les conséquences de cette reconnaissance sont essentiellement financières sous la forme d'aides de l'Etat aux dépenses de fonctionnement par l'attribution de bourses ou de subventions.

Une fois cette reconnaissance obtenue, l'école est en droit, après un délai de probation de 5 ans, de solliciter la possibilité de délivrer un diplôme revêtu du visa ministériel. Les écoles gérées par les chambres de commerce et d'industrie ne sont pas soumises à ce délai. La demande doit être faite à la Direction générale des enseignements supérieurs auprès du ministre de l'Education nationale et de la recherche. Le dossier présenté doit être beaucoup plus complet que celui d'une demande de reconnaissance puisqu'il doit comprendre la décision de création de l'établissement par le ministère de tutelle (indispensable à toute ouverture d'une école d'enseignement technique privée), tous les renseignements sur le fonctionnement, l'organisation administrative, le but poursuivi par l'établissement, un état des recettes et dépenses annuelles, le nombre des candidatures présentées pour l'inscription dans l'établissement et des élèves admis, une étude sur l'insertion professionnelle des anciens élèves, la liste du personnel enseignant. Le contrôle des professeurs exerçant des professions publiques est encore plus sévère puisqu'on doit trouver les certificats délivrés par leur administration et l'autorisation d'enseigner dans l'établissement. Devra aussi y figurer le règlement pédagogique précisant le mode d'admission des élèves, le régime de la scolarité, c'est-à-dire la durée, les programmes détaillés, les horaires, le coefficient de chaque matière enseignée et la sanction des études. Enfin, y sera également annexé au dossier la maquette du diplôme pour laquelle est sollicité le visa.

¹⁶⁴ Avis du Conseil d'Etat du 10 avril 1962, n° 284 979.

Ce dossier fait alors l'objet d'un examen de recevabilité et d'une instruction qui n'est pas sans rappeler celle menée devant les Commissions Professionnelles Consultatives pour les diplômes nationaux. La recevabilité du dossier est examinée par le ministère de l'Education nationale et de la recherche qui vérifie le caractère légal de l'ouverture des établissements et la présence de tous les éléments du dossier nécessaires à la demande. La recevabilité appréciée et l'école candidate informée, l'instruction se déroule selon une procédure complexe faisant intervenir de nombreuses institutions¹⁶⁵.

Il revient alors à celles-ci le soin d'étudier avec attention la qualité du corps enseignant, les programmes, les procédures d'évaluation et l'articulation de la formation par rapport aux besoins du marché et aux formations déjà existantes dans ce domaine. Si l'avis émis est positif, le dossier revient devant le ministre qui décide d'accorder son visa au diplôme pour une durée indéterminée sauf si l'arrêté précise le contraire. Parallélisme des formes oblige, il peut être retiré dans les mêmes formes. Publiée au Journal Officiel, la décision d'octroyer du visa confère une valeur nationale au diplôme mais, en contrepartie, a pour conséquence d'entraîner des contrôles poussés sur les conditions d'admission et de délivrance de cette certification à travers la désignation du président et du secrétaire du jury d'examen par les autorités ministérielles.

Evidemment, l'accord du ministre est impératif pour toute modification du règlement pédagogique. Si cette modification est jugée substantielle (concernant le corps enseignant, les programmes, les procédures d'évaluation...), les formes employées pour l'octroi du visa devront être à nouveau respectées¹⁶⁶. Une inspection de l'école peut être diligentée à la demande du recteur ou du ministre¹⁶⁷ pour vérifier si l'enseignement n'est « pas contraire à la morale, à la Constitution »¹⁶⁸ et surtout s'il est conforme aux programmes présentés.

Toutes ces garanties sont indispensables. En effet, la procédure de visa doit être

¹⁶⁵ Le ministère déclenche une procédure en cascade en saisissant le recteur d'académie qui lui même saisit le préfet du département chargé de recueillir l'avis du Comité Départemental de l'Emploi et de la Formation. Ces avis sont alors transmis à la Mission technique et scientifique du ministère qui, à la suite d'une enquête pédagogique, rend un avis. Si celui ci est négatif, la procédure s'achève par l'information de l'école. L'avis peut être réservé. Ces réserves sont transmises à l'établissement afin que celui ci puisse y remédier pour présenter un dossier ultérieurement. Si l'avis est positif, le dossier est transmis au Conseil supérieur de l'éducation ou au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche pour la deuxième phase de l'instruction.

¹⁶⁶ Arrêté ministériel après avis du Conseil Supérieur de l'Enseignement ou du Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

¹⁶⁷ Selon la procédure définie par l'article 76 du CET.

¹⁶⁸ Faut-il entendre dans cette formulation les mêmes accents que le décret impérial de 1808 qui dans son article 38, proclamait comme base de l'enseignement les préceptes de la religion catholique, la fidélité à l'empereur, et la formation, pour l'Etat de citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur famille et à leur patrie: l'adéquation entre l'enseignement et l'ordre social en cours à une époque donnée ?

considérée comme une validation des référents de la certification candidate au statut de diplôme visé et entraîne une délégation du pouvoir monopolistique de l'Etat par l'autorisation pour l'école de délivrer ce diplôme. En effet, il est matériellement impossible au ministre de contrôler chaque diplôme délivré même si son paraphe au bas du diplôme lui reconnaisse toute sa valeur officielle. C'est pourquoi ce contrôle ne peut être que général et porter sur une vision globale de l'enseignement de l'école.

58. Parmi les critiques adressées à cette procédure, la principale porte sur la pertinence de la dissociation entre reconnaissance de l'école et visa du diplôme. Ne serait-il pas souhaitable de lier la reconnaissance de l'école avec la faculté de délivrer un diplôme visé¹⁶⁹ ? Plusieurs raisons nous poussent à désapprouver cette suggestion. Comme nous l'avons déjà précisé, ces deux opérations ont des objets différents. La reconnaissance concerne l'école, le visa porte sur le diplôme. De la même façon, les effets attachés à ces actes ne sont pas comparables. La reconnaissance de l'école accorde des facilités à l'établissement concerné sur le plan financier et vis à vis du corps enseignant. Le diplôme visé, s'il n'est pas négligeable pour la réputation de l'école, présente également des conséquences sur le marché du travail, pour ceux qui en sont titulaires. N'oublions pas, en effet, que les diplômes techniques ont souvent des vertus directement professionnalisantes, conditionnant parfois l'accès à une profession.

Enfin, la décision de visa, comme nous venons de la présenter, est une délégation de l'Etat d'un de ses droits exclusifs, celui de délivrer un diplôme, que des auteurs ont présenté comme « un droit d'authentification, droit qui appartient à l'Etat d'authentifier toute chose: il authentique le savoir comme le notaire ou le juge authentique une convention ou un droit de propriété ou une filiation »¹⁷⁰.

Cette manifestation de la puissance publique peut-elle être accordée comme simple accessoire de l'acte de reconnaissance d'une école ? Il convient de rappeler que le contrôle exercé par l'Etat en vue de la reconnaissance est moins sévère que celui opéré pour l'octroi du visa. En outre, certaines écoles sont reconnues de droit, comme celles gérées par les Chambres

¹⁶⁹ P.H.PRELOT, *op. cit.*, p. 238.

¹⁷⁰ M. HAURIOU, note sous C.E., 16 novembre 1894, *Brault*, S. 96.3.65.

L'utilisation du terme authentifier pourrait apparaître comme un barbarisme. Il s'agit au contraire du terme consacré, issu du latin médiéval *authenticare* (1030 ap. J.C.) signifiant « déclarer un acte authentique », dans un sens limité au droit.

de Commerce et d'Industrie¹⁷¹.

Faudrait-il mettre fin à cette reconnaissance automatique pour les autoriser à délivrer un diplôme visé ou cette dernière faculté serait-elle de droit, elle aussi ? Reconnaître une école reviendrait à la contraindre à délivrer des diplômes visés par l'Etat, ce qu'elle ne souhaite pas forcément. Les partisans de cette solution ajoutent que les certifications non visées ou délivrées par des écoles non reconnues ont une valeur intrinsèque constatée par la qualité de leur enseignement et les débouchés de leurs diplômés, ce qui enlève une grande valeur à l'importance du monopole étatique de délivrance des diplômes techniques¹⁷². Mais si cette valeur existe et est reconnue pratiquement par le marché du travail, quelle est l'utilité d'accorder de droit, par le visa, une valeur étatique jugée non adaptée et désuète ? Il ne s'agit pas ici de défendre le monopole de délivrance mais d'affirmer que dans une logique de monopole de délivrance, la dissociation entre reconnaissance de l'école et visa du diplôme nous paraît encore pertinente.

L'enseignement technique connaît un autre mécanisme de validation des référents par les autorités publiques, réservée à une catégorie bien particulière de certification : les diplômes d'ingénieurs.

B. Les diplômes d'ingénieurs.

59. Issu du latin *Ingenium* signifiant « caractère inné ou dispositions naturelles de l'esprit », l'ingénieur apparaît en France, vers 1150, sous le terme ancien de *engigneur* et désigne le conducteur d'engins de guerre ou le constructeur d'ouvrage de fortification. Ce sens reste en vigueur jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle¹⁷³. A partir du XVI^{ème} siècle, le terme est employé comme équivalent d'un architecte mais se spécialise au XVIII^{ème} siècle pour désigner une personne qui par sa formation technique et scientifique, possède une aptitude à diriger certains travaux et à participer à des recherches¹⁷⁴.

Aujourd'hui, l'ingénieur est défini par le dictionnaire Petit Larousse comme une

¹⁷¹ Ce qui ne semble pas être le cas des chambres des métiers et d'agriculture. Article 67 du Code de l'enseignement technique.

¹⁷² P.H.PRELOT, *op. cit.*, p. 238.

¹⁷³ Dictionnaire historique de la langue française Robert, Paris, 1994.

¹⁷⁴ H. VERRIN, « La réduction en art et la science pratique au siècle au XVIème siècle » in R. SALAIS, E. CHATEL et D. RIVAUD-DANSET (Dir.), *Institution et conventions. La réflexivité de l'action économique.*, Ed. EHESS, Paris, 1998, p. 119 s.

personne diplômée que ses connaissances rendent apte à occuper des fonctions scientifiques ou techniques actives, en vue de créer, organiser ou diriger des travaux qui en découlent ainsi qu'à y tenir un rôle de cadre¹⁷⁵. En fait, la notion d'ingénieur peut être considérée comme ambivalente. D'un côté, elle définit un statut professionnel, celui d'une personne qui occupe des fonctions scientifiques ou techniques particulières... De l'autre, il s'agit du titre donné à quelqu'un qui a accompli certaines études et obtenu un diplôme en vue de l'exercice des fonctions précitées : le titre d'ingénieur diplômé¹⁷⁶.

Ces sens différents sont le reflet des critères définissant la notion de cadre : la formation et les fonctions exercées¹⁷⁷. Ces dernières traduisent un rôle de commandement de l'ingénieur sur d'autres salariés et une responsabilité personnelle dans les tâches qu'il se voit confier¹⁷⁸. Or, un cadre est aussi défini grâce à une formation sanctionnée par un diplôme qui lui confère cette qualité¹⁷⁹. L'ingénieur en est la parfaite illustration. La dénomination d'ingénieur n'est pas réglementée et on trouve à profusion des emplois qualifiant leur titulaire « d'ingénieur en... ». C'est ainsi qu'il convient d'être précis sémantiquement en distinguant la profession d'ingénieur qui n'est pas réglementée (il n'y a pas d'ordre professionnel des ingénieurs en France) et le titre d'ingénieur diplômé qui est enfermé dans un cadre juridique très serré depuis 1934.

1. L'évolution de la formation des ingénieurs.

60. Jusqu'à la loi du 10 juillet 1934 relative aux conditions de délivrance et à l'usage du

B. GILLE, *Les ingénieurs de la renaissance*, Paris, Herman, 1964.

¹⁷⁵ Définition du Petit Larousse, Paris, 1991.

¹⁷⁶ On peut faire le parallèle entre les ingénieurs et les médecins pour lesquels il existe une adéquation du titre et du statut professionnel. Une différence fondamentale existe cependant entre ces deux cas : les médecins sont une profession dont l'accès est déterminé par la possession d'un diplôme directement conçu par l'Etat et les universités ce qui n'est pas le cas des diplômés d'ingénieurs.

¹⁷⁷ P. LANGLOIS, « La hiérarchie des salariés » in *Tendances du droit du travail français, Etudes offertes à G.H. Camerlynck*, Dalloz, Paris, 1978, p.199.

¹⁷⁸ Ibid., p. 200.

¹⁷⁹ La loi Aubry II distingue trois catégories de cadres :

- la première est constituée par les cadres dirigeants dont la définition se fonde sur trois critères cumulatifs : des responsabilités importantes impliquant une grande indépendance dans l'organisation du travail, l'habilitation à prendre des décisions de façon largement autonome et une rémunération dans les niveaux les plus élevés de leur entreprise ;
- la deuxième catégorie est constituée par les cadres faisant partie d'une équipe de travail et occupés selon l'horaire collectif ;
- la troisième est celle des catégories intermédiaires dont la nature des responsabilités ou des fonctions ne permet pas de prédéterminer la durée du travail.

titre d'ingénieur diplômé, l'histoire des ingénieurs est marquée par deux grandes périodes.

De son apparition jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle, l'ingénieur est au service de l'Etat ; on parle même de monopole d'Etat de la profession d'ingénieur¹⁸⁰. Il est un fonctionnaire de haut niveau, formé au commandement et à la direction des travaux d'équipement de grande importance. L'apparition des ingénieurs se fait en trois étapes : création des Grands Corps de l'Etat, naissance des ingénieurs chargés de travailler dans ces corps et création des écoles devant former ces ingénieurs. Les Grands Corps sont des institutions qui répondent à des besoins stratégiques pour le pays en matière administrative, économique, militaire... l'objectif étant d'achever complètement la centralisation du royaume autour de l'autorité du roi et de ses ministres. Militairement, la protection du pays doit être assurée. Ainsi apparaît en 1676 le corps du Génie militaire, en 1679 le corps de l'Artillerie... De ce mouvement naissent alors les premiers ingénieurs : en 1689 les ingénieurs constructeurs de la marine chargés de construire les navires du roi et en 1696, les ingénieurs géographes dont la mission est de dresser des cartes civiles et militaires et de lever des plans de champs de bataille¹⁸¹. Le contrôle du pays suppose des communications rapides entre la capitale et les provinces donc de nouveaux ponts et de nouvelles routes ainsi que des structures assurant leur entretien. C'est ainsi qu'en 1716 est créé le corps des ingénieurs des Ponts et Chaussées dont les membres seront formés à partir de 1747 à l'Ecole des Ponts et Chaussées. Jusqu'ici, ce domaine était confié à des entreprises privées¹⁸². L'objectif poursuivi est à la fois militaire -faciliter les déplacements de troupes sur le territoire- et commercial puisqu'il s'agit, conformément à la doctrine mercantiliste de Colbert, d'intervenir pour favoriser le commerce et les échanges économiques dans le pays. A ce titre, les ingénieurs des Ponts et Chaussées ont pour mission de renforcer les réseaux en efficacité et en rentabilité. Ce sont les mêmes soucis qui guident la création du Corps d'hydrographie pour les ports et les canaux, du Corps des Mines, conciliant les besoins civils en métaux et en minerais et militaires pour l'armement, du Corps des Manufactures d'Etat et du Corps des Explosifs.

L'ingénieur de la fin de l'Ancien Régime participe ainsi directement aux grandes politiques nationales, civiles et militaires, dans le cadre du monopole de l'Etat sur les

¹⁸⁰ T. SHINN, « Des corps de l'Etat au secteur industriel, genèse de la profession d'ingénieur », *Revue Française de Sociologie*, XIX, 1978, p. 39.

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

¹⁸¹ J. PERTEK, *L'ingénieur et le droit*, Les grandes thèses du droit français, P.U.F., Paris, 1991, p. 9.

¹⁸² T. SHINN, *op.cit.*, p. 41.

questions techniques et scientifiques. Ce monopole est fondé sur trois principes : contrôle de la population, contrôle des ressources du royaume, centralisation du pouvoir. Or, plus les techniques et les savoirs progressent, plus les besoins de l'Etat sont importants, plus les Corps et le nombre d'ingénieurs augmentent¹⁸³.

Cet ingénieur, que l'on peut qualifier d'ingénieur d'Etat, a deux fonctions principales. L'une, technique, consiste en l'application concrète des connaissances scientifiques acquises au cours de la formation dans les écoles, application qui touche donc les fortifications, les ports, les navires, les routes, les ponts... Ces compétences dont l'ingénieur a le monopole, lui attribuent, dans la société du XIX^{ème} siècle, autorité et prestige. Mais l'ingénieur d'Etat a aussi une fonction administrative. Dans le cadre de contrats publics, il examine les projets des entreprises privées et assure le suivi et la surveillance de la réalisation de ceux qu'il aura acceptés. Si l'aspect technique de sa fonction lui assure un certain prestige auprès de la population, ce sont ses fonctions administratives qui lui confèrent une place dans la hiérarchie des professions et surtout au sein de l'immense bureaucratie qu'entraîne le contrôle centralisé du royaume par l'Etat. Techniquement détenteur du savoir, l'ingénieur d'Etat est en mesure d'opposer un veto à tout projet qui lui paraîtra aller à l'encontre de la sécurité mais aussi de la stabilité politique du régime¹⁸⁴.

Enfin, ce nouveau modèle de fonctionnaire se distingue par sa formation. L'Etat, soucieux de recruter ses ingénieurs parmi une élite, restreint de façon sévère l'entrée dans ses écoles. Cette attitude conforte ainsi les idéaux encyclopédistes des Lumières affirmant que le mérite repose sur l'acquisition et l'exploitation du savoir. Il s'agit d'un modèle de formation qui prévaut pendant deux siècles, pas seulement chez les ingénieurs, modèle que l'on qualifie aujourd'hui de formation dans les Grandes Ecoles¹⁸⁵.

61. A la fin de l'Ancien Régime, tous les ingénieurs proviennent des écoles des ingénieurs d'Etat. La Révolution ne modifie pas cette conception. Bien au contraire, elle la renforce en créant l'Ecole Polytechnique et différentes écoles d'application à finalité de spécialisation des polytechniciens. Dès sa création, Polytechnique est le modèle même de la Grande Ecole. Y accéder exige la réussite à un concours d'un niveau extrêmement élevé où les connaissances en mathématiques sont certes très importantes mais où une culture classique

¹⁸³ Ibid., p. 42.

¹⁸⁴ Ibid., p. 43.

¹⁸⁵ P. BOUFFARTIGUE, C. GADEA, « Un héritage à l'épreuve. Bref panorama des évolutions dans la formation

développée est requise ainsi que la pratique courante de certains sports (escrime, équitation), ce qui dans le contexte éducatif de l'époque ne favorise que les familles bourgeoises aisées¹⁸⁶.

Ce modèle de l'ingénieur fonctionnaire d'Etat, issu des plus hautes sphères sociales, traduit une double carence: l'exclusion de toute une catégorie de la population comme la moyenne bourgeoisie ayant un potentiel important de connaissances et surtout la mise à l'écart du secteur industriel. Les Jacobins, conscients de l'importance de l'industrie, créent alors, en 1793-1794, le Conservatoire des Arts et Métiers dont le but est d'orienter des artisans et leurs enfants vers le secteur industriel naissant en leur assurant des formations de dessin et de mathématiques: c'est l'apparition du technicien parallèlement à l'ingénieur¹⁸⁷. Ce mouvement est conforté par Napoléon qui crée l'Ecole de Chalons-sur-Marne en 1803 et d'Angers en 1811. Les élèves y acquièrent une formation technique dans un domaine particulier (bois, métaux, mécanique...) et y apprennent les mathématiques et le dessin industriel dans un souci de production industrielle. Ces écoles débouchent principalement sur des activités de contremaîtres et de chefs d'ateliers aux compétences développées.

Ingénieurs d'Etat et techniciens sont deux groupes différents qui s'ignorent puisque, s'ils mettent en œuvre tous deux le savoir scientifique, leurs champs professionnels divergent complètement. Cette situation perdure jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle. A partir de cette date, en effet, l'industrialisation du pays s'accélère fortement, les techniques se développent notamment dans le domaine de la chimie. Dès 1829 est créée, sur une initiative privée, l'Ecole Centrale des Arts et Manufactures par un chimiste et un mathématicien conscients de la carence du système de formation des ingénieurs et de leur désintérêt pour le secteur industriel¹⁸⁸. Seule cette finalité distingue cet établissement des Ecoles des Grands Corps puisque l'entrée se fait sur un concours nécessitant les mêmes connaissances que celui de Polytechnique. Pour autant, la grande majorité des sortants se destinent à l'industrie, preuve d'une certaine réussite de l'Ecole Centrale qui devient publique en 1857.

Ces nouveaux ingénieurs, tout au cours du XIX^{ème} siècle, cherchent à se créer une identité professionnelle entre les ingénieurs d'Etat et les techniciens. Dédaignant les fonctions administratives ou de contrôle prisées par les ingénieurs d'Etat, fonctions et honneurs auxquels cèdent pourtant bon nombre d'entre eux, ils souhaitent se distinguer des techniciens et des fonctions de contremaîtres et de chefs d'ateliers que ces derniers assument. Dans ce but,

et l'emploi d'ingénieurs en France », *Formation-Emploi* n° 53, p.5.

¹⁸⁶ T. SHINN, *op.cit.*, p.46.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 47.

ils se réunissent en 1848 dans la Société des ingénieurs civils de France cherchant ainsi à promouvoir leur situation d'ingénieur ainsi que l'essor de l'industrie, nécessaire à la société¹⁸⁹. Le développement des nouvelles technologies et les progrès de l'industrie française leur permettent de prendre une place grandissante. L'importance croissante de la recherche provoque l'éclosion de nombreux instituts de sciences appliquées dans les facultés et de services de recherche dans les grandes entreprises. Or, les ingénieurs de l'Etat demeurent peu formés dans ces domaines. La fin du XIX^{ème} siècle voit donc apparaître quantité d'écoles: l'Ecole de physique et de chimie industrielle de Paris en 1883, l'Ecole supérieure d'électricité en 1899... De leur côté, les facultés intègrent dans leur *cursus* des formations d'ingénieurs sanctionnées par des diplômes: Grenoble, Lille, Nancy, Lyon...¹⁹⁰. Le recrutement se fait sur le modèle traditionnel des grandes écoles: le concours d'entrée paraît être un élément incontournable où mathématiques, physique et chimie, dessin industriel prédominent même si le niveau moyen exigé n'est pas celui de Polytechnique. La formation se partage généralement entre travaux théoriques généraux et spécialisation, le tout complété par des expériences en laboratoire et des stages en industrie¹⁹¹. Le décret du 31 juillet 1920¹⁹² les intègre réellement dans l'organisation des universités.

62. A la fin de la première guerre mondiale, on dénombre deux catégories d'ingénieurs provenant de trois origines différentes. Les ingénieurs d'Etat demeurent dans la logique de leur fonction d'origine, hauts fonctionnaires des Grands Corps, issus des Grandes Ecoles. Les ingénieurs que l'on peut appeler industriels, se partagent entre lauréats de l'enseignement public (écoles ou instituts des facultés) et promus des écoles privées. Certaines d'entre elles, comme l'Ecole Spéciale des Travaux Publics, l'Ecole des Hautes Etudes Industrielles..., sont reconnues comme présentant de grandes qualités. La loi Astier du 25 juillet 1919 officialise cette situation en leur permettant de délivrer sous contrôle d'Etat des diplômes revêtus du visa du ministre chargé de l'Instruction Publique¹⁹³. Mais beaucoup d'autres écoles privées, non reconnues par l'Etat, n'accordent qu'une formation plutôt faible. Leur action ayant tendance à dévaloriser le titre d'ingénieur, le législateur intervient par une loi, le 10 février 1934, afin de

¹⁸⁸ Ibid., p. 53.

¹⁸⁹ Ibid., p. 57 et s.

¹⁹⁰ Ibid., p. 61.

¹⁹¹ Ibid., p. 62.

¹⁹² Décret du 31 juillet 1920, J.O. Lois et Décrets du 6 août 1920, p. 11292.

¹⁹³ Cf. Infra dans ce chapitre, Le visa du diplôme.

mettre sous condition la délivrance par une école du titre d'ingénieur diplômé.

Ce modèle de l'ingénieur-diplômé d'une école reconnue par l'Etat traverse le siècle. Ainsi en 1990, 175 établissements sont autorisés en vertu de la loi de 1934, certes aménagée mais sans changement de logique, à délivrer des titres d'ingénieurs diplômés. Publiques ou privées, elles sont toutes sous contrôle ministériel et consacrent une séparation nette entre ingénieurs et techniciens.

A partir des lois du 16 juillet 1971 favorisant l'éducation permanente, on note l'introduction de la formation continue dans celle des ingénieurs. Certaines écoles, telles le Conservatoire National des Arts et Métiers, s'engagent dans cette voie. Un décret du 31 janvier 1974 instaure la filière « Fontanet », du nom du ministre de l'Education nationale de l'époque, permettant aux établissements de formation initiale de former des salariés, le plus souvent techniciens supérieurs, afin de devenir ingénieurs diplômés par la voie de la formation continue. Pour autant, ces initiatives sont limitées tant du point de vue du nombre d'établissements pratiquant la formation continue que du nombre de salariés devenus ingénieurs par cette voie.

En 1989, le président du Haut Comité Education-Economie remet au Ministre de l'Education nationale un rapport sur les formations d'ingénieurs. Il y est constaté que les effectifs d'ingénieurs diplômés sont insuffisants par rapport aux besoins de l'industrie, que la formation traditionnelle des ingénieurs reste beaucoup trop fondée sur le modèle scolaire des écoles alors que les entreprises souhaitent des ingénieurs spécialisés et maîtrisant des savoirs concrets, que la formation continue des ingénieurs n'est que résiduelle par rapport à la formation initiale et enfin, résurgence des problèmes du XIX^{ème} siècle, que les fonctions de conception et de recherche sont trop favorisées dans la formation par rapport aux fonctions de production souhaitée dans l'industrie. En fait, le rapport met en évidence l'aspect beaucoup trop académique de la formation au détriment d'un besoin de qualification professionnelle¹⁹⁴.

Sur la base de ce rapport des Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI) sont créées en 1990. Le modèle de l'Ecole n'étant plus suffisant pour satisfaire aux besoins de l'industrie, il s'agit de permettre aux actifs de niveau « Bac + 2 », c'est à dire présentant un profil de techniciens déjà insérés dans le monde professionnel d'acquérir le titre d'ingénieur diplômé, par une formation fondée sur l'alternance. Les Nouvelles Formations d'Ingénieurs sont fondées sur une spécialisation beaucoup plus développée que précédemment, avec un contenu

¹⁹⁴ P. ROQUET, *La création de l'Ecole nouvelle des ingénieurs en communication, une nouvelle formation*

technologique important et des finalités très concrètes. Le souhait des pères des Nouvelles Formations d'Ingénieurs est de favoriser les expériences innovantes, mettant en rapport établissements d'enseignement supérieur et entreprises. Pour autant ce système, s'il modifie le volet formation, est toujours sanctionné par un titre d'ingénieur diplômé reconnu par la Commission des Titres d'Ingénieurs, sur le fondement de la loi du 10 juillet 1934.

63. Aujourd'hui, il existe donc sept principales voies d'accès au titre d'ingénieur diplômé¹⁹⁵. Par la formation initiale, on trouve :

- les écoles traditionnelles ouvertes aux étudiants sortant des classes préparatoires scientifiques, aux possesseurs du Diplôme d'études universitaires générales, du Diplôme universitaire de technologie et du Brevet de technicien supérieur et préparant au titre d'ingénieur diplômé en trois ans ;

- les formations des universités qui, elles aussi, recrutent après des classes préparatoires ou après un « Bac + 2 » et dont la formation dure trois ans ;

- les écoles recrutant au niveau du Baccalauréat et dont la scolarité se déroule en cinq ans.

Par la voie de la formation continue, il existe :

- les écoles dites promotionnelles comme le Conservatoire National des Arts et Métiers, concernant les salariés engagés dans la vie professionnelle ;

- le système des Ingénieurs diplômés par l'Etat (article 168 du Code de l'enseignement technique), fondé sur la validation des connaissances professionnelles par un jury, en dehors d'un cursus scolaire que nous examinerons avec la validation des acquis professionnels¹⁹⁶ ;

- les dispositions du décret Fontanet du 31 janvier 1974 autorisant des établissements de formation initiale à ouvrir une formation continue aux techniciens supérieurs ayant trois ans d'expérience professionnelle;

- Enfin, les Nouvelles Formations d'Ingénieurs depuis 1990 ouvertes aussi bien à des écoles (Ecole nouvelle des ingénieurs en communication, par exemple) qu'aux établissements de l'enseignement supérieur (formation d'ingénieurs en électronique des Universités de Paris XI et Paris X avec Thomson et un de ses centres de formation professionnelle, le CIEFOP¹⁹⁷).

Toutes ces formations débouchent sur un titre d'ingénieur diplômé dont la délivrance est

d'ingénieur, Document Cereq n° 105, 1995, p. 16.

¹⁹⁵ Ibid., p. 7, reprenant la classification du Comité d'Etudes sur les Formations d'Ingénieurs.

¹⁹⁶ Cf. Infra, IIème Partie.

très fortement réglementée car reposant sur un mécanisme d'habilitation de l'école.

2. L'habilitation à délivrer le titre d'ingénieur diplômé.

64. Le 10 juillet 1934 est promulguée une loi « relative aux conditions de délivrance et à l'usage du titre d'ingénieur diplômé ». L'objectif de ce texte n'est pas de réglementer la profession d'ingénieur mais de protéger le titre d'ingénieur diplômé, comme le souligne l'exposé des motifs de la loi¹⁹⁸. Selon cette loi, seul l'Etat est en mesure d'assurer cette protection comme nous le confirment ses deux premiers articles. Ils affirment d'abord que « les personnes qui s'intituleront ingénieur diplômé devront faire suivre immédiatement cette mention d'un des titres créés par l'Etat ou reconnus par l'Etat ou d'un des titres d'ingénieur légalement déposés en conformité des articles 3 et 10 de la loi ». Il nous paraît nécessaire, à ce stade, de rappeler la distinction sémantique que nous avons dû développer pour les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur. La possession du diplôme d'ingénieur confère au titulaire le titre d'ingénieur diplômé. Cette articulation est confirmée par l'article 9 de la loi de 1934 qui prévoit les formalités de dépôt du titre. Le titre est composé du diplôme d'ingénieur accompagné du nom de l'école dont les programmes et l'enseignement auront été jugés suffisants.

65. La loi du 10 juillet 1934 institue une Commission des titres d'ingénieurs « dont les membres sont nommés par le ministre chargé de l'enseignement technique » et dont le champ de compétence porte sur « toutes les questions concernant les titres d'ingénieurs diplômés ». L'acte dit Loi du 4 août 1942 et l'acte dit Loi du 4 octobre 1943 qui interdisent aux écoles privées d'enseignement technique de décerner des diplômes, maintiennent deux exceptions à ce principe : les écoles sous le régime de la Loi Astier de 1919 autorisées à délivrer des diplômes visés et les écoles techniques autorisées à délivrer le diplôme d'ingénieur. Ces deux textes ont été validés à la Libération par une Ordonnance du 12 août 1945, l'ensemble des dispositions applicables aux titres d'ingénieurs diplômés ayant ensuite fait l'objet d'une codification au sein du Code de l'enseignement technique aux articles 153 et suivants.

La législation relative au titre d'ingénieur diplômé telle qu'elle subsiste aujourd'hui doit

¹⁹⁷ P. ROQUET, *op. Cit.*, p.19.

¹⁹⁸ J. PERTEK, *op.cit.*, p. 30.

être examinée sous trois angles différents : l'étude de l'organe pivot du système, à savoir la Commission des Titres d'Ingénieurs, l'habilitation à délivrer un titre d'ingénieur diplômé accordée aux établissements publics, puis aux établissements privés.

a) La Commission des titres d'ingénieurs.

66. Instituée dès la loi de 1934, la Commission des titres d'ingénieurs est l'institution essentielle du dispositif. Conçue comme l'autorité qui habilite les écoles privées à délivrer des titres d'ingénieurs diplômés, le principe même de son existence a été discutée au moment du vote de la loi. La logique du texte de 1934 étant de n'autoriser ces écoles à délivrer le titre qu'après vérification d'un certain nombre de garanties prouvant le sérieux de l'établissement, la tentation était grande pour les députés d'attribuer cette compétence directement au ministère de l'Instruction publique. Les parlementaires ont donc retenu l'option de créer une commission en raison de deux arguments. D'une part, le traitement par l'Etat d'une demande émanant d'une école privée fit craindre un manque d'impartialité ou une sévérité à outrance. D'autre part, même si cette commission était rattachée à un ministère, il ne fallait pas laisser penser aux établissements privés qu'ils allaient subir une ingérence de l'Etat dans leurs affaires. Le système de la Commission fut choisi pour donner toute garantie d'indépendance à cette procédure, comme le souligne le rapport présenté à la Chambre des Députés : « Ce n'est pas l'Etat qui aura à se prononcer sur les demandes des écoles techniques privées qui désireront obtenir la faculté de délivrer le titre d'ingénieur diplômé mais un organisme jouissant d'un pouvoir de décision propre et composé de personnes d'une indépendance absolue et d'une compétence indiscutable ».

La composition de la commission telle qu'elle est établie par la loi garantit-elle ce souci exprimé par les pères du système d'habilitation ? Force est de constater que la loi réserve la moitié des sièges à des membres choisis par le ministre chargé de l'enseignement technique parmi le personnel de l'enseignement supérieur public et des grandes écoles d'enseignement technique, le reste étant attribué à parité aux représentants des groupements d'employeurs et aux groupements techniques et professionnels d'ingénieurs les plus représentatifs¹⁹⁹. On

¹⁹⁹ Un décret du 5 juillet 1985 définit cette composition avec beaucoup plus de précisions. La Commission comprend aujourd'hui 32 membres. Sur les 16 sièges réservés aux représentants des pouvoirs publics, quatre sont dévolus à des personnels issus d'établissements publics à caractère scientifique (universités, instituts et écoles extérieures aux universités et grandes écoles), quatre aux écoles et instituts de l'établissement supérieur ne

remarque que cette prédominance de l'Etat, existante dans la loi, est atténuée par la présence des représentants d'écoles privées, sans pour autant que celle-ci soit déterminée avec précision. Pour autant, l'influence des représentants de la puissance publique reste forte. Il faut souligner que les membres sont tous nommés, pour quatre ans, par le ministre de l'Education nationale, que la commission est placée auprès de ce dernier et que le directeur des enseignements supérieurs du ministère assiste à toutes les réunions²⁰⁰. Cette composition traduit également la volonté de ne pas faire de la commission une sorte de « conseil de l'ordre » des ingénieurs qui pourrait restreindre l'accès au titre dans une optique élitiste et faire du métier d'ingénieur une profession réglementée. Toute tentative en ce sens ne pourrait aboutir du fait du nombre réduit des représentants des ingénieurs.

67. Les compétences de la Commission sont soit consultatives, soit décisionnelles. En effet, celle-ci possède une compétence générale consultative selon l'article 154 du Code de l'enseignement technique (ancien article 2 de la loi de 1934) « sur toutes les questions concernant les titres d'ingénieurs diplômés ». La loi du 26 janvier 1984 relative à l'enseignement supérieur confirme ce principe dans son article 5 qui précise que l'habilitation à délivrer le titre d'ingénieur diplômé est accordée aux écoles publiques, aux instituts, aux universités et aux grands établissements « après avis de la commission des titres d'ingénieurs instituée par la loi du 10 juillet 1934 ».

Si pour les établissements publics, le rôle de la commission est simplement consultatif, il en va tout autrement pour les établissements privés désireux de délivrer un titre d'ingénieur diplômé. Ainsi a-t-elle compétence pour accorder cette habilitation aux écoles privées et à y mettre fin²⁰¹ dans des conditions qu'il convient d'étudier. Autre compétence décisionnelle, la commission dresse la liste des écoles techniques publiques ou reconnues par l'Etat et des écoles privées délivrant le titre d'ingénieur diplômé, liste publiée chaque année au Journal Officiel. Enfin, elle se doit d'inspecter les écoles privées ayant obtenu la faculté de délivrer le

relevant pas du ministère de l'Education nationale (autres ministères et établissements privés) délivrant le titre d'ingénieur et huit à des experts reconnus pour leur compétence technique et scientifique. Du côté des organisations d'employeurs, six sièges sont attribués au Conseil National du Patronat Français et deux à la Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises. Enfin, pour les représentants d'organisations professionnelles d'ingénieurs, trois sièges sont attribués au Conseil National des Ingénieurs de France et un à chaque union d'ingénieurs et cadres des cinq grandes confédérations syndicales de salariés.

²⁰⁰ Article 1 du décret du 5 juillet 1985.

²⁰¹ Articles 155 et 157 du Code de l'enseignement technique.

titre²⁰².

Dans cette optique, deux hypothèses sont à envisager selon la nature privée ou publique de l'école à laquelle l'habilitation est accordée. Nous n'étudierons pas dans les moindres détails toute la procédure de la demande de l'établissement à l'habilitation à délivrer le titre d'ingénieur diplômé²⁰³. Notre attention se portera sur l'objet de notre étude, c'est à dire l'intervention de l'Etat dans le système national des diplômes et des titres, qui nous conduira donc à analyser les divers modes d'habilitation accordées aux écoles d'ingénieurs.

b) L'habilitation des établissements publics.

68. Le Code de l'enseignement technique²⁰⁴ distingue les titres d'ingénieurs créés par l'Etat des titres « légalement déposés en conformité avec des articles 155 et 161 ci-dessous » et précise que la Commission des titres d'ingénieurs décide en première instance et sur leur demande, si des écoles techniques privées légalement ouvertes présentent des programmes et un enseignement suffisant pour délivrer des diplômes d'ingénieurs.

L'articulation des deux textes permet de comprendre que les titres d'ingénieurs diplômés délivrés par des établissements publics ne rentrent pas dans la compétence décisionnelle de la commission. La logique qui préside à ces dispositions est de ne pas reconnaître à une commission, même si elle émane des pouvoirs publics, la possibilité d'accorder ou de refuser à l'Etat le droit de délivrer un titre d'ingénieur diplômé dans un de ses établissements.

La loi du 26 janvier 1984 nous renseigne sur le détenteur du pouvoir décisionnel en la matière : l'habilitation est accordée par le ministre de l'Education nationale ou les ministres concernés. Le ministre compétent est celui sous l'autorité duquel est placé l'établissement concerné. Quelle est la forme de sa décision ? Rien n'est précisé par le texte. Même si aucun litige n'est intervenu dans le domaine des ingénieurs, on peut citer un arrêt du Conseil d'Etat du 12 février 1982 concernant les diplômes nationaux : « les décisions habilitant un établissement public à caractère scientifique et culturel à délivrer des diplômes nationaux

²⁰² Article 159 du Code de l'enseignement technique.

²⁰³ Tous ces points ont été analysés dans les moindres détails dans l'ouvrage de J. PERTEK, *L'ingénieur et le droit, op.cit.*, publication de la thèse de l'auteur, qu'il conviendra de consulter.

²⁰⁴ Article 153 du Code de l'enseignement technique reprenant l'article 1 de la loi du 10 juillet 1934.

présentent un caractère réglementaire »²⁰⁵. Cette décision nous paraît devoir s'appliquer aux habilitations à délivrer un titre d'ingénieur diplômé. Dans pratiquement tous les cas, il s'agit d'un arrêté ministériel qui précise trois points : l'établissement habilité à délivrer le titre, la durée de l'habilitation et la dénomination du titre.

69. La nature de l'établissement ne fait pas de difficulté. L'article 5 de la loi du 26 janvier 1984 précise que la formation des ingénieurs est assurée par des écoles, des instituts, des universités et des grands établissements, étant entendu que tous doivent assurer des formations relevant d'un département ministériel, c'est-à-dire participer au service public de l'enseignement supérieur. La loi impose que soit assurée une formation conduisant à ce titre et devant comporter « une activité de recherche fondamentale ou appliquée ». Ces conditions sont-elles indispensables à l'obtention de l'habilitation ? En ce qui concerne la nécessité d'une formation, la réponse est positive pour deux raisons. Premièrement, la législation relative au titre d'ingénieur diplômé a eu, dès son origine, pour finalité de restreindre le nombre d'établissements pouvant délivrer ce titre afin d'en protéger la valeur. Ensuite et surtout, le ministre compétent ne dispose d'aucun autre élément que la formation pour accorder à un établissement public l'habilitation à délivrer ce titre. Ce sont donc à la fois des raisons idéologiques et pratiques qui imposent l'existence d'une formation conduisant au titre. Pour autant, l'activité de recherche fondamentale ou appliquée ne doit pas être considérée comme une condition indispensable à l'habilitation. Il paraît plus juste d'y voir un élément indicatif permettant d'apprécier le sérieux de la formation assurée. Dans le cas contraire, il serait réducteur de ne considérer que cet aspect pour apprécier la qualité de la formation.

L'article 1^{er} de la loi du 10 juillet 1934 imposant aux personnes s'intitulant « ingénieurs diplômés » de faire suivre immédiatement cette mention d'un des titres créés ou reconnus par l'Etat, la dénomination précise du titre doit figurer sur l'arrêté d'habilitation²⁰⁶. La plupart du temps, celui-ci n'est accordé que pour une durée déterminée. Il ne s'agit pas d'une obligation de la loi mais plutôt d'une considération prudente des ministères. L'établissement est ainsi contraint de revoir assez régulièrement sa copie pour assurer une qualité permanente à sa formation en l'adaptant aux nouvelles techniques ou technologies, ce qui a toujours été une priorité depuis l'apparition des ingénieurs dans le domaine de l'industrie. Cependant, si une

²⁰⁵ C.E. 12 février 1982, *Université de Paris VII*, Req. n° 27-098, 27-099, 27-100., Lexilaser.

²⁰⁶ Ainsi, l'arrêté d'habilitation se termine toujours par : « le titre d'ingénieur diplômé mentionné à l'article 1^{er} ci dessus prend la dénomination « Ingénieur diplômé de l'institut des sciences et techniques des aliments de

habilitation est accordée à durée indéterminée, le ministre peut-il l'abroger, ou en modifier les conditions ? La décision d'habilitation ayant un caractère réglementaire, sa suppression ou sa modification ne pourra se faire qu'en respectant le parallélisme des formes c'est à dire un même auteur et une même procédure. Parmi les raisons du retrait d'une habilitation figure la disparition de l'école ou de l'institut de l'université délivrant le titre. La modification, quant à elle, résulte le plus souvent d'un changement de nom de l'établissement, de regroupements d'établissements...

70. Dès lors subsistait une interrogation sur le fait de savoir si la Commission des titres d'ingénieurs avait un quelconque mot à dire dans le domaine des titres délivrés par l'Etat. Si la loi de 1934 ne dit rien d'explicite à ce sujet, elle précise toutefois que la Commission connaît de façon consultative de toutes les questions concernant les titres d'ingénieurs diplômés²⁰⁷. En outre, celle-ci est compétente pour dresser la liste des écoles techniques publiques ou reconnues par l'Etat et des écoles techniques privées ayant effectué le dépôt de leur diplômes. Par ce biais, la Commission s'est permis d'intervenir dans le domaine des titres délivrés par les établissements d'Etat. Dans une décision du 21 avril 1948, elle a ainsi habilité « l'école nationale des travaux aéronautiques à figurer sur la liste des écoles habilitées à délivrer un titre d'ingénieur »²⁰⁸. A l'époque, les auteurs se sont demandés si cela signifiait que la Commission aurait pu empêcher le ministre d'accorder cette habilitation en écartant l'école de cette liste ? En d'autres termes, la question était de savoir si la commission avait une compétence liée en ce qui concerne l'établissement de la liste. Par un avis du 14 décembre 1967, le Conseil d'Etat a répondu que l'habilitation n'étant pas soumise à un avis de la Commission, celle-ci, lorsqu'il s'agit de dresser la liste des écoles publiques habilitées à délivrer les titres d'ingénieurs, a compétence liée²⁰⁹. Mais cette réponse ne portait alors qu'un intérêt théorique puisqu'en 1957, cette même juridiction précisait déjà qu'un titre d'ingénieur diplômé qu'il émane d'une école publique ou privée ne pouvait être créé sans qu'auparavant, n'ait été pris l'avis de la Commission des titres d'ingénieurs sur cette création²¹⁰. Dès lors, la question de savoir si cette dernière avait compétence liée pour établir la liste des écoles habilitées ne se posait plus avec la même acuité.

l'université de ... » Arrêté du 9 décembre 1997, B.O.E.N. n° 2, 1998, p. 74.

²⁰⁷ Article 2, repris par l'article 154 du Code de l'enseignement technique.

²⁰⁸ J.PERTEK, *op.cit.*, p. 119.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 141.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 120.

Il a toutefois fallu attendre que la loi du 26 janvier 1984²¹¹ impose un avis de la Commission avant toute habilitation pour mettre fin à cette pratique de consultation « sans texte ». Par conséquent, selon les règles du parallélisme des formes en matière de textes réglementaires, elle est aussi consultée pour toute décision ministérielle portant modification ou suppression d'une habilitation. Pour autant, il paraît indispensable de préciser que l'avis rendu par la commission n'engage en rien la compétence du ministre, celui-ci n'étant pas lié par la position exprimée. Une telle disposition aurait pratiquement impliqué un transfert, sinon de la compétence juridique, du moins de la compétence de fait en matière d'habilitation d'un établissement relevant de l'Etat.

71. Le dossier sollicitant la demande est transmis à la Commission²¹². Une instruction est alors lancée à l'issue de laquelle elle rend son avis²¹³ qui peut prendre trois formes : négatif, ce qui est rare et symboliserait l'échec des échanges entre la commission et l'école, simplement positif ou positif avec des réserves. Comme nous l'avons signalé, le ministre n'est pas lié par l'avis rendu même si, dans la plupart des cas, celui-ci sera respecté.

L'Etat reste donc le décideur dès qu'il s'agit d'habiliter un de ses établissements à délivrer un titre d'ingénieur diplômé. On peut voir dans cette procédure, le reflet du système d'habilitation à délivrer des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, ce que n'est pas, rappelons-le, le titre d'ingénieur diplômé. La situation est toute autre dès qu'il s'agit d'un établissement technique privé qui sollicite l'habilitation.

c) L'habilitation des écoles privées.

72. Le cas des écoles privées désireuses de délivrer un titre d'ingénieur diplômé est traité par l'article 155 du Code de l'enseignement technique reprenant l'article 3 de la loi du 10 juillet 1934. Il dispose que « La commission des titres d'ingénieurs décidera en première

²¹¹ Article 5 de la loi du 26 janvier 1984.

²¹² Via le ministre de tutelle qui le transmet au ministre de l'Education nationale auprès de qui la commission a été instituée (Article 154 du Code de l'enseignement technique)

²¹³ Des rapporteurs, désignés pour vérifier le sérieux du projet, se rendent sur le lieu de l'école, auditionnant les responsables et les enseignants de l'établissement, entretiennent au cours desquels il est courant que ceux-ci communiquent d'ores et déjà les éventuelles difficultés qui pourraient se présenter. Un rapport est rédigé à l'intention de la commission qui émet ses observations. Le texte retourne à la connaissance des responsables de la formation qui modifient le dossier en conséquence. Dès que le dossier paraît satisfaisant, les rapporteurs transmettent leur avis à la commission qui elle-même donne son avis au ministre compétent sans passer cette fois

instance, et sur leur demande, si des écoles techniques légalement ouvertes, présentent des programmes et donnent un enseignement suffisant pour délivrer des diplômes d'ingénieurs ». Ce texte pose d'emblée un certain nombre de conditions à l'habilitation d'un établissement privé.

Il doit s'agir d'une école technique *légalement ouverte*. Or, le Code de l'enseignement technique ne donne aucune définition d'une école technique²¹⁴. En outre, comme nous l'avons déjà examiné²¹⁵, la définition même de l'enseignement technique posée par la loi Astier du 25 juillet 1919 a été abrogée en 1971, sans avoir été remplacée. Mais, si la question présentait quelque intérêt du point de vue des diplômes visés de l'enseignement technique, il n'en est pas de même pour la détermination du caractère technique d'une école souhaitant délivrer des titres d'ingénieurs diplômés. L'article 9 de la loi du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique dispose que « au plus haut niveau de l'enseignement et de la recherche, les disciplines technologiques sont consacrées par des diplômes délivrés dans le cadre de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968 [aujourd'hui abrogée et remplacée par la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur] ou de la loi du 10 juillet 1934 relative à la délivrance du titre d'ingénieur ».

Cependant, même s'il ne donne pas de définition générale d'une école technique, le code pose des conditions très précises pour en ouvrir une²¹⁶.

Parmi celles-ci figurent l'obligation de présenter des programmes et donner un enseignement suffisant pour pouvoir délivrer des titres d'ingénieurs diplômés. Les textes ne fournissant aucun élément relatif à un modèle de programme ou d'enseignement, il n'existe pas de dossier type à présenter à la Commission des titres d'ingénieurs. L'école qui sollicite

par le filtre du ministre de l'Education nationale.

²¹⁴ Malgré un Titre IV consacré aux établissements d'enseignement technique privés.

²¹⁵ Cf. supra, le visa des diplômes de l'enseignement technique.

²¹⁶ Toute personne souhaitant ouvrir une école technique privée doit en faire déclaration au Maire de la commune sur laquelle il souhaite s'établir, au Préfet, au Procureur de la République et au Ministre de l'Education nationale. Le Maire peut s'opposer à la demande s'il estime que le local n'est pas convenable, les autres autorités disposant d'un même droit d'opposition dans l'intérêt de l'ordre public, des bonnes moeurs et de l'hygiène et lorsqu'il résulte de l'examen des programmes que l'établissement projeté n'a pas un caractère technique. Une fois encore, on peut se demander ce qui peut permettre de définir le caractère technique de l'école en l'absence de définition légale. De plus, il est difficile d'imaginer que des autorités autres que le ministre peuvent se permettre d'intervenir sur ce point bien que la loi les y autorise. A défaut d'opposition dans un délai de deux mois, l'école est réputée ouverte. En cas d'opposition, le conseil départemental de l'enseignement technique tranche la question dans un débat contradictoire. Un recours contre cette décision peut être intenté devant le Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Mais si la décision d'ouverture ne se manifeste pas par une autorisation administrative, on constate que la procédure visant à la fermeture de l'établissement ne suit pas une démarche parallèle et relève du tribunal correctionnel. L'absence des conditions exigées, parmi lesquelles la nature technique de l'établissement, est sanctionnée par la fermeture de l'école et la condamnation du directeur à une amende allant jusqu'à 2400 francs. (Article 68 du Code de l'enseignement technique).

l'habilitation a tout intérêt à se référer à la « doctrine » de la Commission en la matière pour s'informer des aspects présentant un caractère rédhibitoire. Seuls apparaissent dans les textes les conditions légales exigées pour l'ouverture de l'école, notamment la qualité du personnel enseignant qui doit présenter certaines conditions de capacités²¹⁷ comme la possession des titres et diplômes exigés pour les écoles publiques techniques de même niveau²¹⁸. Une fois encore, l'Etat et ses établissements sont l'étalon de référence.

73. L'habilitation à délivrer les titres d'ingénieurs diplômés n'est accordée à l'école privée que si celle-ci en fait la demande. Cette faculté n'est en fait qu'apparente. Une école technique légalement ouverte n'a que peu de latitude. Elle peut se faire reconnaître par l'Etat et solliciter l'autorisation de délivrer des diplômes visés. Elle peut faire une demande auprès de la Commission des titres d'ingénieurs comme nous allons le voir. Hormis ces cas, il lui est impossible de délivrer des diplômes professionnels sanctionnant une préparation à l'exercice d'une profession industrielle, commerciale ou artisanale. Tout au plus pourra-t-elle donner à ses élèves, en fin d'études, des certificats de scolarité mentionnant avec le titre exact de l'école ou du cours professionnel, les dates de début et de fin d'études, la nature exacte de l'enseignement, à l'exclusion de toute note ou de toute appréciation²¹⁹. Si l'école privée souhaite délivrer des diplômes et titres indiscutablement reconnus, elle devra choisir d'être contrôlée soit par l'Etat soit par la Commission des titres d'ingénieurs. En résumé, ce choix se limite à la façon dont elle perdra son indépendance.

La demande doit être adressée au ministère chargé de l'enseignement supérieur, qui la transmet à la Commission des titres d'ingénieurs. Au-delà des conditions légales d'ouverture de l'école, la Commission examine le sérieux de la formation proposée, devant conduire à la délivrance du titre, sur la base d'un certain nombre de critères. La logique du cursus des élèves est bien entendu au centre des débats. Il est admis qu'une formation d'ingénieur correspond à un niveau de cinq années d'études après le baccalauréat²²⁰. Dans cette optique, le niveau d'admission et la durée des études doivent correspondre : les élèves seront recrutés après deux années de classes préparatoires ou parmi les titulaires d'un premier cycle universitaire et devront suivre pendant trois ans la formation devant conduire au titre

²¹⁷ Article 70 du Code de l'enseignement technique.

²¹⁸ Décret du 29 novembre 1968

²¹⁹ Articles 145 et 146 du Code de l'enseignement technique.

²²⁰ Circulaire n° II 67-300 du 11 juillet 1967 et nomenclature des niveaux de formation approuvée par décision du groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale, le 21 mars 1969.

d'ingénieur, ou bien dès le baccalauréat pour être formés en cinq ans. En outre, les modalités d'admission auront tout intérêt à être très sélectives pour respecter le modèle des Grandes Ecoles.

74. Le contenu du programme d'enseignement fait aussi l'objet d'une attention soutenue de la part de la Commission : caractère pratique de la formation, bon équilibre entre enseignement scientifique et général... L'opportunité du projet n'est pas seulement considérée sous l'angle particulier de l'école privée demanderesse mais aussi par rapport à son environnement : les autres écoles qui existent dans la région, les cartes de formation aussi bien locales que régionales... Il s'agit ainsi de vérifier la pertinence des débouchés offerts aux futurs diplômés. Enfin, les conditions matérielles ne sont pas négligées puisque feront l'objet d'études le statut de l'établissement, son budget et l'existence de moyens matériels permettant la mise en œuvre du caractère pratique des études proposées²²¹.

Toute école privée ayant obtenu l'habilitation à délivrer le diplôme d'ingénieur est dans l'obligation d'accepter de se soumettre régulièrement à des contrôles effectués par des inspecteurs désignés par la commission. Ces inspections ont pour finalité de vérifier si l'école se conforme toujours, dans le temps, aux critères qui ont justifié l'autorisation. Aussi les textes prévoient-ils la possibilité de retirer la faculté de délivrer le diplôme d'ingénieur si les conditions essentielles à l'habilitation disparaissent comme la perte de tout caractère technique, l'absence de formation pratique et si l'école ne cherche pas à y remédier²²².

²²¹ La Commission désigne alors un ou plusieurs inspecteurs dont la mission est de rédiger un rapport sur le dossier, souvent après une visite de l'école. L'objet de cette mission *in situ* est de constater la conformité du dossier présenté avec la réalité, notamment la qualité du matériel technique et scientifique, le niveau des enseignants, la nature des épreuves et le déroulement des jurys d'examen. Une fois leur enquête effectuée, les inspecteurs transmettent leur rapport à la Commission ainsi qu'aux représentants des écoles intéressées. L'objectif est de conduire une procédure concertée, ne s'achevant pas sur une approbation ou un rejet catégorique du dossier. L'établissement ayant pris connaissance des rapports et donc des éventuelles réserves des inspecteurs, sera admis à fournir tous les éléments d'information qu'ils jugeront utiles d'apporter. Au vu de ces éléments, la commission statue, en première instance, sur la demande. Dans les deux mois qui la suivent, cette décision peut faire l'objet d'un appel devant la commission permanente du Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. On constate que cette possibilité est offerte à l'établissement, en cas de décision de refus de même qu'au ministre de l'Education nationale, montrant ainsi le souci du législateur de défendre les intérêts de l'Etat et des établissements dont il assure la tutelle. Pour autant, la voie de l'appel est ouverte au ministre aussi bien en cas de refus qu'en cas d'habilitation à délivrer le titre d'ingénieur diplômé. Toujours dans une optique de jugement, où l'école privée et le ministre de l'Education sont les parties opposées, le recours sera jugé contradictoirement. Ce dernier est suspensif, aucune délivrance de diplôme ne pouvant intervenir avant la décision d'appel.

²²² La Commission désigne un rapporteur pour constater les manquements et adresse alors un avertissement. L'école a alors un an pour s'y conformer et adopter les changements nécessaires. Au bout de ce délai, une nouvelle inspection est effectuée. Si les manquements persistent, l'habilitation est retirée dans les mêmes formes qui ont présidé à son accord : rapport, décision, appel...

75. Dans ce cas de figure, qu'en sera-t-il des élèves déjà présents dans l'école et dont l'inscription était motivée par la possibilité d'obtenir un diplôme d'ingénieur ? La loi prévoit cette situation en donnant à la Commission la mission « de prendre toute mesure utile pour sauvegarder les droits des élèves en cours d'études en vue de l'obtention du diplôme d'ingénieur »²²³. Que recouvre cette proposition plutôt imprécise ? En réalité, la décision de retrait comporte, la plupart du temps, une clause mentionnant la possibilité pour l'école de continuer à délivrer le diplôme pour les élèves régulièrement inscrits à la date de notification de la décision de retrait de l'habilitation²²⁴. Cette clause est-elle réellement une protection pour l'élève ? On peut comprendre qu'il y ait le souci de sauvegarder les intérêts financiers des élèves -les droits d'inscription étant parfois très élevés- ainsi que leur intérêt moral en leur permettant d'achever la formation pour laquelle ils ont engagé cinq années de leur vie. Mais, si l'habilitation est retirée, il faut y voir le constat de la perte de valeur de la formation. Même si, en droit, leur diplôme aura le même statut que celui de leurs aînés, seront-ils pour autant appréciés de la même façon par d'éventuels employeurs ? Le retrait de l'habilitation entraîne la radiation de l'école de la liste des écoles techniques délivrant les diplômes d'ingénieurs, liste publiée au Journal Officiel²²⁵. Le retrait étant donc public, il peut être constaté que ces élèves ont obtenu leur titre après que leur école a perdu l'habilitation.

Existe-t-il pour autant une autre solution ? La présence dans la loi de nombreux termes empruntés à un vocabulaire propre aux juridictions provoque des interrogations sur la nature des décisions de la Commission concernant les écoles techniques privées. Ces décisions sont prises en première instance et doivent obligatoirement être motivées²²⁶. Un recours peut être fait par appel devant le Conseil National de l'Enseignement Supérieur qui statue de façon contradictoire. Enfin, le décret du 5 juillet 1985 relatif à la composition et à l'organisation de la commission des titres d'ingénieurs évoque « les fonctions juridictionnelles » de la commission dans le cadre « des articles 3 et 5 de la loi du 10 juillet 1934 »²²⁷. La Commission est-elle donc une juridiction prononçant des jugements ? La réponse doit être négative au regard de la circulaire du 28 septembre 1987 relative à la motivation des actes

²²³ Article 157 du Code de l'enseignement technique.

²²⁴ J. PERTEK, *op.cit.*, p. 200.

²²⁵ Article 162 du Code de l'enseignement technique.

²²⁶ Article 156 alinéa 4 du Code de l'enseignement technique.

²²⁷ Article 6 du décret du 5 juillet 1985, *J.O. Lois et décrets* du 10 juillet 1985, p. 7754.

administratifs²²⁸. Celle-ci mentionne parmi les décisions administratives individuelles soumises à une obligation de motivation, le refus par la commission d'autoriser un établissement à délivrer le titre d'ingénieur. Refus ou habilitation étant pris dans les mêmes formes, la compétence juridictionnelle de la commission s'exerce par la prise de décisions administratives individuelles²²⁹. Ajoutons en outre que cette circulaire a été élaborée, notamment par la section du rapport et des études du Conseil d'Etat qui s'était déjà prononcé en 1972 sur cette question en estimant que « l'appréciation des garanties présentées par une école d'ingénieurs à laquelle se livre la Commission ne doit pas relever d'une juridiction »²³⁰.

76. Les écoles privées ayant obtenu l'habilitation doivent obligatoirement déposer, au Conservatoire National des Arts et Métiers, le titre constitué du diplôme d'ingénieur accompagné du nom de l'école ainsi que du modèle du diplôme constatant leur délivrance. Les titres d'ingénieurs créés ou reconnus par l'Etat ne sont pas soumis à cette formalité²³¹.

Aucune disposition légale ne vient indiquer à partir de quelle promotion d'élèves peut être délivré, pour la première fois, le diplôme d'ingénieur. Dans certains cas, la décision de la commission mentionne une date à partir de laquelle l'habilitation prend effet ce qui écarte toute difficulté. Pourtant, il arrive parfois qu'aucune précision ne soit apportée par la Commission. Dans cette hypothèse, il est admis que les premiers diplômes seront délivrés aux promotions d'étudiants recrutées à la rentrée suivant la décision. Par conséquent, les habilitations ne profitent pas aux étudiants déjà inscrits.

77. L'école habilitée et ayant effectué le dépôt figure sur la liste des écoles techniques délivrant les diplômes d'ingénieur, qu'elles soient publiques ou privées. Il est regrettable que cette liste ne paraisse pas plus régulièrement malgré une obligation de publication annuelle²³². En outre, comme nous l'examinerons au cours de l'étude de l'homologation, les diplômes

²²⁸ Circulaire du 28 septembre 1987 relative à la motivation des actes administratifs, *J.O. Lois et décrets* du 20 octobre 1987, p. 12208.

²²⁹ Décret du 5 juillet 1985.

²³⁰ J. PERTEK, *op.cit.*, p. 322.

²³¹ Le régime du dépôt est toujours gouverné par un décret du 7 novembre 1934. Un registre est ouvert au Conservatoire National des Arts et Métiers dont le Directeur peut refuser, par décision motivée, le dépôt, s'il estime que les règles de formes et de fond n'ont pas été respectées. Cette formalité, en principe indispensable à toute délivrance du diplôme et à tout usage du titre, avait été conçue dans un souci de protection contre une usurpation par un organisme non autorisé, comme nous aurons l'occasion de l'examiner. Au moment du dépôt, le Trésor public perçoit un droit d'un montant de 70 francs (toujours 7.000 francs selon l'article 161 du Code de l'enseignement technique, institué par un décret du 14 septembre 1956).

²³² Article 162 du Code de l'enseignement technique. La dernière publication date d'un décret du 27 janvier

d'ingénieurs figurent de droit sur la liste des titres et diplômes homologués.

L'habilitation à délivrer les titres d'ingénieurs diplômés est donc marquée par une forte volonté centralisatrice de la part des autorités publiques. Si la diversité des formations et la nature des établissements les dispensant sont prises en considération, ce n'est que pour mieux apprécier chaque situation, au cas par cas, afin de l'adapter à un régime unique établi par le législateur.

C. L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique.

78. La procédure originale de l'homologation apparaît au début des années 70. Jusqu'à cette période, la notion de diplôme comme sanction d'un niveau d'étude atteint n'était rattachée qu'à la formation initiale. Mais le doute apparaît de plus en plus quant à la pertinence de ce postulat. L'augmentation du chômage et le nombre grandissant des salariés non ou peu qualifiés incitent à une prise de conscience : la formation initiale n'est plus la seule dépositaire de la transmission du savoir professionnel, notamment au regard de l'évolution rapide des technologies. L'année 1966 marque une première évolution. La loi du 3 décembre 1966 d'orientation et de programme sur la formation professionnelle et la promotion sociale incite à harmoniser les procédures d'estimation des formations. Une circulaire d'application de 1967²³³ adopte une échelle unique des niveaux de formation. La même année, l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (A.F.P.A.) se voit attribuer un régime entièrement nouveau. Or, l'A.F.P.A. délivre ses propres certificats de formation professionnelle. Leur statut est totalement privé mais les employeurs leur reconnaissent une certaine valeur puisque les examens sont organisés sous la tutelle du ministère du travail et non du ministère de l'Education nationale.

Au delà, c'est un besoin de donner une valeur officielle à toutes les certifications de la formation professionnelle qui apparaît, afin de permettre aux titulaires de ces titres et diplômes de les faire valoir dans le monde du travail. Dans le même temps, les organismes de formation ne souhaitent pas que cette reconnaissance de leurs certifications s'accompagne d'une prise de contrôle par le Ministère de l'Education nationale. Cette quête de légitimité, destinée à se défaire justement des pesanteurs du système national des diplômes, se fait

1990.

²³³ Circulaire II. 67-300 du 11 juillet 1967, B.O.E.N. du 20 juillet 1967, p.1747.

cependant en correspondance avec l'Education nationale, détentrice depuis le début du XIX^{ème} siècle des « étalons » de la certification. Sans chercher une équivalence juridique avec les titres et diplômes de l'Education nationale, il existe une volonté d'établir une échelle de niveau permettant une mise en comparaison de toutes les certifications.

79. Un groupe de travail interministériel, dirigé par Jacques Delors, alors chef du service des affaires sociales au Commissariat général au plan (1962-1969), est créé en 1967-1968 sur le sujet²³⁴. Le constat qui en découle est qu'une telle opération ne peut concerner un type précis de certification (les certificats de formation professionnelle de l'AFPA) et qu'on ne peut retenir le principe d'une équivalence stricto sensu avec les diplômes et titres délivrés par l'Education nationale. En effet, celle-ci ayant le contrôle absolu de l'octroi de ces certifications, elle seule peut être habilitée à décider de l'équivalence de ses titres avec d'autres. C'est alors que naissent, avec les lois de 1971 sur la formation professionnelle continue, la notion et la procédure d'homologation.

80. L'article 8 de la loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique pose deux principes très importants.

Le premier consiste à permettre l'acquisition des titres et diplômes de l'enseignement technologique aussi bien par les voies scolaires et universitaires que par l'apprentissage et la formation continue. Cette disposition est capitale puisqu'elle fait des titres et diplômes la notion centrale de l'enseignement en la dissociant de son mode d'acquisition. Ce texte contribue à mettre fin à la confusion entretenue entre la formation, évaluation comprise, et sa sanction. Si ces opérations sont étroitement liées, elles n'en sont pas moins distinctes. Ce texte affirme ainsi que la formation initiale n'est plus la voie royale pour l'acquisition d'une certification de l'enseignement technologique. La logique est la suivante: « seul l'octroi d'un diplôme identique peut apporter à l'adulte qui a atteint un niveau de connaissance et de compétence requis la garantie que son titre ne sera pas considéré comme de valeur inférieure au titre de celui qui a eu la chance de l'obtenir dans sa jeunesse »²³⁵. Ainsi la loi de 1971 n'exige-t-elle pas que les contenus de formation soient identiques entre la formation initiale et la formation continue.

²³⁴ J. AFFICHARD, « L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, une transformation pour donner valeur d'Etat à des formations spécifiques » in R. SALAIS et L. THEVENOT (Eds), *Le travail, marché, règle, conventions*, Economica, Paris, 1986, p. 139 s.

Le second principe posé par l'article 8 de la loi du 16 juillet 1971 est l'instauration de la procédure d'homologation par une simple proposition: « les titres et diplômes de l'enseignement technologique sont inscrits sur une liste d'homologation ». La notion même d'homologation n'est pas définie, la loi la caractérisant par son aspect procédural. Aucun texte de l'époque ne définit réellement l'homologation. Il faut pour cela attendre des textes beaucoup plus récents. C'est pourquoi nous retiendrons la définition qui en est donnée par la circulaire n° 5 du 12 avril 1994 du ministre de l'Education nationale : l'homologation est « un mode de validation publique consistant à classer par niveau et par groupes de métiers, les titres ou diplômes délivrés par des organismes de formation publics ou privés qui en font la demande. (...) L'objectif de l'homologation est professionnel. Il s'agit de déterminer l'aptitude à occuper un emploi déterminé ». Ainsi, les éléments constitutifs principaux de cette technique originale peuvent être utilisés pour une analyse de la notion d'homologation avant l'examen de la procédure.

1. La notion d'homologation.

81. Il convient de rappeler une donnée essentielle: l'objet de l'homologation est le titre ou le diplôme et non l'établissement qui le délivre. L'homologation *diffère donc totalement* de la technique des diplômes visés qui nécessite une reconnaissance préalable par l'Etat de l'établissement qui sollicite l'apposition du visa ministériel sur la certification qu'il délivre.

82. L'homologation est *une validation publique*. Une nouvelle fois, l'Etat et ses représentants interviennent dans le système national de la certification mais en complète conformité avec les volontés émises au cours des années 60. En effet, il ne s'agit pas ici de contrôler les titres et diplômes de l'enseignement technologique comme c'est le cas à travers le mécanisme de visa des diplômes techniques. Nous ne sommes absolument pas, en matière d'enseignement technologique, dans une situation de monopole étatique de délivrance comme en matière d'enseignement technique. Cette situation peut être justifiée au regard de l'objet de chacun de ces enseignements.

Même si l'enseignement technique n'est plus aujourd'hui légalement défini, il a pour

²³⁵ G. METAIS, « La formation continue remet elle en cause le diplôme ? », *Droit Social* n°9-10, 1973, p 99.

but de préparer à l'exercice d'une profession industrielle, commerciale et artisanale²³⁶, dans une vision complètement professionnalisante, comme l'enseignement ménager familial (Titre VI du Code de l'enseignement technique), l'horlogerie, la photographie...L'Etat, dans le contexte historique -rappelons qu'il s'agit d'un texte de 1942-, estimait qu'il était nécessaire pour lui d'attester les compétences ouvrant cet accès professionnel.

En matière d'enseignement technologique, les principales références légales sont les deux lois n° 71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique²³⁷ et n° 85-1371 du 23 décembre 1985 de programme sur l'enseignement technologique et professionnel²³⁸. La loi de 1971 précise dans son article 5 que « les enseignements technologiques sont constitués par l'ensemble des moyens destinés à assurer la formation professionnelle initiale et la formation continue dans les différents domaines de l'économie ». Une fois écartés les éléments de définition de l'enseignement (moyens destinés à assurer la formation), subsiste ce qui paraît définir la technologie, c'est à dire ce qui a trait aux différents domaines de l'économie. La loi de 1985 n'apporte aucun élément supplémentaire si ce n'est que « l'enseignement technologique et professionnel contribue à l'élévation générale des connaissances et des niveaux de qualification » et que « la technologie est une des composantes fondamentales de la culture »²³⁹. Technologie trouve son étymologie dans le grec *Teknologia* signifiant « traité ou dissertation sur un art, exposé des règles d'un art »²⁴⁰. La technologie se rapporterait donc à un ensemble de règles relatives aux arts, aux techniques... Dans l'histoire de l'éducation, le premier enseignement technologique déclaré comme tel fut délivré par Johann Beckman, à partir de 1772, à Göttingen. Cet enseignement se présentait comme une discipline destinée à éclairer les administrateurs appelés à faire des choix économiques²⁴¹. Si l'enseignement technologique est un enseignement se rapportant aux différents domaines de l'économie, on est en droit de se demander quel type d'enseignement n'est pas susceptible de rentrer dans cette catégorie. Cette analyse se confirme lorsqu'on examine les diplômes faisant l'objet, en pratique, d'une homologation et donc entrant dans le champ de l'enseignement technologique : les diplômes délivrés par l'Education nationale, les diplômes d'ingénieurs, les diplômes visés sont homologués de droit.

²³⁶ Article 145 et 146 du Code de l'enseignement technique.

²³⁷ J.O. Lois et décrets du 17 juillet 1971.

²³⁸ J.O. Lois et décrets du 26 décembre 1985.

²³⁹ Article 2 de la loi du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel.

²⁴⁰ Dictionnaire historique de la langue française, sous la direction d'Alain REY, Edition Le Robert, Paris, 1992.

²⁴¹ J. GUILLERME, « Technologie », *Encyclopédie Universalis*, tome 22, Paris, 1992, p.132.

En réalité, comme nous le verrons²⁴², seules sont écartées les certifications de formations à caractère général, sans finalité directement professionnalisante.

83. L'homologation est *un acte de reconnaissance officielle par l'Etat* d'un titre émanant d'un organisme privé ou public²⁴³.

L'arrêté d'homologation d'une certification ne consiste, en aucun cas, en un acte de délivrance d'un titre, ni en une validation d'acquis. Dans le mécanisme d'homologation, la délivrance du titre est faite par l'organisme de formation et les titres homologués demeurent la propriété de celui-ci. Dans le même ordre d'idée, il ne s'agit pas non plus d'une validation d'acquis. Celle-ci est effectuée par le jury chargé d'examiner l'aptitude du candidat à l'obtention du titre et ses modalités sont choisies par l'organisme de formation.

L'homologation ne consiste pas, non plus, en la reconnaissance d'une équivalence entre diplômes de même niveau. Cette dernière consiste à apprécier si un titre déterminé peut être considéré comme tenant lieu du titre exigé. Il n'y a donc équivalence que lorsque deux diplômes peuvent se superposer exactement. La caractéristique essentielle de cette technique repose sur ses conséquences: deux diplômes équivalents entraînent les mêmes droits pour leur titulaires. Or, l'homologation repose sur une appréciation de formations et de certifications dont on aura étudié la valeur intrinsèque et l'utilité professionnelle²⁴⁴. Il s'agit, comme nous allons le voir, de situer ces titres ou diplômes dans une hiérarchie de niveaux de formation. Dans cette optique, on trouve à un même niveau des certifications de formations portant sur des activités professionnelles qui n'ont rien à voir entre elles. Si homologation et équivalence sont des notions différentes, elles ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Un arrêté pourra ainsi établir l'équivalence entre deux certifications de même niveau si celles-ci confèrent à leurs titulaires la même capacité à occuper un emploi ou à prolonger leurs études dans les mêmes conditions.

84. *L'homologation est une appréciation des certifications de l'enseignement technologique* à travers une lecture professionnelle, c'est-à-dire en situant ces certifications par métier. L'objectif étant d'établir une comparaison entre les divers titres et diplômes, la lecture

²⁴² Cette question sera approfondie avec l'examen de la procédure d'homologation, p. 76.

²⁴³ Comme nous le verrons dans l'examen de la procédure, cette reconnaissance se fait par une validation des référents de la certification. Cette validation a lieu en fait a posteriori puisque la certification existe avant d'être homologuée.

²⁴⁴ P. DUPOUEY, « l'homologation des diplômes », *Actualité de la formation permanente*, 1976, p 23.

qui doit en être faite ne peut passer que par cette segmentarisation entre secteurs et métiers, sinon l'homologation perd tout son sens et son intérêt. Au sein d'un même groupe de métiers, les titres et diplômes de l'enseignement technologique sont classés par niveaux²⁴⁵.

Ces derniers trouvent leur origine dans une nomenclature interministérielle adaptée²⁴⁶ aux besoins de l'homologation et différente de celle retenue par l'Education nationale²⁴⁷. En effet, cette dernière fusionne les niveaux I et II (personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau égal ou supérieur à celui de la licence ou des écoles d'ingénieurs) et comprend deux niveaux supplémentaires:

- le niveau Vbis concernant le personnel occupant des emplois supposant une formation courte d'une durée maximum d'un an, conduisant notamment au certificat d'éducation professionnelle ou à toute autre attestation de même nature,
- le niveau VI concernant le personnel occupant des emplois n'exigeant pas de formation allant au delà de la fin de la scolarité obligatoire.

85. Matériellement, l'homologation d'un diplôme se fait par l'inscription de celui-ci sur une liste dite d'homologation spécifiant son niveau et son groupe de métiers. La vision professionnalisante de la formation et de la certification est un élément essentiel de l'homologation. Les références aux différents diplômes, faites à chaque niveau, sont en relation avec un emploi. Cette procédure vise à rendre, par exemple, le titulaire d'un diplôme ou titre classé au niveau III par la commission d'homologation apte à occuper un emploi confié généralement au titulaire d'un DUT ou d'un BTS. Il ne faut en effet jamais perdre de vue que l'homologation est, entre autres, destinée aux employeurs. Il s'agit de leur permettre d'apprécier la qualification d'un candidat à un emploi ou de juger les acquis obtenus au cours de la formation qu'a suivi ou que pourra suivre un demandeur d'emploi ou un salarié.

86. Les employeurs ne sont pas les seuls à trouver des avantages à cette procédure. Pour les titulaires d'une certification homologuée, salariés ou non, l'intérêt réside justement dans la possibilité de mettre en avant leur titre ou diplôme en sachant qu'il est reconnu équivalent à un diplôme « Education nationale » qui reste, ne l'oublions pas, la valeur de référence dans l'esprit de la majorité des habitants de ce pays.

²⁴⁵ Cf. Annexe 9.

²⁴⁶ Adoptée par l'éducation nationale en 1967 et reprise par le groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale, le 21 mars 1969

Enfin, l'organisme de formation en retire un bénéfice non négligeable puisqu'il s'agit, pour lui, de faire reconnaître que la certification qu'il délivre est d'un niveau national. Système de validation étatique, l'homologation confère juridiquement au titre et, dans les faits, à l'organisme qui y prépare, un caractère de sérieux. Il s'agit d'un effet « label »²⁴⁸ que l'organisme de formation peut faire valoir en mentionnant « titre homologué » pour la certification à laquelle il prépare²⁴⁹.

87. Pour autant, il s'agit d'être très prudent sur cette question et de ne pas la confondre avec ce que l'on appelle la démarche « qualité » en matière de formation. Cette dernière désigne la recherche par l'ensemble des partenaires d'une adéquation optimale entre l'action de formation prise dans ses différentes composantes et les attentes des clients de l'organisme de formation²⁵⁰. Or, il règne entre l'homologation et la qualité une certaine confusion sémantique. Ainsi, trouve-t-on parfois dans la pratique de l'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique les termes de « label », « qualité », « certification »... En matière de qualité, ce sont les termes de « certification », « labellisation », « qualification » et... « homologation » qui reviennent très souvent²⁵¹. Pourtant, il s'agit de deux notions complètement différentes. Tout d'abord, l'homologation est une validation publique du titre ou du diplôme et non une certification. Et surtout, juridiquement, l'homologation porte sur le titre lui-même et non sur l'organisme de formation comme c'est le cas en matière de qualité au moyen des normes AFNOR, ISO, assurance-qualité...

La demande d'homologation est une faculté pour l'organisme de formation. Il s'agit d'une différence notable avec la procédure de visa du diplôme. Dans cette dernière, le contexte est celui de l'exercice d'un monopole de l'Etat sur la délivrance des diplômes techniques. Les écoles privées reconnues y trouvent leur place via une délégation obligatoire avec, en contrepartie, des contrôles. Demander l'homologation n'est pas une obligation. Mais dans le même temps, ce caractère volontaire a son revers: l'homologation n'est pas un droit pour celui qui en fait la demande.

²⁴⁷ Cf. Annexe 8.

²⁴⁸ P. SANTELMANN, « La reconnaissance de la qualification professionnelle », *Droit Social* 1995, p.1019.

²⁴⁹ Cet effet « label » est un des motifs avancés pour proposer la suppression de l'homologation : article 40 du projet de loi de modernisation sociale déposé au parlement le 24 mai 2000.

²⁵⁰ A. TARBY, « La démarche « qualité » appliquée à la formation : où est le droit ? », *Droit social* 1994, p. 570.

²⁵¹ Ibid., p. 573.

2. La procédure d'homologation.

88. Plusieurs modifications de la législation relative à l'homologation ont été faites depuis la loi du 16 juillet 1971. Pendant longtemps, le régime a été celui du décret n° 72-979 du 12 avril 1972, très légèrement modifié en 1977. Le processus s'accélère dans les dernières années. Un décret du 1er octobre 1990 refonde la procédure et notamment le fonctionnement de la commission d'homologation, décret dont la durée sera éphémère puisqu'il est rapporté le 3 juillet 1991. Aujourd'hui, le régime de l'homologation est fixé par le décret n°92-23 du 8 janvier 1992.

89. Il convient de distinguer deux types de certification dans la procédure d'homologation. Certains diplômes sont inscrits de droit. Il en est ainsi pour les diplômes délivrés par l'Education nationale. Il faut y voir le résultat des négociations entre les divers ministères en 1971. L'Education nationale qui, jusqu'ici, détenait la norme « diplôme » par excellence, ne pouvait admettre de voir ses certifications faire l'objet d'un examen poussé afin de déterminer à quel niveau elles devraient se situer. Cette homologation de droit se fait par simple information de la commission de toute création ou modification des titres ou diplômes. Les diplômes d'ingénieurs subissent un traitement identique. Comme nous l'avons déjà examiné, ces certifications, pour prétendre à cette dénomination, font l'objet d'une habilitation par la Commission des Titres d'Ingénieurs. Admettre qu'elles puissent avoir à passer un nouveau contrôle dans le cadre de l'homologation revient à considérer inutile l'action de cette Commission des Titres d'Ingénieurs. Si cette dernière estime qu'un titre doit porter l'appellation « titre d'ingénieur diplômé », il paraît évident que celui-ci doit être inscrit de droit dans le niveau I de la nomenclature de l'homologation. Enfin, sont homologués de droit les diplômes visés selon les dispositions du Code de l'enseignement technique.

90. Tous les autres titres et diplômes doivent satisfaire à la procédure d'homologation. En réalité, sont uniquement concernés les titres et diplômes non homologués de droit, à visée professionnelle ce qui signifie que toutes les certifications à caractère général ne peuvent solliciter leur homologation. Concrètement, cela recouvre plusieurs catégories de titres et

diplômes. Il s'agit de tous les diplômes nationaux délivrés par un ministère et non homologués de droit (ministères de la jeunesse et des sports, de la santé et des affaires sociales, de la défense, de la culture...). On trouve aussi tous les diplômes délivrés par des établissements publics de formation tels que les GRETA, l'A.F.P.A, les universités... Pour ces dernières, seuls les diplômes évoqués à l'article 17 de la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur, appelés « diplômes d'établissement », doivent passer par l'homologation puisque échappant à la législation des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur. Le souhait des universités est alors d'assurer un positionnement de leurs certifications dans l'ensemble des titres et diplômes de l'enseignement technologique. Parmi les diplômes non homologués de droit, on trouve aussi les certifications délivrées par les établissements sous tutelle juridique d'un ministère. Citons, à titre d'exemple, les certifications délivrées à l'issue de formations dispensées par les chambres de commerce et d'industrie ou les chambres de métiers. Dans les années qui ont suivi la création de l'homologation, les demandes se concentraient toutes autour de ces grands pôles. Aujourd'hui, ces mêmes demandes émanent de plus en plus d'organismes privés et d'entreprises qui cherchent à faire reconnaître une valeur nationale à leurs formations et surtout à leurs certifications.

Pour toutes ces certifications, l'homologation n'est pas de droit et doit suivre une procédure spécifique devant la Commission Technique d'Homologation.

a) La Commission Technique d'Homologation.

91. La création d'une commission de contrôle réunissant un nombre important de représentants de l'Etat et de personnalités qualifiées dans le domaine concerné apparaît comme une caractéristique commune à toutes les interventions de l'Etat en matière de certification²⁵². L'homologation n'échappe pas à cette règle puisque la procédure débute par un passage devant une Commission Technique d'Homologation (CTH).

L'homologation ayant une visée intersectorielle, cette institution n'est pas placée sous la tutelle d'un ministère en particulier mais sous la responsabilité directe du Premier ministre,

²⁵² Les Commissions Professionnelles Consultatives et les Commissions Pédagogiques Nationales pour l'élaboration des diplômes nationaux, le Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la recherche pour les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur et les diplômes visés (parmi d'autres attributions) et la Commission des Titres d'Ingénieurs pour les titres d'ingénieurs diplômés.

auprès du Comité Interministériel et du Groupe permanent de hauts fonctionnaires, mentionnés à l'article L.910-1 du Code du travail²⁵³.

La composition de la Commission Technique d'Homologation a connu deux logiques différentes depuis son instauration.

A l'origine, en 1972, on retrouvait essentiellement des représentants des divers ministères (Education nationale, défense, industrie, agriculture, travail, économie et finances et fonction publique) et sept personnalités qualifiées en raison de leurs compétences et de leur expérience en matière de formation professionnelle. Ils étaient assistés d'experts choisis parmi des personnes proposées par le C.E.R.E.Q., les Commission Professionnelles Consultatives et les organismes professionnels compétents pour les enseignements technologiques. Cette composition témoignait d'une surreprésentation de l'Etat dans une logique « Education nationale » à qui le processus d'homologation ne devait pas échapper. Pour preuve, la présence des experts était simplement à visée consultative.

92. Le décret de 1992 inverse totalement cette logique en prenant en considération de manière significative les représentants du monde du travail et de la production. Bien sûr, la place des représentants de l'Etat demeure assez forte mais des organismes, ayant précédemment voix consultative, rentrent comme membres à part entière dans la commission. Enfin, on peut noter la prise en compte non négligeable de l'aspect désormais régional de la formation professionnelle²⁵⁴.

²⁵³ Article L. 910-1 alinéa 1 et 2 : « La formation professionnelle et la promotion sociale font l'objet d'une politique coordonnée et concertée, notamment avec les organisations représentatives des employeurs et des travailleurs salariés ainsi que des travailleurs indépendants. A cet effet, il est créé auprès du Premier ministre un comité interministériel dont le ministre de l'Education nationale est le vice-président et un groupe permanent de hauts fonctionnaires dont le président est désigné par le Premier ministre. »

²⁵⁴ Le président et le vice président sont nommés par arrêté du Premier Ministre. Il en est de même pour les membres mais sur proposition des organismes dont ils assurent la représentation. Ils peuvent être assistés d'experts ayant voix consultative comme le prévoyait le décret de 1972. La commission comprend donc :

- le délégué à la formation professionnelle ou son représentant;
- le président du comité de coordination des programmes régionaux de la formation professionnelle et de l'apprentissage ou son représentant;
- deux représentants du ministère de l'Education nationale, dont un au titre de l'enseignement supérieur;
- un représentant de chacun des ministères suivants: économie et finances, fonction publique, défense, intérieur, culture, agriculture et forêt, affaires sociales, travail, emploi et formation professionnelle, équipement, logement et transport, recherche et technologie, industrie et commerce extérieur, artisanat, commerce et consommation;
- cinq représentants des organisations syndicales de salariés;
- cinq représentants des organisations d'employeurs;
- quatre représentants d'organismes intéressés à la formation professionnelle et à la promotion sociale: un représentant de l'assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie, un de l'assemblée permanente des chambres de métiers, un de l'assemblée permanente des chambres d'agriculture, un de la Fédération de l'Education Nationale;

93. La commission possède trois attributions principales définies par les textes. Sa fonction première et essentielle est d'examiner toutes les demandes d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique qui lui sont soumises. Ensuite, elle possède un pouvoir de formulation de propositions d'homologation qu'il ne faut pas pour autant assimiler à une autosaisine. Rappelons, en effet, le caractère volontaire de la demande d'homologation d'une certification par l'organisme qui y prépare. Enfin, selon l'article 6 du décret de 1992, la Commission Technique d'Homologation doit établir et tenir à jour la liste d'homologation qui, à des fins d'information, peut contenir la mention des spécialités et de l'établissement concerné.

Au delà du fonctionnement et des attributions générales de la commission, il nous paraît indispensable d'examiner avec précision le parcours suivi par une certification candidate à l'homologation et les critères retenus pour la lui accorder.

b. La saisine de la Commission Technique d'Homologation.

94. La demande d'homologation d'une certification technologique est un acte volontaire de l'organisme qui y prépare. Cependant, cette situation ne lui accorde aucun droit automatique à cette homologation, ni même la possibilité de saisir directement la commission à ces fins. Le législateur a, en effet, estimé nécessaire de consacrer des autorités de saisine de la commission²⁵⁵. Cette solution n'a d'autre but que d'éviter tout engorgement du système et toutes candidatures « farfelues ». A la charge des autorités de saisine de faire le tri entre les demandes sérieuses et celles dont on sait pertinemment qu'elles ne pourront aboutir.

95. Quelles sont ces autorités ? Au nombre de deux, elles témoignent de la volonté d'établir un premier filtre « étatique » entre les organismes de formation et la commission. D'une part, il s'agit du ministre sous le contrôle duquel est délivré le titre ou diplôme dont l'homologation est souhaitée. Cette saisine concerne alors trois types de certifications. De prime abord sont concernés les titres et diplômes délivrés directement par un ministère autre

- le directeur du C.E.R.E.Q;

- le directeur du C.N.A.M.

²⁵⁵ Article 4 du décret du 8 janvier 1992 relatif à l'homologation des titres ou diplômes de l'enseignement technologique.

que celui de l'Education nationale (Jeunesse et sport, santé, culture, défense...). Il peut également s'agir des certifications délivrées par des établissements sous tutelle juridique d'un ministère, comme celles concluant les formations dispensées par les chambres des métiers ou par les chambres de commerce et d'industrie. Enfin, feront l'objet d'une demande ministérielle les certifications délivrés par des établissements de formation publics tels les GRETA, l'A.F.P.A., les universités... D'autre part, lorsque la formation est assurée par un organisme à compétence régionale, l'autorité de saisine est le préfet de région, le président du conseil régional ou le recteur s'il s'agit d'un établissement de l'Education nationale²⁵⁶.

96. La mission de l'autorité de saisine est de vérifier la recevabilité du dossier de l'organisme demandeur²⁵⁷ avant de décider de le transmettre à la Commission Technique d'Homologation²⁵⁸. Parmi les premiers critères de recevabilité figurent évidemment la nécessité d'une certification sanctionnant une formation professionnelle d'enseignement technologique. Nous avons examiné quels types de formations étaient concernés. Autre condition de recevabilité, l'ancienneté de la formation. Toute demande doit avoir été précédée de trois promotions de titulaires de la certification. L'homologation doit, en effet, s'appuyer sur des éléments objectifs parmi lesquels figurent la connaissance du niveau de sortie et les débouchés offerts aux formés. Cette condition a aussi pour finalité d'écartier des demandes d'organismes n'ayant pas encore « pignon sur rue » et désirant utiliser l'homologation d'une de leurs certifications pour essayer d'asseoir une réputation. A ce titre, il est formellement interdit à tout organisme de formation de déclarer une de ses certifications en cours d'homologation, pour en avoir simplement fait la demande.

²⁵⁶ Cet aspect régional de la saisine est une des innovation apportée par le décret de 1992.

²⁵⁷ Il devra mentionner avec précision la dénomination du titre dont l'homologation est sollicitée, spécifier l'ancienneté de la formation, le niveau souhaité de qualification, les débouchés de la certification et le niveau de rémunération moyen en sortie de formation, comporter le rapport argumenté de l'autorité de saisine portant sur la recevabilité de la demande, un rapport d'expertise de la formation portant sur l'opportunité de la demande, une fiche d'analyse élaborée par le chargé de mission responsable du dossier à la Commission et une fiche récapitulative des différents avis qui auront pu être recueillis pour étayer la demande. Cette énumération de pièces est issue d'un dossier type disponible auprès de la CTH ou du correspondant régional à la Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.

²⁵⁸ L'autorité de saisine peut réagir de trois façons différentes. Soit elle refuse le dossier purement et simplement, et en avertit la commission par avis motivé. Soit elle ne répond pas dans un délai de deux mois après le dépôt de la demande et réitère son silence malgré l'intervention du président de la Commission Technique d'Homologation. En ce cas, celle ci doit décider directement du sort de la demande. Enfin, l'autorité peut décider de saisir la commission. Cependant, il doit être spécifié que le fait de la saisir n'engage en rien la responsabilité de l'autorité de saisine auprès de l'organisme de formation quant à la recevabilité du dossier. Ainsi, l'organisme de formation dont la demande est rejetée par la commission pour irrecevabilité ne peut se retourner contre l'autorité de saisine qui a estimé ce dossier justement recevable.

L'organisme doit également faire connaître à l'autorité de saisine la voie de préparation de la certification dont l'homologation est sollicitée: formation initiale, formation continue ou formation alternée. Enfin, il est nécessaire que la demande soit contextualisée avec des éléments sur l'intérêt de la formation et l'opportunité d'existence de celle-ci dans la situation socio-économique. Ces conditions ne doivent être présentes dans la demande que depuis la réforme de 1993.

97. Cette saisine correspond à une procédure que nous qualifierons de droit commun, dont la logique est la suivante: *un* organisme de formation est désireux de faire homologuer *une* certification. Depuis peu, cependant, la Commission Technique d'Homologation a instauré des procédures dérogatoires ne reposant plus sur cette logique d'unicité.

Il s'agit, dans un premier temps, de permettre l'extension d'un titre homologué à un autre organisme de formation. Cette hypothèse se présente dans deux cas: soit la préparation du titre déjà homologué peut être réalisé dans d'autres centres, toujours sous la responsabilité de l'organisme le délivrant, soit un autre organisme veut délivrer un titre déjà homologué. La procédure ne diffère du droit commun que sur un point: il convient d'obtenir l'accord de l'organisme délivrant déjà le titre homologué.

Dans un second temps, une autre procédure dérogatoire au droit commun consiste en une homologation dite « par réseau ». Il s'agit d'une hypothèse où un ensemble d'organismes de formation mettent en place des formations professionnelles préparant à un même titre et désirent faire homologuer ce titre pour tous. L'idée de faire homologuer un seul titre demeure mais l'unicité des organismes de formation y préparant est mise en cause. Cette possibilité est admise par la Commission Technique d'Homologation et intéresse notamment les chambres de métiers ou les chambres de commerce et d'industrie regroupées dans l'Assemblée des Chambres Françaises de Commerce et d'Industrie. Cette procédure présente plusieurs avantages puisqu'elle permet à l'organisme demandeur de structurer son appareil de formation, pour en renforcer la qualité et d'harmoniser les titres délivrés et à la Commission Technique d'Homologation de traiter de façon plus rapide un grand nombre de dossiers en regroupant tous ceux d'un seul réseau. Cependant, la Commission vérifie avec soin que le titre délivré a réellement la même valeur pour les titulaires, quel que soit l'organisme du réseau dans lequel ils l'auront préparé. Pour ce faire, en plus du dossier classique de droit commun, la demande d'homologation par réseau doit comprendre de nombreux renseignements sur la nature de ce dernier : mise en commun des ressources, conditions d'appartenance au réseau...

L'homologation par réseau a pour conséquence de fixer une norme générale du titre, pour tout organisme de formation appartenant à ce réseau. D'un point de vue pratique, le document officiel du titre homologué doit comporter deux signatures: celle du responsable de la formation (comme pour une homologation de droit commun) et celle d'un garant de l'appartenance de la formation au réseau (à titre d'exemple, le président de l'Assemblée des Chambres de Commerce et d'Industrie pour un titre homologué délivré par différentes chambres de commerce et d'industrie).

Néanmoins, quelle que soit la forme de l'homologation souhaitée, le dossier transmis à la CTH doit faire l'objet d'une instruction.

c) L'instruction du dossier.

98. On retrouve, ici aussi, le schéma qui préside au fonctionnement des Commissions Professionnelles Consultatives. La Commission Technique d'Homologation prend en considération un certain nombre de critères pour accepter d'homologuer la certification et de choisir le niveau le mieux adapté.

Entrent en considération, dans un premier temps, l'objectif du titre et de son opportunité. Il s'agit de vérifier l'adéquation entre les capacités impliquées par le titre et ses visées en termes professionnels. A ce titre, on exige qu'il existe une spécificité de la formation candidate. Il s'agit d'éviter que des « doublons » de formations publiques antérieures soient volontairement proposés.

Ensuite, la Commission vérifie toute une série de critères portant sur la formation elle-même, ce qui confirme encore que l'homologation est bien une validation des référents de la formation. Elle va d'abord porter son attention sur les conditions d'admission à la formation. Il sera question de connaître avec précision quels sont les prérequis demandés par l'organisme de formation: titres, diplômes, expérience professionnelle ... La Commission s'attache à ce que la possibilité de candidatures libres soit garantie, notamment pour les formations internes à certaines entreprises où il est souhaité que les bénéficiaires de la formation puissent quitter l'entreprise et se prévaloir de leurs nouveaux acquis. L'absence de discrimination entre candidats est un point que la Commission s'applique à surveiller. Afin d'éprouver le sérieux de la demande, elle étudie également l'organisation et le fonctionnement de la formation comme les moyens pédagogiques mis en œuvre, les équipements mis à disposition des élèves

ou étudiants et le financement indispensable à la bonne marche de l'établissement. Bien entendu, la qualité des pédagogues intervenant au cours de la formation est mise à l'épreuve par l'appréciation de leurs qualifications, de leur statut, de leur niveau d'études et de leur expérience professionnelle antérieure. Enfin, la sanction de cette formation est observée avec attention. Les conditions exigées par la commission sont la transparence et l'objectivité des éléments d'évaluation des acquis. Sont examinés les modalités de passage (examens ponctuels, contrôle continu...), les modalités de prise en considération de mémoires et de rapports de stages ainsi que leurs critères d'évaluation. La composition du jury fait l'objet d'une attention spéciale. Les jurys composés uniquement de professeurs et de membres de la direction de l'organisme de formation, dits jurys endogènes, sont considérés avec méfiance.

99. Nous devons tirer plusieurs conséquences de l'attention particulière portée à la formation. Il a été précisé que l'objet de l'homologation est la certification. Or, au vu des critères de la Commission, il paraît impossible de demander d'homologuer un titre obtenu après des examens organisés sans qu'une formation ait été, au préalable, mise en place dans cette optique. Ainsi a été rejetée, en 1984, une demande, émanant de la chambre Franco-Allemande de commerce et d'industrie, d'homologation de ses examens pour des candidats intéressés par la langue allemande²⁵⁹. Mais cette attention portée à la formation elle-même est à l'origine de la confusion que l'homologation peut faire naître dans l'esprit d'organismes de formation qui, comme nous l'avons remarqué, y voient un label pour leur établissement. Si le dossier reçoit un satisfecit, c'est que la commission juge que la formation est en conformité avec les objectifs affichés pour l'obtention du titre.

100. L'examen de la sanction de la formation pose le problème de la dénomination. La loi ne précise absolument rien quant aux cas d'appellation d'une certification « titre », « diplôme » ou même « certificat ». Ce problème prend toute sa place dans les débats de la Commission. Des opinions soutiennent que l'appellation diplôme ne s'applique qu'aux certifications délivrées par le ministère de l'Éducation nationale. La question a été posée à la Direction Générale des Enseignements Supérieurs (D.G.E.S.), par un échange de correspondance en 1995, à propos des certifications des établissements privés d'enseignement supérieur. La réponse de la Direction est sans ambiguïté. Faisant référence au titre VIII du

²⁵⁹ J. HUGUENIN, *La reconnaissance des titres et diplômes et la procédure d'homologation*, Mémoire DEA,

Code de l'enseignement technique, elle estime que peuvent porter l'appellation de diplômes, les diplômes d'ingénieurs, les diplômes délivrés par les écoles reconnues par l'Etat dans des conditions fixées par arrêté ministériel. La Direction Générale des Enseignements Supérieurs en conclut qu'aucun titre délivré par un établissement technique privé et dont pourrait avoir connaissance la Commission Technique, ne peut être, en droit, qualifié de diplôme²⁶⁰. Toutefois cette position ne faisant pas l'unanimité parmi des membres remarquant que l'organisation d'examens publics ne relève pas d'un monopole de l'Education nationale, la Commission pris la décision de retenir le terme de diplôme pour les certifications qui dépendraient d'un ministère et relèveraient d'organismes publics. Si elle est confirmée, cette interprétation implique que l'appellation de diplôme appartienne au domaine public en général et plus seulement à l'Education nationale ou aux ministères délivrant les diplômes d'Etat, comme il a longtemps été affirmé.

101. Enfin, le dernier critère d'appréciation de la commission porte sur l'avenir des lauréats. Dans ce but, elle examine les emplois obtenus et l'écart entre le niveau d'entrée et celui de sortie pour déceler la cohérence du dispositif. Il lui sera ainsi difficile d'homologuer une formation qui permet à un titulaire de Certificat d'Aptitude Professionnelle de devenir ingénieur en 1200 heures.

A l'issue de l'instruction de ce dossier, la commission peut adopter quatre attitudes. Elle peut le renvoyer pour manque d'informations et attendre un complément, refuser la tout simplement demande, l'accepter telle quelle, c'est à dire en accordant le niveau demandé. Ou enfin l'accepter à un autre niveau que celui sollicité. La réponse de la Commission peut alors être refusée par l'organisme demandeur toujours au nom de l'aspect volontaire de la sollicitation d'homologation. Aussi pouvons-nous affirmer que le niveau souhaité est l'élément déterminant d'une demande.

102. La question du choix des niveaux et du groupe de métier est l'élément central de la procédure d'homologation. La vertu principale de la classification des titres et diplômes homologués est d'être un indicateur à l'intention des employeurs dans un entretien d'embauche face à un candidat possédant ce type de certification. Pour le salarié ou le candidat, c'est une valeur reconnue portant le sceau de l'Etat. Peut-on-dire, cependant, que la

Nantes, 1988, p 51.

nomenclature des niveaux telle qu'elle existe est la mieux adaptée ? Nous avons vu qu'elle trouve son origine dans celle élaborée par l'Education nationale²⁶¹. Les exigences d'une technique telle que l'homologation ont cependant nécessité une adaptation, en 1969, de cette nomenclature. Nous nous trouvons donc avec deux listes dont les logiques et les niveaux sont différents. La grille de l'Education nationale a construit sa logique de niveau en nombre d'années d'études tandis que celle de 1969, permettant le positionnement des titres homologués, situe les qualifications et est conçue en fonction de la classification de l'emploi.

En conséquence, les niveaux entre ces deux nomenclatures ne coïncident pas toujours. La nomenclature de l'Education nationale comprend sept niveaux, soit deux de plus que celle utilisée pour l'homologation: le niveau V bis prenant pour base les Certificats d'Etudes Professionnelles (CEP), les formations courtes et les attestations de même nature, et le niveau VI prenant en compte les formations n'allant pas au-delà de la scolarité obligatoire. Cette absence du niveau VI dans la nomenclature de l'homologation se justifie par la finalité professionnalisante de la technique. Puisqu'il s'agit d'un niveau englobant les non-qualifiés et l'absence de diplôme, il serait impossible à un organisme de formation de solliciter une homologation à ce niveau²⁶².

Enfin, le niveau I de l'Education nationale comprend les formations de niveau supérieur à la maîtrise alors que le niveau I de la CTH concerne les emplois impliquant une formation au moins égale à celle d'ingénieur diplômé. Or, toutes les formations d'ingénieurs ne nécessitent pas quatre années d'études après le baccalauréat comme l'exige la maîtrise, confirmant la différence d'appréhension des formations selon les nomenclatures. La question des niveaux a longtemps occupé les débats de la CTH. On peut estimer cette classification assez grossière. Une distinction fine est faite entre les diplômes de niveaux supérieurs, pourtant les moins nombreux sur le marché du travail alors que les titres et diplômes de niveaux inférieurs, beaucoup plus nombreux, sont tous regroupés.

103. Ces différences ne sont pas sans conséquences pratiques. La confusion règne parfois lorsque le niveau d'un titre est mentionné. S'agit-il du niveau Education nationale ou du niveau homologation ? Cette dissociation entraîne un grave problème. La loi du 16 juillet 1971 sur l'enseignement technologique prévoyait l'existence d'une liste unique des titres et

²⁶⁰ Courrier de la D.G.E.S au président de la CTH, le 24 janvier 1995 communiqué par A.-M. CHARRAUD.

²⁶¹ Cf. Annexe 9.

²⁶² Cf. Annexe 8.

diplômes homologués. Or, actuellement, coexistent deux listes différentes. Les raisons en sont simples. L'Education nationale tient à garder le contrôle exclusif des diplômes qu'elle délivre, attitude somme toute logique. En outre, il serait difficile d'attribuer à un diplôme délivré par l'Education nationale un niveau d'homologation inférieur à son niveau dans la nomenclature de 1967. Cette situation ne serait jamais acceptée.

Avec la question du niveau se pose aussi le problème du classement du diplôme dans un groupe de métier comme l'exigent les textes relatifs à l'homologation. Les conséquences de cette opération sont importantes car la classification d'un titre ou d'un diplôme dans un groupe particulier peut interdire à son titulaire l'accès à un concours ; celui-ci n'étant ouvert spécifiquement qu'aux titres homologués de certains groupes. Or, les frontières entre les groupes de métiers sont parfois sujettes à discussion, tellement leurs différences semblent ténues.

d) La durée et la révision de l'homologation.

104. Une fois la décision de principe prise par la CTH, le niveau et le groupe de métiers déterminés, le dossier est transmis au Premier ministre qui prend l'arrêté officiel d'homologation. La date d'effet de celle-ci y est mentionnée. En principe, cette opération est rétroactive et s'applique à l'ensemble des titres délivrés aux différentes promotions. La durée de l'homologation, lorsqu'elle n'est pas de droit, est de trois ans.

La révision triennale des homologations est une innovation du décret du 8 janvier 1992²⁶³. Vu le nombre très important de titres homologués à ce jour, une procédure déconcentrée, au niveau de la région, permet ainsi de réexaminer tous les cas. Le dossier de révision remonte ensuite à un groupe de travail destiné à préparer la décision de la Commission. L'homologation peut être retirée si l'organisme ne délivre plus le titre, s'il n'y prépare plus ou s'il souhaite la fin de l'homologation. Il en est de même si cet organisme ne répond pas à plusieurs injonctions de la CTH. Cette procédure, de droit commun, ne s'applique pas aux formations relevant directement de l'autorité des ministères pour qui la procédure est interne.

²⁶³ Pour tous les titres homologués antérieurement, la Commission a adopté une approche secteur par secteur et a prévu un échéancier sur deux années, entre 1993 et 1995.

105.L'homologation semble avoir perdu sa finalité première : apprécier le bien fondé d'un titre au regard de l'évolution des emplois et lui conférer un niveau au sein d'une nomenclature préétablie. On ne sait plus si la « labélisation » qui en découle, vise la certification, la formation qui y conduit ou l'organisme qui la délivre.

Cette dérive va signé l'arrêt de la procédure d'homologation puisque le projet de loi de modernisation sociale, déposé par le gouvernement au parlement le 24 mai 2000²⁶⁴ propose une modification de la loi du 16 juillet 1971 pour remplacer la liste d'homologation par un référentiel national de certification où tous les titres à finalité professionnelle seront classés par domaine d'activité et par niveau, par une Commission nationale de certification²⁶⁵.

A travers l'homologation, comme pour les autres techniques de validation des référents, ce sont toutes les caractéristiques du système national de certification d'une formation qui transparaissent.

Il s'agit de procédures marquées par la place centrale accordée aux autorités publiques. Le but même de l'homologation n'est-il pas de conférer à des certifications, en principe « non officielles », la reconnaissance d'un niveau par l'Etat et son sceau, par le biais de l'arrêté d'homologation, comme c'est le cas pour les diplômes visés de l'enseignement technique ?

Toutes ces interventions étatiques sont fondées sur les mêmes principes. D'abord, la loi ne contraint pas les organismes délivrant ces certifications à se soumettre à l'homologation. Pour autant, ce volontariat reste quelque peu « forcé » puisque, dans certains cas, seules les certifications validées par les autorités publiques peuvent bénéficier d'une reconnaissance institutionnelle²⁶⁶. Ces interventions étatiques se déroulent toujours selon les mêmes modalités. Il s'agit en effet pour les autorités publiques de contrôler la qualité de la formation afin de valider, en cas de satisfaction, les référents de la certification qui la sanctionne.

Enfin, et ce dernier élément ne doit pas être négligé, on retrouve dans chacune de ces procédures les luttes d'influence internes à l'Etat, pour le contrôle des certifications dans le pays. L'attitude du ministère de l'Education nationale sur la place de ses propres diplômes, en matière d'homologation, nous laisse supposer que sa position centrale dans le système des certifications en France est une prérogative qu'il n'entend partager que dans certaines limites.

²⁶⁴ Projet de loi de Modernisation sociale, déposé à l'Assemblée nationale le 24 mai 2000, Document n° 2415.

²⁶⁵ Cf. Infra. Partie II. Chapitre 1. La validation des acquis professionnels.

²⁶⁶ L'article L.931-1 du Code du travail accorde au salarié le bénéfice du congé de formation lorsqu'il s'agit de

Section 2. L'élaboration des diplômes professionnels par les autorités publiques.

106. Seules deux catégories de diplômes et de titres sont concernées par ces procédures. Il s'agit, d'une part, de tous les diplômes nationaux, du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) au Brevet de Technicien Supérieur (BEP), délivrés par le ministère de l'Education nationale et les titres et diplômes délivrés par les ministères du travail et de l'agriculture qui sont élaborés au sein des Commissions Professionnelles Consultatives suivant une démarche précise et structurée. Les diplômes universitaires technologiques (DUT) suivent également un schéma similaire au sein des Commissions Pédagogiques Nationales. L'objectif de ces structures est de faire appel à nombre de personnes qualifiées (I) pour rechercher la meilleure adéquation possible entre ces diplômes et les emplois auxquels il préparent (II).

§ 1. le recours à des commissions consultatives nationales dominées par des représentants de l'Etat.

107. Les Commissions Professionnelles Consultatives sont les plus anciennes instances destinées à l'élaboration de diplômes par les autorités publiques. Elles trouvent leur origine dans la prolifération, voire pour certains auteurs, « l'atomisation » des Certificats d'Aptitude Professionnelle ²⁶⁷. La situation était telle qu'en 1949, on relevait l'existence de 2790 programmes différents de CAP pour le seul secteur de la métallurgie. Certains CAP étaient délivrés depuis plusieurs années alors qu'ils n'avaient jamais été créés. L'origine de cette confusion résidait dans les modalités de création des CAP et surtout dans l'absence de réglementation générale à l'échelon national. La compétence en matière de création d'un CAP se partageait entre les Comités Départementaux de l'Enseignement Technique et surtout, au niveau des communes, les Commissions Locales Professionnelles. Ces dernières tendaient à élaborer des CAP allant dans le sens des besoins immédiats du tissu local. Cet éclatement géographique des lieux de décisions a bien entendu favorisé l'éclatement même des diplômes. Sous Vichy, l'acte dit Loi du 4 août 1942 modifié par l'acte dit loi du 4 octobre 1943 et validé

préparer ou de passer un examen pour l'obtention d'un titre homologué.

²⁶⁷ G. BRUCY, « CAP et certificats de spécialité: les enjeux de la formation au lendemain de la deuxième guerre mondiale », *Formation Emploi* n° 27-28, p.131.

à la Libération, entreprend une unification de la situation en fixant les règles de délivrance par des examens publics. A partir de 1945, cette volonté de « standardisation »²⁶⁸ du CAP se poursuit pour aboutir au règlement général de 1953. Mais la centralisation de ce diplôme devait s'accompagner d'une centralisation institutionnelle. En 1946 sont instituées des Commissions Consultatives Nationales d'Apprentissage (C.C.N.A.). Peu de temps après, notamment à la suite du développement du système de l'enseignement technique, ces C.C.N.A. laissent la place aux Commissions Nationales Professionnelles Consultatives²⁶⁹ (C.N.P.C.) dont la dénomination laisse supposer des attributions plus larges mais dont la tâche essentielle est d'étudier les programmes des CAP et des Brevets Professionnels (B.P.) nationaux. En 1951 est créé un Comité Interprofessionnel consultatif dans le but de coordonner l'action des C.N.P.C. A partir des années 1970, trois textes, en 1972, 1983 et 1989 instaurent le système des Commissions Professionnelles Consultatives qui fonctionne encore actuellement (A).

Institués par un décret du 7 janvier 1966, les Instituts Universitaires de Technologie, au nombre de 67 en 1988, ont délivré en trente ans plus de 340 000 diplômes. Nous ne nous intéresserons pas au système même de ces instituts mais plutôt aux structures particulières de définition du contenu pédagogique des diplômes délivrés. En application du décret de 1966, le ministre de l'Education nationale a pris un arrêté le 22 juin 1967 instituant les Commissions Pédagogiques Nationales dans un but, si l'on en croit le titre du texte, de coordination des départements des différents instituts dont les effets sont loin d'être satisfaisants, comme nous pourrions le voir (B).

A. L'organisation des Commissions Professionnelles Consultatives.

108. C'est au sein des administrations centrales des différents ministères que s'élaborent les règlements généraux des titres et diplômes sous leur responsabilité. Ces règlements généraux prévoient pour la plupart les modalités d'accès et de préparation du titre, le contenu des programmes, le référentiel des compétences requises pour l'obtention du diplôme, les différents modes de délivrance, la composition des jurys...

Le 16 juillet 1971 étaient promulguées trois lois institutionnalisant la formation

²⁶⁸ Ibid., p. 134.

²⁶⁹ Arrêtés du 15 avril et du 14 août 1948.

continue²⁷⁰. Dans le cadre de la mise en œuvre de cette nouvelle législation était adopté, le 4 juillet 1972, le décret n°72-607 relatif aux Commissions Professionnelles Consultatives. Le champ d'application de ce texte est large puisque son article 1 précise que « chaque ministre responsable d'établissements ou d'actions de formation professionnelle continue ou d'enseignement technologique peut instituer, par arrêté, des Commissions Professionnelles Consultatives ». Cependant, chacune de ces commissions doit obligatoirement concerner une des branches d'activité suivantes:

- 1 Agriculture et activités annexes.
- 2 Industries extractives et matériaux de construction.
- 3 Métallurgie et première transformation des métaux, mécanique, électricité, électrotechnique, électronique.
- 4 Verrerie et céramique.
- 5 Bâtiment et travaux publics.
- 6 Chimie.
- 7 Alimentation.
- 8 Textiles et industries annexes.
- 9 Habillement.
- 10 Bois et dérivés.
- 11 Transports et manutentions.
- 12 Techniques audiovisuelles et de communication.
- 13 Arts appliqués.
- 14 Autres activités du secteur secondaire.
- 15 Techniques de commercialisation.
- 16 Techniques administratives et de gestion.
- 17 Tourisme, hôtellerie, loisirs.
- 18 Autres activités du secteur tertiaire.
- 19 Soins personnels.
- 20 Secteur sanitaire et social.

Il en résulte un système complexe, surtout marqué par la place dominante de l'Etat et

²⁷⁰ Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, loi n° 71-576 du 16 juillet 1971 relative à l'apprentissage et loi n° 71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation de l'enseignement technologique.

une implication limitée du monde professionnel.

1. Le poids dominant de l'Etat dans l'organisation des Commissions Professionnelles Consultatives.

109. En préalable, il convient de rappeler que les CPC. sont parties intégrantes des ministères qui les ont constituées²⁷¹. L'article 1 du décret du 4 juillet 1972 invitait tous les ministres compétents en matière « de formation professionnelle continue ou d'enseignement technologique » à créer des CPC. concernant obligatoirement une des vingt branches d'activité que nous avons précédemment énumérées.

²⁷¹ Une des caractéristiques des Commissions Professionnelles Consultatives est l'impressionnante « logistique » qui les entoure. En effet, l'arrêté du 18 juillet 1983 réanime une structure créée en 1948 avec les Commissions: le Comité Interprofessionnel Consultatif. Cette instance, plutôt lourde, était trop formelle et se réunissait tous les deux ou trois ans. Issu des CPC., le Comité interprofessionnel Consultatif a une composition très semblable à celle de ces dernières.

L'innovation du texte est l'institution, au sein de ce Comité, d'un groupe permanent qui a mission de délibérer sur toutes les questions intéressant le Comité entre les sessions de cet organisme. Ses attributions ont été laissées vagues à dessein. Cette structure, réunissant une vingtaine de personnes, est donc plus souple pour la conduite de débats approfondis sur la politique des diplômes. Ce groupe trouve son origine dans la volonté de réguler le système des diplômes et titres de l'enseignement technologique avec une instance n'émanant pas directement des Commissions Professionnelles Consultatives. La périodicité de ses réunions est beaucoup plus fréquente que celle du Comité Interprofessionnel Consultatif puisque ce groupe se réunit quatre fois par an.

La coordination des diverses commissions, des sous-commissions et du groupe de travail est assurée par un secrétaire général, fonctionnaire ou agent du ministère de l'Education nationale. Le secrétariat gère le fonctionnement administratif des Commissions Professionnelles Consultatives et s'assure du bon déroulement de ses travaux. Dirigeant en permanence un nombre important de groupes de travail, il participe à plus de 700 réunions par an. Mais au delà de ces tâches administratives, il ne faut pas négliger l'importance de cet acteur auquel a été confié un mandat politique fort, dont le rôle est de « tenir à jour les diplômes, d'effectuer les actualisations qui s'imposaient, notamment dans un horizon de formation continue ». Les années 80 ont vu la mise en place d'un système opérationnel de construction des diplômes au sein des Commissions Professionnelles Consultatives où l'amélioration de l'organisation du travail du secrétariat général a parfaitement accompagné l'instauration de la nouvelle méthodologie d'élaboration de ces certifications, comme nous le verrons un peu plus loin.

A côté de cette organisation interne des Commissions Professionnelles Consultatives, existe toute une logistique que l'on peut qualifier d'externe. Le Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications (C.E.R.E.Q.) est un établissement public sous tutelle du ministère de l'Education nationale et du ministère du Travail. Membre de droit de toutes les Commissions, il participe activement à leur fonctionnement, s'insère dans les nombreux groupes de travail du secrétariat. Il établit un nombre important d'études traitant des problèmes d'évolution de l'emploi et de la relation formation-emploi.

En 1982 a été créé, par protocole d'accord entre la Direction des lycées et le C.E.R.E.Q., le Groupe des Enseignements Technologiques (G.E.T.), « instance de réflexion de l'administration pour les formations technologiques et professionnelles qui relèvent de la compétence de la Direction des Lycées ». Sa mission est de rapprocher les différents acteurs dont l'activité pourrait interférer avec celle des CPC. afin d'écartier toute discordance possible. Ce groupe, ouvert à l'inspection générale, est cependant complètement interne à l'administration. Les études du C.E.R.E.Q. prennent toute leur place dans les travaux du G.E.T., l'aidant à dégager ses orientations en matière de formation professionnelle. De même, ce Groupe élabore ses propres études pouvant porter sur des thèmes sectoriels ou transversaux comme sur certains niveaux de formation, par

A ce jour, seulement quatre ministères sont entrés dans cette démarche²⁷²:

- le *ministère de l'Agriculture* a créé une Commission Professionnelle Consultative dont l'existence reste principalement formelle²⁷³. Cette commission « agriculture et activités connexes » a connu des difficultés de fonctionnement interne qui l'ont paralysé. Aussi le ministère de l'Agriculture ne s'appuie-t-il plus sur cette structure pour ses qualifications et leurs sanctions mais sur des groupes plus informels associant les divers acteurs professionnels de ce secteur d'activité afin de définir et d'élaborer les formations, les qualifications et les diplômes correspondants;
- Le *ministère du travail et des affaires sociales* possède quatre Commissions Professionnelles Consultatives gérées par l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (A.F.P.A.) qui assure le secrétariat. Pour autant, il ne faut pas en conclure que ces Commissions ne s'attachent qu'aux actions de formation dispensées par l'A.F.P.A. Plus largement, leur domaine de compétence porte aussi sur les stages des centres collectifs nationaux de la formation professionnelle des adultes en général, des centres de formation des travailleurs handicapés, des centres de formation privés conventionnés par le ministère, des entreprises privées dont les programmes sont agréés et des centres de formation privés agréés²⁷⁴;
- le *ministère en charge de la formation professionnelle* possède cinq Commissions dont le secrétariat est également assuré par l'AFPA²⁷⁵.
- le *ministère de l'Education nationale* comptait normalement dix-neuf Commissions Professionnelles Consultatives mais suite au renouvellement de leurs membres, des regroupements se sont produits et seules dix-sept subsistent d'entre-elles²⁷⁶.

exemple.

²⁷² Certains ministères n'ont pas créé de Commissions laissant à des services particuliers le soin de s'occuper de tous ces aspects. Ainsi au ministère chargé de la mer (à l'heure actuelle, le ministère de l'Agriculture et de la Mer), les nouvelles formations sont mises en place par le Bureau de l'Education Maritime et l'élaboration des titres est prise en charge par l'Inspection Générale de l'Enseignement maritime. Au ministère de la Défense, c'est un corps d'inspection présent dans chaque armée qui participe à la création des titres.

²⁷³ B. BOUYX, *op. cit.*, p. 38.

²⁷⁴ C. MERLIN, « La concertation éducation-économie dans la définition des qualifications et des diplômes », in Haut Comité Education-Economie, *Partenaires pour réussir. Enjeux et moyens d'une qualification des jeunes. Rapport au ministre de l'Education nationale et de la culture*, La Documentation Française, Paris 1993, p.49.

²⁷⁵ Bâtiments et travaux publics, métallurgie et mécanique, autres industries, transports commerces et services, gestion et traitement de l'information. Arrêté du 16 février 2000 créant également une Commission interprofessionnelle consultative destinée à proposer au ministère chargé de la Formation professionnelle des mesures propres à coordonner l'activité des CPC, donnant des avis pour la prise en compte, dans l'élaboration des titres du ministère, des évolutions technologiques, de l'organisation du travail et des modalités de validation.

²⁷⁶ Le 18 juillet 1983, un arrêté a refondu totalement l'organisation des CPC. du ministère de l'Education nationale en les rattachant à la direction des lycées et des collèges (D.L.C.), en instituant un Comité Interprofessionnel Consultatif (C.I.C.) chargé de la coordination de l'activité des CPC. et plus largement

110. L'organisation des Commissions Professionnelles Consultatives se caractérise par la prépondérance de l'Etat et le poids de l'administration publique²⁷⁷.

Pour celles relevant du ministère de l'Education nationale, la Direction de l'enseignement scolaire apparaît comme un élément incontournable. Toutes les Commissions Professionnelles Consultatives y ont été rattachées en 1980 alors qu'elles dépendaient auparavant de la Direction Générale pour la Coordination, ce qui marquait la séparation entre responsables de la gestion des formations et de ceux chargés de la définition et l'élaboration des diplômes. Aujourd'hui, la Direction de l'enseignement scolaire, par ce rattachement, a sous tutelle toute l'administration de l'enseignement professionnel (apprentissage, lycées d'enseignement professionnel, tutelle des diplômes). Le secrétaire général des Commissions Professionnelles Consultatives et du Comité Interprofessionnel Consultatif, fonctionnaire ou agent du ministère de l'Education nationale, est lui même issu de la Direction de l'enseignement scolaire.

L'attitude de l'administration est d'ailleurs la clé du fonctionnement des Commissions Professionnelles Consultatives. Les années 1970 ont vu la transformation institutionnelle des Commissions et l'instauration d'un système qui existe encore aujourd'hui. Le fonctionnement n'en est pas meilleur pour autant. Comme l'exprime clairement le rapport d'un groupe de travail sur la concertation dans la définition des qualifications et des diplômes, « jusqu'en 1983, on peut considérer, de manière générale, que le ministère de l'Education nationale oscillait entre une consultation formelle des Commissions Professionnelles Consultatives pour les projets de diplômes qu'il entendait mettre en œuvre et une indifférence vis-à-vis d'elles pour les autres diplômes, chaque CPC. gérant ses diplômes avec un dynamisme variable. Les CPC. étaient donc, le plus souvent, laissées à elles mêmes sans que l'administration joue à leur égard un rôle d'impulsion »²⁷⁸. Dans ce même rapport, le secrétaire général des Commissions Professionnelles relève que « la modification la plus importante dans le fonctionnement des

compétent pour débattre et donner son avis sur tous les problèmes de l'enseignement technique et professionnel et en créant un secrétaire général des CPC. et du Comité interprofessionnel consultatif.

Le 13 février 1989, une légère modification dans la composition des CPC. achève la mise en place du système.

²⁷⁷ Les membres des Commissions, du Comité et du Groupe permanent sont nommés par le ministre de l'Education nationale. L'ordre du jour et le programme annuel de travail des Commissions sont aussi arrêtés après accord entre le Directeur des Lycées et le président de la commission. Il est spécifié qu'en cas de désaccord entre eux, il revient au ministre de suppléer en prenant lui-même l'arrêté. Le Comité Interprofessionnel Consultatif est convoqué par le Ministre de l'Education qui assure la présidence de séance. Il en est de même pour le Groupe permanent. Arrêté du 18 juillet 1983.

²⁷⁸ C. MERLIN, *op. cit.*, p.63.

CPC. qui est intervenue ces dernières années, c'est le passage d'une attitude assez passive de l'administration à une attitude beaucoup plus active »²⁷⁹. Livrées, pour ainsi dire, à elles mêmes, les Commissions étaient soumises à l'influence des branches professionnelles. L'administration a ainsi assuré la mise en place de formations dont elle avait contribué à définir les programmes mais dont elle n'avait pu apprécier l'opportunité, point capital dans l'élaboration de certifications²⁸⁰. Elle s'est donc interrogée au début des années 80 sur la question de l'opportunité d'une suppression pure et simple des Commissions Professionnelles Consultatives. Le choix de maintenir ce système s'est fait après la constatation d'une reprise du dialogue entre tous les partenaires concernés. La Direction de l'enseignement scolaire a joué ici aussi un rôle clé.

111. Le fait que les Commissions Professionnelles Consultatives ne semblent parfois qu'entériner des avis ou des propositions formulées antérieurement peut paraître inquiétant. Ainsi l'opportunité de rénover ou de créer un diplôme fait parfois l'objet de négociations préalables entre le secrétariat général, les professions concernées et l'Inspection Générale de l'Education nationale. En tout état de cause, il revient toujours au secrétaire général de décider de présenter ou non un projet de diplôme en Commission.

La création du Groupement des Enseignements Techniques (G.E.T.)²⁸¹ en est d'ailleurs une démonstration. Celui ci a en effet été instauré à la suite d'un protocole d'accord entre la Direction de l'enseignement scolaire et le Centre d'Etudes et de Recherche sur les Qualifications (C.E.R.E.Q.) et doit être une « instance de réflexion de l'administration pour les formations technologiques et professionnelles qui relèvent de la compétence de la Direction de l'enseignement scolaire »²⁸². C'est au sein de ce groupement dont l'activité se déroule en amont et en dehors du travail des Commissions que s'initient des dossiers d'études sur des questions sectorielles (spécialité industrielle, branches, secteurs d'activité...) ou transversales (niveaux de formation...). La raison d'être du G.E.T. est de permettre au ministère de l'Education nationale d'apprécier, antérieurement à toute réunion en Commissions, les données qui lui seront utiles au moment des concertations. L'administration se présente donc devant les Commissions en possession d'éléments que les autres membres

²⁷⁹ Ibid., p. 63.

²⁸⁰ Ibid., p. 63.

²⁸¹ Le G.E.T. comprend des représentants de la Direction des Lycées et des Collèges dont le secrétaire général des Commissions Professionnelles Consultatives, du C.E.R.E.Q. et de l'inspection générale.

²⁸² Note de service de la Direction des Lycées du 20 octobre 1982.

n'ont pas. Ce travail préalable de fond a pour effet de renforcer la position des représentants de l'administration et de donner aux professionnels le sentiment d'être mis devant le fait accompli²⁸³.

L'élaboration, la définition et la concertation dans le processus de fabrication des diplômes dépend du bon vouloir des représentants de l'Etat aussi bien à l'intérieur des CPC. (en les contrôlant institutionnellement ou en les ranimant dans leur fonctionnement) qu'à l'extérieur dans des discussions préliminaires. Il paraît donc évident que la place laissée aux professionnels est limitée.

2. L'implication limitée des professionnels.

112. Le rôle des Commissions Professionnelles Consultatives étant de donner des avis, il importait que puissent être représentées en leur sein la plupart des organismes et institutions en relation avec le domaine de la formation professionnelle. Pour cette raison, chaque Commission est composée de quatre collèges différents de dix membres chacun (sauf le quatrième qui comprend onze membres), afin de respecter une égalité entre les divers groupes d'intérêts qu'ils ont pour mission de représenter. Le premier collège représente les employeurs et les artisans, y compris, précise la loi, ceux du secteur public « le cas échéant », proposés par les organisations les plus représentatives et les plus impliquées dans les domaines traités par la Commission. Dans le collège salariés, les sièges sont attribués suivant deux critères. Celui de la représentativité: un siège est dévolu à chaque organisation syndicale représentative (C.G.T., C.G.T.-F.O., C.F.T.C., C.F.D.T. et C.F.E.-C.G.C.). Mais pour ne pas tomber dans un égalitarisme qui ne serait pas à l'image de la branche ou du domaine concernés par la Commission, les cinq sièges restant sont attribués à ces mêmes syndicats sur la base de leurs résultats aux élections aux comités d'entreprise, seules élections de représentants du personnel effectuées à la proportionnelle. Le troisième collège représente les pouvoirs publics. Sont donc présents des membres des ministères du travail, de la formation professionnelle, des divers ministères compétents selon la nature des formations dont la commission connaîtra et du ministère de l'Education nationale. Ce dernier est représenté par deux inspecteurs généraux appartenant aux groupes « sciences et techniques industrielles » et « Economie et gestion ».

²⁸³C. MERLIN, *op. cit.*, p.63.

Enfin, ce collège est également composé d'un représentant de l'A.F.P.A. et du C.E.R.E.Q.. Le dernier collège est celui dit des « personnalités qualifiées », sorte de constante en France lorsque l'on se trouve face à des commissions consultatives dans quelque domaine que se soit. Ces personnalités qualifiées sont choisies en raison de leur activité professionnelle et de leurs travaux. Mais curieusement, la nomination des membres de ce collège ne relève pas d'un pouvoir discrétionnaire, puisqu'une énumération de ces personnalités est faite par l'article 3-4° de l'arrêté du 18 juillet 1983: un représentant des six organisations syndicales d'enseignants dites représentatives au plan national, un représentant des deux principales associations de parents d'élèves, un représentant pour chacune des chambres professionnelles (commerce et industrie, métiers et agriculture) et un conseiller de l'enseignement technologique. Toutes ces personnes sont désignées en fonction de leur compétence dans le domaine des qualifications et des formations du secteur de la Commission.

113. Cette représentation bien définie par les textes, n'en connaît pas moins des difficultés de fonctionnement, notamment au sein du collège employeur. On retrouve les problèmes classiques liés à toute représentation en général: permanents syndicaux éloignés du terrain et des métiers, représentation par des retraités, des anciens élèves devenus patrons... Enfin, les organisations patronales minoritaires se plaignent de ne pouvoir se faire entendre dans les Commissions comme elles arrivent à le faire en sous-commissions ou en groupes de travail. Mais les difficultés majeures de la représentation des professionnels au sein des Commissions ne se posent pas en ces termes.

114. Le corollaire de la forte présence de l'Etat dans les Commissions Professionnelles Consultatives est la limitation de l'implication de ces milieux professionnels. Dans un premier temps, la compétence des CPC. reste exclusivement consultative. Certes, cette consultation est obligatoire au regard des textes réglementaires. Mais le ministre de l'Education nationale, celui du Travail et celui de l'Agriculture ne sont, en aucune façon, liés par l'avis formulé par les Commissions. En outre, comme nous le verrons lors de l'examen des modalités d'élaboration des diplômes, les représentants des organismes professionnels n'interviennent qu'aux cours de phases bien spécifiques. On peut même dire que les orientations générales du processus et ses priorités leur échappent presque totalement. Ils restent étrangers à la

présélection des dossiers de création de diplômes, à l'analyse d'opportunité²⁸⁴, n'ont accès ni aux analyses des besoins en terme quantitatifs ou qualitatifs, ni aux éléments a posteriori relatifs au fonctionnement des diplômes créés. De même sont-ils exclus des phases plus ou moins informelles préalables au travail en CPC., puisqu'on constate leur absence de la composition du Groupement des Enseignements Technologiques.

115. Cette implication limitée des professionnels est, à elle seule, révélatrice de la logique qui préside à la construction des diplômes en France. La politique des diplômes relève du domaine de l'Etat. La présence des professionnels procède d'une certaine volonté de cohérence entre les domaines de la formation et de l'emploi. Mais, comme le souligne le rapport Merlin²⁸⁵, « le système des CPC. n'institue ni partenariat ni corresponsabilité. Il s'agit de concertation au sens devenu classique du terme, qui laisse à chacun sa liberté: pour l'Etat de décider, pour les professions de reconnaître ».

On retrouve un schéma identique au niveau des Commissions Pédagogiques Nationales créés pour le seul diplôme universitaire de technologie.

B. Les Commissions Pédagogiques Nationales.

116. Autres diplômes, les Diplômes Universitaires de technologie, autres lieux d'élaboration, les Commissions Pédagogiques Nationales, autres logiques et méthodes : voilà comment pourrait se caractériser le système des certifications des Instituts Universitaires de Technologie.

La structure des Instituts Universitaires de Technologie a servi de référence au développement des Commissions Pédagogiques Nationales. En effet, l'arrêté de 1967 en exige la création pour chacune des spécialités correspondant aux départements des instituts. Depuis 1986, il existe dorénavant dix-neuf départements auxquels correspondent donc dix-neuf Commissions Pédagogiques Nationales²⁸⁶.

²⁸⁴ Cf. *Infra*, p 20.

²⁸⁵ C. MERLIN, *op. cit.*, p.65.

²⁸⁶ Instituées en 1967: biologie appliquée, chimie, génie civil,, génie électrique et informatique industrielle, génie mécanique et productique, informatique, gestion des entreprises et des administrations, génie thermique et énergie, mesures physiques, carrières de l'information, carrières sociales, techniques de commercialisation. ; instituées en 1968: génie chimique, statistique et traitement informatique des données ; instituée en 1970: hygiène et sécurité ; instituée en 1971: carrières juridiques ; instituée en 1973: transport-logistique,, Instituée en

Tous les arrêtés successifs relatifs aux Commissions Pédagogiques Nationales²⁸⁷ sont venus modifier leur composition²⁸⁸.

117. Ces instances ne sont donc ni paritaires, ni même quadripartites comme le sont les Commissions Professionnelles Consultatives. Le souci du législateur était de rassembler le plus large échantillon possible de personnes intéressées par les questions pédagogiques des I.U.T. Ainsi pourra-t-on noter la présence de représentants d'anciens diplômés. La dernière catégorie semble instituée pour assurer une représentation du ministère de l'industrie dans la majorité de ces commissions. Au delà du texte, le fonctionnement des Commissions Pédagogiques Nationales semble dominé par les enseignants et les directeurs d'I.U.T.²⁸⁹.

Le ministère de l'Education nationale s'assure encore un droit de regard sur ces commissions par la nomination de leurs membres dont la durée de leur mandat est de trois ans. Ils désignent en leur sein pour cette durée également un président et un secrétaire. Nous pouvons noter, qu'à la différence des Commissions Pédagogiques Nationales, ces fonctions ne sont pas réservées à des catégories particulières de membres de la Commission.

118. Le fonctionnement des Commissions Pédagogiques Nationales peut se distinguer par son absence de formalisme. Elles se réunissent deux à quatre fois par an. Le point le plus caractéristique de l'organisation de ces Commissions est peut-être justement de ne pas en être une. On remarque en effet une absence de coordination de ces instances contrairement aux prétentions émises dans le titre du texte. Les Commissions Professionnelles se distinguaient par de nombreux organes de coordination, ne serait-ce que par leur secrétariat et leur Comité, et par un personnel propre. Enfin, les liens avec le ministère de l'Education nationale sont plus

1978: maintenance industrielle., Instituée en 1986: organisation et gestion de la production.

²⁸⁷ Arrêtés du 22 juin 1967, du 10 juillet 1973, du 4 août 1978 et du 28 septembre 1978.

²⁸⁸ Sept catégories de membres y apparaissent actuellement:

- six membres du personnel enseignant des départements d'I.U.T. de la spécialité concernée dont au moins deux chefs de départements en exercice ou ayant exercé cette fonction depuis au moins quatre ans;
- trois responsables de formation scolaire ou universitaire dont l'activité présente un intérêt pour le développement de la spécialité considérée, choisis parmi les directeurs d'écoles d'ingénieurs ainsi qu'un inspecteur de l'enseignement technique.
- cinq représentants des employeurs intéressés par la spécialisation;
- cinq représentants salariés des ingénieurs, cadres et techniciens supérieurs des professions intéressées;
- deux anciens étudiants diplômés de la spécialité ayant obtenu leur diplôme depuis au moins 6 ans et nommés parmi les personnes proposées par les associations représentatives des diplômés des I.U.T.;
- un représentant de la CPC. compétente pour ce type de formation;
- un ou deux représentants du ou des ministères exerçant la tutelle sur la branche professionnelle concernées par ce type de formation.

²⁸⁹ C. Merlin, *op. cit.*, p.77.

distants pour les Commissions Pédagogiques Nationales que pour les Commissions Professionnelles Consultatives: la Direction des enseignements supérieurs, à laquelle sont rattachées les Commissions Pédagogiques Nationales, ne s'implique pas dans leur fonctionnement alors que, pourtant, l'article 5 de l'arrêté précise bien que cette même direction doit assurer la bonne organisation des consultations des commissions, centraliser les demandes d'inscription à l'ordre du jour des séances, tenir à jour en vue d'une exploitation *coordonnée* les vœux et avis émises par celles-ci, assurer les diffusions et communications nécessaires. Autant de tâches qui semblent en réalité délaissées par la direction des enseignements supérieurs²⁹⁰.

119.L'absence de moyens de coordination entre les Commissions Pédagogiques Nationales entraîne un certain nombre de conséquences, sur le plan de leurs compétences. Selon l'article 2 de l'arrêté du 10 juillet 1973, les commissions sont chargées d'étudier les programmes et leurs modifications, d'étudier et de proposer les règles selon lesquelles les I.U.T. recrutent leurs candidats, de s'informer du fonctionnement des départements et des centres de formation ainsi que de leurs méthodes d'enseignement, en vue d'apprécier la qualité des formations délivrées et d'en assurer l'homogénéité. Elles sont également chargées d'émettre un avis sur la création et la localisation des enseignements, compte tenu des possibilités nationales et régionales offertes par l'économie et de suivre l'évolution des activités scientifiques, techniques, économiques et sociales correspondantes afin de proposer toute adaptation jugée propre à faciliter l'insertion professionnelle des diplômés. Comme pour les Commissions Professionnelles Consultatives, les Commissions Pédagogiques Nationales ont des compétences facultatives puisqu'elles peuvent être consultées sur toutes questions relatives aux modalités de fonctionnement et d'organisation des préparations menant aux diplômes universitaires de technologie.

En réalité, la création pour chaque département d'I.U.T. d'une Commission Pédagogique Nationale limite toute vision transversale du système. Il semble bien que chaque commission soit définie par rapport à un diplôme universitaire de technologie dont elle a pour charge d'assurer le suivi.

²⁹⁰ *Ibid.*, p.77.

C. Une absence de coordination critiquable.

120.L'opposition entre les deux systèmes examinés (Commissions Professionnelles Consultatives et Commissions Pédagogiques Nationales) est plus que flagrante. Pour les unes, on peut réellement parler de modèle organisé, coordonné et méthodique. Dans le cas des CPN, nombreuses sont les insuffisances qui peuvent être relevées: absence de coordination entre les départements, pas de formalisme dans l'organisation. Cet aspect pourrait paraître comme un avantage en permettant une certaine souplesse de fonctionnement mais il met en évidence un certain abandon de ces organes par les instances ministérielles chargées de leur tutelle. Enfin, à la différence des Commissions Professionnelles Consultatives et du fait de l'absence de structure commune, on ne relève pas de méthodes communes aux différentes Commissions Pédagogiques Nationales pour l'élaboration des diplômes universitaires de technologie.

121.Le rapport fait au ministre de l'Education nationale, *Partenaires pour réussir, Enjeux et moyens d'une qualification pour les jeunes*²⁹¹, relève certaines carences dans le système de concertation dans la définition des qualifications et des diplômes, notamment en ce qui concerne les institutions consultatives.

Il peut paraître regrettable que le système national et étatique d'élaboration et de modification des diplômes soit éclaté comme il l'est actuellement. Les risques encourus sont l'hétérogénéité, voire l'incohérence. D'un point de vue interne, la démarche d'unification des moyens et des méthodes, adoptée pour les Commissions Professionnelles Consultatives, tend à pallier ces inconvénients.

Elle n'a pas été retenue pour les Commissions Pédagogiques Nationales. Mais il est souhaitable que l'éclatement entre ces institutions soit atténué par un rapprochement entre les deux institutions. Une telle démarche permettrait une meilleure vision horizontale des diplômes nationaux, comme pour les formations « Bac+2 », entre les brevets de technicien supérieur et les diplômes universitaires de technologie. notamment. Dans cette optique et selon le rapport, pourrait être créé un groupe de liaison entre les Commissions Professionnelles Consultatives et les Commissions Pédagogiques Nationales²⁹².

122.Cette meilleure coordination ne peut passer que par une amélioration du

²⁹¹ *Ibid.* , p.77

fonctionnement interne des deux institutions. Pour les Commissions Pédagogiques Nationales, le problème est à la fois simple et fondamental : il s'agit de la relation entre les différents départements et commissions sur le modèle des Commissions Professionnelles Consultatives.

123. Mais la principale difficulté, commune à ces deux instances, se situe au niveau de leur relations avec le monde professionnel.

D'une part, la méconnaissance de ces Commissions par les professionnels peut être évoquée. Ce problème peut être en partie résolu par la publication des avis qu'elles émettent, ce qui pourrait assurer une meilleure publicité de leur activité.

D'autre part, la place insuffisante des professionnels au sein de ces Commissions semble être une difficulté majeure. On ne peut pas parler de paritarisme dans les CPC. ou les CPN. Pourtant, la présence des professionnels est indispensable à une meilleure connaissance des besoins en formation tant sur le plan des secteurs d'activités que du point de vue de la localisation géographique des formations diplômantes. En outre, le fonctionnement interne de ces organes révèle la place prépondérante des responsables de formation et de l'Etat.

Une place accrue des professionnels devrait alors, selon ce rapport, s'accompagner de la reconnaissance d'une responsabilité décisionnelle des Commissions, par l'instauration d'un avis conforme liant le ministre. Celui-ci demeurerait le garant de la cohérence nationale du système des diplômes et titres, la compétence décisionnelle des Commissions portant sur la construction du référentiel de l'emploi et les aspects divers du processus pédagogique.

L'instauration de cette quasi-cogestion du système doit faire l'objet d'un examen prudent. Il s'agirait d'une petite révolution dans le système national d'élaboration des diplômes et titres, qui devrait alors accompagner une réflexion plus générale sur la place des milieux professionnels dans le processus diplômant.

De leur côté, ces professionnels ont développé leur propre modèle de certification paritaire²⁹³. En outre, les employeurs ont réaffirmé avec force leur liberté d'appréciation de la qualification du candidat à l'emploi ou du salarié²⁹⁴. Si la cogestion s'instaurait, cette liberté absolue, comme nous le verrons plus loin, devrait alors subir quelques aménagements. On ne peut être impliqué dans une création sans reconnaître dans les effets de celle-ci.

²⁹² *Ibid.*, p. 77.

²⁹³ Cf. *Infra*. Partie II. Chapitre 2. Les certificats de qualification professionnelle.

²⁹⁴ Cf. *Infra*. Partie II. Chapitre 3. L'émergence de la notion de compétence.

§2. La recherche d'une adéquation entre le diplôme et l'emploi.

124. Notre choix d'analyser le fonctionnement des Commissions Professionnelles Consultatives trouve son origine dans des raisons quantitatives et techniques. Dans un premier temps, il faut considérer le nombre important de diplômes qui entrent dans leur champ de compétences: du Certificat d'Aptitude Professionnelle au Brevet de Technicien Supérieur, près de 650 certifications sont traitées par ces instances soit pour élaboration, soit pour rénovation²⁹⁵. Dans un second temps, cet examen présente aussi l'intérêt de montrer que, si la *concertation* entre les différents partenaires concernés par la création d'une certification trouve sa place dans un tel processus, le poids et la responsabilité des autorités publiques et de l'Etat en matière *décisionnelle*, sont déterminants.

Du fait de leur caractère consultatif, les Commissions Professionnelles Consultatives ont compétences à donner des avis ou des propositions sur trois catégories de question²⁹⁶:

- la définition, le contenu et l'évolution des formations dans les branches professionnelles relevant de leur compétence;
- le développement des moyens de formation en fonction de l'évolution des débouchés professionnels et des besoins de la branche d'activité considérée;
- les questions d'ordre technique et pédagogiques ayant trait à l'élaboration et à l'application des programmes, des méthodes de formation et leur sanction.

Enfin, les CPC. peuvent être saisies de toute question générale ou particulière touchant aux enseignements technologiques et aux formations relevant du ministère qui les a instituées. Notre intérêt se portera uniquement sur les questions concernant de façon directe ou indirecte les certifications elles mêmes, désignées dans les textes sous le vocable de sanctions de formation.

125. Par conséquent, cette consultation est-elle obligatoire pour toute demande portant sur un diplôme ou un titre ? Cette question a été tranchée par le Conseil d'Etat. Dans plusieurs arrêts rendus le 9 mai 1994, les juges ont dû se prononcer sur une série de requêtes en annulation, pour non consultation des Commissions Professionnelles Consultatives, d'arrêtés du ministre de l'Agriculture du 20 juillet 1989 relatifs au brevet de technicien agricole, au

²⁹⁵ B. BOUYX, *op.cit.*, p. 37.

²⁹⁶ Article 1 de l'arrêté du 18 juillet 1983 pour les Commissions du ministère de l'Education nationale et l'arrêté du 10 juin 1985 pour la Commission « agriculture et activités connexes ».

brevet de technicien supérieur agricole et au brevet d'études professionnelles agricoles, option exploitation²⁹⁷.

La solution est nuancée. Lorsque l'arrêté porte sur le contenu des formations ou les conditions de délivrance de la certification - un brevet -, le ministre est tenu de consulter la Commission Professionnelle Consultative compétente. En l'espèce, l'argumentation du juge administratif est simple et lapidaire. Il se réfère en premier lieu à l'article 2 du décret du 4 juillet 1972 qui précise:

« Les Commissions professionnelles consultatives formulent, à partir de l'étude des qualifications professionnelles, des avis et propositions: 1°. Sur la définition, le contenu et l'évolution des formations dans les branches professionnelles relevant de leur compétence ».

Il remarque ensuite que l'article 2 du décret du 27 janvier 1989 portant règlement général du brevet d'études professionnelles agricoles spécifie que « chaque option du brevet d'études professionnelles agricoles est créée par un arrêté du ministre de l'agriculture et de la forêt, après avis de la ou des commissions professionnelles consultatives compétentes ». Estimant, en ce qui concerne les conditions de délivrance du brevet et le contenu des formations, que cette consultation est obligatoire, le juge annule l'arrêté incriminé pour vice de procédure. Ces arrêts rappellent non seulement l'obligation de consultation des CPC. mais aussi leur monopole sur ces questions: « à défaut d'avoir procédé à cette consultation, à laquelle ne pouvait se substituer celle d'autres organes consultatifs (...) »²⁹⁸. L'importance n'est pas tant la procédure de consultation que la nature de l'organe consulté.

Cependant, lorsque l'arrêté incriminé porte sur les modalités de la procédure d'habilitation des équipes pédagogiques appelées à exercer le contrôle continu ou sur l'agrément par le ministère des formations conduisant aux diplômes ou sur les conditions de cet agrément, le juge estime, dans des arrêts rendus le même jour, qu'il ne s'agit pas de questions à soumettre impérativement à l'avis des CPC., au regard des compétences que leur attribue l'article 2 du décret du 4 juillet 1972. Ces aspects, qui ne touchent ni le contenu ni les programmes ni les méthodes de formation ou leur sanction, ont été appréciés apparemment comme des questions générales n'entrant pas dans le champ des compétences obligatoires des Commissions²⁹⁹.

²⁹⁷ C.E. 9 mai 1994, *Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public (S.N.E.T.A.P.)*, Lexilaser, Req. n° 110.752, 110.753, 110.914, 110.915, 110.916, 110.952.

²⁹⁸ C.E. 9 mai 1994, *Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public (S.N.E.T.A.P.)*, Lexilaser, Req. n° 110.753.

²⁹⁹ C.E. 9 mai 1994, *Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public (S.N.E.T.A.P.)*, Lexilaser,

126. La volonté de relance du mécanisme de création et d'élaboration des diplômes de la part des pouvoirs publics ne pouvait se réduire à une simple réforme organique comme celle que nous venons de détailler. A la réorganisation de ces structures devait impérativement s'ajouter la rigueur dans les méthodes de travail. En 1990, le secrétariat général a instauré, pour les diplômes délivrés par le ministère de l'Education nationale, un processus complet de construction et d'actualisation des diplômes devant se dérouler en phases bien déterminées³⁰⁰ :

- la phase d'opportunité correspond à la phase préparatoire de la décision de création, notamment l'instruction du dossier, la consultation des partenaires...;
- l'élaboration du contenu technique et réglementaire du diplôme appelé « référentiel »;
- l'élaboration des contenus de formations et des recommandations, au cours de laquelle interviennent divers bureaux de la Direction de l'enseignement scolaire, l'Inspection Générale et les enseignants associés aux travaux;
- le développement de la formation vise à préparer la formation des enseignants, à planifier et ouvrir les sections;
- La dernière phase dite d'évaluation consiste en une évaluation pédagogique des contenus et en un suivi de la mise en œuvre des diplômes par une appréciation de la mise en place des sections sur le territoire et du marché du travail³⁰¹.

127. Nous ne porterons notre attention que sur les deux premières étapes. En effet, les troisième et quatrième phases s'éloignent, à nos yeux, du processus de création du diplôme proprement dit pour s'attacher surtout à l'élaboration des programmes et de la mise en œuvre des formations. Or, diplôme et formation sont deux concepts très différents bien que liés, le premier étant l'aboutissement du second. Il nous paraît donc capital d'éviter la confusion pour plusieurs raisons.

Req. n° 110.914., 110.915 et 110.916.

³⁰⁰ La revue des Commissions Professionnelles Consultatives, *CPC. Documents*, a publié cette nouvelle méthodologie dans plusieurs de ses numéros, notamment celui de mars 1990 portant sur la phase d'opportunité.

³⁰¹ La construction des certifications du ministère de l'Emploi et de la solidarité suit un processus à peu près similaire ou se succèdent la construction :

- un référentiel d'emploi, d'activités et de compétences (REAC) ;
- un référentiel de validation décrivant le titre ou une unité de compétence certifiable, les activités types et compétences correspondantes et les règles communes et spécifiques qui régissent l'accès à la certification de l'unité ;
- un référentiel de formation et de positionnement.

Source : A. BOUDER, *Certification de qualification professionnelle en France et au Royaume-Uni*, dossier réalisé pour les journées des 8, 9, 10 mars 2000, Céreq. Cf. Annexe.

D'une part, comme il vient d'être exposé, le diplôme relève d'un processus complètement consultatif jusqu'à la définition même de la certification sous la forme des référentiels. Or, la création des formations, des filières scolaires, la définition des programmes... relèvent d'autres instances.

D'autre part, la réforme des Commissions Professionnelles Consultatives portait sur ces problèmes. Avant 1990, la logique « éducation nationale » qui présidait à l'élaboration des diplômes, visait la construction d'une certification avec la formation pour objectif. On évaluait des acquis et non des compétences. L'approche ne portait pas sur des référentiels d'activité mais sur des formations découpées en disciplines. Un changement de concept s'opère donc en 1990 avec la mise en œuvre de la nouvelle méthodologie, notamment dans les diplômes technologiques et professionnels où l'accent est mis sur la capacité à savoir-faire. Cette logique de séparation diplôme-formation³⁰² nous conduit donc à écarter de notre étude les trois dernières étapes décrites par le document méthodologique des Commissions Professionnelles Consultatives. Nous nous pencherons alors sur les deux premières que l'on peut décrire en quatre phases. La phase d'opportunité est d'une grande importance puisqu'il s'agit de déterminer l'utilité de créer un nouveau diplôme ou d'en modifier un déjà existant. S'ensuivent, en cas de réponse positive, l'élaboration des éléments correspondant à la mise en œuvre du diplôme : le référentiel des activités professionnelles, la fabrication du référentiel du diplôme et la mise au point des modalités de validation et des aspects réglementaires.

A. La phase d'opportunité et la place de l'expert.

128. Etape initiale de la négociation et de la construction d'un diplôme, la phase d'opportunité a pour but d'apprécier l'intérêt de créer ou non un nouveau diplôme ou de réorganiser un diplôme ou un ensemble de diplômes.

La demande de création ou de rénovation peut être d'origine interne (cabinet, Inspection Générale, Direction de l'enseignement scolaire...) ou externe (professions, grandes entreprises, partenaires sociaux représentés ou non dans les Commissions Professionnelles Consultatives...)³⁰³.

³⁰² Cf. Infra. Partie II. Chapitre 1. La validation des acquis professionnels.

³⁰³ Cette demande est réceptionnée par la sous-direction des enseignements et des diplômes de la Direction des Lycées et Collèges. Aucune demande ne peut être rejetée a priori: toutes sont instruites dès qu'elles s'intègrent dans le cadre défini par le guide méthodologique, celles qui pourraient s'en écarter au premier abord étant

Afin de faciliter la tâche des Commissions Professionnelles Consultatives et des groupes de travail qui en émanent, la demande doit alors être accompagnée d'un état des lieux, sous la forme d'un dossier professionnel d'opportunité, aussi objectif que possible, en matière de qualification et de formation définissant au plus juste les besoins en diplôme. Ainsi, lorsqu'une demande émane d'une branche professionnelle, l'évaluation de celle-ci sert de base de travail. Mais une profession peut aussi apparaître dans plusieurs autres branches dans lesquelles les éléments de qualification peuvent être voisins mais bien distincts. Cette situation de transversalité est sans conteste le problème majeur auquel doivent faire face les Commissions Professionnelles Consultatives. Tous ces éléments de dispersion doivent alors être pris en compte pour faire référence à l'ensemble de la profession. Le dossier d'opportunité devant opérer un « cadrage » des besoins, les données y figurant doivent porter sur la main-d'œuvre du secteur³⁰⁴, la structure des emplois³⁰⁵ et les diplômes existants dans le secteur³⁰⁶.

129. Ce dossier élaboré sous la responsabilité de l'organisme demandeur fait alors l'objet d'une « étude d'opportunité ». A ce stade, la demande subit une expertise préalable à la soumission du projet à la Commission. Si l'expertise est mentionnée dans le guide méthodologique, il est spécifié qu'elle se fait sous l'autorité de la Direction de l'enseignement scolaire, plus spécialement sous la responsabilité du Secrétaire Général³⁰⁷. Au terme de ses investigations, l'expert présente ses conclusions sur l'opportunité ou non de donner une suite favorable à la demande. Pour ce faire, son analyse doit porter sur des aspects qui peuvent compléter des éléments de la demande initiale et pallier les difficultés rencontrées par l'organisme demandeur pour réunir toutes les données souhaitées par le dossier d'opportunité :

- les modes de recrutement du secteur considéré : l'expert doit faire face à la diversité des pratiques entre les secteurs à savoir recrutement après la formation initiale ou après formation continue, recrutement de diplômés ayant ou non une expérience

reformulées pour y rentrer. En dernier ressort, elle pourront être écartées mais seront accompagnées d'une proposition conciliant la politique des Commissions Professionnelles Consultatives et les préoccupations du demandeur.

³⁰⁴ La connaissance de la population active du secteur doit être déterminée par le nombre d'actifs, répartis par sexe, par âge et les niveaux de diplômes.

³⁰⁵ Il s'agira de situer le ou les emplois dans les relations fonctionnelles de l'entreprise (hiérarchie, relations professionnelles...), d'établir la description des emplois en termes d'activités professionnelles des titulaires de l'emploi...

³⁰⁶ Les diplômes existants dans le secteur, le nombre de formés par diplômes et les résultats aux examens.

³⁰⁷ Or, il est courant que ce dernier fasse appel à un expert technique issu d'un organisme extérieur, sans pour

professionnelle...

- le contenu professionnel de la demande: quel type de savoir est-il nécessaire de mettre en œuvre dans l'emploi considéré ?
- des données quantitatives notamment des prospectives portant sur les développements, à moyen terme, au travers des diverses voies possibles qui peuvent conduire au diplôme: apprentissage, formation à temps plein...
- l'analyse de la demande par rapport aux diplômes existants et l'intérêt de répondre par un nouveau diplôme ou l'aménagement d'un ou plusieurs diplômes.

Ces objectifs induisent la méthode que doit de suivre l'expert.

Dans un premier temps, il doit produire un certain nombre de données statistiques entrant dans le champ de la demande initiale. Cette recherche soulève à nouveau les difficultés que posent la délimitation du domaine concerné par la demande initiale, c'est à dire les problèmes de transversalité entre les secteurs professionnels.

Dans un second temps, l'instruction doit permettre de prendre connaissance des arguments de tous les acteurs concernés par la demande. Cette démarche passe donc par l'identification et l'audition, par l'expert, de tous ces acteurs. En premier lieu, apparaissent naturellement ceux qui sont à l'origine de la demande, professionnels ou membres du système éducatif, comme nous l'avons déjà examiné³⁰⁸, les représentants d'intérêts plus généraux³⁰⁹, les inspecteurs généraux de l'Education nationale³¹⁰ et ceux que l'on peut appeler les praticiens du diplôme. Si l'on comprend aisément l'utilité d'auditionner les formateurs sur les pratiques en cours au sein des formations existantes et les salariés dont les besoins en formation doivent naturellement être envisagés, on peut s'interroger sur ce qui pousse l'expert à entendre à nouveau les entreprises. Il semble que cette attitude se justifie par l'existence de vues divergentes sur les besoins d'une profession entre les organisations d'employeurs et leurs adhérents, en tenant compte des opinions minoritaires au sein des fédérations.

autant que ce soit une obligation.

³⁰⁸ Pour ne négliger aucun élément, le « décideur », à savoir le secrétaire général des Commissions Professionnelles Consultatives pour le compte du ministère de l'Education nationale, sera lui aussi entendu *in* M. OURTEAU, « Etude d'opportunité et recours à l'expertise dans le processus de création des diplômes. », *Formation-Emploi* n° 52, p 71.

³⁰⁹ Ainsi ira-t-il à la rencontre des organisations patronales autres que celles ayant formulé la demande. L'objet de cette consultation est de connaître l'état de l'opinion de l'ensemble de la profession et de vérifier si la demande y est unanime ou au moins majoritaire. Il s'agit alors de prendre en considération tous les cas de figures, les situations et les pratiques pouvant varier au sein d'un même secteur d'activité *in* M. OURTEAU, *op.cit.*, p. 71.

³¹⁰ Membres des Commissions Professionnelles Consultatives, ils ont une connaissance approfondie des formations, des professionnels et des technologies et sont à la fois chefs de projets en matière de création des diplômes et en assurent la gestion *in* M. OURTEAU, *op.cit.*, p. 71.

Ces avis recueillis, l'expert doit délivrer ses conclusions afin de favoriser une prise de décision. Le secrétaire général émet à son tour un avis; si celui-ci est favorable, les conclusions de l'expert seront communiquées aux membres de la CPC. Celle-ci, à son tour, émet une proposition. Mais la décision de donner une suite positive à la demande et d'ouvrir les travaux revient en définitive, au Ministre sur avis de la Direction de l'enseignement scolaire.

130. Comment situer la place *réelle* de l'expert dans la construction d'un diplôme ? Comme le relève Monsieur OURTEAU³¹¹, « la compétence de l'expert intervenant réside dans sa capacité à mener une analyse en dehors de la pure logique de branche, celle qui préside au fonctionnement des Commissions Professionnelles Consultatives ». « Ce qui confère à l'expert sa compétence, c'est au fond son appartenance au milieu professionnel producteurs de données [existantes sur l'emploi, la formation et le marché du travail dans le domaine de spécialité considéré] dont il connaît l'existence, leurs forces et faiblesses et qu'il utilise en conséquence »³¹². Pour le secrétariat, outre l'apport des éléments techniques du dossier, l'expert doit permettre d'écarter toute critique ou contestation de la décision prise ultérieurement³¹³. « L'expert est porteur de connaissances et savoir-faire d'un groupe d'intérêt et non pas seulement des siens propres puisque la connaissance se crée par interaction et donc socialement. Il rassemble, représente ou exprime en quelque sorte l'idéal du groupe, ce vers en quoi il tend. Qu'il soit l'émissaire de la hiérarchie désireuse de la voir exprimer ou imposer ce qu'elle ne peut faire ou dire elle-même, le révélateur des rapports des forces internes, le facilitateur de changement, ses relations touchent aux phénomènes de pouvoir, le sien et celui des autres »³¹⁴.

L'opportunité de créer ou de rénover un diplôme ayant été appréciée positivement, l'élaboration des aspects pratiques de la certification peut intervenir. Le dossier est alors confié à un groupe de travail ou à une sous-commission. Le secrétaire général désigne un chef de projet pouvant être un membre des corps d'inspection, un enseignant, un représentant employeur ou salarié ou un membre de la Direction de l'enseignement scolaire. Chefs de

³¹¹ M. OURTEAU, « Opportunité de création ou de rénovation des diplômes et statut de l'expertise dans le modèle français » in M. MÖBUS et E. VERDIER (Eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs.*, L'harmattan, Paris, 1997, p. 139.

³¹² *Ibid.*, p. 139.

³¹³ *Ibid.*, p. 142.

³¹⁴ B. GUYOT, « L'expertise en information » in Maurice OURTEAU, « opportunité de création ou de rénovation des diplômes et statut de l'expertise dans le modèle français », p. 143.

projet et membres du groupe de travail sont choisis en fonction de leurs compétences au regard du dossier envisagé.

B. Les phases de mise en œuvre du diplôme.

131. La mise en œuvre définitive du diplôme débute par la mise au point du *référentiel des activités professionnelles*. Autrefois appelé référentiel d'emploi, le référentiel d'activité professionnelle est un document faisant l'objet d'une définition officielle. Selon l'arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation, il s'agit d'« un document qui analyse les tâches attribuées au titulaire d'un diplôme et leur contenu dans le cadre de chaque secteur professionnel »³¹⁵. Cette analyse porte sur les différentes activités couvertes par les emplois qu'occuperont les titulaires du diplôme en voie de création ou de rénovation sur une durée de cinq à dix ans. Cela signifie que ces objectifs professionnels ne doivent pas prendre en considération l'activité d'un débutant fraîchement diplômé mais d'un professionnel dont la capacité et l'activité sont optimales³¹⁶. L'importance des experts du monde professionnel est ici fondamentale puisqu'il s'agit de choisir les fonctions et de définir les tâches professionnelles.

132. Le référentiel d'activité professionnelle sert de fondement à l'élaboration du *référentiel de certification* du domaine professionnel. Il s'agit d'un « document définissant avec précision les capacités, compétences, connaissances et savoir-faire nécessaires à l'obtention d'un diplôme »³¹⁷. Traduction en terme d'évaluation des acquis du référentiel d'activité professionnelle, il est « la base d'un contrat d'objectif qui lie les différents partenaires de la formation : centre de formation, formateur, formé et entreprise »³¹⁸. Dans cette optique, les référents de certification sont généralement établis pour être appliqués aux trois modalités de formation permettant leur préparation: formation initiale, formation continue et formation en alternance. Interviennent surtout dans cette phase les inspecteurs généraux et les enseignants.

³¹⁵ Arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'Education, J.O. du 11 septembre 1992, p. 12519.

³¹⁶ B. BOUYX, « Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France », in *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, M. Möbus et E. Verdier Editeurs, L'Harmattan, Paris 1997, p. 51.

³¹⁷ Arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'Education, *op.cit.*, p. 12523.

³¹⁸ B. BOUYX, *op.cit.*, p. 52.

133. *L'élaboration des modalités de validation et la mise au point du règlement du diplôme* constituent la dernière étape de la construction de la certification. On y prévoit les horaires d'enseignement et les divers modes d'accès puisqu'un même diplôme peut sanctionner des formations complètement différentes. Cette dernière phase a lieu sous la responsabilité directe du Ministre compétent et son intérêt réside dans l'importance des services du ministère, responsables de « l'opérationnalité du diplôme »³¹⁹, notamment les bureaux de la Direction de l'enseignement scolaire³²⁰.

134. L'ensemble est présenté une dernière fois par le chef de projet à la Commission Professionnelle pour avis, compétence consultative oblige. Il revient au ministre de prendre par arrêté la décision finale de création du diplôme, achevant ainsi un cycle d'élaboration ou d'actualisation qui aura duré près d'un an. Ce choix de la voie réglementaire pour créer une nouvelle certification ne pose pas de problème juridique. En effet, l'article 34 de la Constitution de 1958 dispose que la loi détermine les principes fondamentaux de l'enseignement. L'acte de création d'un nouveau diplôme touche-t-il à ces principes ? Le Conseil d'Etat a toujours répondu par la négative chaque fois qu'il lui a été demandé de statuer sur l'annulation d'un tel arrêté, en précisant très clairement, dans un arrêt du 10 mars 1993 que « la création d'un diplôme ne touche pas aux principes fondamentaux de l'enseignement » et qu'il ne saurait être soutenu que « la création d'un certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement social relevait, en application de l'article 34 de la constitution, de la compétence du législateur »³²¹. En outre, cette solution nous paraît appropriée pour des raisons d'opportunité et de souplesse. En effet, la longueur de la procédure parlementaire et notamment les navettes entre les deux chambres ruinerait l'efficacité du travail des Commissions dont le souci principal est d'ajuster le plus rapidement possible les spécialités et la qualité des diplômes offerts aux besoins du marché du travail.

135. Cependant, l'intervention des pouvoirs publics ne se cantonne pas à la seule construction des titres et diplômes. La qualité d'un système national de certification des acquis

³¹⁹ B. BOUYX, « Les diplômes technologiques et professionnels. Modalités d'élaboration et d'actualisation », *op.cit.*, p. 38.

³²⁰ Documents méthodologiques, Dossier d'opportunité, *CPC Documents*, n° 92/1, p 7.

³²¹ C.E. 10 mars 1993, Fédération des établissements hospitaliers et d'assistance privés à but non lucratif, Lexilaser, n°111.264.

ne peut se passer d'une garantie de sérieux dans leur validation.

Chapitre 2. Le processus de délivrance des diplômes.

136. Notre propos, jusqu'ici, ne concernait que la construction générale de la certification. L'intervention de l'Etat dans ce processus permettait alors à cette certification de porter la dénomination de diplôme ou de titre.

137. Avec la validation des acquis apparaît enfin le candidat au diplôme. Il s'agit d'une procédure mise en œuvre en vue d'une reconnaissance institutionnelle des acquis ou acte officiel par lequel ces acquis sont reconnus³²². Par validation des acquis, nous entendons donc l'application des modalités d'évaluation au candidat. Si celui-ci satisfait aux conditions et au niveau exigés, la certification pourra lui être délivrée. Cette validation des acquis ne doit pas être confondue avec la « validation des acquis professionnels ». Cette dernière est une procédure spécifique réglementée par la loi du 20 juillet 1992 permettant de valider des expériences professionnelles en vue d'une dispense de l'ensemble ou d'une partie des épreuves conduisant à l'obtention d'un diplôme³²³.

138. Il s'agit d'une procédure mise en œuvre en vue d'une reconnaissance institutionnelle « de l'ensemble des savoirs et savoir-faire dont une personne manifeste la maîtrise dans une formation »³²⁴. Il nous paraît nécessaire de faire, en préalable, une petite précision sémantique. On trouve en effet dans de nombreux textes, les termes de *validation des acquis* et de *reconnaissance des acquis* parfois employés indifféremment. La *reconnaissance des acquis* recouvre, en fait, « l'ensemble des pratiques, procédures contribuant aux différents moments de la vie d'un individu à la prise en compte de ses compétences diverses et de ses potentialités »³²⁵. Cette définition sous-entend donc que la reconnaissance des acquis n'est pas obligatoirement effectuée à l'issue d'un processus de formation. Elle peut se formaliser par une attestation, accordée par un organisme de formation, identifiant les acquis déjà existants chez la personne, avant une entrée en formation ou avant une embauche, par exemple. La *validation des acquis* relève d'une logique différente. Il s'agit d'un « acte officiel consistant à certifier au nom d'une autorité compétente qu'un individu a fait la preuve, par des moyens

³²² Norme AFNOR, NF X 50-750, n°3.7.14, p 13.

³²³ Cf. Infra. IIème Partie. Chapitre 1^{er}. La validation des acquis professionnels.

³²⁴ Définitions AFNOR « validation des acquis » et « acquis », n° 3.7.1. et 3.7.14., NF X 50-750, juillet 1996.

³²⁵ « Evaluation du système de validation par unités capitalisables », *CPC Documents*, n° 94/5, p. 41.

codifiés, connus et déterminés à l'avance, et donc non arbitraires, qu'il maîtrise les savoirs et savoir-faire correspondant à tel diplôme ou tel titre homologué »³²⁶. Cet acte doit se distinguer du diplôme lui-même: c'est la validation des acquis qui conditionne la délivrance du diplôme.

Apparaissent donc les opérations juridiques qui conduisent à l'attribution du diplôme ou du titre au candidat, opérations bien entendu soumises à une forte réglementation des pouvoirs publics et à un contrôle sévère de la part des juges. Il s'agit, dans un premier temps, de la procédure de contrôle des aptitudes du candidat, appelée évaluation des acquis, par laquelle celui-ci prouve la détention des savoirs et savoir-faire exigés. Dans un second temps, nous examinerons comment, une fois validés, ces acquis conduisent à la délivrance du diplôme par l'autorité compétente en la matière.

Section 1. L'évaluation des acquis.

139. Les acquis se définissent comme « l'ensemble des savoirs et savoir-faire dont une personne manifeste la maîtrise dans une activité (...) de formation »³²⁷. Si l'on s'attache à cette définition, on comprend que le candidat doit alors faire la preuve qu'il a atteint un certain niveau de connaissances ou d'aptitudes pour se voir délivrer le diplôme ou titre auquel il aspire. Pour chaque certification envisagée, le contenu des acquis nécessaires à son obtention est différent et ne fera donc pas l'objet d'un examen. Notre attention se portera essentiellement sur l'évaluation de ces acquis et de ses mécanismes.

L'évaluation, selon la terminologie officielle³²⁸, signifie « l'action de mesurer à l'aide de critères objectifs les acquis d'un élève en formation initiale ou continue ». Une telle définition implique la présence de deux types d'éléments. Le premier concerne les critères selon lesquels l'évaluation est effectuée. A ce titre, il convient donc de se pencher sur la notion d'examen (I). Le second porte sur les principes auxquels doivent obéir les autorités chargées d'effectuer cette évaluation (II).

³²⁶ Ibid., p. 44.

³²⁷ Définition AFNOR « acquis », n° 3.7.1., NF X 50-750, juillet 1996.

³²⁸ Arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation, J.O. lois et décrets, p.12519.

§1. Les modalités d'évaluation : la notion d'examen

140. Quand un élève ou un étudiant parle de sa scolarité, il évoque souvent les « examens » qu'il doit affronter au cours d'une année. A quoi fait-il référence ? A l'examen terminal, excluant ainsi les autres modes de contrôle des connaissances ? Pourtant, un étudiant de l'enseignement supérieur est soumis soit à un contrôle continu et régulier, soit à un examen terminal, soit à ces deux modes de contrôle combinés³²⁹. L'examen est donc une notion beaucoup plus large que l'examen terminal pris en tant que mode particulier de contrôle des connaissances. Cette notion doit donc faire l'objet d'une analyse afin d'en dégager une définition.

Il ne s'agit pas de présenter ensuite toutes les différentes formes de modalités d'évaluation des acquis. Lorsqu'on se penche sur le règlement des diplômes nationaux ou des titres délivrés par les différents ministères, on retrouve essentiellement cinq modes principaux d'évaluation: le contrôle continu, l'examen terminal, le contrôle en cours de formation, le contrôle ponctuel et l'analyse de dossiers et de *curricula vitae*. Il est inutile de les examiner tous en tant que tels, chacun n'ayant d'intérêt que par rapport aux autres. L'examen terminal possède une place prédominante dans le droit du contrôle des connaissances par rapport aux autres modes évoqués précédemment. Il s'agit en effet d'un mode d'évaluation que l'on retrouve dans les certifications de l'éducation nationale mais aussi dans celles de l'action sociale, la santé, l'agriculture, la défense, la mer, les sports, la jeunesse, le travail... Face à cette prépondérance de l'examen terminal est né un système original d'acquisition d'une certification, dit des unités capitalisables qui a le mérite de faire référence à tous les modes de validation des acquis, notamment le contrôle continu, le contrôle ponctuel, le contrôle en cours de formation et même l'examen terminal et de porter en lui tous les avantages et inconvénients liés à ces techniques.

141. Etymologiquement, le mot examen vient du latin *examen* signifiant littéralement « aiguille de balance ». Son apparition dans la langue française se situe au XIV^{ème} siècle mais il faut attendre la fin du XV^{ème} pour le voir, pour la première fois, prendre son sens actuel:

³²⁹ Article 18 alinéa 1 de l'arrêté du 9 avril 1997, règlement du DEUG, de la licence et de la maîtrise, J.O. du 15 avril 1997.

« épreuve à laquelle est soumis un candidat »³³⁰. Si cette signification paraît évidente, les difficultés commencent dès que l'on cherche à poser une définition juridique de cette notion. Le silence du législateur et du pouvoir réglementaire est manifeste. Il suffit de se pencher sur l'arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation pour constater ce mutisme bien que d'autres définitions du même texte utilisent le mot examen³³¹. Le juge, lui non plus, n'a pas voulu entreprendre une œuvre de définition. Pourtant la jurisprudence relative au contentieux des examens est très importante. Une étude attentive de certaines décisions du Conseil d'Etat nous permettra de mettre en évidence les éléments pouvant composer cette notion.

142. Lorsqu'on se penche sur les nombreuses études traitant de cette jurisprudence³³², on constate que droit des examens et droit des concours sont liés, voire même confondus puisque l'on parle parfois *du* droit des examens et des concours. Certains auteurs vont même jusqu'à parler de *terra incognita* en matière de droit de l'examen « en dépit du lien encore très fort avec le droit quelque peu différent et fort bien exploré des concours »³³³. Ainsi, des éléments de distinction entre ces deux notions peuvent être mis en évidence, nous éclairant par là même sur l'existence d'une définition de l'examen.

143. Examen et concours sont avant tout deux modes de vérification des connaissances et des aptitudes des candidats. La principale différence réside dans les finalités de ces contrôles. Ainsi, comme nous aurons à l'examiner, le concours correspond à une logique de *numerus clausus*, que ce soit dans le cadre de la poursuite d'études (première année de médecine), de l'accès à certaines écoles (grandes écoles notamment) ou de l'entrée dans la fonction publique -ce dernier cas fournissant le plus grand nombre de litiges, nos références jurisprudentielles en seront issues-. Nombre de places limité et donc obligation pour les organisateurs de ne sélectionner, au final, qu'un nombre de candidats correspondant caractérisent le concours. Cela passe donc par un classement au mérite, selon des critères fixés

³³⁰ Dictionnaire historique de la langue française Robert, Paris, 1994.

³³¹ Voir, par exemple, évaluation, arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation, J.O. lois et décrets, p.12519.

³³² O. GOHIN, le droit des examens et des concours, R.D.P. 1989, p. 1647.

P. DMOCHOWSKI, l'examen dans l'enseignement supérieur, R.D.P. 1981, p. 1367.

J.-Y. PLOUVIN, le contrôle des délibérations des jurys d'examen des diplômes nationaux, Le quotidien juridique, 26 juin 1980, n° 74, p.3.

³³³ O. GOHIN, *op. cit.*, p. 1647.

préalablement et connus de tous les candidats. L'examen obéit à une toute autre logique. Son intérêt est de faire reposer le poids du contrôle des connaissances et des aptitudes sur le candidat et sur *lui seul*. Celui-ci ne doit pas prouver, contrairement au concours, qu'il est le meilleur pour être consacré. « L'examen atteste seulement d'un *certain* niveau intellectuel que le candidat a acquis et le prédispose à une multitude *imprécise* de fonctions *indéterminées* ! »³³⁴. Cette formule est certes ironique mais nous ne pouvons être d'accord avec son caractère absolu. En effet, elle n'a de valeur que pour les examens de l'enseignement général mais il convient d'être plus nuancé en ce qui concerne les diplômes dispensés dans l'enseignement professionnel et technologique. La distinction examen-concours ne peut donc, en aucun cas, reposer sur un aspect généraliste du premier face à un caractère professionnalisant du second.

Examen et concours diffèrent donc sur un point essentiel : l'interdépendance des candidats. Capitale pour le concours, elle est pour ainsi dire nulle dans le système de l'examen. Cette distinction ne possède pas qu'un caractère théorique. La présence ou l'absence de lien juridique entre les candidats a des conséquences importantes sur le droit à agir devant le juge en contestation des résultats des épreuves, comme nous le verrons ultérieurement.

144. L'intérêt de différencier concours et examens, dans une telle étude, réside dans les rapports qu'entretiennent ces deux modes d'évaluation avec les diplômes et plus particulièrement leur délivrance. En effet, un diplôme ne peut être obtenu qu'après un passage devant un jury d'examen. Il s'agit là d'un principe fondamental de l'enseignement posé par le Conseil d'Etat en 1969, à l'occasion du rejet d'une requête tendant à l'annulation d'un arrêté du ministre de l'Education nationale permettant la délivrance d'un Brevet de technicien supérieur après simple examen du dossier des candidats³³⁵. A l'inverse, un diplôme ne pourra être directement délivré après le succès à un concours. En effet, ce dernier mode d'évaluation des acquis se caractérise par l'interdépendance des candidats. Or, un diplôme n'a d'intérêt que pour son titulaire : la certification ne porte que sur ses aptitudes en elles-mêmes et non en fonction de celles des autres.

145. Si l'attribution d'un diplôme suit le succès à un examen, le rapport inverse n'est pas

³³⁴ P. DMOCHOWSKI, *op.cit.*, p. 1372.

toujours vrai. Des examens peuvent avoir pour simple conséquence le passage à un niveau supérieur dans un cursus. Par exemple, à l'issue de chaque année du premier ou du second cycle universitaire, l'étudiant est soumis à un contrôle des connaissances sous forme d'examen dont les modalités exactes sont fixées par arrêté³³⁵ permettant la validation de son année. Pour autant, bien que la fin de la première année du premier cycle soit sanctionnée par un examen, elle n'entraîne pas la délivrance d'un diplôme au candidat. Simplement, une attestation peut être remise par l'université, attestation qui ne possède en aucun cas la valeur d'un diplôme national.

En outre, si un concours n'entraîne pas lui-même la délivrance d'un diplôme, il ne prohibe en aucun cas la tenue postérieure d'examens diplômants : dans la majorité des hypothèses, il s'agit au contraire de la finalité même du concours. Certes, ce dernier se fonde sur la vérification des aptitudes des candidats pour établir leur classement par ordre de mérite. Cependant la présence d'un *numerus clausus* obéit à d'autres objectifs, le plus souvent professionnels : limitation de l'exercice des professions dites réglementées, limitation de l'accès à la fonction publique. C'est ainsi que le concours de la première année des études médicales a pour objectif de continger le nombre de futurs médecins, profession dont l'exercice est conditionné à la possession du diplôme d'Etat de docteur délivré, en fin de cursus, après un examen.

Il en est de même dans le domaine des concours d'accès à la fonction publique dont l'objectif est de limiter le nombre de candidats à la délivrance de certifications permettant l'exercice de certains emplois publics comme les fonctions d'enseignement³³⁷. En effet, aux yeux du juge administratif, de telles certifications doivent être considérées comme des diplômes. En effet, à la suite de la création du corps de professeurs des écoles, succédant au corps des instituteurs, la Confédération Nationale des Groupes Autonomes de l'Enseignement Public a demandé au Conseil d'Etat l'annulation d'arrêtés du ministre de l'Education nationale fixant les modalités de validation de la deuxième année de formation professionnelle des candidats reçus au concours externe de professeurs des écoles, de professeurs certifiés et de professeurs d'éducation physique et sportive³³⁸. Le Conseil d'Etat répond dans deux

³³⁵ C.E., 12 juillet 1969, *Chambre de Commerce et d'industrie de Saint Etienne*, A.J.D.A., 1969, p. 565.

³³⁶ Arrêté du 9 avril 1997, règlement du DEUG, de la licence et de la maîtrise, J.O. du 15 avril 1997.

³³⁷ Certificats d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire (CAPES), Certificats d'Aptitude Professionnelle au Professorat des Ecoles (CAPPE), Certificats d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs (corps en voie d'extinction) ...

³³⁸ Arrêtés du ministre de l'Education nationale du 18 juillet 1991 et du 2 octobre 1991.

décisions publiées le même jour « Considérant (...) que la prise en compte dans l'évaluation des candidats d'un mémoire rédigé en commun avec d'autres stagiaires, et soutenu individuellement, ne porte pas atteinte au principe d'égalité entre les candidats à un diplôme d'aptitude professionnelle (...) »³³⁹.

146. Comment s'articulent alors les rapports entre ces diplômes d'aptitudes professionnelles, le concours d'entrée dans la fonction publique et la présence obligatoire d'un examen ? Cette question doit être traitée par de l'étude du parcours du candidat aux fonctions d'enseignant. La première étape consiste à franchir avec succès le concours. Celui-ci obéit à un programme fixé par le ministère de l'éducation nationale et comporte des épreuves d'admissibilité et d'admission aussi bien écrites qu'orales. La réussite à ces concours a deux conséquences. D'abord, le lauréat est considéré comme membre non-titulaire de la fonction publique ; ensuite, il doit se soumettre à un stage pratique de douze mois. Pour les enseignants du primaire ou du secondaire, il s'agit d'une mise en situation sur une année scolaire, c'est-à-dire qu'ils se voient confiés, sous la surveillance d'un tuteur, la responsabilité pédagogique (enseignement, contrôle des connaissances...) d'une classe. Au cours de ce stage pratique, ils sont soumis au contrôle d'Inspecteurs de l'Education nationale et ont à rédiger un rapport sur des aspects pédagogiques choisis avec leur tuteur. A l'issue de cette année, ces prestations sont jugées par le jury académique qui « se prononce après avoir pris connaissance, d'une part du dossier individuel du professeur stagiaire comportant les résultats de celui ci à l'issue de sa formation en deuxième année d'institut universitaire de formation des maîtres et d'autre part, des propositions du directeur de l'institut universitaire de formation des maîtres »³⁴⁰. Le jury académique, lorsqu'il se prononce, le fait en tant que jury d'examen, avec les caractéristiques et les droits et obligations propres à une telle formation. Si le jury juge le candidat apte à l'enseignement au regard de cette année, ce dernier se voit délivrer le diplôme d'aptitude professionnelle correspondant puis titularisé. Cette procédure, applicable au recrutement des professeurs des écoles, se retrouve sous un schéma similaire, dans l'enseignement secondaire... *Si le concours a pour effet de faire rentrer le candidat dans la fonction publique en tant que non-titulaire et de l'autoriser à suivre l'année de stage pratique, c'est bien un examen qui lui confère le diplôme professionnel lui permettant d'exercer.*

³³⁹ C.E., 25 avril 1994, *Confédération Nationale des Groupes Autonomes de l'Enseignement Public*, Lexilaser Conseil d'Etat, n° 132-307 et n° 129-586.

³⁴⁰ Article 3 alinéa 1 de l'arrêté du ministre de l'Education nationale en date du 2 octobre 1991, pris en

147.L'examen est donc un mode de contrôle des connaissances qui se traduit par une ou plusieurs épreuves permettant d'évaluer l'aptitude d'un candidat à la poursuite d'une formation ou à l'obtention d'un diplôme ou d'un titre. En conclusion, un diplôme ou un titre ne peut être obtenu qu'après avoir réussi un examen, un concours seul ne suffisant pas.

§ 2. Les principes de l'évaluation des acquis.

148.L'évaluation des acquis a pour conséquence de déclarer un candidat apte à l'obtention d'un diplôme. Les refusés peuvent être tentés de faire des recours (à juste titre parfois), pour transformer une situation d'échec en réussite. Plusieurs questions émergent d'un tel contentieux. Quels sont les droits du candidat face à ce qu'il estime être une irrégularité dans le déroulement d'un examen ? Quelle est la nature du jury, cette instance qui a la lourde charge de définir qui est apte ou non au succès ? Quels sont alors les pouvoirs du juge en cas de contentieux ?

A. Le rôle central du jury.

149.L'histoire et l'étymologie du mot *jury* illustrent parfaitement les échanges caractérisant la vie d'une langue. Malgré son orthographe, l'origine du terme provient de l'ancien français, au XIII^{ème} siècle, avec *juree*, participe passé substantivé de *jurere*, signifiant « serment » et « enquête juridique » puisque les personnes interrogées prêtant serment. Traversant la Manche pour prendre définitivement son orthographe, *jury* désigne une réunion de personnes choisies pour statuer sur une question déterminée et plus précisément un groupe de personnes chargées de statuer sur le sort d'un prévenu. En 1790, *jury* fut réintroduit en France pour s'appliquer à l'institution révolutionnaire du même nom avant d'être étendu à toute commission temporaire chargée de l'examen d'une question (1792), particulièrement dans le contexte d'un examen d'enseignement et d'une réalisation artistique en 1794. La forme anglaise a survécu après des hésitations sur des transformations en *juré*, *jurie*, ou même

*jurande*³⁴¹.

1. La nature du jury.

150. Les dictionnaires juridiques ne retiennent de jury que deux significations. En droit administratif, il s'agissait d'une institution de la procédure d'expropriation pour cause d'utilité publique, conçue pour protéger la propriété privée quant à l'évaluation de l'indemnité. En procédure pénale, il désigne évidemment de cette assemblée de jurés citoyens appelés à rendre à titre exceptionnel et temporaire la justice pénale dans certaines juridictions³⁴². Du sens de jury dans l'enseignement, il n'en est point question. On peut cependant s'essayer à une définition large. Il s'agit d'une commission chargée de l'évaluation des candidats à un examen (la présence du jury est obligatoire dès lors qu'il s'agit d'obtenir un diplôme³⁴³) ou à un concours et dont la composition est fixée soit par des textes législatifs ou réglementaires pour l'enseignement public ou contrôlé par l'Etat, soit par un règlement de l'établissement lorsque celui-ci est privé.

151. Pour les organismes de formation et les établissements privés, il est nécessaire de déterminer s'ils agissent en exécution du service public de l'enseignement ou s'ils ne bénéficient pas d'un régime dérogatoire du droit privé. Si tel est le cas, les enseignants ayant la lourde tâche de noter lors de l'examen sont chargés de l'exécution d'une mission de service public et le jury d'examen a la nature d'une institution administrative³⁴⁴.

Pour tous les établissements privés n'exécutant pas la mission de service public de l'enseignement ou ne bénéficiant pas d'un régime dérogatoire au droit privé, le contentieux concerne essentiellement le respect des procédures d'examen prévues par le règlement de l'établissement et dépend du juge judiciaire. En effet, le contrôle des connaissances par un jury propre à l'école, a le caractère d'une mesure d'ordre interne à cet établissement privé³⁴⁵. Le juge judiciaire intervient alors pour vérifier si le règlement d'examen a bien été appliqué. A fin d'illustration, on peut citer l'arrêt de la première chambre civile de la Cour de Cassation

³⁴¹ Dictionnaire historique de la langue française Robert, Paris, 1994.

³⁴² R. GUILLIEN et J. VINCENT, *Lexique de termes juridiques*, Dalloz, Paris, 1988, 484 p.

³⁴³ C.E. Ass. 12 juillet 1969, *CCI de Saint Etienne*, AJDA 1969, 553.

³⁴⁴ C.E. Ass. 8 avril 1987, *Ministre de la santé c. M. Tête et Ministre de l'Urbanisme et du Logement c.M.Ullmo*, A.J.D.A., 1987, p.481.

du 28 juin 1988³⁴⁶. En l'espèce, Monsieur Reviriego, élève de deuxième année, en 1959, à l'Ecole Supérieure des Sciences économiques et commerciales (ESSEC), laquelle avait statut d'association de la loi de 1901, s'est vu à la fin des cours refuser l'entrée en troisième année et le redoublement en seconde, décision entraînant son exclusion. En 1983 (!), il assigne l'ESSEC pour faire déclarer cette décision irrégulière et être réintégré dans l'école. Pour débouter Monsieur Reviriego de ses demandes, la Cour d'appel de Paris, confirmée par la Chambre civile, retient que le jury d'examen et la direction de l'ESSEC se sont justement référés aux prescriptions du règlement des études: « (...) il [Monsieur Riviriego] admet (...) que ses notes étaient insuffisantes pour lui permettre d'accéder de plein droit en troisième année et que le règlement prévoyait une impossibilité de redoubler; que le troisième grief ne peut être davantage accueilli, dès l'instant que le règlement ne prévoyant pas le coefficient des interrogations et compositions internes à la seconde année, la cour d'appel a justement retenu que peu importait que le coefficient de l'une d'entre elles eut été modifié après le début de l'année scolaire puisque cette modification, intervenue avant les épreuves, avait été la même pour tous les élèves ». Une décision d'ajournement prise par le jury d'examen ne présentait pas « le caractère d'acte d'une autorité administrative ».

152. En matière d'enseignement et d'examens entrant dans la mission de service public, la perspective se modifie notamment lorsqu'il s'agit de jurys chargés d'examiner des candidats à des diplômes nationaux. On admet alors que ce jury constitue une autorité administrative hiérarchiquement subordonnée au Ministre, délivrant suivant certaines formes des certificats d'aptitude. Au siècle dernier, le Doyen Hauriou aurait souhaité même que l'on considère les jurys comme une juridiction à part entière mais pour cela il eût fallu que la décision du jury consacre le droit, reconnaissant à elle seule la qualité du candidat et lui délivrant directement le diplôme³⁴⁷. Comme nous l'examinerons plus tard, cette délivrance ne rentre pas dans les compétences des jurys mais revient à l'Etat par l'intermédiaire des ministres compétents ou de ses représentants dans les académies ou les départements.

En outre, aucune forme litigieuse, aucun débat n'est engagé devant le jury entre les parties, ce qui l'éloigne encore plus d'une juridiction. Aussi, le Doyen Hauriou concluait ainsi : « les jurys d'examen ne sont donc que des autorités administratives, très voisines de la

³⁴⁵ C.E., 28 juin 1995, *Dubois et autres*, Req. n° 108-281, 110-416, Lexilaser.

³⁴⁶ C. Cass. Civ. 1^{ère}, 28 juin 1988, Arrêt n°815, lexilaser.

³⁴⁷ M.HAURIOU, note sous C.E., 16 novembre 1894, *Brault*, Sirey 1896, 3, 65.

juridiction sans doute mais qui n'en sont pas »³⁴⁸. En tant qu'autorité administrative, les jurys prennent des décisions ayant la nature d'actes administratifs pouvant faire l'objet d'un recours contentieux, contrairement aux notes des épreuves comme nous l'avons examiné. Pour autant, et il faut y voir la conséquence de la subordination hiérarchique des jurys au ministre, ces actes administratifs ne sont pas exécutoires. Cependant, l'importance des jurys compétents en matière de diplômes nationaux se manifeste par le principe de souveraineté de leurs délibérations. Celle-ci s'exerce à l'égard du ministre et des juges. Comme le constatait déjà le Doyen Hauriou, « le contrôle du ministre qui s'exerce spontanément par le visa du recteur sur les certificats délivrés par les facultés, ne porte jamais que sur l'observation des formes légales, non pas sur le fond »³⁴⁹.

153. Ce principe de souveraineté du jury a été réaffirmé par la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 1968³⁵⁰ en son article 33 alinéa 3 : « les enseignants ont compétence exclusive pour (...) organiser le contrôle des connaissances et des aptitudes et décerner les titres et diplômes ». Il convient de remarquer l'inexactitude du texte quant à la délivrance des certifications qui n'entre pas dans le champ de compétences des jurys et à plus forte raison des enseignants mais de l'Etat. La loi de 1984 sur l'enseignement supérieur, si elle ne rappelle pas ce principe dans les mêmes termes, précise avec plus d'exactitude que « les diplômes nationaux ne peuvent être délivrés qu'au vu des résultats du contrôle des connaissances et des aptitudes appréciés par les établissements habilités à cet effet »³⁵¹.

Cette souveraineté du jury d'examen est affirmée de façon claire et précise dans les textes particuliers définissant le règlement général des principaux diplômes nationaux soit par « Les résultats définitifs des évaluations résultent de la délibération souveraine du jury »³⁵², soit par « Le jury est souverain. Aucun recours n'est recevable contre les décisions qu'il a prises conformément aux textes »³⁵³.

³⁴⁸ Ibid., p. 65.

³⁴⁹ Ibid., p. 65. Il s'agit ici du rappel de l'article 96 du décret impérial du 17 mars 1808 portant organisation de l'Université et considéré comme texte fondateur de l'enseignement supérieur moderne en France: « Les recteurs assisteront aux examens et réceptions des facultés. Ils viseront et délivreront les diplômes des gradués qui seront de suite envoyés à la ratification du grand maître ».

³⁵⁰ Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur, J.O. lois et décrets du 13 novembre 1968, p. 10579.

³⁵¹ Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, J.O. lois et décrets du 27 janvier 1984, p. 431.

³⁵² Art. 34 du décret n° 95-663 du 9 mai 1995 portant règlement général du Baccalauréat professionnel, art. 28 du décret n° 95-664 du 9 mai 1995 portant règlement général du Brevet professionnel, art. 28 du décret n° 95-665 du 9 mai 1995 portant règlement général du Brevet de technicien professionnel.

³⁵³ Art. 17 du décret 93-460 du 24 mars 1993 portant règlement général du Baccalauréat général.

Comme l'écrivait le Doyen Vedel, le jury est une autorité administrative soumise comme les autres aux règles classiques de droit et donc « sa composition est fixée par la loi; le jury ne peut se décider que pour des motifs matériellement exacts: il commettrait une illégalité s'il attribuait par erreur à un candidat les épreuves d'un autre; enfin le jury ne peut statuer que dans un but d'intérêt public et non par complaisance ou par hostilité. En outre, lois et règlements viennent lier la compétence du jury sur d'autres points: édicition des programmes, nature des épreuves, etc... En revanche, le jury dispose d'un plein pouvoir discrétionnaire quant à l'appréciation des épreuves »³⁵⁴. Autant de principes à respecter et de compétences à assumer que nous verrons dans l'étude du contentieux administratif en matière d'examen. Auparavant, nous devons nous intéresser à la composition des jurys et au rôle de l'Etat en la matière.

2. L'Etat et la composition des jurys.

154. Le rôle des jurys en matière de diplôme est central puisqu'ils ont la lourde charge d'apprécier les mérites des candidats. Or, comme nous le verrons, tous les diplômes et les titres dont nous avons étudié la construction ou la validation portent, sous différentes formes, le sceau de l'Etat. Engageant sa responsabilité et son prestige dans cette certification, l'Etat estime alors avoir un droit de regard sur la composition de ces jurys.

Les jurys des diplômes et titres conçus et délivrés par l'Etat, à l'exception des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, sont désignés soit par les préfets de région, soit par le recteur d'académie, soit par le directeur régional du ministère concerné³⁵⁵. En principe, ces

³⁵⁴ G. VEDEL, *Droit administratif*, Thémis, 1976, p. 320, in P. DMOCHOWSKI, *op.cit.*, p. 1382.

³⁵⁵ L'évaluation des acquis par le ministère de l'Education nationale est placée sous l'autorité du recteur d'académie. Ainsi, par exemple, pour les CAP et BEP, les jurys sont nommés par le recteur ou, par délégation, par les inspecteurs d'académie. En principe, ils sont présidés par un conseiller de l'enseignement technologique ou un enseignant d'un établissement public.

Les jurys de titres ayant trait à l'action sociale sont nommés par le préfet de région, sur proposition du Directeur Régional des Affaires sanitaires et Sociales qui en assure la présidence. La nomination peut être faite par le recteur d'académie, si le titre est délivré aussi par l'Education nationale, et le jury est présidé par l'inspecteur principal de l'enseignement technique comme c'est le cas pour le Certificat d'aptitude aux fonctions d'aide médico-psychologique (CAFAMP), le Diplôme d'Etat d'Education Spécialisée (DEES) ou le Diplôme d'Etat de Service Social (DESS). Dans le domaine de la santé, les jurys sont nommés par le Préfet de Région sur proposition du Directeur régional des Affaires Sanitaires et Sociales pour les diplômes de niveau III et par le Préfet de Département sur proposition du médecin inspecteur régional de la santé. Le jury est composé de professionnels, de médecins ayant un rapport avec le diplôme préparé et des enseignants du cycle de formation.

jurys sont quadripartites -représentants de l'administration, employeurs, professionnels du secteur concerné, représentants des organismes de formation- à l'exception de ceux qui délibèrent pour l'attribution des titres délivrés par les ministères chargés de la mer et de la défense³⁵⁶.

155. Cependant, qu'en est-il des certifications qui n'appartiennent pas à l'Etat mais qui sont délivrées sous son contrôle ? Il s'agit ici des diplômes visés de l'enseignement technique, des titres homologués et des titres d'ingénieurs diplômés.

Pour la première catégorie, le droit, pour un établissement privé, de délivrer un diplôme visé entraîne non seulement un contrôle de la scolarité mais au-delà, la mise en place d'un jury nommé par l'Etat. A ce titre, l'article 146 du Code de l'enseignement technique est clair et ne laisse aucun choix : « (...)la composition des jurys d'examen est fixée par décret. Les jurys d'examens doivent comprendre, outre les représentants de l'Etat, des professeurs de l'enseignement privé et des représentants qualifiés de la profession ».

L'attitude de la Commission Technique d'Homologation, placée sous l'autorité du Premier ministre, est un peu plus souple. Parmi les conditions exigées pour l'homologation

Le Directeur régional de l'agriculture et de la Forêt est compétent pour les diplômes et titres délivrés dans ce domaine. Il nomme les membres du jury dont le président est obligatoirement un fonctionnaire de catégorie A et les assesseurs des membres du corps enseignant, de la formation professionnelle agricole et des professionnels du secteur concerné, employeurs et salariés. La règle de la parité des Commissions Professionnelles Consultatives se retrouve ici.

Pour les titres et diplômes délivrés par le ministère de la jeunesse et des sports, il est nécessaire de distinguer ces deux domaines. Pour le secteur de la jeunesse, les jurys sont régionaux et nommés par le ministre. Le président en est le Directeur Régional de la Jeunesse et des Sports et ses membres sont désignés sur une base quadripartite : administration, organismes de formation, employeurs et syndicats de salariés. Pour le secteur du sport, le jury est formé par le Directeur Régional de la Jeunesse et des Sports qui le préside, ses membres sont des inspecteurs de la jeunesse et des sports et des techniciens sportifs chargés de la formation des cadres.

Les jurys des brevets de maîtrise du commerce et de l'artisanat sont tripartites, composés de représentants de l'Education nationale. Les titres du ministère de la défense présentent un caractère quelque peu hermétique puisque les jurys sont constitués des formateurs du ministère et du commandant de l'école. Dans le domaine de la mer, les jurys sont formés d'inspecteurs et de professeurs de l'enseignement maritime. Si ce sont des diplômes délivrés par l'Education nationale, des professionnels du secteur y seront intégrés³⁵⁵.

Enfin, pour les titres délivrés par le ministère du travail, le Directeur départemental s'adresse à la sous-commission départementale représentant les employeurs et les salariés, pour solliciter leur participation aux différents jurys qui, par principe, sont paritaires.

Les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, quant à eux, sont délivrés après délibération d'un jury composé exclusivement « d'enseignants-chercheurs, d'enseignants, de chercheurs ou dans des conditions et selon des modalités prévues par voie réglementaire, des personnalités qualifiées ayant contribué aux enseignements, ou choisies en raison de leur compétences, sur proposition des personnels chargés de l'enseignement ».

Tous les jurys dont les délibérations vont entraîner la délivrance des diplômes nationaux, diplômes d'Etat et titres, émanent de l'Etat, non seulement par les instances qui les nomment mais aussi par la composition obligatoire qu'ils doivent avoir. Cette démarche est absolument logique : il serait anormal que l'Etat laisse échapper l'évaluation qui permettra d'accéder à ses « parchemins ».

³⁵⁶ CEDEFOP Panorama, *Système et procédures de certifications des qualifications en France*, op.cit., p 42.

d'une certification figure le sérieux de la sanction de la formation. La Commission est donc très attentive à la composition du jury et très réticente envers les jurys composés exclusivement de membres de l'organisme de formation, souvent des représentants de la direction et des enseignants. Dans ce dernier cas, elle incite l'organisme à élargir l'horizon de ce jury.

Enfin, il en est de même pour les titres d'ingénieurs diplômés qui ne peuvent être délivrés que par des écoles ayant été autorisées à le faire par la Commission des Titres d'Ingénieurs. L'article 155 du Code de l'enseignement technique fixe comme critères d'attribution de l'autorisation, « la présentation de programmes et la nécessité d'un enseignement suffisant ». L'instruction qui précède cette décision permet de vérifier, là aussi, le sérieux de la sanction de la formation.

Pour ces deux derniers titres, l'intervention de l'Etat se fait en amont de la délivrance. L'homologation ou l'autorisation de délivrer un titre d'ingénieur diplômé implique une rigueur dans l'examen et dans l'attitude du jury. Pour autant, une dégradation de l'appréciation des mérites des candidats qui se traduirait, par exemple, par un taux de réussite de cent pour cent, entraînerait une inspection et probablement un retrait de l'homologation ou de l'autorisation.

Dans tous les cas, quel que soit le diplôme ou titre délivré, le juge possède certains pouvoirs de contrôle de l'examen et de la délibération du jury, pouvoirs qu'il n'hésite pas à utiliser.

B. La garantie des droits du candidat.

156. Le contentieux relatif aux examens a considérablement progressé depuis quelques années. Il faut y voir, entre autres causes, l'augmentation importante de la population scolarisée et surtout des étudiants de l'enseignement supérieur. Plus ces derniers sont nombreux, plus le nombre d'échecs est important et plus les juges doivent statuer sur des recours en rectification de résultats.

1. Le droit à agir des candidats.

157. Dans ses conclusions concernant l'arrêt *David* du 30 mars 1973, J. Théry, commissaire du gouvernement affirmait : « la délibération par laquelle un jury arrête les résultats d'un examen ne présente aucun caractère collectif en l'absence de lien juridique d'interdépendance ou de mérite des candidats. Dans les examens, à la différence des concours, le succès ou le bonheur des uns ne fait pas l'échec ou le malheur des autres. La délibération d'un jury comprend en réalité autant de décisions individuelles distinctes qu'elle concerne de candidats»³⁵⁷. Alors que le concours peut se résumer à une compétition où chacun des candidats doit prouver sa valeur par rapport aux autres, le rôle de l'examen est de vérifier le niveau de chacun par rapport à une référence moyenne qu'il convient alors « simplement » de franchir. Les effets sur le droit à agir des candidats sont donc importants. Dans le droit des concours, il existe une solidarité juridique des candidats dont la conséquence est de faire bénéficier tous les candidats d'une modification de la situation d'un d'entre eux³⁵⁸. Cette solidarité est pratiquement nulle dans le droit des examens puisque l'aptitude du candidat y est appréciée en tant que telle et non par rapport à celles des autres. On ne peut demander et obtenir l'annulation de l'ensemble de l'examen de tous les candidats³⁵⁹ mais seulement se pourvoir contre les mesures ayant une incidence personnelle³⁶⁰. Le juge en effet estime, et il s'agit là d'une solution classique, que le candidat doit avoir un intérêt à agir. Or, demander l'annulation des résultats d'un examen auquel on a échoué ne modifie en rien sa propre situation au regard de l'examen mais seulement la situation des candidats reçus. Les juridictions n'admettent donc le recours du candidat que dans deux cas seulement. L'intérêt à agir est incontestable lorsqu'il y a décision d'ajournement, comme ce fut le cas dans l'arrêt *Lépine*³⁶¹. Il en est de même pour un recours contre un arrêté ministériel annulant pour fraude les épreuves du centre d'examen dont le candidat relève³⁶². Pour autant, des situations paradoxales, voire même injustes -ce qui est un comble pour une décision de justice-, peuvent naître d'une telle jurisprudence. L'espèce de l'arrêt *Romani et Demoiselle Fraggi*, évoqué précédemment, en est une illustration. Il

³⁵⁷ J. THERY, conclusions sous C.E., 30 mars 1973, *David*, Recueil Lebon, p.265.

³⁵⁸ C.E., 17 juin 1927, *Bouvet*, Recueil Lebon, p. 676.

³⁵⁹ Sauf en cas d'inexactitudes des sujets, problème qui implique également les autres candidats.

³⁶⁰ C.E., 11 décembre 1964, *lépine*, Recueil Lebon p.635 et C.E., 26 février 1965, *Romani et Demoiselle Fraggi*, AJDA 1965, p.237.

³⁶¹ C.E., 11 décembre 1964, *Lépine*, Recueil Lebon p.635.

s'agissait d'une fraude d'une vaste ampleur qui avait permis à de nombreux candidats d'obtenir le baccalauréat. Le Conseil d'Etat n'a pourtant pu annuler toutes les épreuves, le plaignant, suivant des conclusions classiques, n'ayant d'intérêt que pour les épreuves de son centre d'examen. Pour cela, il eut fallu convaincre un candidat par centre d'examen de faire un recours. De telles situations permettent de relativiser la dimension d'un diplôme proclamé national par la loi.

158. Le candidat malheureux, une fois établi qu'il a intérêt à agir, peut attaquer l'examen. Mais contre quels types de décisions peut-il se retourner ? Son ajournement peut avoir plusieurs origines. Il peut s'agir de la décision globale du jury faisant une appréciation défavorable et entraînant son échec. Toujours dans le même ordre d'idée, ce peut-être une erreur matérielle dans le décompte des notes qu'il convient de faire rectifier. Enfin, ce sera l'attribution d'une note éliminatoire sans laquelle le succès venait couronner ses épreuves.

Depuis la jurisprudence *Lubrano-Lavadera*, du Conseil d'Etat du 13 juillet 1961³⁶³, une note ne peut être déférée au juge administratif: « les notes ne sont pas détachables de la décision prise par le jury d'examen au vu des résultats des diverses épreuves passées par le candidat ». Le juge considère, en effet, une note comme une mesure préparatoire non détachable de la décision finale prise par le jury et donc, conformément à la théorie des opérations complexes, seule cette dernière pourra être attaquée³⁶⁴. Cette solution sous-entend que le jury a toute latitude pour apprécier, modifier ou ne pas tenir compte de la note en cause. Qu'en est-il alors des notes éliminatoires ? Il faut distinguer selon les cas: soit la note peut être appréciée par le jury, soit elle oblige le jury. Si le jury n'est pas lié par la note et a le pouvoir de l'écarter, celle-ci ne peut être attaquée, car « elle ne préjuge pas de la solution finale »³⁶⁵. Cette solution est consacrée par l'arrêt *Dame Foussard-Blanpin*³⁶⁶. En l'espèce, des élèves de cinquième année de pharmacie s'étaient vu attribuer une note éliminatoire, inférieure à cinq sur vingt. Le professeur correcteur refusait de transmettre à ses collègues du jury les copies litigieuses. Ce dernier a donc pu conformément à la législation en vigueur et sans examiner les copies incriminées, écarter par une seconde délibération, les notes éliminatoires et donc

³⁶² C.E., 26 février 1965, *Romani et Demoiselle Fraggi*, AJDA 1965, p.237.

³⁶³ C.E., 13 juillet 1961, *Lubrano-Lavadera*, Recueil Lebon, p.515.

³⁶⁴ Récemment C.E. 25 avril 1994, *Matthieu*, Req. n° 095752.

³⁶⁵ G. VEDEL, *Droit administratif*, in P. DMOCHOWSKI, *op.cit.*, p. 1378.

³⁶⁶ T.A. Orléans, 19 décembre 1972, *Dame Foussard-Blanpin*, A.J.D.A. 1977, p. 374.

proclamer reçus les candidats concernés³⁶⁷. Dans un tel cas, la note ne peut être attaquée en tant que telle, seule la délibération finale du jury fait l'objet d'un recours. Il est cependant des notes éliminatoires que le jury ne peut écarter ou modifier. Pour certains auteurs, c'est alors la note même qui vaut décision finale d'ajournement du candidat. Il s'agirait donc d'un « acte administratif faisant grief »³⁶⁸. Cette thèse n'a cependant pas été suivie par les juges pour qui la note éliminatoire « n'est pas détachable de la décision prise par le jury d'examen (...) au vu de l'ensemble des épreuves subies par l'intéressé et n'a pas le caractère d'une décision susceptible d'être déférée au juge de l'excès de pouvoir »³⁶⁹. Une telle décision, si elle reste contestable puisqu'elle ne tient pas compte de l'absence d'appréciation du jury, n'en a pas moins le mérite d'unifier le régime juridique des notes d'épreuves, qu'elles soient éliminatoires ou non.

De cette jurisprudence, il ressort que seule la décision finale du jury d'examen constitue un acte administratif pouvant faire grief et donc susceptible de recours. Il nous semble donc indispensable de nous pencher sur la nature de cette institution originale qu'est le jury dont la lourde charge est de décider du sort du candidat.

2. L'étendue des pouvoirs du juge en matière d'examen.

159. Les contestations trouvent leurs sources dans deux facettes du droit des examens: les unes concernent l'appréciation du mérite des candidats, les autres l'organisation générale des épreuves.

L'appréciation du mérite des candidats relève de la compétence du jury. Comme nous venons de l'examiner, cette compétence est exclusive et se manifeste par la proclamation de « la nature souveraine des jurys d'examen »³⁷⁰. Malgré les textes, nombreux sont les recours en rectification des décisions de ces autorités devant le juge administratif, compétent pour connaître de tels actes.

³⁶⁷ O.GOHIN, *op. cit.*, p. 1655.

³⁶⁸ P. DMOCHOWSKI, *op.cit.*, p. 1378.

³⁶⁹ C.E., 10 décembre 1993, *Rousset*, Requête n°116-486, Lexilaser.

³⁷⁰ M. HAURIOU, note sous C.E., 16 novembre 1894, *Brault*, Sirey 1896, 3, 65.

a) La souveraineté de jury.

160. La position du juge est demeurée constante au fil des années avec le souci de faire respecter le principe, déjà légalement consacré, de souveraineté du jury. Refusant ainsi systématiquement de contrôler une erreur manifeste d'appréciation, les juridictions administratives ont rapidement élaboré une formule de principe afin de rejeter toute demande de rectification des décisions de jurys qui ne serait pas fondée sur le non respect des formes exigées par la loi ou le règlement mais sur la remise en cause de l'appréciation du mérite des candidats. L'arrêt *Dame Cissé*³⁷¹ marque le début de l'évolution vers une réponse systématique du juge. En l'espèce, madame Cissé contestait la décision du jury d'examen du Baccalauréat prononçant l'échec de son fils à la session de 1980. L'article 11 du décret du 29 septembre 1962 portant réforme du baccalauréat de l'enseignement du second degré énonce qu'« aucun candidat ayant fourni un dossier scolaire ne peut être ajourné sans que le jury ait examiné ce dossier ». Madame Cissé contestait l'appréciation du jury, non dans son existence mais dans sa pertinence. Le Conseil d'Etat répond, confirmant ainsi l'arrêt du tribunal administratif de Fort de France, que « l'appréciation d'un jury de l'examen du baccalauréat sur le livret scolaire d'un candidat n'est pas susceptible d'être contestée devant le juge administratif » et rappelle que seule la légalité de la décision peut être réformée par le juge, tout en écartant en l'espèce, ce moyen: « qu'en tout état de cause, la légalité d'une décision d'un jury de l'examen du baccalauréat à l'égard d'un candidat n'est pas susceptible d'être affectée par une décision prise à l'égard d'un autre candidat ». Les décisions postérieures voient le Conseil d'Etat généraliser cette position sans pour autant en faire un principe général. Ainsi, dans l'arrêt du 25 juillet 1986, *M. Stéphane Carpentras c/ Institut universitaire de technologie de Lyon I*³⁷², la haute juridiction administrative affirme que « le dossier de Monsieur Carpentras a été examiné par le jury dans les mêmes conditions que celui des étudiants se trouvant dans les mêmes situations que lui; qu'alors même que deux candidats ayant obtenu une note inférieure à la sienne auraient été déclarés admis, l'appréciation portée par le jury sur les résultats obtenus par Monsieur Carpentras n'est pas de nature à être discutée devant le Conseil d'Etat statuant au contentieux ». Dans la même veine, le Conseil d'Etat conclut dans l'arrêt *Gambus* du 20 mars 1987³⁷³ « qu'il n'appartient pas au juge administratif

³⁷¹ C.E., 24 février 1984, *Dame Cissé*, Req. n° 39.263, Lexilaser.

³⁷² C.E., 25 juillet 1986, *Carpentras c. IUT Lyon I*, Req. n° 65-808, Lexilaser.

³⁷³ C.E., 20 mars 1987, *Gambus*, Req. n° 70-993, Lexilaser.

de contrôler l'appréciation faite par le jury d'examen de la valeur des copies remises par le candidat ». Enfin, en mai 1987, dans un arrêt *Holitzko*³⁷⁴, ce sont les notes qui sont écartées de la même façon : « les notes attribuées par le jury ne peuvent pas être discutées devant le juge de l'excès de pouvoir ».

161. Jusqu'ici, même en écartant systématiquement l'erreur manifeste d'appréciation, le juge administratif se refusait à poser en principe général la notion de souveraineté du jury et s'attachait toujours à préciser dans quel cas il était amené à se déclarer incompétent pour contrôler l'appréciation d'un jury d'examen: notes, valeur des copies, appréciation du livret scolaire, égalité de sort (et pas de traitement) entre candidat... Quelques jours à peine après l'arrêt *Holitzko*, le Conseil d'Etat sans changer les effets de sa jurisprudence, pose en principe son incompétence en la matière. En l'espèce, Mademoiselle Thières faisait un recours contre la note attribuée à son mémoire. Etudiante à l'Institut universitaire de technologie « Département technique de commercialisation des produits de l'agriculture », rattachée à l'université de Bordeaux I, mademoiselle Thières avait présenté et soutenu, en vue de la délivrance du Diplôme Universitaire de Technologie, un mémoire sur « Le piquet de vigne. Le châtaignier peut-il y trouver un avenir ? ». Selon les textes relatifs à la réglementation des études en I.U.T., le mémoire de fin d'études doit porter sur un sujet « de préférence utilitaire et orienté vers l'exercice de la profession » et « apporter des solutions concrètes au problème posé »³⁷⁵, ce qui est bien le cas. Or, la note qui lui fut affectée par le jury fut de sept et demi sur vingt, l'empêchant d'avoir la moyenne générale de dix sur vingt requise pour l'obtention du D.U.T. Mademoiselle Thières intentait un recours contre la décision du jury de l'I.U.T. devant le tribunal administratif de Bordeaux. Celui-ci, dans un jugement du 20 juin 1985³⁷⁶, relevait que ce mémoire portait bien « sur un sujet inédit », qu'il « donnait au prix de recherches personnelles sérieuses, des solutions concrètes au problème posé ayant un caractère utilitaire certain et orienté vers l'exercice de la profession ». Considérant qu'il y avait là une erreur manifeste d'appréciation de la part du jury, le tribunal administratif de Bordeaux annule la décision refusant à mademoiselle Thières la délivrance du diplôme universitaire de technologie. Le ministère de l'Education nationale exerce donc un recours tendant à l'annulation du jugement du tribunal de Bordeaux. Le Conseil d'Etat reste fidèle à sa

³⁷⁴ C.E., 27 mai 1987, *Holitzko*, Req. n° 62-359, Lexilaser.

³⁷⁵ Arrêté interministériel du 26 juin 1967, B.O.E.N., n°32, 1967, p. 1940.

³⁷⁶ T. A. Bordeaux, 20 juin 1985, *Mademoiselle Thières*, Les Petites affiches, n°98.

jurisprudence en en faisant un principe : « Considérant qu'il n'appartient pas au juge de l'excès de pouvoir de contrôler l'appréciation faite par le jury de la valeur des épreuves subies par les candidats ». Pour autant, le recours sera rejeté sur la base de l'erreur de droit : les textes relatifs à la deuxième année d'I.U.T. exigent que le mémoire soit noté par une commission de trois membres dont un professionnel. Or, le Conseil d'Etat relève que la note n'a été attribuée que par deux membres et non le représentant de la profession exigé par les textes. La délibération est donc intervenue dans des conditions irrégulières et doit donc être annulée. On peut dorénavant parler de jurisprudence Thières, tous les arrêts postérieurs, à de très rares exceptions, posent cette formule en motif de principe³⁷⁷.

162.Certains recours ont alors contesté l'absence de motivation des décisions d'ajournement des candidats à un examen, sur le fondement de la loi du 11 juillet 1979 dont l'article 1 impose la motivation des décisions administratives individuelles défavorables pour les personnes physiques ou morales concernées. Par cette technique, les requérants espéraient amener le juge à interpréter les silences des jurys lors de décision d'ajournement comme dissimulation d'une irrégularité et donc à remettre en cause la souveraineté de ceux-ci en les obligeant à s'expliquer sur leur décision. Le Conseil d'Etat rejette rapidement cette argumentation en rappelant que la loi de 1979 énumère les décisions défavorables devant être motivées et que les délibérations des jurys d'examen n'entrent dans aucune de ces catégories³⁷⁸.

163.Ce refus de la part du juge administratif de contrôler l'appréciation du mérite des candidats consacre ainsi, selon l'expression du Doyen Vedel, « un plein pouvoir discrétionnaire »³⁷⁹. Au delà des textes qui imposent cette obligation pour le juge de respecter la souveraineté des jurys, on peut trouver de nombreux motifs d'opportunité. Eviter un surencombrement des tribunaux en est, bien entendu, le premier et le plus classique. Chaque année, des milliers de candidats sont ajournés à des examens. N'oublions pas non plus la frustration de certains étudiants qui manquent une mention pour un ou deux points. Si chacun se présente devant le juge, ce sont toutes les juridictions administratives qui risquent la

³⁷⁷ C.E., 22 juin 1992, *M. de Lartigues*, Req. n° 122-085, Lexilaser.

C.E., 20 mai 1994, *Ministre de l'Education nationale c. Melle Semetey*, Req. n° 87-337, Lexilaser.

C.E., 4 novembre 1994, *M. Rigoard*, Req. n° 152-116, Lexilaser.

³⁷⁸ C.E., 22 juin 1992, *M. de Lartigues*, *op.cit.*

³⁷⁹ G. VEDEL et P. DELVOLVE, *Droit administratif*, Paris, P.U.F., p. 440 in O. Gohin, *op.cit.*, p. 1662.

paralysie. Comme le disait le Commissaire du gouvernement Massot, le juge administratif « ne souhaite pas relire les copies de tous les candidats »³⁸⁰. Car au-delà de la volonté de ne pas encombrer les tribunaux, la question serait de savoir ce qui permettrait à un juge de relever une erreur manifeste d'appréciation dans la délibération d'un jury. Dans la plupart des cas, les membres d'un jury le sont de par leurs compétences. Ainsi, par exemple, l'article 17 alinéa 5 de la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur dispose que « seuls peuvent participer aux jurys et être présents aux délibérations des enseignants-chercheurs, des enseignants, des chercheurs ou, selon des modalités prévues par voie réglementaire, des personnalités qualifiées ayant contribué aux enseignements ou choisies en fonction de leurs compétences, sur proposition des personnels chargés de l'enseignement ». Le juge ne rentre dans aucune de ces catégories et ne serait-ce pas le faire participer au jury que d'admettre sa compétence pour contrôler l'appréciation faite des mérites des candidats ?

b) Les limites à la souveraineté du jury.

164. Les juridictions ne doivent pas être considérées comme désarmées face aux délibérations des jurys et plus largement à l'organisation générale et au déroulement des examens. La jurisprudence *Thières* peut là aussi être invoquée quand elle rejette le recours du ministère de l'Éducation nationale pour conditions irrégulières de délibération du jury. Pour ce faire, le juge administratif dispose de plusieurs possibilités. Plutôt que d'énumérer les différents principes que doivent respecter les organisateurs d'examen, nous préférons relever les divers modes d'intervention des juridictions en ce domaine.

165. Le juge sanctionne d'abord *l'erreur de droit*. Ce moyen de légalité interne est le fondement de l'arrêt *Thières* puisqu'en l'espèce il était constant qu'aucun professionnel n'avait pris part à la notation du mémoire de la candidate, contrairement aux exigences du règlement des examens d'I.U.T. Dans le même registre, le juge annule la délibération d'un jury d'examen si des candidats sont ajournés et non autorisés à redoubler en raison de notes obtenues lors d'une épreuve portant sur des matières non prévues par le décret fixant le programme³⁸¹. La situation peut aller jusqu'à l'absurde puisque, dans ce cas, il s'agissait

³⁸⁰ J. MASSOT, conclusions sous C.E., 26 octobre 1979, *Leca*, A.J.D.A. 1979, p.45.

³⁸¹ C.E., 28 juillet 1993, *Ecole de masso-kinésithérapie du centre hospitalier régional et universitaire de*

d'une épreuve soumise à des étudiants de deuxième année portant sur une question de première année. On peut légitimement se demander si la finalité de l'examen a été prise en considération par les juges. En toute logique, la réussite d'une année suppose la connaissance par le lauréat des matières qui y étaient enseignées et une aptitude à restituer et utiliser ces connaissances lors des années ultérieures sans qu'il soit besoin d'agiter la « carotte » du diplôme de fin d'année.

166. Conformément au contrôle restreint qu'il exerce sur le droit des examens, le juge sanctionne la *violation de la loi ou d'un principe général*. Mais existe-t-il des principes généraux dans ce domaine ? Les juridictions administratives, de par le nombre important de recours dont elles ont été saisies ces dernières années, ont à la fois répondu par l'affirmative tout en prenant la précaution de bien limiter la liste de ces principes. Ainsi, dès 1969, le Conseil d'Etat, dans des arrêts *Caissel et Swyngedauw*³⁸², pose le principe général d'égalité entre les candidats : « Les candidats doivent bénéficier de l'égalité ; mais s'ils ne sont pas dans des situations comparables, ils ne peuvent exiger d'être soumis à des règles identiques ». Ce principe trouve son illustration lorsqu'est constatée une erreur matérielle dans l'énoncé d'un des deux sujets proposés aux candidats³⁸³ ou lorsqu'il est établi que le jury avait informé certains candidats du sujet de l'interrogation³⁸⁴.

Plus contestable est la décision *Mme Lombardi-Sauvan et autres c/ Université de Montpellier I* où le Conseil d'Etat retient la méconnaissance du principe d'égalité³⁸⁵. En l'espèce, à l'occasion des épreuves organisées pour la session d'octobre 1981 de l'examen de deuxième année du diplôme d'études universitaires mention « droit », les candidats ont été répartis en deux groupes dont les effectifs respectifs étaient de 177 candidats et 76 candidats. Deux enseignants ont été désignés pour corriger les épreuves de finances publiques et de droit budgétaire, chacun ayant en charge un des deux groupes et notant les candidats de son groupe. Le Conseil d'Etat, eu égard à la différence entre les résultats, estime que « des échelles de notation substantiellement différentes ont été appliquées » en méconnaissance du principe général d'égalité entre les étudiants, alors fondés à demander l'annulation des délibérations du jury. Comment ne pas voir, en l'espèce, l'utilisation d'un principe général pour sanctionner

Strasbourg, Req. n° 114-858, Lexilaser.

³⁸² C.E., 19 mars 1969, *Caissel, Swyngedauw*, A.J.D..A. 1969, p. 576.

³⁸³ C.E., 20 mars 1987, *Ministre de l'Economie c. Fouché*, Droit administratif 1987, n° 311.

³⁸⁴ C.E., 4 mars 1991, *Mme Ménard-Guinaldo*, Gazette du Palais, 1992, I, p. 7.

³⁸⁵ C.E., 27 mai 1987, *Mme Lombardi et autres c. Université de Montpellier I*, Req. n° 44-439, Lexilaser.

une erreur manifeste d'appréciation ? N'est-ce-pas ce que signifie l'adverbe « substantiellement » ? En outre, faut-il déduire d'une telle décision que des groupes relativement importants d'étudiants subissant une même épreuve doivent avoir une moyenne de résultats comparables et que lorsque ce n'est pas le cas, l'explication se trouve dans des différences de notation entre enseignants ? C'est à notre avis méconnaître le principe d'égalité que de l'apprécier, non face à l'épreuve mais face à ses résultats. Le juge puisqu'il ne peut relire les copies, ni les faire relire -il n'appartient pas au juge administratif d'adresser des injonctions à l'administration-, utilise un élément quasi-statistique pour déceler une rupture d'égalité. Malgré son caractère contestable, une telle jurisprudence montre que ce que l'on attend d'un jury, c'est une harmonisation des corrections faite par des enseignants pour un groupe de candidats se trouvant en situation comparable.

Devant la reconnaissance de l'existence par le juge de principes généraux en matière d'examen, divers requérants se sont engouffrés dans cette voie pour faire annuler des délibérations. L'attitude du Conseil d'Etat, à plusieurs occasions, a été de confirmer l'existence de principes généraux et d'en limiter la liste. Ainsi sera rejeté le recours en annulation d'une décision du président de l'Université de Paris I refusant conformément au règlement d'examen, d'organiser une deuxième session annuelle d'examen : « Considérant qu'aucun principe général du droit des examens n'imposait que soient organisées deux sessions annuelles d'examen ; que le conseil de l'université, dès lors qu'il a prévu une session unique pour l'ensemble des candidats à chacun des diplômes qu'elle délivre, n'a pas méconnu l'égalité entre les candidats à un même diplôme »³⁸⁶. A contrario, on peut cependant remarquer que l'existence de deux sessions pour un diplôme et pas pour d'autres aurait été apparemment sanctionnée par le juge pour rupture d'égalité et ce en dépit de la jurisprudence *Caissel*³⁸⁷ admettant des règles différentes pour des candidats qui ne sont pas en situation comparable. Or, peut-on dire que des candidats à des diplômes différents sont en situation comparable ? Dans le même d'ordre d'idées sera rejeté un recours tendant à faire reconnaître le principe de double correction des copies³⁸⁸.

Parmi les inquiétudes des étudiants figure, et à juste titre, la connaissance des modalités d'évaluation et surtout leur souhait qu'une fois l'année commencée, elles ne soient pas modifiées. Des garanties légales existent en la matière. Ainsi, l'article 17 de la loi de 1984

³⁸⁶ C.E. , 4 novembre 1983, *Veau*, Req. n° 41-280, Lexilaser.

³⁸⁷ C.E., 19 mars 1969, *Caissel*, *Swyngedauw*, *op.cit.*, p. 576.

³⁸⁸ C.E., 27 mai 1987, *Holitzko*, Req. n° 62-359, Lexilaser.

relative à l'enseignement supérieur stipule que les modalités de contrôle sont arrêtées, dans chaque établissement, au plus tard à la fin du premier mois d'enseignement. Mais qu'en est-il des diplômes dits « d'université » prévus par le dernier alinéa de ce même article ? La réponse du Conseil d'Etat est simple et brève : « aucun principe général du droit n'interdit à l'autorité compétente de modifier les modalités du contrôle des connaissances pour l'attribution des diplômes autres que les diplômes nationaux au delà du premier mois d'enseignement »³⁸⁹. Enfin, si le Doyen Hauriou reconnaissait qu'un jury n'est pas une juridiction³⁹⁰, des recours se sont fondés sur la présence de formateurs des candidats dans le jury académique validant l'année de stage pratique du Certificat d'Aptitudes Professionnelle des Professeurs des Ecoles. Fallait-il y voir une expression du principe pénal de séparation de l'instruction du jugement ? Toujours est-il que le recours d'un syndicat d'enseignant est rejeté au motif que « la présence au jury de personnes ayant participé à la formation des candidats ne se heurte à aucune disposition applicable ni à aucun principe général applicable à ce genre d'examen »³⁹¹.

L'étude de toute la jurisprudence relative au domaine des principes généraux du droit des examens montre la reconnaissance par le juge de l'existence de tels principes. Mais à part celui d'égalité entre candidats à un même examen, quels sont les autres ? Toutes les réponses tendant à faire reconnaître l'existence de principes généraux se sont soldées par des échecs pour les requérants. Ne doit-on parler que d'un seul principe général du droit des examens : l'égalité ? Il faut cependant avouer que les examens font l'objet d'une telle somme de réglementation écrite que rares sont les domaines qui échappent aux textes.

167. Le juge administratif sanctionne évidemment *l'inexactitude matérielle des faits*. Le cas le plus fréquent consiste en une erreur de transcription d'une note dans le procès verbal du jury ayant pour conséquence une modification de la situation du candidat. On trouve pléthore de jurisprudences dans ce domaine. Nous pouvons tout de même faire référence à l'arrêt *Meziani*, du 29 juillet 1983³⁹² dont le mérite est de décrire de façon très précise l'attitude du juge dans une telle situation. En l'espèce, Monsieur Meziani, étudiant en licence d'administration économique et sociale exerce un recours contre les délibérations du jury d'examen ayant prononcé son ajournement. Le Conseil d'Etat relève dans un premier temps

³⁸⁹ C.E., 18 février 1994, *Association générale des étudiants de sciences politiques (UNEF)*, Req. n° 149-548, Lexilaser.

³⁹⁰ M.HAURIUO, *op.cit.*, p. 65.

³⁹¹ C.E., 25 avril 1994, *Confédération Nationale des Groupes Autonomes de l'enseignement public*, *op.cit.*

³⁹² C.E., 29 juillet 1983, *Meziani*, Req. n° 31-842, Lexilaser.

qu'il n'est pas contesté qu'une erreur matérielle ait été commise lors de la communication au jury de la note de travaux dirigés de Monsieur Meziani, ce qui autorise le requérant à soutenir que la délibération repose sur des motifs matériellement inexacts. Monsieur Meziani avait saisi le directeur de l'institut d'administration économique et sociale puis le ministre des universités d'une réclamation transmise au président de l'université qui l'avait rejetée. Le Conseil d'Etat rappelle alors que le directeur de l'institut avait « pour obligation, une fois l'erreur matérielle découverte de provoquer une nouvelle délibération du jury, seule autorité compétente pour tirer toutes les conséquences de ladite erreur ». Sur ce fondement, les délibérations attaquées confirmant l'ajournement de l'intéressé doivent être annulées. Cependant, et ici réside l'intérêt de cette jurisprudence, les conclusions de Monsieur Meziani tendant à obtenir du juge la majoration de la note incriminée sont rejetées : le juge ne peut adresser d'injonction à l'administration, au jury de se réunir pour une nouvelle délibération. Le juge reste donc fidèle à sa volonté de n'exercer qu'un contrôle restreint de l'appréciation des mérites d'un candidat : il rectifie les erreurs matérielles mais le jury doit rester souverain. On peut cependant imaginer tout ce qu'un candidat dans une telle situation peut ressentir comme sentiment d'injustice et de frustration : quatre ans auront été nécessaires pour faire rectifier une simple erreur de transcription. Le droit lui permet une réparation pécuniaire sur le fondement de la perte de chance professionnelle, comme nous le verrons ultérieurement³⁹³.

168. Enfin, parmi les moyens liés à la légalité interne des actes administratifs, il convient d'ajouter *le détournement de pouvoir* exercé par un examinateur. Rares sont les contentieux en la matière, plus rares encore sont les sentences reconnaissant l'existence d'une telle situation. On peut cependant citer un jugement favorable au candidat dès lors que l'animosité d'un membre du jury à l'égard d'un étudiant ajourné résulte notamment du procès verbal de la réunion du conseil de l'Université attestant qu'un incident les a opposés par le passé³⁹⁴. Plus fréquents sont les cas où le requérant ne peut apporter la preuve de cette animosité soit parce qu'elle n'existe pas et n'est qu'un ressentiment de l'étudiant, soit parce qu'il n'y a pas de traces écrites³⁹⁵.

169. Ainsi, si le juge a reconnu et accepté de bonne grâce la souveraineté du jury

³⁹³ Cf. Infra. Titre II. Chapitre I. Les caractères juridiques des droits des diplômés.

³⁹⁴ T.A. Orléans, 14 avril 1972, *Rosanvallon*, Recueil Lebon 1972, p.867.

³⁹⁵ Par exemple, T.A. Paris, 13 novembre 1987, *Calgano*, Req. n° 8702872/6 in O.GOHIN, *op.cit.*, p.1656 et

d'examen, il n'en demeure pas moins que, pour un contrôle restreint de l'appréciation des mérites, il entend utiliser la plénitude des pouvoirs dont il dispose. Le système français impose non seulement la rectitude de ceux qui disposent, sous une certaine forme, de l'avenir des candidats mais surtout la possibilité pour ces derniers d'avoir confiance et de ne pas, en plus de possibles défaillances personnelles le jour des épreuves, avoir à craindre une erreur ou une injustice. La jurisprudence exposée nous le rappelle.

170. Le contentieux que nous venons d'examiner a essentiellement trait au domaine des examens conduisant aux diplômes et titres délivrés par l'Etat ou sous le contrôle de l'Etat. L'opération de délivrance, comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, est différente de l'examen, tout en en dépendant. Cette dépendance exige l'honnêteté, la neutralité et le sérieux dans l'appréciation des mérites des candidats. De ces exigences, le juge s'est donc fait le garant, à travers cette jurisprudence. La crédibilité des diplômes et des titres délivrés sous le contrôle de l'Etat en dépend.

Section 2. La délivrance du diplôme ou du titre .

171. La délivrance est la dernière étape du processus de certification. Il serait réducteur de la considérer simplement comme la remise du diplôme ou du titre au lauréat. La délivrance du diplôme est une notion qu'il convient d'analyser avant de se pencher sur sa nature juridique.

§1. La notion de délivrance.

172. La notion de délivrance du diplôme ou du titre ne doit pas être confondue avec la notion de collation des grades et titres de l'enseignement universitaire. Collation et délivrance diffèrent quant à leur objet pour des raisons historiques. Issu du latin *collatio* signifiant à l'origine « échanger des propos ou comparer », le terme collation, tel qu'il est utilisé en matière d'enseignement supérieur, trouve son sens dans la signification latine de la basse époque : « action de conférer une dignité ou un honneur ». Le premier texte à y faire référence

C.E., 27 mai 1987, *Holitzko*, Req. n° 62-359, Lexilaser.

est le décret impérial du 17 mars 1808 qui dans son article 5, attribue la collation des grades aux facultés chargées des sciences approfondies (théologie, droit, médecine, sciences et lettres). A ce titre, on remarquera combien le bas-empire romain a influencé les choix de l'époque napoléonienne en matière de vocabulaire lié à l'enseignement : diplôme³⁹⁶, collation...

L'évolution de l'enseignement supérieur depuis deux siècles a abouti à ce que les lois en ce domaine³⁹⁷ comportent la disposition suivante : « l'Etat a le monopole de la collation des grades et des titres universitaires »³⁹⁸. Comme nous l'avons déjà examiné, le grade et le titre n'ont jamais fait l'objet de définition. Tout au plus sait-on qu'ils sont conférés par les diplômes nationaux. Ils témoignent de la possession de ces derniers, de l'atteinte par leurs titulaires d'une situation dans la hiérarchie de la formation universitaire. C'est au titre de « la dignité » ou de « l'honneur » que l'on parle de collation pour le grade et le titre universitaires, par référence au sens étymologique du terme, alors que le diplôme, de son côté, fait l'objet d'une délivrance.

173. La notion de délivrance doit être distinguée de celle du visa. La délivrance se traduit par la remise officielle du diplôme ou du titre au lauréat alors que le visa consiste en l'apposition d'une mention -sceau, signature...- portée sur un acte par l'autorité compétente pour lui reconnaître certains effets. En pratique, ce sont les mêmes autorités qui le plus souvent accomplissent ces deux tâches, ce qui peut parfois entraîner une confusion. Pour autant, tel n'est pas toujours le cas, notamment pour les diplômes de l'enseignement technique dits diplômes visés.

Le diplôme ou le titre est un *document écrit reconnaissant à son titulaire* un niveau de capacité vérifié. Sa délivrance suppose la présence de trois éléments : une remise matérielle de ce document, une autorité compétente pour effectuer cette délivrance et un récipiendaire.

Ce dernier doit remplir deux conditions. Il doit évidemment avoir satisfait au contrôle d'aptitude et de connaissances imposé par le règlement de l'examen conduisant au diplôme ou titre, selon des principes que nous venons d'exposer³⁹⁹. En outre, l'ensemble des formalités administratives allant de l'inscription jusqu'à l'examen doivent avoir été respectées ce qui, au regard de la nature juridique de la délivrance du diplôme, entraîne plusieurs conséquences.

³⁹⁶ Cf. Introduction.

³⁹⁷ A l'exception de la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968.

³⁹⁸ Article 17 de la loi du 26 janvier 1984, actuellement applicable.

174. Le diplôme, objet de la délivrance, est remis par l'autorité compétente au récipiendaire, ce qui implique une matérialisation sous la forme d'un document écrit, rédigé selon un modèle bien précis. Le respect de ces règles de forme est absolument nécessaire pour des raisons de preuve, d'identification et d'authenticité. Comme il sera exposé ultérieurement, le diplôme accorde un certain nombre de droits à son titulaire. Ce dernier doit donc être en mesure de prouver la possession de cette certification, notamment à tout employeur par lequel il souhaite être engagé ou à l'administration pour prolonger ses études ou tenter un concours de la fonction publique. C'est la raison d'être du caractère écrit du diplôme. Le respect d'un modèle de rédaction bien précis répond de son côté à un souci d'identification de la certification par toute personne à qui le diplôme est présenté: toute équivoque ou confusion doivent être écartées. Enfin, ce formalisme établit l'authenticité de la certification en repoussant tout écrit qui ne serait pas conforme au modèle établi auparavant. Toute atteinte à ce dernier principe engage la responsabilité pénale de l'individu ayant fait état de ce faux⁴⁰⁰.

175. Dans cette optique, les diplômes et titres nationaux sont rédigés selon des principes rigoureux. L'exemple des titres et diplômes de l'enseignement supérieur est éloquent⁴⁰¹. A l'instar de la monnaie nationale dont le monopole d'émission est confié à la Banque de France, les titres et diplômes nationaux sont établis sur des documents édités par l'Imprimerie Nationale et imprimés sur un seul recto. On peut y voir la manifestation de ce que le Doyen Hauriou appelait « le droit d'authentification » de l'Etat d'authentifier le savoir comme le notaire ou le juge authentique une convention, un droit de propriété ou une filiation⁴⁰². Le support de cette authentification renforce cette manifestation de puissance⁴⁰³.

Un diplôme doit être daté et signé par l'autorité compétente mais aussi par le titulaire.

³⁹⁹ Cf. Supra, L'évaluation des acquis.

⁴⁰⁰ Cf. Infra. Chapitre III de ce titre.

⁴⁰¹ Arrêté du 19 octobre 1994 relatif à l'établissement de certains titres et diplômes nationaux de l'enseignement supérieur.

⁴⁰² M.HAURIOU, *op.cit.*, p. 65.

⁴⁰³ Sur ce document doivent figurer un certain nombre de rubriques obligatoires. Il s'agit d'abord d'une série de visas réglementaires et individuels. On trouve dans la première catégorie le décret relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur et l'arrêté ou la décision ministériels habilitant l'établissement compétent à délivrer le diplôme concerné. La deuxième série de visas concerne le lauréat en particulier et rappelle les deux types de conditions auxquelles doit satisfaire le candidat au diplôme : les pièces justificatives qu'il a produites en vue de son inscription et les procès-verbaux du jury attestant que l'intéressé a satisfait au contrôle des connaissances et des aptitudes prévu par les textes réglementaires. Figure ensuite, tel un dispositif de jugement, la formule suivante « *le diplôme* (suivi de sa dénomination nationale), *mention...*, *est décerné à Mme ou M. ... au titre de l'année universitaire...* ».

On peut légitimement s'interroger sur les raisons et la portée de cette dernière signature. D'emblée, l'analyse selon laquelle le titulaire, en signant, certifie exacts les renseignements portés sur le diplôme, doit être écartée⁴⁰⁴. En outre, sur un diplôme, une autorité compétente certifie le niveau de compétence reconnu au titulaire. De ce dernier n'émane aucune certification. En réalité, la situation se rapproche beaucoup plus des papiers d'identité⁴⁰⁵. L'identité du titulaire d'une carte nationale ou d'un passeport est prouvée par ce document lorsque toutes les mentions sont complètes, signature et photographie comprises. A défaut d'un de ces éléments, le titre d'identité doit être considéré comme un commencement de preuve par écrit. Enfin, la signature portée sur le titre d'identité ne représente aucune émission de volonté de la part du signataire. Cette analyse est confortée par une circulaire du ministre de l'intérieur portant sur la signature de la carte nationale d'identité par les mineurs non émancipés⁴⁰⁶ : ces derniers doivent signer le titre d'identité sauf s'ils sont en bas âge ou ne savent pas écrire, auquel cas leur représentant légal signe à leur place.

La signature du titulaire sur son diplôme doit être analysée sous le même angle. Il s'agit d'une mention rendant parfaite la preuve de la possession du diplôme. Ainsi un diplôme non signé n'attestera pas par lui-même la possession de cette certification mais sera considéré comme un commencement de preuve par écrit.

Ce formalisme se retrouve à un moindre degré dans le cas des diplômes d'ingénieurs. En effet, l'article 160 du Code de l'enseignement technique impose aux écoles techniques privées l'obligation de déposer leur titre au Conservatoire National des Arts et Métiers, une fois obtenue l'habilitation de la Commission des Titres d'Ingénieurs. Il s'agit d'ailleurs d'une double formalité car, en plus du dépôt du titre même -le diplôme d'ingénieur accompagné obligatoirement du nom de l'école-, le modèle de diplôme constatant leur délivrance doit être déposé. Dans ce cas encore, une matérialisation du diplôme est imposée par les textes, matérialisation que l'on peut qualifier d'uniforme puisque chaque diplôme d'ingénieur d'une même école doit être établi conformément au modèle déposé.

176. Enfin, la délivrance n'a de valeur que si elle émane de l'autorité compétente pour le

⁴⁰⁴ Dans cette hypothèse, on pourrait lire à côté de cette signature la mention « signature du titulaire confirmant l'exactitude des renseignements fournis » comme dans le cas de la carte d'assuré social.

⁴⁰⁵ L'analogie peut être poussée plus loin. Dans des pays comme l'Allemagne, le titre de docteur s'incorpore à l'Etat civil de l'individu. Cf. *Infra*. Titre II. L'individu diplômé.

⁴⁰⁶ Circulaire INTD 9500117C du 4 avril 1995 relative à la signature des cartes nationales d'identité sécurisées délivrées aux mineurs non émancipés et au relevé de l'empreinte digitale dans le cadre de la délivrance de la carte nationale d'identité.

faire. Le principe permettant de déterminer cette autorité peut se résumer ainsi : seule l'autorité certifiant la compétence et les aptitudes acquises par le lauréat peut délivrer le diplôme ou le titre. Au-delà de cette généralité, il est nécessaire de s'arrêter sur chaque type de certification concernée.

Les diplômes relevant directement de l'Etat -diplômes nationaux, diplômes d'Etat et titres- sont délivrés par le ministre dont ils relèvent. Ceux-ci, détenteurs de l'autorité de l'Etat, exercent parfois directement cette compétence ou la délèguent. Ainsi, les diplômes nationaux qu'ils soient de l'enseignement professionnel, technologique ou supérieur relèvent des recteurs d'académie. Une fois encore, le texte leur attribuant cette compétence est le décret impérial du 17 mars 1808 qui, dans son article 96, dispose que les recteurs « viseront et délivreront les diplômes des gradués (...) » ; ce principe ne fut jamais remis en cause depuis. Pour les certifications délivrées par les autres ministères, cette compétence est exercée soit par le directeur régional, soit par l'autorité préfectorale. Le premier cas concerne le domaine de l'agriculture, de la mer, de la jeunesse et des sports et de l'action sociale. Dans le deuxième cas, le préfet compétent est soit celui du département -titres du ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle-, soit celui de la région – titres du ministère de la jeunesse et des sports pour le Diplôme d'Etat aux fonctions d'animation et du ministère de la santé. Seule exception à cette pratique généralisée de la délégation de pouvoir, les titres émanant de la défense nationale sont directement délivrés par le ministre de la défense.

La situation est beaucoup plus simple dans le cas des titres d'ingénieurs et des titres homologués. Leur délivrance est du ressort de l'organisme qui y prépare et seulement de celui-ci. L'autorité accordée à ces certifications n'émanent pas d'un sceau étatique mais de leur inscription sur une liste nationale publiée après habilitation par une commission (Commission des titres d'ingénieurs et Commission technique d'homologation) placée sous la tutelle ou l'autorité d'un ministère (ministère de l'Education nationale dans un cas, Premier ministre dans l'autre). Dans cette situation aussi, visa et délivrance relèvent de la même autorité.

Les diplômes visés de l'enseignement technique sont dans une situation mixte, visa et délivrance ne relevant pas des mêmes autorités. Rappelons, en effet, que si les diplômes de l'enseignement technique relèvent d'un monopole de l'Etat, il existe une exception à ce principe au profit de certaines écoles techniques privées reconnues par l'Etat. Conséquences de cette liberté accordée, on autorise, d'un côté, ces écoles à délivrer ces diplômes -comme pour les titres homologués ou les titres d'ingénieurs, la compétence de délivrance revient à

l'organisme qui y conduit- et, de l'autre, on fait figurer sur ces certifications le visa du ministre leur conférant la qualité de diplôme.

Si la délivrance d'un titre ou d'un diplôme est une notion aisément analysable, sa nature juridique est beaucoup plus complexe.

§2. La nature de la délivrance.

177. La délivrance de diplômes par l'Etat est l'aboutissement d'une série d'actes administratifs depuis l'inscription du candidat en passant obligatoirement par l'examen. Dans une jurisprudence aujourd'hui constante -le contentieux portant essentiellement sur des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur⁴⁰⁷- le juge administratif rappelle que l'ensemble de ces actes a le caractère d'une opération complexe.

Une opération complexe se définit comme un ensemble de décisions concourant toutes vers une même décision finale : cette dernière justifie l'existence des précédentes et l'absence d'un de ces éléments intermédiaires empêche la réalisation de l'ensemble. Cette théorie trouve son origine dans la distinction entre l'acte réglementaire et l'acte non réglementaire⁴⁰⁸, notamment dans leurs régimes contentieux. En principe, l'acte réglementaire ne peut être attaqué pour excès de pouvoir que dans un délai de deux mois après sa publication. Par contre, on peut exciper de son illégalité à tout moment, dès lors que l'on réclame l'annulation d'une décision qui résulte directement de l'application de cet acte. La situation est tout autre pour l'acte non réglementaire contre lequel l'exception d'illégalité ne peut être soulevée. L'intérêt de qualifier d'opération complexe un ensemble d'actes non réglementaires est de permettre la remise en cause de la décision finale lorsqu'un des éléments intermédiaires est lui-même entaché d'illégalité.

178. Qualifier les différents actes intervenus depuis l'inscription d'un étudiant dans un établissement jusqu'à la délivrance du diplôme d'opération complexe, comme le fait le juge administratif, permet donc de pallier l'impossibilité théorique de contester la légalité d'un acte non réglementaire antérieur à la délivrance d'un diplôme, tout en étant source d'une instabilité

⁴⁰⁷ C.E., 3 mars 1957, *Azoulay*, Rec. Lebon, p.278, C.E., 7 juillet 1976, *Sabillette*, Rec. Lebon, p. 348, C.E., 6 janvier 1989, *Simard*, Lexilaser n° 86.261 et C.E., 10 février 1992, *Roques*, Lexilaser n° 96.124.

⁴⁰⁸ M. RONCIERE, *L'actualité de la notion d'opération complexe*, Les petites affiches, 21 août 1996, n°101, p. 5.

juridique permanente pour le lauréat.

179. En effet, les actes qui se succèdent avant l'attribution du diplôme n'ont pas le caractère d'actes réglementaires. L'affaire Roques est, à cet égard, très éclairante⁴⁰⁹. Monsieur Roques a préparé à l'université de Paris IV, pendant les années universitaires 1982-83 et 1983-84, une thèse de doctorat d'université de lettres modernes. Au cours de l'année 1984-85, il a pu obtenir le transfert de son dossier à l'université de Nantes, s'y est inscrit le 17 avril 1985 et a soutenu sa thèse le 15 juin de cette même année. A l'issue de sa soutenance, le jury l'a déclaré admis avec la mention « très bien », une attestation en ce sens lui étant alors délivrée le 28 juin 1985. Or, une enquête administrative ultérieure⁴¹⁰ a révélé que diverses irrégularités avaient entaché l'inscription universitaire et la soutenance de thèse de monsieur Roques. Sur ce fondement, l'administrateur provisoire de l'université de Nantes a décidé le 3 juillet 1986 que la soutenance de thèse de monsieur Roques était annulée et que, par voie de conséquence, l'attestation délivrée le 28 juin 1985 était nulle et non avenue. Monsieur Roques a donc saisi les juridictions administratives, estimant illégaux le retrait de la délibération du jury et la déclaration de nullité de l'attestation provisoire. Le tribunal administratif de Nantes, le 18 janvier 1988, puis le Conseil d'Etat dans un arrêt du 10 février 1992 ont rejeté les demandes sur le fondement de la théorie de l'opération complexe. Un certain nombre d'irrégularités administratives ont été relevées par les juridictions administratives : le transfert du dossier de monsieur Roques de Paris à Nantes ne s'est pas fait dans les délais légaux imposés, le président du jury de thèse était un universitaire étranger à l'université de Nantes ainsi que la moitié du jury, un professeur de Nantes n'ayant pu tenir ce rôle faute de temps. Les juges estiment qu'une seule de ces illégalités suffit à justifier le retrait de la délibération du jury de soutenance : l'administrateur provisoire de l'université était alors tenu - il s'agit pour lui d'une obligation- d'effectuer ce retrait. Par voie de conséquence, il était donc aussi tenu de retirer l'attestation provisoire délivrée à monsieur Roques. Le mérite d'une telle jurisprudence est de décrire très précisément l'ensemble du processus conduisant à la délivrance du diplôme.

Comme il a déjà été exposé, le jury d'examen apprécie les mérites des candidats. Ses décisions, matérialisées par un procès-verbal, sont des actes administratifs individuels susceptibles de recours contentieux, seulement sur la régularité des épreuves et la conformité

⁴⁰⁹ C.E., 10 février 1992, *Roques*, Lexilaser n° 96.124.

⁴¹⁰ L'émotion provoquée par cette thèse ne naît pas pour de seules raisons juridiques mais suite à une série d'articles de la presse nationale qui en soulevait le caractère révisionniste.

avec le règlement d'examen et non sur le fond de l'appréciation des mérites⁴¹¹, conformément à la nature souveraine du jury d'examen. Pour autant, ces actes émanant du jury ne sont pas exécutoires tant qu'ils n'ont pas été appréciés par l'autorité délivrant le diplôme ou le titre.

180. Les candidats dont les mérites auront été appréciés positivement par le jury reçoivent un certificat d'aptitude délivré par l'établissement, une attestation de succès ou un relevé de notes ayant la même valeur⁴¹². Il s'agit d'un document généralement signé par un chef de bureau et attestant de la réussite de la personne désignée aux examens conduisant au diplôme. L'utilité d'un tel document est de permettre aux lauréats d'avoir une certaine preuve de leur réussite entre la date de délibération du jury et la délivrance du diplôme. Cependant, dans une jurisprudence constante, les juges estiment que ce certificat est un acte à caractère purement déclaratif, non attributif de droits et provisoire⁴¹³. Un tel acte peut donc être retiré à tout moment par son auteur puisqu'il appartient à la catégorie des décisions non créatrices de droits acquis. L'administration, sous le sceau de laquelle est délivré le certificat d'aptitude, peut ainsi le retirer si elle constate tardivement la violation de conditions légales, comme nous le montre la jurisprudence Roques. Plus fréquemment, il arrive que le certificat d'aptitude, à la suite d'une erreur de retranscription de notes, déclare à tort le candidat reçu. Du fait de la nature « purement déclarative » de cet acte, « le détenteur d'un tel document ne saurait utilement s'en prévaloir s'il est démontré qu'il ne reproduit pas d'une manière exacte la décision du jury »⁴¹⁴. Enfin, cet acte est provisoire puisque la décision d'attribuer définitivement ou non le diplôme par l'autorité légalement autorisée à le délivrer, rend caduque cette attestation provisoire.

181. Le processus de certification s'achève par la délivrance du diplôme. Cet acte émane de l'autorité certifiante⁴¹⁵ qui, pour cela, doit respecter deux types d'obligations. Elle ne peut remettre en cause la décision du jury en ce qui concerne l'appréciation des mérites des candidats et a ainsi compétence liée pour refuser la délivrance en cas de refus ou en l'absence

⁴¹¹ C.E., 13 juillet 1961, *Lubrano-Lavadera*, Recueil Lebon, p.515.

⁴¹² C.E. 11 mai 1987, *Melle Ollier*, Lexilaser, Req. n° 77.779.

⁴¹³ C.E. 2 mars 1960, *Picard*, Rec. Lebon., p. 161 et C.E. 27 février 1987, *Ministre de l'Education National c/ Epoux Poulain*, Lexilaser, Req. n° 66.262.

⁴¹⁴ C.E. 11 mai 1987, *Melle Ollier*, Lexilaser, Req. n° 77.779 pour le Baccalauréat.

C.E. 27 février 1987, *Ministre de l'Education National c/ Epoux Poulain*, Lexilaser, Req. n° 66.262 pour le Brevet des collèges.

⁴¹⁵ Cf. Supra, La notion de délivrance.

de toute proposition du jury d'examen⁴¹⁶. Cependant, elle est tenue de vérifier si toutes les obligations légales ont bien été respectées et ce, depuis la première formalité accomplie par le candidat, à savoir l'inscription⁴¹⁷. Elle doit ainsi s'assurer que le jury a émis sa proposition dans les formes prescrites par la loi et les règlements. Les différents actes, depuis l'inscription jusqu'à la délivrance, s'analysant comme une opération complexe, le non respect des conditions légales exigées pour obtenir le diplôme peut être sanctionné à l'occasion du dernier acte du processus -l'acte de délivrance- même un an après l'illégalité soulevée. Rappelons tout de même que l'acte illégal lui-même n'est pas annulé mais il ne peut produire aucun effet : le diplôme ne peut donc être délivré. La jurisprudence Roques est, à cet égard, très explicite.

182.L'acte par lequel une autorité administrative délivre un diplôme est-il ou non attributif de droit ? Certains auteurs répondaient par l'affirmative en estimant qu'une telle décision devait être considérée comme créatrice de droit au même titre qu'une autorisation à se présenter à un concours, matérialisée par l'inscription sur la liste des candidats⁴¹⁸. Par conséquent, elle n'aurait pu être remise en cause que dans les délais du recours contentieux sauf en cas de fraude, un acte obtenu par fraude pouvant être retiré à tout moment. La solution adoptée par le juge administratif est tout autre puisqu'il considère l'acte par lequel une autorité administrative délivre un diplôme comme une décision purement reconnitive. La question fut tranchée pour la première fois par le Conseil d'Etat, le 6 novembre 1991, dans un arrêt *Ministre de l'Education nationale c/ M. Vandeplanque*⁴¹⁹. En l'espèce, M. Vandeplanque fut recruté en 1983 en qualité d'élève-instituteur. Après une première prolongation de scolarité d'un an, l'Inspecteur d'académie lui délivre, en tant que directeur des services départementaux de l'enseignement, le diplôme d'instituteur avant de le lui retirer sept mois après, de le licencier et de le rayer des cadres au motif que le bilan de ses capacités professionnelles, effectué par la commission d'évaluation était négatif. Le Conseil d'Etat relève que cette instance qui procède au bilan est assimilable à un jury d'examen et que l'inspecteur d'académie ne dispose donc d'aucun pouvoir d'appréciation pour délivrer des diplômes aux élèves-instituteurs. Aussi « l'acte par lequel cette autorité délivre ce diplôme est une décision purement reconnitive ». La délivrance du diplôme n'est donc que la conséquence d'un acte antérieur -la délibération du jury- qui seul fait droit et avec lequel elle doit

⁴¹⁶ C.E. 29 octobre 1990, *Président de l'Université de Paris Nord*, Lexilaser, Req. n° 53.020.

⁴¹⁷ C.E., 10 février 1992, *Roques*, Lexilaser n° 96.124.

⁴¹⁸ J.Y. PLOUVIN, note sous T.A. Nantes 18 janvier 1988, A.J.D.A. 1988, p. 289.

concorde. Les conséquences d'une telle jurisprudence sont importantes. D'abord, l'acte irrégulier non créateur de droit doit être retiré par son auteur, celui-ci étant tenu par le principe de compétence liée. Enfin, l'acte de délivrance d'un diplôme étant une décision individuelle, le retrait peut être effectué à tout moment, même après l'expiration du délai de recours contentieux⁴²⁰.

183. On ne peut imaginer terrain plus instable que celui de la validation des acquis s'achevant par la délivrance du diplôme ou du titre. Celle-ci peut être remise en cause pour illégalité à tout moment : avant la délivrance puisque, selon la théorie de l'opération complexe, l'acte final qu'est la délivrance ne sera pas pris au motif de l'illégalité d'un acte précédant ; après la délivrance, puisque celle-ci n'est qu'une décision administrative individuelle non créatrice de droits.

Une telle rigueur est cependant parfaitement concevable. En effet, il ne faut pas oublier qu'il s'agit de cas d'illégalités. La crédibilité de l'autorité de délivrance ainsi que celle de ses certifications en dépend, surtout lorsque cette certification émane de l'Etat. Celui-ci, dans l'exercice de son droit « d'authentifier »⁴²¹ le savoir, a le devoir d'être à l'abri de tout soupçon.

Plus largement, toute atteinte à une telle prérogative de puissance publique se doit d'être sanctionnée : titres et diplômes font l'objet d'une importante protection pénale.

⁴¹⁹ C.E. 6 novembre 1991, *Ministre de l'Education nationale c/ M. Vandepianque*, Lexilaser, Req. n° 113.032.

⁴²⁰ Selon une jurisprudence constante : C.E. 19 novembre 1980, *Mme Giraud*, Rec. Lebon, p.592 ; C.E. 22 octobre 1980, *Ronflet*, Rec. Lebon, p.380.

⁴²¹ M. HAURIOU, *op. cit.*, p. 65.

Chapitre 3. La protection pénale des diplômes et des titres.

184. « Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune »⁴²². Parmi les attributs de la puissance publique figure le droit d'établir des distinctions entre les citoyens, dûes à la fonction exercée, au mérite et aux connaissances professionnelles. L'intervention des autorités étatiques aux différents stades du diplôme -création et élaboration, validation des référents et des acquis, délivrance-, s'inscrit dans cette idée.

Cette prérogative ne peut supporter aucune atteinte, il en va de l'autorité même de l'Etat et de la confiance que les citoyens peuvent avoir dans son intervention. Dans cette logique, il ne peut donc être admis que des personnes se prétendent titulaires de diplômes qu'ils ne possèdent pas. Cela sous-entend plusieurs types de comportements. Il s'agira d'abord de l'individu qui emploiera divers procédés non autorisés pour réussir l'examen conduisant au diplôme qu'il convoite. Au delà, bien entendu, de la satisfaction personnelle de la réussite, le diplôme et le titre n'ont d'intérêt que par les droits qu'ils accordent. Pour avoir accès à ces droits, certains prétendront posséder des diplômes dont ils ne sont pourtant pas titulaires, soit par simple affirmation, soit par une falsification de documents. De tels comportements relèvent du juge pénal. Pour intervenir, celui-ci possède un arsenal répressif qui n'a cessé d'évoluer depuis deux siècles par la création de nouvelles infractions ou par l'élargissement du champ d'application de textes déjà existants. La répression des faux par le Code de 1810 dont les insuffisances entraîneront la création de l'infraction de fraude aux examens et l'élargissement du délit d'usurpation auront toutes pour souci la protection des intérêts de l'autorité publique⁴²³.

185. Si le diplôme peut subir les atteintes de particuliers, prétendant sous une forme ou sous une autre le posséder, il ne faut pas négliger les hypothèses où un établissement affirmera délivrer un diplôme alors que la réglementation ne l'y autorise pas. Dans ce cas, l'arsenal répressif ne semble pas aussi efficace que dans les hypothèses où il s'agit de comportements de particuliers.

⁴²² Article 1^{er} de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789.

⁴²³ F. GOYET, *Droit pénal spécial*, 7^{ème} édition, Sirey, 1958, p. 232 s.

M. VERRON, *Droit pénal spécial*, Armand Colin, 6^{ème} édition, 1998, p. 297 s.

M.-L. RASSAT, *Droit pénal spécial, Infraction des et contre les personnes*, Dalloz, 2^{ème} édition, 1999, p. 583.

Section 1. Du faux à la fraude.

186.Lorsqu'en 1808, le 1^{er} Empire réorganise l'enseignement supérieur français en créant notamment l'université impériale et les premiers diplômes que nous qualifierions aujourd'hui de nationaux -baccalauréat, licence et doctorat-, il ne prend pas la peine de protéger particulièrement ces institutions dans le Code Pénal de 1810. L'infraction de faux est la première technique utilisée pour réprimer les violations du droit des diplômes. Mais les insuffisances d'une telle qualification vont rapidement apparaître obligeant le législateur à intervenir en créant, par un texte spécifique non intégré au Code, l'infraction de fraude aux examens publics en vue de l'obtention d'un diplôme délivré par l'Etat.

§1. La falsification du diplôme.

187.A leur création en 1808, l'objectif des diplômes de l'enseignement supérieur est de contrôler l'accès à un certain nombre de professions particulièrement importantes, conception du diplôme qui va longtemps perdurer au cours du XIX^{ème} siècle : « Lorsque l'Etat donne un grade, l'Etat atteste, l'Etat garantit. Les grades ont deux effets, le premier est d'ouvrir les carrières publiques (...). Le second, c'est d'ouvrir la carrière judiciaire et la carrière médicale. Pour l'une comme pour l'autre, vous demandez à l'Etat, qui confère ces grades, de garantir la capacité de ceux qui obtiennent ces grades »⁴²⁴.

Nombreux sont ceux qui vont tenter d'accéder à ces professions auxquelles ils n'ont pas droit en falsifiant ou altérant des diplômes universitaires. Rapidement, le juge pénal eut à qualifier et à réprimer ce type de comportements. La voie choisie fut évidemment celle du faux par des moyens divers selon les époques.

188.Les premiers contentieux furent relatifs aux diplômes qui permettent d'accéder à des professions réglementées comme pharmaciens ou médecins⁴²⁵. Ce n'est qu'en 1849 que la Cour de Cassation eut à se prononcer sur la fabrication d'un certificat d'admission au grade de

⁴²⁴ J. SIMON, Séance du 15 juin 1875 . Annales de l'assemblée nationale, t. 38, p. 577 et suivantes in P.BINAUT, *Des droits et devoirs de l'Etat en matière d'enseignement*, Thèse de droit, Paris, 1911, p. 132.

⁴²⁵ Cass., 26 août 1825, S. 176 pour le diplôme de pharmacien et Cass., 5 septembre 1833, S.34.1.38 pour le diplôme de docteur en médecine.

bachelier⁴²⁶. En l'espèce, le Sieur Gravier fut alors renvoyé en Cour d'assises pour le crime de faux en écriture authentique et publique pour avoir fabriqué un faux certificat d'admission au grade de bachelier es-lettres, notamment en y apposant les fausses signatures du recteur d'académie et du secrétaire agent-comptable de la faculté et pour en avoir fait usage.

Ainsi, au siècle dernier, la falsification du diplôme est considérée comme l'une des infractions les plus graves : faux en écriture publique et authentique, crime réprimé par les articles 145 et suivants du Code Pénal, placé dans le chapitre relatif aux crimes et délits contre la paix publique. Une telle qualification se justifie par le préjudice social entraîné par l'altération ou la fabrication d'un faux diplôme : il s'agit d'une atteinte à la confiance que les citoyens peuvent avoir envers des pièces émanant de l'autorité publique. Or, au XIX^{ème} siècle, le diplôme possède une importance sociale considérable, en partie du fait des professions auxquelles il peut conduire. Ce préjudice social s'accompagne, en outre, d'un préjudice pécuniaire pour l'Etat, « frustré des droits dûs pour les études et les examens » non acquittés par le faussaire⁴²⁷. Pour autant, une telle qualification présentait plusieurs inconvénients, spécialement quant à sa sévérité et ses insuffisances.

Cette qualification pouvait paraître sévère puisque, aujourd'hui encore, le faux en écriture publique et authentique est un crime puni par le nouveau Code Pénal de dix ans d'emprisonnement et d'un million de francs d'amende. Actuellement, le diplôme n'a plus l'importance sociale qu'il possédait au siècle dernier ce qui amène les juges à ne plus retenir la qualification de faux en écriture publique mais celle, plus appropriée, de faux commis dans un document délivré par une administration publique, prévue par l'article 153 du Code pénal.

Ce changement de qualification n'aurait pas été possible avant l'ordonnance n° 58-1298 du 23 décembre 1958 qui a étendu le champ d'application de l'article 153 à tous les documents administratifs alors que la rédaction initiale du Code de 1810 n'incriminait que les faux dans les passeports, les permis de chasse, les registres d'hôtel, les feuilles de route... Cette liste étant limitative, les juges du siècle dernier n'auraient pu utiliser ce texte pour les diplômes. Il semble donc, en réalité, que l'ancienne qualification criminelle de faux en écritures publiques et authentiques n'ait été retenue par la jurisprudence qu'en l'absence d'autre texte applicable.

189. A l'article 153 a succédé, avec la réforme du Code pénal, l'article 441-2, texte plus

⁴²⁶ Cass., 5 juillet 1849, D.P.1851, 5, p. 264.

large puisqu'il incrimine de manière générale « le faux commis dans un document délivré par une administration publique aux fins de constater un droit, une identité ou une qualité ou d'accorder une autorisation ».

Le diplôme entre-t-il parfaitement dans la définition d'un acte délivré par une administration publique aux fins de constater un droit, une identité ou une qualité ? Sans aucun doute lorsqu'il s'agit d'un diplôme national, d'un diplôme d'Etat ou d'un titre délivré par un quelconque ministère⁴²⁸ : il s'agit bien d'un document délivré par une administration publique constatant un droit⁴²⁹ portant les signatures de recteurs d'académie, de directeurs régionaux, de préfets ou même de ministre...

Cette question prend tout son intérêt lorsqu'on aborde les autres catégories de titres et de diplômes. L'article 441-2, comme le faisait l'article 153 de l'ancien code, exige une délivrance par une administration publique. Or, les titres homologués sont délivrés par l'organisme préparant la formation qui conduit à ces certifications, organisme qui n'est pas toujours une administration publique. L'homologation, comme il a déjà été exposé, ne concerne en rien l'opération de délivrance. Il s'agit d'une reconnaissance d'un niveau par une autorité sous la tutelle du Premier ministre. En aucun cas, l'homologation du titre ne peut le faire entrer dans la catégorie des documents délivrés par une administration publique.

En réalité, la qualité de titre homologué n'interviendra en rien dans la qualification de l'infraction de faux. Tout dépend donc de la nature de l'organisme qui le délivre. Si c'est une administration publique, il ne fait aucun doute que ses titres seront protégés contre toute falsification sur le fondement de l'article 441-2 du Code pénal. Mais qu'en est-il d'un titre délivré par un organisme privé ? On peut penser que de tels agissements tomberont de toute façon sous le coup de l'article 441-1 du Code pénal qui incrimine le faux en général : « constitue un faux toute altération frauduleuse de la vérité, de nature à causer un préjudice et accomplie par quelque moyen que ce soit, dans un écrit ou tout autre support d'expression de la pensée qui a pour objet ou qui peut avoir pour effet d'établir la preuve d'un droit ou d'un fait ayant des conséquences juridiques ».

190. L'utilisation de l'article 441-7 sanctionnant le fait de falsifier une attestation ou un

⁴²⁷ E. GARÇON, *Code Pénal annoté*, Tome 1, 1952, p. 543.

⁴²⁸ Crim., 7 décembre 1994, lexilaser, n° 94-80.784 pour un BTS de tourisme.

⁴²⁹ Cf. Infra. Titre II. Le statut du diplômé.

certificat originellement sincère⁴³⁰ pourrait également être invoquée. Selon André Vitu, « l'attestation et le certificat désignent l'un et l'autre un écrit contenant l'affirmation d'un fait, formulée par une personne qui en assume la responsabilité et qui, par là même, prétend entraîner l'adhésion des tiers »⁴³¹. Cette infraction spécifique a été créée pour les cas où tous les éléments constitutifs de l'infraction de faux ne pourraient être réunis, et notamment en l'absence de caractère probatoire du document falsifié ou de préjudice.

Il apparaît donc clairement que le texte ayant vocation à s'appliquer en présence de la falsification d'un titre délivré par un organisme privé sera l'article 441-1, l'article 441-7 n'ayant qu'une utilité résiduelle. Cependant, comme le soulignent certains auteurs⁴³², la différence entre la définition du faux en général et celle de faux certificats et fausses attestations paraît si ténue que l'incrimination de faux de l'article 441-1 pourra être substituée à celle de l'article 441-7. Les titres homologués ne connaissent donc pas de protection pénale unique contre la falsification. Divers textes auront vocation à s'appliquer selon le type d'organisme délivrant le titre.

Cette différence de traitement se retrouve pour les titres d'ingénieurs diplômés. L'article 167 du Code de l'enseignement technique, dans une rédaction inchangée depuis 1934, stipule que les infractions commises aux dispositions relatives aux titres d'ingénieurs diplômés sont réprimées conformément aux articles 147 et 148 du Code pénal, s'appliquant aux faux en écritures publiques ou authentiques, et aux articles 150 et 151 sanctionnant les faux en écritures privées. Toutefois, même si aucune nouvelle rédaction des dispositions du Code de l'enseignement technique n'a eu lieu, les articles du nouveau code pénal sont évidemment substitués aux anciens textes.

Le sort des diplômes visés de l'enseignement technique ne doit pas être envisagé de la même façon. En matière d'enseignement technique, le principe est le monopole de délivrance des diplômes par l'Etat. Ce cas ne pose évidemment aucun problème. Il s'agit là de documents délivrés par une administration publique et, à ce titre, ils rentrent dans le champ d'application de l'article 441-2 du nouveau Code pénal. Par exception à ce monopole étatique, le Code de l'enseignement technique accorde à certaines écoles privées reconnues par l'Etat le droit de délivrer des diplômes⁴³³ qui seront alors revêtus du visa ministériel. Cependant, dans une telle hypothèse, le diplôme visé par le ministre est toujours délivré par l'école privée. Or, l'article

⁴³⁰ P.ROMAN, *Faux*, Jurisclasseur pénal, article 441-1 à 441-12, fascicule 20, 1996, p. 4.

⁴³¹ A. VITU, *Revue de Sciences Criminelle*, 1969, p. 870.

⁴³² P.ROMAN, *op.cit.*, p. 14.

441-2 du code pénal ne protège que les documents délivrés par une administration publique. Il semble donc qu'un diplôme visé falsifié reste sous la protection de droit commun du faux selon l'article 441-1 du code pénal ou du faux certificat de l'article 441-7, comme les titres homologués. Pour autant, cette réponse ne peut être satisfaisante. En effet, quelle est la finalité du visa d'un diplôme délivré par une école privée, dans une situation pourtant monopolistique de l'Etat, si ce n'est d'accorder une valeur officielle à ce diplôme ? Toutefois, les textes pénaux ne permettent pas d'accorder la protection renforcée qui devrait accompagner un tel diplôme.

191. En réalité, la différence entre un diplôme protégé par l'article 441-2, faux commis dans un document délivré par une administration publique, ou par les articles 441-1 et 441-7, faux en général et faux certificats, réside dans la gravité de la peine, plus sévère dans le premier cas mais surtout dans la preuve du préjudice subi qu'il est nécessaire d'apporter.

A la différence des articles 441-1 et 441-7, l'article 441-2 n'exige pas la preuve d'un préjudice. Cette distinction nous paraît être appropriée. Elle repose en effet, sur l'autorité de délivrance du diplôme ou du titre. Or, l'Etat et un organisme de formation privé ne peuvent être mis sur le même plan. Le préjudice entraîné par la falsification d'un document délivré par une administration publique n'a pas à être expressément constaté. Selon une jurisprudence constante, il s'agit d'un préjudice social qui découle de la nature même de l'acte falsifié. Pour autant, cela ne signifie pas que la notion de préjudice soit écartée. Le faux commis dans un document délivré par une administration publique peut porter atteinte à des intérêts particuliers, comme le montre un arrêt de la chambre criminelle de la Cour de Cassation du 7 décembre 1994⁴³⁴. En l'espèce, un directeur d'agence de voyage sollicitait un agrément de l'association de transport aérien international (IATA) lui permettant de délivrer des billets d'avions internationaux. Pour sa part, l'IATA exige la production de copies des diplômes professionnels (BTS) détenus par le personnel de l'agence. Il s'est avéré que la copie d'un diplôme était un faux établi à partir d'un diplôme d'une ancienne employée. Ce directeur d'agence indélicat a donc été condamné, pour contrefaçon de document délivré par une administration publique et usage de document contrefait, à trois mois d'emprisonnement avec sursis, 5 000 francs d'amende et à des réparations civiles pour le préjudice subi par l'IATA.

Une telle infraction comporte nécessairement un élément intentionnel. Celui-ci ne se

⁴³³ Article 170 du Code de l'enseignement technique.

traduit pas par une intention de nuire de la part de l'auteur de la falsification ou de celui qui fait usage du faux mais simplement par la conscience de l'altération de la vérité portée sur le document. Ainsi, l'intention frauduleuse n'a pas à être expressément constatée par les juges⁴³⁵. Sa preuve découlera évidemment des procédés utilisés pour contrefaire le diplôme. Elle pourra être la modification de certaines mentions d'un diplôme déjà existant par grattage⁴³⁶ ou par usage d'une photocopieuse⁴³⁷, la fabrication pure et simple du document normalement délivré par l'administration avec imitation des signatures⁴³⁸ ...

192. L'incrimination de faux s'est rapidement révélée insuffisante, et ce, dès le siècle dernier. En effet, plusieurs comportements attentatoires à la régularité de la délivrance des diplômes, comme la substitution de personnes pour accomplir les épreuves d'un examen, ne tombaient sous le coup d'aucune infraction. Le crime de faux ne pouvait à la rigueur être retenu que lorsque l'individu qui se substituait au véritable candidat signait du nom de ce dernier les copies et la demande de certificat d'aptitude, pièce destinée à être transmise au ministère de l'instruction publique pour l'obtention du diplôme⁴³⁹. Malheureusement, une telle « chance » n'était pas toujours donnée au juge ce qui, par conséquent, rendait intouchable des personnes dont les agissements manifestement frauduleux portaient atteinte aux règles légales d'attribution des diplômes.

§2. La fraude aux examens publics.

193. La protection du diplôme implique que soit sanctionnée toute atteinte aux règles conduisant à sa délivrance. Le Code pénal de 1810 était absolument muet sur ce sujet et les juges du XIX^{ème} siècle restaient impuissants face à ce nouveau type de délinquants qu'étaient les fraudeurs. L'infraction de faux était alors insuffisante puisqu'elle ne réprimait que des comportements fondés sur la prétendue possession d'un diplôme matérialisée par un écrit. Ainsi, les situations de divulgation des sujets aux candidats avant l'examen, les substitutions de personnes échappaient au contrôle et à la répression. Il s'agissait pourtant d'atteintes

⁴³⁴ Crim., 7 décembre 1994, lexilaser, n° 94-80.784.

⁴³⁵ Jurisprudence constante depuis Crim. 9 février 1844, S.1844. 1. 560.

⁴³⁶ Crim., 22 avril 1887, D.P.1887. 1. 506.

⁴³⁷ Crim., 7 décembre 1994, lexilaser, n° 94-80.784.

⁴³⁸ Crim., 5 juillet 1849, D.P.1851. 5. 264.

⁴³⁹ Cass., 28 février 1835, Bull. n° 71.

flagrantes aux principes fondamentaux du droit des examens -non respect de l'égalité entre les candidats, notamment- et à l'autorité de l'Etat, en situation de monopole de délivrance des diplômes universitaires à la fin du siècle dernier.

194. Une première intervention des autorités publiques consista à sanctionner administrativement les fraudes commises au cours d'examens de l'enseignement supérieur. Le décret du 21 juillet 1897 disposait que toute fraude, tentative de fraude ou fausse déclaration commise soit lors de l'inscription, soit au cours d'un examen entraînait la nullité de celui-ci. Cette nullité était prononcée par le jury en cas de flagrant délit ou par le conseil de l'université dans tous les autres cas. Le mérite de ce texte fut de permettre l'annulation de tous les effets que la fraude pouvait entraîner au profit de celui qui l'avait commise. Pour autant, le risque encouru était bien faible. Certes, son examen était nul mais il ne s'agissait que d'une conséquence normale de son comportement, il avait « joué et perdu » sans grandes conséquences pour lui .

Cette situation ne dura que quatre années. Par une loi du 23 décembre 1901, le législateur est intervenu pour réprimer toute fraude commise dans les concours publics et les examens. Ce texte qui incrimine largement les comportements frauduleux a démontré son efficacité et ses dispositions sont d'ailleurs toujours en vigueur de nos jours.

Le champ d'application de ce texte est très large puisqu'il définit comme un délit toute fraude commise dans les examens et les concours publics qui visent l'entrée dans une administration publique ou l'acquisition d'un diplôme délivré par l'Etat⁴⁴⁰. Il paraît nécessaire de s'interroger sur ce que le législateur a entendu par « diplôme délivré par l'Etat » avant d'examiner la diversité des comportements frauduleux incriminés et des sanctions appliquées à de tels agissements.

A. Les diplômes délivrés par l'Etat.

195. Conformément à l'esprit de la loi, le juge s'est employé depuis un siècle à préciser ce qu'il fallait comprendre par caractère public de l'examen ou du concours et par diplôme délivré par l'Etat. Comme nous l'avons étudié, l'examen désigne un mode d'évaluation des acquis, fondé sur l'individualisation des candidats aussi bien dans la vérification de leurs

connaissances que dans l'absence d'interdépendance de leurs résultats⁴⁴¹. L'importance ne réside pas tant dans cette définition que dans le caractère public et la finalité de l'examen.

L'adjectif public n'a pas pour objet de désigner la possibilité pour un auditoire de venir assister librement aux épreuves mais est relatif à l'organisation même de l'examen. Peu de contentieux ont trait au caractère public de l'examen ce qui n'est pas le cas pour la notion de concours. Un concours public est un concours d'entrée dans la fonction publique : en sont écartés les concours de recrutement d'organisme de droit privé comme la Banque de France ou d'une entreprise nationalisée. De même tous les examens organisés par l'Etat sont donc considérés comme examens publics même si leur mise en œuvre relève d'un organisme privé. Ainsi, les juges considèrent comme public l'examen subi en vue d'obtenir le permis de conduire⁴⁴².

En réalité, ce n'est pas tant le caractère public de l'examen qui importe que son objectif, à savoir l'acquisition d'un diplôme délivré par l'Etat. Dans ce cas, on se doit de mettre en avant les mêmes considérations que pour l'application des textes relatifs aux faux dans des documents délivrés par des administrations publiques avec une différence notable toutefois : aucune disposition alternative n'est prévue pour les titres délivrés par des organismes privés. Ceux-ci sont donc, en principe, exclus du champ d'application de la loi si l'on s'en tient à une interprétation stricte qu'implique tout texte pénal. Peut-être est-ce pour cela que les juges se sont livrés à une interprétation extensive du texte. En effet, la jurisprudence est allée jusqu'à considérer comme diplôme délivré par l'Etat, un diplôme dont la délivrance est confiée à un organisme privé agissant par délégation du ministre des travaux publics et du tourisme⁴⁴³. Cette solution paraît somme toute logique. Un tel diplôme -en l'espèce un brevet de pilote d'avion- est en principe délivré par le ministre compétent, donc l'Etat. Même si ce droit est délégué à une personne privée, le texte a pour but de protéger le caractère officiel du diplôme et non celui qui le délivre. Dans cet esprit, il est tout à fait normal que la mise en œuvre légale de cette protection trouve à s'appliquer de la même façon.

196. La loi du 23 décembre 1901 protège donc contre la fraude les examens conduisant à tous les diplômes nationaux -enseignement secondaire, professionnel, technique et supérieur- et les titres délivrés directement par les ministères ou par délégation. Cette protection nous

⁴⁴⁰ Article 1 de la loi du 23 décembre 1901, D.P. 1902, 4, 22.

⁴⁴¹ Cf. Supra, La notion d'examen.

⁴⁴² Crim., 19 décembre 1935, D.H. 1936, p. 87.

paraît devoir aussi s'appliquer aux examens conduisant aux diplômes d'ingénieurs soumis à la réglementation du Code de l'enseignement technique, sans distinguer s'ils sont délivrés par l'Etat ou par une école technique privée. En effet, la finalité de la loi de 1934, affirmée dans son article 1^{er}, était d'unifier le statut des titres d'ingénieurs diplômés et de les protéger.

Il devrait en être de même pour les « diplômes visés » de l'enseignement technique. Ne s'agit-il pas, par la même, de permettre à des écoles privées reconnues par l'Etat de délivrer des documents qui pourront porter le nom de diplômes, droit qui n'est accordé, en principe, qu'à l'Etat⁴⁴⁴? Par contre, l'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique a pour dessein de comparer, sur une même échelle, les certificats les uns aux autres et ne modifie pas le régime de la délivrance des titres homologués. Les examens y conduisant, lorsqu'il ne sont pas délivrés par l'Etat ou par délégation de l'Etat, ne peuvent donc être protégés contre la fraude par la loi de 1901.

En outre, un argument d'ordre sémantique peut confirmer cette interprétation même si le législateur ne l'avait probablement pas envisagé en 1901. L'usage du mot diplôme est extrêmement réglementé. Longtemps, il ne s'est agi que des certifications délivrées par le Ministère de l'Instruction Publique et de l'Education nationale. Au cours du XX^{ème} siècle, l'usage de ce mot s'est étendu mais de façon très restreinte. Ainsi, les dispositions du Code de l'enseignement technique, notamment dans son titre VIII relatif « aux diplômes sanctionnant les études techniques », ont pour effet d'énoncer limitativement les études techniques menées dans des établissements privés et sanctionnées par des certifications pouvant s'appeler diplômes. Ce sont les diplômes d'ingénieurs⁴⁴⁵, les diplômes délivrés par des écoles nationales d'enseignement technique et des écoles supérieures de commerce après une autorisation par décret du ministre compétent et les diplômes visés par le ministre de l'Education nationale délivrés par les écoles reconnues par l'Etat⁴⁴⁶. Hormis ces exceptions, les écoles privées de l'enseignement technique ne peuvent délivrer de diplômes. Il nous paraît donc logique de faire entrer les diplômes d'ingénieurs et les diplômes visés dans le cadre de la loi du 23 décembre 1901. Il n'en va pas de même pour les titres de l'enseignement technologique susceptibles d'homologation. Après plusieurs débats internes sur l'utilisation du terme diplôme et la consultation du ministère de l'Education nationale, la Commission

⁴⁴³ Crim., 19 octobre 1967, Bull. Crim., n° 258.

⁴⁴⁴ Article 145 du Code de l'enseignement technique.

⁴⁴⁵ Articles 153 à 158 du Code de l'enseignement technique.

⁴⁴⁶ Article 170 du Code de l'enseignement technique renvoyant à l'arrêté du 15 février 1921 pris en application de la loi ASTIER de 1919.

Technique d'Homologation exige dorénavant des organismes privés déposant une demande de ne plus retenir le terme de diplôme pour les certifications qu'elles délivrent⁴⁴⁷. Pour cette raison notamment, les examens qui conduisent aux titres homologués de l'enseignement technologique délivrés par des organismes privés n'agissant pas par délégation de l'Etat ne semblent pas protégés contre la fraude par la loi du 23 décembre 1901.

B. Les comportements frauduleux.

197. La volonté des rédacteurs de la loi du 23 décembre 1901 a été de réprimer le plus largement possible les comportements portant atteinte au régime des examens publics conduisant aux diplômes délivrés par l'Etat. En effet, le texte vise en principe toute fraude⁴⁴⁸.

Cependant, la loi indique un certain nombre de faits par lesquels le délit sera constitué : livrer à un tiers, communiquer sciemment le texte ou le sujet de l'épreuve à quelqu'une des parties intéressées avant l'examen ou le concours, user de pièces fausses telles que diplômes, certificats, extraits de naissance ou de substituer une tierce personne au véritable candidat.

Pour autant, cette énumération n'est pas limitative, les rédacteurs du texte ayant pris la précaution d'y adjoindre l'adverbe notamment. Cette loi se veut la plus large possible afin d'éviter de constantes interventions du législateur qu'un texte trop précis risquerait d'entraîner. Une liste limitative des moyens de fraude impliquerait de régulières actualisations imposées entre autres par l'évolution des techniques. Qui aurait pu imaginer, en 1901, que notre fin de siècle verrait la plupart des candidats au baccalauréat posséder des instruments électroniques à la capacité mémorielle suffisante pour y faire entrer un cours entier ?

198. Si une telle rédaction permet de sanctionner largement des comportements manifestement frauduleux sans avoir à solliciter fréquemment le législateur, elle n'a fait qu'accroître le rôle des juridictions en la matière. En effet, il revient, au juge du fond de qualifier ou non un comportement de frauduleux au sens de la loi du 23 décembre 1901. La chambre criminelle de la Cour de Cassation se refuse à entrer dans le champ de la qualification, se contentant de contrôler les arrêts de Cour d'appel sur la motivation. Ainsi

⁴⁴⁷ Entretien avec A.-M. CHARRAUD, de la direction générale à l'emploi et la formation professionnelle, membre de la Commission Technique d'homologation.

⁴⁴⁸ Article 1 de la loi du 23 décembre 1901.

l'arrêt qui prononce la condamnation pour fraude aux examens sans préciser les faits constituant le délit, ni la part qu'y aura prise le prévenu encourt la cassation pour insuffisance de motifs ⁴⁴⁹.

Une étude de la jurisprudence -peu nombreuse- permet de constater que les termes de l'infraction sont suffisamment larges pour réprimer toutes les attitudes frauduleuses qui attentent au respect des règles de l'examen. On sanctionne ainsi l'utilisation de documents ou d'engins non autorisés, les agissements ne respectant pas les conditions d'inscriptions⁴⁵⁰ ... Toutefois, les candidats à l'examen ne sont pas les seuls visés. Les surveillants et les examinateurs sont eux aussi poursuivis s'ils communiquent les sujets de l'examen avant son déroulement ou s'il font preuve de complaisance envers un candidat particulier, cette dernière hypothèse posant évidemment un problème de preuve lorsque l'épreuve consiste en une interrogation orale. Enfin, les dispositions de la loi du 23 décembre 1901 s'appliquent aussi aux tiers qui se substituent aux véritables candidats -cas expressément prévu par les textes- ou qui fournissent les réponses aux questions posées au candidat. Dans cette dernière hypothèse, on peut citer le cas d'un complice chantant en langue Corse, sous les fenêtres ouvertes de la salle d'examen, la traduction d'une version⁴⁵¹.

199. La notion de complicité de fraude aux examens publics elle-même est entendue largement, un lien d'amitié avec le prévenu pouvant être déterminant pour la caractériser. En l'espèce, le beau-père de deux candidats aux concours de gardiens de la paix avait fait domicilier ses beau-fils chez un de ses amis, en sollicitant de celui-ci qu'il leur permette de connaître à l'avance les sujets des épreuves. Ce beau-père faisait valoir que la complicité de fraude aux concours et examens ne pouvait être retenue contre lui, le lien d'amitié et la simple incitation envers son ami pour que celui-ci révèle les sujets ne caractérisait aucun don, promesse, menaces, abus d'autorité ou machinations dans le but de favoriser la commission de l'infraction principale. Cependant, la Cour de Cassation confirme l'arrêt de la Cour d'appel de Lyon qui relève que ce beau-père, dont les beaux-fils résidaient avec lui à Valence, les avait fait domicilier à Clermont-Ferrand, pour qu'ils puissent passer les épreuves dans cette ville, chez un ami qui connaissait les sujets des épreuves de ce centre de concours. La sollicitation de cette connaissance et la domiciliation des deux candidats chez celle-ci caractérisent donc la

⁴⁴⁹ Crim., 13 mai 1958, Bull. Crim. , n°377.

⁴⁵⁰ Crim., 21 décembre 1949, JCP 1950, II, 5367.

⁴⁵¹ C.A. Bastia, 20 septembre 1948, in P. Roman, *Faux*, Jurisclasseur Pénal, p. 18.

complicité⁴⁵².

La fraude aux concours et examens publics nécessite de la part de son auteur une intention de commettre l'infraction. Cependant, il n'est pas nécessaire que soit établie une intention de nuire. L'intention repose sur la conscience d'avoir agi en violation du règlement ou du concours faussant ainsi l'égalité entre les candidats. Les poursuites pourront être engagées contre les auteurs ou leurs complices sans qu'il soit besoin d'établir l'existence d'un préjudice. Celui-ci existe dès lors que l'infraction est établie. Le souci du législateur ayant été de protéger les moyens d'accéder aux diplômes officiels ou à la fonction publique, l'infraction dès le moment où elle est commise porte atteinte aux intérêts généraux de l'Etat.

Enfin, il convient de noter que la tentative n'est pas spécialement incriminée par la loi du 23 décembre 1901, ce qui a longtemps posé un problème d'interprétation du texte par le juge. Devait-on ne réprimer que la fraude commise « dans l'examen »⁴⁵³ ou fallait-il retenir avant tout le souhait du législateur de réprimer « toute fraude » ? La question fut tranchée en 1948 à l'occasion d'une tentative de fraude au cours de l'inscription au Baccalauréat. Une session spéciale avait été ouverte au mois de février 1947 au bénéfice « des personnes ayant quitté leur domicile afin de participer à l'action d'une organisation de résistance et qui ont subi de ce fait dans leurs études un retard d'au moins une année ». Trois étudiants ont alors produit des certificats et des attestations émanant de directeurs d'école publique et privée, d'un notaire, d'un greffier de paix et de deux membres d'une organisation de résistance spécifiant qu'ils avaient quitté leur établissement scolaire et interrompu leurs études en vue de militer dans les Forces Françaises Libres et dans des réseaux clandestins. Les autorités administratives ayant diligenté une enquête avant l'examen, il s'est avéré que les pièces fournies étaient toutes fausses. La cour d'appel de Pau a relaxé les prévenus car, selon elle, « seule tombe sous le coup des dispositions de la loi du 23 décembre 1901 la fraude commise dans les examens (...) », le délit « ainsi défini n'est caractérisé autant que la fraude a été consommée et que les moyens mis en œuvre pour la réalisation ont atteint leur but et qu'il ne saurait alors en être ainsi lorsque l'intéressé n'a atteint que le stade des simples actes préparatoires sans arriver à l'examen proprement dit ».

200. Cette interprétation, apparemment stricte du texte, est totalement opposée à l'intention du législateur de 1901, particulièrement lorsqu'on porte notre attention sur les

⁴⁵² Crim., 15 mars 1994, Lexilaser, n° 92-81-472.

travaux parlementaires. A l'origine, le texte ne devait réprimer que le cas de substitution d'une tierce personne au candidat. Puis, le champ d'application du texte fut étendu à toutes les fraudes sur l'intervention du sénateur Combes : « Pour moraliser ces examens ou concours, il faut en écarter toutes les causes de viciation, et s'il est possible, jusqu'à l'ombre d'une supercherie. Il faut pour y parvenir, frapper avec une sévérité résolue, toute manœuvre, tout procédé quel qu'il soit qui serait de nature à porter atteinte au principe de droiture et de probité tel qu'il résulte de l'observation rigoureuse des règlements édictés pour cet ordre d'opérations »⁴⁵⁴. La volonté du législateur apparaît donc sans aucune équivoque. Au delà de ces éléments, le texte même de la loi contredit l'interprétation des juges de la Cour d'appel. L'article 2 énonce, non limitativement, des moyens de fraudes tombant sous le coup de la répression : communication des sujets, usage de pièces fausses et substitution d'une tierce personne. Chacun de ces comportements est antérieur au déroulement des épreuves et pour autant punissable. En réalité, il semble que les juges de Pau aient confondu examen et épreuve malgré la loi qui pose cette distinction⁴⁵⁵ : si l'article 1 concerne la fraude commise « dans un examen », l'article 2 évoque clairement la communication « du texte ou du sujet de l'épreuve ». Ainsi, lorsque la Cour d'appel évoque « le stade des actes préparatoires sans arriver jusqu'aux examens proprement dits », la notion d'examen est improprement utilisée en lieu et place de la notion d'épreuve.

La Cour de Cassation ne retient pas l'interprétation de la Cour d'appel et pose en principe, toujours d'actualité, qu'il « résulte des termes mêmes de la loi que si la tentative n'est pas spécialement incriminée, le délit lui-même est constitué par le seul usage des pièces fausses, fait par l'intéressé en vue d'obtenir sans droit son inscription sur la liste des candidats admis à se présenter ou à concourir, le texte n'exigeant pas que le candidat ait effectivement participé aux épreuves de l'examen ou du concours »⁴⁵⁶.

Peu importe alors que les manœuvres aient réussi ou non ou que les épreuves aient été tentées par les candidats malhonnêtes. L'infraction de fraude aux examens et concours publics doit être rangée dans la catégorie des infractions formelles qui a pour caractéristique d'exister indépendamment de tous dommages, même si le résultat voulu par l'agent n'a pas été obtenu.

Large conception de la complicité, préjudice inutile à constater, tentative assimilée au délit : manifestement, les juges ont été fidèles à la volonté du législateur de réprimer tous les

⁴⁵³ C.A. Pau, 14 avril 1948, JCP éd.G., II, 4512, obs. A. Laurens et J.Seignolle.

⁴⁵⁴ A. LAURENS et J.SEIGNOLLE, note sous C.A. Pau, 14 avril 1948, JCP éd.G., II, 4512.

⁴⁵⁵ Ibid., p. 4512.

comportements dont le but est de violer les règlements d'examen ou de concours. Non seulement, de tels agissements sont pénalement sanctionnés mais ils ne font pas obstacle à la prise de sanctions administratives.

C. Une diversité de sanctions.

201. Jusqu'en 1901 le faux en écriture publique, appliqué à la falsification matérielle d'un diplôme ou à la tentative d'obtention d'un diplôme par substitution de personne, était un crime et les cours d'assises n'hésitaient pas à punir sévèrement de tels agissements⁴⁵⁷. Or, un des objectifs principaux des législateurs du début du siècle a été de les correctionnaliser, une vision criminelle n'étant plus adaptée au préjudice social entraîné par ce type de comportement. Pourtant une certaine sévérité devait rester de mise, ce qui explique les peines prévues par la loi du 23 décembre 1901. Dans l'article 2 prévoit un emprisonnement de trois ans et une amende de 60 000 francs pour toute personne s'étant rendue coupable de fraude commise dans les examens publics ainsi que pour ses éventuels complices. Longtemps, les juges resteront fidèles à cette volonté du législateur condamnant les prévenus à des peines de prison ferme⁴⁵⁸. Mais, ces dernières années, on peut déceler une certaine largesse dans la jurisprudence, toutes les peines prononcées étant assorties d'un sursis (de 12 à 18 mois) et l'amende n'excédant pas 10 000 francs.

202. Cependant, la fraude aux examens et concours publics ne porte pas seulement préjudice à l'Etat et à la société mais aussi au bon fonctionnement des écoles, des universités où l'autorité devra être restaurée... Dans cette optique, le législateur de 1901 a tenu compte de l'existence d'un régime disciplinaire dans ces institutions et n'a pas voulu qu'une action pénale ait pour effet d'écarter la prise de sanctions de cet ordre : « l'action publique ne fait pas obstacle à l'action disciplinaire dans tous les cas où la loi a prévu cette dernière »⁴⁵⁹.

De telles dispositions sont conformes à la distinction que fait le droit français entre droit pénal et droit disciplinaire. Par droit disciplinaire, il faut entendre un ensemble de règles

⁴⁵⁶ Crim., 21 décembre 1949, JCP 1950, II, 5367, obs. A. Laurens et J. Seignolle.

⁴⁵⁷ Cour d'assises du Morbihan, 23 mars 1887, D.P.1887. 1. 506, prononçant pour crime de faux en écriture publique une peine de cinq ans de réclusion criminelle.

⁴⁵⁸ A titre d'exemple : douze mois d'emprisonnement, Crim., 19 octobre 1967, *Bull.Crim.*, p. 609.

juridiques encadrant l'exercice d'un pouvoir disciplinaire propre à un groupe social organisé (ordres professionnels, associations...) ou à une institution (armée, prisons, enseignement...).

Certains auteurs ont développé la thèse de l'analogie entre droit pénal et droit disciplinaire⁴⁶⁰ en considérant ce dernier comme le « droit pénal des corps intermédiaires qui frappe les membres d'un corps social particulier, public ou privé, coupables de manquements à l'intérêt collectif de l'institution »⁴⁶¹. Dans les deux cas, il s'agit d'établir l'ordre dans une société donnée, en réprimant grâce à des sanctions, les atteintes à son bon fonctionnement. La différence essentielle réside dans le champ d'application de ces droits : le droit pénal concerne la société et tous les citoyens, le droit disciplinaire étant propre à un corps social déterminé. Aujourd'hui, sans nier leurs ressemblances, la doctrine considère que ces deux branches du droit sont autonomes même si, de plus en plus, le droit disciplinaire emprunte des techniques du droit pénal : la proportionnalité de la sanction à la faute, une certaine légalité des sanctions, l'amnistie...⁴⁶²

Au delà de l'autonomie entre ces deux droits, il convient de parler d'indépendance de l'action disciplinaire par rapport à l'action pénale. Ce principe, que l'on retrouve exprimé sous une certaine forme dans la loi de 1901, signifie que ces deux actions peuvent être engagées pour des mêmes faits sans que le pénal n'interfère sur le disciplinaire. Il se traduit par l'absence d'influence de la prescription de l'action publique, du classement sans suite de la plainte, d'un jugement de relaxe ou d'un arrêt d'acquiescement sur une éventuelle procédure disciplinaire sauf, bien entendu, si le pouvoir disciplinaire assoit son action sur une qualification pénale⁴⁶³.

203. Ces grands principes d'autonomie des droits et d'indépendance des actions pénales et disciplinaires nous paraissent devoir être rappelés pour expliquer les dispositions de l'article 5 de la loi du 23 décembre 1901.

L'action disciplinaire pourra être engagée à côté d'une action pénale si elle est légalement prévue. Pour ce qui concerne l'enseignement, deux textes auront matière à s'appliquer, l'un aux élèves de l'enseignement secondaire⁴⁶⁴, l'autre aux usagers de

⁴⁵⁹ Article 5 de la loi du 23 décembre 1901.

⁴⁶⁰ Ibid., p. 112.

⁴⁶¹ A. LEGAL et J. BRETHER DE LA GRESSAYE, *Discipline*, Répertoire de droit pénal.

⁴⁶² J. PRALUS-DUPUY, *Discipline*, Répertoire Dalloz de droit pénal, 1997, p. 5.

⁴⁶³ Ibid., p. 16.

⁴⁶⁴ Décret n°85-1348 du 18 décembre 1985 modifié, relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, lycées et les établissements d'éducation spéciale, *J.O. lois et décrets*, 20 décembre 1985, p. 14849.

l'enseignement supérieur⁴⁶⁵. Il convient de passer rapidement sur le premier texte qui n'a, en réalité, que vocation à régir les troubles occasionnés par le comportement de certains élèves en classe et non les fraudes aux examens aboutissant à la délivrance d'un diplôme. La situation est toute autre en matière d'enseignement supérieur, où pratiquement chaque année est sanctionnée par la délivrance d'un diplôme national.

Les usagers de l'enseignement supérieur feront ainsi l'objet d'une procédure disciplinaire lorsqu'ils seront auteurs ou complices d'une fraude ou tentative de fraude commise à l'occasion d'une inscription, d'une épreuve de contrôle continu, d'un examen ou d'un concours dans un établissement public ou lorsqu'ils perturberont l'ordre ou le bon fonctionnement de l'établissement⁴⁶⁶. Dans ces hypothèses, les sanctions disciplinaires peuvent être l'avertissement, le blâme, l'exclusion temporaire -cinq ans maximum- ou définitive de l'établissement, l'exclusion temporaire -cinq ans maximum - ou définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur.

204. A la différence du texte pénal, le diplôme sanctionnant l'examen n'apparaît pas comme un élément indispensable à l'engagement de poursuites disciplinaires. Ici, il ne s'agit pas de protéger seulement les certifications délivrées par l'Etat mais aussi l'institution qu'est l'enseignement supérieur public et les établissements qui le composent. Pour autant, la notion de diplôme n'est pas complètement absente des infractions au régime disciplinaire. Elle apparaît en fait en tant que circonstance aggravante dans deux hypothèses. Dans un premier temps, il s'agira de toute fraude ou tentative de fraude commise à l'occasion du baccalauréat et dans un second temps, de la fraude ou de la tentative de fraude commise dans un établissement d'enseignement supérieur public ou privé à l'occasion d'un examen conduisant à l'obtention d'un diplôme national. Pourquoi cette protection spécifique du baccalauréat ? On peut invoquer le poids du passé : le baccalauréat, premier diplôme national de l'enseignement supérieur, a été conçu dès sa création comme le « sésame » permettant d'entrer dans les établissements de l'enseignement supérieur. En outre, le baccalauréat reste dans l'esprit des citoyens comme le diplôme « par excellence », chaque famille poussant ses enfants à

⁴⁶⁵ Décret n° 92-657 du 13 juillet 1992 modifié, relatif à la procédure disciplinaire dans les établissements publics d'enseignement supérieur placé sous la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur, *J.O. Lois et décrets*, 16 juillet 1992, p. 9529.

⁴⁶⁶ Article 2 du décret n° 92-657 du 13 juillet 1992 modifié, relatif à la procédure disciplinaire dans les établissements publics d'enseignement supérieur placé sous la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur, *op.cit.*

l'acquérir. Il semble toutefois que l'explication de ce traitement particulier du baccalauréat tienne dans le champ d'application du décret lui-même, relatif à la procédure disciplinaire dans les établissements publics d'enseignement supérieur. Or, ce diplôme a la particularité d'être à la fois un diplôme national de l'enseignement supérieur et la sanction des études secondaires et à ce titre, la formation y conduisant est délivrée par les lycées. Il se trouve que les lycées ne dépendent pas du ministre de l'enseignement supérieur et la procédure disciplinaire qui y est applicable relève du décret de 1985 précité⁴⁶⁷. Cette dualité explique la rédaction très générale des dispositions applicables au baccalauréat - « fraude commise à l'occasion du baccalauréat »- tranchant avec celles relatives aux autres diplômes nationaux.

205. En tous les cas, la présence du diplôme -baccalauréat ou autres- est une circonstance aggravante de la fraude ou de sa tentative puisqu'on applique comme sanctions disciplinaires le blâme, l'interdiction temporaire ou définitive de prendre une inscription dans un établissement public de l'enseignement supérieur ou de passer un examen conduisant à un titre ou diplôme national de l'enseignement supérieur.

Cette différence de traitement s'explique par l'importance du trouble social engendré par la fraude. Lorsqu'elle ne concerne pas un examen conduisant à un diplôme, les rédacteurs du décret ont considéré que seul le bon fonctionnement de l'établissement est en jeu : l'exclusion ne touche que cet établissement. Lorsque la fraude porte sur un examen conduisant à un diplôme national, le préjudice est beaucoup plus général et porte sur l'ensemble de l'enseignement supérieur : l'exclusion vaut alors pour tous les diplômes et tous les établissements de l'enseignement supérieur.

206. Enfin, la fraude ne doit pouvoir induire aucun effet favorable à son auteur. Toutes les sanctions prononcées à l'occasion d'un tel comportement entraînent, pour l'intéressé, la nullité de l'examen prononcée par l'autorité habilitée à délivrer le diplôme. Lorsque la fraude est découverte après la délivrance du diplôme, l'annulation des épreuves d'examen entraîne la nullité du diplôme⁴⁶⁸. Ces dispositions, qui ne doivent en aucun cas être analysées comme des sanctions, sont conformes à la nature juridique des actes aboutissant à la délivrance du diplôme

⁴⁶⁷ Décret n°85-1348 du 18 décembre 1985 modifié, relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, lycées et les établissements d'éducation spéciale, *op.cit.*, p. 14849.

⁴⁶⁸ Article 43 du décret n° 92-657 du 13 juillet 1992 modifié, relatif à la procédure disciplinaire dans les établissements publics d'enseignement supérieur placé sous la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur, *op.cit.*

-opération complexe- et à la délivrance elle-même, décision purement recognitive et non attributive de droit.

207. Les régimes pénal et disciplinaire de la fraude aux examens relèvent de la même logique. Le diplôme, lorsqu'il sanctionne ces examens, prend une dimension importante : élément de l'infraction dans un cas, circonstance aggravante dans l'autre. Indéniablement, l'accent est mis sur la protection des certifications délivrées par l'Etat.

Cette protection ne concerne pas seulement les comportements visant à acquérir indûment un diplôme sans respecter les règles légales d'attribution. Les personnes qui prétendent simplement être titulaires d'un diplôme ou d'un titre qu'elles ne possèdent pas seront aussi poursuivies sous le chef d'usurpation.

Section 2. L'usurpation des titres et diplômes.

208. En 1810, le seul fait d'usurpation qui était sanctionné par le Code pénal concernait le port public d'un uniforme, d'un costume ou d'une décoration. L'objectif affiché de cette infraction, placée dans les manquements à l'autorité publique, était uniquement de protéger la fonction publique à travers ses attributs apparents. Curieusement, aucun texte ne venait réprimer le fait de prétendre indûment posséder un diplôme ou un grade universitaire malgré leur importance dans la conception napoléonienne de l'enseignement. La fin du XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle voient le législateur intervenir à plusieurs reprises sur cette question mais avec des objectifs différents selon les époques. La protection des professions réglementées, d'abord invoquée, sera beaucoup trop restrictive pour être véritablement efficace. Y succédera alors un mouvement visant à protéger l'autorité publique et les diplômes officiels qu'elle délivre.

§1. La protection des professions réglementées.

209. L'absence de protection pénale du diplôme contre toute usurpation, dans le code de 1810, pouvait trouver son explication dans la finalité même des titres universitaires à savoir l'accès à la fonction publique ou à des professions réglementées qu'elles soient juridiques ou

de santé... c'est à dire des professions spécialement protégées⁴⁶⁹.

Cette vision uniquement professionnalisante des diplômes aura pour principale conséquence l'échec de toute tentative d'élaborer une protection générale des certifications délivrées par l'Etat.

A. L'échec de la loi de 1880.

210. Si, tout au long du XIX^{ème} siècle, il existe une « question des diplômes », celle ci ne porte pas principalement sur les usurpations mais essentiellement sur la possibilité pour des établissements privés de délivrer des titres, grades et diplômes de l'Etat.

La loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignement supérieur rétablit le monopole de l'Etat supprimé en 1875 : « Les examens et épreuves pratiques qui déterminent la collation des grades ne peuvent être subis que devant les facultés de l'Etat »⁴⁷⁰. Dans cette courte loi -neuf articles seulement ce qui souligne l'importance des principes qu'elle affirme-, il est précisé que les établissements libres d'enseignement supérieur ne pourront, en aucun cas, prendre le titre d'universités, que les certificats d'études qu'on y jugera à propos de décerner aux élèves ne pourront s'intituler baccalauréat, licence et doctorat mais surtout que « les titres ou grades universitaires ne pourront être attribués qu'aux personnes qui les ont obtenus après les examens ou les concours réglementaires subis devant les professeurs ou les jurys de l'Etat »⁴⁷¹.

211. Il semblerait donc que l'objet essentiel de cette dernière disposition fusse uniquement d'empêcher les établissements privés de s'arroger la compétence exclusive de l'Etat qu'est la délivrance des titres et grades universitaires. Les travaux parlementaires démontrent que le souci du législateur était aussi de mettre fin à des usurpations de titres qui avaient motivé de nombreuses plaintes, notamment de la part du corps médical. Ainsi, l'exposé des motifs de la loi ôte toute équivoque : « l'abus que nous voulons réprimer est flagrant. Des étrangers ou des français gradués à l'étranger s'attribuent dans notre pays des titres à l'aide desquels ils surprennent la confiance publique. Sil est admis que des

⁴⁶⁹ Article 258 du Code Pénal pour la fonction publique.

⁴⁷⁰ Article 1 de la loi du 18 mars 1880, *Journal Officiel du 19 mars*.

⁴⁷¹ Articles 4, 5 et 7 de la loi du 18 mars 1880, *op.cit*.

équivalences de grades et des autorisations d'enseigner, générales ou limitées, peuvent être accordées à des étrangers, il devient nécessaire de mettre un terme à des usurpations de grades ou de titres qui portent atteinte à l'ordre public ». M. Spuller, rapporteur de la commission de la Chambre des Députés ajoutait : « Quant aux usurpations de titres, elles sont répréhensibles et punissables, il y a d'ailleurs un intérêt de premier ordre à ne point laisser s'avilir et titres et grades décernés par nos facultés »⁴⁷². On pouvait donc s'attendre à voir les titres et grades de l'enseignement supérieur bien protégés contre toute usurpation par les sanctions prévues par la loi de 1880.

212. Pourtant, les juges ne l'ont pas entendu ainsi. Dans une affaire d'usurpation d'un titre universitaire -docteur en droit- par un candidat au cours d'une campagne électorale, la chambre criminelle de la Cour de cassation eut à statuer sur cette question. Elle estima que « la loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignement supérieur se borne à réglementer les conditions dans lesquelles sont attribués les titres ou grades universitaires ; que si elle ne reconnaît qu'aux certificats décernés par les écoles de l'Etat le droit de porter le titre de baccalauréat, de licence ou de doctorat, il ne résulte point de son texte qu'elle ait envisagé, pour le réprimer, soit l'usage d'un titre étranger, soit même l'usurpation d'un titre français »⁴⁷³. Non seulement cette solution est douteuse sur l'interprétation qui est faite des articles mêmes de la loi mais elle nie complètement les intentions clairement affichées par le législateur au cours des débats parlementaires. Le message de la Cour de Cassation sera cependant parfaitement compris puisqu'aucune autre tentative fondée ne sera engagée sur la loi du 18 mars 1880 pour réprimer l'usurpation d'un titre universitaire.

213. Pourtant, il serait inexact de dire qu'à cette époque, les diplômes ne font l'objet d'aucune protection contre l'usurpation. Dans le domaine des professions médicales, cette protection existe mais reste cependant bien faible puisque l'usurpation n'y est qu'une simple circonstance aggravante du délit d'exercice illégal de la médecine⁴⁷⁴. Les diplômes concernés sont uniquement ceux de docteur en médecine, officier de santé, dentiste et sage-femme. Faut-il y voir la justification de la jurisprudence de la chambre criminelle ? Tel est en effet le cas. L'échec de la loi de 1880 en matière d'usurpation se traduit par la nécessité de créer une loi

⁴⁷² Lois annotées, Sirey 1880, p.520.

⁴⁷³ Crim. 6 juin 1913, G.P. 1913, 2, p. 257.

⁴⁷⁴ Articles 18 et suivants de la loi du 30 novembre 1892 relative aux professions médicales.

spéciale postérieure concernant la protection des diplômes médicaux.

La protection des professions réglementées sera le fondement d'une nouvelle intervention, tout aussi inefficace, du législateur en 1924.

B. Les insuffisances de la loi de 1924.

214. Une loi du 26 mars 1924 ajoute un second alinéa à l'article 259 du Code Pénal punissant ceux qui auront fait « usage d'un titre attaché à une profession réglementée sans remplir les conditions exigées pour le porter ». Selon l'exposé des motifs de la proposition déposée par MM. Félix Liouville et Paul Boncour, il importait que les titres professionnels auxquels le public fait crédit soient réservés à ceux qui ont acquis par des études contrôlées le droit de les porter⁴⁷⁵. Etaient ainsi protégés tous les titres attachés à des professions privées ou publiques, lorsqu'elles font l'objet d'une réglementation spécifique, qu'elle soit antérieure ou postérieure à la loi de 1924, comme le seront les diplômes d'ingénieurs par la loi du 10 juillet 1934.

Selon la doctrine de l'époque, ce texte venait combler des lacunes regrettables dont les inconvénients avaient été depuis longtemps signalés. Les titres professionnels devaient être protégés car les titulaires étaient en droit d'exiger qu'on leur donnât le moyen de faire réprimer les concurrences illégales et le public devait être préservé contre ce genre de fraude portant atteinte à sa confiance⁴⁷⁶.

215. Les intérêts protégés, les préjudices ressentis apparaissent nettement : à aucun moment, il n'est fait référence aux intérêts de l'Etat ou de l'autorité publique dans un texte pénal censé les protéger. Pourtant, n'est-ce pas leur porter atteinte que d'usurper un quelconque diplôme délivré par l'Etat, qu'il permette ou non d'accéder à une profession réglementée ?

Ce n'est que dix ans après la loi de 1924 qu'un jugement répond à cette question : l'usurpation d'un titre universitaire constitue-t-elle un délit pénal tombant sous le coup de l'article 259 alinéa 2 du Code Pénal⁴⁷⁷ ? Les faits de l'espèce étaient exactement les mêmes

⁴⁷⁵ E. GARÇON, *Code Pénal annoté*, Tome 1, 1952, p. 921.

⁴⁷⁶ Répertoire pratique Dalloz, *Usurpation*, Volume XII, 1926, p. 572.

⁴⁷⁷ T. Correctionnel de Meaux, 4 avril 1935, *D.P.*, 1935, p. 131.

que lors du litige de 1913 : un candidat aux élections cantonales fait suivre son nom, sur ses affiches, de la mention « licencié es-lettres », titre qu'il ne possède pas. Le tribunal relève simplement que « le titre de licencié es-lettres n'est pas attaché à une profession légalement réglementée ; le délit de l'article 259 du Code Pénal ne saurait être retenu ». Indéniablement, les diplômes et titres universitaires échappent à la protection et toute personne ne les possédant pas peut pourtant le prétendre sans encourir de sanctions sauf si elle s'en sert pour commettre une escroquerie⁴⁷⁸. Une nouvelle fois, cette jurisprudence va subir la critique de la doctrine bien isolée cette fois. En effet, ni l'autorité universitaire, ni le parquet ne jugeront bon d'user de leur droit d'appel⁴⁷⁹. Il semble bien que les autorités publiques aient admis l'absence de protection des titres qu'elles délivrent.

Aux yeux de la doctrine, il s'agit d'une importante lacune du droit français. Dans un contexte de grave crise économique, où les études supérieures sont longues et coûteuses, il est absolument anormal que le premier venu puisse s'attribuer un titre qu'il ne possède pas, qui plus est lors d'élections, pour attirer les voix des électeurs. Il convient cependant de noter que cette critique ne porte pas sur l'absence de protection de titres délivrés par l'Etat mais sur les intérêts non défendus des étudiants qui ont obtenu régulièrement ces titres : « On dit que l'université est une *alma mater* mais le premier devoir d'une mère n'est il pas de protéger ses enfants ou de les faire protéger ? »⁴⁸⁰.

216. Pour mettre fin à cette situation, il fut proposé de recourir à l'alinéa 3 de l'article 259 du Code pénal, issu d'une loi du 28 mai 1858, qui punissait quiconque avait pris publiquement un titre sans droit et en vue de s'attribuer une distinction honorifique. Cependant, plusieurs obstacles se posaient. Par titre, le législateur entendait protéger exclusivement l'usurpation de titres nobiliaires même si le texte ne le précisait pas explicitement⁴⁸¹. Mais surtout, peut-on considérer qu'un titre universitaire confère une distinction honorifique ? Si le recours à l'article 259 alinéa 3 du Code pénal avait permis de redonner une utilité à cette disposition -depuis que la République existe, il n'y avait plus eu de poursuites pour usurpation de tels titres⁴⁸²-, on serait en droit de penser que c'eût été forcer le sens des mots, attitude non conforme à l'interprétation stricte des textes qu'impose le droit

⁴⁷⁸ Article 405 du Code Pénal.

⁴⁷⁹ M. NAST, note sous T. Correctionnel de Meaux, 4 avril 1935, *op. cit.*, p. 131.

⁴⁸⁰ *Ibid.*, p. 132.

⁴⁸¹ E. GARÇON, *Code Pénal annoté, op.cit.*, p. 923.

⁴⁸² M. NAST, note sous T. Correctionnel de Meaux, 4 avril 1935, *op. cit.*, p. 132.

pénal.

217. En réalité, une intervention législative eut été souhaitable. Une proposition de loi allant dans ce sens fut déposée sur le bureau de la Chambre des députés, le 18 juin 1935, par le député Albert NAST, en vue d'appliquer l'article 259 du Code Pénal à l'usurpation des diplômes délivrés par les enseignements public ou privé. Cette proposition avait le mérite de ne pas s'appliquer qu'aux titres de l'enseignement supérieur mais aussi aux diplômes de l'enseignement technique. Toutefois la question des établissements privés aurait sans doute posé problème. S'il s'agissait de protéger des diplômes émanant de l'Etat, peu importait alors la qualité de l'établissement. Peut-être fallait-il y voir une volonté de porter atteinte par ce biais au monopole de délivrance par l'Etat des diplômes universitaires ? S'il s'agissait de diplômes propres aux établissements privés, on pouvait se demander en quoi leur usurpation portait atteinte à l'autorité publique, protégée par l'article 259 du Code pénal. De toute façon, cette proposition ne se concrétisera pas avant la seconde guerre mondiale et l'intervention du gouvernement de Vichy.

218. Enfin, parmi les problèmes posés par la loi de 1924 figurait celui de l'articulation entre l'usurpation d'un titre attaché à une profession réglementée et l'exercice illégal de cette profession, notamment dans le domaine des professions médicales. Ainsi, la loi du 30 novembre 1892 sanctionnait l'exercice illégal des professions de médecin, de dentiste et de sage-femme, l'usurpation du titre étant une circonstance aggravante de cet exercice illégal. La peine applicable était alors plus sévère, tout en ne restant qu'une simple amende sauf en cas de récidive.

Comment devaient s'articuler les articles 259 du Code Pénal et 19 de la loi du 30 novembre 1892 ? Ne devait-on pas rejeter l'application de l'article 259 dans le cas où les diplômes de docteur en médecine, chirurgien-dentiste ou sage-femme étaient usurpés indépendamment d'un exercice illégal de la profession ? Une telle thèse fut rapidement rejetée au profit de l'interprétation suivante⁴⁸³ : l'article 259 du code pénal s'applique à toutes les usurpations sauf si celle-ci entrent dans le champ d'application de la loi de 1892, au nom du principe *specialia generalibus derogant*. Pour autant, la solution ne pouvait paraître satisfaisante. En effet, l'usurpation seule était punie d'une peine d'emprisonnement alors que

⁴⁸³ E. GARÇON, *Code Pénal annoté, op.cit.*, p. 923.

l'exercice illégal de la profession accompagné d'une usurpation ne restait sanctionné que par une amende. Un terme devait être mis à ce décalage par une ordonnance du 24 septembre 1945. Celle-ci abroge l'article 19 de la loi du 30 novembre 1892 et prévoit que l'usurpation accompagnant l'exercice illégal de la profession sera punie par l'article 259 du Code Pénal. Cette unité de l'infraction d'usurpation est reprise aujourd'hui par l'article L.378 du Code de la santé publique.

Ces insuffisances de la loi de 1924 tiennent au fait que le législateur n'a souhaité protéger que les intérêts des professions réglementées. La référence aux intérêts de l'Etat aurait permis de réprimer plus tôt les usurpations de tous les diplômes officiels.

§2. La protection des diplômes officiels.

219. La loi du 23 mai 1942⁴⁸⁴ étend la portée de l'alinéa 2 de l'article 259 du Code pénal en punissant l'usurpation « d'un diplôme officiel ou d'une qualité dont les conditions d'attribution ont été fixées par l'autorité publique ». La nouvelle logique de ce texte apparaît sans aucune ambiguïté. Il s'agit de protéger l'Etat et ce qui en émane, que ce soit des diplômes ou des qualités. Les usurpations de diplôme doivent être sanctionnées non seulement parce qu'elles entraînent un préjudice pour les professions réglementées auxquelles elles conduisent mais surtout parce qu'elles portent atteinte à l'autorité de l'Etat qui peut établir des distinctions entre les citoyens en relation avec leur mérite, leurs fonctions ou leurs connaissances. Se référer uniquement à l'aspect réglementé de certaines professions, comme l'a fait le législateur de 1924, consistait à ne faire que la moitié du chemin. L'origine de la réglementation n'est-elle pas étatique ?

A la source de ces réglementations on trouve le souhait des autorités publiques de protéger, au delà de l'exercice de ces professions, le public qui y a recours et la société en général. Enfin, un certain nombre de professions réglementées a trait à l'exercice de la puissance publique, comme les professions juridiques.

En outre, la loi du 23 mai 1942 doit être replacée dans son contexte historique. Pour le régime de Vichy, seul l'Etat doit attester des compétences et permettre l'accès au monde

⁴⁸⁴ Validée par l'ordonnance n°45-1420 du 28 juin 1945.

professionnel. Ainsi, La loi du 4 août 1942 sur l'enseignement technique⁴⁸⁵ instaure, de son côté, un monopole de l'Etat sur la délivrance des diplômes techniques et contraint les écoles privées à préparer aux examens publics à de très rares exceptions. Un tel monopole ne pouvait aller sans une forte protection pénale contre toute usurpation.

220. Depuis 1942, aucune nouvelle modification de ce texte relatif à l'usurpation des diplômes n'est intervenue si ce n'est, évidemment, la réforme du Code pénal en 1992. L'article 433-17 du nouveau Code pénal traitant de l'usurpation des titres, reprend les dispositions du deuxième alinéa de l'article 259 sans en modifier les éléments constitutifs : « L'usage sans droit d'un titre attaché à une profession réglementée par l'autorité publique ou d'un diplôme officiel ou d'une qualité dont les conditions d'attribution sont fixées par l'autorité publique est puni d'un an d'emprisonnement et de 100 000 francs d'amende ».

Avant d'examiner les éléments constitutifs de l'infraction, il convient de prêter une attention particulière aux diplômes protégés sous la dénomination de diplômes officiels.

A. la notion de diplôme officiel.

221. Depuis la loi du 23 mai 1942, le Code pénal réprime l'usurpation des diplômes officiels mais sans définir ce qu'il faut comprendre par officiel. Les textes relatifs à la fraude aux examens publics utilisaient un critère organique beaucoup plus précis puisqu'il était fait mention des diplômes délivrés par l'Etat. Pour autant, si l'on se réfère à la définition juridique du mot officiel, on constate qu'en réalité les différences entre les divers textes répressifs protégeant les diplômes sont ténues. En effet, par officiel, on entend « qui revêt une forme publique et en général solennelle sous l'impulsion ou au moins sous l'égide de l'autorité publique »⁴⁸⁶.

222. Entrent donc dans la définition des diplômes officiels, tous les diplômes et titres - diplômes nationaux, diplômes d'Etat, titres- délivrés par les autorités publiques, quel que soit le ministère d'origine (éducation nationale, travail, santé, agriculture, défense, jeunesse et sport, mer...). Cependant, la rédaction même de l'article 433-17 n'est pas sans poser un certain

⁴⁸⁵ Cf. Supra. *Les diplômes visés.*

⁴⁸⁶ G. CORNU, *Vocabulaire juridique*, P.U.F., Paris, 1992.

nombre de questions. Dans une hypothèse d'usurpation d'un doctorat de médecine, est-ce le titre attaché à une profession réglementée par l'autorité publique qui est usurpé ou est le diplôme officiel ? Si on s'attache à la lettre du texte, tout dépend de ce que l'usurpateur prétend posséder. S'il se proclame docteur en médecine, il y a usurpation du titre. S'il déclare détenir le doctorat de médecine, il y a usurpation du diplôme. De toute façon, cette distinction ne revêt aucun caractère pratique, les pénalités étant les mêmes quelle que soit la situation.

Les diplômes d'ingénieurs bénéficient également de cette protection. En effet, le Code de l'enseignement technique renvoie expressément aux dispositions de l'article 259 du Code pénal⁴⁸⁷. Sans nul doute les diplômes de l'enseignement technique dits diplômes visés seront aussi protégés. Cette exception au monopole de délivrance par l'Etat des diplômes de l'enseignement technique se manifeste, comme nous l'avons déjà envisagé, par la reconnaissance de l'établissement par l'Etat et l'apposition du visa du ministre compétent sur le diplôme. Il s'agit donc bien de conférer à ces certifications une valeur officielle sous l'égide de l'autorité publique.

223. Par contre, les titres homologués de l'enseignement technologique⁴⁸⁸ qui ne sont pas délivrés par une autorité publique ne semblent pas entrer dans le champ d'application de l'article 433-17. En effet, l'intervention de la Commission technique d'homologation ne modifie en rien les règles de délivrance de ces certifications et ne leur reconnaît aucune valeur officielle, son but étant, répétons-le, de situer ces titres à un certain niveau, par inscription sur une liste d'homologation. Doit-on considérer alors que toute personne peut se prétendre titulaire d'un titre homologué délivré par un organisme privé ? La réponse varie selon les circonstances. Tout dépend en fait de l'utilisation qui sera faite de ce titre. Ainsi, des concours de la fonction publique, qu'elle soit d'Etat ou territoriale, sont ouverts à des titulaires de diplômes nationaux et de titres homologués d'un certain niveau. Toute personne qui prétendra injustement être en possession d'un de ces titres tombera sous le coup de la loi de 1901 réprimant la fraude aux examens et aux concours publics. Les certifications délivrées par des organismes privés sont donc exclues du champ d'application des textes réprimant l'usurpation, ce qui demeure dans la logique du législateur : ne doivent être protégés que les diplômes et titres émanant de l'autorité publique.

Cette autorité publique doit-elle être uniquement française ou doit-on considérer que

⁴⁸⁷ Article 167 du Code de l'enseignement technique.

l'article 433-17 concerne aussi les diplômes délivrés par les autorités étrangères lorsque l'usurpation a lieu en France ? Il convient de distinguer deux situations. S'il s'agit d'un diplôme conduisant à une profession réglementée dans notre pays, la réponse sera évidemment positive. Le délit d'usurpation de titre sera pleinement constitué. La question n'a jamais été tranchée par la jurisprudence s'il s'agit d'un diplôme officiel étranger dont l'usurpation n'entraîne aucune conséquence en matière professionnelle. La solution, dans ce cas aussi, semble devoir être favorable à la protection du diplôme. On relèvera d'abord qu'il en est de même en matière de falsification ou de contrefaçon d'une pièce officielle étrangère⁴⁸⁹. En outre, l'article 433-17 mentionne le caractère officiel du diplôme ou l'origine publique de la réglementation des professions sans les limiter à des considérations nationales.

Une telle solution implique cependant que les juridictions françaises qui pourraient avoir à statuer sur ce genre de litige vérifient avec précaution l'origine officielle du diplôme, notamment au travers de la compétence des organismes certificateurs.

B. Les éléments constitutifs de l'usurpation.

224. Selon l'article 433-17 du nouveau Code pénal, l'usurpation suppose « un usage sans droit » du titre, du diplôme officiel ou de la qualité de la part de l'agent. Cette formule reprend de façon plus concise, celle de l'article 259 du Code pénal qui présumait que l'usurpateur « sans remplir les conditions exigées pour le porter, aura fait usage ou se sera réclamé d'un titre... ». Mais, comme le précise la circulaire de la Direction des affaires criminelles et des grâces, interprétant les dispositions du nouveau Code pénal, les éléments constitutifs de l'infraction d'usurpation ne sont absolument pas modifiés par la nouvelle rédaction⁴⁹⁰.

L'usage sans droit implique à la fois un fait matériel d'usage par l'agent et une absence de droit. Le terme d'usage, que l'on trouvait dans l'article 259 du Code pénal, ne présente aucune équivoque et se veut large à dessein. Il s'agit d'introduire dans le champ de la répression toute affirmation tendant à faire croire aux tiers, que ce soit le public en général ou

⁴⁸⁸ Cf. Supra. *L'homologation des titres de l'enseignement technologique.*

⁴⁸⁹ A. VITU, *Usurpation de titres*, Jurisclasseur pénal, 1995, p. 8.

⁴⁹⁰ Circulaire de la direction des affaires criminelles et des grâces (Crim. 93 9/FI) du 14 mai 1993 présentant le commentaire des dispositions de la partie législative du nouveau Code pénal (livre I à V) et des dispositions de la loi du 16 décembre 1992 relative à son entrée en vigueur.

des personnes particulières, que l'agent possède le diplôme officiel qu'il usurpe. Cette affirmation ne doit revêtir aucune forme précise, ni même être publique, à la différence de l'usurpation d'un uniforme, d'un costume ou d'une décoration⁴⁹¹. La mention du diplôme usurpé se retrouvera dans l'en-tête d'un papier à lettre⁴⁹², dans un contrat ou un formulaire⁴⁹³, sur une carte de visite⁴⁹⁴, dans des journaux ou un annuaire téléphonique⁴⁹⁵. Le caractère écrit de l'affirmation n'étant pas indispensable, l'usurpation pourra résulter d'une simple affirmation verbale⁴⁹⁶.

225. L'usurpation suppose que l'agent fasse usage du diplôme officiel alors qu'il n'a aucun droit à prétendre le posséder. Une telle attitude engendre plusieurs degrés dans la démarche du juge. Il doit d'abord vérifier quelles sont les conditions légales et réglementaires d'obtention du diplôme et ensuite, examiner concrètement si le prévenu remplit ces conditions. Cette démarche, en principe simple, verra alors les juridictions se tourner vers les autorités publiques censées délivrer le diplôme. Cependant, la situation peut devenir beaucoup plus complexe si la juridiction répressive s'aperçoit que le diplôme a certes bien été délivré mais que cette délivrance est entachée d'une illégalité telle qu'une inscription non valable, un comportement frauduleux au cours de l'examen...⁴⁹⁷ Le tribunal peut-il apprécier la régularité d'un acte émanant d'un organisme administratif ? Sous le régime de l'ancien Code pénal, aucun texte ne fixait l'étendue des pouvoirs du juge répressif en matière d'interprétation et de contrôle de la légalité des actes administratifs. La jurisprudence habituelle de la Cour de Cassation limitait alors la possibilité de contrôler la légalité d'un acte administratif lorsque la violation de cet acte était pénalement sanctionnée⁴⁹⁸. L'adoption du nouveau Code pénal change singulièrement la donne puisque l'article 111-5 donne compétence aux juridictions pénales « pour interpréter les actes administratifs, réglementaires ou individuels et pour en apprécier la légalité lorsque de cet examen dépend la solution du procès pénal qui leur est soumis ». Les restrictions jurisprudentielles sont ainsi écartées : le juge pourra examiner la légalité d'un acte administratif, qu'il soit individuel ou réglementaire, qu'il soit ou non

⁴⁹¹ Article 433-14 du nouveau Code pénal.

⁴⁹² Crim., 30 octobre 1995, arrêt n°5187, lexilaser.

⁴⁹³ Crim., 5 mars 1990, pourvoi n°89-81.127, lexilaser.

⁴⁹⁴ Crim., 25 janvier 1990, pourvoi n°89-81.884, lexilaser.

⁴⁹⁵ Crim., 3 avril 1984, *G.P* 1984, 2, p.500.

⁴⁹⁶ Crim., 29 janvier 1958, *Bull. Crim.*, n°107.

⁴⁹⁷ Cf. *Supra.*, *L'examen*.

⁴⁹⁸ Crim., 21 décembre 1961, *S.* 1962, p.89.

pénalement sanctionné, dès lors que la solution du litige pénal en dépend. Dorénavant il sera possible, quels que soient les cas, de vérifier la légalité de la délivrance d'un diplôme officiel et des actes qui y conduisent du fait de sa nature d'opération complexe⁴⁹⁹.

Pour autant, faut-il retenir une usurpation dès lors que sera constatée l'illégalité de la délivrance d'un diplôme officiel ? Tout dépend, en réalité, de la connaissance qu'avait l'agent de cette illégalité. En effet, l'usurpation d'un diplôme officiel est un délit intentionnel qui suppose que l'auteur connaît l'absence de droit et a, malgré cela, la volonté de prétendre posséder le diplôme. Ainsi, dans l'hypothèse qui nous occupe, l'individu à qui un diplôme a été irrégulièrement délivré mais qui, de toute bonne foi, croyait en être titulaire, ne pourra être condamné pour usurpation : l'erreur de fait entraîne la disparition de l'intention. En outre, le délit d'usurpation n'implique pas l'existence d'un dol spécial que serait la volonté de tromper le public ou certaines personnes en particulier⁵⁰⁰.

226. Enfin, peu importe le mobile de l'auteur. Le délit devra être considéré comme constitué même si une simple plaisanterie en est à l'origine, comme la volonté de tourner le diplôme en dérision. Selon Emile Garçon⁵⁰¹, le texte n'a pas pour but unique d'empêcher une usurpation mais aussi d'assurer le respect des fonctions, diplômes et qualités attribués par l'autorité publique.

L'ensemble des textes répressifs tendant à la protection des diplômes officiels ou délivrés par l'autorité publique contre les atteintes individuelles montre une grande efficacité tant par la pluralité de comportements délictueux couverts que par le nombre de diplômes protégés. Il paraît nécessaire d'examiner si une telle protection existe lorsqu'il s'agit de faire face à des établissements délivrant ou prétendant délivrer des diplômes alors que la réglementation ne les y autorise pas.

Section 3. Les délivrances illicites.

227. Un diplôme attestant que son titulaire a atteint un certain niveau de connaissances et de compétences n'aura de valeur que s'il émane réellement des autorités publiques

⁴⁹⁹ Cf. Supra. La délivrance du diplôme.

⁵⁰⁰ Crim., 18 décembre 1979, *Bull. Crim.*, n°366 pour l'application de l'article 259 du Code pénal.

Crim., 30 octobre 1995, arrêt n°5187, *lexilaser*, pour l'application de l'article 433-17 du nouveau Code pénal.

⁵⁰¹ E. GARÇON, *Code Pénal annoté, op.cit.*, p. 923.

légalement autorisées à les délivrer. La garantie de cette valeur passe donc par le fait d'empêcher toute autre organisme de décerner ces diplômes.

Ce postulat posé, deux situations doivent être envisagées. D'une part, quelques diplômes sont protégés de façon certaine contre toute délivrance illicite. D'autre part, il nous paraît nécessaire d'examiner le cas particulier de l'homologation. En effet, cette technique ne concerne pas la *délivrance d'une certification mais son positionnement sur une grille de niveau* sous l'autorité de la Commission technique d'homologation. Qu'en est-il alors du cas d'un organisme de formation prétendant délivrer un titre accompagné à tort de la mention « homologué » ?

§1. Les diplômes protégés.

228. Les diplômes et les titres étant délivrés par les autorités publiques ou sous leur contrôle, on était en droit d'attendre qu'un texte pénal général vienne protéger leur délivrance, notamment contre une attribution de ces certifications par des personnes physiques ou morales non autorisées. Si aucune protection générale de la délivrance n'existe, il est possible de faire appel à des textes particuliers, propres aux principales catégories d'enseignement. Ainsi trouvera-t-on de telles dispositions pour les diplômes de l'enseignement supérieur et pour ceux de l'enseignement technique.

229. La possibilité de délivrer des diplômes nationaux d'enseignement supérieur a fait l'objet de vastes débats à la fin du XIX^{ème} siècle. La loi du 12 juillet 1875 relative à la liberté de l'enseignement, censée achever une guerre de cinquante ans entre l'Etat et l'Eglise⁵⁰², donnait une part très importante aux écoles privées en matière d'enseignement supérieur par la constitution de jurys mixtes, enseignants publics et privés, et par la possibilité de conférer des grades et titres universitaires. Mais, en 1880, une majorité républicaine à la Chambre des Députés reprenait la loi de 1875 et mettait fin, du moins en terme de loi, à cette querelle.

Ce texte, qui proclame le monopole de l'Etat en matière de collation des grades et diplômes de l'enseignement supérieur, dispose dans son article 5 que « les établissements libres d'enseignement supérieur ne pourront, en aucun cas, prendre le titre d'universités. Les certificats d'études qu'on y jugera à propos d'y décerner aux élèves ne pourront porter les

titres de Baccalauréat, de Licence ou de Doctorat ». La loi ajoute, dans un article 8 que « toute infraction aux dispositions des articles 4 et 5 (...) sera punie d'une amende de cent à mille francs et de mille à mille trois cent francs en cas de récidive ».

230. Ces dispositions que le législateur avait, en vain, souhaité appliquer aux cas d'usurpation de titres universitaires par des particuliers⁵⁰³, furent invoquées à plusieurs reprises devant les tribunaux pour sanctionner la délivrance de diplômes portant ces dénominations par des établissements non autorisés. En 1934, la Cour d'appel de Paris, rappelle qu'encourt les pénalités de l'article 7 de la loi de 1880, le directeur d'une école dentaire qui décerne à ses élèves les plus méritants des diplômes de « docteur en électrocardiologie dentaire » sans qu'il y ait lieu de rechercher, comme l'invoquait le prévenu, si l'enseignement de cet institut ne comblait pas en France une lacune de la formation délivrée par les écoles et facultés de l'Etat⁵⁰⁴. La Cour d'Appel précise que ce texte est formel et que la simple constatation matérielle de la délivrance de titres de l'enseignement supérieur suffit à établir l'infraction. Il n'est donc pas nécessaire d'établir l'existence d'un préjudice particulier. De plus, si la délivrance se fait au nom d'une école, la responsabilité mise en jeu sera celle du signataire du diplôme non autorisé, le plus souvent le directeur de l'institution.

231. La loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, du 12 novembre 1968, comporte certaines dispositions relatives au régime des diplômes nationaux qui permettent principalement au ministre de l'éducation nationale de définir les règles communes de poursuites des études conduisant à ces diplômes, d'en fixer les conditions d'obtention... Pour autant, ce texte n'abroge aucun article de la loi de 1880 ce qui laisse à penser qu'elle continue à s'appliquer encore pleinement, particulièrement dans ses dispositions pénales protégeant la délivrance des grades et titres. En effet, il serait difficile de croire ce texte soit tombé en désuétude, aucune autre loi de cette importance n'ayant été adopté entre 1880 et 1968.

La loi du 12 juillet 1971⁵⁰⁵ complète le texte de 1968 notamment en définissant les diplômes qu'il convient de considérer comme nationaux et surtout elle abroge les articles 1, 2 et 5 de la loi de 1880, ce qui entraînant deux conséquences. Il faut y voir, d'une part, la

⁵⁰² Sirey, Lois annotées, 1880, p513.

⁵⁰³ Cf. Supra. L'échec de la loi de 1880.

⁵⁰⁴ C.A. Paris, 31 décembre 1934, *G.P.*, 1935, p. 362.

⁵⁰⁵ Loi n°71-557 du 12 juillet 1971 aménageant certaines dispositions de la loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur, *J.O. lois et décrets* du 13 juillet 1971, p. 6908.

consécration de l'interprétation selon laquelle la loi de 1880 continue à s'appliquer malgré ses contradictions avec la loi de 1968. D'autre part, cette abrogation partielle signifie que les articles subsistant ont toujours vocation à s'appliquer et que les établissements privés qui délivrent des certificats d'études ayant l'appellation de titres universitaires peuvent encore être sanctionnées pénalement. Fallait-il alors considérer que le Baccalauréat, la Licence et le Doctorat énumérés par la loi de 1880, étaient les seuls protégés ? Il ne semble pas. Si le législateur de 1880 a eu l'imprudence d'énumérer des titres, l'esprit de la loi est de protéger l'ensemble des titres, grades et diplômes universitaires de l'enseignement supérieur. Le décret du 27 février 1973 qui définit les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, comporte en visa la loi du 18 mars 1880 relative à la liberté de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire les dispositions qui en subsistaient après l'abrogation partielle de 1971, parmi lesquelles les dispositions pénales protégeant la délivrance des diplômes.

Cette analyse est demeurée la même avec la loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur qui, en rappelant le monopole de l'Etat en matière de collation des grades et titres universitaires, reprend la définition des diplômes nationaux de la loi de 1971 dont les décrets d'application relatifs à ces diplômes comportent eux aussi, en visa, la loi de 1880.

Ainsi, depuis 1880, la délivrance des diplômes et titres de l'enseignement supérieur fait l'objet d'une protection pénale que nul ne souhaite remettre en cause. Cette protection obéit toujours aux principes de la jurisprudence de la Cour d'Appel de Paris de 1934. Comme pour tous les textes répressifs relatifs à la protection des titres et diplômes délivrés sous l'autorité de l'Etat, il n'est nul besoin de prouver l'existence d'un préjudice particulier, la simple réunion des éléments constitutifs de l'infraction établit l'existence d'une atteinte aux droits de l'autorité publique. La responsabilité de la personne délivrant indûment le diplôme sera alors mise en jeu.

232. Depuis l'entrée en application du nouveau Code pénal, on est en droit de se demander s'il peut s'agir de la responsabilité d'une personne morale comme, par exemple, l'établissement au nom duquel le diplôme sera délivré. Cette interprétation doit être rapidement écartée car l'article 121-2 du nouveau Code pénal n'établit pas de responsabilité générale des personnes morales. Celle-ci ne pourra être invoquée que dans les cas où la loi et les règlements le prévoient, ce que ne fait évidemment pas la loi de 1880. La responsabilité mise en jeu reste donc celle d'une personne physique, généralement le signataire du diplôme ou du titre irrégulièrement délivré. Cependant, il convient de rajouter que, de nos jours, cette

infraction donne lieu à bien peu de litiges⁵⁰⁶.

233. La délivrance des diplômes de l'enseignement technique obéit pratiquement aux mêmes principes. Organisée par le titre VIII du Code de l'enseignement technique, elle repose, depuis la loi du 4 août 1942, sur un principe, le monopole de l'Etat. Tous les titres et diplômes professionnels du second degré sont ainsi concernés tels le certificat d'aptitude professionnelle, le brevet d'études professionnelles, le brevet professionnel... délivrés par les représentants de l'Etat après un examen public devant un jury dont la composition est fixée par décret.

Ce monopole connaît cependant un certain nombre de dérogations organisées par le Code lui-même. Il s'agit des diplômes d'ingénieurs qui peuvent être délivrés par une école privée après habilitation par la Commission des Titres d'Ingénieurs⁵⁰⁷, des diplômes délivrés par des écoles nationales d'enseignement technique et des écoles supérieures de commerce après une autorisation par décret du ministre compétent et des écoles privées techniques reconnues par l'Etat dans des conditions déterminées par arrêté ministériel. Toutes ces dérogations doivent être considérées comme des délégations par l'Etat de son droit de délivrer des diplômes techniques⁵⁰⁸.

Toute atteinte à ce monopole de délivrance et au régime des dérogations prévues par le Code de l'enseignement technique se devait d'être pénalement sanctionnée. Ainsi, l'article 148 du Code de l'enseignement technique prévoit-il que quiconque aura délivré des titres ou diplômes en contravention des prescriptions du Code sera poursuivi sur plainte de l'inspecteur d'académie et passible d'une amende. Dans ce cas encore, un préjudice au détriment des intérêts publics sera établi par la simple réunion des éléments constitutifs de l'infraction. La nature de ce préjudice est confirmée par le fait que seul l'inspecteur d'académie, représentant du ministre, peut déclencher l'action publique. Enfin, il convient de noter que cette infraction est la plus large possible puisqu'elle concerne, par un mécanisme de renvoi, la violation des dispositions du titre VIII dans son entier. Une telle rédaction a le mérite d'éviter que certains comportements contraires à l'esprit de la loi puissent échapper à la répression.

234. De tels textes ne vont pas sans poser un certain nombre de problèmes. En effet, ils

⁵⁰⁶ Aucun n'ayant été porté, ces vingt dernières années, devant la chambre criminelle de la Cour de Cassation.

⁵⁰⁷ Cf. Supra. L'habilitation à délivrer le titre d'ingénieur diplômé.

⁵⁰⁸ Cf. Supra. Les diplômes visés de l'enseignement technique.

ne peuvent concerner toutes les certifications délivrées par l'autorité publique ou sous son contrôle du fait de leur champ d'application restreint, à savoir diplômes de l'enseignement supérieur pour l'un, diplômes de l'enseignement technique pour l'autre. Certaines ne possèdent aucune protection pénale spécifique de ce type, comme par exemple, les diplômes de l'enseignement agricole ou ceux de la santé. Ainsi, le Code rural ne sanctionne-t-il que les cas de délivrance illicite des diplômes d'ingénieurs agricoles, agronomes, d'ingénieurs des industries agricoles et alimentaires et d'ingénieur horticole⁵⁰⁹.

Cela ne signifie pas, pour autant, que les autres diplômes et titres peuvent être délivrés par n'importe qui en contravention du règlement général de ces certifications. Simplement, dans cette hypothèse, il convient de se tourner vers les dispositions du Code pénal concernant les documents remis par une administration publique. Comme nous l'avons examiné à l'occasion des infractions de faux, un diplôme ou un titre délivré par un ministère, qu'il s'agisse de l'Education nationale, de la Défense... entre dans cette catégorie de documents.

Deux dispositions auront vocation à s'appliquer. La première⁵¹⁰ punit le fait de « procurer frauduleusement un document délivré par une administration publique aux fins de constater un droit, une identité ou une qualité ou d'accorder une autorisation ». Elle concernera la délivrance d'un diplôme officiel par l'autorité habilitée à le faire à une personne n'y ayant pas droit. L'élément intentionnel de cette infraction sera établi dès lors que l'auteur aura effectué cette délivrance frauduleuse en toute connaissance de cause⁵¹¹. Si, par contre, cette délivrance est effectuée par un organisme non habilité à le faire par le règlement du diplôme, avec pourtant tous les éléments d'apparence (notamment la signature de l'autorité certifiante), il s'agira d'un faux dans un document délivré par une administration publique⁵¹².

235. Dans un souci de logique, la protection de la délivrance d'un diplôme devrait obéir, selon nous, à certains principes. Si ce titre ou diplôme est délivré par un ministère, les dispositions du Code pénal relatives à la protection des documents administratifs doivent s'appliquer quelle que soit la catégorie de ce diplôme (enseignement supérieur, technique, agricole...). S'il s'agit d'un diplôme de l'enseignement technique délivré par une école privée sur délégation de l'Etat (diplômes d'ingénieurs, diplômes visés...), l'article 148 du Code de l'enseignement technique devrait alors s'appliquer. Une telle organisation nous paraîtrait plus

⁵⁰⁹ Article 815-3 alinéa 2 du Code rural.

⁵¹⁰ Article 441-5 du Code Pénal.

⁵¹¹ Crim. 26 janvier 1993. Bull. Crim., n°40.

logique et plus simple que l'application de textes vieux d'un siècle, non abrogés et nés dans un contexte bien particulier.

En matière d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, la solution ne se place pas sur le même terrain. En effet, il n'est plus alors question de délivrer une certification mais lui reconnaître un certain, selon une nomenclature officiellement établie.

§2. La protection de l'homologation.

236. La difficulté posée par l'homologation réside dans sa nature même. Jusque là, les infractions étudiées étaient relatives à des cas de délivrance de titres ou de diplômes par des autorités non habilitées à le faire. Or, l'homologation n'intervient pas au stade de la délivrance. Comme nous l'avons déjà examiné, il s'agit d'un mode de validation publique consistant à classer, par niveau et par groupes de métiers, des titres ou diplômes délivrés par des organismes de formation publics ou privés qui en font la demande. L'homologation doit alors s'analyser comme un acte de reconnaissance officielle d'une certification professionnelle par une autorité émanant de l'Etat. Pour autant, aucune modification n'est apportée dans le régime du titre concerné : l'organisme de formation continue à le délivrer et en reste le propriétaire.

Cependant, cet organisme retire de l'homologation un bénéfice non négligeable puisqu'il s'agit, pour lui, de faire reconnaître que sa certification est d'un niveau national. L'homologation confère au titre et, par incidence, à l'organisme qui y prépare, un caractère de sérieux. Il s'agit d'un effet « label »⁵¹³ dont l'organisme de formation peut se prévaloir en mentionnant « titre homologué » pour la certification qu'il délivre et indirectement pour la formation qui y conduit. L'éventuel litige qui pourrait naître apparaît tout de suite. Qu'advierait-il d'un titre portant la mention « homologué » sans que la Commission technique ait eu à statuer ? La notion d'homologation peut-elle être pénalement protégée ?

L'hypothèse la plus probable est celle où un organisme affirme, dans des publicités vantant les mérites de ses formations, que les titres qu'il délivre sont homologués à un certain

⁵¹² Article 441-2 du nouveau Code pénal.

⁵¹³ Cf. Supra. L'homologation des titres et diplômes.

niveau alors que tel n'est pas le cas parce que l'homologation n'ait jamais été accordée ou parce que le niveau énoncé n'est pas celui attribué par la Commission technique. L'objectif visé sera évidemment d'attirer le plus de clients possibles qu'il s'agisse d'élèves en formation initiale ou de salariés souhaitant utiliser un congé de formation pour préparer et obtenir un tel titre⁵¹⁴. Des comportements contractuels ou pré-contractuels de ce type nous semblent relever alors des dispositions pénales du Code de la consommation.

237. Il convient d'écarter un texte qui, de prime abord, semblerait pouvoir s'appliquer à l'espèce puisqu'il concerne *les certifications* des services et produits autres qu'alimentaires. Le Code de la consommation⁵¹⁵ définit comme la certification d'un produit ou d'un service l'activité par laquelle un organisme distinct du fabricant, de l'importateur, du vendeur ou du prestataire, atteste à leur demande effectuée à des fins commerciales, qu'un produit ou un service est conforme à des caractéristiques décrites dans un référentiel et qui font l'objet de contrôle. Dans une publicité, dans la présentation de tout produit ou service ainsi que dans les documents commerciaux de toute nature, le fait de faire référence à une certification qui n'a pas été effectuée selon ces critères est puni de deux ans d'emprisonnement et de 250 000 francs d'amende.

A ce stade, on se doit de savoir si l'homologation d'un titre ou d'un diplôme de l'enseignement technologique entre dans une telle définition mais on se heurte à plusieurs obstacles. Tout d'abord, comme il déjà été développé, l'homologation n'est pas une certification effectuée par la Commission technique, il s'agit d'une validation publique visant à classer un titre ou un diplôme à un niveau donné. Ensuite, la loi impose dans le cas de la certification d'un service ou d'un produit l'existence d'un référentiel, document technique définissant les caractéristiques que doit présenter le service ainsi que les modalités du contrôle de la conformité de ce service à ces caractéristiques. Or, rien de tel n'existe en matière d'homologation. Si l'organisme de formation présente un dossier-type avec sa demande et se doit de respecter plusieurs critères, en aucun cas ce n'est un référentiel tel que décrit par l'article L.115-27 du Code de la consommation. L'instruction en vue de l'homologation se fait non par une appréciation *in abstracto* de la candidature mais par une appréciation *in concreto* sur la base des éléments précis du dossier présenté par l'organisme de formation. Enfin, et surtout, ces dispositions du Code de la consommation sont limitées à certains organismes

⁵¹⁴ Article L. 931-1 du Code du travail.

ayant déposé, auprès de l'autorité administrative, une déclaration relative à leur activité et des informations quant à leur impartialité et leur compétence. C'est pourquoi la délivrance de certificats d'homologation par l'autorité publique ou par des organismes désignés à cet effet est exclue du champ d'application de ces textes⁵¹⁶. Or, la Commission technique est placée sous la responsabilité directe du Premier ministre, auprès du Comité Interministériel et du Groupe permanent de hauts fonctionnaires. Cette dépendance directe à l'autorité publique est aussi un obstacle essentiel à l'application de l'infraction relative aux certifications des services et des produits autres qu'alimentaires.

238. Si la mention de l'homologation est faite sur un support visant à attirer d'éventuels clients pour l'organisme de formation, il conviendra alors de se tourner vers *le délit de publicité mensongère ou de nature à induire en erreur*⁵¹⁷. La réunion des éléments constitutifs de cette infraction ne semble pas poser de problème à notre cas d'espèce. La publicité, condition préalable à la constitution du délit, est entendue de façon très large, par l'article L.121-1 qui l'évoque « sous quelque forme que ce soit ». Ainsi, la publicité pourra se concrétiser sur un support précis tel que des étiquettes, des plaquettes... mais aussi sur un support immatériel (audiovisuel...). Cette publicité a pour objectif la conclusion d'opérations juridiques, et dans notre cas, une prestation de service, qu'il s'agisse de contrats à titre onéreux ou à titre gratuit⁵¹⁸. Les éléments matériels de l'infraction doivent traduire le caractère douteux de la publicité. Le délit suppose que les mentions inexactes ou mensongères portent sur un ou plusieurs éléments visés par le texte, notamment les qualités substantielles ou les résultats de la prestation espérée par le client. Or l'homologation, au regard des effets qu'elle entraîne, peut être la qualité essentielle attendue par le futur candidat à l'obtention du titre. En effet, certains concours d'accès à la fonction publique sont ouverts à des titulaires de diplômes nationaux ou, à défaut, de titres homologués d'un certain niveau.

Cette infraction connaît deux formes principales. D'une part, il s'agit de la publicité mensongère relevant d'un mensonge pur et simple. Tel est le cas si l'organisme prétend délivrer un titre homologué alors qu'il n'a jamais sollicité l'homologation ou que celle-ci lui a été refusée. D'autre part, on réprime également la publicité de nature à induire en erreur, c'est-à-dire créant le doute. Il en est ainsi lorsque l'organisme prétend délivrer un titre homologué

⁵¹⁵ Article L.115-27 du Code de la consommation.

⁵¹⁶ Article L.115-29. 3° du Code de consommation.

⁵¹⁷ Articles L.121.1 et suivants du Code de la consommation.

sans en préciser le niveau (élément essentiel de l'homologation) ou indique que son titre est en voie d'homologation. En effet, la Commission technique d'homologation est très réticente à l'égard de ce genre de mention qui peut sous-entendre qu'elle s'est dans tous les cas engagée à valider le titre. L'infraction de publicité mensongère n'a jusqu'ici jamais été utilisée pour protéger l'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique. Pour autant, elle nous paraît totalement applicable à une telle situation. Ainsi, la Cour de Cassation considère que la mention d'une homologation du ministère de la santé suggérant l'efficacité thérapeutique du matériel alors qu'elle concernait seulement la conformité aux normes de sécurité électrique est une publicité mensongère ou de nature à induire en erreur⁵¹⁹.

Enfin, l'avantage de l'infraction de publicité mensongère ou de nature à induire en erreur réside dans la preuve de l'élément moral du délit. Avant la loi Royer du 27 décembre 1973, il s'agissait d'un délit impliquant la mauvaise foi de son auteur, ce qui obligeait le ministère public à prouver une intention frauduleuse. Le Code de la consommation supprime, dans la rédaction de l'article L.121.1, l'exigence de la preuve de la mauvaise foi. Selon la jurisprudence, cette dernière n'est donc plus à la charge du Parquet mais apparaît avec la matérialité des faits. Toutefois, l'agent reste recevable à apporter la preuve de sa bonne foi⁵²⁰.

Une telle action a le mérite d'être largement ouverte puisqu'elle peut être déclenchée par le ministère public, sur plainte d'éventuelles victimes de la publicité mensongère mais aussi par des agents de la direction générale de la concurrence, de la consommation et de la répression des fraudes et par des associations de consommateurs. Enfin, il convient de noter que la publicité mensongère n'entraîne que la responsabilité de personnes physiques. Ainsi, si le contrevenant est une personne morale comme un organisme de formation, la responsabilité incombera à ses dirigeants.

239. Si l'infraction de publicité mensongère ou de nature à induire en erreur s'inscrit dans un cadre pré-contractuel, il faut aussi envisager l'hypothèse dans laquelle la mention litigieuse de « titre homologué » apparaît dans le cadre de la conclusion du contrat entre l'organisme de formation et la personne souhaitant suivre la formation pour obtenir ce titre. Dans ce cas, il conviendra de se tourner vers l'infraction de *tromperie* définie à l'article L.213.1 du Code de la consommation.

⁵¹⁸ Crim. 8 mars 1990, *Bull.crim.*, n° 111.

⁵¹⁹ Crim., 9 novembre 1992, *Bull.crim.*, n° 353.

⁵²⁰ Crim., 23 janvier 1992, *Bull.crim.*, n° 26.

La *tromperie* exige comme condition préalable à sa répression l'existence d'un contrat. Pour autant, il n'est pas nécessaire que ce contrat ait été conclu pour que l'infraction soit consommée. La loi incrimine la tentative de tromper c'est-à-dire le simple fait d'avoir essayé d'induire en erreur sans être parvenu à la conclusion d'un contrat. Dans une telle situation, il semble très difficile d'envisager la différence qui existe avec le délit de publicité mensongère. La nature du contrat est largement entendue. A l'origine, la loi du 1^{er} août 1905 relative aux fraudes ne protégeait que les contrats de vente de marchandises. Depuis la loi du 10 janvier 1978, tous les contrats sont visés par la tromperie et notamment ceux ayant pour objet une prestation de services⁵²¹, ce qui nous permet d'envisager les contrats passés entre un organisme de formation et ses élèves ou une entreprise dans le cadre de la formation de ses salariés.

La tromperie peut être commise par n'importe quel procédé. Elle se traduit par une omission, une manœuvre ou un mensonge sachant que ce dernier est le moyen le plus utilisé. L'infraction suppose que le mensonge porte sur un des éléments visés par l'article L.213-1 du Code à savoir la nature, l'espèce, l'origine, les qualités substantielles, la composition, la quantité et l'aptitude à l'emploi du produit ou du service. Dans le cas d'un titre présenté comme homologué alors qu'il n'en est rien, il convient d'évoquer la notion de caractère substantiel, c'est-à-dire le caractère qu'un contractant peut envisager quand il conclut le contrat. La victime de la tromperie doit alors prouver que c'est le caractère homologué du titre sanctionnant la formation est l'élément qui l'a déterminé à s'inscrire auprès de l'organisme de formation et non les cours et la formation proposés. Enfin, il sera nécessaire pour le plaignant d'établir le caractère intentionnel de l'infraction. Cependant, la mauvaise foi pourra être déduite, une nouvelle fois, de la matérialité des faits. Il sera difficile, en effet, de ne pas relever une infraction intentionnelle de la part de l'organisme de formation qui prétend délivrer un titre homologué qui ne l'est pas.

240. Peut-on voir, dans un tel comportement, *l'infraction d'escroquerie* sanctionnée par l'article 313-1 du nouveau Code pénal ? L'escroquerie exige soit usage d'un faux nom ou d'une fausse qualité, soit l'abus d'une qualité vraie, soit l'emploi de manœuvres frauduleuses. Or, prétendre à tort délivrer un titre homologué ne relève d'aucun de ces procédés. Dans une jurisprudence constante, la chambre criminelle estime que de simples allégations mensongères

⁵²¹ Article L.213-6 du Code de la consommation.

ne sauraient en elles-mêmes, et en l'absence de toute autre circonstance, constituer des manœuvres frauduleuses⁵²². Il semble donc beaucoup plus facile de prouver l'existence d'une tromperie que d'une escroquerie pour qualifier de tels agissements.

241. Pour autant, qu'il s'agisse de la publicité mensongère ou de la tromperie, de semblables infractions ne peuvent être satisfaisantes. Fondées sur le droit de la consommation, elles ne mettent l'accent que sur la protection des cocontractants de l'organisme de formation. En aucune manière, elles ne tiennent compte du fait que l'homologation est une validation effectuée par une autorité publique. Il nous paraît conforme à la logique de la protection des titres et diplômes délivrés par ou sous le contrôle des autorités publiques qu'un texte pénal puisse réprimer les atteintes à la notion d'homologation en tant que telle sans passer par le biais de la protection de tiers. Sans qu'il soit besoin de créer une nouvelle infraction, il serait possible, à nos yeux, d'utiliser les dispositions déjà existantes du Code pénal et, notamment, celles relatives à l'usurpation de titres, de l'article 433-17. En effet, ce texte réprime l'usage sans droit d'un titre attaché à une profession réglementée, d'un diplôme officiel mais aussi d'une qualité dont les conditions d'attribution sont fixées par l'autorité publique sans en définir le sens précis. L'homologation peut-elle entrer dans cette définition ? Jusqu'ici, la jurisprudence utilise le terme de qualité uniquement pour désigner le titre qu'une personne peut tenir de sa charge, de sa profession, de sa dignité, de sa naissance : résistant, académicien... Qualité désigne alors une caractéristique d'une personne englobant, non seulement l'ensemble des éléments de son état mais aussi ses particularités physiques ou morales (âge, honorabilité...) ⁵²³. Pourtant, qualité en droit privé recouvre un autre sens, à savoir un critère de valeur qui permet de classer une chose par ordre de mérite, à un niveau supérieur, inférieur ou moyen, relativement aux choses du même genre ⁵²⁴. Or, n'est-ce pas un des effets de l'homologation que de donner une nouvelle valeur à un titre, comme permettre à son titulaire de tenter un concours d'entrée dans la fonction publique ou d'obtenir un congé-formation ⁵²⁵, effet que ne peut produire un titre non homologué ? Il ne nous paraît donc pas nécessaire de forcer le sens des mots pour appliquer à la protection de l'homologation les dispositions du Code pénal relatives à l'usurpation. Une telle solution aurait, entre autres, le mérite de consacrer, sur le plan pénal, l'importance que revêt l'homologation en tant qu'acte

⁵²² Crim. 20 juillet 1960, *Bull.crim*, n° 382.

⁵²³ G. CORNU, *Vocabulaire juridique*, P.U.F., Paris, 1992.

⁵²⁴ *Ibid.*

d'une autorité publique.

242. Ne s'agit-il que d'une question théorique ? Jusqu'ici, aucun litige de cette sorte n'est survenu. Pourtant, certains organismes de formation n'hésitent pas à faire mention des textes relatifs à l'homologation, à attribuer un niveau d'entrée pour accéder à la formation dispensée -ce qui peut provoquer des confusions avec un éventuel niveau du titre délivré- ni même à qualifier leur titre d'« homologué ». Il semble toutefois que les avertissements de la Commission technique d'homologation aient suffi à faire cesser rapidement ce type d'abus⁵²⁶. Il convient cependant d'envisager l'arsenal juridique qui devra être employé si ces avertissements ne sont pas suivis d'effets.

La protection pénale des titres et diplômes délivrés par l'autorité publique ou sous son contrôle paraît donc bien assurée. Elle symbolise l'importance accordée aux certifications de l'enseignement du fait de la présence centrale de l'Etat dans ce domaine. Les préjudices retenus par les textes pénaux ou la jurisprudence de la chambre criminelle en témoignent. Qu'il s'agisse du faux, de la fraude ou de l'usurpation, tous ces comportements portent atteinte, selon les termes mêmes du Code pénal, à l'autorité de l'Etat ou à la confiance publique et sont considérés comme des infractions contre la Nation, l'Etat ou la paix publique.

243. A ce stade, un diplôme ou un titre peut donc se définir comme une certification élaborée ou validée par les autorités publiques, pénalement protégée en tant que tel et qui reconnaît à son titulaire la possession de savoirs et d'aptitudes professionnelles.

Si l'Etat s'est tellement investi dans le système national des diplômes et des titres au point d'en être l'élément central et incontournable, c'est afin de garantir les droits leurs titulaires, droits qu'il convient maintenant d'analyser.

⁵²⁵ Article L.931-1 du Code du travail.

⁵²⁶ J. HUGUENIN, *op.cit.*, p. 100.

Titre II. Le statut du diplômé.

244. « D'une façon générale, avoir fait des études protège du chômage : la conclusion de l'étude que la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Education nationale a rendue publique, le 11 mars 1996, rassurera les jeunes diplômés qui se désespèrent de trouver un premier emploi »⁵²⁷. Cet extrait de presse ne pourrait mieux résumer la principale attente du titulaire d'un diplôme : le faire valoir pour accéder à une activité professionnelle. Ce n'est, pour autant pas, sa seule finalité.

245. Traditionnellement, les diplômés ont toujours revêtu deux caractères différents. Si tous attestent l'atteinte par leur titulaire d'un niveau de connaissances donné, certains n'ont été conçus que comme une simple étape d'un parcours de formation qui permet de déterminer une capacité à le prolonger en autorisant de plus longues études. Au contraire, d'autres marquent l'achèvement de ce parcours et la reconnaissance d'une aptitude à exercer un métier déterminé. Ainsi, trouve-t-on l'affirmation de ces deux dimensions possibles du diplôme dès la création de l'Université Impériale au début du XIX^{ème} siècle, le baccalauréat étant la clef d'entrée dans l'enseignement supérieur et le doctorat permettant d'exercer certaines professions que l'Etat a jugé bon de contrôler dans l'intérêt général.

Depuis cette époque, la multiplication des diplômes engendrée notamment par la scolarisation obligatoire et l'élévation du niveau de formation nécessaire à l'exercice de toutes les professions en général⁵²⁸, n'a pas modifié cette conception. Tout au plus peut-on constater la disparition du caractère alternatif de ces objectifs. Un diplôme ne constitue plus exclusivement le moyen de poursuivre des études ou d'accéder à un emploi. Il peut dorénavant présenter une ambivalence et permettre à son titulaire l'exercice de l'un ou de l'autre choix selon son bon vouloir⁵²⁹.

L'industrialisation puis l'arrivée de la crise économique et son caractère durable ont cependant contribué à faire apparaître d'autres dimensions dans les droits conférés par un diplôme. La première, ne modifiant en rien la dualité observée précédemment, a toutefois eu des répercussions importantes sur l'aspect « accès à l'emploi ». Autrefois limitées aux seules

⁵²⁷ *Le Monde. Dossiers et documents*, n° 246, septembre 1996, p. 7.

⁵²⁸ Cf. *Supra*. Introduction.

⁵²⁹ B. FOURCADE et M. OURTEAU, « le BEP : un diplôme, deux finalités ? », *Formation Emploi* n°66, p.39.

professions réglementées par la puissance publique, la nécessité de posséder un diplôme s'est progressivement étendue aux professions salariées du secteur privé, la distinction entre ouvrier professionnel et ouvrier qualifié, née dans les années trente et quarante, reposant sur cette possession⁵³⁰. Cette dichotomie n'a cependant pu résister à l'arrivée de la crise économique et à ses effets néfastes, notamment sur les populations sortant du système scolaire. La prise de conscience de l'existence d'une nouvelle période, intermédiaire entre les études et un travail, correspondant au statut de demandeur d'emploi, a provoqué l'apparition puis la multiplication de mesures destinées à des catégories particulières. Présentées initialement comme des dispositifs d'urgence destinés à favoriser l'accession au travail des jeunes demandeurs d'emploi⁵³¹, ces mesures n'ont fait que s'étendre et se pérenniser. Elles se fondent sur la prise de conscience de la faiblesse du système de formation français qui, d'une part, ne permet pas à certains individus d'acquérir une formation leur attribuant une qualification professionnelle pertinente pour le marché du travail et, d'autre part, du fait de l'évolution rapide des techniques, n'évite pas l'obsolescence des connaissances des salariés déjà en fonction⁵³². Ainsi, dans un but de mise au travail et de traitement social des difficultés, a-t-on assisté au développement de situations mixtes de travail et de formation dans lesquelles le diplôme joue un rôle important.

246. L'idée d'analyser les droits conférés par la possession d'un diplôme en suivant cette trilogie - poursuite d'études, accès à l'emploi et traitement social du chômage - pourrait paraître séduisante mais ne traduirait qu'imparfaitement leur force juridique. En effet, il apparaît que, d'un côté, certains de ces *droits sont garantis par l'Etat* : il s'agit de ceux historiquement prévus par les textes impériaux, à savoir la poursuite d'études et l'accès à certaines professions que la puissance publique a jugé bon de contrôler (Chapitre 2). D'un autre côté, les professions non contrôlées par la puissance publique ont une appréhension juridique bien différente. Même si l'on tient compte des diplômes possédés par un individu, ce n'est finalement qu'en tant qu'indice d'un niveau de formation et ils n'accordent pas à eux seuls l'attribution de droits. C'est le cas des professions non réglementées salariées du secteur privé mais aussi des dispositifs de traitement social du chômage précédemment évoqués qui,

⁵³⁰ J. SAGLIO, « Hiérarchies salariales et négociations de classifications en France. 1900-1950 », *Travail et emploi*, n° 27, p. 8

⁵³¹ M. POIRIER, « L'accession au travail : insertion ou formation ? », *Dr. Soc.* 1993, p. 257.

⁵³² P. SANTELMAN, « Insertion et formation professionnelle des jeunes. Quel droit à la qualification ? », *Dr. Soc.* 1993, p. 418.

s'ils octroient une place au diplôme, n'entraînent aucun droit automatique à l'emploi mais des *droits éventuels pour le diplômé*. (Chapitre 3). Toutefois, il nous paraît nécessaire, préalablement à l'examen du contenu des droits des diplômés, de nous pencher sur leur nature et leur cadre juridique d'exercice (Chapitre 1).

Chapitre 1. Les caractères juridiques des droits des diplômés.

247. Indéniablement, le diplôme est attaché à son titulaire et ce, de façon exclusive. En tant que norme collective, il définit des droits garantis par la puissance publique ou bien issus de la négociation des partenaires sociaux. Cependant, c'est seulement sa qualité d'attribut individuel qui permet leur mise en œuvre. S'il ne possède pas personnellement un diplôme, un individu ne peut prétendre au bénéfice de droits qui y sont spécialement attachés. Il nous paraît nécessaire de déterminer les limites de ce caractère personnel.

Section 1. L'appropriation du diplôme par son titulaire.

248. Si l'on suit une approche négative, on s'aperçoit que le diplôme en France ne s'intègre pas à l'identité juridique de l'individu et ne s'attache pas non plus, juridiquement, à la notion de citoyenneté à la différence de pratiques observées dans quelques pays voisins. Ainsi en Belgique, de 1893 à 1919, était en vigueur le suffrage universel masculin plural : la possession de terres mais aussi de diplômes conférait à un individu une ou deux voix supplémentaires lors des élections⁵³³. En Allemagne, la possession du doctorat permet à son titulaire de le faire inscrire sur les registres d'Etat civil et d'intégrer à son patronyme le titre officiel de Doktor. En France, malgré le culte du diplôme tant dénoncé⁵³⁴, le législateur n'est pas allé aussi loin même si le diplôme, de par ses conséquences -à savoir l'accès à une profession- a des répercussions sur la notion de l'identité de l'individu : sur un acte d'état civil, la profession de tous ceux qui y sont dénommés doit figurer aux côtés de leurs prénoms, nom et domicile⁵³⁵. Pourtant, bien qu'il participe à la définition de l'identité de l'individu, le diplôme en tant que tel n'en est pas un élément.

249. Doit-on considérer qu'il appartient au patrimoine de son titulaire et que les droits qui en découlent sont des droits patrimoniaux ? Sont tenus pour des droits patrimoniaux les droits évaluables en argent⁵³⁶ et, par conséquent dits dans le commerce, au sens de l'article

⁵³³ Source : site internet du Sénat Belge.

⁵³⁴ M. GODET, « la maladie du diplôme », *Projet*, 1988, p. 23.

⁵³⁵ A. SUPLOT, *Critique du Droit du travail*, PUF, Paris, 1994, p. 85.

⁵³⁶ J. GHESTIN, G. GOUBEAUX et M. FABRE-MAGNAN, *Traité de droit civil. Introduction générale*, LGDJ,

1128 du Code civil : leur titulaire peut en disposer par un acte de volonté, soit à titre gratuit, soit à titre onéreux. Le diplôme et les droits qu'il confère, appartiennent-ils à cette catégorie ? A nos yeux, il n'en est rien. Certes, on peut concevoir que certains diplômes présentent une valeur appréciable en argent comme ceux donnant accès à des professions réglementées par l'autorité publique. La valeur de l'exercice de celles-ci peut être aisée à déterminer au moyen d'un chiffre d'affaire ou d'un salaire moyen de la profession. Mais, en réalité, cette valeur monétaire s'applique à l'activité exercée grâce au diplôme et non au diplôme lui-même. En outre, il paraît évident qu'un diplôme ne peut faire l'objet d'une quelconque transmission. Cette analyse découle en premier lieu de la nature juridique de l'acte de délivrance du diplôme : un acte réconitif de droits qui émanent du succès personnel de l'individu aux examens. Si le législateur prohibe, comme nous l'avons examiné, la substitution d'un candidat aux dits examens par un autre individu, la transmission du diplôme par son titulaire obéit au même régime. Certes, certains droits patrimoniaux peuvent être frappés d'indisponibilité et déclarés hors commerce.

250. Toutefois, à notre sens, il convient plutôt de s'orienter dans la direction des droits extra-patrimoniaux. Ceux-ci apparaissent comme des droits présentant un *intérêt moral* dont les caractères généraux sont d'être, sous la protection de la loi, l'apanage des personnes physiques, non transmissibles moyennant finances et intransmissibles à cause de mort. Cette dimension morale peut être confirmée au regard du contentieux très important appelé « contentieux de la perte de chance ». Ce contentieux, se distinguant essentiellement par la diversité de ses formes, a trait à la non-obtention ou la non-utilisation d'un diplôme pour des événements dont la survenance est indépendante de la volonté du candidat aux examens ou du titulaire de la certification.

251. En sont donc saisies les juridictions tant administratives que judiciaires puisque ces événements peuvent naître aussi bien du fait du comportement de l'administration que d'une personne privée.

La responsabilité de l'administration peut trouver plusieurs origines. En premier lieu, font l'objet de recours tous les cas où une irrégularité conduit à la non-délivrance de la certification par les autorités administratives compétentes. Il s'agit très fréquemment de

situations d'erreurs matérielles tel qu'un mauvais décompte de points obtenus après les épreuves de l'examen⁵³⁷. L'erreur de l'administration peut aussi naître d'un excès de pouvoir, notamment lorsqu'il s'agit de refuser à un individu de se présenter aux examens ou à un concours pour des raisons diverses comme son inaptitude physique⁵³⁸. Enfin, la responsabilité de l'administration peut émaner d'un comportement qui a pour effet d'empêcher physiquement un individu d'obtenir ou d'utiliser son diplôme. Il en est ainsi dans le cas d'une faute médicale commise par le personnel d'un centre hospitalier sur une personne en formation qui ne peut se présenter aux examens du fait de l'incapacité physique en résultant, qu'elle soit temporaire ou permanente⁵³⁹. Les juridictions judiciaires pourront également être saisies de faits similaires dès lors que la personne est privée. C'est le cas lorsqu'à la suite d'un accident de circulation, un candidat à un examen ou un diplômé n'est plus en mesure d'obtenir la certification convoitée ou d'exercer la profession à laquelle il était en droit d'accéder du fait d'une incapacité physique⁵⁴⁰ voire de son décès⁵⁴¹.

Ainsi, l'intérêt d'un tel contentieux est de porter sur les deux faces du diplôme : des événements antérieurs ou postérieurs à sa délivrance, privant ainsi la victime de la possibilité d'obtenir la certification, d'exercer une certaine profession ou de prolonger ses études. Pour cette raison, cette question ne pouvait être envisagée auparavant.

252. Si les origines de ce type de contentieux sont diverses, les solutions des juges n'en sont pas moins teintées d'une certaine unité. Qu'il s'agisse de l'impossibilité de se présenter aux examens ou de faire valoir un diplôme, le préjudice de la victime est essentiellement moral et la réparation se traduit toujours par la notion de « perte de chance » : perte de chance d'obtenir un diplôme, perte de chance d'exercer une certaine profession. Qui plus est, le recours à ce concept a été considérablement étendu par les juges puisqu'il apparaît pour évaluer le préjudice subi par une fillette, victime d'un accident et subissant une incapacité permanente : « sa scolarité s'est trouvée perturbée par les conséquences de cet accident alors qu'elle était en classe de CM2 et que, quels qu'aient été ses résultats scolaires à l'époque, elle

⁵³⁷ C.E. *Louis André et Jean Paul Legoff*, 27 mai 1987, n°59-159 ;
C.E. *Darne*, 12 janvier 1996, n°155-938 ;
C.A.A de Paris, *Sourbier*, 13 mai 1990, n°89PA01436 ;
C.A.A de Paris, *Lazare d'Almeida*, 30 avril 1991, n°89PA02386 ;
C.A.A de Nantes, *Guyot*, 29 novembre 1990, n°89NT01455.

⁵³⁸ C.A.A de Nantes, *Franck Catherine*, 23 mai 1990, 27 mars 1991 et 27 novembre 1991, n° 89NT00955.

⁵³⁹ C.A.A de Bordeaux, *Consorts Froment*, 17 octobre 1994, n°93BX01052.

⁵⁴⁰ Civ. 27 février 1985, n°224

a été privée d'une chance sérieuse d'obtenir les diplômes ou d'acquérir la qualification professionnelle auxquelles elle se destinait »⁵⁴².

Malgré l'argumentation de certains recours, la perte de revenu calculée en fonction de la profession à laquelle se destinait le candidat ou le titulaire du diplôme empêché de faire valoir ses droits n'est pas retenue pour évaluer le préjudice. Seul l'exercice effectif de cette profession permet la prise en considération des revenus qu'elle assure pour cette évaluation. Dans le cas contraire, on revient à l'impossibilité d'exercer les droits liés à l'obtention du diplôme dont l'estimation se fonde sur la perte de chance, c'est-à-dire un *préjudice moral*.

Il semble que les droits du diplômé appartiennent effectivement aux droits extra-patrimoniaux et doivent être rangés dans la catégorie des droits de la personnalité au même titre que les droits à la vie privée ou le droit du créateur sur son œuvre. Or, parmi les caractères généraux de ce type de droits figure leur imprescriptibilité.

Section 2. La dimension temporelle du diplôme.

253. Les droits extra-patrimoniaux sont donc imprescriptibles, c'est-à-dire qu'ils ne s'éteignent pas du fait de leur non-usage et expirent à la mort de leur titulaire. Il convient de se demander si le diplôme présente lui aussi ce caractère : un diplôme ne peut-il être délivré que pour une durée indéterminée et son titulaire peut-il en être déchu ?

Il paraît évident que la valeur sociale d'un diplôme, vue sous l'angle de celui qui le détient, disparaît avec le temps. L'étude des dispositifs d'insertion nous montrera⁵⁴³ que l'obsolescence d'un diplôme et finalement sa disparition progressive dans la pratique du marché du travail sont des réalités : certains contrats d'insertion sont ouverts à des jeunes de moins de vingt-six ans dès lors qu'ils ne possèdent pas de diplôme d'un certain niveau alors que cette condition de qualification n'apparaît pas pour un chômeur de longue durée ou âgé. Que ce dernier possède des diplômes d'un certain niveau ne présente aucun intérêt. Dans l'esprit des pouvoirs publics et surtout des entreprises, ces certifications se caractérisent surtout par leur ancienneté et par leur inadaptation au monde actuel du travail

⁵⁴¹ Civ. 20 mai 1985, n°589.

⁵⁴² C.A.A. Nancy, *SNCF*, 18 décembre 1990, n° 89NC00696.

254. Notre réflexion ne porte donc que sur l'analyse juridique du caractère temporel du diplôme. Pour ce faire, une comparaison avec d'autres titres nous paraît nécessaire, notamment avec les permis de conduire et autres diverses autorisations d'utiliser un engin de transport. Du point de vue de leur construction ou de leur délivrance, ces titres répondent bien à la définition du diplôme : une certification, élaborée ou validée par les autorités publiques, reconnaissant à son titulaire la possession de savoirs et d'aptitudes. De plus, l'acte de délivrance de ces pièces est aussi un acte émanant d'autorités publiques : le préfet pour le permis de conduire et le ministre chargé de l'aviation civile ou le ministre des armées pour les brevets exigés dans l'aviation⁵⁴⁴. En outre, ces permis font l'objet d'une protection pénale contre l'usurpation ou l'usage sans titre⁵⁴⁵. Enfin, ils sont indispensables pour l'accès à certains emplois, ceux du transports au premier chef. Mais c'est au regard de leur caractère temporel qu'apparaissent les différences avec les permis de conduire et autres autorisations de diriger un engin de transport.

Le Code de l'aviation civile est sans aucun doute le texte le plus précieux pour établir une telle distinction entre ces deux catégories de titres. D'un côté, il définit les brevets et certificats qui devront sanctionner un ensemble de connaissances générales théoriques et pratiques, être délivrés après un examen et qui, surtout, seront *définitivement acquis* à leur titulaire. Analysant ces titres, le juge a clairement estimé qu'ils possèdent la nature de diplôme⁵⁴⁶. Il s'agit, entre autres, du brevet du pilote professionnel d'avion, du brevet de pilote professionnel d'hélicoptère...⁵⁴⁷ D'un autre côté, les titres désignés sous le nom de Licences attestent l'aptitude et le droit, pour les titulaires de brevets, de remplir les fonctions correspondantes, à savoir la conduite d'aéronefs selon le type de brevet ou de certificat détenu. Or, les licences ne sont valables que pour une *période limitée* et sont renouvelables pour vérifications périodiques des diverses aptitudes requises.

255. Si, dans le domaine aérien, la distinction entre les diplômes et les titres autorisant la conduite est clairement établie, notamment sur le caractère temporaire ou non de leur délivrance, en est-il de même pour le permis de conduire ? Celui-ci appartient-il à la catégorie

⁵⁴³ Cf. Le diplôme et le traitement social du chômage.

⁵⁴⁴ Arrêté du 8 février 1999 relatif aux conditions d'établissement, de délivrance et de validité du permis de conduire et article R. 421-5 du code de l'aviation civile.

⁵⁴⁵ Article L. 427-1 du code de l'Aviation civile et L. 12 du Code de la route.

⁵⁴⁶ C.E. 6 novembre 1970, Syndicat national du personnel navigant commercial, Rec. p. 651.

⁵⁴⁷ Article R. 421-5 du Code de l'aviation civile.

des diplômes ou des licences sur le modèle de l'aviation civile ? A nos yeux, il convient de s'orienter vers la seconde hypothèse. Si la législation relative au permis de conduire ne prévoit pas sa délivrance à titre temporaire, il ne faut pas en conclure qu'il est pour autant acquis définitivement à son titulaire. En effet, le Code de la route et le Code pénal envisagent diverses hypothèses de suspension ou d'annulation du permis de conduire au titre de peines complémentaires des infractions les plus diverses jusqu'aux plus graves (abandon d'enfant, de famille, assassinat, empoisonnement, meurtre, mendicité...) ou pour inaptitude physique à la conduite. Rien de tel n'est envisagé en ce qui concerne les diplômes. On peut alors s'interroger : puisqu'ils attribuent à leurs titulaires des droits personnels, les diplômes ne sont-ils pas visés par la déchéance des droits civiques et civils ? La réponse doit à nouveau être négative puisque le Code pénal définit de façon limitative ces droits comme étant le droit de vote, l'éligibilité, le droit d'exercer une fonction juridictionnelle ou d'être expert devant une juridiction, le droit de témoigner en justice et le droit d'être tuteur ou curateur.

256. Dès lors, se confirme l'analyse selon laquelle un diplôme est imprescriptible. Il est délivré une fois pour toute à son titulaire et ne peut lui être retiré. De plus, cette imprescriptibilité ne peut être remise en cause par une éventuelle décision des autorités publiques de cesser de procéder à sa délivrance : une fois que celle-ci a eu lieu, le diplôme prend sa dimension personnelle et sa durée de vie demeure attachée à celle de son titulaire⁵⁴⁸.

Si le diplôme possède des dimensions étatique, personnelle et finalement intemporelle, il convient d'envisager pour conclure si les droits qu'il confère s'exercent sur un territoire limité.

Section 3. La dimension territoriale du diplôme.

257. La dimension territoriale du diplôme apparaît en réalité fortement marquée par sa dimension étatique. L'élaboration des certifications officielles directement par les ministères ou sous leur contrôle étroit⁵⁴⁹ a déterminé un caractère très important affectant aujourd'hui tous les titres et diplômes : leur dimension nationale.

⁵⁴⁸ L'ancienne convention collective des banques traduisait clairement cette idée en prévoyant que « les titulaires des diplômes qui ne sont plus délivrés conservent le bénéfice des majorations de points qui étaient attachés à ces diplômes ».

⁵⁴⁹ Les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur.

Ce trait se vérifie dans un premier temps au regard des processus d'élaboration, de construction et de validation des diplômes. Quel que soit le type de diplôme envisagé, l'intervention officielle des pouvoirs publics se fait à un niveau extrêmement centralisé. Dans le domaine des diplômes justement dits nationaux, cette intervention a lieu au sein de commissions internes aux ministères : les Commissions Professionnelles Consultatives pour les ministères de l'Education nationale, du travail et de l'agriculture, les Directions spécifiques pour les ministères des affaires maritimes, de la défense et les Commissions Pédagogiques Nationales pour les Diplômes Universitaires de Technologie. L'intervention de l'Etat par la validation des référents de la certification a elle aussi suivi le même chemin : les Commissions d'habilitation pour les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur, la Commission des Titres d'Ingénieurs, placée sous la tutelle du ministère de l'Education nationale, pour les diplômes d'ingénieurs et la Commission Technique d'Homologation, placée sous l'autorité du premier Ministre, pour les titres homologués.

258. Une telle conception centralisée de l'officialisation des certifications de la formation présente évidemment son pendant en matière de droits conférés à leurs titulaires, pendant que résume parfaitement la législation de l'enseignement supérieur : « un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires, quel que soit l'établissement qui l'a délivré »⁵⁵⁰. Ce principe doit aussi être entendu pour toutes les certifications faisant l'objet d'une validation par les pouvoirs publics : diplômes visés, diplômes d'ingénieurs et titres homologués.

Ainsi, la géographie de l'obtention du diplôme mais aussi celle de la mise en œuvre des droits qu'elle confère sont des éléments juridiquement inopérants.

259. Le caractère national de la conception française du diplôme n'est pas sans avoir certaines conséquences sur le sort des titres de formation obtenus à l'étranger. Dès lors que le titulaire de l'une de ces certifications souhaite bénéficier d'un droit faisant l'objet d'une garantie des pouvoirs publics, il est nécessaire que ce titre ait été expressément prévu par les autorités étatiques. Ainsi, sauf disposition expresse, les diplômes et titres exigés pour devenir fonctionnaire doivent être français⁵⁵¹. Les équivalences étrangères aux diplômes nécessaires pour se présenter aux concours doivent être interprétées de façon restrictive : seuls les

⁵⁵⁰ Article 17 de la loi n°84-52 du 24 janvier 1984 relative à l'enseignement supérieur.

diplômes et titres étrangers figurant expressément sur une liste établie par le ministre de la fonction publique peuvent dispenser les candidats de posséder les diplômes exigés par le règlement du concours. Par contre, si le titulaire d'un titre étranger souhaite mettre en avant sa certification sur le marché du travail, il ne bénéficiera de droits que dans la mesure où les partenaires sociaux auront prévu une telle situation, ce qui, au regard des accords collectifs, ne se constate pratiquement jamais.

260. Lié à son titulaire, le diplôme permet donc à ce dernier de faire valoir des droits théoriquement sans limite de temps et sur l'ensemble du territoire national. Il convient à présent de se pencher sur le contenu de ces droits en distinguant d'une part ceux garantis par la puissance publique et d'autre part ceux qu'il est possible d'exercer dans une relation de travail salariée.

⁵⁵¹ C.E *Rancoin*, 10 octobre 1962, *AJDA* 1963, II, 160.

Chapitre 2. Les droits garantis du diplômé.

261. Dans un contexte de fort chômage, les diplômés ne sont considérés que sur leur efficacité à permettre à leur titulaire d'accéder à un emploi. Cet objectif de promotion professionnelle ne doit cependant pas faire oublier que le diplôme peut seulement entraîner la promotion scolaire de celui qui le possède. Dans une telle optique, le diplôme est conçu comme une certification conditionnant l'orientation future de l'élève ou de l'étudiant. Il doit alors être pensé comme une clé d'accès à un niveau supérieur d'études, une étape indispensable à franchir pour la poursuite d'un cursus d'apprentissage.

Pour certains auteurs, cette dualité des effets de la certification repose sur une distinction de fait entre deux catégories de diplômes : les diplômes introductifs et les diplômes terminaux⁵⁵². Ainsi le diplôme terminal consacre-t-il le savoir-faire professionnel de son titulaire. Celui-ci doit pouvoir directement accéder à l'activité pour laquelle il a été formé. Par contre, le diplôme introductif n'a pas pour objet de qualifier pour une quelconque activité mais simplement de donner accès à des études ultérieures.

262. Cette distinction ne nous paraît plus pouvoir conserver un caractère aussi tranché pour les autres diplômes. S'il y a quelques décennies, un certificat d'aptitude professionnelle était conçu uniquement comme la consécration d'un parcours scolaire pour entrer dans la vie professionnelle, aujourd'hui cette vision doit être corrigée. C'est ainsi que selon le règlement général du CAP, « chaque certificat d'aptitude professionnelle sanctionne la reconnaissance de compétences professionnelles, technologiques et générales, suffisantes pour exercer une activité professionnelle qualifiée ainsi que pour s'adapter à l'évolution des techniques et des méthodes de travail. Il permet également la poursuite d'études techniques et professionnelles »⁵⁵³. Il en est de même du brevet d'études professionnelles, du baccalauréat professionnel... Ainsi nombreux sont les diplômes qui permettent une liberté de choix à leurs titulaires : faire valoir leur certification pour accéder directement à un emploi ou pour

⁵⁵² J. CAPELLE, « La formation professionnelle et la réforme de l'enseignement supérieur », *Droit social* 1967, p. 607.

⁵⁵³ Article 3 du décret n°87-852 du 19 octobre 1987 portant règlement général des certificats d'aptitudes professionnelles délivrés par le ministre de l'éducation nationale, *J.O. lois et décrets* du 21 octobre 1987, p. 12279.

prolonger leurs études⁵⁵⁴.

Cependant, il est des cas où la distinction entre diplôme terminal et diplôme introductif conserve encore une certaine pertinence. De nombreux diplômes gardent une vocation terminale qu'il paraît difficile de contester. Il s'agit des professions pour lesquelles l'Etat conditionne, dans un souci de protection de l'intérêt général, l'accès ou l'exercice à la possession de diplômes particuliers.

Poursuivre des études ou accéder à une profession réglementée au moyen de son diplôme, ces deux situations se caractérisent par la place centrale de la puissance publique qui ne se cantonne pas à la délivrance des diplômes ou au contrôle de celle-ci mais détermine aussi les droits de ceux qui les obtiennent.

Section 1. Le diplôme et la poursuite d'études.

263. La question de la poursuite des études n'obéit pas à un modèle unique. L'enseignement étant généralement conçu avec cohérence par les pouvoirs publics ou sous le contrôle de ceux-ci, les diplômes possédant une valeur « introductive »⁵⁵⁵ permettent généralement à leurs titulaires de prolonger un cursus d'études en adéquation avec la formation précédemment suivie et sanctionnée avec succès par cette certification. Dès lors, celle-ci permet *de droit* à son titulaire une poursuite de sa scolarité selon des principes qu'il conviendra d'examiner.

Cependant, il peut arriver qu'un élève ou un étudiant souhaite accéder à un cursus auquel son diplôme ne lui donne normalement pas accès. De telles modifications d'orientation ont été prévues par le législateur par le biais de procédures permettant l'équivalence entre le diplôme acquis et le diplôme exigé.

§1. Le prolongement « prévu » des études.

264. Le principe selon lequel un diplôme est une clé d'accès à un niveau supérieur d'études trouve sa source dans les grandes lois touchant à l'enseignement en général ou à des

⁵⁵⁴ B. FOURCADE et M. OURTEAU, *op.cit.*, p.39

⁵⁵⁵ J. CAPELLE, *op.cit.*, p. 607

types d'enseignements particuliers. On en trouve une vague illustration dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui prévoit, parmi les missions du système éducatif, « l'atteinte par tous d'un niveau de formation reconnu (au minimum le certificat d'aptitude professionnelle ou le brevet d'études professionnelles), quatre élèves sur cinq parvenant au niveau du baccalauréat et la possibilité pour tous les bacheliers le demandant (...) d'être admis à poursuivre des études supérieures »⁵⁵⁶. On constate ainsi la définition de trois niveaux d'éducation, l'accès au troisième (l'enseignement supérieur) étant permis par l'obtention du diplôme sanctionnant le deuxième niveau (le baccalauréat).

265. La loi de 1984 relative à l'enseignement supérieur et celle de 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel⁵⁵⁷ sont beaucoup plus explicites à ce sujet. En matière d'enseignement supérieur, le déroulement des études est organisé en cycles. Chaque cycle conduit à la délivrance de diplômes nationaux ou d'établissements sanctionnant les connaissances, les compétences ou les éléments de qualification professionnelle acquis. Le passage en cycle supérieur est conditionné par la réussite du cycle précédent et donc par l'obtention du diplôme national qui le sanctionne.

Dans le domaine de l'enseignement du second degré, les formations technologiques, sanctionnées par la délivrance d'un baccalauréat technologique, sont principalement organisées en vue de préparer ceux qui les suivent à poursuivre des formations ultérieures⁵⁵⁸. Concernant les formations professionnelles, sanctionnées par la délivrance d'un certificat d'aptitude professionnelle, d'un brevet d'études professionnelles ou d'un baccalauréat professionnel, elles sont essentiellement organisées en vue de l'exercice d'un métier mais autorisent à entreprendre une formation ultérieure⁵⁵⁹. Pour autant, ces dispositions ne servent pas de base à l'analyse du mécanisme permettant au titulaire d'un diplôme d'accéder à un niveau supérieur d'études. Il convient plutôt d'y voir la proclamation d'un principe général.

266. On pourrait alors s'attendre à ce que les effets du diplôme en matière de poursuite

⁵⁵⁶ Rapport annexé à la loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, *J.O. Lois et décrets du 14 juillet 1989*, p. 8864.

⁵⁵⁷ Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, *J.O. Lois et décrets du 27 janvier 1984*, p. 431 et Loi n°85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel, *J.O. Lois et décrets du 26 décembre 1985*, p. 15110.

⁵⁵⁸ Article 6 de la loi n°85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel, *op.cit.*, p.15110.

⁵⁵⁹ Article 6 de la loi n°85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel, *op.cit.*,

d'études apparaissent dans le règlement de la certification. Force est de constater qu'il n'en est rien. Que ce soit dans le décret portant règlement général d'un diplôme ou dans les divers arrêtés d'application pris dans chacune de ses spécialités, de telles dispositions lorsqu'elles existent, ce qui est rare, restent beaucoup trop imprécises. Les textes relatifs aux baccalauréats (général, technologique ou professionnel) se contentent d'énoncer que ces diplômes confèrent à leur titulaire le grade universitaire de bachelier⁵⁶⁰. Quant aux règlements portant sur les CAP et les BEP, ils reprennent seulement les dispositions de la loi de 1985 relative à l'enseignement technologique et professionnel, à savoir que ces diplômes « permettent également la poursuite d'études techniques et professionnelles ».

267. On ne doit donc pas rechercher dans les textes réglementant un diplôme la détermination de ses effets en matière de poursuite d'études ou de scolarité. A ce niveau, la technique consiste, en fait, à attribuer à ces diplômes une valeur nationale, ce qui en conséquence confère à leurs titulaires les mêmes droits à diplôme égal et spécialité identique. Ce faisant, l'ambivalence de la notion de diplôme est une nouvelle fois mise en avant : d'un côté, certification d'une formation et de l'autre, clé d'accès à un certain nombre de droits. C'est donc au niveau de ces droits et des modalités d'y accéder qu'il convient d'examiner la place du diplôme. Les effets de la certification apparaissent en aval de celle-ci dans les textes réglementant les études auxquelles souhaite accéder le titulaire du diplôme : ce dernier doit être considéré comme une condition d'inscription dans un cursus d'études supplémentaires qu'elles soient diplômantes ou non. La détermination des diplômes permettant d'accéder à une nouvelle formation peut revêtir plusieurs formes.

268. D'abord, la possession de diplômes autorise de droit l'inscription de leur titulaire en vue de suivre certaines études. Ainsi le législateur a posé la règle du libre accès des bacheliers à l'enseignement supérieur. L'ouverture du premier cycle n'obéit qu'à la condition de diplôme, aucun autre mérite du candidat n'étant à prendre en considération. Toute sélection relève d'exceptions limitativement énumérées : les sections de techniciens supérieurs, les

p.15110.

⁵⁶⁰ Article 1 du décret n°93-1092 du 15 septembre 1993 portant règlement général du Baccalauréat général, *J.O. Lois et décrets du 17 septembre 1993*, p. 12990.

Article 1 du décret n°93-1093 du 15 septembre 1993 portant règlement général du Baccalauréat technologique, *J.O. Lois et décrets du 17 septembre 1993*, p. 12992.

Article 1 du décret n°95-663 du 9 mai 1995 portant règlement général du Baccalauréat professionnel, *J.O. Lois et décrets du 10 mai 1995*, p. 7716.

instituts, les écoles et les préparations à celles-ci, les grands établissements et tous les établissements où l'admission est subordonnée à un concours. Les capacités d'accueil de l'établissement constituent les seules limites à cette liberté d'inscription. Si l'effectif des candidatures excède ces capacités, les inscriptions sont alors prononcées par le recteur, en fonction du domicile, de la situation de famille du candidat et des préférences que celui-ci aura exprimées. On constate ainsi que, fidèle à la prohibition de toute sélection, hormis les cas énumérés, le législateur a fondé les atteintes à la liberté d'inscription sur des critères autres que le niveau du candidat. Le juge administratif veille avec le plus grand soin au respect de ce principe. Dans une jurisprudence largement confirmée, il annule, pour erreur de droit, tout refus d'inscription en premier cycle fondé sur un moyen de sélection dans un cas non prévu par la loi, que ce moyen soit déguisé ou non. On notera que l'essentiel du contentieux dans ce domaine relève des filières dites STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) où des contraintes de matériel entraînent un contingentement des places disponibles. Outre l'organisation d'épreuves établissant un classement en fonction des aptitudes physiques des candidats⁵⁶¹, le juge veille aussi à ce que le mode d'inscription lui-même ne dissimule pas une sélection. Ainsi, la procédure d'inscription par voie de Minitel, consistant à retenir les candidatures dans l'ordre chronologique de leur inscription méconnaît le principe d'égalité de traitement entre ces candidats, « eu égard aux conditions d'équipement télématique et informatique des intéressés, aux possibilités techniques de connexion et aux différences qui en résultent dans les conditions d'acheminement de leurs appels vers le serveur télématique de l'université »⁵⁶².

Cette interdiction de toute sélection se retrouve dans les mêmes formes pour l'accès au second cycle à tout titulaire d'un diplôme de premier cycle⁵⁶³. Ce principe de libre accès n'a cependant pas été posé par la loi en ce qui concerne les formations de troisième cycle. Devant le silence du législateur, le conseil d'Etat rejette l'existence d'un quelconque principe général du droit interdisant la sélection des étudiants à l'entrée d'un troisième cycle « compte tenu notamment de la nature et de la qualité de leurs études antérieures et des résultats obtenus par eux »⁵⁶⁴ : la sélection se justifie du fait de la nature particulière des études de troisième

⁵⁶¹ C.E., 28 juin 1996, *Université de Clermont-Ferrand II*, Req. n° 134048, Lexilaser.

C.E., 28 octobre 1996, *M. Lorant*, Req. n° 139003, Lexilaser.

C.E., 8 janvier 1992, *Université Paris X Nanterre.*, Req. n° 111649.

⁵⁶² C.E., 15 janvier 1997, *M. Gouzien.*, Req. n° 182777, Lexilaser.

⁵⁶³ C.E. 27 juin 1994, *Université Claude Bernard, Lebon*, p. 337.

⁵⁶⁴ C.E. 23 mars 1994, *Syndicat national des psychologues Poitou-Charentes, Lebon*, Tables, p. 975.

cycle⁵⁶⁵.

269. Ensuite, un diplôme entraîne de droit l'accès à une formation s'il répond à une condition de spécialité. C'est ainsi que la préparation au baccalauréat professionnel par la voie scolaire ou par l'apprentissage est ouverte automatiquement aux candidats titulaires d'un certificat d'aptitude professionnel ou d'un brevet d'études professionnelles relevant d'un ou des secteurs professionnels en rapport avec la finalité du diplôme postulé⁵⁶⁶.

270. Enfin, même conditionnée par la possession d'un diplôme précis, l'inscription à une nouvelle formation peut être soumise à l'appréciation d'une autorité qui examine les candidatures au cas par cas ou au résultat d'un concours. On trouve le premier cas de figure dans toutes les formations de l'enseignement supérieur dérogeant au principe énoncé par l'article 14 de la loi de 1984. On peut notamment citer le cas des brevets de technicien supérieur dont la préparation est ouverte aux candidats titulaires d'un baccalauréat général, technologique, professionnel, d'un titre ou d'un diplôme homologué au niveau IV par la commission technique d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique ou du diplôme d'accès aux études universitaires. L'admission dans une section de technicien supérieur est organisée sous l'autorité du recteur et est prononcée par le chef d'établissement d'accueil après qu'une commission d'admission formée des professeurs de la section a apprécié la candidature de chacun des étudiants. Un schéma identique se retrouve dans les modes d'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles. Celles-ci sont ouvertes sous condition de diplôme (le baccalauréat) et sur décision du chef d'établissement, après avis d'une commission d'admission et d'évaluation⁵⁶⁷.

Le diplôme ne devient qu'une condition d'accès parmi d'autres. Il est ainsi conçu comme un simple indice du niveau de son titulaire, l'ensemble de ses aptitudes étant apprécié au regard de son dossier scolaire qui retrace ses dernières années d'enseignement. Dans certaines hypothèses, cet examen du dossier s'intègre dans l'organisation générale d'un concours. Il en est ainsi de l'accès aux grandes écoles. En effet, à de très rares exceptions près

⁵⁶⁵ R. SCHWARTZ, « Education, une confluence des libertés publiques », *L'actualité juridique du Droit administratif*, 20 juillet, n° spécial, p. 179.

⁵⁶⁶ Article 7 du décret n°95-663 du 9 mai 1995 portant règlement général du Baccalauréat professionnel, *op.cit.*, p. 7716.

⁵⁶⁷ Article 4 du décret 94-1015 du 23 novembre 1994 relatif à l'organisation et au fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles organisées dans les lycées relevant des ministres chargés de l'éducation, de l'agriculture et des armées, *J.O. Lois et décrets du 26 novembre 1994*, p. 16773.

notamment dans le cas des admissions sur « titre », les grandes écoles (Ecole Normale Supérieure, écoles d'ingénieurs, écoles de commerce...) ne sont accessibles qu'aux titulaires de certains diplômes et uniquement par un concours comprenant l'étude du dossier des candidats, des épreuves écrites et orales, des entretiens...

271. Dans tous les cas, le choix du diplôme exigé pour accéder à une nouvelle formation s'inscrit dans une certaine logique de spécialité. A l'exception de l'accès au premier cycle de l'enseignement supérieur ouvert à tout titulaire du baccalauréat, la possibilité de poursuivre des études dans un domaine précis implique que ce diplôme répond à cette condition de domaine. Ainsi, l'inscription en deuxième cycle dans spécialité exige la possession du DEUG appartenant à cette même spécialité⁵⁶⁸. Nous avons vu qu'il en était de même pour accéder à la préparation du baccalauréat professionnel. Pour autant, une trop grande rigidité de ces conditions présenterait l'inconvénient d'interdire tout changement d'orientation ultérieure sauf à recommencer un cursus complet. Dans cette optique on peut poursuivre des études ne correspondant pas à la spécialité des diplômes possédés par le biais de procédures d'équivalence, devenues procédures de validation.

§2. De l'équivalence à la validation.

272. L'équivalence a pour objet d'établir une dispense de scolarité et de diplômes antérieurs normalement exigés pour la poursuite d'études, « d'un titre, en principe requis pour accéder de plein droit à un niveau d'étude particulier, à un concours d'entrée, à une profession réglementée ou à un emploi public ou privé »⁵⁶⁹. A la différence de la procédure d'homologation qui a pour effet de placer des titres ou diplômes à un même niveau, l'équivalence implique la superposition exacte de deux diplômes. L'équivalence n'a d'intérêt que par les conséquences qu'elle entraîne : deux diplômes équivalents accordent les mêmes droits à leurs titulaires. L'équivalence dispense de la possession du diplôme normalement exigé pour la poursuite d'études ou l'accès à un concours d'entrée sans, pour autant, signifier son obtention.

⁵⁶⁸ Arrêtés du 30 avril 1997 relatifs aux divers formations post baccalauréat, *J.O. Lois et décrets du 4 mai 1997*.

⁵⁶⁹ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, Paris 1994, p.398.

273. On ne peut parler de l'existence d'une procédure unique d'équivalence pour tous les titres et diplômes existants. L'équivalence se présente de différentes façons : elle peut être propre à une formation particulière ou issue d'un système général applicable à un type d'enseignement.

Ainsi trouve-t-on des règlements d'études prévoyant des procédures particulières d'équivalence. C'est le cas du règlement général du baccalauréat professionnel. En principe, celui-ci permet la préparation du baccalauréat professionnel par la voie scolaire ou par la voie de l'apprentissage aux candidats titulaires du brevet d'études professionnelles ou du certificat d'aptitude professionnelle relevant d'un ou des secteurs professionnels en rapport avec la finalité du diplôme postulé. Cependant, ce règlement établit une exception en acceptant l'admission éventuelle des titulaires de brevets d'études professionnelles ou de certificats d'aptitude professionnelle relevant d'autres secteurs, des candidats ayant accompli au moins une scolarité complète de classe de première, des titulaires d'un diplôme ou d'un titre homologué de niveau V ou des candidats ayant interrompu leurs études et souhaitant reprendre leur formation s'ils justifient de deux années d'activité professionnelle ainsi que des candidats ayant accompli leur scolarité à l'étranger. A la différence des diplômes normalement exigés, ces exceptions n'entraînent pas pour leur bénéficiaire une inscription de droit à la préparation du baccalauréat professionnel. En effet, cette décision d'équivalence des diplômes exigés doit faire l'objet d'une approbation du recteur après avis de l'équipe pédagogique⁵⁷⁰. La présence d'une telle autorité est indispensable pour pouvoir parler d'équivalence. En son absence, il ne pourrait plus être question d'exceptions, tous les cas de dispense entreraient alors dans le droit commun du fait du caractère automatique de l'entrée en formation.

274. A l'opposé de procédures ponctuelles de ce type, propres à une formation déterminée, l'enseignement supérieur possède un système général d'équivalence. Conçu pour être appliqué quelle que soit la formation concernée, son cadre juridique actuel est le fruit d'une évolution dont chaque étape est fondée sur une logique différente.

La première méthode utilisée reposait sur l'établissement, par arrêtés du ministre de l'Education nationale, de listes de titres admis en équivalence des divers examens ou diplômes sanctionnant normalement des études supérieures⁵⁷¹. Ouvert en principe à tous les titulaires du

⁵⁷⁰ Article 7 alinéa 2 du décret n°95-663 du 9 mai 1995 portant règlement général du Baccalauréat professionnel, *op.cit.*, p. 7716.

⁵⁷¹ Arrêté du 22 juin 1966 établissant la liste des titres français admis en équivalence de l'examen de fin de

baccalauréat ou d'un titre admis en dispense, ce système présentait un certain nombre d'inconvénients. Son architecture reposait sur une longue énumération de titres, d'admission ou d'admissibilité à divers concours permettant d'accéder en deuxième année de premier cycle voire directement en deuxième cycle universitaire. Il était donc nécessaire de prévoir le cas de chaque spécialité (études littéraires, psychologie, histoire de l'art, archéologie... pour les études de lettres et de sciences humaines) et le niveau d'équivalence accordé (deuxième année de premier cycle ou deuxième cycle). Au delà de la longueur des textes qu'elle nécessitait, une telle méthode entraînait inévitablement une obligation d'exhaustivité. Ainsi, les résultats d'un concours pouvaient apparaître à divers niveaux selon que l'on fût admissible ou admis. A titre d'exemple, l'admissibilité aux épreuves orales du concours d'entrée à l'Ecole nationale des Chartres était possible en équivalence de l'examen de première année d'études littéraires, alors que l'admission trouvait son équivalence dans le diplôme universitaire d'études littéraires, en vue de l'inscription en deuxième cycle. Enfin, la conception fortement centralisée de cette méthode d'équivalence le ministre de l'éducation nationale étant seul compétent risquait d'imposer de fréquentes réactualisations des arrêtés en fonction d'éventuelles disparitions de titres qui y étaient mentionnés ou de l'apparition de nouvelles certifications pouvant être reconnues d'un niveau suffisant.

275. A la fin des années soixante, la réforme de l'enseignement supérieur prend en considération ce type de difficultés. Dans le droit fil de l'autonomie laissée aux universités par la loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968, un nouveau mécanisme d'équivalence, beaucoup moins centralisé, est élaboré par trois décrets⁵⁷². Il réserve au doyen de chaque faculté le soin d'accorder aux candidats justifiant de titres français ou étrangers ne figurant pas sur les listes des arrêtés de 1966 l'équivalence de l'examen de fin de première année ou du diplôme de fin de premier cycle, après avis d'une commission spéciale et éventuellement sous réserve d'un examen complémentaire. On ne peut donc parler de refonte

première année du premier cycle en vue du diplôme universitaire d'études littéraires et en équivalence du diplôme universitaire d'études littéraires en vue de l'inscription au deuxième cycle d'enseignement dans les facultés des lettres et sciences humaines, *J.O. Lois et décrets du 23 juin 1966*, p. 5170.

Arrêté du 11 juillet 1966 établissant la liste de titres admis en équivalence du diplôme universitaire d'études scientifiques en vue de l'inscription au deuxième cycle d'enseignement dans les facultés de sciences et en équivalence de l'examen de fin de première année du premier cycle en vue du diplôme universitaire d'études scientifiques, *J.O. Lois et décrets du 3 août 1966*, p. 6722.

⁵⁷² Décrets n°69-43, 69-44 et 69-45 du 15 janvier 1969 relatifs aux conditions d'attribution de l'équivalence de la licence en vue du doctorat dans les facultés de droit et des sciences économiques, aux conditions d'attribution des équivalences dans les facultés de lettres et sciences humaines et aux conditions d'attribution des

générale du système d'équivalence dans l'enseignement supérieur. Cette nouvelle procédure décentralisée ne présente qu'un aspect subsidiaire par rapport au pouvoir du ministère. En effet, l'ensemble du système repose toujours sur les arrêtés du ministre de l'éducation nationale fixant la liste des titres admis en équivalence. Les décrets n'ont donc qu'un objectif à savoir pallier les lacunes, précédemment évoquées, de ces listes.

De ce fait, la compétence en matière d'équivalence conférée au doyen de chaque faculté n'est que relative. Il ne peut par principe refuser un titre porté sur les arrêtés de 1966. Cependant, il possède tout pouvoir pour admettre ou refuser une équivalence dans deux hypothèses : pour un titre français ou étranger ne figurant pas sur la liste arrêtée par le ministère ou pour un titre étranger figurant sur cette liste mais présenté par le candidat qui sollicite l'équivalence de la licence ou d'un certificat d'études supérieures en vue d'obtenir la maîtrise. Le doyen possède alors toute latitude pour « juger suffisants » ces titres. Ce pouvoir est renforcé par le caractère souverain des décisions qu'il prend à cette occasion et par l'irrecevabilité de tout recours contre elles⁵⁷³.

276. Le mécanisme d'équivalence issu de l'articulation entre les arrêtés de 1966 et des décrets de 1969 relève d'une conception nationale du diplôme. L'établissement, au niveau du ministre de l'éducation nationale, de listes complètes et précises des titres reconnus en équivalence des titres et grades de l'enseignement supérieur s'inscrit dans cette logique. Un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires quel que soit l'établissement qui l'a délivré : dans cette optique, des titres reconnus équivalents à ces diplômes doivent pouvoir l'être, de la même façon, dans tout établissement. La compétence supplétive du doyen permet alors de combler d'éventuels vides laissés par le ministère. Celui-ci, après 1969, aurait pu être tenté de maintenir en l'état ses listes et de confier le soin de leur actualisation aux doyens. C'était pourtant courir le risque de créer une jurisprudence de l'équivalence propre à chaque faculté et de porter atteinte à la dimension nationale des diplômes universitaires. Contrairement à cette solution de facilité, le ministère, ne négligeant pas son rôle de garant de leur dimension nationale, continue, après 1969, à établir des listes de titres admis en équivalence de diplômes de l'enseignement supérieur⁵⁷⁴.

équivalences dans les facultés de sciences, *J.O. lois et décrets du 17 janvier 1969*, p. 573.

⁵⁷³ Article 1 alinéa 3 du décret 69-43, article 3 du décret 69-44 et article 5 du décret 69-45, *op.cit.*, p. 573.

⁵⁷⁴ A titre d'exemple : arrêté du 4 août 1971 fixant la liste des titres admis en équivalence du diplôme universitaire d'études scientifiques en vue de l'inscription au deuxième cycle d'enseignement dans les facultés de sciences et de l'examen de fin de première année en vue du diplôme universitaire d'études scientifiques, *J.O*

277. La loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur⁵⁷⁵ et le décret d'application du 23 août 1985⁵⁷⁶ changent radicalement la conception de l'équivalence en l'intégrant dans un vaste système *de validation des études, des expériences professionnelles ou des acquis personnels* en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur. Le terme même d'équivalence n'apparaît plus et tous les textes antérieurs à 1985 (arrêtés de 1966, décrets de 1971...) sont abrogés.

La finalité du décret de 1985 est de réunir dans un système unique les différents moyens de poursuivre et de reprendre, après interruption, des études supérieures. L'objet de la validation est donc beaucoup plus étendu que ne l'était celui de l'équivalence qui se cantonnait à l'appréciation d'un cursus d'études antérieures. La validation prend en considération non seulement les études mais aussi les acquis personnels et les expériences professionnelles. La notion d'expérience professionnelle ne sera pas abordée dans le cadre de ce développement mais ultérieurement lors de l'examen général de la validation des acquis professionnels⁵⁷⁷. C'est pourquoi nous nous attarderons uniquement sur le changement radical de procédure qui permet à un candidat, par la validation, de poursuivre des études supérieures sans être titulaire du diplôme qui en principe l'y autorise, comme le faisait l'équivalence.

Le décret de 1985 différencie plusieurs catégories de candidats pouvant prétendre à la validation⁵⁷⁸. En premier lieu, la finalité de cette procédure étant d'accéder à des formations d'enseignement supérieur, il paraît logique que soient concernés, en priorité, ceux qui n'en possèdent pas la principale clé d'entrée. Ainsi la validation est ouverte aux non-titulaires du baccalauréat dès lors qu'ils ont interrompu leurs études initiales depuis au moins deux ans et qu'ils sont âgés de vingt ans au moins à la date prévue pour la reprise de leurs études. En second lieu, les candidats qui ont été inscrits dans une formation et qui n'auraient pas satisfait aux épreuves de contrôle des connaissances finales permettant d'accéder à l'année d'étude suivante peuvent solliciter la validation à condition de laisser s'écouler un délai de trois ans entre leur échec et leur demande. Les conditions de délai imposées à ces deux premières

lois et décrets, 26 août 1971, p. 8483.

⁵⁷⁵ Notamment son article 5 alinéa 3, *J.O. lois et décrets du 27 janvier 1984*, p. 431.

⁵⁷⁶ Décret n° 85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès à l'enseignement supérieur, *J.O. Lois et décrets du 29 août 1985*, p. 9976.

⁵⁷⁷ Cf. *Infra*. IIème partie. Titre 1.

⁵⁷⁸ Articles 3 et 4 du décret n°85-906 du 23 août 1985.

catégories de candidats sont conformes à la logique de la validation. De ce délai minimum résultent deux conséquences. Dans un premier temps, la validation n'est pas une procédure soumise à prescription, c'est-à-dire qu'une fois passé ce délai de deux ou trois ans, les demandes peuvent intervenir à tout moment, dix voire vingt ans après une interruption d'études. Dans un second temps, la validation n'est pas conçue comme un rattrapage immédiat après un échec à un examen. En effet, il convenait d'éviter qu'un candidat ajourné au baccalauréat ne dépose, deux mois plus tard, un dossier de validation pour entrer de toute manière dans l'enseignement supérieur. Admettre de telles situations revenait à nier l'évaluation des aptitudes effectuée par le jury d'examen. Le décret impose donc ce délai minimum qui a pour but de garantir une évolution du candidat depuis son échec, évolution devant lui permettre d'accéder à une formation d'enseignement supérieur. En troisième lieu, la validation est ouverte, sans conditions de délais, à tous ceux qui, ayant suivi une formation antérieure, souhaitent continuer leur études dans une autre filière. L'objectif de la validation n'est plus de reprendre des études interrompues mais de permettre de corriger des erreurs d'orientation. Dans cette même optique, toute condition de délai est écartée pour les élèves de classes préparatoires désireux d'accéder à une formation de premier ou de second cycle.

Enfin, les titulaires de titres ou de diplômes étrangers pourront être candidats à la validation conformément aux accords internationaux et aux dispositions réglementaires en vigueur.

278. Au travers de ces conditions de candidatures à la validation, on observe un changement radical de méthode par rapport au régime précédent de l'équivalence. Celle-ci était entièrement fondée sur des grilles entre diplômes nationaux et autres titres ou formations. Or, la validation tient à prendre en considération non plus la situation même des diplômes mais celle des candidats et leurs difficultés par rapport à un parcours normal dans l'enseignement supérieur. Cela concerne aussi bien les individus souhaitant reprendre des études après une interruption que ceux désirant revoir leur orientation ou bien ceux ayant acquis une certification sur un autre territoire. Cette prise en considération de la situation du candidat et non de ses titres de formation *in abstracto* se confirme par l'imprécision et la généralité des dispositions portant sur l'objet même de la validation : « toute formation suivie par le candidat dans un établissement ou une structure de formation publique ou privée quelles qu'en aient été les modalités, la durée et le mode de sanction, l'expérience professionnelle acquise au cours d'une activité salariée ou non salariée et les connaissances et les aptitudes

acquises hors de tout système de formation »⁵⁷⁹.

La procédure imposée par le décret justifie aussi cette imprécision de l'objet de la validation. En effet, le décret de 1985 reprend en l'accentuant la logique décentralisée qui présidait au système d'équivalence de 1969. Toute intervention ministérielle visant à établir des correspondances générales entre les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur et d'autres titres, admissibilités ou admissions à des concours est écartée au nom de l'autonomie des universités. La décision de validation en vue de poursuivre ou de reprendre des études dans l'enseignement supérieur appartient au président de l'université ou au directeur de l'établissement concerné, sur proposition d'une commission pédagogique. Cette commission doit comprendre au moins deux enseignants-chercheurs de la formation concernée, un enseignant-chercheur ayant des activités en matière de formation continue et des professionnels extérieurs à l'établissement s'ils assurent au moins trente pour cent des enseignements.

279. La validation ne présentant pas le caractère automatique de l'équivalence, le candidat qui y prétend ne possède aucune garantie ou certitude quant au résultat de sa demande. Aussi le décret de 1985 lui en accorde-t-il un certain nombre. Outre l'examen de son dossier, il peut être convoqué à un entretien et être amené à subir des épreuves de vérification de ses connaissances afin de prouver sa valeur. Enfin, la décision motivée lui est transmise, éventuellement accompagnée de conseils ou de propositions. En effet, si la validation est refusée, le président de l'université, sur proposition de la commission, peut orienter le candidat écarté vers une autre formation dispensée par l'établissement ou vers une mise à niveau sanctionnée par un examen lorsque le candidat souhaite s'inscrire en première année de premier cycle.

De plus, du fait de son caractère décentralisé, le système de validation, à la différence de l'équivalence, offre au candidat une multiplicité de chances de succès. En effet, celui-ci doit présenter un dossier de demande de validation auprès de chaque établissement dispensant la formation qu'il souhaite suivre. Par conséquent, un même dossier pourra se voir valider dans une université et pas dans une autre. Pour autant, cette disposition semble logique au regard de la finalité même de la validation: la poursuite ou la reprise d'études supérieures. Or les formations d'enseignement supérieur, si elles répondent, pour un diplôme donné, à un unique

⁵⁷⁹ Article 5 du décret du 23 août 1985.

règlement, n'en conservent pas moins des particularités pédagogiques propres à chaque établissement⁵⁸⁰. Dans ces conditions, il paraît conforme au respect de ces particularités que la demande de validation de son cursus par un candidat puisse être appréciée de façon différente par les établissements auprès desquels il postule.

280. La disparition de l'équivalence et son remplacement par la validation ne doivent pas être analysés comme un simple changement sémantique. A une compétence ministérielle de principe a succédé, dans le cadre de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, la compétence de leurs responsables. A une appréciation abstraite des diplômes au moyen de grilles d'équivalence s'est substituée une appréciation *in concreto* de la situation des candidats en fonction de leur cursus personnel.

Pour autant, les différences d'appréciation qui peuvent, en théorie, surgir entre les établissements à la l'occasion de la validation, posent des difficultés. Une demande pourra faire l'objet de validation dans une université et pas dans une autre selon l'appréciation de la commission pédagogique et du président du lieu. La validation ayant pour effet de dispenser son bénéficiaire de la condition de possession du diplôme nécessaire à la poursuite d'études, ne s'agit-il pas d'une atteinte au caractère national de celui-ci ? Un même cursus équivaut dans un cas à sa possession et pas dans l'autre. L'intention d'unir toutes les procédures permettant la poursuite d'études sans le diplôme normalement exigé pour ce faire est certes fort louable. Mais ne peut-on pas craindre une dénaturation indirecte de la dimension nationale du diplôme par la notion nouvelle de validation des acquis professionnels ? En ce qui concerne la validation « en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur » que nous venons d'examiner, la critique peut être atténuée du fait même de cette finalité précise et déterminée. Les droits conférés au « diplômé » et au « validé » sont les mêmes en ce qui concerne la poursuite de leurs études à un détail près : le titulaire d'un diplôme national de l'enseignement supérieur peut s'inscrire en premier ou deuxième cycle dans l'établissement de son choix⁵⁸¹, le bénéficiaire de la validation ne pouvant le faire que dans l'établissement ayant accueilli favorablement sa demande. Ces garanties disparaissent dès lors que la validation a pour but la délivrance du diplôme lui-même⁵⁸².

⁵⁸⁰ Cf. *Infra. Les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur.* (Titre 1. Chapitre 1. Section 1).

⁵⁸¹ Articles 14 et suivants de la loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

⁵⁸² Cf. *Infra.* IIème partie, titre 1, chapitre 1. La validation des acquis professionnels.

Section 2. Le lien imposé entre diplôme et activité professionnelle : La réglementation étatique des professions.

281. Nous préférons utiliser les termes d'activité professionnelle ou de profession plutôt que celui d'emploi. En effet, la notion d'emploi porte en elle une ambivalence selon qu'on la considère de façon générale ou individuelle⁵⁸³. Abstraitement, emploi sera utilisé dans l'appellation de politiques publiques permettant à des individus de trouver un travail salarié ou d'un droit sans force contraignante proclamé par le préambule de la constitution de 1946. Pris dans un sens individuel, il désigne une situation professionnelle salariée et l'ensemble des tâches qu'une entreprise destine à un individu en fonction de son organisation interne⁵⁸⁴. Mais quel que soit le sens accordé au mot emploi, ce terme paraît exclure tous ceux qui travaillent pour leur propre compte et que l'on appelle travailleurs indépendants. Le terme travail permettrait de pallier cet inconvénient mais dans le même temps il présente le défaut d'être trop extensif. En effet, l'étymologie et l'histoire du mot travail montrent eux aussi une ambivalence, ce terme pouvant désigner à la fois une souffrance, destructrice de liberté et un acte de création et d'épanouissement de l'individu⁵⁸⁵. Nous serions amenés à restreindre sa signification en excluant certaines formes de travail comme le travail ménager par exemple⁵⁸⁶. Pour cette raison, nous préférons nous attacher à l'utilisation de la notion de profession ou d'activité professionnelle, beaucoup plus large, caractérisant l'activité exercée par une personne pour se procurer les ressources nécessaires à son existence⁵⁸⁷.

Dans de très nombreuses hypothèses, l'accès à une activité professionnelle est conditionné par la possession même d'un diplôme. L'exigence de la possession d'un diplôme spécifique établit pour celui qui en est titulaire un véritable monopole d'accès ou d'exercice d'une profession. Cette situation se retrouve essentiellement dans le cadre des professions indépendantes du secteur privé -commerce, artisanat et professions libérales- mais aussi, pour les emplois du secteur public dont l'accès se fait par un concours auquel seuls les titulaires de certains diplômes peuvent se présenter. Dans ces deux situations, l'intervention des pouvoirs publics est à l'origine de la réglementation des professions qui impose la possession de diplômes permettant d'y accéder.

⁵⁸³ F. GAUDU, « Les notions d'emploi en droit », *Dr. Soc.* 1996, p. 569.

⁵⁸⁴ N. CATALA, *op.cit.*, n°10.

⁵⁸⁵ A. SUPLOT, *Critique du droit du travail*, PUF, 1994, p. 3 et s.

⁵⁸⁶ *Ibid.*, p. 7.

⁵⁸⁷ G. CORNU, *Vocabulaire juridique*, P.U.F., Paris, 1992

§1. Les principes de la réglementation étatique des professions.

282. La réglementation par l'Etat exigeant la possession d'un diplôme pour l'accès à certaines professions est le versant logique du système national des certifications présenté précédemment. Il est même plus exact de dire que ce souci de réglementer et de protéger certaines professions est à l'origine du contrôle par les pouvoirs publics de la construction et de la délivrance des diplômes et des titres⁵⁸⁸. Ainsi l'exposait Jules Simon au cours des débats parlementaires de la loi de 1875 sur la liberté de l'enseignement : « Les grades ont deux effets, le premier est d'ouvrir les carrières publiques. Vous ne contestez pas à l'Etat le droit de faire lui-même les conditions des carrières publiques puisque c'est lui qui emploie les fonctionnaires, qui en use, qui est responsable de leurs fautes et de leur incapacité. Sur ce point, il n'y a pas de difficultés possibles. Le second, c'est d'ouvrir la carrière judiciaire et la carrière médicale. Pour l'une comme pour l'autre, vous demandez à l'Etat, qui confère les grades, de garantir la capacité de ceux qui obtiennent ces grades. C'est un service public qu'il rend »⁵⁸⁹.

De la déclaration de Jules SIMON transparaissent deux éléments qui forment, aujourd'hui encore, les principes généraux de la réglementation des professions à savoir une réglementation d'origine étatique des carrières publiques et de certaines professions, c'est-à-dire certains éléments et certaines valeurs à protéger.

A. Une réglementation étatique.

283. La détermination des règles de compétence en matière de réglementation des professions par la possession obligatoire d'une qualification pose le problème de la portée juridique du principe de la liberté professionnelle, principe qu'il convient de distinguer de celui du droit au travail.

Le préambule de la constitution de 1946 vise directement le droit au travail en le

⁵⁸⁸ Le mot titre étant pris dans son sens de certification et non dans celui de titre professionnel que nous examinerons par la suite.

⁵⁸⁹ J. SIMON, Séance du 15 juin 1875. *Annales de l'assemblée nationale*, t. 38, p.577 et s. in Pierre Binaut, *Des*

proclamant comme principe particulièrement nécessaire à notre temps : « Chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi ». Principe dépourvu de portée juridique contraignante et se situant plus dans le champ de la sanction morale ou politique -le poids du chômage est lourd en période électorale-, le droit au travail s'est vu reconnaître par le préambule de 1958 se référant à celui de 1946, une valeur constitutionnelle⁵⁹⁰. Pour autant, ce droit ne saurait en aucun cas justifier une obligation de travailler imposée par les pouvoirs publics⁵⁹¹ ni justifier une action en responsabilité de ceux-ci de la part d'un demandeur d'emploi. Aussi le Conseil Constitutionnel, dans une décision relative à des lois portant sur le cumul d'un revenu d'activité et d'une pension, reconnaît-il la valeur constitutionnelle de ce droit tout en précisant qu'il « appartient à la loi de poser les règles propres à assurer au mieux le droit de chacun d'obtenir un emploi en vue de permettre l'exercice de ce droit au plus grand nombre d'individus »⁵⁹².

284. Cependant, la question de la liberté professionnelle n'est pas aussi simple à trancher. En effet, on ne trouve aucune trace de ce principe dans le bloc de constitutionnalité ni dans la Déclaration des Droits de l'Homme de 1789, ni dans les principes proclamés par le préambule de la constitution de 1946, que ce soit dans les principes fondamentaux reconnus par les lois de la République ou particulièrement nécessaires à notre temps. Ce n'est qu'au regard d'un certain nombre de textes épars et de la jurisprudence administrative que la véritable portée de ce principe apparaît.

La liberté professionnelle semble trouver son origine dans le principe de la liberté du commerce et de l'industrie dont elle serait un des aspects. Proclamée par le Décret d'Allarde des 2 et 17 mars 1791, elle permet à toute personne « de faire du négoce et d'exercer telle profession, art ou métier » sous réserve de se « pourvoir d'une patente, d'en payer le prix (...) et de se conformer aux règlements de police qui sont ou pourront être faits »⁵⁹³.

droits et devoirs de l'Etat en matière d'enseignement, op. cit., p. 133.

⁵⁹⁰ Cons. Constit. 28 mai 1983, *Dr. Soc.* 1986, p. 376.

⁵⁹¹ J. PELISSIER, « La liberté du travail », *Dr. Soc.* 1990, p. 23.

⁵⁹² Cons. Constit. 28 mai 1983, *op. cit.*, p. 376.

⁵⁹³ F. SOUBIRAN-PAILLET, « De nouvelles règles du jeu ? Le décret D'Allarde (2-17 mars 1791) » in J.-P. LE CROM (Dir), *Deux siècles de droit du travail, l'histoire par les lois*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 1998, p. 17 s.

D. FERRIER, « la liberté du commerce et de l'industrie » in R. CABRILLAC, M.-A. FRISON-ROCHE, T. REVET (Dir), *Droits et libertés fondamentaux*, Dalloz, 4^{ème} édition, 1997.

F. DREYFUS, *La liberté du commerce et de l'industrie*, Berger-Levrault, L'administration nouvelle n° 70, Paris, 1973, 275 p.

M. KDHIR, « Le principe de la liberté du commerce et de l'industrie : mythe ou réalité ? », *D.* 94, chr. 30.

Pendant longtemps, on s'est interrogé sur la valeur de ce décret et du principe qu'il porte en lui. D'autre part, le libre accès à une profession n'est-il réellement et simplement qu'une des facettes de la liberté du commerce et de l'industrie ?

Une première réponse fut apportée par le Conseil d'Etat amené à se prononcer sur une requête en annulation d'un décret étendant les conditions d'exercice de la profession d'infirmière applicables en métropole aux départements d'Outre-Mer où l'exercice de cette activité était libre jusqu'alors. Constatant qu'à la date de promulgation de la Constitution de 1958 l'accès à la profession d'infirmière était totalement libre dans ces départements, le juge administratif relève que « la loi fixe les règles concernant les garanties fondamentales accordées aux citoyens pour l'exercice des libertés publiques » et qu'« au nombre des libertés publiques dont les garanties relèvent du domaine de la loi, figure le libre accès à l'exercice par les citoyens de toute activité professionnelle n'ayant fait l'objet d'aucune limitation légale »⁵⁹⁴. La formulation de l'arrêt et la mention faite de « l'exercice de toute activité professionnelle » permet de ne pas considérer le libre accès à l'exercice d'une profession simplement comme un des aspects particuliers que peut revêtir la liberté du commerce et de l'industrie. Aux yeux de certains auteurs, ceci limiterait la liberté professionnelle au seul secteur indépendant privé⁵⁹⁵.

Amené à se prononcer à nouveau sur cette question de la réglementation des professions, à l'occasion d'une requête en annulation d'un décret du ministre de la Santé instituant un certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement social, le Conseil d'Etat confirme sa jurisprudence antérieure en faisant de la liberté professionnelle une liberté publique dont les garanties relèvent de la loi et rejette ainsi la requête en constatant que « le décret contesté qui ne prévoit, par lui-même, aucune obligation de posséder le certificat qu'il institue, ne porte aucune atteinte à la liberté professionnelle »⁵⁹⁶.

285. Ainsi, au regard de notre législation et d'une telle jurisprudence, il apparaît clairement que la réglementation des professions par l'instauration d'une condition de

J.-L. MESTRE, « Le conseil constitutionnel, la liberté d'entreprendre et la propriété », *D.* 84, chr. 1.

⁵⁹⁴ C.E. 22 juin 1963, Syndicat du personnel soignant de la Guadeloupe, *Dr. Soc.* 1965, 288.

⁵⁹⁵ P. PACTET, note sous C.E. 22 juin 1963, Syndicat du personnel soignant de la Guadeloupe, *Dr. Soc.* 1965, 291.

« Dans une société technicienne, il n'est plus guère, en effet, de travailleurs indépendants qui ne puissent exciper de la nécessité d'un contrôle de qualification pour obtenir la réglementation de l'accès à leur profession » in A. SUPIOT, « Du bon usage des lois en matière d'emploi », *Dr. Soc.* 1997, p. 229.

⁵⁹⁶ C.E. 10 mars 1993, Fédération des établissements hospitaliers et d'assistance privés à but non lucratif, n°

qualification⁵⁹⁷ ne met pas en jeu la liberté du commerce et de l'industrie⁵⁹⁸ mais la liberté professionnelle, une liberté publique autonome qui, selon l'article 34 de la constitution, relève de la compétence exclusive du législateur⁵⁹⁹. Cependant, cette compétence s'exerce sous le contrôle du conseil constitutionnel. Amené à se prononcer à l'occasion des lois de nationalisations de 1982, ce dernier a posé un certain nombre de limites au législateur : « La liberté qui, aux termes de l'article 4 de la Déclaration de 1789, consiste à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui, ne saurait être préservée si des restrictions arbitraires ou abusives étaient apportées à la liberté d'entreprendre »⁶⁰⁰. Ainsi, la liberté d'entreprendre et donc la liberté d'exercer une profession entrent dans un régime général de protection de toute liberté, couvert par la Déclaration des Droits de l'Homme de 1789. De telles restrictions ne devant donc être ni « arbitraires » ni « abusives », le législateur se doit de justifier toute intervention restreignant l'accès aux professions par l'obligation de posséder un diplôme, par la volonté de protéger un certain nombre d'éléments ou de valeurs essentielles à notre société, comme nous allons pouvoir l'étudier. Toutefois, le contrôle du juge constitutionnel laisse une certaine latitude au législateur en considérant que « La liberté d'entreprendre n'est ni générale, ni absolue ; elle s'exerce dans le cadre d'une réglementation instituée par la loi »⁶⁰¹.

Attribuer au législateur compétence exclusive pour réglementer les professions ne signifie pas, pour autant, que le pouvoir réglementaire soit totalement exclu de la mise en place d'une telle réglementation. En réalité, seul le principe même de l'instauration de conditions à l'exercice d'une profession nécessite de façon impérieuse l'intervention du législateur. Celui-ci, sans méconnaître l'étendue de ses compétences peut laisser au pouvoir réglementaire le soin de fixer les modalités précises d'une telle réglementation.

A titre d'illustration, il convient de citer la loi du 5 juillet 1996⁶⁰² relative au développement et à la promotion du commerce et de l'artisanat. Parmi les objectifs de ce texte figure la volonté des pouvoirs publics de limiter l'accès à certaines professions du commerce

111.264.

⁵⁹⁷ Il existe bien d'autres formes de réglementation de l'accès ou de l'exercice des professions.

D. FERRIER, « la liberté du commerce et de l'industrie » in R CABRILLAC, M.-A. FRISON-ROCHE, T. REVET (Dir), *Droits et libertés fondamentaux*, Dalloz, 4^{ème} édition, 1997

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

⁵⁹⁸ Liberté du commerce qu'il ne faut pas confondre avec la liberté du travail. (A SUPIOT, « Le travail, liberté partagée », *Dr. Soc.* 1993, p. 718 ou « Du bon usage des lois en matière d'emploi », *Dr. Soc.* 1997, p. 229).

⁵⁹⁹ Cons. Constit. 83-156 DC, 28 mai 1983, *AJDA* 1983, p. 619, obs. LE BRIS.

⁶⁰⁰ Cons. Constit. 81-132 DC, 16 janvier 1982, Rec. p. 18.

⁶⁰¹ Cons. Constit. 85-200 DC, 16 janvier 1986, Rec. p. 9.

⁶⁰² Loi n° 96-603 du 5 juillet 1996 relative au développement et à la promotion du commerce et de l'artisanat, *J.O. Lois et décrets du 6 juillet 1996*, p. 10199.

et de l'artisanat par l'instauration d'une qualification professionnelle minimum obligatoire⁶⁰³. Conformément aux termes de la constitution de 1958 et à l'analyse qui en est faite par le juge administratif, le principe de la réglementation est directement proclamé par la loi : « Quels que soient le statut juridique et les caractéristiques de l'entreprise, ne peuvent être exercées que par une personne qualifiée professionnellement ou sous le contrôle effectif et permanent de celle-ci les activités suivantes : l'entretien et la réparation des véhicules et des machines... »⁶⁰⁴. Cependant les détails de la mise en œuvre d'une telle réglementation ainsi que la traduction concrète de la notion de « qualifiée professionnellement » sont renvoyés au pouvoir réglementaire : « Pour chaque activité visée, un décret en Conseil d'Etat pris après avis du conseil de la concurrence, de la Commission de la sécurité des consommateurs (...) détermine en fonction de la complexité de l'activité et des risques qu'elle peut présenter pour la sécurité ou la santé des personnes, les diplômes, les titres homologués ou la durée et les modalités de validation de l'expérience professionnelle qui justifient de la qualification »⁶⁰⁵. Si le législateur entend ainsi définir les personnes qualifiées professionnellement, -les titulaires de certains diplômes ou titres homologués et ceux qui font la preuve d'une certaine expérience professionnelle-, une grande latitude est laissée dans la réalisation concrète de cette réglementation au pouvoir réglementaire. Qu'en est-il des niveaux de diplômes qui seront exigés ? Retiendra-t-on des diplômes généraux ou des diplômes professionnels ? Dans cette dernière hypothèse, s'agira-t-il exclusivement de diplômes de niveau V (brevet d'études professionnelles ou certificats d'études professionnelles) ou ira-t-on jusqu'au niveau IV (brevet de technicien, baccalauréat...) ? La même remarque peut être formulée pour les titres homologués : quels seront les niveaux de classification et les spécialités des titres retenus comme faisant preuve de la qualification professionnelle imposée ? Ces questions peuvent paraître beaucoup trop précises ou techniques pour que le législateur entre dans de tels détails mais, en pratique, les réponses qui seront apportées auront des conséquences importantes notamment en matière de démographie des professions concernées. De trop hautes exigences de niveau de diplômes risquent de fermer ces professions en restreignant à un nombre trop limité les individus qui pourront l'exercer. Toute la réalité de la réglementation et des restrictions apportées à la liberté professionnelle, pourtant de la compétence exclusive du législateur, peut complètement lui échapper.

⁶⁰³ T. REVET, *Que restera-t-il de la liberté du commerce et de l'industrie*, Coll. Toulouse, 1997.

⁶⁰⁴ Article 16.I. de la loi n° 96-603 du 5 juillet 1996 relative au développement et à la promotion du commerce et de l'artisanat, *op.cit.*, p. 10199

286. Mais, si du point de vue des principes, on peut contester toute la latitude laissée au pouvoir réglementaire en matière de réglementation des professions, une telle attitude paraît plus sage en ce qui concerne la pertinence et l'efficacité de cette réglementation. Comme nous l'avons examiné à l'occasion de l'étude du travail des Commissions Professionnelles Consultatives ou de la Commission Technique d'Homologation⁶⁰⁶, les diplômes et les titres sont nombreux, naissent et disparaissent régulièrement et font fréquemment l'objet d'adaptation au contexte du marché de l'emploi. Laisser au législateur le soin de déterminer avec précision quelles certifications doivent être retenues dans le cadre des professions artisanales et commerciales, risque d'entraîner une rapide obsolescence des conditions d'exercice de ces professions et une inadéquation entre la réglementation elle-même et ce qui la sous-tend, à savoir la protection de certains éléments essentiels à la société telles la santé et la sécurité des personnes, la sûreté juridique et l'ordre public...⁶⁰⁷

Qui plus est, conférer au pouvoir réglementaire le soin de fixer les détails de la mise en place d'une telle réglementation n'implique pas que celui-ci puisse faire comme bon lui semble. Aussi la loi fixe-t-elle des garanties sur le sérieux et la pertinence des choix qui seront faits. L'exemple de la loi sur le commerce et l'artisanat est significatif. Le décret qui détermine les diplômes et titres homologués établissant la qualification professionnelle obligatoire ne peut être pris qu'après avis du Conseil de la concurrence, de la Commission de la sécurité des consommateurs, de l'assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie, de l'assemblée permanente des chambres de métiers et des organisations professionnelles représentatives, autant d'instances qui ne manqueront pas de rendre publiques les raisons de leur éventuel désaccord avec le pouvoir réglementaire si elle relèvent une trop grande inadéquation entre la qualification professionnelle imposée et les professions concernées.

Enfin, le juge administratif exerce un contrôle rigoureux sur la façon dont le pouvoir réglementaire use de cette prérogative et vérifie surtout s'il l'utilise réellement. Ainsi le juge refuse-t-il de voir l'autorité publique se décharger de sa responsabilité en ce domaine sur d'autres quand bien même il s'agirait de membres de la profession faisant l'objet de la

⁶⁰⁵ Ibid.

⁶⁰⁶ Cf. Supra.

⁶⁰⁷ Cf. Infra.

réglementation⁶⁰⁸. En l'espèce, un arrêté du ministre des transports, fixant les conditions de délivrance du certificat de sécurité et de sauvetage exigé du personnel navigant à bord des aéronefs, confiait à chaque compagnie de transport le soin d'établir le programme d'enseignement et de sanctionner l'instruction par un examen, sans en préciser le contenu ni les modalités, faisant surtout de ce certificat une certification « *délivrée par l'exploitant* ». Saisi par un syndicat du personnel, le Conseil d'Etat annule l'arrêté en considérant que « le ministre tenait, du Code de l'aviation civile, des pouvoirs étendus pour fixer les conditions requises pour l'obtention du certificat ». Il ne pouvait donc « sans méconnaître l'étendue de la compétence qui lui est reconnue, ni modifier la nature du certificat de sécurité-sauvetage, en particulier son caractère de titre définitivement acquis à son titulaire, ni déléguer à des tiers le soin de fixer le contenu de la formation préalable, *ni enfin, eu égard aux garanties d'égalité, inhérentes à la délivrance d'un diplôme à la possession duquel est subordonné, pour des motifs d'intérêt général, l'accès à la profession, confier aux exploitants de transport aérien, employeurs des candidats, mission de constater eux-mêmes, par un examen, l'acquisition des connaissances* »⁶⁰⁹.

287. Deux fondements juridiques propres à empêcher toute délégation de compétence du pouvoir réglementaire aux professionnels eux-mêmes, ressortent de l'argumentation du Conseil d'Etat. Dans un premier temps, il s'agit de l'égalité entre candidats, principe fondamental du droit des examens et des concours⁶¹⁰, qui ne peut être sauvegardé dès lors que la responsabilité des épreuves est confiée aux employeurs des candidats. Dans un second temps, il semble, selon le raisonnement du juge administratif, qu'une telle implication des professionnels dans la vérification des connaissances et la délivrance du certificat soit de nature à aller à l'encontre des motifs d'intérêt général à l'origine de l'obligation de posséder cette certification pour exercer la profession de personnel navigant commercial. Aux yeux de la jurisprudence administrative, l'intérêt général ne peut être garanti que si les pouvoirs publics contrôlent du début à la fin le processus d'attribution du diplôme concerné. Cependant, s'il n'appartient pas aux professionnels de décider des conditions de qualification nécessaires à l'exercice d'une activité, la législation leur réserve parfois le pouvoir de vérifier le respect de ces conditions. Il s'agit des cas de figure dans lesquels la profession est organisée

⁶⁰⁸ C.E. 6 novembre 1970, Syndicat national du personnel navigant commercial, Rec. p. 651.

⁶⁰⁹ C.E. 6 novembre 1970, Syndicat national du personnel navigant commercial, Rec. p. 651.

⁶¹⁰ Cf. Supra.

en ordre professionnel, organisme doté de la personnalité juridique et surtout de prérogatives de puissance publique⁶¹¹ telles le contrôle disciplinaire des membres de la profession ou encore l'appréciation par eux-mêmes du respect des conditions de qualifications professionnelles imposées par la loi, à l'occasion d'une inscription sur un tableau ou sur une liste. De telles situations et ce contrôle par les professionnels eux-mêmes demeure limité à des professions bien spécifiques⁶¹², le pouvoir de vérification de la qualification professionnelle étant généralement assuré par les pouvoirs publics eux-mêmes.

288. La jurisprudence administrative nous permet ainsi de dégager les principes de compétence en matière de réglementation des professions : une compétence exclusive du législateur dont l'application peut être laissée au pouvoir réglementaire, celui-ci ne pouvant s'en décharger en la déléguant à des tiers, surtout s'il s'agit de professionnels⁶¹³. Mais le Conseil d'Etat rappelle aussi, conformément à la jurisprudence du Conseil constitutionnel, que cette faculté ne peut être exercée par le législateur que si l'intérêt général est en jeu.

B. L'intérêt général : objet de la réglementation des professions.

289. Comme le mettent en valeur les propos de Jules SIMON au cours des débats parlementaires de la loi de 1875 sur la liberté de l'enseignement⁶¹⁴, la réglementation par l'Etat de l'accès à la fonction publique se justifie sans difficultés. Celui-ci est l'employeur de ses fonctionnaires et en est responsable. Comment, dans ces conditions, ne pourrait-il pas être celui qui établit les conditions et les modalités de leur recrutement et donc les conditions de

⁶¹¹ C.E 2 avril 1943, DC 1944, p. 52, note Donnadieu de Vabres.

⁶¹² Architectes, avocats, avocats aux conseils, dentistes, experts comptables, géomètres experts, masseurs kinésithérapeutes, médecins, pédicures podologues, sages femmes et vétérinaires.

⁶¹³ C.E. 22 juin 1951, D. 5, 589, conl. GAZIER : « l'exercice de pouvoirs de police ne saurait permettre une interdiction générale d'exercice d'un professionnel ou une limitation des professionnels pouvant la pratiquer ». C.E. 22 juin 1963, *Syndicat du personnel soignant de la Guadeloupe*, Dr. Soc. 1965, 288.

⁶¹⁴ « Les grades ont deux effets, le premier est d'ouvrir les carrières publiques. Vous ne contestez pas à l'Etat le droit de faire lui-même les conditions des carrières publiques puisque c'est lui qui emploie les fonctionnaires, qui en use, qui est responsable de leurs fautes et de leur incapacité. Sur ce point, il n'y a pas de difficultés possibles. Le second, c'est d'ouvrir la carrière judiciaire et la carrière médicale. Pour l'une comme pour l'autre, vous demandez à l'Etat, qui confère les grades, de garantir la capacité de ceux qui obtiennent ces grades. C'est un service public qu'il rend », Séance du 15 juin 1875. *Annales de l'assemblée nationale*, t. 38, p.577 et s. in P. BINAUT, *Des droits et devoirs de l'Etat en matière d'enseignement*, op. cit., p. 133.

diplômes qui permettent d'y accéder ?

Il peut paraître plus ardu d'expliquer cette même présence étatique pour des professions indépendantes du secteur privé. En réalité, derrière cette réglementation se trouve l'obligation constitutionnelle mais aussi la volonté des pouvoirs publics de protéger l'intérêt général mis en jeu par l'exercice de ces métiers⁶¹⁵. Du fait de leur très grand nombre, il est très difficile de décrire avec précision et exhaustivité l'ensemble des professions faisant l'objet d'une réglementation par le diplôme. En effet, si au XIX^{ème} siècle cette exigence ne concernait pratiquement que les professions juridiques et médicales, ce n'est plus le cas aujourd'hui. On trouvera alors de très nombreuses études précises sur certaines d'entre elles⁶¹⁶ mais pas de théorie générale.

Il nous paraît cependant incontournable de tenter de dégager une typologie de ces professions afin, justement, de mettre en évidence les valeurs que souhaitent protéger les pouvoirs publics lorsqu'ils édictent des conditions de diplômes nécessaires à leur exercice : l'ordre public et la sécurité juridique des personnes, leur santé et leur sécurité physique et enfin, la transmission des connaissances.

1. La mise en jeu de l'ordre public et de la sécurité juridique.

290. Toutes les professions comportant l'exercice de prérogatives de puissance publique ou, de façon plus générale, ayant trait à l'ordre public font l'objet de réglementation. A ce titre, il convient de citer tous les officiers publics et ministériels⁶¹⁷. On doit aussi y joindre d'autres professions libérales comme les avocats dont l'activité consiste en l'assistance et la représentation devant les juridictions et organismes juridictionnels⁶¹⁸ et qui n'est accessible qu'aux titulaires d'une maîtrise en droit⁶¹⁹ et du certificat d'aptitude à la profession d'avocat, les géomètres-experts qui, en leur nom propre et sous leur responsabilité personnelle, réalisent des travaux fixant la limite des biens fonciers et des droits attachés à la propriété foncière et

⁶¹⁵ Y. MOREAU, « Existe-t-il une particularité du travail au service de l'intérêt général ? » in Alain SUPIOT, C. GARBAR et J.-L. BODIGUEL (Dir.), *Le travail au service de l'intérêt général*, PUF, Paris, 2000.

⁶¹⁶ D. GARRAUD, *Les formes juridiques de fermeture des marchés professionnels de santé*, Thèse Nantes, 622 p. 1993.

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

⁶¹⁷ Les avocats au Conseil d'Etat et à la Cour de Cassation, les avoués près les Cours d'appel, les commissaires-priseurs, les greffiers des tribunaux de commerce, les huissiers de justice, les notaires.

⁶¹⁸ Articles 3 et 4 de la loi n°71-1130 du 31 décembre 1971.

dont l'accès est conditionné à la délivrance du diplôme de géomètre expert-foncier ou d'ingénieur-géomètre, les experts-comptables ayant pour tâche de certifier de la régularité et de la sincérité des bilans et des comptes de résultats des entreprises et qui, pour exercer, doivent être en possession du diplôme d'expertise comptable ...

291. L'intervention des pouvoirs publics dans la réglementation des professions judiciaires et juridiques remonte au Moyen-Age. Dès 1274, une ordonnance royale relative aux avocats est édictée et certaines dispositions actuelles applicables aux notaires trouvent leur source dans des textes de la même époque⁶²⁰. A la veille de la Révolution, toutes ces professions sont organisées en ordre et sont indépendantes de l'Etat. L'interdiction des corporations et de la vénalité des charges entraîne un bouleversement complet de cette structure. Si des conditions d'âge sont imposées à l'exercice d'activités d'officiers ministériels par exemple, d'autres comme celles de défenseurs et de fondés de pouvoir, ne connaissent aucune réglementation et peuvent, en principe, être exercées librement. Le Consulat et l'Empire mettent fin à une situation de « complète liberté et de désorganisation totale »⁶²¹ en rétablissant les communautés et les ordres mais en les soumettant à l'esprit du nouveau régime : chaque ordre est placé sous la tutelle des autorités judiciaires et du Grand Juge, ministre de la justice⁶²², tutelle du pouvoir politique qui disparaît avec la II^{ème} République de 1848⁶²³.

292. Avec la réforme des études de Droit du 22 ventôse An XII, deux grands principes d'organisation des professions juridiques et judiciaires - initialement propres à l'activité d'avocat, aujourd'hui communes à toutes ces professions - apparaissent. D'abord, il s'agit du principe de la compétence exclusive de l'Etat en matière de détermination des conditions d'accès ou d'exercice des professions judiciaires et juridiques, compétence législative dès lors qu'il s'agit de grandes réformes de ces professions dans leur ensemble ou réglementaire lorsqu'il s'agit de réformes propres à chacune d'entre elles⁶²⁴. Mais surtout naît, à cette même

⁶¹⁹ Ou d'un titre reconnu comme équivalent par arrêté.

⁶²⁰ J.L. HALPERIN (dir.), *op.cit.*, p. 66.

⁶²¹ *Ibid.*, p. 69.

⁶²² A partir de 1810, les avocats doivent, dans leur serment, jurer « obéissance aux constitutions de l'Empire et fidélité à l'Empereur, de ne rien dire ou publier de contraire aux lois, aux règlements, aux bonnes moeurs, à la sûreté de l'Etat et à la paix publique (...) ».

⁶²³ J.L. HALPERIN (dir.), *op.cit.*, p. 72.

⁶²⁴ Lois du 26 juin 1941, du 31 décembre 1971 et du 31 décembre 1990.

époque, le principe de l'instauration de conditions de diplôme pour l'exercice de ces professions. A l'origine, réservé à la profession d'avocat - nul ne peut le devenir sans posséder un diplôme en droit délivré par l'Université impériale⁶²⁵ -, ce principe se retrouve de façon très étendue dans la loi du 7 avril 1997 qui exige la possession d'une licence en droit ou d'un titre ou diplôme reconnu comme équivalent de toute personne donnant des consultations juridiques ou rédigeant des actes sous seing privé, directement ou par personne interposée, à titre habituel ou rémunéré.

293. En raison du nombre des textes instaurant des conditions de diplômes pour exercer des professions judiciaires et juridiques⁶²⁶, il ne nous paraît pas utile d'étudier chacune d'elles. Toutes obéissent à la même logique mise en valeur au cours des débats et dans les rapports parlementaires de la loi du 7 avril 1997 : « ce dispositif a pour objet de garantir aux consommateurs la qualité des prestations juridiques qui leur sont fournies en exigeant des personnes qui exercent le droit à titre habituel et rémunéré, qu'elles soient titulaires d'une licence ou d'un titre reconnu comme équivalent, qu'elles exercent le droit à titre principal ou à titre accessoire de leur activité »⁶²⁷.

2. La protection de la santé et de la sécurité physique des individus.

294. Si le premier souci de l'Etat est de garantir l'ordre public et la sécurité juridique, la protection physique de ses citoyens reste une de ses principales préoccupations et justifie aussi une forte intervention dans la réglementation d'un nombre important de professions. C'est ainsi qu'on peut réunir, dans une deuxième catégorie d'activités dont l'accès ou l'exercice est conditionné à la possession d'un diplôme, celles qui touchent, de près ou de loin, à la santé et à la sécurité physique des individus.

295. Evidemment *les professions médicales*⁶²⁸ *et paramédicales*⁶²⁹ sont concernées au

⁶²⁵ L'article 24 de la loi du 22 ventôse An XII (13 mars 1804) impose la possession de la Licence en droit.

⁶²⁶ Au moins un pour chacune d'entre-elles.

⁶²⁷ L. DEJOIE, *Réforme de certaines professions judiciaires et juridiques*, Rapport Sénat n° 176, p. 4.

⁶²⁸ Médecin, chirurgiens-dentistes et sages femmes (Titre 1^{er} du Livre IV du Code de la santé publique).

⁶²⁹ Infirmiers et infirmières, masseurs-kinésithérapeutes, pédicures, podologues, orthophonistes, orthoptistes, opticiens-lunetiers, audioprothésiste, ergothérapeutes, psychomotriciens, manipulateurs d'électrocardiologie médicale, psychologues et diététiciens (articles 510-9 et suivants du Code de la santé publique).

premier chef. Comme pour les professions juridiques et judiciaires, elles voient apparaître leurs premières traces de réglementation par l'autorité publique à la fin du Moyen-Âge et au début de la Renaissance. Ainsi exigeait-on des dentistes, dès le XIV^{ème} siècle, la possession d'un titre d'expert délivré par le maître juré de la corporation ; en 1560, est réglementée par le pouvoir la profession de sage femme et sous Henri III, en 1579, est proclamé le principe selon lequel « nul ne pourra pratiquer en médecine qu'il ne soit docteur en la faculté de médecine de Paris »⁶³⁰.

Les professions médicales -les professions paramédicales naissant au XX^{ème} siècle- subissent la déréglementation imposée par le décret d'Allarde des 2 et 17 mars 1791. La patente, seule condition nécessaire à l'exercice d'une profession, est attribuée sans discernement, favorisant ainsi l'émergence de l'empirisme, des charlatans et autres « arracheurs de dents »⁶³¹. Pour mettre fin à ces risques, une loi du 19 ventôse An XI est adoptée pour réglementer à la fois l'enseignement et l'exercice de la médecine. Comme pour la réforme des professions juridiques, l'objectif du législateur est « de donner à la France des soigneurs et les reconnaître par le biais de diplômes d'Etat »⁶³². Quatre diplômes sont instaurés : doctorat de médecine, doctorat de chirurgie, diplôme d'Etat de sage-femme et diplôme d'officier de santé. La finalité de cette législation est de garantir la capacité des détenteurs de ces diplômes mais aussi de rétablir la confiance de la population dans un corps médical discrédité par le charlatanisme et ce, au moyen d'une publicité officielle : la loi impose une inscription des praticiens diplômés au tribunal et à la sous-préfecture, obligation qui disparaît en 1854⁶³³. Aucune réforme des protections médicales n'intervient au cours du XIX^{ème} siècle avant la loi de 30 novembre 1892 portant sur « l'exercice de la médecine par les docteurs en médecine, de l'art de l'accouchement par les sages femmes et de l'art dentaire par les chirurgiens dentistes ». Celle-ci supprime les officiers de santé et crée le diplôme de docteur en chirurgie-dentaire, fixant ainsi le paysage des professions médicales en France.

296. A côté des professions médicales stricto sensu, figurent toute une série d'activités touchant à la santé des individus et dont l'exercice est subordonné aux prescriptions des docteurs en médecine.

Il s'agit bien entendu, en premier lieu, de *la profession de pharmacien*. L'évolution de la

⁶³⁰ D. GARREAU, *op.cit.*, p.14 et suivantes.

⁶³¹ Ibid., p.19.

⁶³² Ibid., p.33.

réglementation de la pharmacie est sensiblement la même que celle des professions médicales. Si les premières traces de l'exigence d'une compétence particulière apparaissent à la Renaissance par un édit de 1636, c'est par une déclaration royale du 25 avril 1777 que la pharmacie est reconnue comme branche de la médecine en la distinguant notamment de l'épicerie. Annonciatrice de la législation actuelle, cette déclaration impose une obligation de formation pour les pharmaciens qui, en contrepartie, jouissent d'un monopole d'exercice de leur activité. Se distinguant des autres professions de santé, la pharmacie ne subit que très peu de temps les effets du décret D'Allarde des 2 et 17 mars 1791 : les 14 et 17 avril de la même année, une loi rétablit l'essentiel des dispositions de la déclaration royale de 1777. A la suite de la réforme des professions médicales sous le Consulat, une loi concernant les pharmaciens est promulguée le 21 germinal An XI. La particularité de ce texte est de consacrer le diplôme de pharmacien comme seul moyen d'accès à la profession : les brevets du chef de l'Etat, les certificats d'autorités administratives ou l'expérience professionnelle ne sont plus admis en équivalence⁶³⁴. Ce diplôme obéit à deux régimes. Si le candidat-pharmacien est reçu par les examinateurs dans une des six écoles nationales créées à cet effet, il lui est possible d'exercer sur tout le territoire. Si, en revanche, ce candidat est admis devant un jury départemental, il ne pourra exercer que dans ce département. Pourtant, les examens subis dans les deux hypothèses sont exactement les mêmes : « il n'y a qu'une bonne manière de préparer les médicaments »⁶³⁵. On peut noter que, dans cette situation, la notion de diplôme national n'existe pas : l'étendue territoriale des droits du titulaire du diplôme est mise en adéquation avec la compétence territoriale de celui qui certifie les compétences et non avec la valeur des compétences certifiées elles-mêmes. Cette curieuse dualité subsiste jusqu'à ce qu'une loi de 1898⁶³⁶ unifie les deux titres. Désormais, un seul et unique diplôme de pharmacien permettant l'exercice de cette activité peut être délivré.

297. Si la pharmacie est, à la fin du XIX^{ème} siècle, la seule profession de santé dont l'exercice dépend des prescriptions des docteurs en médecine, cette particularité disparaît au XX^{ème} siècle avec la naissance des *professions paramédicales*⁶³⁷, dites aussi auxiliaires

⁶³³ Ibid., p.36.

⁶³⁴ Ibid., p. 26.

⁶³⁵ Rapport fait par CARRET sur le projet de loi concernant l'organisation et la police de la pharmacie à la séance du 17 germinal An XI, in D. GARREAU, *op. cit.*, p. 36.

⁶³⁶ Loi du 19 avril 1898 sur l'exercice de la pharmacie, DP 1898, IV, p. 147.

⁶³⁷ Selon la terminologie de l'Union européenne.

médicaux⁶³⁸. La création du brevet d'infirmière en 1922 puis son remplacement en 1938 par un diplôme d'Etat sont le prélude d'un vaste mouvement de création et de réglementation par les autorités publiques de nouvelles professions touchant aux soins des malades, mouvement né pour l'essentiel d'un développement important des techniques : radiologie, imagerie médicale, prothèses, appareils d'analyses médicales... Ainsi, apparaissent les diplômes d'Etat de masseur-kinésithérapeute et de pédicure en 1946, de puéricultrice en 1947, d'orthophoniste en 1964, d'audioprothésiste, de manipulateur d'électrocardiologie médicale, de laborantin d'analyses médicales en 1967, d'ergothérapeute en 1970, de psychorééducateur en 1974...⁶³⁹ Ces professions, énumérées limitativement par le Code de la santé publique⁶⁴⁰, obéissent au même modèle que les professions médicales : elles ne peuvent être exercées que par les titulaires de ces diplômes d'Etat, délivrés par les autorités publiques.

298. Si l'action des pouvoirs publics s'est principalement portée sur les professions ayant directement trait à « l'art de guérir » l'être humain, pour autant, d'autres activités mettant en jeu la santé publique de façon beaucoup plus indirecte n'ont pas été négligées. Dans le domaine des professionnels de la santé, *la médecine vétérinaire*, si elle a longtemps échappé à toute réglementation des compétences de ceux qui l'exerçaient, voit aujourd'hui son exercice conditionné par la possession d'un diplôme. Contrairement à ce que l'on pourrait penser la protection de la santé des consommateurs de viande n'est pas à l'origine directe de cette réglementation. Longtemps, l'exercice de cette profession fut laissé à l'empirisme et au charlatanisme⁶⁴¹. Si quelques établissements de formation des vétérinaires existaient, ils étaient trop concentrés dans les villes et formaient trop peu de professionnels brevetés et de médecins-vétérinaires. Plutôt que d'imposer un monopole d'exercice de la profession, un décret de 1813 se contente de réserver certains champs de compétences aux titulaires d'un diplôme. L'objectif des rédacteurs du texte n'est donc pas de protéger la santé publique que seul un monopole aurait pu consacrer mais de garantir la protection de certains intérêts militaires stratégiques. Les autorités civiles et militaires ne pourront avoir recours, pour le traitement des animaux, qu'à des vétérinaires brevetés et seuls des médecins-vétérinaires pourront intervenir pour les Haras et les dépôts d'étalons d'Etat⁶⁴². Comme pour la médecine

⁶³⁸ Selon la terminologie du Code de la santé publique.

⁶³⁹ P.H. PRÉLOT, *op.cit.*, p. 214.

⁶⁴⁰ Articles L. 473 à L. 510-9 du Code de la santé publique.

⁶⁴¹ D. GARREAU, *op. cit.*, p.26.

⁶⁴² *Ibid.*, p. 29.

ou la pharmacie, les textes instituent une dualité des diplômes pour l'exercice de la profession -le brevet et le doctorat-, dualité à laquelle il sera rapidement mis fin en 1825. Mais ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle que la santé publique devient objet de débats en matière de soins apportés aux animaux à travers la question des maladies contagieuses. Seuls les vétérinaires diplômés se voient reconnaître une compétence en ce domaine⁶⁴³. Pourtant, cette législation est insuffisante pour mettre fin à l'empirisme qui règne alors. Il faut attendre 1938⁶⁴⁴ pour qu'une loi confie le monopole d'exercice de la médecine et de la chirurgie des animaux aux titulaires d'un diplôme attestant de leurs aptitudes sur le modèle général des professions médicales.

299. Mais la santé et la sécurité des personnes n'est pas l'affaire des seuls professionnels de la santé et par là même, des formations de l'enseignement supérieur. Ce souci s'est aussi manifesté par l'instauration d'une qualification minimum obligatoire pour l'exercice de *professions artisanales* touchant, de près ou de loin, à l'hygiène et à la sécurité des personnes. Comme toute profession, l'accès à l'activité artisanale a longtemps fluctué entre une sévère réglementation et une liberté totale d'exercice. Jusqu'à la Révolution, l'artisanat, désigné sous le vocable de « métiers », était encadré par des corporations groupant tous les membres d'une même profession. L'objet premier de ces groupements consistait à défendre des intérêts professionnels, à définir de règles concernant l'exercice des métiers et la qualité des produits, à maintenir d'une discipline intérieure ...⁶⁴⁵ Cette organisation, qui accordait une place très importante à l'autorité des « maîtres de métiers jurés », se traduisait, en réalité, par un monopole rigoureux de l'accès aux professions. Il y eut bien certaines réactions contre cette fermeture des professions notamment par le compagnonnage⁶⁴⁶ ou l'autorisation par des municipalités du libre exercice de certains métiers mais ces initiatives ont été soit réprimées⁶⁴⁷, soit trop rares pour opposer une véritable résistance à cette puissance. Après l'échec d'une première tentative de dissolution par Turgot en 1776 et surtout après les nombreuses mises en cause dans les cahiers de doléances, les corporations disparaissent définitivement sous la Révolution lorsque le décret d'Allarde consacre le principe de liberté

⁶⁴³ Loi du 12 juillet 1881, *DP 1882*, p. 32.

⁶⁴⁴ Loi du 22 juin 1938, *J.O. Lois et décrets*, 1938, p. 7091.

⁶⁴⁵ P. MASSON, *La qualification professionnelle dans l'artisanat*, Rapport du Conseil économique et social des 27 et 28 janvier 1987, *J.O. Avis et rapports du Conseil économique et social du 26 février 1987*, p. 11.

⁶⁴⁶ Inspiré des modèles Arabo-musulmans découverts par les Croisés et importés par la suite en France.

⁶⁴⁷ Un édit de François Ier en 1539 supprime les confréries accueillant des ouvriers réfractaires au système des jurandes.

d'exercice de toute activité. Il faut attendre la fin de la première guerre mondiale pour voir enfin le législateur se préoccuper des professions artisanales, en déterminant d'abord leur régime fiscal et surtout en portant définition de ce qu'on appelait alors « un artisan-maître »⁶⁴⁸, définition dans laquelle n'apparaît pas le concept de qualification professionnelle⁶⁴⁹. Une loi du 27 mars 1934 apporte une innovation importante en matière de qualification professionnelle de l'artisan : pour être immatriculés au registre des métiers, les candidats devaient présenter un certificat justifiant de leur qualité d'artisan et de leur capacité professionnelle, celle-ci étant établie par un apprentissage préalable ou l'exercice prolongé du métier. La tentative du Régime de Vichy, par la loi du 23 août 1943, de rétablir les corporations et de limiter l'installation dans l'artisanat aux seuls titulaires des brevets de maîtrise ne dura que le temps de la guerre et fut abrogée à la Libération par l'ordonnance du 22 juin 1944⁶⁵⁰. Le régime établi par la loi de 1934 est confirmé par le Code de l'artisanat⁶⁵¹, plusieurs textes, dans les années qui suivent, précisant alors les conditions d'obtention du certificat d'artisan et d'attestation de la qualification professionnelle. Le diplôme n'y joue pas un rôle central. En effet, si la possession du brevet de maîtrise est indispensable à l'appellation de « maître-artisan », la délivrance du certificat d'artisan nécessaire à l'exercice de la profession n'est pas subordonnée à la seule détention d'un diplôme professionnel. Cette dualité certificat-diplôme est réaffirmée par une loi de 1956 qui ouvre certaines professions artisanales aux titulaires du certificat d'artisan ou de tout diplôme reconnu équivalent par le ministre chargé de l'enseignement technique.

La V^{ème} République mit un terme à ce régime en supprimant toute exigence de compétence professionnelle minimale pour l'exercice d'une profession artisanale⁶⁵² et en affirmant que « la liberté et la volonté d'entreprendre sont les fondements des activités commerciales et artisanales »⁶⁵³. Seules quatre professions dérogent encore au principe de liberté totale d'établissement : les propriétaires d'un salon de coiffure qui doivent être titulaires du brevet professionnel ou du brevet de maîtrise, les déménageurs qui doivent posséder un diplôme de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement technique avec option

⁶⁴⁸ Lois du 10 juin 1923 et loi du 26 juillet 1925.

⁶⁴⁹ « Travailleurs de l'un ou l'autre sexe qui exercent un métier, à condition, d'une part qu'ils accomplissent le travail par eux mêmes, seuls ou avec le concours de leur conjoint, des membres de leurs familles ou de compagnons ou d'apprentis et, d'autre part, qu'ils l'exécutent sans se trouver sous la direction d'un patron ».

⁶⁵⁰ J.P. LE CROM, *Syndicats, nous voilà ! Vichy et le corporatisme.*, Editions de l'Atelier, Paris, 1995, p. 308 s.

⁶⁵¹ Décret n°52-849 du 16 juillet 1952.

⁶⁵² Décret n° 62-235 du 1^{er} mars 1962 relatif au répertoire des métiers et aux titres d'artisan et de maître-artisan.

⁶⁵³ Article 1 alinéa 1 de la loi d'orientation du commerce et de l'artisanat du 27 décembre 1973.

transport, les ambulanciers et les taxis pour qui un certificat de capacité professionnel est impératif⁶⁵⁴.

En 1985, le Conseil économique et social est saisi par le Premier ministre d'un avis sur la qualification professionnelle dans l'artisanat⁶⁵⁵. Il conclut à la nécessité d'introduire cette notion dans la définition de l'artisan. Restées lettre morte pendant dix ans, les conclusions de ce rapport sont reprises à l'occasion du plan « PME pour la France » de 1995 et de la loi du 5 juillet 1996⁶⁵⁶ relative à l'artisanat mais aussi au commerce.

300. Conçu comme le moyen de permettre plus facilement aux artisans et commerçants de « s'installer, de se développer, d'embaucher sans entraves⁶⁵⁷ », ce texte comprend plusieurs dispositions instaurant une qualification professionnelle minimale obligatoire pour l'exercice de certaines activités. Portant ainsi atteinte au principe de la liberté d'installation⁶⁵⁸, ces nouvelles règles ne concernent pas pour autant toutes les activités artisanales et commerciales. En effet, le législateur n'a souhaité réglementer que les activités mettant en jeu l'hygiène, la santé et la sécurité du consommateur⁶⁵⁹, activités que l'on peut regrouper en trois catégories.

On y retrouve tout d'abord *les activités directement en rapport avec le corps humain*, à savoir les soins esthétiques à la personne autres que médicaux et paramédicaux, la réalisation de prothèses dentaires et, bien entendu, les coiffeurs dont l'ancienne réglementation est reprise et étendue aux coiffeurs à domicile. En effet, datant de 1946, la législation applicable aux coiffeurs se devait d'être adaptée à l'évolution des pratiques dans ce secteur, liée à l'apparition de la franchise, à l'exploitation de plusieurs salons par « une chaîne à salons multiples » et au développement de la coiffure à domicile. Aussi, dorénavant, toute entreprise de coiffure et chacun de ses établissements -les chaînes de salons étant directement visées par cette disposition- sont placés sous le contrôle effectif et permanent d'une personne qualifiée, titulaire du brevet professionnel ou du brevet de maîtrise de la coiffure ou d'un titre équivalent homologué par le ministre compétent. Dans la même optique, les coiffeurs à domicile doivent

⁶⁵⁴ P. MASSON, *op. cit.*, p. 24-25.

⁶⁵⁵ *Ibid.*, p. 1.

⁶⁵⁶ Loi n° 96-603 du 5 juillet 1996 relative au développement et à la promotion du commerce et de l'artisanat, *J.O. Lois et décrets du 6 juillet 1996*, p. 10199.

⁶⁵⁷ J.P. RAFFARIN, ministre des petites et moyennes entreprises, du commerce et de l'artisanat, séance du 17 juin 1996, *J.O. Débats parlementaires du sénat*.

⁶⁵⁸ Invoquée à chaque tentative d'imposer une réglementation par un diplôme. Ainsi la première loi relative aux coiffeurs adoptée le 28 janvier 1937 avait été très sévèrement critiquée dans la presse : Edgar Allix, *Le contrôle de l'indéfrisable ou le retour à l'Ancien Régime*, in Gaétan Pirou, *Essai sur le corporatisme*, Sirey, Paris 1938, p. 159.

être titulaires du certificat d'aptitude professionnelle de la coiffure ou justifier d'une expérience professionnelle d'au moins cinq ans⁶⁶⁰.

Les activités nécessitant l'utilisation de matériel pouvant mettre en jeu *la sécurité des personnes* sont elles aussi réglementées. Ces dispositions concernent le ramonage, l'entretien et la réparation des véhicules et des machines, la construction, l'entretien et la réparation des bâtiments, la mise en place, l'entretien et la réparation des réseaux et des équipements utilisant des fluides et ceux destinés à l'alimentation au gaz, au chauffage des immeubles et aux installations électriques...et l'activité de maréchal-ferrant. Cette dernière profession, non initialement prévue dans le projet gouvernemental, a été ajoutée par un amendement parlementaire pour des soucis d'hygiène et de santé publique vétérinaire et non de sécurité des utilisateurs de chevaux comme l'ont invoqué en vain certains parlementaires soucieux d'y ajouter l'activité de charron : « Si c'est pour des raisons de sécurité que l'on fait figurer des maréchaux-ferrants, j'en conclus que l'on veut éviter, premièrement, que les chevaux ne se blessent, deuxièmement, que les cavaliers ne tombent. S'agissant d'attelage, il faudra aussi veiller à ce que les carrosses ne soient pas dangereux et donc ajouter à la liste les charrons. C'est important de bonnes roues ! »⁶⁶¹.

Enfin, le législateur a souhaité protéger la santé des personnes en réglementant la qualification des professionnels se livrant à des *activités d'alimentation en produit frais*. Ainsi, la préparation ou la fabrication de produits frais de boulangerie, pâtisserie, boucherie, charcuterie et poissonnerie ainsi que la préparation ou la fabrication de glaces alimentaires artisanales ne pourront être exercées que par une personne qualifiée professionnellement ou sous le contrôle effectif et permanent de celle-ci.

Par voie d'amendement, certains parlementaires ont souhaité ajouter, à cette liste, la restauration qui impose de pratiquer les activités mentionnées précédemment. Aux yeux de ses auteurs, une telle initiative se justifiait à la fois par les impératifs de santé publique mis en avant dans le projet gouvernemental mais aussi par la demande des professionnels du secteur, notamment la Fédération Nationale des Restaurateurs, désireux d'obtenir une meilleure reconnaissance de leur métier⁶⁶². Cette initiative n'a pas recueilli l'aval du gouvernement et des assemblées en raison des multiples difficultés de mise en œuvre d'une telle disposition car

⁶⁵⁹ J.P. RAFFARIN, *op. cit.*

⁶⁶⁰ Article 18 de la loi n°96-603 du 5 juillet 1996 relative au développement et à la promotion du commerce et de l'artisanat, *op. cit.*, p. 10203.

⁶⁶¹ J.J. HYEST, rapporteur, séance du 17 juin 1996, *J.O. Débats parlementaires du sénat*.

⁶⁶² J. PEYRAFITTE, séance du 17 juin 1996, *J.O. Débats parlementaires du sénat*.

aux yeux du ministère, la profession ne possède pas la structure qui permettrait de la définir précisément, des restaurateurs pouvant être inscrits au registre du commerce et d'autres au registre des métiers. On peut s'étonner d'une telle réponse puisque les dispositions relatives à la qualification professionnelle exigée pour les activités énumérées par la loi de 1996 s'appliquent quel que soit le mode d'exercice de ces professions, commercial ou artisanal. On est ainsi en droit de supposer que le refus du gouvernement d'intégrer la restauration parmi les activités réglementées procède d'une volonté de ne pas fermer cette profession plus que de difficultés juridiques quant à la détermination du régime applicable aux restaurateurs. Cependant, soucieux de ne pas éluder complètement cette question, les rédacteurs du texte prévoient que « dans les neuf mois à compter de la publication de la présente loi, le Gouvernement remet au parlement un rapport relatif aux conditions d'exercice de la profession de restaurateur ». La loi ayant été publiée au Journal Officiel le 6 juillet 1996, ce rapport aurait dû être présenté devant les assemblées au plus tard le 5 avril 1997. Or, à ce jour, aucune initiative de ce genre n'a été encore prise ; une attitude plutôt curieuse au regard de l'urgence des impératifs de santé publique mis en avant au cours des débats parlementaires⁶⁶³ et qui peut faire douter de leur réalité.

301. En effet, à la différence des diplômes préparant aux professions médicales et paramédicales -les questions de santé sont l'objet même de la formation suivie-, les diplômes préparant à l'exercice des activités commerciales et artisanales⁶⁶⁴ n'ont pas cette vocation première. On peut plutôt se demander, au regard des débats parlementaires et de la position des professionnels des secteurs concernés -l'attitude de la Fédération Nationale des Restaurateurs est éloquente- si nous ne sommes pas face à un mouvement de fermeture de certaines professions à la demande de ceux qui les exercent déjà.

La loi Raffarin de 1996 peut aussi avoir son revers de médaille pour les professionnels dorénavant qualifiés : les infractions aux dispositions du Code de la consommation, et notamment celles relatives à la santé et la sécurité, exigent d'établir par le plaignant l'existence d'un élément moral. Or, la Cour de Cassation, pour en apprécier la présence, fait référence à la notion de « professionnel averti » en utilisant notamment l'ancienneté dans la profession, l'existence de condamnations antérieures ou de rappels de la réglementation

⁶⁶³ La modification de majorité en juin 1997 ne peut à elle seule expliquer cette carence, l'exigence d'une qualification professionnelle préalable à l'exercice des activités énumérées par la loi du 5 juillet 1996 ayant fait l'objet d'un large consensus au parlement.

émanant des diverses autorités présentes sur le marché telles que la répression des fraudes. On est alors en droit de penser que cette nouvelle obligation de qualification, nécessaire à l'exercice des activités énumérées par la loi de 1996, n'ira pas sans renforcer l'importance de cette notion et son poids sur les professionnels, en laissant planer une présomption au dessus d'eux, sinon en droit du moins en fait, faisant des diplômés ces professionnels avertis.

302. A l'artisanat, il convient de joindre l'agriculture. A plusieurs reprises, le législateur fait de la possession d'un diplôme la clé d'accès à certains droits. L'exploitant titulaire du Brevet d'études professionnelles agricoles (BEPA) ou du Brevet professionnel agricole (BPA) ou d'un diplôme ou certificat équivalent peut s'installer sans autorisation préalable. Qui plus est, il peut prétendre au bénéfice d'aides à l'installation⁶⁶⁵ ou à un plan d'amélioration matérielle⁶⁶⁶.

303. Ce panorama -non exhaustif- des activités réglementées par les autorités publiques au titre de la santé et de la sécurité des personnes serait insuffisant si l'on n'y mentionnait pas, après les professions de santé et les activités commerciales et artisanales, *les professions du transport* tant sur route, sur mer que dans les airs, professions sur lesquelles il convient de s'arrêter au vu de certaines particularités.

Dans un premier temps, il s'agit de situations où le mode d'exercice de la profession -à titre indépendant ou en tant que salarié- importe peu. En effet, l'objectif du législateur est de protéger les citoyens, « conducteur », passagers ou tiers, des dangers encourus du fait d'une utilisation non contrôlée des véhicules. Ainsi, le Code de l'aviation civile dispose-t-il que la qualité de navigant professionnel de l'aéronautique civile (commandants, pilotes, mécaniciens ou toute personne faisant partie du personnel chargé de la conduite d'un aéronef) est attribuée aux personnes exerçant cette activité de façon habituelle et principale, soit pour leur compte, soit pour le compte d'autrui et inscrites sur un registre après qu'elles aient obtenu obtention un brevet ou un certificat délivré par le ministère des transports et une licence en état de

⁶⁶⁴ Certificat d'aptitude professionnelle et brevet d'études professionnelles.

⁶⁶⁵ Article R 343-4 du Code Rural. Cf. Annexe pour la liste des diplômes permettant l'octroi de ces aides.

⁶⁶⁶ Le Plan d'amélioration matérielle a pour objet d'accélérer la modernisation des exploitations agricoles en vue d'accorder aux exploitants un accroissement de leurs revenus et une amélioration de leurs conditions. La présentation d'un tel plan est réservé aux exploitants possédant une qualification professionnelle et dont les exploitations sont capables en appliquant des méthodes de production rationnelles, de garantir un revenu équitable ainsi que des conditions de travail satisfaisantes. Le chef d'exploitation présentant le plan doit donc justifier d'une capacité professionnelle attestée par certains diplômes (cf. Annexe).

validité⁶⁶⁷.

Dans un second temps, la réglementation de l'activité de transport passe souvent par l'obligation de posséder plusieurs certifications présentant des natures différentes.

De cette façon, en matière de transport sur route, qu'il s'agisse de transport de personnes -taxi, ambulance, ramassage scolaire et transports publics de personnes- ou de marchandises, tous ces professionnels doivent être titulaires du permis de conduire. A cette condition minimum, il convient d'ajouter la possession d'une certification professionnelle. Dans le premier cas, les conducteurs doivent être titulaires du permis de droit commun (B) dès lors que celui-ci est accompagné d'une attestation temporaire délivrée par le Préfet après vérification médicale de l'aptitude physique du titulaire. De plus, la possession d'un certificat de capacité est imposée : certificat de capacité d'ambulancier⁶⁶⁸, certificat de capacité professionnel pour les chauffeurs de taxi⁶⁶⁹... Dans le second cas, les chauffeurs routiers doivent être titulaires d'un permis de conduire spécial (C) auquel s'ajoute l'obligation de suivre *avec succès* une formation initiale minimale obligatoire dont l'objet est très clairement affirmé par les textes : la sécurité⁶⁷⁰. Les modalités d'acquisition de cette formation initiale sont variées et le diplôme n'en est qu'une parmi d'autres. Ainsi les titulaires d'une attestation de réussite de ladite formation auront satisfaits à cette obligation de même que les détenteurs d'une attestation de présence ou d'une attestation d'exercice du métier de conducteur routier et surtout ceux qui justifient d'un des diplômes ou titres reconnus par les normes européennes⁶⁷¹ ou admis en équivalence par le ministre chargé des transports.

La situation est sensiblement la même en matière de transport aérien : nul ne peut être membre du personnel navigant professionnel de l'aéronautique civile s'il n'est inscrit sur un des registres prévus à cet effet. Or, pour bénéficier de cette inscription, les candidats doivent être titulaires des brevets ou certificats délivrés par le ministre des transports et d'une licence en état de validité.

⁶⁶⁷ Article L. 410-1 du Code de l'aviation civile.

⁶⁶⁸ Diplôme du ministère chargé de la santé publique, Décret n° 73-384 du 27 mars 1973 modifié par le décret n° 79-80 du 25 janvier 1979.

⁶⁶⁹ Décret n° 86-427 du 13 mars 1986.

⁶⁷⁰ Article 1 du décret n° 98-1039 du 18 novembre 1998 relatif à la formation professionnelle initiale et continue des conducteurs routiers de transport routier public de marchandises : il s'agit « de permettre au conducteur de connaître les règles de sécurité routière et de sécurité à l'arrêt, ainsi que les réglementations relatives à la durée du travail et aux temps de conduite et de repos », *J.O. Lois et décrets du 19 novembre 1998*.

⁶⁷¹ Règlement (CEE) n° 3820/85.

3. La qualité de l'enseignement.

304. Cette typologie des valeurs protégées par la réglementation des professions ne serait pas complète si nous n'y mentionnions les activités impliquant une « transmission des connaissances »⁶⁷², termes imprécis permettant d'englober largement les activités d'*enseignement* les plus diverses comme moniteur de ski, d'auto-écoles⁶⁷³, professeur de danse, de sport... Bien entendu, une telle réglementation n'ira pas jusqu'à concerner celui qui, pour financer ses études, donne de façon non déclarée des cours de soutien occasionnels à des collégiens ou lycéens.

Sur le modèle des activités de transports, le mode d'exercice des professions d'enseignement importe peu. Mais, parce qu'il peut s'agir d'indépendants comme de salariés, il nous paraît nécessaire de traiter cette question à ce stade de notre démonstration. Dans cet esprit, toute personne souhaitant exercer, dans le domaine sportif, les professions d'éducateurs ou de moniteur, d'entraîneur ou de cadre technique, aussi bien comme *salarié* d'une association, d'une entreprise, d'une collectivité territoriale ou *en tant que travailleur indépendant*, doit être titulaire du Brevet d'Etat d'Educateur Sportif (B.E.E.S.).

305. Toutefois, l'origine de cette réglementation présente une certaine ambiguïté. L'obligation de posséder un diplôme trouve-t-elle réellement son origine dans le souci de garantir la qualité de la transmission des connaissances ? Ne s'agit-il pas plutôt d'une réglementation motivée par la sécurité ou la santé des personnes, menacées par l'exercice d'une activité sportive ou la conduite automobile, sur le même modèle que celui des professions de santé ou des activités artisanales et commerciales ?

A nos yeux, cette dernière hypothèse doit être écartée pour deux raisons. D'une part, l'enseignement de disciplines comme l'histoire, la géographie, le latin... exige la possession d'une licence de l'enseignement supérieur, la réussite à un concours de la fonction publique et l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnel comme le CAPE.S., ce dernier possédant la nature juridique d'un diplôme⁶⁷⁴. Pourtant, l'exercice de ces activités ne met en jeu ni la santé, ni la sécurité physique des personnes.

⁶⁷² P.H. PRÉLOT, *op.cit.*, p. 214.

⁶⁷³ Articles R.243 et suivants du Code de la Route.

⁶⁷⁴ C.E. 25 avril 1994, *Confédération nationale des groupes autonomes de l'enseignement public*, Req. n° 132-307 et 129-586.

D'autre part, si l'instauration d'une telle réglementation pour les professions de moniteurs (ski, auto-école...) ou d'entraîneurs sportifs se justifiaient par le danger que font courir ces activités sur la sécurité des individus, l'obligation de posséder ces mêmes diplômes pèserait également sur tous ceux pouvant pratiquer ces activités, c'est-à-dire le sportif lui-même, le conducteur automobile... Or, pour ces derniers, seul le permis de conduire est exigé et pas le diplôme d'Etat de moniteur d'auto-école.

Les certifications imposées à ceux qui transmettent les connaissances sont donc spécifiques parce qu'elles portent sur *l'activité d'enseignement* et pas seulement sur le contenu du savoir enseigné. C'est bien la *qualité* des connaissances et la *façon* dont elles seront transmises qui sont garanties par la possession obligatoire de diplômes.

306. En France, la réglementation des professions semble suivre une unique inspiration. Sur le modèle de la construction et principalement de la validation des certifications elles-mêmes, elle relève exclusivement des autorités publiques et notamment du législateur. Pour autant, ce pouvoir d'intervention dans le paysage professionnel ne peut être absolu et n'est justifié que s'il répond à un souci de protection de l'intérêt général et particulièrement de l'ordre public et de la sécurité juridique, de la santé et de la sécurité physique des personnes et de la transmission des connaissances.

Cependant, cette uniformité apparente de la réglementation professionnelle par le diplôme trouve ses limites dans ses manifestations et présente, selon les situations, des visages différents.

§2. Les formes de la réglementation des professions par le diplôme.

307. Selon les directives européennes relatives à « la reconnaissance mutuelle des diplômes de l'enseignement supérieur »⁶⁷⁵, les professions réglementées se caractérisent comme des activités dont des dispositions d'origine étatique subordonnent directement ou indirectement l'accès ou l'exercice à la détention d'un diplôme. Il pourrait donc sembler logique, pour étudier les formes de la réglementation des professions par le diplôme, de

⁶⁷⁵ Directive 89/48 du Conseil du 21 décembre 1988, *JOCE L. 19*, 24 janvier 1989, p. 16.
Directive 92/51 du Conseil du 18 juin 1992, *JOCE L.209*, 24 juillet 1992, p. 25.

distinguer les professions dont *l'accès* est contrôlé de celles pour qui *l'exercice* est soumis à la possession préalable d'une certification.

308. Il nous paraît cependant nécessaire d'écarter cette distinction accès/exercice pour plusieurs raisons. D'une part, elle ne s'attache véritablement qu'à la notion d'activité et ne permet pas de mettre l'accent sur la question du titre, c'est-à-dire la dénomination professionnelle attachée à l'exercice d'une profession. Or, dans de nombreuses situations, la possession d'une certification ne confère pas à son titulaire l'exclusivité de certains actes professionnels mais lui réserve simplement une dénomination particulière, le distinguant de tous ceux pratiquant une même activité sans diplômes particuliers. Le modèle proposé par le Professeur PERTEK, reposant sur une distinction entre monopole des actes et monopole du titre, largement reconnue et admise⁶⁷⁶, permet de pallier ces difficultés et nous semble devoir à ce titre être retenu.

D'autre part, la distinction accès/exercice ne permet pas d'individualiser la situation des emplois de la fonction publique française pour lesquels la possession d'un diplôme ne confère à son titulaire *ni une exclusivité de l'activité ni un titre particulier*⁶⁷⁷ mais le droit de se présenter aux épreuves du concours permettant d'y accéder.

Ainsi, l'examen des visages de la réglementation des professions nous amènera à penser successivement les rapports entre le diplôme et le droit à concourir, le monopole des actes professionnels et le monopole du titre professionnel.

A. Diplôme et accès à la fonction publique : le droit à concourir.

309. Garantie fondamentale des fonctionnaires, le concours est par excellence le mode de recrutement des « serviteurs de l'Etat » en France. Tel est le principe posé par l'article 16 du titre I^{er} du statut général de la fonction publique : « les fonctionnaires sont recrutés par concours sauf dérogation prévue par la loi »⁶⁷⁸. D'usage courant à partir de la III^{ème} République, cette procédure de recrutement ne devient véritablement la règle qu'avec le statut

⁶⁷⁶ J. PERTEK, « La reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur », *R.T.D.Eur.* 1989, pp. 623.

⁶⁷⁷ Par exemple, les médecins fonctionnaires n'ont pas un monopole sur les actes médicaux du fait de leur qualité de fonctionnaires.

⁶⁷⁸ Article 16 de la loi n°83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires, *J.O.* 14 juillet 1984.

général de la fonction publique de 1946, les exceptions étant limitativement prévues par le législateur. Mais avant de se pencher sur l'apparition du concours comme mode de recrutement des fonctionnaires, il convient de définir la notion même de concours.

De même que l'examen, le concours doit d'abord être envisagé comme un mode de vérification des connaissances et des aptitudes des individus⁶⁷⁹. Ces deux mécanismes reposent toutefois sur deux fondements complètement opposés puisqu'à la différence de l'examen dont l'objet est d'apprécier les qualités d'une personne par rapport à un référentiel déjà déterminé, le concours fait intervenir la notion d'interdépendance des candidats. En effet, au concours, il convient d'associer la notion de *numerus clausus*, c'est-à-dire d'un nombre restreint de places offertes à ceux qui s'y présentent.

310. Le concours comme système de recrutement des fonctionnaires français, aujourd'hui unique en Europe, n'a été développé que par deux grandes nations au cours de l'Histoire : la Chine Impériale du IX^{ème} siècle jusqu'à la Révolution de 1911 et la France Moderne à partir du XVIII^{ème} siècle. Une brève étude historique du modèle chinois nous paraît nécessaire avant l'examen du système français afin, d'une part, de comprendre les circonstances historiques et sociales qui ont présidés à l'instauration dans ces deux pays de ce mode de recrutement si original et, d'autre part, d'en faire une analyse juridique mettant en évidence la place qu'y occupe la notion de diplôme.

En Chine, l'instauration progressive du système du concours intervient sous la dynastie des Sui, au VI^{ème} siècle après J.C., avec l'institution de l'examen « lettré » et de l'examen des « classiques ». Les épreuves consistaient alors en l'identification par les candidats d'un certain nombre de citations et de dissertations ayant trait au confucianisme. Avec la dynastie des Tang (VII^{ème} siècle), ce système s'élargit aux matières scientifiques et au droit. La réussite de l'examen conférait alors au lauréat un doctorat⁶⁸⁰.

La situation se modifie avec l'arrivée de la dynastie des Song (X^{ème} siècle) qui fait de l'examen confucéen le mode normal de recrutement des fonctionnaires de l'Empire, appelés Mandarins. On peut alors véritablement parler d'un système de concours (même si le terme d'*examen* continue à être usité) tel que nous le désignons aujourd'hui sous ce vocable : un contrôle de la formation et de l'aptitude de candidats permettant leur présentation par ordre de

⁶⁷⁹ Cf. La notion d'examen.

⁶⁸⁰ E. BALAZS, *La bureaucratie céleste*, Paris, Gallimard, 1968, 349 p.

mérite à une autorité hiérarchique⁶⁸¹. L'instauration du concours comme méthode de recrutement des fonctionnaires impériaux répond à plusieurs critères idéologiques et politiques: faire face à la pénétration du bouddhisme en Chine et réunifier un empire morcelé en une douzaine de dynasties⁶⁸².

Le mécanisme du concours obéit alors parfaitement à ses objectifs. D'une part, l'unification administrative du pays fut réalisée par un élargissement du recrutement : les candidatures et les postes de fonctionnaires ne sont plus réservés aux fils de grandes familles et s'étendent dorénavant aux familles de conditions sociales modestes, notamment aux enfants pauvres mais doués déjà recrutés dans des concours locaux par les autorités préfectorales. D'autre part, le contenu même des épreuves caractérise l'unification idéologique désirée puisque le Mandarin en était la langue obligatoire et l'œuvre de Confucius formait l'essentiel des textes étudiés comme nous l'avons déjà examiné⁶⁸³. Ainsi, l'apprentissage de l'orthodoxie confucéenne se révèle être indéniablement un réel facteur d'unité de la fonction publique dans un si vaste territoire et inculque aux fonctionnaires la prééminence du service de l'Etat⁶⁸⁴.

Le type de concours présenté et le rang obtenu par le lauréat déterminaient son classement dans la hiérarchie divisée en classes et en échelons. En outre, tout fonctionnaire désirant bénéficier d'une promotion devait à nouveau passer des examens sous forme d'épreuves théoriques puis d'un oral.

Si politiquement et idéologiquement le concours de type chinois a parfaitement rempli son office, de nombreuses critiques furent adressées à son encontre, concernant le « bachotage » qu'il engendrait, son conformisme idéologique, l'absence d'exercices pratiques, la prépondérance des disciplines littéraires malgré l'introduction du droit et des mathématiques et surtout une sélection fondée sur le hasard, voire la fraude⁶⁸⁵.

311. L'apparition du concours en France n'est pas une création spontanée. Les voyages en Chine des Pères Jésuites et des marchands, aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, permettent la découverte de cette pratique qui suscite une certaine admiration en Occident⁶⁸⁶. Ainsi le Père

⁶⁸¹ Cf. Supra. La notion d'examen.

⁶⁸² E. BALAZS, *La bureaucratie céleste, op. cit.*

⁶⁸³ O. VALLET, « Les chinoiseries des concours », *Le Monde*, 18 avril 1998.

⁶⁸⁴ E. BALAZS, *La bureaucratie céleste, op. cit.*

⁶⁸⁵ *Ibid.*

⁶⁸⁶ R. ETIEMBLE, *Les Jésuites 1552-1775, la querelle des rites*, Paris, Julliard, 303 p.

Daniello Bartoli, dans *La Cina*, se réjouit entre autres de la présence de soldats en armes pour surveiller les épreuves afin d'en garantir le sérieux⁶⁸⁷. Les Mandarins ne laissent pas non plus insensibles les Lumières, Voltaire voyant en eux « les pères des villes et des provinces »⁶⁸⁸.

Devant cet engouement, il n'est pas étonnant que le concours, en France, devienne un mode de recrutement des Grands Corps de l'Etat⁶⁸⁹. Il est ainsi la voie d'accès à l'une des principales écoles d'ingénieur de l'Ancien Régime, celle du Génie. Les objectifs du pouvoir sont alors les mêmes qu'en Chine, à savoir idéologiques -un recrutement populaire de fonctionnaires élargi aux non-nobles mais fidèles à la Monarchie Absolue-, politiques -une unification territoriale du pays- et commerciaux puisqu'il s'agit, conformément à la doctrine mercantiliste de Colbert, d'intervenir sur les infrastructures pour favoriser le commerce et les échanges économiques à l'intérieur même du pays.

Une telle conception du recrutement des fonctionnaires allait être conservée par la République Jacobine post-révolutionnaire pour l'accès à ses grandes écoles comme l'Ecole Centrale des Travaux Publics devenue Polytechnique. Ce nouveau régime et tous ceux qui se succèdent au cours du XIX^{ème} siècle retiennent et étendent le système du concours pour toute admission dans la fonction publique. L'usage du concours devient ainsi de plus en plus courant pour se généraliser sous la III^{ème} République⁶⁹⁰. C'est donc tout logiquement que le statut général de la fonction publique de 1946 puis celui de 1959 font du concours le mode principal de recrutement des fonctionnaires.

312. Le fondement très pragmatique et politique qui avait permis l'instauration de ce mode de recrutement sous l'Ancien Régime comme sous l'Empire Chinois se modifie, d'un point de vue juridique, avec la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 qui proclame dans son article 6 : « Tous les citoyens sont également admissibles à tous les emplois publics sans autre distinction que celles de leurs capacités et de leurs talents ». A partir de cette époque et de façon croissante, tout le mécanisme d'entrée dans la fonction publique repose sur le principe d'égalité et le concours devient alors le mode de recrutement des fonctionnaires considéré comme le plus démocratique et le plus rationnel : « Ainsi, la

⁶⁸⁷ R. ETIEMBLE, *L'europe chinoise*, Paris, Gallimard, 1989, 402 p.

⁶⁸⁸ VOLTAIRE, *Essais sur les mœurs et l'esprit des nations et sur les principaux faits de l'histoire de Charlemagne à Louis XIII*, 2 tomes, Paris, Garnier, 907 p.

⁶⁸⁹ Cf. Supra. La formation des Ingénieurs.

⁶⁹⁰ Il est le mode de recrutement de l'éphémère Ecole Nationale d'Administration de 1848 ou des auditeurs du Conseil d'Etat.

légitimité démocratique réside-t-elle, non pas dans le titre de noblesse ou de propriété mais dans le titre scolaire »⁶⁹¹.

Cependant, même s'il s'inspire du principe d'égalité proclamé par la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, le concours ne possède pas lui-même une valeur constitutionnelle. En effet, il est considéré comme une garantie fondamentale des fonctionnaires et donc, aux yeux de l'article 34 de la constitution de 1958, il relève de la compétence exclusive du législateur⁶⁹². Ainsi, toute mesure réglementaire modifiant le mode de recrutement d'un fonctionnaire doit être considérée comme nulle car édictée par une autorité incompétente, qu'il s'agisse de déroger au principe du concours⁶⁹³ ou d'imposer celui-ci alors que les dispositions réglementant le corps ne l'exigent pas⁶⁹⁴. Pour cette raison, les principales dérogations au principe du concours trouvent leur place au sein même du statut général⁶⁹⁵.

313. Si le principe d'égalité est à la source du système du concours, il reste cependant largement tempéré par l'existence de diverses conditions légales restreignant singulièrement l'appartenance à la fonction publique.

D'une part, il s'agit de conditions auxquelles un fonctionnaire doit satisfaire tout au long de sa carrière, qu'il appartienne à la fonction publique d'Etat, à la fonction publique territoriale ou à la fonction publique hospitalière. Ce sont les conditions minimales posées parmi les dispositions générales par l'article 5 du statut de la fonction publique : l'obligation de posséder la nationalité française ou d'être ressortissant d'un Etat membre de la Communauté Européenne ou de l'Espace Economique Européen, la jouissance de ses droits civiques, l'absence de mentions portées au casier judiciaire incompatibles avec l'exercice de la profession, une situation régulière au regard du service national et la satisfaction aux conditions d'aptitude physique exigées pour l'exercice de la profession. De ce fait, ces exigences dépassent largement la simple question des conditions d'accès à la profession et ne méritent pas que l'on s'y attarde.

⁶⁹¹ T. NERHOT, *Le concours administratif. De l'Ancien Régime à aujourd'hui*, Rapport, Nantes, 220 p.

⁶⁹² Cons. Constit. 19 février 1963, AJDA 1963, p. 427.

⁶⁹³ C.E. 3 novembre 1967, *Marailhac et Roig*, Rec. p. 403.

⁶⁹⁴ C.E. 13 juillet 1968, *Baruteau*, Rec. p. 438.

⁶⁹⁵ Les emplois réservés, les emplois supérieurs à la discrétion du gouvernement, les hypothèses de constitution initiale d'un corps, le recrutement des fonctionnaires de catégories C et D, la promotion interne, le tour extérieur, le recrutement direct dans les corps d'inspection et de contrôle, l'intégration des non-titulaires et la fusion des corps, intégration dans le corps de détachement.

Mais la possibilité d'intégrer la fonction publique ne peut se limiter à ces exigences minimales et très générales que l'on retrouve chez la grande majorité des citoyens. Aussi, d'autre part, le statut général de la fonction publique et ceux propres à chaque corps imposent l'obligation de satisfaire à d'autres conditions beaucoup plus spécifiques. A la différence des qualités minimales précitées auxquelles doivent satisfaire les fonctionnaires à tout moment de leur carrière, ces obligations ne concernent que l'instant du concours et subordonnent l'admission à concourir des candidats. Parmi ces conditions de candidature aux concours figure l'exigence de posséder des diplômes particuliers. Qu'il s'agisse de la fonction publique d'Etat, de la fonction publique territoriale ou de la fonction publique hospitalière, le statut général des fonctionnaires précise que les concours externes « sont ouverts aux candidats justifiant de certains diplômes⁶⁹⁶ ou de l'accomplissement de certaines études »⁶⁹⁷.

Une telle formulation n'est pas sans susciter quelques interrogations. Quelle place le diplôme occupe-t-il et quelle importance revêt-il dans le mécanisme du concours ? En effet, les termes « justifiant de certains diplômes » laissent planer une certaine ambiguïté. Les diplômes exigés ne doivent-ils être considérés que comme condition d'admission au concours, celui-ci se caractérisant alors par d'autres modes de sélection ? Ou alors sont-ils des éléments essentiels d'appréciation de la valeur du candidat pour la fonction publique ? La réponse doit être nuancée selon les hypothèses. A cet égard, le statut des fonctionnaires de la fonction publique territoriale est très éclairant. Il y est en effet précisé que, selon les hypothèses, les concours peuvent être organisés « soit sur épreuves, soit sur titres »⁶⁹⁸. Or, l'importance et la place des diplômes présentés par les candidats s'articulent essentiellement autour de cette distinction.

314. *Le concours sur épreuves* est, par excellence, le mode de recrutement de la fonction publique. Il repose sur l'accomplissement d'un certain nombre d'épreuves écrites et orales dont les résultats permettront l'établissement du classement par ordre de mérite des candidats.

⁶⁹⁶ La loi du 1^{er} juillet 1980 permet aux mères de famille d'au moins trois enfants de se présenter à tout concours de l'Etat sans aucun diplôme. Mais il faut y voir le résultat d'une politique favorable à l'entrée des femmes dans la fonction publique et à la natalité mais en aucun cas, à la mise sur le même plan de la maternité et des aptitudes professionnelles validées par une certification.

⁶⁹⁷ Article 19 du titre II (fonction publique d'Etat), article 36 du titre III (fonction publique territoriale) et article 29 du titre IV (fonction publique hospitalière) du Statut général de la fonction publique. Notre attention ne se portera pas en effet, que sur les concours externes puisque les concours internes s'adressent selon les dispositions précitées aux différents fonctionnaires et agents de l'Etat, c'est à dire à des personnes déjà intégrées à la fonction publique qui ont donc potentiellement subies un concours externe pour y accéder.

⁶⁹⁸ Article 36 du titre III du statut général de la fonction publique.

Cela signifie donc qu'au cours des opérations d'appréciation des aptitudes et de vérification des connaissances *stricto sensu*, la question des diplômes possédés n'intervient pas. Cependant, pour accéder à ce stade avancé du recrutement, les candidats doivent préalablement figurer sur une liste d'admission à concourir établie par l'autorité organisant le concours. C'est donc à cette occasion que l'administration vérifie les conditions minimales d'accès aux emplois publics, exigées de tout fonctionnaire par le statut général (nationalité, condition physique...) mais surtout les conditions particulières fixées par le règlement du concours et bien évidemment la possession des diplômes dont chaque candidat doit justifier. Devant la pluralité des corps de la fonction publique et donc des diplômes exigés pour être admis à concourir, il serait vain de tenter d'en faire une liste. Il convient surtout de souligner que, dans l'hypothèse du concours sur épreuves, les diplômes et autres titres possédés par le candidat ne lui permettent de justifier que d'une aptitude minimale à postuler à la carrière de fonctionnaire mais, en aucun cas, ils ne sont décisifs pour son recrutement. Seuls comptent le comportement et les réponses du candidat au cours des épreuves. Ainsi, dans le cas d'un concours sur épreuves, le diplôme n'accorde-t-il à son titulaire qu'un *droit à concourir* mais non à être membre de la fonction publique.

315. La place occupée par le diplôme prend beaucoup plus d'importance lorsque le recrutement du fonctionnaire est opéré au moyen d'un *concours sur titres*. Ce mécanisme est né du constat que le titulaire d'un diplôme à vocation professionnelle, comme celui d'ingénieur ou de doctorat de médecine, possède les compétences requises pour exercer sa profession sans qu'il soit nécessaire d'organiser des épreuves de vérification de ses aptitudes déjà validées par la possession du diplôme. Un tel constat pourrait entraîner l'instauration de recrutements arbitraires, contraires au principe constitutionnel d'égal accès aux emplois publics. Aussi, la présence d'un concours est-elle nécessaire. Le mécanisme du concours sur titres a pour avantage de concilier ces deux impératifs.

Simple opération administrative, le concours sur titres repose alors sur le classement des candidats, après une étude de leurs diplômes et titres, et un entretien devant un jury, sans qu'il soit nécessaire de passer par l'intermédiaire « d'épreuves inutiles et coûteuses présentes dans le concours sur épreuves »⁶⁹⁹. Cependant, cette idée de recrutement direct des membres de la fonction publique après simple examen de leurs diplômes doit être doublement tempérée.

⁶⁹⁹ R. SCHWARTZ, *Rapport sur le recrutement, la formation et le déroulement de carrière des agents*

D'une part, la technique du concours sur titre ne peut être qu'exceptionnelle par rapport au concours sur épreuves. En effet, le statut général des fonctionnaires ne la mentionne expressément que dans le cas de recrutement dans la fonction publique territoriale « lorsque les emplois en cause nécessitent une expérience ou une formation préalable »⁷⁰⁰. Il en est ainsi pour les filières médico-sociales, techniques et culturelles. On y recourt, par exemple, dans certaines rares hypothèses comme la constitution initiale d'un corps ou dans la fonction publique hospitalière où les professions médicales et paramédicales nécessitent la possession préalable de certaines certifications. De son côté, la fonction publique d'Etat n'en fait qu'un rare usage essentiellement limité au recrutement des chercheurs. Il apparaît clairement que le concours sur titre n'a d'intérêt que lorsque les compétences mises en œuvre par les tâches accomplies par le futur fonctionnaire sont déjà validées par la possession d'un diplôme ou d'un titre. C'est donc pourquoi il ne peut être qu'exceptionnel.

D'autre part, le classement opéré par le jury, après l'étude des titres et diplômes du candidat et son audition, n'entraîne que son inscription sur une liste d'aptitude établie par ordre de mérite ou alphabétique. Les collectivités, territoriales pour l'essentiel, viennent alors puiser dans cette liste afin de recruter leurs agents. Ainsi, l'inscription sur une liste d'aptitude ne vaut pas recrutement dans la fonction publique, celui-ci est en réalité subordonné au pouvoir de nomination exclusivement détenu par la collectivité compétente.

Dans l'hypothèse du *concours sur titres*, les diplômes possédés par le candidat n'entraînent pas le simple droit de concourir mais deviennent *les éléments concrets d'appréciation de son aptitude* à accomplir certaines tâches sans pour autant entraîner obligatoirement sa nomination. Mais, qu'il s'agisse du concours sur titres ou sur épreuves, les diplômes obéissent à un certain nombre de règles juridiques identiques.

316. Le principe constitutionnel d'égal accès de tous les citoyens aux emplois publics implique que les candidats puissent connaître les conditions légales du concours avant que celui-ci ne soit ouvert. Ceci implique donc que la liste des diplômes exigés pour concourir ait été établie au préalable de façon définitive. Il en résulte plusieurs conséquences.

D'une part, l'autorité organisant le concours ne saurait exiger la présentation d'autres diplômes que ceux prévus par les décrets fixant les conditions du concours⁷⁰¹. Toutefois, il

territoriaux, Paris, ministère de l'Intérieur, 1998, 130 p.

⁷⁰⁰ Article 36 du titre III du statut général de la fonction publique.

⁷⁰¹ C.E. 1^{er} décembre 1954, Préfet de l'Indre, Rec. Lebon, p. 637.

convient de relativiser la portée de cette garantie légale, surtout dans l'hypothèse du concours sur titre : dès lors que les candidats possèdent tous les certifications exigées par le règlement du concours, il sera difficile en pratique d'empêcher le jury, au cours des entretiens, de se pencher sur le *curriculum vitae* de chacun et d'être influencé par les autres certifications possédées, qu'il s'agisse de diplômes *stricto sensu*, de titres mais aussi de certifications n'émanant pas des autorités publiques⁷⁰².

D'autre part, s'il revient à l'administration organisant le concours de déterminer les divers titres ou diplômes permettant d'être admis aux opérations de concours, il n'appartient en aucun cas au juge administratif de se prononcer sur l'opportunité de ce choix⁷⁰³. Ainsi, la liste des diplômes nécessaires pour concourir ne peut être modifiée une fois les opérations du concours ouvertes.

317. Comme les candidats, les diplômes obéissent eux aussi à des conditions de nationalité. Sauf disposition expresse, les diplômes et titres exigés pour concourir devaient, encore récemment, être français⁷⁰⁴ mais le système général de reconnaissance des diplômes instauré au sein de la Communauté européenne modifie considérablement cette situation sur laquelle il conviendra de revenir⁷⁰⁵. Cependant, il faut préciser qu'en toute hypothèse, seuls les titres figurant expressément sur une liste établie par le ministre de la fonction publique peuvent dispenser les candidats de posséder les certifications exigées par le règlement du concours⁷⁰⁶. En outre, les procédures universitaires d'équivalence à fins de poursuites d'études ne constituent pas un moyen de contourner ce principe puisqu'elles permettent la dispense et non la délivrance d'un diplôme. Par conséquent, un titre étranger reconnu équivalent à un diplôme français, par une autorité universitaire ne permettra pas à son titulaire de concourir même s'il figure dans la liste des certifications exigées⁷⁰⁷. Il est vrai que certaines commissions peuvent accorder des autorisations exceptionnelles de candidatures en l'absence de diplôme normalement exigé mais leur compétence reste limitée à ce concours et ne peut être étendue à un autre si les textes organisant ce dernier ne le prévoient pas.

S'il apparaît donc que le diplôme n'entraîne aucun droit pour son titulaire à entrer

⁷⁰² Cf. IIème Partie.

⁷⁰³ C.E. 15 mai 1981, Féd. autonome des agents communaux, des hospitaliers et des établissements publics, Req. n° 15893 et *Geneste*, Req. n° 15894.

⁷⁰⁴ C.E *Rancoin*, 10 octobre 1962, AJDA 1963, II, 160.

⁷⁰⁵ Cf. La dimension européenne des certifications (IIème partie).

⁷⁰⁶ C.E *Hélali*, 24 juin 1991, RFDA 1991, p. 689.

⁷⁰⁷ Ibid.

directement dans la fonction publique mais simplement celui d'être mis en concurrence avec d'autres au moyen d'épreuves ou d'entretiens, la situation devient différente dès lors que l'on se tourne du côté de certaines professions indépendantes du secteur privé où la possession de certifications consacre un monopole d'actes.

B. Le diplôme, source d'un « monopole des actes professionnels »⁷⁰⁸.

318. Le monopole des actes professionnels est la forme la plus rigoureuse et sans doute la plus répandue de réglementation d'une profession. En effet, il s'agit pour les pouvoirs publics d'accorder aux membres de cette dernière l'exclusivité des actes que leur activité permet d'accomplir. Une telle atteinte au principe de la liberté d'entreprendre ne se présente que pour les activités mettant en jeu de façon grave l'intérêt général. Ce monopole s'applique donc aux professions touchant à la santé et la sécurité des personnes et à l'ordre juridique de la société c'est à dire toutes les professions médicales, juridiques et judiciaires pour l'essentiel.

319. L'extrême diversité des domaines et des activités concernés, de la médecine au droit en passant par l'architecture, s'accompagne d'une pluralité de situations qui ne permet pas d'envisager l'existence d'un modèle unique de monopole. Ainsi, selon que l'on se tourne vers les professionnels eux-mêmes ou vers ceux qui s'adressent à eux, le monopole des actes professionnels n'aura ni la même étendue, ni la même force obligatoire, les situations se déclinant différemment.

L'exclusivité des actes, conférée par le législateur aux membres de la profession, présente rarement un caractère absolu. Certes, il arrive parfois que la réglementation professionnelle interdise à toute autre personne qu'eux, sans la moindre exception possible, de se livrer à l'exercice des actes devant être accomplis au cours de cette activité. On parle alors de situation de *monopole complet ou total*. Tel est le cas des géomètres experts qui sont les seuls à pouvoir réaliser les travaux topographiques fixant la limite des biens fonciers et qui ne peuvent absolument pas sous traiter les études qui leur sont confiées⁷⁰⁹.

Néanmoins, de telles situations de monopole demeurent relativement rares. Très fréquemment, la réglementation prévoit des atténuations, souvent minimales, à cette exclusivité

⁷⁰⁸ J. PERTEK, *L'Europe des diplômes et des professions*, Ed. Bruylant, Bruxelles, 1994, p. 15.

⁷⁰⁹ Article 2 de la loi du 7 mai 1946 modifiée.

en n'établissant qu'une situation *de monopole partiel*. Les dimensions auxquelles vont s'attacher ces exceptions portent alors sur l'importance des actes devant être accomplis, sur leur nombre, sur la forme juridique de l'exercice de la profession, sur le caractère lucratif de l'activité...

Ainsi sera partiel le monopole ne portant que sur l'accomplissement des travaux d'une certaine importance. Par exemple, l'architecte se définit comme le maître d'œuvre auquel doit avoir obligatoirement recours le maître d'ouvrage qui souhaite faire exécuter des travaux de construction ou de rénovation soumis à une autorisation de permis de construire. Dans ce cas, sa mission consiste à établir un projet architectural nécessaire à la délivrance de ce permis. Or, selon les termes de la réglementation, seuls les architectes peuvent établir les projets architecturaux soumis à une autorisation de permis de construire⁷¹⁰. Des exceptions à ce monopole sont prévues dès lors que les travaux soumis à un permis de construire concernent l'équipement et l'aménagement des espaces intérieurs sans entraîner de modifications visibles de l'extérieur ou l'édification et la modification de constructions dont la surface n'excède pas une certaine importance⁷¹¹.

On parle aussi de monopole partiel lorsque celui-ci ne concerne que l'accomplissement *habituel* des actes professionnels ou la forme juridique d'exercice de l'activité. A ce titre, la profession d'expert-comptable est caractéristique puisqu'elle définit le professionnel comme étant celui qui fait profession *habituelle* de tenir, centraliser, ouvrir, arrêter, surveiller (...) les comptabilités des organismes et des entreprises *auxquels il n'est pas lié par un contrat de travail*⁷¹². Il s'agit bien là d'une situation de monopole partiel puisque des étrangers à la profession d'experts-comptables pourront accomplir de tels actes à titre occasionnel ou s'attacher à la comptabilité d'entreprises auxquelles ils sont liés par contrat de travail.

Multiplier les exemples ne présente aucune utilité. En effet, les situations de monopole partiel sont assez fréquentes, ce qui n'est pas surprenant car il ne faut pas oublier le but dans lequel ont été édictées les règles instituant le monopole des actes : la protection de l'intérêt général. Dès lors que celui-ci n'est menacé que par l'accomplissement de certains actes et non par tous ceux accomplis au cours de l'exercice d'une profession, une situation de monopole total ne se justifie pas et doit même être considérée comme contraire au principe de la liberté d'entreprendre. La finalité du monopole n'est pas la fermeture complète de la profession

⁷¹⁰ Article 3 de la loi modifiée du 3 janvier 1977.

⁷¹¹ Article 4 de la même loi.

⁷¹² Article 2 de l'ordonnance 45-2138 modifiée du 19 septembre 1945

même si c'est parfois le résultat produit.

320. Si la question du monopole des actes revêt une grande importance pour les professionnels eux-mêmes - elle permet de déterminer qui peut exercer ou non -, ce serait une erreur de penser que son influence ne s'étend pas au-delà. En effet, cette question concerne aussi les citoyens dans l'exercice de certains de leurs droits. Dans des circonstances particulières, la loi peut leur imposer avec plus ou moins de force le recours à un professionnel. L'exemple des rapports entre justiciables et avocats est à ce titre très significatif. En principe, ces derniers jouissent du monopole d'assistance ou de représentation des parties devant les organismes juridictionnels ou disciplinaires⁷¹³ mais la force de ce monopole varie selon les situations. En effet, devant certaines juridictions, les parties se voient imposer obligatoirement la représentation et l'assistance par un avocat⁷¹⁴ : on parle alors pour celui-ci d'un *monopole renforcé*⁷¹⁵. Dans d'autres situations, le justiciable a le choix de se défendre seul ou de se faire assister ou représenter mais dès lors qu'il opte pour cette seconde hypothèse, obligation lui est faite de recourir au ministère d'un avocat⁷¹⁶ qui jouit alors d'un *monopole simple*. Enfin, devant certaines juridictions, le choix du justiciable est entièrement libre puisqu'il a la possibilité de se défendre seul mais s'il souhaite se faire assister ou représenter, le recours à un avocat n'est plus obligatoire : il y a *absence de monopole*⁷¹⁷.

321. L'affirmation d'un monopole d'actes, qu'il soit complet, partiel, renforcé ou simple, n'a aucun sens s'il est permis à n'importe quel citoyen d'exercer à tout moment une telle profession. Aussi, lorsqu'il instaure ce type de monopole, le législateur l'accompagne d'un certain nombre de conditions qui en restreignent l'accès. Au même titre que l'admission aux concours de la fonction publique, ces conditions peuvent se décliner en deux catégories. La première, relative à l'état des personnes, ne nécessite qu'un bref examen. Y figure d'abord le respect d'une obligation de nationalité généralement française ou d'un Etat membre de l'Union Européenne ou de l'Espace Economique Européen, qui est parfois étendue à certains pays avec lesquels ont été signées des conventions de réciprocité permettant aux ressortissants

⁷¹³ Article 4 de la loi du 31 décembre 1972 modifiée.

⁷¹⁴ Article 275 du Code de procédure pénale (Cour d'assises), par exemple.

⁷¹⁵ J. PERTEK, *op.cit.*, p. 16.

⁷¹⁶ Articles 415 et suivants du Code de procédure pénale (Tribunal Correctionnel).

⁷¹⁷ Devant le Conseil des prud'hommes (article L. 516-3 et L. 516-4 du Code du travail) .

des parties à la convention d'exercer sur le territoire de l'autre⁷¹⁸. Ensuite, dans de rares cas, une condition d'âge minimum est imposée, la simple majorité civile n'étant pas suffisante. Ainsi, nul ne peut être inscrit au tableau des géomètres experts s'il n'a au moins vingt-cinq ans⁷¹⁹. Enfin, pour les professions mettant en jeu des prérogatives de puissance publique ou plus largement ayant trait à l'ordre public, le comportement personnel doit présenter un certain degré d'exemplarité qui peut aller de la simple absence de condamnations pour crimes ou délits⁷²⁰ jusqu'à une appréciation beaucoup plus subjective exigeant la présentation de garanties de moralité suffisantes⁷²¹.

322. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner pour les concours de la fonction publique, il convient d'observer qu'il s'agit là d'exigences auxquelles satisfait une très grande majorité de citoyens et qui ne peuvent donc servir de référence unique pour constater la présence d'un monopole d'actes professionnels.

Aussi la législation impose-t-elle une seconde catégorie de conditions restrictives relatives à la qualification professionnelle des personnes. En effet, l'accès et l'exercice des professions réglementées accordant à leur membre un monopole des actes professionnels sont soumis d'abord à la possession d'un diplôme, ensuite à l'accomplissement d'un stage et, enfin, à l'acquisition d'une expérience professionnelle. Mais, sur ces points, les professions n'obéissent pas toutes à un même modèle et, selon les hypothèses, le respect de ces conditions présente un caractère restrictif, cumulatif ou alternatif.

Présentent un caractère *restrictif* les cas dans lesquels la loi ne prévoit qu'une seule et unique obligation professionnelle : la possession d'une certification délivrée ou reconnue par l'Etat. Dans ces hypothèses, les autorités publiques ne font confiance à personne d'autre qu'elles-mêmes pour apprécier l'aptitude à exercer l'activité concernée. Il s'agit, pour l'essentiel, des professions médicales, paramédicales⁷²² et d'architecte⁷²³ pour lesquelles la possession du diplôme d'Etat ou d'un titre expressément reconnu par les autorités publiques est la seule voie d'accès.

La situation la plus courante demeure celle où le législateur prévoit l'acquisition

⁷¹⁸ Article 7 du décret n° 78-67 du 16 janvier 1978 pour les architectes.

⁷¹⁹ Article 3 alinéa 3 de la loi du 7 mai 1946 modifiée.

⁷²⁰ Loi n° 85-98 modifiée du 25 janvier 1985 pour les avocats.

⁷²¹ Articles 5 et 21 de la loi n° 85-99 du 25 janvier 1985 pour les administrateurs et mandataires judiciaires.

⁷²² Articles L. 356 et suivants du Code de la santé publique.

⁷²³ Article 10 de la loi n° 77-2 du 3 janvier 1977 modifiée.

obligatoires de plusieurs qualifications pour exercer, celles-ci présentant alors un caractère *cumulatif*. On retrouve ce cas de figure notamment chez les avocats qui doivent, pour s'inscrire au barreau, être titulaires d'une maîtrise en Droit ou d'un titre reconnu équivalent, du Certificat d'aptitude à la profession d'avocat⁷²⁴ et effectuer un stage de deux ans chez un membre de la profession, à l'issue duquel un certificat de stage leur est délivré⁷²⁵. A la différence des professions marquées par une conception restrictive de la qualification professionnelle obligatoire, cette accumulation d'obligations se justifie dans les situations où les formations antérieures à la certification ne prévoient pas de stage pratique propre à la profession concernée. En effet, si pour les médecins et autres professionnels de santé, les années d'études avant la délivrance du doctorat supposent l'accomplissement d'un certain nombre de formations pratiques, la plus évidente étant bien évidemment l'internat, ce n'est pas le cas des avocats ni des géomètres-experts pour lesquels une formation pratique propre à ces professions n'existe pas avant la délivrance du certificat d'aptitude (CAPA) ou du diplôme de géomètre expert-foncier : un stage pratique postérieur est donc nécessaire.

Enfin, pour certaines professions, la loi prévoit plusieurs modalités d'acquisition de la qualification professionnelle préalable à l'exercice mais, à la différence de notre précédente hypothèse, celle-ci est acquise par un individu qui satisfait à une seule de ces obligations. Dans un tel cas, la possession d'un diplôme attestant d'une aptitude professionnelle n'est plus indispensable puisque elle peut être contournée. On parlera alors de *conditions alternatives*. Il en est ainsi des agents généraux d'assurances à qui plusieurs possibilités sont offertes : soit être titulaires d'un diplôme mentionné dans le Code des Assurances, soit avoir accompli un stage répondant à certains critères, soit, enfin, pouvoir justifier d'une expérience professionnelle⁷²⁶. Mais un tel cas de figure se présente rarement. En effet, l'intérêt d'une réglementation restreignant l'accès à une profession est de permettre aux pouvoirs publics qui en sont à l'origine de contrôler les modalités de cet accès par la délivrance ou la reconnaissance des certifications professionnelles, ou bien par la supervision d'un stage obligatoire. Or, comme nous l'étudierons ultérieurement, il est beaucoup plus délicat d'apprécier à sa juste valeur, voire de valider, une expérience, parfois de plusieurs années, accomplie chez un membre de la profession⁷²⁷.

⁷²⁴ CAPA. possédant la nature juridique d'un diplôme.

⁷²⁵ Possédant la nature juridique d'une attestation. Article 12 alinéa 1 de la loi du 31 décembre 1971 modifiée.

⁷²⁶ Articles R. 513-1 et suivants du Code des Assurances.

323. Exceptées ces rares situations, on observe que l'accès à une profession réglementée consacrant un monopole d'actes est lié à la possession de diplômes attestant d'une capacité propre à l'activité exercée, exigence pouvant être suffisante ou accompagnée d'autres conditions de qualification professionnelle. Dans la plupart des cas, la satisfaction à toutes ces conditions ne suffit pas à exercer directement la profession concernée. Généralement, le professionnel doit aussi accomplir un certain nombre de formalités administratives obligatoires comme l'inscription à un tableau ou sur une liste supposant une adhésion à un groupement professionnel comme le sont les Ordres dont la tâche est alors de vérifier mais non d'apprécier que toutes les conditions de personnes imposées par la loi ont bien été remplies. Il ne nous paraît pas utile de s'étendre plus longuement sur cette question.

324. Un tel rapport entre diplôme, profession et monopole des actes ne peut avoir d'intérêt et surtout de force que s'il est expressément garanti, notamment pénalement, par les pouvoirs publics qui en sont à l'origine. A ce titre, les infractions relatives à l'usurpation de titres et de diplômes ne peuvent être considérées comme suffisantes puisqu'elles n'abordent pas la question de la profession⁷²⁸. Or, le monopole d'actes n'a justement d'intérêt qu'au regard de la notion de profession. Il convient donc de se tourner vers une autre catégorie d'infraction pouvant garantir l'existence et l'efficacité d'un tel monopole en s'attachant à la profession elle-même par la sanction de son exercice illégal. Dès lors la question du diplôme doit-elle être écartée ? Bien au contraire, les conditions de certification étant centrales dans l'accès aux professions bénéficiant d'un monopole d'actes, le diplôme apparaît dans les éléments constitutifs d'une telle infraction.

325. Aucun texte général ne réprime l'exercice illégal des professions réglementées (à la différence de l'infraction d'usurpation des titres et diplômes officiels).

En effet, il faut bien concevoir que la réglementation publique des professions est une exception au principe à valeur constitutionnelle, de liberté d'entreprendre. Prévoir un texte général réprimant l'exercice illégal de telles activités ne serait pas sans poser quelques problèmes, notamment quant à l'appréciation de l'existence et surtout de l'étendue d'un monopole d'actes professionnels. Peut-on envisager un seul et même texte prévoyant à la fois les situations de monopole simple, renforcé, total et partiel ? Une infraction prévoyant une

⁷²⁷ Cf. Infra. La validation des acquis professionnels.

violation d'un monopole d'actes professionnels poserait d'importants problèmes d'interprétation aux juges répressifs. Telle n'est pas la voie choisie par le législateur et on doit s'en féliciter.

L'élaboration de règles qui imposent des conditions d'accès à l'exercice d'une profession nécessitant toujours la rédaction d'un texte particulier, il est beaucoup plus pertinent de prévoir, dans ce dernier cas, la répression de toute violation du monopole d'actes qu'il confère à ses membres. Cette position permet d'envisager les différentes formes de monopole et de réprimer toutes les atteintes qui lui sont portées.

Curieusement, des réglementations pourtant rigoureuses quand à l'accès à certaines professions ne prévoient pas explicitement de telles sanctions pénales. Celles-ci ne seront qu'indirectement assurées par des règles éparses relatives aux actes faisant l'objet d'un monopole. Ainsi la loi de 1977, prévoyant que seuls les architectes peuvent établir un projet architectural soumis à autorisation de construire, ne comporte aucune disposition pénale assurant l'effectivité d'une telle exclusivité. La protection de ce monopole est assurée par le biais des dispositions du Code de l'Urbanisme qui prévoit des sanctions en cas de non respect des règles relatives au permis de construire. Si ce type de dispositions a le mérite de ne porter que sur ce qui est après tout à l'origine même de la réglementation, à savoir les règles de construction des immeubles et donc la sécurité des personnes, des difficultés apparaissent dès qu'il s'agit d'examiner si la personne ayant élaboré le projet architectural est bien un architecte. Par nécessité, le juge saisi devra se reporter aux conditions exigées pour l'accès à la profession d'architecte.

326. Cependant de telles hypothèses se révèlent assez rares. Dans la grande majorité des professions réglementées bénéficiant d'un monopole d'actes, sa protection est assurée par un texte réprimant expressément l'exercice illégal d'une telle activité. Les dispositions du Code de la santé publique relatives à l'exercice illégal des professions médicales nous semblent en être l'exemple le plus pertinent. Qu'il s'agisse de la médecine, de l'art dentaire ou des sages-femmes, l'infraction obéit à un même schéma en mettant directement en concordance les actes faisant l'objet du monopole et les diplômes nécessaires pour exercer ces professions. Ainsi exerce illégalement la médecine toute personne qui prend part à l'établissement d'un diagnostic ou au traitement de maladies ou d'affections chirurgicales, congénitales ou

⁷²⁸ Cf. Supra. La protection pénale des titres et diplômes.

acquises par actes personnels, consultations verbales ou écrites, ou tout autre procédé ou qui pratique l'un des actes professionnels prévus dans une nomenclature officielle sans être titulaire d'un diplôme, certificat ou autre titre exigé pour l'exercice de la profession de médecin⁷²⁹. La pluralité des sources et donc des rédactions des textes (un par profession conférant à ses membres un monopole des actes⁷³⁰) ne nous permet pas d'étudier précisément tous les éléments constitutifs des divers cas d'exercice illégal d'une profession. Néanmoins, il convient de dégager la philosophie générale de ce type d'infraction.

327. L'exercice illégal suppose un comportement actif du prévenu qui doit avoir effectué ou tenté d'effectuer des actes réservés exclusivement aux membres de la profession. Il est donc beaucoup plus aisé de réprimer les situations de monopole total puisque, dans ce cas, tous les actes accomplis par les professionnels sont couverts par la protection. Toute la difficulté réside dans les hypothèses de monopole partiel. L'interprétation restrictive des textes pénaux suppose donc que tous les actes relevant d'un exercice exclusif par les professionnels soient énumérés avec une extrême précision. Généralement ces listes sont renvoyées à des arrêtés ministériels qui font l'objet de fréquentes réactualisations⁷³¹.

Il apparaît donc que le simple fait de prétendre à tort posséder les diplômes permettant l'accès à cette profession sans avoir commis d'actes ne tombe pas sous le coup du délit d'exercice illégal mais, comme nous l'avons déjà envisagé, un tel comportement relève des textes réprimant l'usurpation d'un titre attaché à une profession réglementée⁷³².

328. L'importance du diplôme dans le régime des professions réglementées accordant à leur membre un monopole d'actes professionnels demeure primordiale mais, d'une certaine façon, il convient de la relativiser. Si la possession de ces certifications est indispensable, d'autres conditions personnelles doivent être satisfaites pour permettre à un individu d'exercer. C'est pourquoi, dans le cas où l'on devra réprimer une atteinte à ce monopole, l'absence de diplôme ne sera prise en compte qu'à l'occasion de l'accomplissement d'actes professionnels. Ainsi, le diplôme doit-il être considéré comme condition nécessaire mais non suffisante aussi bien pour permettre d'exercer les professions réglementées accordant un

⁷²⁹ Article L. 372 du Code de la santé publique.

⁷³⁰ Article 72 de la loi du 31 décembre 1971 pour les avocats, Ordonnance n°45-2138 du 19 septembre 1945 pour les experts-comptables...

⁷³¹ Tel est le cas pour l'exercice illégal de la médecine, de l'art dentaire ou de la profession de sage-femme.

⁷³² Cf. Infra. La protection pénale des titres et diplômes.

monopole d'actes que pour en sanctionner l'exercice illégal. La question des certifications possédées par un individu reprend une place de premier plan dès lors que la réglementation étatique des professions attribue à ceux qui en sont membres un monopole du titre professionnel.

C. Le diplôme, source d'un « monopole du titre professionnel »⁷³³.

329. L'utilisation fréquente du mot titre tant dans le domaine de la formation que dans celui des professions peut semer une certaine confusion. Il nous paraît donc nécessaire de définir préalablement la notion de titre professionnel avant de s'attacher à la question de son monopole.

Dans un premier temps, distinguons le titre professionnel du titre de formation. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le montrer, un « titre » de formation est une appellation réservée à un certain nombre de certifications selon leur origine. En simplifiant, sont appelées « titres » les certifications officielles auxquelles ne peut être attribuée la dénomination de « diplômes », réservée au ministère de l'éducation nationale⁷³⁴ et aux écoles d'ingénieurs habilitées par les autorités publiques : on trouve donc toutes les certifications délivrées par les autres ministères (travail, agriculture, santé, jeunesse et sport...) ou homologuées par la Commission Technique d'Homologation. Le titre de formation certifie à son titulaire l'atteinte d'un niveau de formation.

Dans un second temps, le « titre professionnel » ne doit pas être confondu avec le titre attribué aux titulaires de certaines certifications. En effet, des diplômes, pour la plupart postérieurs au baccalauréat, permettent de faire usage d'une appellation particulière. Il en est ainsi du doctorat qui attribue le titre de docteur ou du diplôme d'ingénieur qui autorise à faire usage du titre « d'ingénieur diplômé ». Cette dernière conception de la notion de titre demeure donc liée à l'atteinte d'un niveau de formation.

330. Le titre professionnel, désigné aussi sous l'appellation de qualité professionnelle, ne s'attache pas directement à la formation d'un individu mais à la profession que celui-ci exerce. Par titre professionnel on entend ainsi la dénomination attribuée, de manière

⁷³³ J. PERTEK, *op.cit.*, p. 20

⁷³⁴ C'est à dire les certifications délivrées ou simplement visées par le ministre de l'éducation nationale.

exclusive, aux membres de certaines professions par les autorités publiques ou sous contrôle de celles-ci ⁷³⁵. Aussi, dès lors que l'exercice d'une profession entraîne l'attribution d'une telle dénomination, pour ses membres et eux-seuls, on est en mesure de constater la présence à leur profit d'un monopole du titre professionnel. L'existence de ce dernier suppose donc la réunion de plusieurs conditions.

331. Le titre professionnel accompagne nécessairement l'exercice d'une profession dans des conditions particulières. Dans certaines situations, l'attribution du titre est le corollaire de l'existence d'un monopole d'actes. Il est d'ailleurs plus exact de préciser que pratiquement toutes les professions bénéficiant d'un monopole des actes accordent à leurs membres un titre professionnel particulier. C'est le cas pour les docteurs en médecine, les architectes, les avocats... On peut alors s'interroger sur l'utilité d'une telle distinction professionnelle puisque l'accès à la profession est déjà étroitement réglementé. Ne convient-il pas de voir une double protection portant à la fois sur les actes et sur le titre ? Ce serait le cas si monopole du titre et monopole des actes présentaient une indépendance l'un vis à vis de l'autre. En réalité, le titre professionnel doit être considéré comme une conséquence inévitable du monopole des actes professionnels⁷³⁶. Il faut alors y voir le moyen d'identifier, sans équivoque possible, les titulaires de ce monopole d'actes professionnels c'est-à-dire ceux qui exercent leur profession légalement⁷³⁷.

332. Si l'existence d'un monopole d'actes entraîne la plupart du temps l'attribution exclusive d'un titre professionnel, cette proposition ne peut être renversée : le monopole du titre professionnel peut se passer du monopole des actes professionnels. En effet, de nombreuses professions permettent à leurs titulaires de se prévaloir d'un titre sans pour autant leur accorder de monopole des actes pourvu qu'ils satisfasse à certaines conditions particulières d'exercice de la profession, essentiellement des conditions de diplômes. Une excellente illustration nous est fournie par la loi relative au commerce et à l'artisanat dont les décrets d'application sont venus, récemment, définir les conditions particulières d'attribution du titre de maître artisan ou de la qualité d'artisan ou d'artisan d'art⁷³⁸. En effet, sauf dans

⁷³⁵ J. PERTEK, *op.cit.*, p. 21.

⁷³⁶ Le titre professionnel ne doit pas être confondu avec le titre universitaire. Ainsi, le docteur en médecine non inscrit au tableau de l'ordre ne perd pas son titre de « docteur ».

⁷³⁷ *Ibid.*, p. 20.

⁷³⁸ Loi n°96-603 du 5 juillet 1996 relative au développement et à la promotion du commerce et de l'artisanat, *J.O.*

certaines hypothèses⁷³⁹ limitativement énumérées par la loi, l'exercice des activités artisanales demeure libre de tout monopole d'actes. Cependant, au sein même de la profession, des distinctions peuvent être accordées sous la forme de l'attribution du titre de maître artisan ou de la qualité d'artisan, d'artisan d'art aux membres remplissant certaines conditions de diplômes. Ainsi, la qualité d'artisan et celle d'artisan d'art sont-elles reconnues de droit aux personnes qui justifient d'un certificat d'aptitude professionnelle, d'un brevet d'études professionnelles ou d'un titre homologué d'un niveau au moins équivalent dans le métier exercé ou dans un métier connexe, le titre de maître artisan étant quant à lui attribué aux personnes titulaires d'un brevet de maîtrise.

333. L'utilisation par la loi du 5 juillet 1996 des termes de « titre » ou de « qualité » peut susciter quelques interrogations. Ces deux mots recouvrent-ils la même notion ? Les travaux préparatoires à la loi ne nous permettent pas d'apporter d'éclaircissements, cette question de terminologie n'ayant fait l'objet d'aucun débat au parlement.

Toutefois, avec ce texte, on observe un changement de terminologie : le décret du 1^{er} mars 1962 relatif au répertoire des métiers utilisait le terme « titre », et non la « qualité », pour distinguer et promouvoir l'artisan et le maître-artisan. Cependant, cette distinction sémantique n'entraîne en pratique aucun effet juridique déterminant.

334. Ainsi, au regard du Code pénal, ces deux notions sont protégées de façon identique par l'article 433-17 du Code pénal réprimant « l'usage sans droit d'un *titre attaché à une profession réglementée* par l'autorité publique ou d'un diplôme officiel ou *d'une qualité* dont les conditions d'attribution sont fixées par l'autorité publique ». Les éléments constitutifs de cette infraction peuvent cependant nous apporter quelques éclaircissements. En effet, selon ce texte, les titres protégés sont ceux légalement attachés à une profession réglementée c'est-à-dire des titres auxquels est subordonné l'exercice d'une profession⁷⁴⁰. Or, l'artisanat ne rentre pas globalement dans la catégorie des professions dont l'accès est subordonné à certains titres et diplômes, seules quelques activités sont concernées. Il est donc difficile de considérer « artisan » ou « artisan d'art » comme des titres liés à l'exercice d'une profession réglementée. Au contraire, la notion de « qualité dont les conditions d'attribution sont fixées par les

Lois et décrets du 6 juillet 1996, p. 10199 et Décret n° 98-247 du 2 avril 1998 relatif à la qualification artisanale et au répertoire des métiers, *J.O. Lois et décrets du 3 avril 1998*, p. 5172.

⁷³⁹ Cf. *Supra*.

autorités publiques » paraît beaucoup plus adaptée puisqu'elle désigne le titre qu'une personne tient de sa charge, de sa dignité, de sa naissance... et de sa profession⁷⁴¹.

Cette explication ne nous paraît cependant pas totalement satisfaisante au vu du sort des maîtres artisans. Ceux-ci n'obéissent pas à la même logique et continuent de se voir attribuer un titre et non une qualité, après deux ans de pratique professionnelle s'ils sont titulaires d'un brevet de maîtrise. Il semble qu'il s'agisse dans ce cas d'une question de terminologie puisque chez les titulaires d'une maîtrise de l'enseignement supérieur ou de certaines professions juridiques, « maître » est considéré comme un titre. En tout état de cause, comme nous venons de l'envisager, cette distinction n'emporte aucun effet juridique. En outre, la confusion semble régner au sein des pouvoirs publics puisque la loi du 5 juillet 1996 précise : « Toutefois (...), l'immatriculation est maintenue sans limitation de durée aux personnes ayant la qualité d'artisan, d'artisan d'art ou de maître artisan » !⁷⁴²

C'est aussi dans le but d'identifier certains professionnels que l'on instaure de tels titres ou qualités dans des professions qui n'accordent pas de monopole d'actes à ses membres et les soumettent donc à la libre concurrence. A la différence de notre précédente hypothèse qui est axée sur la notion de légalité, l'attribution d'un titre professionnel ou d'une qualité répond à la volonté de mettre en valeur la qualité de la prestation effectuée. Ainsi tous les professionnels se voyant attribuer un titre ou reconnaître une qualité sont censés présenter des garanties particulières de sérieux et de savoir-faire dans l'exercice de leur profession. Dans le cas de figure des artisans, artisans d'art et maîtres artisans, ces garanties sont attestées par la possession de diplômes ou de titres de formation⁷⁴³ et permettent de faire valoir leur qualité et leur titre dans l'appellation, l'enseigne, la promotion et la publicité de l'entreprise, du produit ou de la prestation de service.

335. La possession de diplômes ou de titres de formation est donc centrale dans l'attribution d'un titre professionnel mais présente des effets directs ou indirects en fonction de l'absence ou de la présence d'un monopole d'actes professionnels. Lorsque l'accès à la profession n'est pas réglementé, les diplômes et titres possédés déterminent directement l'attribution du titre à certains membres et non à d'autres. Le diplôme devient alors un élément

⁷⁴⁰ E. GARÇON, *Code Pénal annoté, op.cit.*, p. 923 et A. Vitu, *Usurpation de titres, op.cit.*, 1995, p. 3.

⁷⁴¹ *Ibid.*

⁷⁴² Article 12 du décret n° 98-247 du 2 avril 1998 relatif à la qualification artisanale et au répertoire des métiers, *op.cit.*, p. 5172.

⁷⁴³ Dont l'absence ne pourra être remplacée que par un exercice prolongé de la profession.

de discrimination au sein même de l'activité. Si, au contraire, une réglementation accorde aux membres de la profession un monopole d'actes, les diplômes exigés sont identiques pour y accéder ou pour se voir attribuer le titre professionnel, ce dernier n'étant qu'un accessoire de l'exercice de l'activité : le diplôme n'entraîne donc qu'indirectement l'attribution du titre.

L'attestation de la légalité de l'exercice professionnel ou la garantie de l'existence d'un savoir-faire ou d'une compétence particulière par l'attribution d'un titre professionnel mettent en jeu la notion de sécurité juridique et donc d'intérêt général. En conséquence, l'existence d'un monopole du titre professionnel ne peut être consacrée que par l'intervention des pouvoirs publics, conformément aux principes généraux de la réglementation des professions, que nous avons envisagés auparavant. Cette intervention peut se révéler toutefois plus ou moins importante. En effet, si les pouvoirs publics possèdent une compétence exclusive pour établir les conditions d'attribution du titre professionnel, l'attribution elle-même peut être déléguée directement aux professionnels. Ainsi, la qualité d'artisan ou d'artisan d'art ou le titre de maître artisan sont-ils reconnus ou attribués par le président de la chambre départementale des métiers. Cependant, il convient de relever qu'une telle autorité ne possède aucun pouvoir d'appréciation mais seulement un pouvoir de vérification des conditions légalement établies puisque ces qualités ou titres sont reconnus *de droit* à tous ceux qui y satisfont.

336. La création d'un tel monopole du titre par les pouvoirs publics ne peut réellement être efficace que si cette réglementation s'accompagne d'une protection pénale contre les abus. A l'instar du monopole des actes, la force du monopole du titre repose bien évidemment sur cette répression qui s'articule pour l'essentiel autour de l'article 433-17 du Code pénal dont les dispositions ont déjà fait l'objet d'une étude approfondie⁷⁴⁴. Toutefois, cette protection générale des titres peut se trouver renforcée par des textes propres aux professions concernées⁷⁴⁵.

Qu'il s'agisse du Code pénal ou de textes particuliers, la place du diplôme dans la répression de l'usurpation du titre professionnel dépend une fois encore de l'existence ou non

⁷⁴⁴ Cf. Supra. L'usurpation des titres et diplômes.

⁷⁴⁵ C'est le cas des avocats qui bénéficient aussi d'une protection contre « l'usage d'un titre tendant à créer dans l'esprit du public, une confusion avec le titre et la profession »⁷⁴⁵. Au delà de la simple répression de l'usurpation du titre nu d'« avocat » par l'article 433-17 du Code pénal, ce texte permet de punir l'usage de dénominations comme « avocat-défenseur », « avocat-conseil »... A. Vitu, *Usurpation de titres, op.cit.*, 1995, p. 3.

d'un monopole d'actes au sein de la profession.

En effet, quand un tel monopole existe, le titre professionnel n'est accordé qu'aux membres de la profession. Dans cette hypothèse, usurperont le titre professionnel tous ceux qui en feront usage alors qu'ils ne sont pas membres de la profession. L'appartenance à celle-ci devient donc l'élément constitutif déterminant de l'infraction, le diplôme n'entrant en jeu que pour vérifier si le contrevenant en fait ou n'en fait pas partie.

La situation diffère lorsqu'aucun monopole d'actes n'est attaché à l'exercice de la profession permettant à ses membres de faire usage d'un titre professionnel. Puisque celui-ci n'est conféré qu'aux membres de la profession possédant certains diplômes, l'absence de ceux-ci est un élément constitutif déterminant de l'infraction. Ainsi, la protection pénale contre l'usurpation des qualités d'artisan, d'artisan d'art ou du titre de maître artisan repose notamment sur la possession ou non des diplômes permettant de se voir reconnaître ou attribuer ces dénominations⁷⁴⁶.

337. Le monopole des titres présente une certaine ambivalence dans ses rapports avec les diplômes en fonction de l'existence ou non d'un monopole des actes dans la profession concernée.

Qu'il s'agisse de conférer un monopole d'actes, de titre ou un droit à concourir au titulaire d'un diplôme, la détermination du lien entre le diplôme et ces trois visages de la réglementation professionnelle demeure de la compétence exclusive de l'Etat. En outre, les certifications nécessaires pour accéder à ce type d'emploi correspondent généralement à celles délivrées ou validées par l'Etat lui-même. Le diplômé ne peut donc faire valoir sa certification que dans la mesure où celle-ci rentre dans un cadre prédéterminé par les autorités publiques. Dans le cadre de la réglementation étatique des professions, aucune place n'est laissée à une quelconque négociation avec le titulaire du diplôme sur la valeur de ce dernier.

Cependant, d'autres professions ne connaissent pas ce lien rigide et imposé entre le diplôme et l'emploi. Au contraire, une correspondance plus ou moins souple entre les deux est mise en place permettant de structurer et de hiérarchiser les emplois et pouvant garantir un salaire minimum au titulaire d'une certification. Ainsi en est-il des professions salariées du secteur privé où le lien entre diplôme et emploi apparaît au sein des classifications établies par les conventions collectives : la réglementation des professions émane d'une négociation entre

⁷⁴⁶ Article 24 de la loi n°96-603 du 5 juillet 1996 relative au développement et à la promotion du commerce et de

les partenaires sociaux.

Chapitre 3. Les droits éventuels du diplômé.

338. Si les études (scolaires, professionnelles et universitaires) et les professions liées à l'intérêt général font l'objet d'une importante intervention des pouvoirs publics, il subsiste cependant une vaste sphère parmi les activités professionnelles dans laquelle la puissance publique n'intervient pas directement dans la prise en considération des titres de formation possédés par les individus : les professions salariées du secteur privé.

339. Pour autant, la notion de diplôme n'en est pas forcément absente mais repose sur une conception complètement différente de celle analysée précédemment. Pour ces professions, il n'est pas établi de lien rigide entre le diplôme et le travail mais une correspondance, plus ou moins souple, est mise en place, entre les deux, permettant de structurer et de hiérarchiser les emplois et pouvant garantir un salaire de base au titulaire d'une certification. Celle-ci apparaît au sein des classifications établies par les conventions collectives consacrant le pouvoir important de négociation des partenaires sociaux et non plus celui de la puissance publique (Section 1).

340. L'apparition d'un chômage important et durable à partir des années soixante-dix et le constat de l'existence d'une période importante de recherche de travail sous le statut de demandeur d'emploi pour des personnes possédant un faible niveau de formation ont provoqué une intervention des pouvoirs publics visant à créer pour ces populations des mécanismes d'insertion fondés sur *l'absence* de diplômes et parfois destinés à en faciliter *l'acquisition*.

Les caractères publics et étatiques auraient pu nous inciter à envisager cette question sous l'angle des droits des diplômés garantis par la puissance publique. Or, c'est plutôt la finalité de ces mécanismes qui en fait l'originalité : l'insertion professionnelle selon les diplômes possédés ou par les diplômés à acquérir comme nous l'envisagerons. L'efficacité de ces mesures sera examinée en fonction de cet objectif dont la responsabilité incombe aux employeurs et non à la puissance publique (Section 2)⁷⁴⁷.

⁷⁴⁷ A l'exception des professions réglementées par les autorités publiques qui peuvent être exercées sous une forma salariale (médecins, avocats, géomètres-experts...) dont nous avons déjà analysé le régime juridique.

Section 1. Le lien négocié entre diplôme et activité professionnelle : la réglementation conventionnelle de l'emploi.

341. Lorsqu'on observe le rapport entre diplôme et activité professionnelle dans une relation de travail salarié, on se heurte rapidement à un des principes les plus importants du droit du travail en France, à savoir le pouvoir de direction de l'entreprise par celui qui la dirige⁷⁴⁸, c'est-à-dire le pouvoir de définir l'objet de l'exploitation, de déterminer et d'apporter les techniques et les moyens matériels et surtout de choisir les hommes et d'organiser leur travail. Cette liberté de recrutement des salariés par le chef d'entreprise se traduit à la fois par le choix d'embaucher ou de ne pas embaucher un individu et de l'affecter à l'exécution d'une certaine tâche.

342. Dès lors qu'il choisit d'embaucher un travailleur, l'employeur est-il légalement obligé de tenir compte de ses différents diplômes et titres de formation pour l'affecter à un poste de travail plus qu'à un autre ? La réponse doit être nuancée. Hormis les situations où l'Etat réglemente l'accès à une profession qui peut être salariée⁷⁴⁹, comme nous l'avons évoqué auparavant, les certifications du monde éducatif et possédées par le candidat à un emploi n'ont généralement pas de force contraignante dans le monde productif⁷⁵⁰. En effet, à ce niveau, ce sont les exigences de l'emploi qui dominent⁷⁵¹. Elles sont déterminées par l'employeur, « seul juge » de la capacité d'un salarié à les satisfaire donc de la concordance entre les diplômes et les titres de formation qu'il possède et le poste qu'il occupera dans l'entreprise⁷⁵².

343. L'emploi est donc l'élément déterminant dans la relation entre le travailleur et l'employeur, que ce soit au niveau de l'embauche, de l'affectation ou de la promotion. Que doit-on entendre par le terme d'« emploi » ? Comme nous l'avons déjà évoqué, la notion d'emploi présente plusieurs sens selon qu'on la considère de façon générale ou sous un angle

⁷⁴⁸ N. CATALA, *L'entreprise*, t. 4 du *Traité du droit du travail* dirigé par G.H. Camerlynck, 1980, n°167.

⁷⁴⁹ Comme c'est le cas dans les secteurs socio-éducatif, des sports ...

⁷⁵⁰ P. GUILLOUX, « Reconnaissance des acquis de formation validés par les branches ou les entreprises », *Actualité de la formation permanente*, n° 121, p. 39 et s.

⁷⁵¹ Conseil Constitutionnel, 20 juillet 1988, *Dr. Soc.* 1988, 762.

⁷⁵² J. YUNG-HING, *Aspects juridiques de la qualification professionnelle*, Thèse Toulouse 1982, Ed. CNRS 1987.

individuel. Abstraitement, emploi sera notamment utilisé dans l'appellation d'un droit sans force contraignante proclamé par le préambule de la constitution de 1946 ou de politique générale d'actions tendant à permettre à des individus d'accéder à un travail. Pris dans un sens individuel, il désigne tantôt l'emploi occupé par un travailleur déterminé, selon le sens de l'arrêt Goupy⁷⁵³, tantôt l'ensemble des tâches qu'une entreprise destine à un individu en fonction de son organisation interne⁷⁵⁴. C'est à ce dernier sens que nous nous attacherons puisque c'est à cette catégorie d'emploi qu'est liée la notion de diplôme.

En effet, selon la définition retenue, on constate l'existence d'une diversité d'emplois dans les entreprises⁷⁵⁵ (mécaniciens, secrétaires...) imposant de les distinguer et de les structurer. La constitution de grands ensembles professionnels en ouvriers, employés et cadres⁷⁵⁶ n'a cependant pu éviter la nécessité de procéder à la construction de grilles précises de *classifications* de tous les emplois, c'est-à-dire la détermination abstraite de groupes d'emplois en fonction de leur contenu. L'élaboration de cette classification n'est pas un acte unilatéral de l'employeur, l'article L. 133-5 du Code du travail l'intègre dans le contenu obligatoire des conventions collectives. C'est ainsi que les classifications sont l'objet de négociations souvent intenses entre partenaires sociaux⁷⁵⁷.

344. Au sein d'une classification, chaque emploi est rangé de façon hiérarchique, se voit attribuer un certain coefficient servant de base à divers éléments dont le plus important est la rémunération. Ces opérations, prenant le nom de *qualification du travail*, doivent être accomplies en toute objectivité, indépendamment de la personne du salarié. La qualification du travail peut être présentée comme « une méthode qui vise à atteindre un certain degré élevé d'objectivité dans l'analyse et la détermination de la valeur relative des différents postes dans une entreprise déterminée ou dans un groupe d'entreprises. Il s'agit essentiellement de procéder à l'évaluation des responsabilités et des exigences de ces postes, abstraction faite de la responsabilité des individus. Par cette méthode, le niveau hiérarchique des postes est

⁷⁵³ Civ. 27 février 1934, D.H. 1934, 252.

⁷⁵⁴ N. CATHALA, *op.cit.*, n°10.

⁷⁵⁵ Imposant le recours au pluriel : on parle d'emplois.

⁷⁵⁶ P. LANGLOIS, « La hiérarchie des salariés » in *Etudes Camerlynck*, p. 185.

J. YUNG-HING, *Aspects juridiques de la qualification professionnelle*, CNRS Ed., Toulouse, 1986, p. 42s.

A. SUPIOT, *Critique du droit du travail*, PUF, Les voies du droit, 1994, p. 121.

P. SANTELMANN, « la reconnaissance de la qualification professionnelle », *Dr. Soc.* 1995, p. 1014. *Travail et emploi*, 1988, numéro spécial 38.

H. SINAY, « le statut des cadres », *Dr. Soc.* 1982, p. 70.

⁷⁵⁷ Cf. *Infra*.

déterminé en comparant les éléments qui les composent à divers facteurs d'évaluation choisis et définis préalablement »⁷⁵⁸. Ces facteurs d'évaluation sont nombreux et le diplôme, indépendamment de ceux qui le possèdent, y prend toute sa place.

Dans cette classification, le salarié va prendre sa place à l'occasion de son recrutement et de son affectation à un emploi précis. Cette opération, traditionnellement qualifiée de *qualification individuelle*⁷⁵⁹ puisqu'elle porte sur le salarié précisément, apparaît en réalité à l'occasion de la naissance du contrat de travail, si bien qu'on la trouve aussi sous l'appellation de *qualification contractuelle*, c'est-à-dire « une relation réputée fixée d'un commun accord, entre les qualités d'un salarié et l'activité qu'il exerce »⁷⁶⁰. Pour être recruté, le travailleur présentera tous les éléments, notamment ses diplômes, titres de formation et certificats de travail attestant de sa *qualification personnelle*⁷⁶¹, pouvant convaincre l'employeur de son aptitude à l'emploi disponible. A ce stade, les partenaires sociaux ont souhaité jouer tout leur rôle en instituant, parfois au profit des salariés nouvellement embauchés, certaines garanties de classement, en fonction de leurs diplômes.

345. Mais l'affectation d'un travailleur à un emploi ne le condamne pas à y demeurer sans aucune perspective d'évolution de carrière. Le développement de la formation professionnelle depuis 1971 et surtout l'affirmation par la loi du 4 juillet 1990 d'un droit à la qualification professionnelle⁷⁶² ont permis à des salariés d'acquérir de nouvelles qualifications personnelles et de nouveaux diplômes. Ici encore, la négociation collective permet parfois la prise en compte de ces nouvelles certifications dans un but d'augmentation de salaire ou de promotion.

Classification des emplois, recrutement et promotion des salarié sont dans les professions salariées les trois dimensions du diplôme qu'il convient d'étudier.

⁷⁵⁸ N. CATHALA, *op.cit.*, n°12.

⁷⁵⁹ A. LYON-CAEN, « Le droit et les classifications », *Travail et emploi*, n° 38, p. 22.

⁷⁶⁰ A. LYON-CAEN, « Le droit et la gestion des compétences », *Dr. Soc.* 1992, p. 575.

⁷⁶¹ Ibid.

⁷⁶² Article L. 900-3 du Code du travail : « Tout travailleur engagé dans la vie active ou toute personne qui s'y engage a droit à la qualification professionnelle et doit pouvoir suivre, à son initiative, une formation lui permettant, quelque soit son statut, d'acquérir une qualification correspondant aux besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme ».

§1. La place centrale du diplôme dans la classification des emplois.

346. Une classification présente des enjeux considérables au cœur des relations professionnelles puisqu'en classant les emplois par ordre hiérarchique et en les affectant d'un coefficient, elle détermine la rémunération des salariés. Compte tenu de cette importance sociale, les pouvoirs publics sont longtemps intervenus dans cette opération⁷⁶³.

347. Ainsi, au lendemain de la seconde guerre mondiale, elle conduit le gouvernement à établir par voie réglementaire une correspondance rigide entre la qualification du travail et le niveau de la rémunération des emplois. Ces grilles fixées de façon unilatérale par les arrêtés Parodi-Croizat, adoptés entre 1945 et 1950, classaient les salariés en plusieurs groupes professionnels : les ouvriers regroupés en trois catégories (manoeuvre, ouvriers spécialisés et ouvriers professionnels), les employés, les techniciens, les dessinateurs et les agents de maîtrise. Au sein de ces catégories, tous les emplois étaient décrits avec précision et de manière exhaustive⁷⁶⁴, hiérarchiquement classés à l'intérieur de filières distinctes et affectés d'un coefficient de rémunération. Ces descriptions reposaient sur l'application de deux critères essentiels : le salaire effectif et les connaissances nécessaires sanctionnées par un diplôme⁷⁶⁵.

L'importance du diplôme dans les arrêtés Parodi-Croizat est loin d'être négligeable. Elle tourne principalement autour du Certificat d'aptitude professionnelle dont la conception et le régime juridique sont alors en cours d'unification⁷⁶⁶. Le diplôme, lorsqu'il est présent dans la définition du métier, devient une qualité attachée à la personne du salarié⁷⁶⁷. L'exemple des définitions de l'ouvrier spécialisé et de l'ouvrier professionnel sont à ce titre, très explicites. Le premier exécute « des opérations qui ne nécessitent pas la connaissance d'un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un CAP », le second possède « un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un CAP et a satisfait à l'essai professionnel d'usage ». Deux remarques doivent être faites.

⁷⁶³ J. SAGLIO, « Hiérarchies salariales et négociations de classifications en France. 1900-1950 », *Travail et emploi*, n° 27, p. 8.

⁷⁶⁴ On trouvait sept définitions pour les ouvriers et soixante-six pour les autres catégories regroupées.

⁷⁶⁵ J. SAGLIO, *op.cit.*, p. 18.

⁷⁶⁶ G. BRUCY, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1860-1965)*, Ed. Belin, 1998, p. 153 et s.

⁷⁶⁷ A. JOBERT et M. TALLARD, « diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », *Formation emploi*, n° 52, p. 142.

Dans un premier temps, la possession du CAP par le salarié n'en fait pas automatiquement un ouvrier professionnel. Il apparaît, en effet, que « l'essai professionnel d'usage » sera déterminant aux yeux de l'employeur pour lui attribuer cette qualification et la rémunération afférente.

Dans un second temps, le rôle du diplôme est de mettre en relation son titulaire avec un métier déterminé. Le diplôme qui permettra de différencier les deux ouvriers est donc attaché à une spécialité précise. Un ouvrier ne pourrait donc pas faire valoir son CAP si celui-ci n'était pas de la même spécialité que le métier effectué. Cela signifie que la distinction entre l'ouvrier spécialisé et l'ouvrier professionnel ne pourra être faite dans un métier précis que s'il existe un CAP propre à ce dernier. On conçoit dès lors qu'une telle disposition ait pu entraîner l'apparition de nombreux CAP. Dans ce système, le diplôme ne jouera aucun rôle pour toutes les branches n'ayant pas recours à une main d'œuvre qualifiée.

348. Ce système rigide mis en place par les arrêtés Parodi-Croizat perd de sa valeur avec la loi du 11 février 1950 qui, en restituant aux partenaires sociaux le pouvoir de fixer librement le niveau des salaires, fait de l'opération de classification des emplois un domaine d'intervention de la négociation collective de branche. Cependant, pour éviter toute période d'incertitude entre l'application de la loi et la conclusion d'un accord de classification, le texte prévoit le maintien des arrêtés Parodi-Croizat jusqu'à l'aboutissement des négociations. Celles-ci s'engagèrent rapidement au niveau des branches et n'aboutirent, en fin de compte, qu'à la reprise du système antérieur en modifiant simplement les coefficients de salaire et en intégrant les nouveaux emplois. Pour cette raison, on peut encore parler, à cette époque, de maintien du système Parodi-Croizat.

349. Cependant l'évolution des emplois dans les entreprises, notamment la reconcentration des postes, la parcellisation des tâches et l'apparition de nouveaux emplois⁷⁶⁸ entraînent, au début des années soixante, une rapide obsolescence des classifications existantes ; l'assimilation des nouveaux emplois au sein des anciennes grilles montre alors ses limites. La décennie des années soixante est marquée par la généralisation des tentatives d'adaptation du système : le point n° 5 du protocole de Grenelle prévoyait la réunion de commissions paritaires pour, entre autres, « la révision des classifications professionnelles et

⁷⁶⁸ J. YUNG-HING, *op.cit.*

leur simplification ». Cette simplification souhaitée avait donc pour corollaire l'engagement de nouvelles négociations et surtout l'exploration de nouvelles méthodes de classifications des emplois par les branches professionnelles. C'est ainsi qu'à partir des années 70 de nouvelles formes de classification furent adoptées, fondées sur de nouveaux critères. Cependant, soucieux d'éviter la répétition des difficultés nées après la loi de 1950 (à savoir l'adaptation des grilles aux nouveaux métiers), le législateur intervient en 1982 pour imposer une négociation de branche sur les classifications tous les cinq ans et intègre dans le contenu obligatoire des conventions collectives, « les éléments essentiels servant à la détermination des classifications professionnelles et des niveaux de qualification, notamment les mentions relatives aux diplômes professionnels ou à leurs équivalences, à condition que ces diplômes aient été créés depuis plus d'un an »⁷⁶⁹, mettant ainsi l'accent sur certains critères de classification.

Cette disposition appelle plusieurs remarques. D'abord, le législateur n'intervient pas dans la détermination des critères de classifications sauf sur un point : la question des diplômes. Ceux-ci demeurent des éléments essentiels servant à la détermination des classifications. Ensuite, la nature des diplômes concernés apparaît comme un point important : il doit s'agir de diplômes professionnels ou d'équivalences ce qui d'emblée exclut certains diplômes tel que le Baccalauréat général comme nous pourrions le constater. Enfin, la date de création du diplôme fait l'objet d'une grande attention puisqu'une certaine ancienneté est imposée à une certification pour qu'elle soit intégrée dans les éléments de la classification. Nous aurons l'occasion de revenir sur les conséquences importantes de ces dispositions.

350. Ces obligations de négocier régulièrement et de simplifier les grilles de classifications ont fait éclater la prééminence de l'ancien modèle des arrêtés Parodi-Croizat. Aujourd'hui, on peut recenser plusieurs types d'accords de classifications, chacun attribuant une place particulière au diplôme.

A. Le diplôme, attribut du salarié.

351. Dans certains cas, les négociations ont abouti au maintien de l'ancien système Parodi-Croizat, caractérisé par la simple énumération des postes sans aucune description de

⁷⁶⁹ Loi n° 82-957 du 13 novembre 1982 devenu article L. 133-5 du Code du travail.

l'emploi mais aussi parfois à son amélioration dans la précision et le détail de la description des emplois, dans des grilles désignées sous le nom de « Parodi améliorées ». Ces situations apparaissent dans deux catégories de profession.

Les premières se singularisent par l'emploi important d'une main d'œuvre non qualifiée. Il s'agit pour l'essentiel de branches correspondant à ce que certains auteurs qualifient de « modèle industriel et tertiaire archaïque »⁷⁷⁰ : industries textiles, chaussures, habillement... La qualification des salariés étant pratiquement inexistante, la place du diplôme dans les grilles de classifications l'est alors tout autant.

Dans une seconde catégorie de professions, au contraire, le système Parodi-Croizat a été maintenu et amélioré par une description plus poussée des emplois notamment autour des connaissances professionnelles. Il s'agit généralement des professions artisanales, dont les grilles de classification s'articulent autour de l'expérience et des diplômes professionnels: les connaissances auxquelles il est fait référence sont en principe sanctionnées par le CAP ou le BEP et la progression du salarié est fonction de son ancienneté⁷⁷¹. Si pour certaines, nous l'avons vu, la possession de ces diplômes est indispensable à l'exercice de la profession⁷⁷², les autres ont conservé un lien fort entre le diplôme possédé par le salarié et l'emploi du fait de leur attachement à la notion de métier, marquant ainsi une volonté traditionnelle de négociation et un certain corporatisme⁷⁷³.

352. Cependant, tout en rejetant le modèle « Parodi », certaines branches ont conservé un lien juridique entre l'emploi du salarié et ses diplômes. Sous l'influence de l'Etat, les négociations ont abouti à la mise en place de grilles désignées sous le nom de « fonction publique aménagée »⁷⁷⁴. Celles-ci se distinguent par la reconnaissance de la place très importante voire même indispensable du diplôme pour accéder à certains emplois.

Il s'agira, dans un premier temps, des professions sanitaires et sociales, juridiques ou d'enseignement pour lesquelles les autorités publiques ont imposé, pour exercer, la possession

⁷⁷⁰ A. JOBERT et M. TALLARD, « Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle » in *Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau ?*, Etudes n°65, Céreq, 1993, p. 293.

⁷⁷¹ Boucherie (accords des 11 septembre 1991 et 14 septembre 1993), coiffure (accord du 25 septembre 1996 modifié le 9 avril 1997 et le 21 mai 1997).

⁷⁷² Cf. Supra. Le lien imposée entre diplôme et activité professionnelle : la réglementation étatique des professions.

⁷⁷³ J. SAGLIO, « les négociations de branches et l'unité du système français de relations professionnelles : le cas des négociations de classification. », *Dr. Soc.* 1987, p. 28.

⁷⁷⁴ *Ibid.*, p. 29.

de certaines certifications, généralement post baccalauréat. Le rapport au diplôme se fonde sur la conception du monopole des actes professionnels, conception que nous avons déjà étudiée et sur laquelle nous ne reviendrons pas

Dans un second temps, les professions appartenant à un secteur où l'Etat est fortement présent économiquement et, donc influent, entrent dans cette catégorie. Si la possession du diplôme n'apparaît juridiquement pas indispensable à l'exercice professionnel, elle peut entraîner l'attribution automatique d'un certain classement et des majorations de coefficient salarial. Jusqu'à sa récente dénonciation par les employeurs, la convention collective des banques était caractéristique d'une telle conception. Ainsi, le titulaire d'un CAP d'employé de banque se voyait attribuer sans conditions le coefficient 320 au même titre qu'un « agent accomplissant des travaux d'exécution simples nécessitant une formation appropriée ou une pratique suffisante »⁷⁷⁵. Même si les négociations s'achèment vers un nouveau type de grille à « critères classants » dont nous allons analyser le régime juridique, la profession semble attachée à conserver un lien entre les diplômes effectivement possédés et l'emploi exercé. En effet, le nouveau projet de convention proposé par l'Association française des banques maintient les garanties de classement automatique et de promotions aux titulaires de certains diplômes. Ainsi tous les titulaires du BP banques sont classés au minimum « techniciens niveau B » quelle que soit leur tâche.

La particularité des grilles « Fonction publique aménagée » de ce type est de favoriser le classement automatique d'une personne titulaire d'un diplôme sans pour autant se fermer aux non-diplômés. La qualification individuelle de ces derniers repose alors sur l'emploi qu'ils occupent et non sur leurs caractéristiques personnelles. Deux conceptions de la classification coexistent ainsi dans une telle grille : l'une, destinée aux diplômés, est fondée sur un rapport diplôme-salarié, l'autre, pour les non-diplômés, est axée sur un rapport salarié-emploi.

B. Le diplôme, critère classant l'emploi.

353. L'apport le plus important des négociations engagées dans les branches à la suite du protocole d'accord de Grenelle et traduisant le mieux le souci de simplification des classifications exprimé par ses signataires est la naissance dans les années soixante dix d'un nouveau type de grilles désignées sous les termes de « grilles à critères classants ».

Apparues avec l'accord du 20 juin 1974 dans les industries agricoles et alimentaires, les grilles à critères classants se développent après la signature de l'accord du 21 juillet 1975 dans la métallurgie, tant en nombre de branches ayant adopté cette technique qu'en nombre de salariés concernés par ces classifications soit plus de 2 500 000 salariés simplement par l'accord signé dans la métallurgie⁷⁷⁶. Les grilles à critères classants seront le propre des branches pour lesquelles la description précise des emplois n'apparaissait plus possible du fait de leur diversité, c'est-à-dire, pour l'essentiel, les grandes branches industrielles⁷⁷⁷ ainsi que celles du tertiaire de haut niveau⁷⁷⁸.

Fondées sur des méthodes modernes de qualification du travail⁷⁷⁹, elles définissent des critères d'évaluation, précisément déterminés, permettant de classer les emplois en niveaux ou en groupes. Ainsi, l'accord de 1975 dans la métallurgie regroupe l'ensemble des catégories d'ouvriers, d'employés, de techniciens, de dessinateurs et d'agents de maîtrise en cinq niveaux, chaque niveau étant lui-même subdivisé en trois échelons et chaque échelons affecté d'un coefficient. Les critères classants interviennent alors pour définir les différents niveaux.

354. Malgré la quantité de critères qui pouvaient être retenus à l'origine, on constate que les accords signés n'en retiennent qu'un nombre limité. Plusieurs se sont d'ailleurs inspirés sur celui de la métallurgie en en reprenant les critères, à savoir : l'autonomie, la responsabilité, le type d'activité et les connaissances requises⁷⁸⁰. Toutes les branches n'ont cependant pas suivi la même voie puisque la chimie retient, quant à elle, la précision des consignes, la répétitivité des travaux, les exigences physiques et le niveau des connaissances requises⁷⁸¹. On note donc que si des critères peuvent varier d'une branche à une autre, celui des connaissances requises semble commun. C'est à ce niveau que la question des diplômes dans ce type de classification prend toute son importance.

En effet, l'intérêt et surtout l'objectivité des critères classants reposent sur la méthode permettant de les évaluer dans les différents emplois. Selon les termes mêmes de l'accord

⁷⁷⁵ Article 52 de la convention collective des banques du 20 août 1952 modifié par l'accord du 7 janvier 1987.

⁷⁷⁶ A. JOBERT et M. TALLARD, « diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », *op.cit.*, n° 52, p. 138.

⁷⁷⁷ Métallurgie (accord du 21 juillet 1975), chimie (accord du 10 août 1978), transformation des matières plastiques (accord du 15 octobre 1979), caoutchouc (accord du 20 avril 1984), coopératives laitières, tuiles et briques (accord au 15 février 1985), industries de la conserve (accords des 18 novembre 1992 et 6 mai 1997)...

⁷⁷⁸ Exploitation thermique, bureaux d'études techniques (accord du 15 décembre 1987), société de courtage et d'assurance, société de bourse (accord du 20 octobre 1990)...

⁷⁷⁹ « Job evaluation » in J. SAGLIO, *op.cit.*, p. 27.

⁷⁸⁰ Préambule de l'accord du 21 juillet 1975, Convention Collective de la métallurgie, *J.O.* n°

relatif à la métallurgie, ces connaissances sont précisées « par une référence à un niveau de formation retenu par les textes légaux ». Cette référence se traduit en pratique par la mise en correspondance de chaque niveau de la classification avec un des niveaux de formation défini par la circulaire de 1967 de l'Education nationale⁷⁸², lesquels sont définis par des diplômes. Sans faire référence aux niveaux de la circulaire de 1967, la classification de la chimie s'appuie dans la définition des cinq groupes d'ouvriers, d'employés et de techniciens qu'elle retient, sur des connaissances sanctionnées par la possession de diplômes explicitement énumérés⁷⁸³. On remarque cependant que le regroupement de ces derniers correspond exactement à celui retenu par l'Education nationale.

355. Plusieurs remarques⁷⁸⁴ s'imposent sur la logique sous-jacente à l'élaboration de ces niveaux de connaissances. Tout d'abord, on observe, aussi bien dans la métallurgie que dans la chimie, une volonté de se démarquer des niveaux de formation de l'Education nationale, tout en y faisant référence de façon plus ou moins explicite, par une inversion de la numérotation des niveaux retenus par ces classifications. En outre, la classification de la métallurgie retient les niveaux de l'Education nationale simplement comme des niveaux de connaissances. Or, la nomenclature de 1967 instaure des niveaux de formation définis par la mise en correspondance d'un emploi avec une formation sanctionnée par un diplôme ou équivalente à celui-ci. Par exemple, le niveau V de la circulaire de l'Education nationale concerne le « personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles et du certificat d'aptitude professionnelle ». La classification de la métallurgie renvoie donc, pour définir des niveaux de connaissances permettant l'occupation d'un emploi, à une nomenclature elle-même fondée sur des emplois exigeant un certain niveau de formation : le serpent se mord la queue.

356. Au delà de ces remarques qui ne s'attachent qu'à la forme de la classification, il convient de s'arrêter sur l'importance juridique qu'occupe le diplôme dans la définition de ces niveaux ou de ces groupes. Cette correspondance entre niveaux de poste et niveaux de

⁷⁸¹ Annexe 1 de l'accord du 10 août 1978. Convention Collective des industries chimiques, *J.O.* n° 3108.

⁷⁸² Cf. Annexe 8.

⁷⁸³ Cf. Annexe 15.

⁷⁸⁴ Remarques que nous reprenons de notre article écrit en collaboration avec A.-C. DUBERNET, « Valeurs sociale et juridique du diplôme, à propos des qualifications professionnelles dans la métallurgie », *L'orientation scolaire et professionnelle* 1999, n°1, p. 112.

formation ne doit pas être interprétée strictement. D'abord les connaissances ne sont qu'un des critères définissant l'emploi, critère qu'il convient de lier à l'autonomie, la responsabilité et le type d'activité pour la métallurgie et à la répétitivité, aux consignes et aux exigences physiques pour la chimie. Si ces connaissances sont établies en référence aux niveaux de l'Education nationale, elles peuvent être obtenues, soit par la voie scolaire ou par une formation équivalente, « soit par l'expérience professionnelle ».

La notion de niveau ou de groupe dans ces classifications n'est donc qu'indirectement liée à celle de diplôme. S'il est fait référence aux « connaissances » que la possession du diplôme atteste en temps normal, celles-ci sont, selon les termes mêmes de l'accord de la métallurgie, « requises » mais non nécessairement « acquises » par le salarié comme l'imposerait l'exigence de possession du diplôme. La convention collective nationale des hôtels, cafés, restaurants, fondée elle aussi sur des critères classants le précise expressément : « La référence aux diplômes ne signifie pas l'exigence de la possession des diplômes mais l'exigence de l'acquisition effective et donc contrôlable des connaissances équivalentes »⁷⁸⁵. Le diplôme ne possède donc qu'un rôle d'indicateur d'un niveau général de connaissances mises en œuvre à l'occasion d'un emploi. Cette considération abstraite apparaît d'autant mieux que la définition des groupes aussi bien dans la métallurgie que dans la chimie ne fait référence qu'à la spécialité du diplôme considéré.

357. Quelles sont les enjeux et les conséquences de telles dispositions ? Ne retenir pour ces emplois que des personnes possédant les diplômes mentionnés dans la classification aurait présenté de graves inconvénients. En premier lieu, la possession d'un diplôme n'est qu'une garantie théorique de la détention de connaissances qu'il convient de vérifier par la pratique de l'emploi. En conséquence, dans les branches ayant des grilles à critères classants, le salarié ne pourra pas contester sa qualification s'il constate qu'il se situe à un niveau inférieur à celui auquel son diplôme apparaît dans la classification. Cette qualification s'apprécie ainsi au regard des fonctions réellement exercées et non en fonction des diplômes détenus⁷⁸⁶. Ensuite, ces dispositions permettent de tenir compte des qualités acquises par les salariés ayant de l'expérience, comme le rappellent ces deux accords, c'est-à-dire de prendre en considération l'acquisition informelle de connaissances et essentiellement l'ancienneté des salariés, grande absente des critères de la classification.

⁷⁸⁵ Article 34 de la convention collective nationale des Hôtels, cafés, restaurants.

358.Le développement des grilles à critères classants au cours des années 80 semble s'orienter vers l'apparition d'une nouvelle catégorie de grilles dites « grilles cadres » entraînant un rôle plus important des entreprises dans le système des classifications⁷⁸⁷. Si la branche demeure compétente pour déterminer les critères classants, l'identification et le positionnement des emplois sont transférés à l'échelle de l'entreprise qui élabore ainsi, par la négociation, sa propre hiérarchie⁷⁸⁸. Cependant, les pouvoirs de cette dernière dans l'application des critères sont limités puisque ces derniers doivent tous être examinés dans une certaine fourchette, celui concernant la formation pouvant même être fixé de façon rigide. Tel est le cas dans le secteur des assurances où le critère de la formation et de l'expérience doit compter pour vingt pour cent⁷⁸⁹. Nous ne nous attarderons pas plus longtemps sur ce nouveau type de classification car, reposant toujours sur des critères classants, la place du diplôme y demeure la même que dans les accords que nous venons d'étudier.

359.Le diplôme apparaît donc comme un des éléments les plus anciens et les plus présents au sein des classifications d'emploi. Cependant, du fait de la diversification des modèles de grilles depuis la guerre et des particularités propres à chaque branche, son rôle dans la définition des emplois et des droits qu'il confère à ceux qui le détiennent, présente des caractères différents voire opposés. Ainsi, les grilles de type « Parodi », « Parodi améliorée » ou « fonction publique aménagée » l'appréhendent sous l'angle d'un attribut personnel du salarié, lui permettant soit d'accéder à un emploi, soit de se voir attribuer automatiquement un certain coefficient.

A l'opposé, les grilles les plus récentes et les plus importantes en nombre de salariés considèrent le diplôme d'une façon doublement abstraite. D'abord, il n'est pas lié au salarié en tant que tel mais sert de critère de définition d'un emploi déterminé. Enfin, il n'est qu'un indicateur d'un niveau de connaissances. Ainsi, l'opération de certification qui atteste juridiquement de l'atteinte par une personne d'un niveau de formation n'est pas reconnue : le diplôme n'a somme toute qu'une valeur d'étalon qui ne permet donc pas, en pratique, à son

⁷⁸⁶ Soc. 14 avril 1988, *Bull.* V n° 230 et 232.

⁷⁸⁷ A. JOBERT et M. TALLARD, « diplômes et certifications de branches dans le conventions collectives », *op.cit.*, n° 52, p. 142.

⁷⁸⁸ Industries agricoles et alimentaires (accord du 19 juin 1991), Industries pharmaceutiques (accord du 28 juin 1994).

⁷⁸⁹ A. JOBERT et M. TALLARD, « diplômes et certifications de branches dans le conventions collectives », *op.cit.*, n° 52, p. 143.

titulaire de le faire valoir.

Cette « dépersonnalisation » du diplôme disparaît lorsque l'on étudie le lien entre le diplôme possédé par un travailleur au moment de son embauche.

§2. La prise en considération du diplôme à l'embauche.

360. Si la place centrale du diplôme et des titres de formation dans les classifications témoigne de la prise en compte par le monde productif des certifications émises par le monde éducatif, celle-ci serait insuffisante pour les travailleurs si le diplôme en tant qu'attribut personnel du salarié ne devait lui procurer certains droits, notamment au moment de la conclusion du contrat de travail. A quoi bon, en effet, subir les examens conduisant à ce diplôme si seules les connaissances qu'il implique sont nécessaires sans que la certification en elle-même ne constitue une preuve absolue aux yeux de l'employeur ? Un des principaux soucis des organisations syndicales représentant les salariés au cours de la renégociation des grilles de classifications après la signature du protocole de Grenelle a donc été de s'assurer que, quel que soit le choix de la méthode de classification retenue, les salariés puissent faire valoir les diplômes qu'ils possèdent au moment de l'embauche⁷⁹⁰. Cette prise en compte du diplôme du salarié varie évidemment selon le type de classification retenue.

A. Le diplôme, source automatique de droits.

361. La question ne revêt pas un grand intérêt lorsque la classification négociée est du type « Parodi » ou « fonction publique aménagée ». Dans ces deux cas, rappelons-le, le diplôme y est déjà retenu sous l'angle d'un attribut personnel du salarié. Dans cette logique, certaines garanties de classification sont donc accordées aux diplômés dès la conclusion de leur contrat de travail.

362. Dans un premier temps, certaines classifications garantissent au salarié diplômé une qualification supérieure à celle du non diplômé. Les grilles Parodi en sont l'exemple le plus

⁷⁹⁰ A. JOBERT et M. TALLARD, « diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », *op.cit.*, n° 52, p. 139.

caractéristique puisqu'elles fondent la distinction ouvrier spécialisé / ouvrier professionnel sur la possession du Certificat d'Aptitude Professionnel. En outre, cette hiérarchisation joue aussi entre diplômés. Dans certains cas, plus le diplôme sera d'un niveau élevé, meilleure sera la qualification de son titulaire : au CAP correspondra celle d'ouvrier professionnel 1, au BEP celle d'ouvrier professionnel 2⁷⁹¹.

363. Dans un second temps, sans aller jusqu'à l'attribution d'une meilleure qualification individuelle, certaines grilles retiennent le diplôme comme un avantage accessoire permettant la majoration du coefficient d'embauche du salarié. Jusqu'à sa dénonciation, la convention collective des banques pouvait être considérée comme un modèle dans ce domaine puisqu'elle établissait de façon précise une liste de diplômes permettant une majoration de points, liste assez longue, complète et ayant la particularité de ne pas retenir que les certifications correspondant à la spécialité de la profession⁷⁹². C'est pourquoi la possession de diplômes généraux de l'Education nationale, comme le brevet des collèges ou le doctorat, accordait des majorations de coefficients au même titre que des diplômes spécifiquement bancaires comme le brevet professionnel des banques. Ces majorations pouvaient se cumuler entre diplômes de l'enseignement général et de l'enseignement technique. De telles dispositions auraient pu creuser un fossé salarial entre diplômés et non diplômés malgré la similitude des tâches effectuées et avoir pour effet pervers d'entraîner des tensions entre salariés. Pour cette raison, la primauté des diplômés au niveau de la rémunération n'est que temporaire. En effet, la plupart des conventions collectives instituant ces majorations utilise le critère de l'ancienneté pour permettre aux non-diplômés de combler progressivement cette différence de salaire. Ainsi, la convention des banques précise-t-elle que « les majorations de diplômes sont considérées comme allouées en avance sur la prime d'ancienneté, c'est-à-dire que le total « majorations pour diplômes plus prime d'ancienneté » ne peut jamais être supérieur au maximum de la prime d'ancienneté correspondant au salaire de base de l'intéressé ». Il ressort qu'au bout d'un certain nombre d'années, toute différence entre diplômés et non diplômés disparaît : la pratique professionnelle est donc tout autant considérée que les diplômes. Comme le faisaient remarquer Patrick Guilloux et Annie Junter-Loiseau à propos de garanties similaires dans les conventions de la boulangerie et de la coiffure, « il apparaît que ces dispositions concernent moins les diplômés que les non diplômés pour lesquels semble avoir

⁷⁹¹ Convention collective des Industries de camping (accord du 10 décembre 1991).

été instituée une période probatoire dont sont dispensés les premiers»⁷⁹³.

364. Mêmes temporaires, ces garanties de classification ou de rémunération supplémentaire accordées aux diplômés sont assez importantes pour permettre de parler de véritables droits accordés au moment de la conclusion du contrat de travail. Toutefois, ces garanties restent toutefois liées au type de grilles retenu par les conventions collectives, « Parodi » ou « fonction publique aménagée », qui ont la particularité d'être fondées sur une prise en compte concrète du diplôme, liée à son détenteur et non à l'emploi exercé.

B. La logique ambiguë des seuils d'accueils.

365. Les grilles à critères classants, négociées à partir des années soixante-dix, sont fondées sur une conception abstraite du diplôme, celui-ci ne servant que d'indicateur d'un niveau de connaissances exigées pour un emploi déterminé, sans lien avec le salarié lui-même⁷⁹⁴. Dans de telles classifications, comment prendre en considération, de façon concrète les diplômes possédés par les salariés au moment de leur embauche ? Les organisations syndicales ayant à cœur de faire reconnaître les qualités des salariés en contrepartie de l'abandon des classifications fondées sur les individus au profit des postes⁷⁹⁵, cette question a constitué un enjeu très important au moment de la négociation de ces grilles, notamment celle de la métallurgie. Elle s'est finalement traduite par l'instauration, dans toutes les grilles à critères classants⁷⁹⁶, de « seuils d'accueils » ou « niveaux d'accueils » dont la finalité est de déterminer un droit d'accès à un niveau de la classification ou à un coefficient au profit des salariés diplômés au moment de leur embauche. Ainsi tout travailleur déjà salarié dans l'entreprise ne pourra bénéficier de mécanisme de seuils d'accueil. Celui-ci ne pourra donc concerner que de jeunes diplômés sortant du système éducatif ou des salariés changeant

⁷⁹² Cf. Annexes.

⁷⁹³ P. GUILLOUX et A. JUNTER-LOISEAU, « Contribution de la négociation collective de branche à l'amélioration des relations entre la formation et l'emploi », *Actualité de la formation permanente*, n° 47, p. 42.

⁷⁹⁴ Nous reviendrons sur cette approche abstraite du diplôme dans la deuxième partie de ce travail puisqu'elle est à l'origine de nouvelles conceptions de la certification comme les Certificats de branches professionnelles (CQP) et de l'émergence de la notion de compétence dont le trait caractéristique est de solliciter les connaissances acquises et mises en œuvre par le salarié.

⁷⁹⁵ A. JOBERT et M. TALLARD, « diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », *op.cit.*, n° 52, p. 139.

⁷⁹⁶ Métallurgie, Bâtiment, Plasturgie, Industries du pétrole (accord du 20 décembre 1985 complété par un avenant du 2 février 1997), textile (cadres), commerce et réparation automobile, bureaux d'études techniques,

d'employeur. Certains accords ont cependant souhaité restreindre le champ d'application de ces mécanismes en ne les réservant qu'aux personnes n'ayant aucun passé professionnel à l'extérieur ou à l'intérieur de l'entreprise⁷⁹⁷.

366.L'article 6 de l'accord du 21 juillet 1975 de la métallurgie énonce clairement le principe de fonctionnement des seuils d'accueil : « Le titulaire d'un des diplômes professionnels visés par l'annexe 1 doit accéder aux fonctions disponibles auxquelles les connaissances sanctionnées par un diplôme le destinent à la condition qu'à l'issue d'une période d'adaptation il ait fait preuve de ses capacités à cet effet. C'est dans cette perspective qu'a été aménagée, par l'annexe 1, une garantie de classement minimal ou classement d'accueil pour chacun des diplômes visés par cette annexe ».

A première vue, une telle disposition enlève toute valeur à la conception des grilles à critères classants puisqu'elle ne s'attache plus à l'emploi visé pour déterminer le classement de l'individu mais à ses diplômes. Or, dans toutes les branches ayant institué les seuils d'accueils, la mise en œuvre de ces mécanismes que l'on a pu, *a priori*, analyser comme des garanties de classement minimal pour les titulaires de diplômes, nécessite de satisfaire à tellement de conditions que leur force contraignante doit être relativisée.

Certaines de ces conditions sont directement liées à la logique de poste qui gouverne les grilles à critères classants. En effet, la garantie de classement minimal ne pourra jouer en faveur du salarié que si son diplôme est en lien avec l'activité qu'il va exercer dans l'entreprise. Selon les branches, ce lien diplôme/activité est présenté sous des terminologies différentes qui rendent la garantie plus ou moins contraignante pour l'employeur. Ainsi, l'accord signé dans la Chimie semble large puisqu'il précise que le diplôme et l'emploi doivent appartenir à la même « *filiale professionnelle* ». A l'opposé, celui de la métallurgie stipule que « la fonction doit correspondre à la *spécialité* du diplôme », ce qui peut laisser entrevoir une application beaucoup plus restrictive des seuils d'accueils.

367.Cependant c'est au diplôme lui-même que les négociateurs ont souhaité attacher le plus d'importance en le soumettant à des conditions très sévères. Préalable indispensable, le diplôme doit être expressément mentionné dans la convention collective. Si ce type d'exigence montre bien que les partenaires sociaux sont soucieux de ne pas se laisser déborder

Chimie, ...

par de possibles apparitions éphémères de diplômes, une telle disposition présente à la fois un risque et d'éventuelles lacunes. A partir du moment où un texte met en place une liste énumérative précise, il présente l'inconvénient de devenir rapidement obsolète. Dans la convention de la métallurgie, par exemple, il faudra attendre un avenant du 25 janvier 1990 pour que soit mentionné le baccalauréat professionnel pourtant créé en 1983.

La nature de la certification est elle-même très limitée et dans la majorité des cas, il doit s'agir d'un diplôme professionnel. C'est ainsi que le baccalauréat général n'apparaît que dans très peu d'accords⁷⁹⁸. En outre, les certifications concernées ne sont que des diplômes délivrés par le ministère de l'Education nationale et parfois, celui du travail⁷⁹⁹. Les négociateurs n'ont pas souhaité étendre l'application des seuils d'accueils aux titres homologués de l'enseignement technologique⁸⁰⁰. On peut avancer quelques explications pour justifier cette décision. Il convient d'abord d'écarter un argument « temporel » qui consisterait à faire remarquer que certaines grilles à critères classants sont nées dans les années soixante-dix, à une époque où l'homologation n'était qu'émergente. Rien n'empêchait les négociateurs d'intervenir par voie d'avenant pour tenir compte du succès de ce mécanisme de validation des titres de formation. Le premier argument que l'on peut avancer repose justement sur la place des partenaires sociaux dans la conception des diplômes nationaux et dans la procédure d'homologation. Si ceux-ci apparaissent bien dans l'organigramme de la Commission Technique d'Homologation, il convient de rappeler que le rôle de cette dernière se limite à situer les certifications qui lui sont présentées sur une échelle de niveaux et non d'en modifier les référents, les enseignements... Certes, un dialogue existe entre la Commission et l'organisme de formation présentant le dossier d'homologation mais celle-ci ne portera que sur les éléments pouvant faire varier le niveau de la certification concernée et sur l'évaluation d'une parfaite adéquation avec les attentes du monde productif. Or, la situation est complètement différente en ce qui concerne les diplômes nationaux dont les principaux éléments font l'objet de discussions dans les Commissions Professionnelles Consultatives (ou les Commissions Pédagogiques nationales pour les Diplômes universitaires de technologie) dont sont membres les partenaires sociaux. Il semble donc que, concernant les seuils

⁷⁹⁷ Matières plastiques (accord du 15 octobre 1979).

⁷⁹⁸ Bâtiment et industries du pétrole.

⁷⁹⁹ Métallurgie, Machines agricoles, Aéronautique (accord du 21 janvier 1986).

⁸⁰⁰ A l'exception de quelques branches telles les industries des carrières et matériaux (accord du 25 janvier 1979) ou la fabrication du verre à la main (article 4 de l'accord du 3 décembre 1985) in P. GUILLOUX, « Reconnaissance des acquis de formation validés par les branches ou les entreprises », *Actualité de la formation permanente*, n° 121, p. 43.

d'accueils, les négociateurs aient souhaité s'inscrire dans une logique de reconnaissance des diplômes, à l'élaboration desquels ils participent pleinement, plutôt que dans une logique de niveau qu'ils ne font qu'apprécier au sein de la Commission Technique d'homologation.

Enfin, le mode et le moment d'acquisition du diplôme font l'objet d'une très grande attention. En effet, les accords précisent que les diplômes pris en compte par les seuils d'accueils peuvent avoir été acquis aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. De cette manière, les partenaires sociaux rappellent leur attachement à une égalité de traitement entre ces deux modes de formation. Par contre, la période d'acquisition du diplôme est essentielle. Ainsi, il importe que celui qui se prévaut de l'application des seuils d'accueils ait acquis son poste avant son affectation dans sa fonction car la reconnaissance des diplômes obtenus au cours d'actions de formations dans l'entreprise connaît un tout autre régime comme nous l'envisagerons ultérieurement.

368. Une fois l'ensemble de ces conditions satisfaites⁸⁰¹, les seuils d'accueil pourront jouer au profit du salarié diplômé. Cependant, ces garanties minimales de classement ne révèlent leur efficacité qu'après une comparaison entre ces niveaux d'accueils des diplômés et les niveaux auxquels apparaissent leurs diplômes dans la définition des emplois de la classification.

Sur la place du diplôme, on constate une concordance entre les seuils d'accueil et la nomenclature des emplois dans beaucoup d'accords. Il en est ainsi dans la convention de la chimie qui prévoit que tout salarié titulaire du CAP ou du BEP, embauché pour occuper une fonction ou un emploi correspondant à ce diplôme, aura la garantie d'un coefficient de 150 à l'embauche. Or, ce coefficient est le premier du groupe II de la classification des ouvriers, des employés et des techniciens ; il exige la mise en œuvre de connaissances correspondant normalement à celles sanctionnées par un CAP ou un BEP. Cette adéquation se retrouve aussi pour le BTS, le DUT... L'existence d'une telle concordance traduit la volonté des négociateurs de prendre en compte les diplômes des salariés embauchés sans mettre en péril la logique sur laquelle sont fondées les grilles à caractères classants. Mais alors, quel est l'intérêt pour un salarié diplômé de bénéficier du seuil d'accueil si un non diplômé, possédant néanmoins les connaissances correspondant au diplôme, bénéficie du même coefficient au regard de la grille de classification ? Cet intérêt réside dans la garantie d'une progression automatique du

⁸⁰¹ Et quelques autres particulières à certaines branches comme la disponibilité des fonctions (Métallurgie).

coefficient d'embauche passé un certain délai. Toujours dans la chimie, si le mécanisme des seuils d'accueils prévoit pour le titulaire d'un CAP ou d'un BEP un coefficient minimum de 150, ce dernier sera de 160 au bout de trois mois, progression automatique qui ne bénéficiera donc qu'au diplômé.

Cependant, dans un certain nombre d'accords, on observe une différence entre le niveau d'accueil du diplômé et celui de son diplôme dans la classification. Tel est le cas dans la métallurgie⁸⁰² pour les brevets de techniciens (BT), les BTS et les DUT. Pour ceux-ci, on note que l'accueil des diplômés correspond à un échelon, voire à un niveau immédiatement inférieur à celui auquel le diplôme apparaît dans la définition des emplois de la classification. Ainsi, l'accueil d'un BTS ou d'un DUT s'effectue au coefficient 255, puis de 270 au bout de six mois et enfin de 285 après dix-huit mois alors que ces diplômes définissent les connaissances exigées dans les emplois du niveau II de la classification de la métallurgie dont le coefficient le plus bas est de 305.

369. Face à ces dispositions, on est en droit de se demander à quoi servent les seuils d'accueil si ce n'est à entériner purement et simplement une déqualification des salariés⁸⁰³. Ce jugement doit être nuancé. Il semble d'abord que la volonté des négociateurs ait été de considérer que la mise en œuvre des aptitudes des salariés diplômés nécessite un temps d'adaptation à l'entreprise⁸⁰⁴, voire une période probatoire⁸⁰⁵ : à ce titre, l'ancienneté devient aussi importante que le diplôme. Enfin, et surtout, ces dispositions consacrent encore plus la logique de l'emploi comme fondement des classifications à critères classants, sans négliger les diplômes du salarié. Lorsque le titulaire d'un BTS est embauché pour occuper un emploi de niveau IV de la classification, c'est-à-dire nécessitant des connaissances en principe attestées par le baccalauréat technique ou professionnel, les seuils d'accueil, quand son diplôme correspond à la « spécialité » de l'emploi lui garantissent, une progression automatique de son coefficient alors que le salarié, placé au même poste mais qui ne possède que le baccalauréat technique n'en bénéficiera pas. Enfin, ces dispositions ont aussi pour finalité la protection des ouvriers non diplômés en leur assurant un classement que ne pénalisera pas le manque de diplôme.

⁸⁰² Mais aussi dans les conventions des carrières et métaux, de l'exploitation thermique...

⁸⁰³ P. GUILLOUX et A. JUNTER-LOISEAU, *op.cit.*, p. 46.

⁸⁰⁴ A. JOBERT et M. TALLARD, « diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », *op.cit.*, n° 52, p. 141.

⁸⁰⁵ P. GUILLOUX et A. JUNTER-LOISEAU, *op.cit.*, p. 46.

Toute l'ambiguïté des seuils d'accueil repose sur le fait qu'ils doivent garantir des droits à des diplômés dans une classification fondée sur la logique de l'emploi. Cette confrontation entre les liens juridiques diplôme/salarié et diplôme/emploi ne pose aucun problème si que le salarié est embauché pour occuper un poste mettant en jeu des connaissances que son diplôme atteste déjà. Dans les autres cas, deux logiques s'affrontent et entraînent des droits différents pour le diplômé. L'une, sur le modèle de la chimie, favorise le diplômé. Elle lui garantit le coefficient correspondant au niveau de son diplôme dans la classification, quand bien même l'emploi qu'il exerce effectivement est de niveau inférieur, à condition bien-sûr que les filières correspondent. L'autre, sur le modèle de la métallurgie tient compte du non-diplômé en faisant prédominer la logique de l'emploi. Elle lui garantit un coefficient toujours supérieur à celui du salarié diplômé, employé à un poste de niveau inférieur à ce que son diplôme lui permet de prétendre. Toutefois, ce dernier bénéficie d'une progression automatique de coefficient que n'a pas son collègue non diplômé ou ayant un diplôme inférieur, employé au même poste que lui.

C. La liberté de faire état de ses diplômes à l'embauche.

370. Comme nous venons de l'examiner, un certain nombre de droits sont attribués au diplômé lors de son embauche. Cependant, l'institution de tels avantages pose nécessairement plusieurs questions, notamment sur la liberté du salarié ou du candidat à un emploi de faire état de ses diplômes auprès de l'employeur.

Préalablement, on peut s'interroger sur un intérêt autre qu'académique d'user de la liberté juridique de faire état ou non de sa certification. Une donnée ne doit pas être ignorée : si la possession d'un diplôme permet d'accroître les chances d'un individu d'éviter le chômage, il n'en demeure pas moins qu'un chômage non négligeable des diplômés existe⁸⁰⁶. La possession de diplômes de trop haut niveau peut avoir pour effet inattendu d'effrayer certains employeurs. Les raisons en sont diverses : des conséquences financières trop importantes (primes, coefficients de salaire...) ou risques de rapports difficiles dans les petites entreprises artisanales lorsque le salarié possède de plus hauts diplômes que son employeur

⁸⁰⁶ En mars 1997, 7,9% des docteurs étaient en recherche d'emploi, trente trois mois après la délivrance de leur doctorat. *Le Monde*, 13 novembre 1997.

plus âgé, créant par là même une opposition ancienneté et pratique contre diplôme et connaissances récentes. Il serait bon de savoir alors si un candidat à l'emploi ou un salarié est tenu de révéler l'ensemble de ses diplômes au delà du strict nécessaire pour l'obtention de cet emploi.

371. Depuis la loi du 31 décembre 1992 relative au recrutement et aux libertés individuelles, les informations demandées, sous quelque forme que ce soit, au candidat à un emploi ou à un salarié ont seulement comme but d'apprécier sa capacité à occuper l'emploi proposé ou ses aptitudes professionnelles et doivent présenter un lien direct avec ces éléments⁸⁰⁷. Si de nombreux auteurs ont étudié ces dispositions au regard de la seule protection de la vie privée⁸⁰⁸, celles-ci présentent aussi un intérêt quant à l'étendue de l'investigation à laquelle un employeur peut se livrer sur l'ensemble des diplômes possédés par son interlocuteur. Est-il en droit d'exiger de connaître l'ensemble des titres de formation que possède ce dernier ? Nous pensons que non. Les informations recueillies ont pour unique objectif l'appréciation de la capacité d'un individu à occuper un emploi et uniquement celui-ci. Par conséquent, pour un poste ne nécessitant que des diplômes de niveau V (CAP et BEP), des questions portant sur la possession d'un baccalauréat n'apparaissent pas pertinentes car sans lien direct avec l'emploi proposé. Cependant, il apparaît difficile, pour ne pas dire dangereux, pour un candidat à l'emploi de contester les questions posées par celui qu'il souhaite voir devenir son employeur. Ce n'est donc que sur le contenu de ses réponses que le salarié ou le candidat peut intervenir.

Selon l'article L.121-6 du Code du travail, les réponses du candidat à l'emploi doivent être faites « de bonne foi ». Ce souci de faire débiter les relations contractuelles par la loyauté entre l'employeur et le salarié a-t-il pour effet de faire obstacle aux dispositions protectrices précédemment évoquées en obligeant le candidat à l'emploi à répondre à toutes questions, y compris celles concernant l'étendue des diplômes possédés ? Il convient de répondre par la négative. En effet, la formulation retenue par le législateur n'impose la bonne foi que dans le cadre des réponses à des questions présentant justement un lien direct avec l'emploi. S'il n'en est rien, « le droit général de non révélation », préconisé par le Professeur Lyon-Caen dans son

⁸⁰⁷ Article L. 121-6 du Code du travail.

⁸⁰⁸ J.- E. RAY, « Une loi macédonnienne ? Etude critique du titre V de la loi du 31 décembre 1992 », *Dr. Soc.* 1993, p. 104.

rapport préalable à la loi de 1992⁸⁰⁹, bénéficie au candidat : celui-ci n'est pas tenu de répondre par l'exacte vérité.

La Cour de cassation s'est récemment prononcée sur les conséquences d'une telle omission en distinguant deux recours offerts à un employeur trompé⁸¹⁰. La fourniture de renseignements inexacts par le salarié lors de son embauche n'est un manquement à l'obligation de loyauté susceptible d'entraîner la *nullité du contrat de travail* que si elle constitue un dol. Cela suppose donc qu'il y ait eu, d'une part, une manœuvre frauduleuse du salarié⁸¹¹ et, d'autre part, que l'employeur n'aurait pas accepté le contrat de travail sans ces allégations mensongères⁸¹². En outre, un tel mensonge à l'embauche ne sera une faute pouvant entraîner le *licenciement* que s'il est avéré que le salarié n'avait pas les compétences effectives pour exercer les fonctions pour lesquelles il a été recruté⁸¹³.

372. Dès lors surviennent de nouvelles interrogations sur les conséquences d'une telle dissimulation. Si un candidat à l'emploi ne mentionne pas à son employeur l'ensemble des diplômes qu'il possède malgré les questions qui lui sont posées, lui sera-t-il toujours possible de s'en prévaloir ultérieurement pour bénéficier d'avantages prévus par des accords collectifs notamment (primes, garanties de rémunération...) ? La réponse doit être nuancée.

Si l'octroi de ces avantages est soumis à une déclaration préalable des diplômes y donnant droit, le salarié, de par son omission ou son mensonge, ne pourra en bénéficier. Ainsi en est-il de l'application des seuils d'accueils dans certains secteurs comme ceux du commerce et de la réparation automobile : le nouveau salarié doit faire état de ses diplômes lors de son embauche⁸¹⁴.

Si aucune condition de ce type n'est instaurée, l'employeur ne pourra refuser le bénéfice de l'avantage ouvert par la possession d'un diplôme même si le salarié n'en a pas fait état au moment de son recrutement. C'est ce qu'a décidé la Cour de Cassation dans le cas d'une salariée titulaire du diplôme de l'école nationale d'assurances qui ne l'avait pas fait valoir auprès de son employeur pour être sûre d'être recrutée à un niveau inférieur et avait accepté le

⁸⁰⁹ G. LYON-CAEN, *Les libertés publiques et l'emploi*, La Documentation Française, 1992, p. 68 s.

⁸¹⁰ Soc. 30 mars 1999, *RJS* 5/99, n°626.

⁸¹¹ La simple mention d'une expérience professionnelle imprécise ou entraînant une interprétation inexacte ne constitue pas une telle manœuvre. Soc. 16 février 1999, *RJS* 4/99, n°468.

⁸¹² Le dol est caractérisé lorsque le salarié s'est prévalu d'un DESS technique et pratique des relations économiques et d'une formation afin d'obtenir un poste de professeur de technique commerciale. Soc. 17 octobre 1995, non publié *in* observations sous soc. 30 mars 1999, *RJS* 5/99, n°626.

⁸¹³ Soc. 30 mars 1999, *RJS* 5/99, n°626

versement d'une prime correspondant au Brevet Professionnel, d'un montant inférieur⁸¹⁵ à celle dont son véritable diplôme lui aurait permis de bénéficier⁸¹⁶. A la suite de son licenciement, la salariée demandait le paiement de rappels de salaires correspondant à la prime pour le diplôme de l'Ecole Nationale des Assurances. Aux arguments de l'employeur qui évoquait la non protestation de la salariée et une volonté manifeste de le tromper, les juges répondent que le fait, pour un salarié, d'accepter sans protestation ni réserve, un salaire déterminé n'impliquait nullement de sa part une renonciation aux droits qu'il tient de son diplôme. Ils confirment ainsi que la liberté reconnue au titulaire d'un diplôme d'en faire état ou non ne saurait le priver ni de celui-ci ni des conséquences juridiques qui s'y attachent dès lors que les conditions d'obtention de ces droits, conventionnelles ou non, sont satisfaites.

Toutefois, l'obtention du diplôme n'est pas l'apanage de la seule formation initiale. Le développement de la formation professionnelle continue, à partir de 1971, entraîne la multiplication des situations d'acquisition de certifications en cours de carrière dont il a bien fallu tenir compte.

§3. La faible incidence du diplôme acquis en cours de carrière professionnelle.

373. La loi du 16 juillet 1971, en portant organisation de la formation professionnelle dans l'entreprise, est à l'origine d'un droit nouveau pour le salarié : celui de se former sur le temps de travail, de progresser socialement et professionnellement, notamment par une implication des entreprises dans la formation continue⁸¹⁷. Cependant, elle ignore une vieille revendication des organisations syndicales, à savoir la prise en considération des actions de formation professionnelle des salariés par les employeurs au niveau de la qualification de leur emploi ou de la rémunération. Cette demande est toutefois satisfaite par la loi Rigout du 24 février 1984 qui donne compétence aux partenaires sociaux pour intégrer, parmi les thèmes de la négociation quinquennale obligatoire de branche sur les priorités, les objectifs et les moyens de la formation professionnelle, « la reconnaissance des qualifications acquises du fait d'actions de formation »⁸¹⁸.

⁸¹⁴ P. GUILLOUX et A. JUNTER-LOISEAU, *op.cit.*, p. 46

⁸¹⁵ de 30% !

⁸¹⁶ Soc. 4 novembre 1993, *Lexilaser*, n° 3515.

⁸¹⁷ N. PERY, *La formation professionnelle, diagnostic, défis, enjeux. Contribution du secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle*, Mars 1999, Ministère de l'emploi, p. 96.

⁸¹⁸ Article L. 933-2 du Code du travail issu de la loi n° 84-130 du 24 février 1984 portant réforme de la formation

374. Le Code du travail énumère plusieurs types d'actions entrant dans le champ de la formation professionnelle continue⁸¹⁹. Certaines, n'ayant pas vocation à s'adresser au salarié en cours de contrat de travail, doivent être écartées. Il s'agit des actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle et des actions de conversion qui s'adressent aux salariés dont le contrat est rompu. Pour un salarié, toute action de formation visant à acquérir une nouvelle qualification professionnelle ne peut se fixer que deux objectifs, soit d'adaptation à l'évolution des emplois, soit de promotion professionnelle. La place du diplôme y est fort différente dans chacune de ces deux hypothèses.

A. Formation diplômante et adaptation du salarié.

375. La question de l'adaptation des salariés à leur emploi a pris toute sa signification avec les licenciements pour insuffisance ou inaptitude professionnelle. Le salarié se trouvait alors démuné pour anticiper tout risque d'inadaptation de ses compétences aux exigences de l'emploi qu'il occupait. En effet, jusqu'à ces dernières années, le contrat de travail de droit commun ne faisait naître aucune obligation de formation du salarié à la charge de l'employeur, ce dernier étant seul juge de l'aptitude de son employé à occuper son emploi⁸²⁰.

Seul le salarié pouvait être à l'origine d'une formation visant à maintenir à niveau ses compétences professionnelles grâce au congé individuel de formation. Ce dernier lui permettait, de suivre à son initiative, et à titre individuel, des actions de formation dont l'objet est, selon la loi, « d'accéder à un niveau supérieur de qualification, de changer d'activité ou de profession et de s'ouvrir plus largement à la culture et à la vie sociale »⁸²¹, c'est-à-dire un objet beaucoup plus large qu'une simple adaptation aux exigences de l'emploi occupé en vue de s'y maintenir. Hormis cette hypothèse, un salarié n'avait aucun droit légal d'exiger une formation de son employeur.

376. L'arrêt « Expovit c/ Dehaynain » du 25 février 1992 a quelque peu rééquilibré la

professionnelle continue.

⁸¹⁹ Article L. 900-2 du Code du travail.

⁸²⁰ J.-M. LUTTRINGER, « L'entreprise formatrice sous le regard des juges », *Dr. Soc.* 1994, p. 289.

⁸²¹ Article L. 931-1 du Code du travail.

situation en considérant que « l'employeur, tenu d'exécuter de bonne foi le contrat de travail, a le devoir de s'assurer de l'adaptation des salariés à l'évolution de leur emploi »⁸²². Cependant, cette jurisprudence n'a fait naître aucune créance de formation du salarié sur l'employeur. C'est à ce dernier seulement que revient l'initiative de proposer au salarié une action de formation visant à l'adapter aux exigences de son emploi. Pour cette raison, la consécration légale de cette jurisprudence par la loi Aubry II⁸²³ ne s'inscrit pas parmi les droits généraux du salarié en matière de formation professionnelle mais parmi les dispositions portant sur le « plan de formation de l'entreprise ».

En réalité, le devoir d'adaptation n'a d'intérêt que lorsqu'un licenciement pour inaptitude ou insuffisance est envisagé et ce n'est qu'à l'occasion de la contestation de son bien fondé que l'obligation d'adaptation sera appréciée par le juge. Son contrôle portera alors sur deux points essentiels à savoir : l'employeur a-t-il proposé à son salarié une formation visant à l'adapter à son emploi en vue de l'y maintenir ? La formation suivie est-elle alors elle-même « adaptée » à la situation particulière du salarié concerné ? L'objet de notre étude n'étant pas d'analyser les conditions selon lesquelles un employeur doit proposer à son salarié une formation d'adaptation, nous ne nous intéresserons qu'au deuxième objet du contrôle des juges à travers l'examen de la place qu'occupe le diplôme dans une formation d'adaptation et des droits du salarié à le faire valoir.

377. L'essence même de l'obligation d'adaptation du salarié, née de l'arrêt « Expovit », est de fournir au salarié une formation qui lui permette, ni plus ni moins, de conserver son emploi. Dès lors, la place qu'occupe le diplôme dans ce type de formation apparaît simplement. La formation suivie *devra* être diplômante à partir du moment où la poursuite de l'activité professionnelle exige la possession d'un diplôme. Toutes les professions salariées réglementées par les autorités publiques sur les principes que nous avons déjà envisagés seront concernées. C'est dans le domaine du transport aérien où les pouvoirs publics imposent la possession d'un brevet de pilote que le problème s'est posé avec le plus d'acuité. Si l'employeur n'autorise pas ses salariés à suivre les formations diplômantes leur permettant de conserver leur qualification de pilote et donc de conserver leur emploi, tout licenciement pour

⁸²² Soc. 25 février 1992, *D.* 92, 390 ; *Dr. Soc.* 1992, p. 379.

⁸²³ Consacrée par l'article 17 de la loi 2000-37 du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail, *J.O. Lois et décrets* du 20 janvier 2000, p. 975 modifiant l'article L. 932-2 du Code du travail : « l'employeur a l'obligation d'assurer l'adaptation de ses salariés à l'évolution de leurs emplois ».

insuffisance ou inaptitude de ces derniers sera dépourvu de cause réelle et sérieuse⁸²⁴.

378. Quand la profession n'est pas soumise à la possession obligatoire d'un diplôme, l'employeur est libre de faire suivre à son salarié une formation diplômante ou non, pourvu qu'elle vise le maintien du salarié dans son emploi. On peut alors se demander si un salarié ayant obtenu un diplôme dans le cadre d'une formation d'adaptation peut le faire valoir dans le but d'obtenir, de son employeur, une promotion professionnelle. La reconnaissance d'une qualification acquise par une action de formation dépend, depuis la loi Rigout de 1984, de la négociation quinquennale sur les priorités, les objectifs et les moyens de la formation professionnelle. Or, sur ce point, les accords signés sont tous unanimes⁸²⁵ : la participation d'un salarié à une action d'adaptation, de perfectionnement ou de prévention, dont l'objet premier est de lui permettre de maintenir sa qualification et de s'adapter aux exigences de son emploi, n'entraîne aucune promotion.

379. Ainsi, l'obligation d'adaptation du salarié aux exigences de son emploi, la formation suivie et les diplômes qui en découlent ne peuvent être analysés comme un droit à la promotion⁸²⁶. Celle-ci ne peut résulter que d'actions spécifiques et elle prendra alors les formes les plus diverses.

B. Formation diplômante et promotion.

380. Malgré les sollicitations de la loi Rigout de 1984, peu de branches ont agi, depuis quinze ans, pour donner une véritable valeur à la reconnaissance des qualifications acquises par des actions de formation, même si elles ont été suivies dans un but exclusivement promotionnel. Ce constat ne signifie pas que les négociations de branche ou d'entreprise portant sur ce sujet n'ont abouti à aucun accord. Simplement, la grande majorité des textes signés ne créent pour les employeurs aucune disposition contraignante qui les obligerait à tenir compte des évolutions de qualifications de leurs salariés en cours de carrière. Cette situation

⁸²⁴ Soc. 20 avril 1988, SA Europe Aéro service c./ Dipace.

⁸²⁵ Convention collective nationale des centres de lutte contre le cancer du 1er janvier 1999 (personnel non médical), article 2.5.5.1. ou convention collective nationale de la pharmacie d'officine du 3 décembre 1997, Annexe II, industries pharmaceutiques (accord du 28 juin 1994).

⁸²⁶ J.-M. LUTTRINGER, *op.cit.*, p. 286

témoigne d'une volonté toujours maintenue de préserver les pouvoirs de l'employeur qui demeure ainsi le responsable exclusif de la promotion d'un salarié ou de son affectation à un autre emploi dans l'entreprise. La volonté des chefs d'entreprises de ne pas avoir à subir toute modification du niveau de leur salarié qui ne correspondrait plus à celui auquel ils ont été embauchés, se traduit dans un certain nombre d'accords par l'affirmation préalable que la formation suivie ne confère aucun droit automatique et en termes de classement, d'emploi ou de salaire⁸²⁷.

381. Cependant, depuis un certain nombre d'années, quelques aménagements conventionnels ont été apportés à ce pouvoir exclusif de l'employeur sans en modifier fondamentalement la philosophie. C'est ainsi que certains accords de branche, sans aller jusqu'à la reconnaissance automatique des qualifications acquises par le salarié en cours de contrat, ont institué des mécanismes plus ou moins contraignants liant formation et promotion, se traduisant à deux niveaux, celui de l'emploi et celui de la rémunération.

1. Les faibles incidences du diplôme sur l'évolution de l'emploi.

382. Dans une grande majorité d'accords, les contraintes créées pour les employeurs en matière d'évolution des emplois suite à l'obtention d'une nouvelle qualification sont absolument nulles ou très faibles. La plupart consistent, en effet, en de simples déclarations de principe invitant les chefs d'entreprise à prendre en considération les qualifications acquises par les salariés en cours de contrat, en cas de vacance de poste ou de création d'un nouvel emploi. Ces « invitations » prennent diverses formes qui se caractérisent toutes par leur absence d'effets contraignants. Il pourra s'agir d'une simple information des salariés nouvellement qualifiés portant sur les postes disponibles, leur nombre et les profils exigés. Dans la plupart des cas, la reconnaissance des acquis repose essentiellement sur les notions de « priorité » ou de « prise en compte » des dossiers des salariés concernés : priorité dans l'examen des candidatures à un poste vacant⁸²⁸ et prise en compte des connaissances acquises

⁸²⁷ *La négociation collective en 1998 - Tome I : Tendances et dossiers*, 1999, Collection Bilan et rapports, Editions législatives, 432 pages.

⁸²⁸ Industries agricoles et alimentaires (accord du 1^{er} décembre 1988), matières plastiques (accord du 22 février 1985), caoutchouc (accord du 7 février 1985).

en formation continue⁸²⁹.

383. Cependant, certaines branches sont allées beaucoup plus loin dans l'instauration de garanties accordées aux salariés nouvellement qualifiés et dans l'établissement d'un lien objectif entre formation et promotion. A ce titre, l'accord signé dans la chimie⁸³⁰ peut être considéré comme un modèle : il ménage parfaitement le principe de liberté d'appréciation par l'employeur des aptitudes de ses salariés et le souci du législateur de voir reconnaître les qualifications, principalement les diplômes professionnels, acquises du fait d'actions de formation en cours de contrat.

Le salarié bénéficiera d'une promotion dans deux hypothèses : lorsque la formation est suivie à l'initiative de l'employeur (c'est à dire qu'elle s'inscrit dans le cadre du plan de formation) ou lorsqu'elle est suivie de sa propre initiative après que l'employeur lui ait garanti une fonction ou un emploi correspondant à son diplôme.

Par contre, si l'action de formation émane de la volonté du salarié sans que son employeur lui ait donné une quelconque garantie sur des perspectives d'évolution en cas de réussite, l'entreprise peut manifester son intérêt sous forme d'un effort d'affectation.

Bien entendu, la chimie n'est pas la seule branche à avoir adopté ce genre de démarche qui a pour but de donner une certaine objectivité à la reconnaissance des qualifications acquises en cours de contrat à l'attribution d'une promotion d'emploi.

D'autres branches se sont évidemment engagées dans cette voie parfois en y ajoutant un certain nombre de conditions supplémentaires rendant plus difficile l'application du lien entre formation et promotion. Ainsi, dans la boucherie⁸³¹ ou la métallurgie, l'obtention d'un diplôme au cours d'une formation accomplie pendant le contrat, à l'initiative de l'employeur, n'entraînera une promotion que si le poste visé par le salarié et les moyens de le financer n'ont pas disparu.

384. Il apparaît donc indéniable que les diplômes acquis en cours de contrat n'entraînent aucun droit à une promotion dans l'emploi et ne repose en fait que sur la volonté exprimée par l'employeur avant l'entrée en formation. Cette conception figée de l'évolution de la carrière d'un salarié est en fait la traduction de deux principes du droit du travail : le pouvoir de

⁸²⁹ *La négociation collective en 1995 - Tome I : Tendances et dossiers*, 1996, Collection Bilan et rapports, Editions législatives, p. 120.

⁸³⁰ Accord du 10 août 1978 de révision des classifications, document II.

direction de l'employeur et l'importance du contrat de travail.

En effet, une des manifestations de ce pouvoir de direction est de reconnaître à l'employeur la maîtrise de la gestion des emplois et de l'organisation du travail. Toute décision de recrutement d'un salarié correspond donc à un besoin précis de l'entreprise. Reconnaître l'existence d'un droit automatique à la promotion à un salarié, obtenant un diplôme dans le cadre d'une action de formation en cours de contrat, reviendrait à ôter toute substance aux attributions de l'employeur en la matière et rendrait hasardeuse et instable la gestion des emplois qui dépendrait essentiellement de la volonté des salariés de suivre ou non une formation diplômante. De plus, il ne faut pas oublier que, comme la rétrogradation, la promotion est une modification du contrat de travail et à ce titre, elle doit recueillir l'accord des deux parties. Traduire automatiquement en promotion d'emploi l'obtention d'un diplôme en cours de contrat serait une exception difficilement concevable à ce principe.

385. Cela signifie-t-il que la reconnaissance des qualifications acquises en cours de contrat n'est qu'une notion vide de tout contenu ? Non et ce pour deux raisons. Tout d'abord, nous ne nous sommes attachés qu'à la question des diplômes et non de toutes les qualifications. Or, comme nous le verrons ultérieurement, les branches se sont lancées depuis un certain nombre d'années dans un mouvement de construction de leurs propres certifications auxquelles elles accordent parfois plus de valeur qu'aux diplômes⁸³¹. Enfin, si la reconnaissance de la qualification acquise en cours de formation est limitée en matière de promotion dans l'emploi, elle se concrétise plus fréquemment dans l'attribution d'avantages financiers.

2. Un lien plus étroit entre nouveau diplôme et évolution de la rémunération.

386. Dans certains accords collectifs, l'affirmation d'un lien entre l'acquisition d'un diplôme et l'attribution d'une rémunération supplémentaire présente un double intérêt. En effet, elle permet de satisfaire, d'une part, le salarié qui, s'il n'a pu bénéficier d'une promotion, se voit ainsi reconnaître une récompense pour son succès et, d'autre part, l'employeur qui ne perd pas le contrôle sur l'évolution de la carrière des effectifs de

⁸³¹ Accords des 14 décembre 1986 et 7 mai 1997 pour la boucherie.

⁸³² Cf. Infra. Les certificats de qualification professionnelle.

l'entreprise, même s'ils ont suivi une formation.

387. L'attribution d'une gratification financière au salarié obtenant un nouveau diplôme n'est certes pas une constante dans les accords collectifs mais elle apparaît cependant plus fréquente que les dispositions entraînant la promotion des nouveaux lauréats. Selon les branches, l'impact financier de l'acquisition d'un nouveau diplôme se présente sous des formes différentes.

La plus intéressante pour les salariés consiste à tenir compte de leur nouveau titre de formation pour modifier leur coefficient de classification, et donc leur rémunération, sans pour autant modifier leur poste de travail. Le système mis en place par la convention de la chimie est une fois encore exemplaire non seulement du fait de son ancienneté (l'accord date de 1978) mais aussi parce qu'il est un des seuls à prendre en considération de façon systématique tous les diplômes professionnels du CAP au DUT. La plupart des autres branches ayant choisi de valoriser l'acquisition d'un nouveau diplôme par la croissance du coefficient de rémunération n'ont, semble-t-il, fait porter leurs efforts que sur le seul CAP⁸³³. En outre, l'institution d'avantages financiers dans l'accord de la chimie complète les dispositions déjà évoquées portant sur le lien entre diplôme et promotion dans l'emploi. En effet, l'accord de révision des classifications ne prévoit la promotion du salarié que lorsque ce dernier suit une formation à l'initiative de l'employeur ou après qu'il a reçu de sa part un certain nombre de garanties sur une affectation dans un emploi ou à une fonction correspondant à son diplôme. Dans un cas contraire, l'entreprise n'a qu'une obligation : faire des efforts pour affecter l'intéressé à une fonction ou un emploi mettant en œuvre ses connaissances. L'optique de promotion est donc plutôt lointaine et évasive. Toutefois, les négociateurs ont souhaité tenir compte des efforts accomplis par le salarié qui bénéficie alors d'une garantie de classement par l'attribution d'un nombre de points supplémentaires égal à la différence entre le coefficient de la fonction ou de l'emploi qu'il occupe et le coefficient d'embauche, minimum, de la fonction ou de l'emploi correspondant à son diplôme.

Toutefois, de telles augmentations de coefficients demeurent rares et le choix des partenaires sociaux en matière de récompense pécuniaire, s'est plutôt orienté vers l'attribution de primes, avantages accessoires à la rémunération. Il est difficile, dans ce domaine, d'essayer d'établir l'existence d'un modèle unique, les pratiques des conventions collectives nationales

⁸³³ P. GUILLOUX et A. JUNTER-LOISEAU, *op.cit.*, p. 51.

étant diverses s'agissant des diplômes retenus ou de la forme de primes accordées.

L'objectif des négociateurs ayant été de valoriser l'investissement des salariés dans des actions de formation liées à leur profession, l'attribution des primes porte généralement sur l'acquisition de diplômes liés aux fonctions exercées, qu'il s'agisse de diplômes de l'enseignement supérieur⁸³⁴ ou de diplômes de l'enseignement professionnel, principalement du Certificat d'aptitude professionnelle⁸³⁵.

388. Cependant, jusqu'à sa récente dénonciation, la convention collective nationale des banques constituait une exception notable à ce principe puisqu'elle prévoyait ces primes pour tous les salariés du secteur bancaire obtenant des diplômes de l'enseignement général, du brevet d'études élémentaires au doctorat, comme de l'enseignement technique et professionnel, du certificat d'aptitude professionnelle au brevet de technicien supérieur⁸³⁶.

A la différence des autres branches qui ne prévoyaient le versement de la prime qu'aux titulaires des diplômes expressément mentionnés par les accords, le souci du secteur bancaire de récompenser tout succès en matière de formation diplômante se manifestait par le caractère non limitatif de la liste de diplômes inscrite dans la convention collective, ce qui présente un double intérêt.

Dans un premier temps, les diplômes créés postérieurement à la signature de l'accord n'étaient pas exclus. Afin d'éviter de fréquentes réactualisations par avenants, les négociateurs s'étaient mis d'accord pour que les nouveaux diplômes soient intégrés par assimilation, c'est-à-dire donnent droit à la même prime que les diplômes de niveaux semblables.

Dans un second temps, une telle attitude traduisait le souci de ne pas défavoriser les titulaires de diplômes anciens, aujourd'hui disparus, comme le certificat d'études. Aussi, la convention prévoyait-elle que les titulaires de diplômes qui n'étaient plus délivrés conservaient le bénéfice des majorations de points qui leur ont été accordées. Il convient de parler de cette exception au passé depuis la dénonciation de la convention collective des banques par les employeurs. Certes, les salariés actuellement en poste et ayant déjà obtenu ces majorations en gardent le bénéfice au titre des avantages individuels acquis. Cependant, le nouveau projet proposé par l'Association Française des Banques change radicalement la donne puisqu'il prévoit le versement d'une prime de diplôme aux seuls titulaires du brevet

⁸³⁴ La convention collective de l'enfance inadaptée prévoit ainsi l'attribution de primes au profit des salariés obtenant des diplômes de psychologie de l'enseignement supérieur.

⁸³⁵ P. GUILLOUX et A. JUNTER-LOISEAU, *op.cit.*, p. 49.

professionnel « banque ».

Dans la grande majorité des cas, le montant de la prime se concrétise par l'attribution à chaque diplôme d'un certain nombre de points de rémunération qui ne peuvent se cumuler. Même si on imagine difficilement le « collectionneur » de diplômes qui voit dans la réussite aux examens un moyen d'augmenter sa rémunération, les négociateurs ont souhaité, dans l'ensemble des branches, se prémunir d'un tel risque. Le cas du secteur de la banque constitue encore une exception puisque, si tout cumul de points entre des diplômes de même catégorie est exclu, il est obligatoire entre les diplômes de l'enseignement technique et ceux de l'enseignement général.

389. Enfin, en fonction de ces circonstances, une telle prime n'accompagne pas toujours entièrement la carrière du salarié : une modification de sa situation juridique dans l'entreprise peut entraîner l'arrêt de son versement.

Tout d'abord, la prime de diplôme peut être établie en fonction d'une autre prime. L'ancienne convention collective des banques nous fournit encore une parfaite illustration. En effet, elle considèrait la majoration de points accordés aux salariés possédant des diplômes comme une avance sur la prime d'ancienneté. Ainsi, le total de la majoration pour diplôme et de la majoration pour ancienneté ne peut être supérieur au maximum de la prime d'ancienneté correspondant au salaire de base de l'intéressé. Une telle disposition vise sans conteste la protection des salariés non-diplômés en ne maintenant pas l'existence d'un écart permanent de rémunération avec leurs collègues diplômés. Elle traduit aussi une conception du travail chère à la fois aux employeurs et aux salariés valorisant la présence dans l'entreprise et l'expérience professionnelle. Au bout d'un certain nombre d'années de travail, les partenaires sociaux estiment donc que le niveau des salariés diplômés et non-diplômés est le même et qu'une différence de rémunération fondée sur la possession de titres de formation ne se justifie plus.

En outre, la promotion du salarié et son changement de catégorie dans la classification de branche peut entraîner la perte de la prime. C'est pourquoi, toujours dans le secteur de la banque, tout salarié accédant au coefficient de base de la classe V ou d'une classe plus élevée perd la majoration de points pour diplômes dont il bénéficiait. Cette exclusion entre prime de diplôme et promotion s'explique par la rareté des situations de promotion professionnelle grâce au diplôme. Il paraît équitable que ces deux avantages ne se cumulent pas puisque ces

⁸³⁶ Annexe 16.

primes sont attribuées pour se substituer aux promotions⁸³⁷.

390. La pratique de versement de primes sur une certaine durée tend cependant à disparaître au profit de primes ponctuelles à caractère exceptionnel⁸³⁸. Par exemple, dans l'ancienne convention collective des banques, branche caractérisée par une grille de classification de type « fonction publique aménagée », il existait un lien fort entre le salarié et ses diplômes en matière de rémunération. La remise en cause de telles grilles au profit de grilles à critères classants⁸³⁹ s'accompagne nécessairement de la reconsidération du lien entre diplôme et salarié au profit de la logique de poste. Pour autant, on peut penser que les négociateurs et surtout les représentants des salariés n'ont pas souhaité la disparition complète de l'analyse du diplôme comme attribut personnel du salarié d'où l'existence des primes ponctuelles.

391. Le modèle de classification retenu par une branche est déterminant pour définir la relation juridique entre le salarié et son diplôme, au moment de l'embauche comme au cours de sa carrière professionnelle.

Quand la classification se fonde sur un lien fort entre le salarié et ses titres de formation, cela se traduit par des garanties importantes accordées aux travailleurs diplômés.

Au contraire, l'apparition des grilles à critères classants et la conception abstraite du diplôme, pris en tant « qu'étalon » d'un niveau de connaissances exigé pour un poste ou un emploi entraîne la difficulté de reconnaître les diplômes comme critères d'embauche (les seuils d'accueil) ou comme moyen d'évolution de l'entreprise.

Ce qui pourrait apparaître comme la traduction d'une conception figée des temps de la vie (l'acquisition d'un diplôme étant cantonnée à une période de préemploi) traduit en fait de la part du système productif à la fois un attachement au diplôme comme norme collective de référence d'un niveau de connaissances et une méfiance constante envers les droits individuels qu'il procure.

Il n'y a donc, dans ce dernier aspect, aucune remise en cause de la formation professionnelle continue. Simplement, aux yeux des employeurs, cette dernière peut trouver un accomplissement dans l'acquisition de nouvelles certifications récentes, émanant

⁸³⁷ P. GUILLOUX et A. JUNTER-LOISEAU, *op.cit.*, p. 50.

⁸³⁸ Projet de nouvelle convention collective des banques proposé par l'Association Française des Banques ainsi que Convention des organismes mutualistes, accord de 1994.

directement du monde du travail, tels les Certificats de Qualification Professionnelle⁸⁴⁰.

392. Alors que l'intérêt général est à l'origine de l'intervention étatique réglementant l'accès ou l'exercice des professions par la possession de diplômes officiels, il n'existe pas de modèle unique pour les activités salariées du secteur privé. La conception des emplois, l'importance de la branche, l'influence de l'Etat et la force de la négociation collective sont autant de facteurs qui font varier la place du diplôme et les droits de ceux qui les détiennent.

Mais si le souci principal du diplômé est de faire valoir ses titres pour accéder à une activité professionnelle, l'importance du chômage a malheureusement généré la création d'un stade intermédiaire entre les études et l'emploi. Cette situation caractérisée par la multiplication des dispositifs d'insertion donne, elle aussi, une place importante à la notion de diplôme.

Section 2. Le diplôme et le « traitement social » du chômage⁸⁴¹.

393. L'apparition d'un chômage important, dans la première moitié des années soixante-dix, a été perçue de prime abord comme le reflet des difficultés conjoncturelles donc passagères. Les outils dont usaient les pouvoirs publics pour gérer jusqu'alors un chômage généralement résiduel et de courte durée étaient censés demeurer suffisants.

La croissance rapide du nombre de demandeurs d'emploi, proche d'un million en 1976, a fait prendre conscience aux gouvernants que le fait de se reposer uniquement sur l'Agence Nationale Pour l'Emploi et le régime d'assurance-chômage ne permettait plus de pallier ces difficultés. Le Pacte pour l'emploi de juillet 1977 allait rester comme la première des nombreuses mesures prises jusqu'au plan national d'action pour l'emploi de 2000, visant à traiter le problème social du chômage.

394. Ces mesures se sont appuyées sur l'analyse selon laquelle les difficultés des demandeurs d'emploi, d'abord les jeunes puis les chômeurs de longue durée, sont dues à un manque d'expérience professionnelle et à un niveau de formation faible ou obsolète. Les

⁸³⁹ Projet de nouvelle convention collective des banques proposé par l'Association Française des Banques.

⁸⁴⁰ Cf. *Infra*. Partie II. Chapitre 2. Les certificats de qualification professionnelle.

⁸⁴¹ A. JEAMMAUD, « Le droit du travail en changement. Essai de mesure. », *Dr. Soc.* 1998, p. 216.

politiques publiques se sont alors orientées vers la création de mécanismes visant à compenser ces insuffisances.

D'une part, se fondant sur le constat que les chômeurs ont d'abord besoin de retrouver un emploi, les pouvoirs publics ont institué de nombreux dispositifs de remise au travail au moyen de contrats spéciaux ou de procédés hors contrat de travail⁸⁴². Parmi les conditions juridiques permettant d'accéder à ces dispositifs, le diplôme apparaît comme un caractère déterminant. En effet, suivant le postulat selon lequel un niveau de connaissances élevé permet, en principe, d'éviter de longues recherches d'emploi, l'absence de diplômes ou la faiblesse de leur niveau permet au chômeur d'entrer dans le champ d'application de ces mécanismes d'insertion (I).

D'autre part, prenant également acte des difficultés accrues qu'ont les personnes peu qualifiées à trouver ou garder leur emploi, les pouvoirs publics ont associé à certains dispositifs créés le suivi d'une formation souvent diplômante (II).

§ 1. L'absence de diplôme : critère définissant un public à insérer.

395. A l'origine destinées aux jeunes demandeurs d'emploi, les premières mesures de lutte contre le chômage se sont fondées uniquement sur un postulat précis : la recherche d'emploi est une phase transitoire entre la fin de la scolarité et l'accès à un premier emploi. Par conséquent, la philosophie du traitement social du chômage s'est d'abord orientée vers la définition de « populations cibles », la première d'entre elles étant les douze / vingt-cinq ans (ou vingt-six selon les cas), catégorie sans consistance sociologique⁸⁴³.

396. Mais l'apparition de chômeurs de longue durée et âgés a provoqué un retournement de logique des politiques de mise au travail. A la considération de l'âge des demandeurs d'emploi s'est notamment ajoutée la constatation de l'existence d'un lien entre la situation de demandeur d'emploi et son niveau de formation. La faiblesse de ce dernier est devenue un des critères de détermination des publics pouvant accéder aux mécanismes « d'insertion dans

⁸⁴² A. LYON-CAEN, « L'emploi périphérique » in Collectif, *Les sans-emplois et la loi*, Calligrammes, 1988, p. 177.

⁸⁴³ A. SUPIOT, « Les inégalités entre sans-emploi » in Collectif, *Les sans-emplois et la loi*, Calligrammes, 1988, p. 201.

l'emploi »⁸⁴⁴ (A).

397. Cependant, les entreprises n'ont pas forcément pour souci premier de procurer du travail à ceux qui n'en ont pas. Aussi, pour les associer à l'application d'une telle politique, les pouvoirs publics ont du instaurer de nombreuses incitations attractives, notamment financières, et s'orienter vers la création d'une diversité de statuts permettant cette mise au travail (B).

A. Une association entre diplôme et âge.

398. La prise de conscience qu'un faible niveau de qualification pouvait caractériser les populations en recherche d'emploi a été tardive au regard de l'apparition et de la progression du chômage. Prenant acte que treize pour cent des moins de vingt-cinq ans sont au chômage⁸⁴⁵, le Pacte pour l'Emploi du Gouvernement Barre de juillet 1977 s'adresse avant tout à ces populations, inaugurant ainsi de longues années de politiques dites « ciblées » sur certaines catégories.

Pour cela, il renforçait les mesures déjà existantes (contrat emploi-formation ou d'apprentissage, stages de mise à niveau ou de conversion) et en instaurait de nouvelles (stages pratiques en entreprise et stages de formation) destinées à résoudre le problème de l'insertion professionnelle des jeunes c'est-à-dire du passage du monde de l'éducation à celui de l'emploi. Ce pacte, renouvelé en 1978 et 1979, tout en traduisant la priorité accordée aux bas niveaux de qualifications ne fait pas de cette qualité un élément juridiquement déterminant de leur mise en œuvre. Ainsi, le contrat emploi-formation avait-t-il vocation à s'adresser à ceux n'ayant aucune qualification ou en possédant une insuffisante⁸⁴⁶, ce qui peut s'entendre de façon très large. Le résultat de ce plan se traduisait donc par un échec : les bas niveaux de formation ne concernent que vingt-quatre pour cent des Contrats emploi-formation et vingt pour cent des stages pratiques⁸⁴⁷.

⁸⁴⁴ M. POIRIER, « l'accession au travail : insertion ou formation ? », *Dr. Soc.* 1993, p. 258.

⁸⁴⁵ P. SANTELMAN, « Insertion et formation professionnelle des jeunes. Quel droit à la qualification ? », *Dr. Soc.* 1993, p. 420.

⁸⁴⁶ J.-M. LUTTRINGER et M. MALMARTEL, « Insertion professionnelle des jeunes et formation », *Dr. Soc.* 1977, p. 359.

⁸⁴⁷ P. SANTELMAN, *op.cit.*, p. 420.

399.L'alternance de 1981 et le rapport demandé au professeur Bertrand Schwartz⁸⁴⁸ n'ont pas remis en cause le ciblage sur les populations jeunes des mesures contre le chômage mais ils font de la qualification personnelle des demandeurs d'emploi un critère d'accès aux dispositifs qui seront instaurés. L'ordonnance du 26 mars 1982⁸⁴⁹ qui en découlait proclamait, dans cette même ligne, deux principes. Dans un premier temps, elle faisait de « la qualification professionnelle et de l'insertion sociale » une obligation nationale, consacrant ainsi le lien entre ces deux questions pour la lutte contre le chômage. Dans un second temps, elle en tirait les conséquences en se fixant comme objectif qu'aucun « jeune de seize à dix-huit ans ne se présente sur le marché du travail sans avoir acquis une formation sanctionnée par un diplôme », prenant ainsi acte que le défaut de titre de formation engendre plus de difficultés à trouver un emploi. L'application concrète de ces principes en matière de politiques d'emploi a été renvoyée aux partenaires sociaux et a débouché sur l'accord national interprofessionnel du 26 octobre 1983 qui créa les contrats de qualification, d'adaptation et les stages d'insertion à la vie professionnelle (SIVP). Ces mesures ont été suivies par l'instauration des travaux d'utilité collective (TUC) en 1984⁸⁵⁰, des programmes d'insertion locale (PIL) et des stages de réinsertion en alternance (SRA) en 1987⁸⁵¹. Avec la réforme de l'apprentissage la même année, apparaissent les caractères des politiques de mise au travail des jeunes des années 80 : une fourchette d'âge et un faible niveau de formation pour définir les publics cibles et surtout l'accès à deux statuts possibles pour le jeune, selon qu'il suive un stage ou accomplisse un contrat.

400.Dans le même temps, l'augmentation du chômage de longue durée pour les travailleurs plus âgés conduisit les gouvernements successifs à élargir les publics à insérer ou réinsérer dans l'emploi : chômeurs de longue durée âgés, femmes⁸⁵². L'adaptation des mécanismes existants déjà pour les jeunes et la création de dispositifs particuliers renforcèrent la diversité des mesures et le caractère ciblé des politiques de mise au travail. On assista donc à un mouvement de redéfinition des politiques pour les jeunes et d'élargissement des

⁸⁴⁸ B. SCHWARTZ, *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes.*, Rapport au Premier ministre, La documentation française, 1981.

⁸⁴⁹ Ordonnance n°82-273 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize à dix-huit ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale, *J.O. Lois et décrets du 28 mars 1982*, p. 956.

⁸⁵⁰ Décret n°84-919 du 6 octobre 1984.

⁸⁵¹ Décret n°87-236 du 3 avril 1987 et loi n°87-518 du 10 juillet 1987.

⁸⁵² Décret du 15 juin 1986 relatifs aux Programmes locaux d'insertion des femmes (PLIF).

questions d'insertion à d'autres publics. Les réformes continuèrent à se succéder avec des objectifs d'ampleur variée : la question générale de l'emploi (Loi quinquennale de 1993, Plan national d'action pour l'emploi et la loi contre les exclusions de 1998⁸⁵³...), la formation professionnelle dans son ensemble ou des contrats et stages spécifiques (apprentissage...). Le régime juridique des différents dispositifs de mise au travail en a subi les conséquences si bien qu'il ne nous paraît pas utile de nous attacher au détail de l'évolution de chacun d'eux. On a assisté ainsi à des créations (Contrat initiative emploi en 1995, Emplois-jeunes en 1997...), des disparitions (TUC en 1989 et SIVP en 1991), des renforcements (contrats d'apprentissage, de qualification et d'adaptation) et des tentatives avortées (Contrat d'insertion professionnelle en 1994)⁸⁵⁴.

401. La question qui se pose dans le cadre de notre étude est double. Il s'agit dans un premier temps de vérifier si le niveau de formation et les diplômes possédés par les populations en difficulté demeurent toujours déterminants, depuis les premières mesures engagées en 1977, pour l'accès aux politiques de mise au travail. Dans un second temps, il conviendra dès lors d'analyser la logique selon laquelle ces conditions de qualifications opèrent.

402. Le Plan national d'action pour l'emploi de 1998, consécutif au sommet de Luxembourg⁸⁵⁵, fait un diagnostic des déséquilibres du marché du travail et identifie les populations touchées par le chômage : les chômeurs âgés de longue durée, les femmes et les jeunes. Or, il apparaît que la question des qualifications ne se pose que pour ces derniers. Si, au moment de l'élaboration de ce plan, le taux de chômage en France est particulièrement élevé pour les moins de vingt-six ans (24,3%), la situation est beaucoup plus difficile pour les jeunes sortis du niveau scolaire sans qualification personnelle : leur risque de chômage est trois fois plus élevé que celui des diplômés⁸⁵⁶. Pour ce public particulier, le plan suit deux lignes directrices d'actions axées sur la réduction du nombre de jeunes quittant prématurément le système scolaire⁸⁵⁷ ainsi que sur l'amélioration de la capacité d'insertion professionnelle

⁸⁵³ Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, *J.O. Lois et décrets* du 31 juillet 1998, p. 11679.

⁸⁵⁴ Cf. Annexe 17.

⁸⁵⁵ Sommet de Luxembourg des 20 et 21 novembre 1997.

⁸⁵⁶ Plan national d'action pour l'emploi de 1998, ministère de l'Emploi et de la Solidarité.

⁸⁵⁷ Ligne directrice n°6 du Plan.

des jeunes non qualifiés⁸⁵⁸. La loi relative à la lutte contre les exclusions s'inscrit aussi dans ce mouvement⁸⁵⁹ en s'adressant prioritairement à deux catégories particulières de chômeurs : ceux de longue durée ou rencontrant des difficultés d'insertion professionnelle et ceux de seize à vingt-cinq ans, sachant que pour ces derniers, la philosophie des nouvelles mesures instaurées ne se distingue pas des précédentes. Ainsi, le programme TRACE, dispositif d'accompagnement personnalisé comprenant des mesures concernant « l'acquisition accélérée d'une expérience professionnelle, l'orientation et la qualification » doit bénéficier en priorité « aux jeunes sans qualification, de niveau VI et Vb »⁸⁶⁰, c'est-à-dire selon la nomenclature de l'Education nationale⁸⁶¹, ne possédant pas de formation allant au delà de la scolarité obligatoire ou possédant conduisant au Certificat d'Etudes Primaires ou une autre attestation de même nature.

Les mesures les plus récentes confirment ainsi le fondement des dispositifs existants : la lutte contre le chômage des jeunes passe par des mécanismes de mise au travail dont l'accès est conditionné à un âge maximum et surtout à un niveau de formation et de diplôme assez bas, voire inexistant.

403. Dans notre optique, il convient de reformuler cette proposition pour constater que les diplômes et titres de formation n'apparaissent, dans le cadre du traitement social du chômage, qu'au niveau des mesures destinées aux jeunes demandeurs d'emploi (moins de vingt-six ans) et seulement comme des critères discriminants permettant d'accéder ou non à des dispositifs d'insertion visant à leur attribuer un emploi. Comme le font remarquer MM. CHAUMETTE et KERBOUC'H⁸⁶², « ne pouvant imposer aux employeurs la personne du salarié, le législateur a créé des contrats spéciaux supposés favoriser l'embauchage des jeunes. Ces contrats ont pour caractéristique commune de s'adresser à une population ne possédant pas ou peu de qualification ». L'examen des dispositions relatives à l'accès aux mécanismes de mise au travail destinées aux jeunes⁸⁶³ apporte un certain nombre d'enseignements sur la place occupée par le diplôme.

⁸⁵⁸ Ligne directrice n°1 du Plan

⁸⁵⁹ Article 1^{er} de la loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, *op. cit.*

⁸⁶⁰ Article 5.I. alinéa 3 de la loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, *op. cit.*

⁸⁶¹ Cf. Annexe 8.

⁸⁶² P. CHAUMETTE et J.-Y. KERBOUC'H, « L'accès des jeunes à l'emploi. L'apport du droit. » *in Les jeunes et l'emploi. Recherches disciplinaires.*, Cahier Travail et Emploi, Ministère du travail et des affaires sociales, La documentation française, 1996, p.189.

404. La plupart des dispositifs instaurent un *niveau maximum de formation* à ne pas dépasser pour pouvoir en bénéficier : les diplômes y ont une *valeur plafond* qui détermine alors le type de dispositifs auquel il est possible d'accéder⁸⁶⁴. Ainsi, aux jeunes sans aucune qualification professionnelle (niveau Vb et VI) sont ouverts les contrats initiative emploi (CIE) et d'accès à l'emploi (CAE) ainsi que les stages de formation professionnelle. Il faut associer au même niveau le contrat de qualification ouverts aux jeunes n'ayant pas de qualification professionnelle ou possédant une qualification se révélant inadaptée soit par un niveau inférieur à celui qui est requis soit par l'obsolescence du diplôme qui la sanctionne. Sont visés dans ce dernier cas, les diplômes professionnels ou titres homologués qui ne sont plus délivrés ou dont l'adéquation avec les exigences de l'emploi n'est plus pertinente. Pour les jeunes ayant au plus un diplôme de niveau V (CAP et BEP) sont prévus les contrats emploi solidarité (CES). Enfin, le contrat d'orientation s'adresse à un public d'un niveau de qualification plus élevé puisqu'il est accessible aux jeunes de moins de vingt-deux ans de niveau IV de formation mais n'ayant pas obtenu le diplôme correspondant ou de moins de vingt-cinq ans, titulaire d'un diplôme de niveau IV mais non titulaire d'un diplôme de niveau III et ayant abandonné les études supérieures.

En revanche, d'autres dispositifs se caractérisent par la définition d'un *niveau minimum de formation*, le diplôme y a une *valeur plancher*. On trouve ainsi le contrat d'adaptation pour les jeunes demandeurs d'emploi ayant achevé un cycle complet de formation technologique ou ayant une formation générale à compléter par des enseignements professionnels et techniques.

405. Ces dispositions appellent deux remarques. Dans un premier temps, le diplôme ou le niveau de formation visé⁸⁶⁵ est présent dans tous les dispositifs de mise au travail destinés aux jeunes à deux exceptions près: les contrats d'apprentissage et les emplois jeunes ouverts respectivement à tous les jeunes de moins de vingt cinq et de vingt-six ans, sans aucune condition de qualification personnelle. Le particularisme de ces deux contrats se justifie au regard des spécificités propres à chacun de ces contrats. Ainsi, l'apprentissage, s'il apparaît

⁸⁶³ Cf. Annexe 17.

⁸⁶⁴ J. PELLISSIER (Dir.), *Droit de l'emploi*, Dalloz, Paris, 1999, p. 31 s.

C. DANIEL, « Les politiques de l'emploi, une révolution silencieuse », *Dr. Soc.* 1998, p. 3.

J. SAVATIER, « Les contrats initiative emploi », *Dr. Soc.* 1995, p. 965.

« Les CES, contrats à durée déterminée et à temps partiel », *Dr. Soc.* 1996, p. 920.

« L'aide aux emplois-jeunes », *Dr. Soc.* 1997, p. 908.

⁸⁶⁵ Rappelons que ceux-ci sont déterminés par des connaissances en principe sanctionnées par un diplôme.

dans certains ouvrages comme une mesure d'insertion⁸⁶⁶, n'est pas pour autant un contrat d'insertion à proprement parler. Cette forme d'éducation alternée a certes fait l'objet de nombreuses réformes, depuis 1987, afin d'inciter les entreprises à en conclure davantage, ce qui amène à l'inclure dans les formes de mise au travail. Cependant elle est avant tout conçue comme une voie d'acquisition de tout diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel, de quelque niveau qu'il soit, objectif qui ne peut se concevoir si un niveau plafond de formation est fixé. Quant aux contrats emplois jeunes, leur spécificité ne tient pas seulement au public à insérer mais aussi aux activités qu'ils doivent permettre d'assurer, des besoins émergents ou non satisfaits et présentant une utilité sociale⁸⁶⁷.

Dans un second temps, il convient de remarquer que ces contrats sont aussi accessibles à d'autres populations que les jeunes, ce qui pourrait laisser penser à un recul des politiques ciblées⁸⁶⁸ au profit d'une orientation vers des politiques dites de « situations types » liées à l'emploi et aux moyens d'y accéder⁸⁶⁹. Ainsi certains de ces dispositifs peuvent bénéficier à des demandeurs d'emploi, des plus de cinquante ans, des personnes bénéficiant du Revenu Minimum d'Insertion, des handicapés... Il est remarquable que pour ces populations, les conditions de qualification maximale imposées par les textes aux publics jeunes n'existent pas.

406. Face à ce constat, plusieurs explications peuvent être avancées. Il semble que la situation particulière de ces catégories soit assez dramatique pour ne pas leur imposer de conditions supplémentaires de qualification personnelle afin de bénéficier des mécanismes d'insertion ou de réinsertion. Mais l'est-elle plus que celle d'un jeune sans emploi qui, parce qu'il possède un diplôme de niveau III, ne peut accéder à aucun de ces dispositifs hormis le contrat d'adaptation ?

On doit trouver l'explication ailleurs, notamment dans la finalité de ces contrats. Dans la majorité des cas, il s'agit de contrats d'insertion ne comportant pas de suivi de formation et dont le premier objectif est de procurer avant tout un emploi (CIE, CAE, CES et CEC). Mais il apparaît surtout que pour certaines de ces populations, l'inefficacité d'un critère fondé sur le niveau de formation est évidente. Ainsi, dans le cas d'une personne de plus de cinquante ans, la qualification acquise autrefois en formation initiale, du fait de son obsolescence, ne

⁸⁶⁶ J. PELISSIER (Dir.), *Droit de l'emploi*, Dalloz action, 1997, p. 7.

⁸⁶⁷ Loi 97-940 du 16 octobre 1997, *J.O. Lois et décrets*, 17 octobre 1997.

⁸⁶⁸ C. DANIEL, « Les politiques de l'emploi, une révolution silencieuse », *Dr. Soc.* 1998, p. 3.

présente plus aucun intérêt pour les employeurs potentiels. L'appréciation des diplômes possédés ou des niveaux de formation atteints par une personne ne prend sa valeur que si la formation a été suivie et les certifications acquises récemment. Plus le temps s'écoule, plus le diplôme perd de sa valeur⁸⁷⁰.

407. Toutes ces dispositions reflètent ainsi deux idées essentielles. Dans un premier temps, les jeunes ne trouvant pas d'emploi sont dans cette situation parce que leur niveau de qualification à la sortie du système éducatif, c'est-à-dire leur niveau de connaissance attesté par un diplôme, est insuffisant ou inadapté. Pour tous ceux dont ce niveau paraît suffisant, les chances de trouver un emploi sont plus grandes et se traduisent juridiquement par l'absence de droit d'accéder aux dispositifs de mise au travail. Dans un second temps, les pouvoirs publics permettent alors aux jeunes peu ou non qualifiés d'avoir accès à ces mécanismes reposant pour l'essentiel sur des stages et des contrats visant à les mettre en situation de travail, premier objectif de l'insertion mais comportant des effets contestables.

B. Une insertion par l'emploi contestable.

408. La première objectif des dispositifs d'insertion destinés aux jeunes dépourvus d'un niveau de formation suffisant est avant tout de leur procurer un emploi. Prenant appui sur « l'observation des vertus intégratrices du travail salarié »⁸⁷¹ mais aussi sur le constat que de telles populations n'intéressent pas les entreprises, les pouvoirs publics, depuis le milieu des années soixante-dix, ont été amenés à imaginer et instituer des instruments particuliers de mise en contact des jeunes faiblement diplômés avec le monde du travail pouvant être attractifs pour les employeurs : les conventions d'insertion professionnelle⁸⁷². Sous ce vocable apparemment général se cachent en réalité des situations juridiques diverses de mise au travail des jeunes, présentant certes un intérêt pour les entreprises mais également des conséquences dommageables aussi bien pour le public à insérer que pour l'ensemble de la collectivité des travailleurs.

⁸⁶⁹ M. POIRIER, *op.cit.*, p. 258.

⁸⁷⁰ Cf. Supra. La dimension temporelle du diplôme.

⁸⁷¹ A. SUPLOT, *Critique du droit du travail*, Presse Universitaires de France, coll. Les voies du droit, Paris 1994, p. 94.

⁸⁷² F. GAUDU, « Les conventions d'insertion professionnelle », *Revue de Droit Sanitaire et Social*, 1989, n°4, p. 679.

Si l'objet premier des mesures d'insertion des jeunes est de les mettre au contact du monde du travail et de leur procurer une expérience professionnelle, force est de constater qu'il s'agit d'une appréhension « anormale » de ce monde fondée sur un régime dérogatoire au droit commun du travail. En effet, depuis le milieu des années soixante-dix, deux voies juridiques particulières ont été aménagées pour favoriser la mise au travail des jeunes non qualifiés : le stage et le contrat atypique.

409. Le première mode d'insertion par le travail destinés aux jeunes est apparu sous la forme de stage. Des stages « Granet »⁸⁷³ au Travaux d'Utilité Collective (TUC)⁸⁷⁴ en passant par les stages pratiques en entreprise⁸⁷⁵, les stages issus de l'Ordonnance du 26 mars 1982, les Stages d'Initiation à la Vie Professionnelle (SIVP)⁸⁷⁶, le recours à cette pratique est devenu, au cours des années quatre-vingt, un instrument majeur des politiques de l'emploi. Son originalité réside dans une mise au travail se déroulant en partie ou en totalité en entreprise sans qu'il ne soit signé de contrat de travail. L'ensemble du mécanisme repose, en effet, sur la signature d'une convention entre une entreprise ou une collectivité accueillant le jeune et un organisme conventionné par l'Etat chargé de suivre sa formation (Travaux d'Utilité collective)⁸⁷⁷, à laquelle parfois le jeune intéressé adhère lui-même (Stages d'Initiation à la Vie Professionnelle). Le principal effet de ces conventions, excluant explicitement la qualification de contrat de travail, est de faire entrer dans l'entreprise un individu, non intégré dans l'effectif des salariés, « placé en situation *d'emploi périphérique* et non *directement productive*, accueilli et guidé par un tuteur, rémunéré à la fois par l'Etat et l'entreprise, suivi par un organisme extérieur spécialement désigné »⁸⁷⁸.

D'apparence, le stagiaire est donc bien différent des salariés. Cependant, les travaux doctrinaux ont démontré que seule une fiction juridique née de la volonté du législateur permettait d'écarter la qualification de contrat de travail quand bien même les éléments de celui-ci semblaient être réunis⁸⁷⁹ : accomplissement par le stagiaire d'une prestation de travail, même périphérique, dans les locaux de l'entreprise, selon l'horaire habituel de celle-ci, en se

⁸⁷³ Circulaire du Premier ministre du 29 janvier 1975.

⁸⁷⁴ Décret n° 84-919 du 6 octobre 1984.

⁸⁷⁵ Loi du 5 juillet 1977.

⁸⁷⁶ Loi DDOS n° 85-10 du 3 janvier 1985 et décret n° 85-180 du 7 février 1985.

⁸⁷⁷ A. JEAMMAUD, « L'emploi périphérique », in Collectif, *Les sans-emplois et la loi*, Calligrammes, 1998, p. 180.

⁸⁷⁸ J.-C. SCIBERRAS, « Le stagiaire dans l'œil du cyclone », *Dr. Soc.* 1988, p. 795.

⁸⁷⁹ A. LYON-CAEN, « Stage et travail », *Dr. Soc.* 1982, p. 164.

conformant aux prescriptions du règlement intérieur et sous la subordination juridique de l'employeur⁸⁸⁰. Pour ajouter à cette confusion, le législateur lui-même, tout en continuant à refuser expressément au stage la qualification de contrat de travail, a néanmoins souhaité protéger le stagiaire en lui appliquant certaines dispositions du Code du travail relatives à l'hygiène, la sécurité et la durée du travail⁸⁸¹.

Ce rapport du stage avec le contrat de travail ainsi que les nombreux abus constatés dans l'utilisation de stagiaires occupant dans les entreprises la place de travailleurs de droit commun⁸⁸² ont entraîné la fin de cette technique comme outil de mise au travail des jeunes non qualifiés⁸⁸³. Fin en pratique mais non en droit puisque le Code du travail envisage encore la possibilité éventuelle d'y recourir⁸⁸⁴.

410. Désormais, les dispositifs visant à la mise au travail des jeunes dépourvus de qualifications reposent principalement sur la conclusion d'un contrat de travail entre une entreprise ou une collectivité et l'intéressé lui-même. Cette évolution vers le droit commun présente plusieurs intérêts au regard de la finalité d'insertion poursuivie. Il paraît déjà évident que le contact avec le marché du travail d'une personne dont le problème est justement d'en être exclue doit passer par le mécanisme juridique gouvernant les rapports classiques qui règnent dans ce monde. Un des inconvénients du stage reposait sur le fait que les rapports entre le stagiaire et son employeur, que ce soit une entreprise ou une collectivité, ne passaient pas par la conclusion d'un contrat entre ces deux parties pourtant amenées à travailler quotidiennement ensemble mais par la tierce intervention de l'organisme de formation agréé par les pouvoirs publics : ces derniers concluent un accord avec le stagiaire⁸⁸⁵ et une convention avec l'entreprise⁸⁸⁶. Le recours au contrat de travail, s'il reste soumis, en matière d'insertion, à la conclusion préalable d'une convention entre les pouvoirs publics et l'employeur, permet toutefois de mettre en rapport ce dernier et le jeune à insérer. En outre, parmi les effets bénéfiques de cette consécration du contrat de travail, il convient d'ajouter l'application non artificielle, cette fois, des principales dispositions du Code du travail.

⁸⁸⁰ F. FAVENNEC-HERY, « SIVP et déclin du contrat de travail », *Dr. Soc.* 1988, p. 511.

⁸⁸¹ Article 68 de la loi n° 87-588 du 30 juillet 1987 devenu article L. 900-2-1 du Code du travail.

⁸⁸² F. FAVENNEC-HERY, *op.cit.*, p. 511.

⁸⁸³ Loi n° 91-1405 du 3 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi.

⁸⁸⁴ Articles L. 982-1 et L.322-4-1 du Code du travail.

⁸⁸⁵ Stages 16/18 et 18/25 ans de l'Ordonnance n°82-273 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize à dix-huit ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale, *J.O. Lois et décrets du 28 mars 1982*, p. 956

411. Cependant, la référence à une situation de droit commun s'arrête là : les contrats d'insertion sont en effet marqués par l'atypisme par rapport au contrat de travail à durée indéterminée et à temps plein et ce, à tous les niveaux. Comme il s'agit de solliciter des entreprises qu'elles embauchent des individus dont elles n'ont pas besoin, en vue d'éviter leur marginalisation sur le marché du travail, celles-ci ne doivent pas être pénalisées ni financièrement, ni dans le temps par ce recrutement qui participe finalement d'une mission de service public incombant à l'Etat⁸⁸⁷ et non d'un rôle quelconque des employeurs. Ceux-ci sont alors en mesure de demander aux pouvoirs publics qu'ils assument les coûts de cette insertion. Par conséquent, la caractéristique commune à tous les contrats d'insertion professionnelle et, a fortiori, à ceux qui s'adressent aux jeunes non ou peu qualifiés, est d'être largement subventionnés par l'Etat à trois niveaux : l'exonération des cotisations sociales patronales, une participation importante à la rémunération du titulaire de ce contrat particulier et, lorsque tel est le cas, la prise en charge d'éventuels frais de formation. Nous ne nous attarderons pas sur ce dernier point qui fera l'objet d'un développement spécifique⁸⁸⁸. Si l'atypisme des contrats de travail d'insertion s'arrêtait ici, il ne régnerait qu'au niveau des relations entre les pouvoirs publics et l'entreprise.

Mais le caractère dérogatoire des contrats d'insertion s'étend aussi aux éléments les plus importants liés à l'exécution de la prestation de travail. Dans un premier temps, il touche à la durée du contrat. A de rares exceptions près⁸⁸⁹, les contrats d'insertion sont tous conclus pour une durée déterminée et parfois ne prévoient qu'une activité à temps partiel (contrats emploi solidarité). Dans un second temps, c'est la rémunération même du titulaire du contrat qui peut faire l'objet de dérogations en étant parfois inférieure au salaire minimum de croissance (SMIC)⁸⁹⁰.

412. Dès lors, au regard de ces nombreuses exceptions au droit commun des contrats de travail, peut-on réellement parler d'une finalité d'insertion pour les personnes bénéficiant de ces contrats, notamment les jeunes possédant de faibles diplômes dont il s'agit pourtant de la

⁸⁸⁶ Travaux d'Utilité Collective.

⁸⁸⁷ F. GAUDU, *op.cit.*, p. 680.

⁸⁸⁸ Cf. Infra. Le diplôme : finalité du contrat de formation en alternance.

⁸⁸⁹ Seuls les contrats initiative emploi, d'accès à l'emploi et d'adaptation peuvent être conclu pour une durée indéterminée.

⁸⁹⁰ De 25 à 78 % du SMIC pour le contrat d'apprentissage, de 30 à 75 % pour le contrat de qualification, de 30 à 65 % pour le contrat d'orientation.

première expérience professionnelle ? L'insertion dans le monde du travail peut-elle passer par l'atypisme de la situation de travail ? Tout dépend en fait, de ce que l'on qualifie d'insertion professionnelle.

S'il s'agit de mettre en contact le jeune faiblement diplômé avec le milieu du travail et de favoriser son adaptation à celui-ci⁸⁹¹, on peut considérer l'objectif atteint à partir du moment où un contrat est signé, lui permettant d'intégrer une entreprise pour y effectuer, contre une rémunération, une prestation de travail, même périphérique par rapport à l'activité normale de celle-ci. Le contrat d'insertion est alors un stade intermédiaire entre les études interrompues ou marquées par l'échec et l'emploi pour le jeune dépourvu de diplômes élevés. Comme le fait remarquer le Professeur Antoine Lyon-Caen, « l'employeur rétribue un salarié par le seul fait qu'il lui permet de découvrir une activité et de mettre à l'épreuve ses connaissances (...), le travailleur doit à l'employeur gratitude si celui-ci lui a donné l'occasion d'utiliser sa force de travail »⁸⁹².

Par contre, si l'objectif est de faire pénétrer le jeune, une fois pour toute, dans le monde du travail afin d'éviter qu'il ne s'en trouve encore exclu dans le futur et qu'il n'entre dans une nouvelle phase de marginalisation, le succès de telles initiatives peut être relativisé puisque, somme toute, la marginalisation marque le contrat d'insertion au sein des contrats de travail. Elle apparaît d'abord dans le fait que le titulaire d'un contrat d'insertion n'appartient pas réellement à l'entreprise qui l'accueille. En effet, tous les dispositifs existants excluent leur prise en compte dans le calcul de l'effectif lorsque l'engagement est à durée déterminée ou pendant les deux premières années en cas de contrat à durée indéterminée. Ce sentiment de non appartenance à la communauté des travailleurs côtoyés tous les jours pendant la durée du contrat peut être renforcé par la faible rémunération allouée : peut-on se sentir inséré dans le monde du travail quand la rémunération perçue est, du fait du législateur lui-même, inférieure au minimum légal ou conventionnel que perçoit n'importe quel salarié ? Mais c'est au niveau de la durée de l'engagement que le problème se pose avec le plus d'acuité. L'insertion est-elle durable lorsque le contrat à durée déterminée est le principe et la durée indéterminée l'exception⁸⁹³ à l'inverse du droit commun du travail ? Plutôt qu'une garantie d'emploi pour le jeune sans formation suffisante pendant la durée du contrat, ne s'agit-il pas d'une formule

⁸⁹¹ F. GAUDU, *op.cit.*, p. 681.

⁸⁹² A. LYON-CAEN, « Stages et travail », *Dr. Soc.* 1982, p. 172.

⁸⁹³ *Ibid.*, p. 172.

« occupationnelle »⁸⁹⁴ instaurant pour ce public l'existence d'un cycle d'attente et de précarisation⁸⁹⁵ ? Cette dérogation consacrée par le législateur⁸⁹⁶, ainsi que celles précédemment évoquées, trouvent leur origine dans le rôle qui est demandé aux entreprises par les pouvoirs publics : embaucher et faire travailler des personnes qu'elles n'éprouvent pas le besoin d'employer en temps normal. Cette mission ne peut être effectuée que si l'intérêt de l'entreprise coïncide avec l'intérêt général qui marque le souci d'insérer professionnellement les jeunes pas ou peu diplômés⁸⁹⁷ : si ces populations doivent travailler, autant que ce soit à moindre coût et pour une durée égale à celle durant laquelle les aides seront versées par les pouvoirs publics pour ce type d'emploi. Toutes ces dérogations trouvent donc leur origine dans le rôle d'utilité sociale que joue l'entreprise qui signe un tel contrat avec un jeune non qualifié.

413. Si, sur la durée des contrats et la rémunération perçue, l'insertion des jeunes non diplômés paraît contestable, qu'en est-il au niveau de la prestation qu'ils doivent accomplir au cours de leur engagement ? Il convient de distinguer deux hypothèses fondées sur l'existence ou non d'une période de formation obligatoire dans le contrat. Si tel est le cas, l'insertion passe par la formation qui est alors considérée comme l'objet essentiel du contrat et son défaut entraîne sa requalification en contrat de droit commun à durée indéterminée. Si, au contraire, aucune période de formation obligatoire n'est instituée par le législateur, l'appréciation de la prestation à accomplir caractérisant l'insertion, objet du contrat, est plus difficile. La question a été tranchée au cours de contentieux relatifs aux stages d'initiation à la vie professionnelle (SIVP). Aux yeux des juges, une convention d'insertion professionnelle ne doit pas avoir pour but l'accomplissement d'un travail normal demandé à un salarié ordinaire de l'entreprise⁸⁹⁸. Dans une telle éventualité, les dérogations du contrat d'insertion au regard du droit commun ne se justifient plus. Cependant, l'objectif d'insertion ne permet pas toujours de caractériser les tâches qui doivent être demandées au titulaire de ce type de contrat⁸⁹⁹.

414. En conclusion, peut-on dire que tout jeune qui ne possède pas de diplômes

⁸⁹⁴ J. BICHOT, « Insertion professionnelle des jeunes : la valse des mesures », *Dr. Soc.* 1987, p. 755.

⁸⁹⁵ E. FAURE-MURET, « Les raisons d'une précarité », *Dr. Soc.* 1989, p. 677.

⁸⁹⁶ Article L. 122-2 du Code du travail.

⁸⁹⁷ F. GAUDU, *op.cit.*, p. 681.

⁸⁹⁸ F. FAVENNEC-HERY, *op.cit.*, p. 511.

⁸⁹⁹ M. POIRIER, *op.cit.*, p. 258.

suffisants pour être recruté normalement par les entreprises est détenteur d'un droit à bénéficier des contrats lui permettant de s'insérer sur le marché du travail ? Au même titre que le droit à l'emploi constitutionnellement proclamé, le droit à l'insertion n'offre, en réalité, aux populations désignées par le législateur qu'une possibilité d'être recrutées et non un droit de créance leur garantissant l'accès à un contrat d'insertion. Comme pour un contrat de travail de droit commun, l'employeur est toujours maître du recrutement et reste libre de choisir qui il veut embaucher au sein des publics concernés par ce type de mesures⁹⁰⁰. Dès lors, se reproduisent les schémas de sélection du marché du travail : seuls les plus employables des individus visés accéderont réellement à ces mécanismes⁹⁰¹.

Les contrats d'insertion se caractérisent donc par une absence réelle de droit à l'insertion pour des jeunes non diplômés mais aussi par des effets néfastes pour les jeunes titulaires de diplômes de plus haut niveau. En effet, rappelons rapidement que ces conventions présentent également tous les inconvénients propres aux contrats aidés qui voient ainsi les entreprises s'orienter vers le recrutement des populations cibles au détriment des publics non désignés par ces dispositifs⁹⁰², sans influencer réellement sur le phénomène du chômage⁹⁰³.

415. L'insertion par l'emploi des jeunes non ou faiblement diplômés, repose donc essentiellement sur l'absence d'un droit de créance quant à l'accès à ces mécanismes, sur la mise en œuvre de règles dérogatoires au droit commun des contrats et sur un flou quant à la finalité exacte de l'insertion qui paraît simplement fondée, dans une optique occupationnelle, sur « la possibilité d'exercer une activité et de gagner un peu d'argent, en attendant que n'aboutisse la recherche d'*un véritable emploi* »⁹⁰⁴. Cependant, il reste que ces mécanismes ont le mérite d'exister et sont pratiquement irremplaçables⁹⁰⁵ pour des catégories spécifiques de demandeurs d'emploi pour lesquels il n'est pas possible de considérer qu'ils puissent raisonnablement être embauchés en contrat à durée indéterminée et au SMIC. En outre, certains de ces contrats associent une formation à l'insertion par l'emploi, permettant ainsi d'acquérir un niveau de formation et un diplôme plus élevés, atouts supplémentaires selon les

⁹⁰⁰ Certains stages comme ceux destinés aux jeunes de 16 à 18 ans (Ordonnance du 26 mars 1982) échappaient à cette logique : le stagiaire était sélectionné par l'organisme de formation et non librement recruté par l'entreprise d'accueil *in* F. GAUDU, *op.cit.*, p. 686.

⁹⁰¹ C. DANIEL, « Les politiques d'emploi, une révolution silencieuse », *Dr. Soc.* 1998, p.6.

⁹⁰² A. SUPIOT, « Les inégalités entre sans-emplois » *in* Collectif, *Les sans-emplois et la loi*, Calligrammes, 1998, p. 200.

⁹⁰³ P. CHAUMETTE et J.-Y. KERBOUC'H, *op.cit.*, p.189.

⁹⁰⁴ J. BICHOT, *op.cit.*, p. 756.

statistiques pour acquérir un emploi « classique ».

§2. Le diplôme, finalité des mécanismes d'insertion.

416.L'approche des politiques à destination des jeunes dépourvus d'un niveau de formation suffisant ne s'est pas simplement limitée à l'instauration de mécanismes de mise au travail. S'il est patent que la faiblesse des qualifications personnelles est à l'origine des difficultés à trouver un emploi ou à s'y stabiliser, l'insertion par l'emploi est complétée, dans un certain nombre de dispositifs, par le suivi d'un enseignement théorique donnant naissance à des conventions dites de formations en alternance.

417.Si la consécration juridique de la formule de l'alternance associant formation et emploi au sein d'une même convention est attribuée à la loi Legendre du 12 juillet 1980⁹⁰⁶, l'origine peut être trouvée dans la loi de 1971 sur l'enseignement technologique qui prévoit « un enseignement à temps plein, alterné ou simultané »⁹⁰⁷, dans les premières politiques de lutte contre le chômage des jeunes de la décennie soixante-dix⁹⁰⁸ mais surtout dans le contrat d'apprentissage, plus ancien et plus répandu. Cependant, la loi Legendre pose clairement le principe de la formation en alternance en ne la réduisant pas à une simple juxtaposition d'une formation et d'un travail : « la formation professionnelle alternée se fonde sur une pédagogie particulière permettant d'utiliser l'expérience en milieu professionnel comme point d'appui et centre d'intérêt pour la formation et le développement du bénéficiaire »⁹⁰⁹. Traduisant concrètement cette définition, le législateur attribue à l'entreprise le rôle central non seulement dans la prestation de travail évidemment mais aussi dans la formation elle-même en lui permettant de l'assurer par ses propres moyens dès lors qu'elle possède un service de formation ou un responsable chargé de la formation. L'Ordonnance du 26 mars 1982 revient sur cette conception en transférant la responsabilité et l'organisation de la formation à

⁹⁰⁵ F. GAUDU, *op.cit.*, p. 695.

⁹⁰⁶ Loi n° 80-526 du 12 juillet 1980 relative aux formations professionnelles alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels, *J.O. Lois et décrets* du 13 juillet 1980.

⁹⁰⁷ Article 6 de la loi n° 71-577 du 16 juillet 1971 relative à l'enseignement technologique.

⁹⁰⁸ Contrats emploi formation instaurés par le décret n° 75-437 du 4 juin 1975, *J.O. Lois et décrets* du 5 juin 1975 ; stages pratiques en entreprises des Pactes nationaux pour l'emploi du 5 juillet 1977 (loi n° 77-704), *J.O. Lois et décrets* du 6 juillet 1977.

⁹⁰⁹ Article 3 de la loi n° 80-526 du 12 juillet 1980.

l'organisme de formation placé sous le contrôle direct des pouvoirs publics, dans une conception plus traditionnelle de l'enseignement et des certifications, schéma qui gouverne encore les formations en alternance.

418. A côté de cette répartition des rôles entre Etat et entreprises, les mécanismes eux-mêmes sont marqués pendant les années quatre-vingt par les évolutions générales des conventions d'insertion professionnelle (créations, suppressions et substitutions...)⁹¹⁰. Aujourd'hui, le Code du travail distingue deux catégories de formations professionnelles en alternance : les contrats d'insertion en alternance⁹¹¹ et les stages de formation professionnelle organisés avec le concours de l'Etat⁹¹². Cependant, cette distinction technique ne nous intéresse pas tant que la finalité de la formation en alternance. La formation professionnelle alternée peut-elle conduire à la délivrance du diplôme au même titre que la formation initiale ? D'emblée, il convient de fournir une réponse positive. Alors que la délivrance d'un diplôme est l'objectif essentiel de la formation initiale, elle apparaît seulement comme un des multiples débouchés de la formation en alternance. Dès lors, il conviendra d'en appréhender les effets sur le but poursuivi : l'insertion.

A. La dilution du diplôme parmi les objectifs de la formation en alternance.

419. L'appréciation de la place du diplôme en tant que finalité de la formation professionnelle en alternance nécessite que soit opérée une distinction entre les différentes formations, distinction qui ne recoupe pas celle établie par le Code du travail, fondée sur le statut du bénéficiaire de la formation, entre stages et contrats d'insertion. L'objectif général des formations professionnelles en alternance étant de permettre aux jeunes de seize à vingt-cinq ans « d'acquérir une qualification professionnelle, de s'adapter à un emploi ou à un type

⁹¹⁰ A. BOUBLI, « Les contrats permettant une formation en alternance », *Dr. Soc.* 1982, p. 141.

P. SANTELMANN, « Insertion et formation professionnelle des jeunes », *Dr. Soc.* 1993, p. 418.

M. THERY, « Les formations professionnelles en alternance », *Dr. Soc.* 1992, p. 391.

F. FAVENNEC-HERY, « Travail et formation, une frontière qui s'estompe » in Alain SUPIOT (Dir.), *Le travail en perspectives*, LGDJ, Paris, 1998, p. 475.

M. POIRIER, « L'accession au travail, insertion ou formation ? », *Dr. Soc.* 1993, p. 257

LENOIR, « Formation par alternance », *Dr. Soc.* 1993, p. 411.

⁹¹¹ Articles L. 981-1 et suivants du Code du travail.

⁹¹² Articles L. 982-1 et suivants du Code du travail

d'emploi ou de faciliter l'insertion ou l'orientation professionnelles »⁹¹³, il en découle deux actions différentes : l'amélioration de la qualification *contractuelle* et celle de la qualification *personnelle*⁹¹⁴.

Dans la première hypothèse, l'action de formation se fonde sur le constat que le jeune peut déjà posséder un certain niveau de formation qui ne lui permet cependant pas d'accéder immédiatement à un emploi. Dès lors, elle porte principalement sur la *reconnaissance contractuelle* de la qualification personnelle⁹¹⁵. Entrent tout d'abord dans ce schéma les stages de la formation professionnelle organisés avec le concours de l'Etat et dont l'objet est l'insertion sociale, l'aide à l'orientation professionnelle approfondie et l'initiation à la vie professionnelle. Mais c'est sans doute le contrat d'adaptation⁹¹⁶ qui caractérise le mieux le souci de faire de la formation en alternance un instrument d'amélioration de la qualification contractuelle du salarié puisqu'il doit permettre au jeune de bénéficier d'un complément de formation en vue « d'une adaptation à un emploi ou à un type d'emploi ».

420. Ainsi, au regard de ces deux types de formation, il apparaît déjà que l'objectif de la formation en alternance ne passe pas forcément par la délivrance d'un diplôme⁹¹⁷. En effet, depuis la loi quinquennale sur l'emploi⁹¹⁸, l'acquisition d'une qualification quelle qu'elle soit ne figure plus parmi les finalités des stages de formation professionnelle organisés avec le concours de l'Etat. Quant au Contrat d'adaptation, le code du travail en interdit la conclusion pour les stages effectués dans le cadre d'un cursus scolaire ou universitaire et pour les périodes de formation obligatoire pour l'obtention d'un diplôme ou d'un titre professionnel. A l'étude de ces dispositifs, il apparaît déjà clairement que le concept de formation en alternance ne gravite pas autour de la notion de diplôme à la différence de la formation initiale.

421. Dès lors, la question se pose de savoir si le diplôme présente tout de même une certaine importance quand la formation en alternance a pour but de permettre au jeune l'acquisition d'une qualification personnelle. Dans ce type de formation, le contrat d'apprentissage⁹¹⁹ est présenté comme modèle puisqu'il veut donner à « des jeunes travailleurs

⁹¹³ Article L. 980-1 du Code du travail.

⁹¹⁴ A. LYON-CAEN, « Le droit et la gestion des compétences », *op.cit.*, p. 575.

⁹¹⁵ P. CHAUMETTE et J.-Y. KERBOUC'H, *op.cit.*, p.194.

⁹¹⁶ Article L. 981-6 du Code du travail.

⁹¹⁷ Sur les rapports entre droit à la qualification, droit à la formation et droit au diplôme. Cf. Supra. Section 1.

⁹¹⁸ Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993.

⁹¹⁹ J. PELISSIER (Dir.), *Droit de l'emploi*, Dalloz, 1998, p. 7 s.

ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur ou un plusieurs titres d'ingénieurs ou titres homologués »⁹²⁰. A l'origine destiné uniquement aux diplômes de niveau V (CAP et BEP), l'apprentissage n'a été que récemment étendu à toutes les certifications officielles⁹²¹ jusqu'au niveau I, à la fois pour relancer et revaloriser cette filière et aussi pour en faire un instrument de lutte contre le chômage des jeunes, ce qui n'en était pas la finalité originelle. C'est sans doute pour cette raison que l'apprentissage demeure un mécanisme original dans le paysage de l'insertion par la formation. D'abord parce qu'il ne peut porter que sur des formations diplômantes, ensuite parce qu'il n'exige pas de l'apprenti un niveau minimum de formation sinon celui de la scolarité obligatoire, caractérisant le niveau VI c'est-à-dire le plus bas de la nomenclature des niveaux de formation de l'Education nationale. Ces deux particularités doivent être mises en rapport pour faire apparaître que l'apprentissage n'a jamais été conçu comme un instrument destiné à l'insertion professionnelle des jeunes sans qualifications mais plutôt comme un mode d'acquisition d'une certification à part entière, au même titre que la formation initiale non alternée, dans un cursus logique de formation n'impliquant pas obligatoirement une réorientation ou le complément d'une formation n'ayant pas réussi à déboucher sur un emploi, à la différence des mécanisme que nous allons étudier. Son intégration dans les dispositifs d'insertion ne procède pas tant d'une volonté originale de ses créateurs que d'une volonté récente du législateur de l'adapter aux impératifs d'une situation contemporaine de crise économique et de chômage des jeunes non diplômés. C'est ainsi que cette assimilation de l'apprentissage à un contrat d'insertion des jeunes ne se réalise pas par sa finalité - l'acquisition d'un diplôme de n'importe quel niveau - mais par le fait qu'il donne droit à l'employeur d'obtenir de nombreuses aides financières : aides à l'embauche, aides à la formation et exonérations de cotisations sociales patronales.

A nos yeux, le contrat de qualification est sans doute le dispositif traduisant le mieux l'utilisation de la formation en alternance pour l'acquisition d'une qualification personnelle destinée à favoriser l'accès à un emploi. Né de l'accord national interprofessionnel du 26 octobre 1983 et consacré par la loi du 24 février 1984, ce contrat engage l'employeur à fournir à un jeune sans qualification professionnelle ou possédant une qualification inadaptée « un

BALLET, « La réforme de l'apprentissage », *Dr. Ouvrier* 1988, p. 493.

⁹²⁰ Article L.115-1 du Code du travail.

⁹²¹ Loi n° 87-588 du 23 juillet 1987 relative à l'apprentissage.

emploi et à lui assurer une formation devant lui permettre d'acquérir une qualification sanctionnée par un diplôme, un titre homologué ou reconnue paritairement par une branche professionnelle »⁹²². L'originalité de ce contrat est de partir du constat que le jeune n'a pas un niveau de formation lui permettant de trouver un emploi et qu'il convient dès lors de lui donner la chance d'en acquérir un. L'échec scolaire n'est donc pas l'élément déterminant de ce contrat ouvert aux jeunes pouvant déjà posséder un diplôme ou un titre de formation. Mais ce dernier se distingue soit par son obsolescence, soit par un niveau inférieur à celui de l'emploi convoité. L'accent est donc mis ici sur l'inadaptation d'un cursus précédent à l'obtention d'un emploi. Le second intérêt de ce type de contrat de formation en alternance est de déboucher sur plusieurs types de qualifications personnelles : diplômes et titres de formation mais aussi qualification reconnue par la branche. Nous ne nous attarderons pas dans l'immédiat sur les conséquences de ce pouvoir accordé aux partenaires sociaux en matière de reconnaissance des qualifications professionnelles qui se sont traduites par l'émergence de nouvelles formes de certification⁹²³. Nous nous bornerons à remarquer que, à la différence du contrat d'apprentissage, le contrat de qualification n'accorde qu'une importance relative à l'obtention d'un diplôme, le diluant parmi les finalités de la formation en alternance.

Enfin, intégré dans les contrats de formation en alternance, le contrat d'orientation ne nous retiendra pas longtemps puisqu'il peut être considéré comme préparatoire à l'acquisition d'une qualification soit contractuelle, soit personnelle. En effet, son intention, très large, est de favoriser, par une première expérience en entreprise et l'élaboration d'un projet professionnel, l'orientation du jeune en vue de lui permettre soit d'accéder directement à un emploi, soit d'acquérir une qualification par la voie de l'apprentissage ou du contrat de qualification⁹²⁴. Cette orientation passe aussi bien par des actions de mise à niveau, de connaissances de l'entreprise et de ses métiers, de bilan de compétences et d'évaluation d'acquis, de construction de projet professionnel ou de recherche active d'emploi sous la conduite d'un tuteur et d'un organisme chargé de leur mise en œuvre. Le diplôme n'occupe donc aucune place directe dans les objectifs d'un tel contrat, il apparaîtra en tant que tel si le contrat d'orientation débouche sur les contrats d'apprentissage ou de qualification que nous venons d'évoquer.

⁹²² Article L. 981-1 du Code du travail.

⁹²³ Cf. II^{ème} partie. Le diplôme émancipé de l'Etat.

⁹²⁴ Article D. 981-5 du Code du travail.

422. Ce n'est donc que dans le cadre de ces deux contrats que le diplôme prend une place en tant qu'objectif de la formation, place qui sera tantôt incontournable (apprentissage), tantôt éventuelle (contrat de qualification). Ceci dit, le fait de suivre une formation en vue de l'acquisition d'un diplôme présente-t-il des conséquences juridiques sur le régime de ces deux contrats ?

B. L'influence du diplôme sur le régime juridique de l'apprentissage et du contrat de qualification.

423. La présence du diplôme entraîne un certain nombre d'effets sur le régime juridique des contrats d'apprentissage et de qualification, notamment sur deux points particuliers : la durée du contrat et, dans une moindre mesure, l'appréciation de la réalité de la formation suivie.

Au regard des dispositions du Code du travail⁹²⁵, l'objet de ces contrats ne se limite pas à la seule fourniture d'un emploi mais intègre le concours de l'employeur à la formation du salarié, à l'origine des aides financières apportées à l'entreprise pour la signature d'un contrat de formation en alternance. Les conséquences en sont évidemment importantes sur la qualification même du contrat : le régime juridique du contrat d'apprentissage ou du contrat de qualification sera refusé à chaque fois que la formation promise ne sera pas assurée ou ne correspondra pas aux objectifs de la qualification. Tel est le sens de la jurisprudence de la Cour de Cassation relative aux contrats de qualification : « un contrat ne peut être qualifié de contrat de qualification que si l'employeur respecte son engagement d'assurer au salarié la formation destinée à lui permettre d'acquérir la qualification prévue »⁹²⁶. Plusieurs enseignements peuvent être tirés de cette formulation.

Dans un premier temps, et il s'agissait du problème posé par l'espèce de l'arrêt, il apparaît que l'habilitation accordée par l'autorité administrative à l'entreprise pour conclure des contrats de qualification, n'entraîne pas une présomption de qualification en contrat de qualification de tous les contrats conclus sous cette dénomination par l'employeur. Ce n'est donc pas l'engagement de l'employeur de fournir au jeune une formation, engagement exigé par l'article L. 981-1 du Code du travail, qui détermine la présence d'un contrat de

⁹²⁵ Articles L. 115-2 et L.981-1 du Code du travail.

⁹²⁶ Soc. 18 novembre 1992, *Dr. Soc.* 1993, p. 54.

qualification mais la réalité du suivi de la formation.

Dans un second temps, celle-ci doit répondre à un certain nombre de critères et particulièrement celui de conduire à la qualification envisagée par l'employeur et le salarié à la conclusion du contrat. Ainsi, au delà de la réalité de la formation, c'est son sérieux et surtout son adaptation aux objectifs fixés par le contrat qui attesteront de sa présence. Or, à ce niveau, le diplôme présente une utilité dépassant la simple valeur de finalité de la formation. En effet, qu'il s'agisse des titres et diplômes de l'enseignement technologique et professionnel ou des titres homologués, les travaux des commissions chargées de leur conception ou de leur validation (Commissions Professionnelles Consultatives, Commissions Pédagogiques Nationales et Commission Technique d'Homologation) étant consacrés pour partie aux formations conduisant à leur délivrance, sont connues. L'appréciation de l'opportunité de la formation que fait suivre l'employeur à son salarié dans le cadre d'un contrat de qualification ou d'apprentissage sera donc aisée puisqu'il s'agira de vérifier si elle permet réellement de déboucher sur la délivrance du diplôme envisagé, vérification beaucoup plus problématique quand les contrats de formation en alternance ont pour objectif une qualification personnelle non certifiée par un diplôme ou une qualification contractuelle.

424. Mais la présence du diplôme dans ces contrats spéciaux présente un plus grand intérêt lorsqu'on se penche sur la question de la durée des engagements des parties. Qu'il s'agisse de l'apprentissage ou du contrat de qualification, la durée des relations contractuelles doit être fixée uniquement en fonction de la durée de la formation prévue. Ainsi, en matière d'apprentissage, il est prévu que la durée du contrat soit au moins égale à celle du cycle de formation faisant l'objet du contrat et puisse varier dans une fourchette de un à trois ans⁹²⁷. Dans le cadre du contrat de qualification, le législateur n'a pas envisagé avec autant d'attention l'adéquation entre la durée de la formation et celle du contrat. Il a simplement prévu que la fourchette des relations contractuelles puisse s'étaler de six mois à deux ans et que « les enseignements généraux, professionnels et technologiques dispensés pendant la durée du contrat doivent être au minimum d'une durée égale à vingt-cinq pour cent de la durée totale du contrat »⁹²⁸. Cependant, les textes d'application ont souhaité rétablir une cohérence entre la formation conduisant à la qualification prévue et la durée du contrat en précisant que « l'échéance du contrat de qualification doit être en rapport avec la fin de la formation et la

⁹²⁷ Article L. 115-2 du Code du travail.

date à laquelle il a été procédé à la reconnaissance de la qualification »⁹²⁹. Dès lors qu'advient-il des relations contractuelles en cas de rupture dans cette cohérence c'est-à-dire lorsque le diplôme, objectif de la formation, est obtenu avant l'échéance normale du contrat ?

425. Le problème a été prévu par le législateur en ce qui concerne l'apprentissage. En cas d'obtention du diplôme ou du titre de l'enseignement technologique préparé, le contrat peut prendre fin, par accord des parties, avant le terme fixé initialement⁹³⁰. A défaut d'un tel accord, les relations devront se poursuivre et la rupture du contrat ne pourra avoir lieu que dans le respect des dispositions prévues à cet effet : elle sera prononcée par le conseil des prud'hommes en cas de faute grave ou de manquements répétés de l'une des parties à ses obligations⁹³¹.

426. La situation n'apparaît malheureusement pas aussi simple en cas d'obtention prématurée d'un diplôme ou d'un titre dans le cadre du contrat de qualification tout simplement parce que le législateur n'a pas envisagé cette hypothèse. La question sous-jacente consiste d'abord à déterminer qui peut avoir un intérêt à une évolution de la situation du fait du succès du salarié. L'employeur ? Cette hypothèse paraît irréaliste simplement au regard de la question des aides publiques : les exonérations des cotisations patronales d'assurances sociales, d'accidents du travail et d'allocations familiales ont lieu jusqu'à l'achèvement du contrat. Le salarié ? Une rupture anticipée du contrat ne présenterait aucun intérêt pour lui puisque, ne l'oublions pas, un contrat de qualification est avant tout conçu comme un contrat d'insertion destiné à faire échec à une situation de chômage. Cependant, si le salarié n'a aucun avantage à demander la rupture anticipée du contrat de qualification sur le modèle de l'apprentissage, il peut être légitime qu'il remette en question certains aspects de la relation contractuelle et notamment, la rémunération qu'il perçoit. En effet, une des particularités des contrats de formation en alternance est de prévoir une rémunération du salarié inférieure au Salaire Minimum de Croissance (SMIC), le contrat de qualification n'échappant pas à cette règle⁹³². Deux fondements justifient ces différences de salaires par rapport aux autres salariés.

⁹²⁸ Article L. 981-1 du Code du travail.

⁹²⁹ Circulaire n°92-23 du 1^{er} juin 1992, *B.O.* n°92-14 du 5 août 1992, p. 135.

⁹³⁰ Article L. 115-2 du Code du travail.

⁹³¹ Le dernier motif, inaptitude de l'apprenti à exercer le métier auquel il voulait se préparer -, devenant à nos yeux inopérant du fait de l'obtention du diplôme, témoin d'une certaine réussite. Article L. 117-17 du Code du travail.

⁹³² Pour les salariés de 16-17 ans : 30 % du SMIC (45% la deuxième année).

Le premier met l'accent sur le constat que, du fait de la formation, la prestation de travail des bénéficiaires de contrats de formation en alternance n'est pas équivalente en durée à celles de leurs collègues embauchés sous un régime de droit commun. Mais une telle explication ne résiste pas à deux critiques, l'une fondée sur l'absence de proportion entre la durée de la formation et la réduction de rémunération par rapport au SMIC, l'autre sur l'idée selon laquelle la formation doit donner lieu elle aussi à une rémunération⁹³³. En réalité, cette faible rémunération trouverait son origine dans le rapport entre le fait d'être en formation et la qualité de la prestation de travail⁹³⁴, celle-ci devant correspondre au contenu de cette formation et non à un poste normal de l'entreprise⁹³⁵.

427. Toujours est-il que la question du maintien des conditions spécifiques du contrat de qualification après l'obtention prématurée du diplôme convoité a été soumise récemment au juge⁹³⁶. En l'espèce, une salariée avait été embauchée en contrat de qualification d'une durée de vingt-quatre mois par une clinique en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions d'aide-soignante. Ce diplôme ayant été acquis au bout d'un an seulement, la salariée faisait savoir qu'elle considérait son contrat comme caduc à la suite de la réalisation de son objet et sollicitait un nouveau contrat intégrant sa rémunération. La clinique, estimant qu'il y avait là rupture anticipée et abusive du contrat par la salariée, lui demandait le paiement de dommages et intérêts. La chambre sociale répond « que le contrat de qualification implique une rémunération inférieure au SMIC qui n'est justifiée que pendant la période de formation du salarié ; que lorsque la formation est achevée par l'obtention du diplôme, le salarié est en droit d'obtenir le SMIC ou le salaire minimum conventionnel et est fondé à refuser de poursuivre l'exécution du contrat aux conditions antérieures ». Il apparaît donc que contrairement à ce que soutenait la salariée, le contrat de qualification ne disparaît pas du fait de l'obtention prématurée du diplôme. La caducité du contrat du fait de la disparition de son objet, technique juridique non intégrée au droit du travail, n'est pas retenue même si, sur un

Pour les salariés de 18-20 ans : 50 % du SMIC (60% la deuxième année).

Pour les salariés de plus de 21 ans : 65 % du SMIC (75% la deuxième année).

⁹³³ M. POIRIER, *op.cit.*, p. 263.

⁹³⁴ F. GAUDU, « Politique de l'emploi et politique du droit » in Collectif, *Structure du marché du travail et politique de l'emploi*, Syros alternatives, Paris, 1988, p. 450.

⁹³⁵ R. VATINET, « La combinaison d'un emploi et d'une formation : le contrat d'apprentissage et le contrat emploi-formation », *Dr. Soc.* 1979, p. 223.

⁹³⁶ Soc. 20 octobre 1998, *Dr. Soc.* 1999, p. 82, obs. C. ROY-LOUSTAUNAU.

plan civiliste, elle aurait pu paraître justifiée⁹³⁷. Le juge rejette toute analyse selon laquelle un nouveau contrat naîtrait avec l'obtention du diplôme, même correspondant au terme initialement convenu par les parties : la novation du contrat ne se présume pas, le diplôme n'entraîne pas la fin d'un contrat.

En réalité, la chambre sociale se positionne uniquement sur le plan de la rémunération et confirme bien l'analyse selon laquelle c'est le suivi de la formation qui est à l'origine de son montant inférieur au SMIC. Dès lors, on peut penser que c'est sur le champ de l'objet du contrat et de l'exception d'inexécution que s'est placée la Cour de Cassation. A la signature du contrat de qualification, les parties seraient d'accord sur le montant de la rémunération inférieur au SMIC du fait de la formation suivie. La fin de celle-ci entraînerait une modification de la prestation nécessitant une augmentation du salaire, sans que cela ne s'analyse en une promotion du salarié. Celui-ci serait alors fondé à refuser d'exécuter ses engagements, l'employeur n'exécutant plus les siens en matière de formation ou de rémunération.

On peut aussi y voir la volonté de sanctionner l'employeur qui n'aura pas respecté les prescriptions du code du travail relatives à la durée du contrat de qualification. En effet, celui-ci ne peut être conclu que pour une période allant de six mois à deux ans, en fonction de la formation suivie. Il apparaît clairement, dans cette espèce, que le diplôme pouvait être obtenu en un an seulement et que la signature du contrat de qualification pour une durée de deux ans aurait fait bénéficier l'employeur des avantages en matière de rémunération de son salarié sans avoir à lui fournir son obligation de formation pour la moitié restante du contrat !

428. Si le diplôme apparaît comme dilué parmi les objectifs des contrats de formation en alternance, sa présence produit donc des effets importants sur le régime du contrat. Au delà de ces considérations techniques, on est en droit de se demander, en conclusion, si le contrat de formation en alternance à finalité diplômante est bien adapté au but poursuivi par le législateur : l'insertion de son bénéficiaire⁹³⁸.

⁹³⁷ C. ROY-LOUSTAUNAU, *op.cit.*, p.83.

⁹³⁸ N'oublions pas que de tels contrats sont désignés par le Code du travail comme des « contrats d'insertion en alternance » (chapitre 1^{er} du titre consacré aux formations professionnelles en alternance).

C. L'inefficacité juridique de la formation diplômante sur l'insertion.

429. En préalable, il convient de rappeler qu'aucun contrat ou stage de formation en alternance, à son issue, n'entraîne pour son titulaire un droit à la poursuite des relations contractuelles avec l'employeur. Ce dernier n'a nulle obligation de se justifier en cas de non transformation de ces conventions en embauche définitive. Pour y remédier et favoriser la notion d'insertion durable dans l'emploi, certains auteurs suggèrent d'organiser le contrôle du caractère réel et sérieux des motifs de refus d'embauche définitive⁹³⁹. Toutefois une telle initiative risque de présenter plus d'inconvénients qu'elle n'apporte de remèdes. En effet, on peut douter que, face à l'obligation de justifier le non recrutement d'un salarié après un contrat de formation en alternance, les employeurs y aient dorénavant recours de façon aussi massive malgré les avantages financiers que leur procurent ces contrats. Ainsi disparaîtrait le premier intérêt de ces conventions qui consiste à dire qu'elles permettent au moins de fournir un emploi et un revenu pendant un certain temps à des personnes qui en ont besoin. En outre, les contrats de formation en alternance sont des contrats à durée déterminée. Certes, ils sont dérogatoires. Mais pourquoi seuls les contrats d'insertion justifieraient-ils d'une telle disposition favorisant la transformation des relations en contrat à durée indéterminée, régime plus favorable, alors que le contrat à durée déterminée classique n'en bénéficierait pas ?⁹⁴⁰ L'insertion justifie déjà de nombreuses dérogations au droit commun sans qu'il ne soit nécessaire d'en ajouter. Contrôler les motifs du refus d'une embauche définitive créerait un déséquilibre important au sein des contrats de travail selon leur finalité.

Si maintien dans l'emploi il doit y avoir, il ne peut intervenir que sur la volonté de l'employeur. En effet, il est admis que si ce dernier ne peut contrôler le salarié sur sa formation en cours, s'il ne peut se substituer aux examinateurs dans l'appréciation des résultats, il a toute latitude pour s'en prévaloir afin de juger de l'aptitude du salarié⁹⁴¹. Dès lors, l'intérêt d'une formation diplômante comme l'apprentissage ou le contrat de qualification est d'apporter un élément pouvant, d'une certaine manière, rendre objective l'appréciation de l'employeur.

430. Mais un diplôme est-il le meilleur instrument permettant de convaincre un

⁹³⁹ M. POIRIER, *op.cit.*, p. 263

⁹⁴⁰ Hormis le versement de l'indemnité de fin de contrat de l'article L. 122-3-4 qui ne présente, en pratique, aucun effet sur la conclusion d'un contrat à durée indéterminée à l'issue du contrat à durée déterminée.

employeur de conserver ou de recruter celui qui vient de bénéficier d'un contrat d'insertion ? On peut en douter. Parmi les arguments qui peuvent étayer une telle réponse figure la conception actuelle des classifications professionnelles. Leur négociation à partir des années soixante-dix s'est orientée, dans un certain nombre de cas, vers la constitution de grilles à critères classants⁹⁴², où le diplôme n'apparaît que comme l'indicateur d'un niveau de connaissances (sa possession n'est donc pas forcément exigée) et surtout comme un des nombreux éléments parmi l'autonomie, la responsabilité, le type d'activité, les exigences physiques –pour ne mentionner que les plus courants- permettant de définir un poste et d'attribuer une rémunération. Dans ce cas, il paraît bien difficile de concevoir que l'acquisition d'un diplôme permettra au titulaire du contrat de formation d'accéder directement à un emploi. Comme le fait remarquer M. Santelman, « l'investissement à long terme que représente le diplôme est une résultante de la vocation traditionnelle de la formation initiale et non un fil conducteur des processus d'insertion dans l'emploi »⁹⁴³.

431. Pour cette raison, même si notre propos était d'étudier les rapports juridiques entre le diplôme et l'insertion par l'emploi ou par la formation, il conviendrait de ne pas perdre de vue que le diplôme n'est qu'une des multiples finalités des contrats de formation en alternance. Le contrat de qualification et le « droit à la qualification »⁹⁴⁴ en témoignent de manière évidente puisqu'ils l'intègrent parmi leurs objectifs, au même titre que les diplômes, les titres homologués et « les qualifications reconnues dans les classifications d'une convention collective de branche ou d'une commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle ».

Mais, plus largement, la consécration juridique de ce « droit à la qualification » par le Code du travail doit-elle être interprétée comme la création d'un droit au diplôme ouvert aux salariés comme aux personnes bénéficiant des dispositifs d'insertion ?

D. Droit à la formation, droit à la qualification et droit au diplôme.

432. Les notions de *droit à la formation* dans le contrat de travail et de *reconnaissance*

⁹⁴¹ P. ETIENNOT, « Formation professionnelle et contrat de travail », *Dr. Soc.* 1998, p. 149.

⁹⁴² Cf. *Supra*. Le diplôme, critère classant de l'emploi.

⁹⁴³ P. SANTELMAN, *op.cit.*, p. 424.

⁹⁴⁴ Article L. 900-3 du Code du travail.

de la qualification ont été couronnées par la proclamation d'un droit offert à toute personne engagée dans la vie active : « le droit à la qualification professionnelle ».

Celui-ci se manifeste pour un actif (salarié ou non) par le droit de « pouvoir suivre, à son initiative, une formation lui permettant, quelque soit son statut, *d'acquérir une qualification*, correspondant aux besoins de l'économie prévisible à court et moyen termes », c'est-à-dire entrant dans le champ de l'homologation des diplômes et des titres de l'enseignement technologique, reconnus dans une classification d'une convention collective nationale ou figurant sur une liste établie par la Commission Paritaire Nationale de l'Emploi d'une branche.

433. A ce niveau naissent plusieurs interrogations sur la place qu'occupe le diplôme dans ce droit à la qualification. Le droit à la qualification emporte-t-il un *droit au diplôme* ?

Tout dépend de ce que recouvre la notion de qualification. Il convient d'écarter la *qualification du travail*⁹⁴⁵ ainsi que la *qualification contractuelle*⁹⁴⁶ qui, par essence, ne peuvent être l'objet d'un droit individuel du salarié.

C'est donc vers la notion de *qualification personnelle* qu'il convient de se tourner pour une analyse du droit à la qualification, c'est-à-dire tous les éléments permettant « à un travailleur engagé dans la vie active ou à une personne qui s'y engage » de convaincre un employeur de son aptitude à l'emploi au moyen de ses titres, diplômes mais également de son expérience passée à travers ses certificats de travail⁹⁴⁷. Pris dans ce sens, le droit à la qualification n'emporte donc pas droit au diplôme, ce dernier apparaissant, en effet, comme une des multiples formes que celle-ci peut prendre.

434. Toutefois, le contenu et la nature d'un tel droit demeurent indéterminés⁹⁴⁸. Non opposable directement par le salarié à son employeur, comme le serait un droit subjectif, le droit à la qualification s'analyse comme un droit de tirage social⁹⁴⁹ c'est-à-dire un droit destiné

⁹⁴⁵ Cf. Supra.

⁹⁴⁶ C'est-à-dire la relation réputée fixée d'un commun accord entre les qualités du salarié et l'activité qu'il exerce. A. LYON-CAEN, « le droit et la gestion des compétences », *Dr. Soc.* 1992, p. 575.

⁹⁴⁷ *Ibid.*, p. 574.

⁹⁴⁸ *Ibid.*, p. 574.

⁹⁴⁹ « Droits de tirage car leur réalisation dépend d'une double condition : la constitution d'une provision suffisante et la décision de leur titulaire d'user de cette provision. Droits de tirage sociaux puisqu'il sont sociaux aussi bien dans leur mode de constitution (abondement différé de la provision) que dans leur objectifs (utilité sociale) » in A. SUPIOT, « Du bon usage des lois en matière d'emploi », *Dr. Soc.* 1997, p. 229.

M.-L. MORIN, « Partage des risques et responsabilité de l'emploi », *Dr. Soc.* 2000, p. 738.

« à jouer entre le travailleur et la société sur le mode des autres droits sociaux »⁹⁵⁰.

435. Les récentes réflexions en matière de formation professionnelle⁹⁵¹ ont été l'occasion de tenter de donner un contenu concret à la notion de droit à la qualification. A cette occasion, deux orientations quelque peu différentes se sont dégagées.

436. La première, soutenue notamment par le secrétariat d'Etat à la formation professionnelle⁹⁵² met l'accent sur le *droit à la formation*, un droit qui devrait être *individuel* (chacun pouvant à tout moment faire usage de ses droits acquis mais pouvant également construire son projet de formation de manière négociée, conciliant son projet personnel et les aspirations de l'entreprise), *transférable* (ce qui a été acquis au sein d'une entreprise n'est pas perdu en cas de mobilité) et *garanti collectivement* (le système reposant sur une mutualisation des fonds). Cette position s'inscrit dans la logique qui a présidé à la proclamation par la loi quinquennale pour l'emploi du 20 décembre 1993, d'un *droit à la formation professionnelle* pour les jeunes élèves et étudiants : « Tout jeune doit se voir offrir avant sa sortie du système éducatif et quelque soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle ».

Toutefois, un tel droit à la formation impliquerait diverses responsabilités selon les circonstances de sa mise en œuvre.

Pris en tant que droit fondamental de tout travailleur, il implique une rénovation du droit au congé individuel de formation pour en faire un vrai droit individuel général et mutualisé, financé par l'allocation d'un crédit temps de formation dont le montant serait en fonction du temps de travail accomplis.

⁹⁵⁰ A. LYON-CAEN, « le droit et la gestion des compétences », *Dr. Soc.* 1992, p. 575.

⁹⁵¹ A. GAURON, *Formation tout au long de la vie*, Rapport du Conseil d'analyse économique et sociale, La documentation française, Paris, 2000, 165 p.

M. DE VIRVILLE, *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, Rapport au ministre du Travail et des affaires sociales, La documentation française, Paris, 1996, 148 p.

N. PERY, « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux », contribution du secrétariat d'Etat au droit des femmes et à la formation professionnelle, 17 mars 1999, La documentation française, p. 239

W. MAROIS, *Un programme de travail pour l'enseignement professionnel et technologique*, Rapport remis au ministre de l'Education nationale, Paris, 1998

J.-P. de GAUDEMAR, *Pour la formation continue au XXIème siècle. Le rôle possible de l'Education nationale dans la formation tout au long de la vie*, Rapport remis au ministre de l'Education nationale, Paris, 1998.

⁹⁵² N. PERY, « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux », contribution du secrétariat d'Etat au droit des femmes et à la formation professionnelle, 17 mars 1999, La documentation française, p. 239

Idée reprise dans le rapport de Jean Michel BELORGEY, *Minimas sociaux, revenus d'activités, précarité* », La documentation française, Commissariat Général du Plan, Mai 2000, p. 147.

Pour les « primo travailleurs » (jeunes ou femmes n'ayant jamais travaillé) qui n'ont donc pas acquis de droit à la formation, il appartiendrait aux pouvoirs d'ouvrir un crédit dont la réalimentation se ferait lors de périodes de travail ultérieurs⁹⁵³.

Enfin, dans le cadre restreint d'une relation de travail salariée, le droit à la formation est une obligation réciproque qu'il conviendrait d'inscrire dans la loi⁹⁵⁴ dont la mise en œuvre serait strictement paritaire, par la négociation collective territoriale, soutenue par la négociation d'entreprise, pour favoriser la formation dans les petites entreprises.

437. Toutefois, aux yeux de certains auteurs⁹⁵⁵, une telle obligation réciproque de formation présente le risque d'être indéterminée dès lors que l'objet du contrat n'est pas défini par son poste mais par la mise en place de procédures d'évaluation des compétences : la formation, élément du contrat de travail, « ne peut se concevoir sans une *certification* individuelle des compétences »⁹⁵⁶.

La création d'un droit individuel à la *certification* apparaît alors comme une autre conception du droit à la *qualification*. Toutefois, ses partisans ne souhaitent pas ainsi créer un droit au diplôme, la certification des acquis par des diplômes officiels leur apparaissant trop restrictive et contraignante⁹⁵⁷. La question de la forme de cette certification est éludée, tout au plus est-il précisé qu'elle s'articulerait à la réalisation d'un bilan de compétences et à l'accès à des formations qualifiantes en général.

438. La solution que semblent avoir retenu les pouvoirs publics emprunte à ces deux conceptions. Le projet de loi de modernisation sociale déposé par le gouvernement au parlement le 24 mai 2000 complète en effet l'article L. 900-1 du Code du travail, en proclamant « le droit de faire reconnaître son expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle »⁹⁵⁸.

Le mécanisme retenu⁹⁵⁹ consacre donc le *droit au diplôme*, tout en s'appuyant sur le droit à la formation, celle-ci pouvant en effet être nécessaire et utile pour compléter

⁹⁵³ J.-M. BELORGEY, *op.cit.*, p. 148.

⁹⁵⁴ L'employeur pourrait exiger de son salarié qu'il se forme pour suivre les évolutions technologiques mais le salarié aurait aussi le droit d'exiger d'être formé. Jean Michel BELORGEY, *op.cit.*, p. 148 et André GAURON, *Formation tout au long de la vie, op.cit.*, p. 71.

⁹⁵⁵ A. GAURON, *Formation tout au long de la vie, op.cit.*, p. 71.

⁹⁵⁶ *Ibid.*, p. 71.

⁹⁵⁷ *Ibid.*, p. 71.

⁹⁵⁸ Article 40 du projet de loi de modernisation sociale, document parlementaire n° 2415.

l'expérience déjà possédée par la personne au regard du but à atteindre⁹⁶⁰.

⁹⁵⁹ Cf. Infra. Partie II. Chapitre 1. La validation des acquis professionnels.

⁹⁶⁰ Article 40 du projet de loi de modernisation sociale : « le jury peut attribuer la totalité du diplôme ou du titre. A défaut, il se prononce sur l'étendue de la validation, et le cas échéant, sur la nature des connaissances et aptitudes devront faire l'objet d'un contrôle supplémentaire ».

Conclusion de la première partie.

439. La conception française des diplômes et titres de formation est donc marquée du sceau de l'Etat⁹⁶¹ qui estime, de par sa position d'arbitre entre les intérêts individuels et collectifs, entre les travailleurs et les employeurs, qu'il lui appartient de contrôler les certifications permettant l'exercice de professions soit en les construisant directement soit en officialisant celles qui émanent d'institutions autonomes ou d'organismes privés et d'en surveiller la délivrance.

440. Nous avons ainsi pu montrer que cette conception induit, dans la notion même de diplôme, l'existence de quatre caractères juridiques essentiels. Il s'agit d'abord d'une dimension *étatique* sur laquelle nous ne revenons pas dont découle ensuite une dimension *territoriale* nationale c'est-à-dire qu'un même diplôme possède la même valeur quelque soit l'endroit où son titulaire le fait valoir. L'opération de délivrance possède alors la propriété de faire passer le diplôme des mains des pouvoirs publics à celles de l'individu qui satisfait aux conditions de cette délivrance, la certification acquérant ainsi sa dimension *personnelle* et *intemporelle* puisqu'elle demeure alors attachée à son titulaire qui peut en faire juridiquement usage jusqu'à sa mort, sans qu'il soit possible de lui retirer.

441. Or cette conception du diplôme connaît, au même titre que le droit du travail en général, un mouvement d'éclatement des centres de décision⁹⁶² entraînant un dépassement de la valeur d'Etat du diplôme.

⁹⁶¹ Depuis 1808 si on prend pour référence le Décret Impérial fondant l'université et définissant le monopole étatique de collation des grades et de délivrance des diplômes, depuis le XVIIème siècle si on prend pour modèle la création des premières écoles, notamment d'ingénieurs, destinées à former les meilleurs serviteurs de l'Etat.

⁹⁶² J.-E. RAY, « Du tout Etat au tout contrat ? De l'entreprise citoyenne à l'entreprise législateur ? », *Dr. Soc.* 2000, p. 578.

DEUXIÈME PARTIE.

LE DIPLÔME ÉMANCIPÉ DE L'ÉTAT.

442. La conception française du diplôme, fondée sur la valeur que l'Etat donne à un titre de formation, est remise en cause par deux mouvements d'origines complètement différentes.

443. L'un émane des partenaires sociaux dont le rôle sur la question des diplômes était réduit jusque là à sa plus simple expression puisqu'il se limitait à placer les certifications officielles dans les grilles de classification des conventions collectives de branches.

Or, depuis le début des années 80, on constate la montée de revendications des employeurs et des salariés par l'intermédiaire de leurs organisations représentatives visant, sinon à contester la place des autorités publiques dans les processus d'élaboration et de reconnaissance des diplômes, à faire reconnaître les particularité du monde du travail.

De la part des travailleurs, salariés ou non, la principale demande vise à faire reconnaître que les savoirs académiques ne sont pas les seuls à permettre de déceler chez un individu la présence de connaissances, d'aptitudes et de compétences professionnelles.

De leur côté, les partenaires sociaux, employeurs et syndicats de salariés, expriment la volonté de ne plus se contenter d'attribuer aux diplômes des coefficients de rémunérations. Du fait de leur connaissance pratique des techniques de travail, il se sont engagés eux-mêmes dans la construction de certifications destinées à pallier les absences ou les insuffisances des diplômes officiels.

Enfin, les employeurs, par l'intermédiaire de leur organisation représentative principale, le MEDEF, sont à l'origine de réflexions contestant la place de l'Etat comme certificateur des compétences. Si un diplôme atteste qu'un individu, à un moment donné, dans un cadre déterminé, a pu satisfaire à des épreuves visant à évaluer son niveau, c'est dans le monde de l'entreprise que peuvent réellement s'apprécier ces acquis : les certifications ne doivent plus être les éléments principaux des classifications.

La conséquence de ces trois revendications est l'émergence d'une nouvelle dimension professionnelle des diplômes (Titre I).

444. L'autre mouvement de remise en cause de la valeur d'Etat du diplôme dépasse les frontières. A partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, la France s'est lancée dans la construction européenne dont un des principes fondateurs est la libre circulation des personnes, notamment des travailleurs ou des étudiants. Or, la notion de diplôme national peut être considérée comme un frein à ce principe puisqu'elle conditionne l'accès à un bon nombre de professions ou la possibilité de poursuivre des études essentiellement supérieures.

Construire l'Union européenne sans admettre que les diplômes étrangers peuvent avoir une valeur comparable à ceux de notre pays revenait à vider de son sens la notion de libre circulation. Dès lors, la France comme ses voisins s'est engagée dans un processus de reconnaissance des certifications étrangères qui nous amène alors à nous interroger sur l'existence d'un nouveau caractère supranational du diplôme (Titre II).

Titre 1. Les nouvelles logiques professionnelles.

445. La conception française du diplôme traduit la place prédominante qu'a occupé, pendant de nombreuses années, la formation initiale dans la vision de la formation en général. Dans un contexte de stabilité de l'emploi et d'un chômage résiduel qui a marqué les sociétés occidentales entre 1945 et 1975, « la relative permanence des caractéristiques techniques des postes de travail favorisait la logique de formation initiale relayée par la formation sur le tas et l'expérience. L'enseignement professionnel était concentré en début de vie et déterminait la place sociale de chacun. L'enseignement technique dévalorisé préparait les enfants d'ouvriers aux postes d'exécution d'où ils avaient peu de chances de sortir »⁹⁶³.

Dans cet esprit, la formation professionnelle continue qui connaît une consécration à la fin de cette période avec la loi de 1971, suit une vision « globalisante » mettant l'entreprise au cœur du système⁹⁶⁴ et a vocation à concerner tous les publics, salariés, chômeurs non qualifiés, jeunes en insertion, salariés en conversion...

La question de la certification est abordée mais uniquement sous l'angle officiel. En effet, la loi du 16 juillet 1971 sur l'enseignement technologique ouvre un nouveau débouché aux formations professionnelles sous la forme de titres homologués⁹⁶⁵ qui vont dorénavant coexister avec les certifications sous contrôle traditionnel des autorités publiques (diplômes et titres professionnels élaborés au sein des Commissions Professionnelles Consultatives, titres d'ingénieurs diplômés et diplômes visés). Ainsi, la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue qui ouvrait un « champ d'intervention sociétal aux partenaires sociaux »⁹⁶⁶ écartait ces derniers et les entreprises de l'élaboration des certifications sanctionnant les formations suivies.

446. L'arrivée de la crise économique et la montée du chômage de masse entraînent le retour en force des pouvoirs publics dans la gestion générale de la formation professionnelle continue⁹⁶⁷ et les réformes entreprises s'achèvent par de nouvelles compétences

⁹⁶³ P. SANTELMANN, « La formation professionnelle continue à l'épreuve de la relation Etat/partenaires sociaux », *Dr. Soc.* 2000, p. 521.

⁹⁶⁴ Ibid.

⁹⁶⁵ Dont la vocation première est de renforcer le caractère officiel des titres de l'AFPA.

⁹⁶⁶ P. SANTELMANN, « La formation professionnelle continue à l'épreuve de la relation Etat/partenaires sociaux », *op. cit.*, p. 521.

⁹⁶⁷ P. SANTELMANN, « la formation professionnelle continue : la fin des illusions », *Dr. Soc.* 1998.

administratives dont les partenaires sociaux sont écartés⁹⁶⁸. Afin d'englober de façon exhaustive tous les publics touchés par cette nouvelle conjoncture est opéré à un découpage inégalitaire des populations bénéficiant de la formation continue entre les cadres, les techniciens et les ingénieurs auxquels sont consacrés les fonds destinés aux salariés⁹⁶⁹ et les jeunes et demandeurs d'emplois sans qualification qui bénéficient des politiques publiques de l'emploi⁹⁷⁰. La notion de diplôme est centrale puisqu'elle est la clé de ce partage des populations : « plus on est diplômé, plus la société nous dote d'un accès à la formation tout au long de la vie. Moins on est diplômé ou qualifié, plus il faudra attendre d'être au chômage de longue durée ou en difficulté pour se voir proposer une prestation de formation conséquente mais souvent aléatoire dans ses effets économiques »⁹⁷¹. Le diplôme reste donc le canon de la certification puisque sa conception tient compte de l'instabilité et de l'évolution du marché du travail et de l'emploi⁹⁷². Il est donc censé traduire au mieux les connaissances et les aptitudes de son titulaire.

447. Cette analyse soulève cependant quelques difficultés. Les employeurs n'ont qu'une idée vague du contenu des certifications officielles. Celles-ci sont essentiellement perçues comme indicatrices d'un niveau de formation⁹⁷³. L'activité des Commissions Professionnelles Consultatives, si elle vise à être la plus exhaustive possible, ne couvre pas l'ensemble des qualifications professionnelles, certaines activités n'étant couvertes par aucun diplôme⁹⁷⁴. Enfin, l'attachement du diplôme à la formation initiale a tendance à figer le niveau de formation du titulaire niant, en quelque sorte, toute l'évolution de ses connaissances, aptitudes ou savoir-faire par la voie non-formelle de l'exercice de son activité professionnelle.

Ces difficultés vont entraîner une réaction à différents niveaux de la société et, chose nouvelle, pas des seules autorités publiques. Ces dernières, conscientes que les certifications qu'elles délivrent ou valident, doivent évoluer avec les individus vont achever de rompre tout

⁹⁶⁸ Période dont la formation professionnelle continue sort balkanisée entre les diverses formes de réorganisations (déconcentration, délocalisation et décentralisation) et les autorités compétentes dans ce domaine (Etat au niveau central, préfet et régions) *in* Paul SANTELMANN, « La formation professionnelle continue à l'épreuve de la relation Etat/parténaires sociaux », *op. cit.*, p. 521.

⁹⁶⁹ *Ibid.*

⁹⁷⁰ Cf. *Supra*. Le diplôme et le traitement social du chômage.

⁹⁷¹ P. SANTELMANN, « La formation professionnelle continue à l'épreuve de la relation Etat/parténaires sociaux », *op. cit.*, p. 521

⁹⁷² Cf. *Supra*. La conception des diplômes par les autorités publiques.

⁹⁷³ P. SANTELMANN, « La reconnaissance de la qualification professionnelle », *Dr. Soc.* 1995, p. 1020.

⁹⁷⁴ C'est le cas dans les secteurs de l'industrie pharmaceutique et des cabinets dentaires où les fonctions de visiteurs médicaux et d'assistants dentaires étaient délaissées par le système national de certification Cf. *Infra*. La

lien entre la formation et les diplômes (*a fortiori* la formation initiale) pour permettre l'acquisition de ces derniers par la simple voie de validation des acquis professionnels c'est-à-dire la prise en compte de toutes les connaissances qu'un individu peut acquérir de façon informelle au cours de son activité professionnelle (Chapitre 1).

448. Mais aux yeux de certains auteurs⁹⁷⁵, cette démarche a occulté le véritable problème : le développement d'un mode de certification spécifique de tout les nouveaux savoirs acquis par un individu au cours de sa vie.

Les partenaires sociaux vont se positionner sur cette question en se considérant finalement comme les plus aptes à apprécier l'adéquation des aptitudes d'un individu avec les contraintes professionnelles de l'emploi. Par la possibilité de reconnaître des qualifications dans le cadre des classifications des conventions collectives, il vont s'engager dans la construction de leur propre système de certification des acquis d'un individu rompant ainsi avec le monopole de l'Etat en la matière, patiemment construit au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles (Chapitre 2).

449. Mais, si les certifications ont pour objet d'attester la possession par leur titulaire d'aptitudes et de connaissances, c'est au niveau de la prestation de travail de ce dernier que ces acquisitions prennent toute leur valeur. La vision traditionnelle de l'entreprise taylorienne tendrait à progressivement disparaître au profit d'une conception individualisée des conditions de travail et de rémunération. Dans cette optique, il n'est plus demandé au travailleur une simple exécution d'instructions mais de prendre des initiatives⁹⁷⁶. Aussi, assiste-t-on ces dernières années à la volonté des entreprises, non de s'engager dans leur propre processus de certification⁹⁷⁷, mais de pouvoir, en toute liberté, apprécier les diplômes, titres et certificats présentés par leurs salariés ou ceux qui aspirent à le devenir. La preuve du potentiel d'un individu ne suffit plus aux yeux des employeurs, il leur appartient de vérifier si celui-ci peut réellement être mis en œuvre en situation de travail : c'est le sens de la nouvelle logique de « compétences » à laquelle est confrontée la notion de diplôme (chapitre 3).

rupture du monopole étatique de certification : les CQP.

⁹⁷⁵ P. SANTELMANN, « La reconnaissance de la qualification professionnelle », *Dr. Soc.* 1995, p. 1020

⁹⁷⁶ B. BRUHNES, « Les bonnes raisons d'une refondation sociale », *Dr. Soc.* 2000, p. 571.

⁹⁷⁷ Les certifications d'entreprise existent depuis longtemps mais n'ont de réelle valeur qu'au regard de leur reconnaissance c'est-à-dire des débouchés ou des avantages salariaux qu'elles offrent à leurs titulaires.

Chapitre 1. Les effets formateurs du travail : la validation des acquis professionnels.

450. Longtemps analysés comme la sanction d'une formation⁹⁷⁸, souvent initiale, les diplômes présentent dorénavant un caractère autonome surtout depuis la loi du 20 juillet 1992⁹⁷⁹ instaurant la validation des acquis professionnels, mécanisme qui permet de faire reconnaître une partie de son expérience pour l'obtention de cette certification. Selon ses promoteurs, ce texte achève une démocratisation de l'enseignement trop souvent limitée à favoriser l'accès de personnes de toutes classes sociales à des niveaux de plus en plus élevés au détriment de professionnels qui ont pu accumuler des connaissances tant pratiques que théoriques et que le suivi d'une formation décourage⁹⁸⁰.

451. L'idée selon laquelle la validation des acquis professionnels serait nouvelle est erronée. Non seulement elle existe, en France, depuis 1934 dans le cadre de la délivrance des titres d'ingénieurs diplômés par l'Etat⁹⁸¹ mais, Outre-Atlantique, elle a fait l'objet de nombreuses expériences et formalisations depuis plus d'un demi-siècle. Conçue aux USA non comme un outil de formation permanente mais comme un moyen de réinsertion, elle s'adresse d'abord aux soldats démobilisés à qui étaient attribués des « crédits » au regard de leurs acquis antérieurs et pour qui étaient organisés des parcours de formation. Cette expérience s'est généralisée en 1974 avec la création d'une instance chargée d'élaborer des normes et de financer des programmes de recherche sur ce thème.

Dans le même temps, le Canada, et en premier lieu le Québec, adopte une démarche fondée sur un outil, les « porte folios »⁹⁸², et axée sur trois principes : la valorisation d'autres

⁹⁷⁸ A.-M. CHARRAUD, A. BOUDER, J.-L. KIRSCH, « Le titre, la compétence et l'emploi », *Bref Céreq*, n°114, p.1-4.

⁹⁷⁹ Loi n°92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance des diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale, *J.O. lois et décrets* du 21 juillet 1992, p. 9734.

⁹⁸⁰ J.-P. BRET, Rapport n°2810 à l'Assemblée Nationale, 18 juin 1992.

⁹⁸¹ Cf. *Infra*.

⁹⁸² Selon le Professeur B. LIETARD, le porte folio est une démarche par laquelle une personne tente de démontrer, avec des preuves à l'appui, la part de démarches antérieures qui se rapportent à des cours, programmes et emploi précis. Cette pratique se fait avec l'aide d'un spécialiste, parfois dans des centres spécialisés ou dans l'institution est visée une reconnaissance. « Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis », *Actualité de la Formation Permanente*, n°124, 1993.

sources d'apprentissage que la formation institutionnalisée, l'inutilité de réapprendre le savoir déjà possédé, la reconnaissance de tous les acquis d'un individu.

Ces pratiques gagnent l'Europe au début des années 70, principalement dans deux pays : l'Angleterre s'inspirant des USA et la France sous l'influence du Québec. En 1986, au Royaume-Uni, la démarche passe par la création d'instances appropriées telle que le Learning from Experience Trust, dont le rôle en matière d'aide à la recherche est capital⁹⁸³. Deux ans plus tard, le Council for National Academic Awards reconnaît ce type d'acquis en admettant qu'il permette l'obtention de crédits. En outre, au niveau local, quelques universités, en relation avec les entreprises et soutenues par le gouvernement se lancent dans ce type de démarche, notamment pour les formations à vocation professionnelle.

En France, depuis la seconde guerre mondiale, les diplômes sont, avant tout, perçus comme la sanction d'une formation. Les échanges avec le Québec⁹⁸⁴ sont à l'origine des premières initiatives prises par le ministère de l'éducation nationale comme le système des unités capitalisables et de la délégation à la formation professionnelle.

Celle-ci, sous l'influence de la commission « reconnaissance et validation des acquis », impulsée par Bernard Liétard et Josette Pasquier, axe ses réflexions sur l'insertion et la réinsertion des jeunes en difficulté et s'oriente vers la notion de parcours de qualification et de reconnaissance des acquis, formalisées par le bilan de compétences ou le portefeuille de compétences.

452. Aujourd'hui, plusieurs démarches de certification des acquis de l'expérience coexistent.

Celle des Chambres de Commerce et d'Industrie, d'initiative privée se manifeste sous deux formes : la première se matérialise par les certificats de compétence en entreprise, délivrée sur la base d'un portefeuille de compétences, essentiellement dans le domaine du tertiaire ; la deuxième, accréditation de compétence par progiciels, trouve son origine dans les Livres Blancs de la Commission Européenne, « croissance, compétitivité, emploi » en 1993 et « enseigner et apprendre dans la société cognitive » en 1995. Selon ses promoteurs, seule la neutralité d'un logiciel est en mesure de garantir l'objectivité totale de l'évaluation et de la validation. Nous ne nous attarderons pas sur cette expérience qui ne concerne pas les diplômes

⁹⁸³ M. FEUTRIE, « Reconnaître et valider les acquis personnels et professionnels », *5^{ème} journée d'études du CLERSE « Certification, validation, diplômes : nouveaux enjeux. »*, 30 mai 1997, p. 3.

⁹⁸⁴ Visites de responsables ministériels, travaux de réflexion, compte-rendu d'expériences.

mais qui obéit à la logique des certifications privées d'acquis : leur valeur se traduit par l'importance et la reconnaissance qui leur sont accordées dans le monde du travail.

453. Du côté public, la démarche de validation et de certification des acquis se partage entre quatre ministères : l'Education nationale, l'Agriculture, l'Emploi et la solidarité ainsi que la Jeunesse et les sports selon des dispositifs plus ou moins formalisés. En 1985, est publié un décret qui autorise, dans l'ensemble des établissements supérieurs, l'accès à des niveaux de formation pour lesquels des diplômes normalement requis n'existent pas. Comme nous avons eu l'occasion de l'étudier, ce texte se fonde autant sur une logique d'équivalence que de validation⁹⁸⁵. Il s'agit de réunir dans un régime unique les différents moyens de poursuivre et de reprendre après interruption des études supérieures.

Cependant ce dispositif présente plusieurs inconvénients. D'une part, il ne concerne que l'enseignement supérieur. D'autre part, assez peu d'universités vont l'utiliser pour favoriser l'accès des adultes expérimentés ce qui se traduit, dans certains cas, par des recours devant les juridictions administratives⁹⁸⁶.

Pour ces raisons, le pouvoir législatif prend le relais de la compétence réglementaire au moyen d'une loi adoptée le 20 juillet 1992, suivie de décrets et d'arrêtés d'application du ministère de l'éducation nationale, de la direction générale des enseignements supérieurs et du ministère de l'agriculture, étendant ainsi la réforme au second degré, à l'enseignement supérieur et aux formations agricoles.

De son côté, le ministère de l'emploi et de la solidarité, non concerné par la loi, adopte alors la même année, sans aucun texte, une première démarche expérimentale baptisée Unités de Compétence Professionnelle, étendue sur le nom de Certificats de Compétence Professionnelle et portant sur 1200 salariés d'entreprise et 1200 demandeurs d'emploi.

Ces deux dispositifs possèdent cependant un point commun important : il vise à délivrer, en partie, un diplôme ou un titre relevant de leur ministère. Nous étudierons donc successivement les deux caractéristiques de ces mécanismes, à savoir leur logique individuelle (Section I) et la distinction entre formation et certification sur laquelle ils se fondent (Section 2).

Enfin, après de nombreux rapports sur le sujet⁹⁸⁷, il semble que l'on s'oriente dorénavant

⁹⁸⁵ Cf. Partie I, titre II.

⁹⁸⁶ C.E. 29 octobre 1990, *Dalbies*.

⁹⁸⁷ M. DE VIRVILLE, *Donner un élan à la formation professionnelle, Rapport au ministre du Travail et des*

vers une généralisation de ce procédé à toutes les certifications officielles (Section 3).

Section 1. Une logique individuelle.

454. Caractériser la validation des acquis professionnels par sa logique individuelle ne la différencie guère des autres voies d'accès aux diplômes -formation scolaire, continue ou apprentissage- si le diplôme est le seul objet de l'analyse. Une fois délivré, celui-ci, tout en gardant une forte dimension étatique, n'en acquiert pas moins sa dimension personnelle en étant attaché à son titulaire et ce jusqu'à sa mort⁹⁸⁸.

La loi de 1992 pousse cet aspect plus loin en en faisant le principe directeur de toute la démarche du candidat. Même si sa valeur propre reste l'objet de l'évaluation, de la validation et de la certification, l'acquisition d'un diplôme par la voie traditionnelle de la formation présente dans les faits une logique collective : sujets et dates d'examen communs à tous les candidats, cours collectifs... Rien de tel pour la validation des acquis qui s'analyse comme exercice d'un droit individuel (I) et se caractérise par une procédure individualisée (II).

§1. L'exercice d'un droit individuel.

455. La validation des acquis caractérise un comportement social qui tranche avec celui qui, traditionnellement, était le modèle de ce siècle : une phase de formation initiale sanctionnée par un diplôme considéré comme la voie royale d'accès à un emploi, à un « métier ». Or ce nouveau dispositif rompt avec cette conception puisqu'il ne s'agit plus pour un jeune de déterminer son avenir mais pour un individu, déjà dans le monde du travail, de solliciter la délivrance d'un diplôme afin d'en user comme outil d'évolution professionnelle.

456. Dans un aspect de politique générale, il s'agit d'abord de créer un mécanisme s'inscrivant dans une démarche de formation tout au long de la vie puisque la validation des acquis professionnels supprime en partie l'obligation de suivre une formation préalable

Affaires sociales, La Documentation Française, Paris 1996, 148 p.

N. PERY, *La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux, contribution du secrétariat d'Etat au droit des femmes et à la formation professionnelle*, 17 mars 1999, 246 p.

⁹⁸⁸ Cf. Supra.

généralement considérée comme un frein à l'engagement des adultes dans un parcours diplômant, difficile à concilier avec l'activité professionnelle et la vie de famille⁹⁸⁹. De plus, elle permet à des individus qui ont déjà connu l'échec scolaire en formation initiale de s'affranchir d'une barrière psychologique.

En revanche, dans une approche plus individuelle du dispositif, celui-ci présente deux intérêts pour le candidat lui-même. À court terme, l'objectif peut être celui d'une promotion traditionnelle mais la place visée étant au delà du niveau de qualification personnelle possédée, l'obtention d'un diplôme devient l'objectif central de la formation⁹⁹⁰ et la validation des acquis professionnels l'outil idéal pour y parvenir. Dans une perspective à plus long terme, la démarche peut enfin relever d'un projet de construction d'un parcours professionnel. La progression s'opère lentement par la détermination d'objectifs successifs⁹⁹¹.

457. Ces différentes perspectives (générale ou individuelle) et trajectoires personnelles connaissent leur traduction juridique dans la loi de 1992 et dans ses textes d'application qui posent deux sortes de conditions à l'exercice du droit individuel à la validation des acquis professionnels.

Les premières portent sur le candidat et mettent l'accent sur sa *responsabilisation*. Dans l'optique d'un parcours de professionnalisation choisi et défini, il ne peut faire qu'une seule demande de validation dans une même année. En effet, il s'agit d'inciter la personne à réfléchir sur sa démarche pour mieux cibler ses besoins afin d'éviter une course aux diplômes que provoqueraient des comportements comme le dépôt d'une demande pour chaque certification correspondant à son travail ou dans plusieurs ressorts territoriaux pour jouer sur des modes d'évaluation différents selon les jurys.

La deuxième condition d'exercice du droit à la validation des acquis porte sur *l'activité exercée* elle-même. D'abord, celle-ci doit évidemment correspondre à la finalité du diplôme visé, ce qui sous-entend, qu'il doit relever du même secteur et de la même spécialité. Dans le cas contraire, solliciter la validation ne rimerait à rien puisque les savoirs à valider doivent nécessairement être techniques et professionnels. Enfin, l'activité doit avoir été exercée

⁹⁸⁹ D. RAVAT, « La validation des acquis professionnels », *Actualité de la formation permanente*, n°140, p.113-115.

⁹⁹⁰ M. CORREIA, L. PIEUCHOT, F. POTTIER, « Nouveaux parcours professionnels, nouveaux usages de la formation continue », actes du colloque *De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie*, Céreq 1996, p.25.

⁹⁹¹ *Ibid.*

pendant cinq ans de façon continue ou discontinue sous une forme indépendante, salariée ou par des stages autres que ceux suivis en formation initiale.

458. Il convient de s'interroger sur l'absence de définition d'une relation entre le diplôme visé et cette durée. Certes, cette dernière présente l'intérêt d'être déterminée, évitant ainsi tout risque de rupture d'égalité entre candidats : laisser aux autorités chargées de la validation, dans chaque région ou chaque établissement, la possibilité d'apprécier le nombre d'années nécessaires par activités et par individus auraient pu provoquer des disparités pour des situations pourtant similaires. Toutefois, fixer un nombre d'années précis présuppose que l'acquisition de connaissances par le travail nécessite une période minimale d'exercice, niant ainsi les particularismes de chaque profession ou individu.

459. Ces deux obligations satisfaites, il est donc permis à toute personne de solliciter la validation de ses acquis professionnels. Tout refus pourra évidemment entraîner un recours devant les juridictions administratives au même titre qu'une non-admission en formation dès lors que l'on répond aux conditions de niveaux réglementairement déterminées. La recevabilité d'une candidature n'implique nullement qu'elle sera retenue. Il n'existe donc pas juridiquement de filtre préalable. Toutefois, les textes en sous-entendent un : l'organisation dans laquelle s'inscrit l'activité exercée doit nécessairement être qualifiante⁹⁹². Le succès de la demande de validation en dépend : si cette organisation est « trop pauvre, l'écart avec les exigences des diplômes, bâtis sur des qualifications permettant l'adaptabilité de l'individu à des situations de travail en évolution, réduira fortement, la possibilité de dispense d'unités ou d'épreuves ». Cet aspect doit d'abord être envisagé avec le candidat au cours d'une procédure d'information préalable.

§ 2. Une procédure individualisée.

460. Chaque ministère engagé dans la validation des acquis possède sa propre procédure réglementaire qui diffère de celle des autres. Il est toutefois possible d'en dégager un modèle commun mettant l'accent sur un soutien et un accompagnement du candidat au cours de deux

⁹⁹² D. RAVAT, *op.cit.*, p.113-115.

étapes déterminées⁹⁹³. Le caractère individuelle tranche avec les effets de masse connus lors des formations traditionnelles et pendant les examens.

461. Toute personne sollicitant la validation de ses acquis professionnels bénéficie d'abord *d'un accueil et d'une orientation* concernant le dispositif dans lequel elle s'engage. Si la catégorie d'interlocuteur peut varier selon les ministères concernés⁹⁹⁴, les informations fournies portent toujours sur le même type de renseignements : les diplômes pouvant faire l'objet de sa demande, les possibilités de validation qui s'offrent à lui, la présentation de la démarche à suivre, de la documentation complémentaire... Cette phase répond essentiellement au souci de guider le candidat dans les arcanes d'une procédure dont il ne connaît pratiquement rien mais surtout de le responsabiliser dans ses choix par une connaissance complète de ce qui l'attend et de construire, consolider et parfois faire évoluer son projet initial.

462. La seconde partie de la procédure est indiscutablement celle qui caractérise le mieux son aspect individualisé puisqu'elle consiste en *un accompagnement du candidat* dans la construction de son dossier. Certes, il ne s'agit que d'une simple faculté, celui-ci pouvant conduire sa démarche sans aide mais, dans les quatre ministères concernés⁹⁹⁵ par la loi de 1992, il lui est offert un soutien dans l'élaboration de son dossier de validation, notamment sur la formalisation de sa demande, la description et l'analyse de son expérience, les repérages des éléments les plus pertinents afin de mettre en correspondance ses fonctions, responsabilités et compétences identifiées avec les contenus de la formation et déterminer les épreuves dont il pourrait être dispensé par le jury⁹⁹⁶.

Pour ce faire, l'outil d'excellence demeure évidemment l'entretien individuel avec des conseillers, du personnel de l'Education nationale et des professionnels. Leur intervention reste de l'ordre du simple soutien, la constitution du dossier étant formellement de la seule responsabilité du candidat. L'objectif poursuivi est de lui permettre de décrire lui-même son

⁹⁹³ M. FEUTRIE, « identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel en France », *op.cit.*, p. 28 et s.

⁹⁹⁴ Direction générale de l'agriculture et des forêts, Direction régionale de la jeunesse et des sports, un conseiller pour l'enseignement supérieur et des praticien d'accueil dans le second degré.

⁹⁹⁵ Ministères de l'Education nationale, de l'Agriculture, de l'Emploi et de la solidarité et de la Jeunesse et des sports.

⁹⁹⁶ M. FEUTRIE, « identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel en France », *op.cit.*, p. 28 et s.

travail réel en le distinguant du travail prescrit et de susciter chez lui une « capacité d'analyse et de distanciation »⁹⁹⁷. Cette procédure doit non seulement permettre à une personne de poursuivre sa démarche jusqu'au bout, mais aussi d'acquérir des aptitudes à préparer plus largement toute évolution professionnelle.

La validation des acquis en vue de l'obtention d'un diplôme reste ainsi marquée par une forte connotation pédagogique et implique de nombreuses exigences du candidat, ce qui n'est pas sans rappeler l'esprit qui caractérise généralement la formation traditionnelle.

Section 2. Une séparation entre formation et diplôme.

463. Que ce soit dans l'expérimentation du ministère de l'emploi et de la solidarité que dans la loi du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels, l'objectif poursuivi par les pouvoirs publics est de prendre en considération les acquis de l'expérience d'un individu pour lui faciliter la délivrance d'un titre ou d'un diplôme conçus jusque-là simplement comme la sanction d'un parcours de formation. Toutefois, cette validation diplômante demeure partielle puisqu'elle ne permet pas, à elle seule, la délivrance de la certification entière mais permet la dispense d'une partie des épreuves conduisant à son obtention. Il ne s'agit donc pas d'un nouveau mécanisme de certification (I).

464. Il n'en demeure pas moins que ce texte, en mettant ce dispositif au même niveau que les voies scolaires et universitaires, l'apprentissage, la formation professionnelle continue⁹⁹⁸ pour acquérir un diplôme ou un titre, oblige à repenser les outils élaborés à ce jour, essentiellement fondés sur la notion de formation, afin d'articuler les savoirs et les acquis (II).

§1. L'absence d'une délivrance généralisée des diplômes.

465. Selon l'article 2 de la loi, la validation des acquis professionnels n'a pas vocation à entraîner la délivrance du diplôme mais simplement la dispense d'une partie des épreuves

⁹⁹⁷ D. RAVAT, *op.cit.*, p.113-115

permettant d'y accéder. Il ne s'agit donc pas d'un acte juridique aussi fort que la certification ni une simple reconnaissance d'acquis. Il conviendra donc de la distinguer des notions voisines (A) avant d'envisager quelles certifications peuvent s'inscrire dans ce mécanisme (B).

A. La notion de validation des acquis professionnels.

466. La certification d'acquis est une opération « permettant de garantir, d'authentifier, de légaliser les compétences et les savoir-faire d'un individu par rapport à une norme formalisée par le référentiel d'un diplôme ou d'un titre »⁹⁹⁹. Or il ne s'agit pas, par la validation des acquis, de construire une nouvelle certification délivrée par une autorité différente des pouvoirs publics mais de consacrer une nouvelle voie permettant d'accéder à la délivrance de diplômes déjà existants.

Il convient également de distinguer cette notion de celle de reconnaissance des acquis. Cette dernière implique « la prise en compte du capital de formation et d'expériences qu'un individu peut prouver pour lui-même et pour autrui »¹⁰⁰⁰. Elle peut prendre les formes les plus diverses et intervenir dans les domaines les plus variés en fonction des milieux dans lesquelles il convient de la mettre en œuvre et des acteurs qui sont amenés à en tenir compte. Sur ce thème, de nombreuses initiatives se sont développées à la fois dans le champ de la formation et du travail¹⁰⁰¹. On peut citer le bilan de compétences, initiative des partenaires sociaux consacrée par la loi¹⁰⁰², dont le but est justement de permettre à une personne de faire le point de son passé personnel et professionnel, de construire et de valider un projet afin de repérer, d'identifier ses acquis et ses potentiels, d'évaluer et de valoriser ceux qui sont pertinents¹⁰⁰³. Moins formel, le « portefeuille de compétence » entre aussi dans cette catégorie. Réalisé en concertation avec les entreprises, les administrations et les Fonds d'Assurance Formation¹⁰⁰⁴, il s'agit d'un instrument non standardisé, mis en place dans un certain nombre de régions. Il se concrétise souvent par un classeur ou un dossier contenant un *curriculum vitae* présentant les formations et expériences de son titulaire, une identification de ses acquis de formation

⁹⁹⁸ Article 8 de la loi n°71577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique.

⁹⁹⁹ A.-M. CHARRAUD, « Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation », Céreq, Septembre 1998, p. 3.

¹⁰⁰⁰ Ibid.

¹⁰⁰¹ B. LIETARD, « Reconnaître et valider les acquis des salariés », *Info Flash*, novembre 1996.

¹⁰⁰² Loi n°91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi.

¹⁰⁰³ Centre Info, « Reconnaissance et validation des acquis », dossier technique, 1992.

validés par un titre, un diplôme ou un certificat de qualification professionnelle, des attestations délivrées par des organismes de formation et des certificats de travail¹⁰⁰⁵.

467. La validation ne relève d'aucun de ces niveaux. Elle consiste, en réalité, en l'attestation d'une valeur attribuée aux acquis d'une personne. Or, dans la conception traditionnelle du diplôme, cette opération est l'œuvre d'un jury d'examen et concerne les acquis de la formation identifiés dans le référentiel portant le même nom. La différence avec le mécanisme juridique instauré par la loi de 1992 porte sur la nature des acquis validés, professionnels et non plus de formation. Cela n'implique donc nullement la nécessité de remettre en cause l'institution chargée d'y procéder. Le jury reste ainsi maître de la validation même si sa composition et ses méthodes de travail doivent nécessairement évoluer pour s'adapter à cette nouvelle tâche.

Avant d'envisager cette évolution, il nous paraît nécessaire de déterminer les certifications régies par ce dispositif.

B. Les certifications accessibles par la validation.

468. La difficulté posée par une étude juridique de la validation des acquis professionnels réside dans la diversité des mécanismes existants. En effet, si les principes généraux en ont été définis par une loi, celle du 20 juillet 1992, chaque ministère concerné a édicté un texte particulier pour déterminer les titres et diplômes relevant de sa compétence et soumis à ce dispositif.

Toutefois, certains traits communs caractérisent les certifications concernées.

469. Tout d'abord, il ne s'agit que de diplômes c'est-à-dire *stricto sensu* de certifications délivrées au nom du ministre de l'Éducation nationale seul ou cosignées au nom du ministre de l'Agriculture ou de celui de la Jeunesse et des sports. Par conséquent, sont exclus tous les titres homologués.

470. Ensuite, il apparaît que les autorités se sont refusées à ouvrir à la validation

¹⁰⁰⁴ Devenus Organismes Paritaire Collecteur Agréés (OPCA).

¹⁰⁰⁵ Centre Info, « Reconnaissance et validation des acquis », *op.cit.*, 1992

l'ensemble des diplômes délivrés par les quatre ministères concernés et ce pour des raisons toutes différentes. Ainsi, dans l'enseignement supérieur, les titres d'ingénieurs relèvent toujours de leur propre procédure, conçue dès 1934. À l'époque, l'un des effets non désirés de la loi créant ce titre, pouvait occasionner une rupture au sein de la profession entre les nouveaux diplômés et ceux qui exerçaient antérieurement à l'intervention du législateur et qui, de ce fait, ne pouvaient arguer de ce titre. Aussi avait-il été prévu que « les techniciens autodidactes, les auditeurs libres des diverses écoles, les élèves par correspondance justifiant de cinq ans de pratique industrielle comme techniciens pouvaient après examen obtenir un diplôme d'ingénieurs » délivré par les autorités publiques et prenaient la dénomination d'ingénieurs diplômés par l'Etat.

Dès lors, pourquoi ne pas avoir simplement abrogé cette disposition pour intégrer la situation de ces ingénieurs particuliers dans la loi de 1992 ? D'une part, comme le relèvent les rapports parlementaires, ce mécanisme fonctionnait bien suivant un régime cohérent, ce qui n'était pas le cas du décret de 1985 concernant la poursuite d'études de l'enseignement supérieur dont l'échec semblait avéré¹⁰⁰⁶.

D'autre part, les ingénieurs diplômés par l'Etat sont conscients de leur particularisme et sont soucieux d'être considérés comme des ingénieurs à part entière : dès 1937, a été créée une Société des Ingénieurs diplômés par l'Etat, chargée de défendre les intérêts de cette catégorie. Intégrer la délivrance de ces diplômes d'Etat dans une loi de validation des acquis aurait eu pour effet de consacrer deux catégories d'ingénieurs, les uns relevant d'une loi particulière¹⁰⁰⁷, les autres d'une loi générale sur tous les diplômes d'ingénieurs.

471. Evidemment, les études médicales, paramédicales, pharmaceutiques et odontologiques sont aussi écartées de la loi de 1992. L'explication réside dans le caractère réglementé des professions auxquelles conduisent ces cursus qui confèrent à ceux qui les exercent un monopole d'actes. Il serait impossible de solliciter une validation d'acquis professionnels sans risquer de tomber sous le coup de l'infraction d'exercice illégal. On notera toutefois que ces études sont également exclues du champ d'application du décret de 1985 relatif à la poursuite d'études : en effet, il ne s'agit pas de permettre à des professionnels d'être dispensés d'épreuves pour obtenir un diplôme, mais de proposer à des étudiants de passerelles entre ces différentes filières.

¹⁰⁰⁶ J.-P. CAMOIN, Rapport au Sénat, n°469, p. 9.

472. Enfin, tous les diplômes de l'enseignement secondaire sanctionnant une formation générale n'entrent pas dans le champ de la validation des acquis précisément du fait de leur défaut de caractère professionnel.

Sont donc concernés tous les diplômes de l'enseignement technologique, professionnel et agricole, du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) au brevet d'études supérieures (BTS), du niveau V au niveau III de la nomenclature des niveaux de formation, certains brevets d'Etat¹⁰⁰⁸ du niveau V au niveau I pour le ministère de la jeunesse et des sports et l'ensemble des diplômes de l'enseignement supérieur hormis ceux relevant des professions réglementées.

Or, jusqu'ici, la délivrance de tous ces titres et diplômes s'appuyait sur une évaluation d'acquis pensée à partir d'une formation et non d'une expérience professionnelle¹⁰⁰⁹.

§2. La recherche d'une articulation entre savoirs et acquis professionnels.

473. L'une des conséquences de la validation des acquis professionnels est de changer radicalement les méthodes traditionnelles selon lesquelles les diplômes sont délivrés. L'objectif n'est plus de vérifier l'acquisition de connaissances délivrées au cours d'une formation préalable mais, au contraire, d'analyser les parcours et expériences d'un individu et d'en déduire qu'il détient des connaissances qui le dispensent d'épreuves conduisant à la délivrance de la certification. Un tel bouleversement de perspectives présente des effets à la fois au niveau des outils nécessaires à la validation des acquis (A) et de l'institution chargée d'y procéder (B).

¹⁰⁰⁷ Loi du 10 juillet 1934.

¹⁰⁰⁸ Brevet d'Etat d'éducateur sportif (BEES), diplôme d'Etat de directeur de projet d'animation et de développement (DEDPAD), diplôme d'Etat relatif aux fonctions d'animation (DEFA), Brevet d'Etat d'animateur technicien de l'éducation populaire et de la jeunesse (BEATEPJ), brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien de la jeunesse et des sports (BAPAATJS).

¹⁰⁰⁹ Cf. Supra « le processus de délivrance du diplôme ».

A. De nouveaux outils de validation.

474. La conception des diplômes obéit à une logique extrêmement formalisée¹⁰¹⁰ qu'il convient de rappeler brièvement. Elle débute par une *phase d'opportunité* dont le but est de constater l'intérêt de créer ou d'actualiser une certification à partir de l'analyse des emplois du secteur concerné. En cas d'accord du ministère, un *référentiel des activités professionnelles* est élaboré ; il définit l'ensemble des tâches qui seront attribuées aux futurs diplômés et leur contenu dans le cadre de chaque secteur professionnel. Cette procédure s'achève enfin par la construction du *référentiel de certification* qui détermine l'ensemble des capacités et des compétences nécessaires à son obtention et acquises au moyen d'une formation qui a pu être scolaire, continue ou par l'apprentissage. Les modalités de validation et les aspects réglementaires auxquels le jury devra se conformer sont construites à partir de ce dernier référentiel, ou par un groupe de spécialistes de la pédagogie, d'inspecteurs ou d'enseignants.

475. Dans le cadre de la validation des acquis professionnels, la démarche est différente puisque c'est aux jurys, à partir d'éléments professionnels, de déceler la présence des connaissances idoines et de dispenser le candidat de certaines épreuves conduisant au diplôme. Dès lors, le cadre réglementaire ainsi que les outils d'évaluation devaient évoluer pour prendre en compte l'aspect partiel de la validation et l'appréciation des connaissances acquises dans l'exercice d'une activité professionnelle.

Cette première difficulté a été assez vite résolue par l'utilisation de techniques visant à découper le diplôme en modules ou unités de valeur et permettant de mieux cibler les épreuves dont le candidat sera dispenser.

1. Le système des unités capitalisables.

476. L'introduction et la généralisation des unités capitalisables ont ici leur importance. Ce système trouve son origine dans la volonté de rompre avec le « tout ou rien » qui caractérise le mode de validation traditionnel que constitue l'examen terminal et de conserver, pour un certain temps, des acquis partiels obtenus dans le cadre d'une formation. On en trouve

¹⁰¹⁰ Cf. Supra « La conception et l'élaboration des référents des diplômes et des titres ».

les prémices en 1948 à Boston, aux Etats Unis, dans l'utilisation de la taxinomie, la science des lois de la classification, pour définir les programmes scolaires en objectifs pédagogiques¹⁰¹¹.

En France, c'est à la fin des années soixante qu'apparaissent les unités capitalisables. Il faut y voir d'abord une remise en cause du mode traditionnel de contrôle des connaissances, à savoir l'examen terminal. D'un point de vue conjoncturel, c'est la reconversion des mineurs du bassin lorrain qui consacre réellement les unités capitalisables, puisqu'il est désormais possible d'obtenir le CAP par cette voie dans le cadre des expériences de formation d'adultes instaurées justement pour ces reconversions. Le mouvement d'extension de la formation continue, notamment par les lois de 1971 et ses textes d'application¹⁰¹², institutionnalise ce système. Progressivement, il est étendu aux B.T.S. en formation continue puis, au début des années 80, le ministère de l'agriculture l'instaure pour l'obtention de tous les diplômes dont il a la responsabilité. Enfin, en 1982, dans l'Ordonnance du 26 mars relative « aux mesures destinées à assurer aux jeunes de 16 à 18 ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale », le ministère de l'Education nationale reprend à son compte et de manière institutionnelle, le mécanisme de validation des acquis reposant sur des unités capitalisables.

477. La logique du système des unités capitalisables repose sur la construction du diplôme en référentiels de compétences, selon les principes suivis par les Commissions Professionnelles Consultatives. Le référentiel de compétences qui définit avec précision les capacités, compétences, connaissances et savoir-faire nécessaires à l'obtention d'un diplôme¹⁰¹³, est organisé en domaines de deux ordres: les domaines généraux et les domaines professionnels. Chaque domaine est lui même organisé en référentiels, c'est-à-dire en listes de capacités générales, chacune étant déclinée en liste de compétences qui définissent un certain niveau de savoirs et savoir-faire.

Les compétences ainsi individualisées sont organisées en unités de contrôle, correspondant à un niveau d'exigence requis. Au sein de ces dernières, il faut distinguer les unités terminales des unités intermédiaires. Une unité terminale regroupe un ensemble de compétences dans un domaine de formation déterminé. L'unité intermédiaire, quant à elle, est

¹⁰¹¹ A.M. Lucas, « Formation et validation des acquis: un système novateur pour la qualification des jeunes de 16 à 18 ans », *Actualité de la formation permanente*, n° 60, septembre-octobre 1982, p. 54.

¹⁰¹² Arrêté du 13 juin 1972 relatif aux adultes en formation.

¹⁰¹³ Arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie de l'éducation, J.O. Lois et décrets, 11 septembre 1992, p. 12519.

une partie d'une unité capitalisable dont elle forme un des sous-ensembles.

478. Ainsi, à l'origine, deux modes d'obtention du diplôme coexistaient. Le premier, classique, repose sur l'atteinte par le candidat, à l'issue des épreuves, d'un niveau global de résultats minimum fixé par le règlement d'examen. Le second, propre au système des unités capitalisables, est fondé sur l'addition de l'ensemble des unités terminales constitutives du diplôme. Dans ce cas, chaque unité terminale correspond à une épreuve d'examen prévue par le règlement du diplôme. Les unités terminales obtenues sont acquises pour cinq ans, le diplôme pouvant être délivré dès que le candidat les a toutes obtenues. Cependant, en cas d'échec pour l'obtention d'une unité terminale, une unité intermédiaire peut être délivrée afin de permettre une validation partielle. L'articulation entre unité terminale et unité intermédiaire doit se concevoir de façon verticale, c'est-à-dire qu'une unité intermédiaire correspond à un certain niveau atteint dans l'acquisition d'une unité terminale. On distingue ainsi l'unité intermédiaire de l'unité de valeur présente dans l'enseignement supérieur, cette dernière représentant une des matières à acquérir pour l'obtention d'un diplôme. Il faut concevoir une unité intermédiaire comme une marche d'un escalier dont le sommet correspond à l'unité terminale. Pour autant, la réussite à une unité terminale n'est pas soumise à l'acquisition préalable de toutes les unités antérieures.

479. L'arrêté du 3 avril 1989 relatif aux modalités de délivrance du Certificat d'Aptitude Professionnelle et du Brevet d'Etudes Professionnelles par la voie des unités capitalisables instaure deux passerelles entre ces deux modes d'obtention du diplôme:

- le candidat à l'examen classique peut, en cas d'échec, conserver le bénéfice des domaines qu'il aura tout de même acquis et obtenir une attestation des unités (intermédiaires ou terminales) correspondantes à ces domaines, attestation qu'il fera valoir s'il décide de s'inscrire dans une démarche d'obtention de ce diplôme par la voie des unités capitalisables. Cette souplesse a pour origine la place grandissante de la formation continue, notamment comme seconde chance pour toute personne ayant échoué dans le cadre de la formation initiale.
- le candidat à la délivrance du diplôme par unités capitalisables se voit offrir la possibilité de faire valoir, pendant cinq ans, les unités terminales acquises pour obtenir une dispense des épreuves correspondantes, s'il souhaite passer ultérieurement le diplôme par la voie de

l'examen¹⁰¹⁴.

Il est nécessaire de rappeler que la validation par unités capitalisables consiste en une fragmentation de l'évaluation des connaissances et surtout pas en un éclatement du diplôme. Celui-ci ne peut être délivré que si toutes les unités terminales ont été obtenues. L'attestation du succès à certaines unités ne permet, en aucun cas, de prétendre à la possession d'une partie du diplôme. Celui-ci, pouvons-nous dire, est un et indivisible.

480. Les modes de validation des acquis, mis en œuvre dans le cadre du système des unités capitalisables, sont assez variés. A l'origine de ce dispositif, deux techniques étaient retenues: le contrôle continu et le contrôle par épreuves ponctuelles terminales.

Le contrôle continu est un mode d'évaluation supposant une action régulière du formateur et des contrôles fréquents du formé pour vérifier régulièrement l'évolution de l'acquisition des connaissances. Il repose sur une logique d'exhaustivité, l'évaluation se faisant par le constat d'une addition satisfaisante de toutes les composantes nécessaires à l'obtention d'une certification. Outre le cadre des unités capitalisables, on retrouve le contrôle continu pour les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur. La loi du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, dans son article 17, précise que « les aptitudes et l'acquisition du contrôle des connaissances sont appréciées soit par un contrôle continu et régulier, soit par un examen terminal, soit par ces deux modes de contrôle combinés ». On retrouve également ce mode d'évaluation pour l'attribution de certains CAP et BEP, concernant les candidats issus d'établissements habilités par le recteur ou par le directeur régional de l'agriculture pour les diplômes relevant du domaine de l'agriculture¹⁰¹⁵.

Le contrôle par épreuves ponctuelles terminales est un mode de validation fondé sur la même logique que l'examen terminal. Il a le mérite de présenter une grande souplesse d'aménagement en matière de temps. Il favorise la validation à des moments divers, ne coïncidant pas obligatoirement avec la fin de l'année scolaire mais plutôt avec des cycles de formation à durée variable ou suivant le rythme d'apprentissage des stagiaires¹⁰¹⁶.

481. Il est donc difficile de parler de mode unitaire de validation des acquis puisque ces deux techniques reposent sur deux conceptions opposées de l'évaluation. Le contrôle continu

¹⁰¹⁴ « Evaluation du système de validation par unités capitalisables », *op.cit.*, p. 56.

¹⁰¹⁵ A.-M. CHARRAUD, « La reconnaissance de la qualification. », *Formation Emploi n°52*, p.118.

¹⁰¹⁶ « Evaluation du système de validation par unités capitalisables », *op.cit.*, p. 56.

implique une relation fréquente entre formateur et formé et un nombre suffisant, durant la période d'évaluation, de vérifications des acquis pour suivre la progression dudit formé. L'élément caractéristique de ce type de contrôle est de jouer sur la longueur du processus d'acquisition des connaissances. Le contrôle par épreuves ponctuelles terminales porte en lui la logique de l'examen terminal: hasard, non obligation d'un suivi des acquisitions du formé... Il n'est donc pas représentatif de la maîtrise par le formé de toutes les composantes de la qualification.

482. Comme ces modes de contrôle, conçus uniquement pour la formation initiale, ne pouvaient s'harmoniser avec les périodes de formation en entreprise, un troisième mode de validation des acquis a été formalisé, combinant épreuves ponctuelles terminales et contrôle en cours de formation. Initialement conçu pour le baccalauréat professionnel, ce système a été étendu aux CAP et BEP par décret en 1992, aux Brevets Professionnels et aux Brevets de Techniciens Supérieurs. Progressivement, il devient le mode de validation principal du système d'unités capitalisables. Ainsi, pour les CAP et BEP, il relègue, au rang de technique résiduelle, le contrôle continu dont l'usage n'est plus réservé qu'aux établissements habilités à le pratiquer avant le décret. Une note de la Direction de l'enseignement scolaire du 5 mai 1993, portant sur les modalités de délivrance des CAP et des BEP par la voie de la formation continue rappelle que « la délivrance des BEP et des CAP sous la forme d'épreuves ponctuelles et d'un contrôle en cours de formation pour les établissements publics doit devenir la règle »¹⁰¹⁷.

Le contrôle en cours de formation est une combinaison du contrôle continu et de l'examen terminal. Une note de service du ministère de l'Education nationale du 9 décembre 1992 en précise les modalités¹⁰¹⁸. Il s'agit de maintenir les avantages du contrôle continu en conservant le caractère progressif de l'acquisition des connaissances et des compétences. Pour autant, la démarche de l'examen terminal demeure. Ainsi, si l'on prend l'exemple des CAP et BEP, le contrôle en cours de formation ne porte ni sur toutes les années de formation mais uniquement sur la dernière, ni sur la totalité des épreuves des domaines généraux et professionnels comme le ferait le contrôle continu mais sur une partie d'entre-elles « dans la même logique de sondage qu'une épreuve terminale »¹⁰¹⁹.

¹⁰¹⁷ Ibid., p.56.

¹⁰¹⁸ Ibid., p.33.

¹⁰¹⁹ Ibid., p.34.

483.Le système des unités capitalisables constitue un mode de validation des acquis dont le principe ne semble pas devoir être mis en cause. Ses principaux mérites sont de prendre en considération la *formation continue diplômante* au même titre que la *formation initiale* et surtout de ne pas stigmatiser les situations d'échec des candidats donc de leur faciliter un nouveau passage sans qu'ils aient à franchir les étapes déjà réussies. Pour autant, il faut bien admettre qu'il s'agit d'une technique qui reste encore résiduelle pour plusieurs raisons¹⁰²⁰.

L'attitude du ministère de l'Education nationale peut apparaître comme un frein à deux niveaux.

D'une manière générale, on peut regretter que chaque diplôme ne soit pas systématiquement découpé en unités capitalisables, ce qui le rendrait « polyvalent » aux deux modes principaux d'évaluation des acquis : les unités capitalisables et l'examen terminal. Cette absence de volonté est tempérée aujourd'hui par l'action des Commissions Professionnelles Consultatives qui, intervenant dans l'élaboration des diplômes nationaux, tentent de procéder de façon systématique au découpage en unités capitalisables.

Le deuxième obstacle réside justement dans les modalités d'intervention du ministère lorsque, finalement, celui-ci accepte de procéder au passage aux unités capitalisables. L'approche suivie peut être qualifiée d'horizontale, c'est-à-dire qu'elle consiste en une intervention réglementaire pour un diplôme en particulier, par exemple le Brevet d'Etudes Professionnelles, le Baccalauréat Professionnel... Or, il serait souhaitable qu'une logique verticale guide les travaux du ministère au travers d'une approche par filière de formation. L'ensemble du parcours du candidat qui passe successivement plusieurs diplômes dans un domaine donné serait ainsi beaucoup plus cohérent en lui permettant de faire valoir des unités acquises au fur et à mesure de ses formations.

Enfin, on peut signaler l'existence d'un frein de nature administrative. Le système des unités capitalisables conjugué à l'augmentation importante des effectifs en formation initiale crée, pour les services des examens, des contraintes de services jugées trop lourdes. On assiste en effet à une croissance notable du nombre de sessions ou de commissions d'examen et cela pour un nombre réduit d'effectifs dû au caractère individualisé de ce mode d'évaluation¹⁰²¹.

¹⁰²⁰ Ibid., p.127 et s.

2. Des mécanismes de correspondance entre savoirs théoriques et pratiques.

484. La validation des acquis implique la détermination de mécanismes de correspondance et d'articulation entre des savoirs dits « académiques » relevant du domaine de la formation et « pratiques » lorsqu'ils sont issus de l'exercice d'une activité professionnelle¹⁰²². Ces derniers présentent certains caractères qui les différencient des premiers : une absence de formalisation, une difficile identification liée à leur aspect fréquemment inconscient et à leur attachement à la structure organisationnelle dans laquelle ils sont mis en œuvre. En effet, ils se construisent dans le temps par une pratique professionnelle et ne se distinguent qu'en situation de travail. Il est donc souvent difficile de déterminer ce qui dépend de l'individu et ce qui résulte de l'équipe de travail à laquelle il appartient ou du management de l'entreprise. L'analyse de ces notions relève davantage du domaine des sciences de l'éducation ou de la sociologie que du droit même si nous aurons l'occasion de revenir sur certains aspects de ces questions à propos de l'étude de l'émergence de la notion de compétences professionnelles¹⁰²³.

485. L'interrogation qui nous préoccupe porte plutôt sur les outils utilisés par les jurys et leur caractère de référents collectifs pour l'évaluation des individus afin de déterminer s'il convient dorénavant de distinguer deux catégories de diplômes : celui délivré après une formation et celui obtenu par la validation des acquis professionnels.

486. Les *référentiels des activités professionnelles et de formation* ont toute leur place puisque leur but est justement de permettre une correspondance entre l'activité réalisée en situation de travail et les capacités développées par la formation. Cependant toute la difficulté réside dans la confection d'outils permettant une relecture de ces référentiels conformément à la logique de la validation des acquis. Pour ce faire, trois instruments sont actuellement utilisés : le RFE, le ROME¹⁰²⁴ et la méthode ETED¹⁰²⁵ que nous n'étudierons pas dans le

¹⁰²¹ Ibid., p. 134.

¹⁰²² Suivant les termes utilisés par les différentes écoles sociologiques et éducatives, « la formation expérientielle » et « les effets formateurs des situations de travail » qui ont tenté d'identifier ses savoirs *in M. FEUTRIE*, « Reconnaître et valider les acquis personnels et professionnels », *op.cit*, p. 3.

¹⁰²³ Cf. *Infra*. Chapitre 3.

¹⁰²⁴ Dans le cadre des Certificats de Compétence Professionnelle du Ministère du Travail et de la solidarité, les

détail¹⁰²⁶. Ces documents sont à la base du travail du jury¹⁰²⁷ puisqu'ils répondent exactement au besoin d'identifier les connaissances académiques nécessaires à la délivrance du diplôme et mises en œuvre dans le travail exercé. Afin d'unifier les pratiques, l'ensemble de la démarche a été codifié au niveau central dans des dossiers explicatifs¹⁰²⁸ mis à la disposition du candidat.

Ce dernier sera donc chargé de produire tous les éléments pouvant aider le jury à déceler et à valider ses acquis. Dans un souci d'objectivation de la procédure, ces éléments doivent être apportés dans un dossier dont le contenu a été précisément déterminé.

487. Mais, selon la logique suivie par chaque ministère, on peut constater quelques différences.

Ainsi, l'objectif affiché par la Direction Générale de l'enseignement supérieur étant de valider des acquis non seulement professionnels mais aussi personnels, il est demandé au candidat un *curriculum vitae* pouvant inclure, à côté de renseignements professionnels¹⁰²⁹, des éléments extra-professionnels et l'indication des motivations et des buts poursuivis. La conception des diplômes de l'enseignement supérieur permet d'expliquer cette spécificité puisque, sans que l'on puisse parler d'une formation générale, il s'agit d'enseigner à l'étudiant des matières transversales dont l'utilité n'est pas liée à une seule profession, ni même à un unique secteur professionnel.

référentiels des titres et les fiches emplois métiers du ROME entre lesquels sont opérés des rapprochements sont les outils d'excellence.

¹⁰²⁵ A.-M. CHARRAUD, « La validation des acquis, un bilan et un questionnaire », *Céreq*, décembre 1996, p.1-4.

¹⁰²⁶ Les deux premiers sont conçus comme « des repères fondamentaux pour situer l'expérience décrite dans des espaces de qualification » se déclinant en termes de compétences et permettant des associations entre emplois et métiers. Le troisième outil, dont l'application est plus diffuse, identifie les compétences à des niveaux différents : avant l'instruction du dossier du candidat pour formaliser son expérience, au cours des entretiens visant à l'élaboration de ce dossier ou comme méthode de construction de nouveaux référentiels de formation in A.-M. CHARRAUD, « La validation des acquis, un bilan et un questionnaire », *op.cit.* p.1-4

¹⁰²⁷ A.-M. CHARRAUD, « Les processus d'évaluation et de validation des acquis : l'établissement de la preuve de leur possession », *Céreq*, janvier 1999.

¹⁰²⁸ Dans l'enseignement agricole, les centres de ressources disposent de deux dossiers : un consacré au positionnement de formation professionnelle (identification du parcours de formation, du parcours professionnel, des acquisitions personnels et des projets), l'autre à la demande de validation des acquis (présentation des parcours de formation, profession, de l'exploitation ou de l'entreprise d'exercice...). Dans l'enseignement supérieur, la procédure proposée par le ministère aux établissements a été précisée dans un document contenant un dossier général de présentation de la validation des acquis, un dossier de candidature, une grille de programmes de formation, un glossaire et un rappel des dispositions réglementaires in M. FEUTRIE, « Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel en France », *op.cit.*, p. 28 et s

¹⁰²⁹ Un descriptif des fonctions exercées et des tâches remplies par le candidat définies par référence à des classifications en vigueur dans le secteur professionnel concerné et attesté par l'employeur, les composantes de l'activité professionnelle, les conditions de son déroulement, l'organisation du travail, les marges d'autonomie accordées et les relations avec l'environnement professionnel, des documents sur l'entreprise, les formations, les stages effectués et les diplômes obtenus.

Par contre, dans l'enseignement secondaire ou agricole, seuls les diplômes technologiques et professionnels sont concernés: dès lors, le dossier du candidat ne doit comporter que des éléments technologiques et professionnels¹⁰³⁰. Il n'est donc pas question de valider des acquis *personnels*.

Il revient donc au jury de transcrire le dossier du candidat afin qu'il corresponde aux connaissances présentes dans le référentiel de formation. Cependant, face à cette nouvelle tâche, cette institution se devait d'évoluer.

B. Une évolution du contrôle et de la composition des jurys.

488. Il convient de clairement distinguer les deux démarches existantes de validation des acquis : la procédure du décret de 1985 permet l'accès à un niveau d'études sans la certification normalement requise pour ce faire alors que la procédure de la loi de 1992 dispense d'une partie des épreuves conduisant à la délivrance d'un diplôme.

489. Dans le premier cas, la présence d'un jury n'est pas nécessaire, la décision pouvant être prise par une commission pédagogique dont la composition est déterminée par le Président de l'université ou le responsable de l'établissement. Or, le principe d'autonomie caractérisant l'enseignement supérieur, il n'existe que peu de pratiques ou de dispositifs identiques sur l'ensemble du territoire¹⁰³¹.

490. Dans le cadre de la loi de 1992, la situation est entièrement différente. En effet, il ne faut pas s'y tromper : même si cette validation vise à prendre en compte l'expérience professionnelle d'un individu plutôt que les résultats d'une formation dispensée sous le contrôle des autorités publiques, elle se concrétise par la délivrance de diplômes revêtus du sceau de l'Etat et doit, de ce fait, demeurer sous son contrôle. Pour cette raison, elle est l'œuvre d'un jury dont les membres sont désignés par l'autorité de tutelle liée aux ministères

¹⁰³⁰ Idem.

¹⁰³¹ On peut identifier trois modèles de mise en œuvre de la validation des acquis dans le cadre du décret de 1985 : un modèle centralisé répondant à un réel souci de l'université de s'inscrire dans une logique de formation permanente, un modèle délocalisé caractérisé par la volonté d'agir de quelques enseignants isolés ou le souhait de chaque UFR de conserver sa complète autonomie et un modèle administratif dans lequel les dossiers sont gérés par les services de la scolarité pour être transmis aux commissions instaurées par filières ou à la commission de validation des acquis *in* Michel FEUTRIE, « identification, validation et accréditation de

concernés¹⁰³² et composés majoritairement d'enseignants. En outre, afin de garantir l'unité d'un même diplôme, la présidence du jury est assurée par la même personne quel qu'en soit le mode d'acquisition, par formation ou validation des acquis.

Toutefois, pour assurer la légitimité du processus de validation des acquis, il est prévu que des professionnels, choisis en raison de leurs compétences, puissent également siéger dans le jury. Mais, de par leur place minoritaire, leur rôle se réduit à n'être que de simples conseils sur l'appréciation des activités professionnelles du candidat et l'identification des savoirs qu'elles impliquent. Dans le cas de l'expérimentation du ministère du Travail, la situation n'est pas tout à fait la même puisque l'évaluation et la validation sont l'œuvre de praticiens habilités, reconnus pour leur professionnalisme, mandatés par le jury paritaire des titres de l'AFPA et désignés par la direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle¹⁰³³.

491. La place et le rôle du jury demeurent donc au cœur de l'évaluation des acquis¹⁰³⁴ : c'est à lui d'instruire le dossier du candidat à l'aide des outils évoqués précédemment et, si besoin est, de rencontrer ce dernier ou de lui demander de fournir des éléments complémentaires. La décision qu'il rend s'accompagne d'une appréciation motivée -il est évidemment impossible de noter les acquis professionnels- et les épreuves, modules ou unités validées le sont pour une durée de dix ans. Conformément aux principes de la délivrance des diplômes, sa décision reste toujours susceptible de recours devant les juridictions administratives. Régulièrement, celles-ci consacrent le principe de la souveraineté du jury dans l'appréciation des candidats en refusant de contrôler d'éventuelles erreurs manifestes d'appréciation¹⁰³⁵. Le contentieux de la validation des acquis professionnels demeure peu développé et ce pour deux raisons. D'une part, le recours à la loi de 1992 est marginal puisqu'on estime à environ 5000 à 6000 le nombre de diplômes obtenus par cette voie, tous niveaux confondus¹⁰³⁶. D'autre part, la procédure mettant l'accent sur le soutien et l'accompagnement du candidat, celui-ci sait avant de se présenter devant le jury, si sa

l'apprentissage antérieur et informel en France », Cédépop, Panorama, 1997, p. 28.

¹⁰³² Le Président de l'université ou le responsable de l'établissement, le recteur d'académie ou le Directeur régional de l'agriculture et de la forêt.

¹⁰³³ G. MAGNIER et G. METAY, « Les certificats de compétence professionnelle », actes de la rencontre du 18 novembre 1999 *La reconnaissance des compétences et la validation des acquis*, février 2000, p.17.

¹⁰³⁴ Cf. Supra. Les principes de l'évaluation des acquis.

¹⁰³⁵ Cf. Supra. I^{ère} partie.

¹⁰³⁶ N. PERY, *La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux, contribution du secrétariat d'Etat au*

demande a des chances de succès.

492. Malgré tout, à quelques reprises, le juge a eu l'occasion de statuer sur des contestations de refus de validation dans le cadre du décret de 1985 relatif à l'accès à un niveau de formation et non sur une dispense d'épreuves en vue de l'obtention d'un diplôme. Ainsi, en accord avec la commission pédagogique, a-t-il annulé pour erreur manifeste d'appréciation, le refus de l'administrateur provisoire de l'Université de Nantes d'accorder la prise en compte de ses expériences professionnelles en vue de l'accès à l'enseignement supérieur au niveau de la licence en droit à une personne possédant un Certificat d'Aptitudes Professionnelles et devenue progressivement inspecteur du travail. A cette décision négative fondée sur l'absence de diplômes suffisants pour permettre cette dispense d'études, le Conseil d'Etat a reproché de ne pas avoir pris en compte les aspects juridiques de sa profession, la correspondance entre ses fonctions et son grade et le niveau de qualification requis pour accéder à un concours de catégorie A comme l'est celui d'inspecteur du travail¹⁰³⁷. Le juge se sert donc essentiellement de la relation entre les fonctions exercées et les diplômes requis pour y accéder.

En aurait-il été de même si le candidat avait été salarié dans le secteur privé ? Aurait-on retenu les critères de la classification pour établir cette liaison entre l'activité et le niveau de diplôme qu'elle exige ?¹⁰³⁸ Il est difficile de répondre à cette question. D'une part, elle n'a jamais été explicitement posée au juge administratif, il peut être hasardeux d'extrapoler sur sa réponse. D'autre part, la loi de 1992 a radicalement changé les données du problème en attribuant la décision de validation au *jury* et plus à une *commission pédagogique*. Or le juge s'est toujours refusé à sanctionner une erreur manifeste d'appréciation de ce jury au nom de sa souveraineté, se limitant à contrôler ses erreurs de droit, la violation de la loi ou d'un principe général, l'inexactitude matérielle des faits et le détournement de pouvoir¹⁰³⁹. Un contentieux plus fourni nous permettrait d'étudier si sa démarche resterait identique en matière de validation des acquis.

droit des femmes et à la formation professionnelle, op.cit., p. 237.

¹⁰³⁷ C.E. 29 octobre 1990, *Dalbies*

¹⁰³⁸ P. CAM, P. CAILLAUD, A.-C. DUBERNET, J. FIALAIRE, V. GOSSEAUME, *Valeur sociale et valeur juridique du diplôme dans la reconnaissance des compétences professionnelles*, Rapport intermédiaire, Programme CNRS « Education et formation en Europe », Nantes, 1996, p. 7.

¹⁰³⁹ Cf. *Supra*. L'étendue des pouvoirs du juge en matière d'examen.

493. Cette absence de recours traduit également les limites de ce dispositif en nombre de candidats à la validation des acquis professionnels. Sans évoquer un échec, il convient toutefois de le considérer comme un mode marginal d'acquisition d'un diplôme. Est-ce du fait d'une procédure longue ? Ou parce qu'un candidat devra tout de même passer certaines épreuves pour acquérir le diplôme convoité ? Toujours est-il que de nombreuses réflexions concrétisées par un projet de loi en cours de discussion en mai 2000, évoquent la possibilité d'obtenir par cette voie et en totalité l'ensemble des titres et diplômes à finalités professionnelles.

Section 3. Vers un dispositif national de validation des acquis professionnels.

494. Dès les travaux préparatoires à la loi du 20 juillet 1992, des parlementaires de l'Assemblée nationale regrettaient l'aspect partiel de la validation des acquis et en sollicitaient l'extension pour une délivrance complète du diplôme sans épreuves¹⁰⁴⁰. A l'opposé, les sénateurs, soucieux du maintien du prestige des certifications officielles, contestaient l'esprit de la réforme : « si un candidat possède réellement un acquis professionnel, il a intérêt à le valoriser en refusant d'être dispensé des épreuves pour lesquelles il est susceptible non seulement de réussir mais encore d'acquérir des points d'avance lui permettant de compenser ses faiblesses dans les épreuves dont il ne pourra pas être dispensé faute d'acquis professionnels correspondants »¹⁰⁴¹. Le gouvernement, conciliant, tout en admettant avoir envisagé une extension du dispositif, mis en avant l'aspect progressif de leur démarche, considérant cette loi comme une étape dans une évolution¹⁰⁴².

495. L'accueil fait à ce dispositif par les partenaires sociaux est majoritairement favorable puisqu'ils y voient la possibilité de rendre justice au travail en entreprise et aux salariés expérimentés. Toutefois, certaines interrogations demeurent sur les moyens financiers qui seront accordés pour mettre en œuvre ces principes au niveau du congé individuel de formation et du plan de formation. On notera surtout quelques regrets exprimés sur des points essentiels comme l'absence d'une délivrance complète des diplômes et la technicité de la

¹⁰⁴⁰ J.-P. BRET, Rapport n°2810 à l'Assemblée Nationale, 18 juin 1992.

¹⁰⁴¹ J.-P. CAMOIN, Rapport n°469 au Sénat, 30 juin 1992.

procédure que n'importe quel salarié ne peut connaître¹⁰⁴³.

Ces deux problèmes expliquent le faible recours à la validation des acquis professionnels par rapport aux autres modes d'acquisition d'une certification. Aussi, de nombreuses réflexions se sont engagées très rapidement sur cette question, tant au niveau du Premier ministre¹⁰⁴⁴ qu'à celui des ministre du Travail¹⁰⁴⁵ ou de l'Education nationale¹⁰⁴⁶ mettant ainsi l'accent sur les difficultés qui entourent la mise en correspondance des savoirs d'action avec les connaissances académiques. Ces réflexions, développées dans de nombreux rapports, mettent l'accent sur les nécessaires évolutions du dispositif, au cœur du projet de loi de modernisation sociale déposé par le gouvernement au parlement le 28 mai 2000 : l'extension de la validation des acquis professionnels (I) et l'élaboration d'un outil adéquat, un référentiel national des certifications (II).

§1. L'extension du dispositif de validation des acquis professionnels.

496. Toutes les réflexions engagées sur le dispositif de validation des acquis professionnels évoquent ses insuffisances de forme et d'ambitions.

La loi de 1992 est, en effet, construite de telle façon qu'elle définit limitativement les diplômes entrant dans son champ d'application, qu'il s'agisse du nombre des ministères ou du nombre des certifications concernées. Tout mouvement d'évolution sur un de ces aspects implique donc une modification des décrets d'application existants. Cette difficulté souligne bien la marginalisation juridique de la validation des acquis par rapport aux autres voies d'acquisition des certifications. Il paraît ainsi souhaitable à certains auteurs de considérer que ce dispositif n'est plus « une concession marginale à une démarche menaçant son monopole dans la délivrance des diplômes mais comme une occasion unique de renouveler ses méthodes

¹⁰⁴² J. LANG, *J.O. Débats de l'Assemblée Nationale*, 25 juin 1992, p. 2810.

¹⁰⁴³ *Inffo Flash*, n°417, 26 octobre 1994, p. 19.

¹⁰⁴⁴ A. GAURON, *Formation tout au long de la vie*, Rapport du Conseil d'analyse économique et sociale, La documentation française, Paris, 2000, 165 p.

¹⁰⁴⁵ M. DE VIRVILLE, *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, Rapport au ministre du Travail et des affaires sociales, La documentation française, Paris, 1996, 148 p.

N. PERY, « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux », contribution du secrétariat d'Etat au droit des femmes et à la formation professionnelle, 17 mars 1999, La documentation française, p. 239

¹⁰⁴⁶ W. MAROIS, *Un programme de travail pour l'enseignement professionnel et technologique*, Rapport remis au ministre de l'Education nationale, Paris, 1998 et Jean Paul De GAUDEMAR, *Pour la formation continue au XXIème siècle. Le rôle possible de l'Education nationale dans la formation tout au long de la vie*, Rapport remis au ministre de l'Education nationale, Paris, 1998.

d'ingénierie de formation »¹⁰⁴⁷.

497. Il est donc appelé à une normalisation du dispositif et à son intégration dans le code du travail afin de favoriser son recours par les salariés.

C'est la voie choisie par le projet de loi de modernisation sociale¹⁰⁴⁸ qui vise d'abord à intégrer la validation des acquis professionnels comme moyen d'obtenir un diplôme technologique et professionnel au même titre que la voie scolaire ou universitaire, la formation continue ou l'apprentissage et ensuite à lui reconnaître les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et aptitudes. Pour ce faire, il modifie un des textes fondateurs de la formation professionnelle continue, la loi du 16 juillet 1971 sur l'enseignement technologique et plus particulièrement son article 8 dans lequel la validation des acquis professionnels remplace l'homologation ! Le texte déposé par le gouvernement modifie surtout le Code du travail en reconnaissant le droit à toute personne engagée dans la vie active de faire reconnaître son expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle, renforçant ainsi la notion de droit individuel que nous avons analysée dans la loi de 1992. Une telle disposition est conforme au souhait du rapport Gauron¹⁰⁴⁹ d'instaurer, au profit des salariés, *un droit à la certification des compétences professionnelles* et donne enfin un contenu concret à la notion de droit à la qualification dont le caractère flou et incertain avait été souligné par certains auteurs¹⁰⁵⁰.

498. Cette consécration de la validation des acquis professionnels se traduit concrètement par l'élargissement du dispositif existant en termes de diplômes concernés et l'évolution de la notion d'acquis. A priori, selon les termes du texte déposé, toutes les certifications à finalité professionnelle sont concernées puisque *les diplômes et les titres* sont évoqués alors que l'usage de la loi de 1992 ne concernait que les premiers. Tous les diplômes de l'enseignement supérieur seront donc accessibles par cette voie ainsi que l'ensemble des diplômes et titres technologiques et professionnels. On pourra toutefois déroger à cette règle pour des raisons liées à la nature des certifications en cause ou aux conditions d'exercice des activités auxquelles elles permettent d'accéder. Les pouvoirs publics réaffirment ainsi la

¹⁰⁴⁷ J.-P. De GAUDEMAR, *Pour la formation continue au XXIème siècle. Le rôle possible de l'Education nationale dans la formation tout au long de la vie*, *op.cit.*, p. 25 et s.

¹⁰⁴⁸ Projet de loi de Modernisation sociale, déposé à l'Assemblée nationale le 24 mai 2000, Document n° 2415.

¹⁰⁴⁹ A. GAURON, *Formation tout au long de la vie*, *op.cit.*, p. 46.

¹⁰⁵⁰ A. LYON-CAEN, « Le droit et la gestion des compétences », *op.cit.*, p. 574

situation particulière des professions réglementées bénéficiant d'un monopole d'actes professionnels.

Par ailleurs, point fondamental de la réforme, la validation des acquis permettra la délivrance en tout ou en partie de ces certifications. Il appartiendra alors au jury de décider s'il en attribue la totalité. À défaut, il devra se prononcer sur l'étendue de la validation et la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire. Aucune garantie d'application de cette disposition n'existe dans le texte. Celle-ci dépendra essentiellement des consignes qui seront données par les administrations centrales au niveau local. En effet, conformément aux principes juridiques qui régissent l'évaluation des acquis et la délivrance des diplômes, la décision du jury ne pourra faire, au nom de sa souveraineté, l'objet d'aucun recours du candidat malheureux hormis pour des motifs de légalité.

Enfin, la notion d'acquis est élargie : pourront être validées les expériences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité -dont la durée est ramenée de cinq à trois ans- rémunérée ou bénévole, dès lors qu'elle est en rapport direct avec le contenu de la certification. Les compétences manifestées notamment dans le milieu social et associatif seront ainsi prises en compte.

Il s'agit sans doute de la disposition du texte la plus difficile à appliquer, non que le problème soit d'identifier ces activités : il appartiendra au candidat de les mentionner dans son dossier en s'aidant entre autres des mécanismes de reconnaissance d'acquis comme le portefeuille de compétences ou le bilan de compétences¹⁰⁵¹.

499. La vraie difficulté résidera surtout dans la mise en correspondance des acquis liés à des activités associatives bénévoles avec les savoirs et les connaissances nécessaires à l'obtention du diplôme ou du titre. Pour ce faire, la relation entre le référentiel de formation et celui des activités professionnelles ne pourra servir puisque ce dernier est conçu par rapport aux emplois visés par la certification et non par rapport à ses nouvelles activités. L'application de ces dispositions dépendra donc de la capacité des administrations centrales à élaborer, avec l'aide de pédagogues mais aussi de professionnels, des outils permettant aux jurys d'accomplir leur travail avec succès.

Selon les pouvoirs publics, la validation des acquis permettra ainsi un usage plus efficace du droit à la formation par des adultes ne disposant que d'un faible niveau de

¹⁰⁵¹ Ce dernier étant absent du texte alors que le rapport de M. De Virville en faisait un élément central du

formation initiale ou seulement d'expériences dans le cadre social ou associatif. Mais ils relèvent toutefois que la multiplicité des titres et diplômes délivrés au nom de l'Etat ou d'autres institutions privées nuit à leur lisibilité, ne permettant pas l'élaboration idéale d'un projet professionnel ou l'identification des qualifications attendues par les entreprises. Dans cette optique, la création d'un référentiel national des certifications est prévue.

§2. La consécration de « l'autonomisation » des diplômes.

500. La démarche d'extension de la validation des acquis professionnels est l'occasion de contester la prééminence des titres et diplômes officiels sur le monde de la certification des acquis. Toutes les réflexions émises à ce sujet mettent en avant les difficultés que peut rencontrer un individu, déjà engagé dans la vie active, à exercer son droit à la qualification et à se construire un parcours ou un projet professionnel : méconnaissance de toutes les certifications auxquelles il peut prétendre, absence de coordination entre toutes celles qui existent et qui peuvent se présenter sous des formes non adaptées à d'autres modes d'acquisition que la formation.

501. Pour ce faire, les rapports traitant de cette question¹⁰⁵² souhaitent unanimement la fin de la culture du diplôme initial comme référent prédominant des formes de certifications proposées. Cette « révolution » implique au préalable une volonté des pouvoirs publics de jouer la carte générale du titre en considérant que d'autres certifications, comme celles des entreprises, des partenaires sociaux ou d'organismes privés, peuvent aussi bien répondre à l'attente des adultes à la recherche d'une évolution de leur niveau. Dans cette optique, le découpage de tous les titres et diplômes officiels en unités certificatives d'activités et de qualification professionnelle¹⁰⁵³ doit être envisagé afin de permettre leur acquisition par n'importe quel moyen -après formation ou par validation des acquis professionnels- et selon différentes formes d'évaluation –examen, contrôle continu, évaluation en situation de travail. Il faudra ensuite étendre cette démarche à toutes les certifications.

dispositif national de validation des acquis.

¹⁰⁵² J.-P. De GAUDEMAR, *Pour la formation continue au XXIème siècle. Le rôle possible de l'Education nationale dans la formation tout au long de la vie*, op.cit., p.25 et s.

¹⁰⁵³ W. MAROIS, *Un programme de travail pour l'enseignement professionnel et technologique*, op.cit., p. 21.

502.La seconde phase de ce mouvement consiste à créer un *référentiel national de certification*. Le rapport de M. De VIRVILLE envisage sa construction « en domaines professionnels et par niveaux constitués d'éléments simples mais capitalisables correspondant aux compétences professionnelles de base ». Ces dernières, spécifiques à un domaine professionnel ou communes à plusieurs niveaux doivent présenter un contenu théorique, pratique ou une combinaison des deux. Une fois découpées en unités, toutes les certifications, qu'il s'agisse de diplômes, de titres homologués, privés ou de branche, prennent place au sein de ce référentiel. Une telle construction répond ainsi aux soucis d'une personne de déterminer la certification qui lui est la mieux adaptée et de l'acquérir progressivement, dans le respect de sa vie personnelle et de sa carrière, par capitalisation des unités. *Elle vient surtout achever l'autonomisation de la certification en en faisant l'unique objet de ce référentiel et en la détachant de ses modes d'évaluation et d'acquisition. La notion de qualification personnelle ne doit plus alors correspondre à un niveau de formation mais à un titre quelle qu'en soit la forme.*

503.La coordination de ce dispositif doit être l'œuvre d'une commission *ad hoc*. Si la plupart des auteurs s'accordent sur le principe de création de cette instance et sur la définition de son rôle, la place des autorités publiques en son sein ne fait pas l'unanimité. Cette question s'ajoute ainsi au débat sur leur rôle dans le monde de la formation et plus largement dans les relations sociales. Selon le rapport de M. De VIRVILLE, une telle commission doit rompre avec le quadripartisme habituel¹⁰⁵⁴ pour lui préférer un nouveau tripartisme qui verrait siéger aux côtés des employeurs et des salariés, des formateurs et non des représentants de l'Etat dont le rôle serait simplement réduit à favoriser, par une intervention législative, l'émergence de ce dispositif à partir des structures existantes comme les Commissions Professionnelles Consultatives, la Commission Technique d'Homologation et les branches professionnelles. A l'opposé, la table ronde sur la formation continue animée par le Recteur De Gaudemar suggère la création d'une commission nationale de la validation des acquis qui aurait pour mission de proposer des simplifications de la procédure existante, l'élaboration de référentiels facilitant le travail des établissements ou des dispositifs académiques et l'engagement d'actions susceptibles d'encourager le développement de ce mécanisme, d'inciter au rapprochement des établissements supérieurs et des dispositifs académiques et de proposer les outils et méthodes

¹⁰⁵⁴ Quadripartisme qui marque la composition des Commissions Professionnelles Consultatives, des

de formation des personnels travaillant sur cette question. L'esprit de ce projet apparaît donc nettement plus étatique que celui du rapport VIRVILLE.

Entre le rôle central de l'Etat ou son simple appui logistique à un dispositif géré par les partenaires sociaux, le choix du projet de loi de modernisation sociale s'oriente vers la première option. Suivant les prescriptions des rapports publiés sur ce thème¹⁰⁵⁵, il instaurerait un répertoire national des certifications dans lequel celles-ci seraient classées par domaines et par niveaux. Afin d'établir et d'actualiser cet outil est créée une Commission Nationale de la Certification qui veillerait au renouvellement et à l'adaptation des diplômes et titres à l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail. Son rôle serait d'émettre des recommandations à l'intention des institutions qui les délivrent et surtout d'assurer l'information des particuliers et des entreprises en leur signalant d'éventuelles correspondances, totales ou partielles, entre les certifications qui y figurent ou celles délivrées par d'autres pays européens.

504. Le souci de répondre aux attentes des personnes souhaitant se construire un parcours professionnel ou des entreprises désireuses de bien cibler les actions de formation de leurs salariés est donc manifeste. Pour ce faire, le référentiel national se caractérise par son exhaustivité puisqu'on y mentionne les certifications officielles et privées ainsi que les reconnaissances de qualification mentionnées à l'article L. 933-2 du Code du travail comme les certificats de qualification professionnelle¹⁰⁵⁶.

Toutefois, ce nouveau dispositif ne rompt pas avec la conception centrale du rôle de l'Etat. D'un point de vue organique, cette commission n'est pas indépendante mais placée auprès du Premier ministre. Sa composition est renvoyée à un décret ultérieur et devrait confirmer le quadripartisme de mise dans ce type d'institution. Sous un angle fonctionnel, la prééminence des certifications officielles est réaffirmée puisque les diplômes et titres délivrés au nom de l'Etat sont enregistrés de droit alors que les autres ne pourront l'être qu'après avis

Commissions Pédagogiques Nationales et la Commission Technique d'Homologation.

¹⁰⁵⁵ A. GAURON, *Formation tout au long de la vie*, *op.cit.*, 165 p.

M. DE VIRVILLE, *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, *op.cit.*, 148 p.

N. PERY, « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux », contribution du secrétariat d'Etat au droit des femmes et à la formation professionnelle, *op.cit.*, p. 239

W. MAROIS, *Un programme de travail pour l'enseignement professionnel et technologique*, Rapport remis au ministre de l'Education nationale.

J.-P. De GAUDEMAR, *Pour la formation continue au XXIème siècle. Le rôle possible de l'Education nationale dans la formation tout au long de la vie*, *op.cit.*, p. 25 et s.

¹⁰⁵⁶ Cf. *Infra*. Chapitre 2.

de la Commission Nationale. Si on constate une rupture avec la logique dominante de l'Education nationale, puisque tous les ministères sont placés sur le même pied, les pouvoirs publics confirment qu'ils ne souhaitent pas perdre, dans le monde de la certification, leur place de garant de la protection des droits des individus face aux institutions publiques et privées et aux branches professionnelles.

505. La conséquence la plus inattendue de ce projet est sans conteste la disparition de l'homologation des titres et diplômes technologiques, vingt ans après sa création : le nouveau dispositif lui enlèverait toute raison d'être. En effet, l'exposé des motifs relève ce que de nombreux auteurs¹⁰⁵⁷ constataient depuis la fin des années 80, à savoir la perte de son rôle de vérification de l'adaptation d'un titre à l'évolution des emplois au profit de la délivrance d'un « label de garantie de l'Etat » conférée aux organismes de formation¹⁰⁵⁸.

Ces derniers semblent donc relégués au second plan par le projet de loi de modernisation sociale. Alors que la demande d'homologation émane de ces organismes, il semble que la demande d'enregistrement sur le référentiel national n'émane plus de ces organismes mais des institutions chargées de la délivrance du titre, devenues, selon le projet de loi, un des interlocuteurs de la commission. Cette dernière disposition présente un intérêt considérable pour les branches professionnelles qui délivrent des certificats de qualification sans assurer elles-mêmes la formation qui y conduit¹⁰⁵⁹.

506. Le mouvement d'extension de la validation des acquis professionnels maintient la prééminence des diplômes officiels. Il permet néanmoins que l'Etat accepte le pluralisme dans ce domaine par la reconnaissance juridique d'autres formes de certificats comme ceux délivrés par les branches professionnelles. Toutefois, la question de la place des autorités publiques dans ce domaine reste posée. Ne sont-elles qu'un soutien matériel à l'existence de nouveaux dispositifs marqués par le paritarisme ou doivent-elles garder leur place de garantes de la qualité des certifications d'acquis délivrées sur le territoire national ? Aux yeux des employeurs, c'est à eux qu'il revient de vérifier si les compétences ainsi attestées sont réellement acquises et mises en œuvre.

¹⁰⁵⁷ P. SANTELMANN, « La reconnaissance de la qualification professionnelle », *Droit Social 1995*, p. 1019.

¹⁰⁵⁸ Pour éviter que ne soit remise en cause la situation des titres déjà homologués, il est prévu que ceux seront enregistrés de droit dans le répertoire national pour la durée restante de validité.

¹⁰⁵⁹ Cf. *Infra*. Chapitre 2. Les certificats de qualification professionnelles

Chapitre 2. La rupture du monopole étatique de délivrance des certifications professionnelles : les certificats de qualification professionnelle.

507. Il faut considérer que l'apparition des certificats de qualification professionnelle (CQP) est une révolution en matière de certification des acquis puisqu'elle met fin, en ce domaine, à un monopole étatique patiemment construit à partir du début du XIX^{ème} siècle qui a connu son apogée à la moitié du XX^{ème}¹⁰⁶⁰. On peut sommairement définir ces certificats, apparus au cours des années 80, comme *un titre créé et délivré au sein d'une branche professionnelle par une instance paritaire selon une démarche définie par un accord collectif*¹⁰⁶¹. Si, dans les années qui ont suivie l'apparition de ce dispositif, on pouvait constater sa faible diffusion, tel n'est plus le cas aujourd'hui ; en effet, sans avoir l'importance du système officiel de certification il n'apparaît plus comme négligeable¹⁰⁶².

508. Pour certains auteurs¹⁰⁶³, l'histoire de ces certificats connaît deux époques. La période d'émergence de ce dispositif, entre 1984 et 1990, se caractérise par la création des premiers CQP dans le secteur de la métallurgie¹⁰⁶⁴ puis leur diffusion dans de nombreuses autres branches¹⁰⁶⁵. A partir de 1990, le mouvement de création des CQP connaît de nouveaux développements marqués d'une part, par la consolidation et l'élargissement des dispositifs existants¹⁰⁶⁶, d'autre part, par l'engagement de nouvelles branches dans une telle démarche¹⁰⁶⁷.

Pour d'autres auteurs¹⁰⁶⁸, trois phases se dégagent en réalité. La première, entre 1971 et 1987, est antérieure aux premières concrétisations formelles des CQP et se caractérise par quelques expériences menées par l'UIMM. A partir de 1987 et jusqu'en 1993, les CQP

¹⁰⁶⁰ G. BRUCY, *Histoire des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel (1880-1965)*. L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences, Belin, Paris, 1998, 285 p.

¹⁰⁶¹ P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) » in H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p. 7 et s

¹⁰⁶² En 1998, 26 branches ont adopté ce nouveau mode de certification, 377 CQP ont été créés et 18451 délivrés à divers publics . Cf. Annexe.

¹⁰⁶³ P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », *op.cit.*, p. 7 et s.

¹⁰⁶⁴ Accord du 12 juin 1987.

¹⁰⁶⁵ Industries pharmaceutiques, cabinets dentaires, charcuteries de détail, ameublement, chimie, plasturgie, commerce et réparation automobile, in H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25 et s.

¹⁰⁶⁶ Métallurgie, commerce et réparation automobile, plasturgie, *Ibid.*, p.25 et s.

¹⁰⁶⁷ Froid, navigation de plaisance, industries agroalimentaires, imprimerie, boucherie, *Ibid.*, p.25 et s

¹⁰⁶⁸ A.-M. CHARRAUD, *Les certificats de qualification professionnelle*, Cereq, octobre 1996.

apparaissent en tant que système particulier de certification tout en restant cantonnés aux seuls publics des contrats de qualification. Enfin, ce n'est qu'à compter de 1993 que le dispositif se développe dans de nombreuses branches et ce, au profit de tous les salariés.

509. Un examen chronologique ou par branche n'aurait pas d'intérêt en vue d'une étude comparative de ces nouveaux modes de certifications d'acquis avec les diplômes et titres délivrés sous le contrôle des autorités publiques. Il nous paraît nécessaire de les envisager au regard des caractéristiques les distinguant ou les rapprochant des certifications officielles. L'émergence de ce mécanisme sur le plan juridique mérite toute notre attention puisqu'il faut bien constater qu'il ne possède aucune définition légale. En outre, on ne peut pas parler d'un modèle de construction des Certificats de Qualification Professionnelle comme il peut exister une conception des diplômes. On notera donc une diversité d'approches de ces dispositifs selon les branches dans l'objectif de former différents types de producteurs. Il apparaît ensuite que ce système reste largement fondé sur une logique de titre¹⁰⁶⁹ à la fois dans son mode de construction, dans sa délivrance et dans sa reconnaissance par les branches professionnelles comme source de droits pour ceux qui en sont titulaires.

Section 1. Un processus paritaire sans véritable définition légale.

510. L'apparition des Certificats de Qualification Professionnelle ne doit rien à une intervention spontanée et enthousiaste des autorités publiques. Elle marque au contraire l'aboutissement d'un long affrontement, au cours des années 80, entre elles et les partenaires sociaux. Pour ces derniers, poussés par les organisations d'employeurs, il s'agissait de concrétiser d'anciennes réflexions (I) et de relancer le paritarisme en matière de formation professionnelle (II).

§1. Des réflexions à la recherche d'un cadre légal.

¹⁰⁶⁹ V. MERLE, « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n°12, décembre 1997, p. 12.

511. La création des CQP répond aux questions : quelles certifications peuvent et doivent être délivrées à l'issue d'une formation alternée suivie dans le cadre d'une politique de lutte contre le chômage ? Quelle doit être leur reconnaissance en matière de carrière et de rémunération ?

512. A partir de la fin des années 70, une solution ne passant pas par les certifications officielles est envisagée par les pouvoirs publics.

En effet, dans une nouvelle optique, la loi Legendre du 12 juillet 1980 institue des attestations de qualification homologuées¹⁰⁷⁰ comme sanction d'une formation alternée, les plaçant ainsi au même niveau que les diplômes et titres de l'enseignement technologique. Cette voie n'est cependant pas suivie par l'ordonnance du 26 mars 1982¹⁰⁷¹, inspirée par le Rapport SCHWARTZ, qui mobilise l'ensemble des acteurs sociaux et consacre le diplôme comme seule issue à la recherche d'une qualification professionnelle.

513. Si les pouvoirs publics n'ont pas pu sortir d'un certain classicisme¹⁰⁷² concernant la sanction de ces formations, il n'en est pas de même pour les partenaires sociaux dont les initiatives peuvent être considérées comme les premières atteintes au monopole étatique de certification des acquis. Incontestablement, l'accord national interprofessionnel du 26 octobre 1983 fait date dans ce domaine, puisqu'à l'occasion de la création des CQP, il tente de sortir de leur torpeur les Commissions Paritaires Nationales pour l'Emploi de chaque branche en leur attribuant compétence « pour indiquer les qualifications professionnelles ou les préparations aux diplômes de l'enseignement technologique qui leur paraissent devoir être développées dans le cadre de ces contrats ». Selon les termes mêmes de cet accord, le diplôme n'est plus *qu'une* des finalités des contrats de qualification.

Il restait alors à définir d'autres qualifications pertinentes, du moins en théorie, car quelques mois plus tard le législateur adoptait un texte¹⁰⁷³ fondé sur une toute autre philosophie.

¹⁰⁷⁰ Attestations de qualification homologuées qui, malgré leur nom ne sont pas des titre homologués suivant la procédure de la loi de juillet 1971.

¹⁰⁷¹ Ordonnance n° 82-272 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de 16 à 18 ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale.

¹⁰⁷² P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », p. 7 et s.

¹⁰⁷³ Loi Rigout du 24 février 1984.

514. Au pouvoir des branches consacré par l'accord de 1983, véritable défi puisqu'il s'agissait de relancer d'anciennes institutions paritaires, on préféra une optique à la fois plus contractuelle et plus étatique.

Contractuelle puisqu'il revient à l'employeur lui-même de s'engager à fournir un emploi aux jeunes et de leur assurer une formation qui leur permette d'acquérir une qualification professionnelle entrant « dans le champ de l'article 8 de la loi du 16 juillet 1971¹⁰⁷⁴ ou une qualification professionnelle reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche ».

La loi Rigout opte aussi pour une voie plus étatique que celle de l'accord de 1983 et ce à deux titres. Tout d'abord, seules les entreprises habilitées préalablement par l'administration pourront recourir aux contrats de qualification et donc s'engager dans cette voie.

Ensuite et surtout, l'objectif du contrat reste traditionnel : un diplôme ou une qualification censés avoir un effet immédiat en matière d'emplois puisque reconnus dans une classification de branche. Or, cette dernière alternative est réduite par une circulaire du 1er octobre 1984 aux seuls diplômes et titres homologués reconnus ou en voie de reconnaissance par une convention collective.

Le partage des compétences reste donc classique: les diplômes officiels demeurent les débouchés légitimes des formations en alternance et les partenaires sociaux ont pour seul rôle de placer ces certifications dans les grilles de classification. Dès lors, la loi de 1984 ne mentionne pas l'existence des commissions paritaires nationales pour l'emploi et, par conséquent, ne leur attribue aucune compétence en ce domaine.

515. L'année 1986 marque alors un tournant sur cette question puisque une circulaire du ministère du travail du 27 février 1986 donne compétence aux branches pour définir les qualifications que qu'il leur paraîtrait nécessaire de promouvoir au regard de la situation de l'emploi et de son évolution¹⁰⁷⁵.

C'est surtout l'ordonnance du 16 juillet 1986 qui consacre pleinement les souhaits émis par les partenaires sociaux lors de la signature de l'accord du 26 octobre 1983 en permettant aux employeurs de conclure des contrats de qualification « visant à faire acquérir aux jeunes une qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire de l'emploi de la

¹⁰⁷⁴ Loi n°71-577 du 16 juillet 1971.

branche professionnelle ». Des conséquences d'inégales importance découlent de ce texte.

D'abord, l'employeur ne peut signer de tels contrats que si la branche y souscrit. Cette dernière doit donc rechercher d'autres qualifications que les certifications des pouvoirs publics. Or, au lieu de se contenter de cette recherche, diverses branches vont saisir cette opportunité pour s'engager elles-mêmes dans la construction d'un processus complet de certification, soutenue en cela par toutes les lois et tous les accords postérieurs. Ainsi, la loi du 4 juillet 1990 qui crée le droit à la qualification professionnelle pour tout travailleur engagé dans la vie active lui permet de suivre une formation en vue d'acquérir une qualification figurant sur une liste établie par les commissions paritaires de l'emploi des branches professionnelles. Initialement destinées aux jeunes de 16 à 25 ans, ces qualifications s'ouvrent donc à tout public. À partir de là, cette démarche présidera à la création de tout nouveau type de formation : le co-investissement¹⁰⁷⁶ et les formations organisées par les régions pour les jeunes de moins de vingt-six ans¹⁰⁷⁷.

516. Ce processus légal rencontre une volonté ancienne émise par les partenaires sociaux à l'initiative du patronat. L'engagement des branches professionnelles dans la construction d'un processus complet de certification n'apparaît pas avec les textes de 1986 et 1988 mais résulte de réflexions déjà anciennes de la part du monde professionnel. Au cours des années 70, l'union des industries métallurgiques et minières (U.I.M.M.) exprime un certain nombre d'inquiétudes sur l'offre de formation initiale jugée trop polyvalente. Aussi est-elle à l'origine de la création des premières certifications de branche : les certificats de qualification technique pour les agents de maîtrise et les techniciens, les certificats de qualification professionnelle pour les ouvriers. Il convient de noter que la métallurgie a souhaité promouvoir et renforcer ces certifications en poussant les organismes de formation qui en assuraient la préparation à solliciter leur homologation auprès de la commission technique d'homologation¹⁰⁷⁸. Cependant, le succès escompté n'est pas au rendez-vous car, hormis dans

¹⁰⁷⁵ P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », p. 7 et s.

¹⁰⁷⁶ Par lequel le salarié a la possibilité de suivre pour partie hors du temps de travail, une formation qualifiante au titre du plan de formation de l'entreprise en contrepartie d'une perspective en matière d'évolution de ses conditions d'emplois de travail., Accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991 et article L. 932-1 du code du travail issu de la loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991.

¹⁰⁷⁷ Loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle.

¹⁰⁷⁸ A.-M. CHARRAUD, *Les certificats de qualification professionnelle*, Cereq, octobre 1996.

certaines régions, ces certificats tombent en désuétude à la fin des années 70¹⁰⁷⁹.

517. La signature de l'accord du 26 octobre 1983 et la promulgation de la loi du 24 février 1984 sont autant d'opportunités pour relancer les réflexions sur la création de certifications professionnelles à l'occasion de la négociation sur les objectifs et les moyens de la formation professionnelle¹⁰⁸⁰. Toutefois la réponse à la question « quelles certifications pour la formation professionnelle ? » restait limitée aux seules voies permises par les textes en vigueur. Pour autant, nombre de branches se sont quand même lancées dans la négociation (métallurgie, agroalimentaire, services de l'automobile) avec, pour résultat, deux attitudes différentes. Certaines ont renvoyé à un accord ultérieur la définition des filières de qualification reconnues comme « présentant un intérêt national pour la profession » (transports). D'autres ont donné délégation de pouvoir à certaines instances de la branche afin de rechercher et de préciser, en fonction des perspectives d'emploi, les qualifications professionnelles ou leur préparation paraissant devoir être développées dans le cadre du contrat de qualification¹⁰⁸¹. Finalement, les résultats de cette négociation pourtant sans précédent demeurent assez modestes en matière de validation et de certification des acquis de formation par les branches elles-mêmes¹⁰⁸².

En outre, cette intervention des partenaires sociaux aurait dû entraîner la relance des commissions paritaires nationales de l'emploi, instances paritaires compétentes en sommeil depuis de nombreuses années. C'est la voie choisie par le législateur en 1986 et 1988 qui permettra ce réveil.

§2. Une volonté de relancer le paritarisme en matière de formation.

518. En attribuant compétence aux commissions paritaires de l'emploi des branches professionnelles pour établir la liste des qualifications à développer dans le cadre des contrats de qualification, les pouvoirs publics ont fait le pari de sortir de leur torpeur des institutions déjà anciennes.

¹⁰⁷⁹ A.-M. CHARRAUD, E. PERSONNAZ, P. VENEAU, *Les CQP, Construction des référentiels et mise en œuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agroalimentaire*, Céreq, Documents n°132.

¹⁰⁸⁰ P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », p. 7 et s.

¹⁰⁸¹ *Ibid*, p. 7 et s.

¹⁰⁸² *Ibid*, p. 7 et s.

Si l'idée de la création de telles commissions est antérieure à 1968, leur institution par l'accord du 10 février 1969 sur la sécurité de l'emploi s'inscrivait dans la continuité des accords de Grenelle des 27 et 28 mai 1968. Aux yeux des partenaires sociaux, ces instances devaient permettre « de progresser dans la connaissance des problèmes de l'emploi et de faciliter la solution des difficultés que peuvent rencontrer les travailleurs »¹⁰⁸³.

S'inscrivant dans une logique du début de crise économique, les accords du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnel¹⁰⁸⁴, du 21 novembre 1974 sur la sécurité de l'emploi et du 9 juillet 1976 sont venus élargir de façon sensible ces attributions. À leur rôle traditionnel d'information sur la situation et l'évolution de l'emploi, s'est ajouté pour ces commissions une nouvelle mission en matière de formation professionnelle : promouvoir la politique de formation dans les professions et les régions de leur ressort, favoriser le placement des jeunes à l'issue de leur formation et étudier les différents moyens publics et privés de formation, de perfectionnement et de réadaptation professionnelle. Par ailleurs, un avenant du 21 septembre 1982 a associé les commissions paritaires de l'emploi à la définition des politiques relatives au crédit individuel de formation.

519. A l'issue de cette première période d'existence, les auteurs sont unanimes pour constater les faiblesses et les ambiguïtés de l'institution¹⁰⁸⁵ et le sommeil dans lequel elles semblent être tombées¹⁰⁸⁶. À ce titre, leurs attributions et leur fonctionnement sont montrées du doigt. Sur ce point, on reproche aux commissions paritaires de l'emploi de ne pas être devenues un véritable lieu de négociation permanente où seraient librement débattus tous les problèmes de formation. Parmi les explications avancées, on relève les résistances patronales à la diffusion de toute information, jugée stratégique, sur l'emploi mais aussi un véritable désintérêt des organisations syndicales de salariés pour une structure sans véritable pouvoir et qui plus est, noyée au milieu de nombreuses autres instances paritaires. Quant à leurs attributions, on estime qu'elles entraînent une appréhension superficielle des problèmes de l'emploi, située sur le court terme et une absence de rôle déterminant dans l'élaboration de la promotion des politiques de formation dans chacune des professions couvertes. Le seul point

¹⁰⁸³ D.-H. PERRIN, « les commissions paritaires de l'emploi », *Dr. Soc.* 1975, n° 6, p. 15.

¹⁰⁸⁴ Et son avenant du 30 avril 1971 consacré aux cadres.

¹⁰⁸⁵ P. GUILLOUX, « Les réalisations des commissions paritaires de l'emploi », *Actualité de la formation permanente*, n°59, p. 43.

¹⁰⁸⁶ A.-M. CHARRAUD, *Vers une pluralité de références pour évaluer les compétences. La validation des certifications en France.*, Mémoire de DEA, Sciences de l'Éducation, Paris-I Panthéon-Sorbonne, 83 p.

positif avancé est l'intense activité d'agrément des stages de formation qu'elles connaissent dans divers secteurs.

Aussi, au début des années 80, un appel à leur réforme est lancé. Celle-ci devaient être négociée par les partenaires sociaux mais aussi orientée par les pouvoirs publics sans qui le paritarisme en matière de formation semble trouver ses limites. Cette réforme porterait aussi bien sur le fonctionnement des commissions que sur l'élargissement de leurs compétences¹⁰⁸⁷.

520. Ce souhait est pleinement réalisé avec l'ordonnance de juillet 1986 et l'accord national interprofessionnel du 20 octobre de la même année. Ce dernier impose l'intervention des commissions, devenues commissions paritaires nationales pour l'emploi (CPNE), dans les licenciements économiques de plus de dix salariés.

Mais c'est surtout en matière de formation professionnelle que sont renforcées leurs attributions puisqu'il leur est permis d'établir une liste de qualifications à développer dans le cadre des contrats de qualification. Ces dispositions présentent une importance considérable dans le paysage français de la formation puisqu'elles offrent la possibilité aux partenaires sociaux, au niveau le plus haut de la branche, « de dépasser le stade de la prescription et de la régulation en intervenant directement dans les processus de sélection et de mise en œuvre des qualifications jugées pertinentes »¹⁰⁸⁸.

Les conséquences de ce texte sont importantes puisque nombre de branches vont considérer que cette sélection et cette mise en œuvre doivent passer par la construction, sous contrôle des partenaires sociaux, d'un processus de certification complet de l'élaboration à la délivrance. Cette ouverture, dans un domaine normalement réservé aux pouvoirs publics, est confirmée par les accords nationaux interprofessionnels des 3 juillet 1991¹⁰⁸⁹ et 5 juillet 1994¹⁰⁹⁰ qui renforcent les compétences des commissions paritaires nationales pour l'emploi dans la définition des stratégies de branche.

521. Avant d'étudier les principes selon lesquels ces instances créent, délivrent et reconnaissent ces certifications particulières, il convient préalablement de faire un rapide point sur leur composition et leur mode de fonctionnement. La règle principale qui caractérise ceux-

¹⁰⁸⁷ P. GUILLOUX, « Les réalisations des commissions paritaires de l'emploi », *op.cit.*, p. 43.

¹⁰⁸⁸ A.-M. CHARRAUD, *Vers une pluralité de références pour évaluer les compétences. La validation des certifications en France.*, *op.cit.*, 83 p.

¹⁰⁸⁹ Accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991, *Liaisons sociales*, Leg. soc., n° 6549, D1.

¹⁰⁹⁰ Accord national interprofessionnel du 5 juillet 1994, *Liaisons sociales*, Leg. soc., n° 7071, D1.

ci est la souplesse et l'autonomie de la branche. En effet, les signataires de l'accord de 1969 ont été « soucieux de ne pas imposer un cadre rigide dans un domaine où l'adaptation aux caractéristiques des professions et des régions est particulièrement nécessaire. Aussi le soin a-t-il été laissé aux commissions elles-mêmes de fixer certaines règles d'organisation, notamment les conditions de participation aux réunions des organisations syndicales signataires ».

Cependant, pour éviter que ces commissions ne restent inertes dans des secteurs où le paritarisme ne fonctionne pas au mieux, l'accord de 1969 impose un certain nombre de règles minimales. Pour assurer leur pérennité matérielle, la charge du secrétariat des commissions est confiée à l'organisation patronale de la branche¹⁰⁹¹. La périodicité des réunions ne doit pas être inférieure à une par semestre. Enfin, la définition du paritarisme est réduite à sa plus simple expression puisque chaque commission doit comprendre au moins un représentant de chacune des organisations syndicales signataires et un nombre de représentants patronaux égal aux nombre de membres salariés. Hormis ces règles de base, somme toute évidentes mais nécessaires pour garantir l'existence effective de cette institution, le reste est laissé aux bons soins des partenaires de la branche.

Il paraît donc difficile de dégager un modèle de fonctionnement de ces instances au vu de la diversité qui les caractérisent. Certaines fonctionnent de façon centralisée, d'autres avec des relais territoriaux. Au regard du nombre de branches existantes, environ 300 ayant signé une convention collective, relativement peu, soit 36 en 1997, se sont engagées dans la réanimation de leur C. P. N. E¹⁰⁹². Tous ces caractères -modèle centralisé, décentralisé ou inexistant- marquent les certificats de qualifications eux-mêmes.

Section 2. Une diversité d'approche pour certifier différents types de professionnels.

522. L'instauration des certificats de qualification professionnelle semble surtout marquée par des stratégies propres à chaque secteur : elle se traduit concrètement par des modes de construction diversifiés que l'on pourra rassembler en quelques modèles (II). Il nous paraît toutefois nécessaire pour comprendre des différentes approches de la certification

¹⁰⁹¹ Ce qui explique que la plupart des C. P. N. E. soit domicilié chez ces organisations.

¹⁰⁹² P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », p. 7 et s.

professionnelle d'étudier d'abord la priorité de la branche –former des professionnels- et pour cela, d'analyser les rapports que cette dernière entretient avec le système de formation initiale et continue (I).

§1. Des stratégies fondées sur les rapports de la branche avec le système de formation.

523.Le choix opéré par une branche de s'engager dans un processus de création de certificats de qualification professionnelle procède généralement réaction à l'offre existante en formation initiale et continue.

524.Dans une première hypothèse, les partenaires sociaux souhaitent tout simplement *pallier l'absence de diplômes et d'autres titres officiels* conduisant à certaines professions de la branche. C'est le cas dans les secteurs de l'industrie pharmaceutique et des cabinets dentaires où les fonctions de visiteurs médicaux et d'assistants dentaires étaient délaissées par le système national de certification, obligeant ainsi les organisations professionnelles à créer en 1988 des *qualifications* spécifiques¹⁰⁹³.

525.Ces situations de « vide de diplômes » demeurent cependant assez rares. Dans une majorité des cas, la branche ou le secteur professionnel *doit se positionner en fonction d'un système officiel de certification*. Dès lors, on peut constater trois cas de figure¹⁰⁹⁴.

526.Le premier peut-être considéré comme une *critique du système de formation initiale déjà existant*. L'exemple le plus flagrant demeure celui de la métallurgie dont toute la stratégie se fonde sur une critique de la formation proposée par l'éducation nationale, jugée beaucoup trop polyvalente par rapport aux impératifs des professions. Pour les responsables de la branche, les besoins des entreprises doivent être cernés au plus près et présider à la détermination du contenu des certifications. Jugeant que tel n'est pas le cas, l'union des

¹⁰⁹³ P. GUILLOUX, J.-M. LUTTRINGER, « *Validation et reconnaissance de la qualification par les branches professionnelles* », Délégation à la Formation Professionnelle, Ministère du travail et de l'emploi, Paris, 1992, p. 19 et s

¹⁰⁹⁴ A.-M. CHARRAUD, E. PERSONNAZ, P. VENEAU, *Les CQP, Construction des référentiels et mise en œuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agroalimentaire*, Céreq, Documents n°132, p. 13 et s.

industries métallurgiques et minières avaient alors créé, dans les années 70, les premiers certificats de branches, expérience qui demeura finalement locale (nord de la France) et limitée dans le temps pour tomber en désuétude au début des années 80. Pour autant, les réflexions de cette décennie n'ont pas été abandonnées et sont à l'origine de la création par l'accord du 12 juin 1987 des certificats de qualification paritaires de la métallurgie (CQPM) principalement destinés aux jeunes en contrat de qualification dont le niveau et la qualité de la formation sont jugés insuffisants.

527. Cette approche critique des formations existantes doit toutefois être relativisée. Dans la plupart des cas, la stratégie de la branche créant des certificats de qualification se conçoit en *partenariat avec le dispositif de l'Education nationale*. Il s'agit le plus souvent d'assurer une formation complémentaire aux titulaires des certifications d'Etat. Le secteur de la charcuterie de détail est le premier à se lancer dans la construction de CQP qui répond à ce souci : reposant traditionnellement sur une logique de métier où les diplômes acquis par voie d'apprentissage tiennent une place centrale, il a fait le choix de prolonger l'effort de l'éducation nationale par des formations agréées par la CPNE et sanctionnées par des certificats de qualification ou des attestations de suivi. Le constat est identique dans les services de l'automobile où les acteurs de la branche ont fait le constat que les diplômes les concernant, au nombre de vingt-deux, ne peuvent satisfaire à l'ensemble des besoins professionnels. Dans ce secteur, la création des CQP par les instances paritaires correspond à une démarche complémentaire et non de concurrence avec les diplômes de l'éducation nationale.

Cependant l'exemple le plus caractéristique de cette démarche apparaît dans le secteur des industries agroalimentaires qui regroupe 32 branches et 375000 salariés¹⁰⁹⁵. La création de CQP est l'aboutissement d'un effort important de réflexion en matière de travail, d'emploi et de formation accomplie lors de l'élaboration de Contrats d'Etudes Prospectives au cours des années 80. Conclue entre l'Etat¹⁰⁹⁶ et les organisations professionnelles et syndicales représentatives, cette convention a pour objet d'analyser les conséquences des mutations économiques, technologiques et sociales sur l'évolution du travail, les qualifications, les classifications et les compétences requises. Elle permet ainsi d'identifier les besoins en matière de formation initiale mais aussi continue dans les secteurs concernés. La création des CQP, dont celui des industries agroalimentaires par l'accord du 21 décembre 1993, reprend les

¹⁰⁹⁵ *Ibid.*, p. 13 et s.

conclusions du contrat d'études prospectives signé en 1991 qui insistait sur « l'accès à la qualification ou à la requalification des salariés des PME et des PMI, notamment ceux ayant une qualification de niveau V ou inférieure »¹⁰⁹⁷. Or ce sont précisément ces niveaux qui vont être concernés par l'instauration des CQP. Ainsi la branche opère ses choix en matière de certification en fonction des besoins du secteur analysés avec l'aide des pouvoirs publics et donc articulés avec les diplômes et titres officiels déjà existants¹⁰⁹⁸. Ce souci de complémentarité ressort d'autant plus que les accords signés dans ce secteur ont instauré un mécanisme original qui permet aux titulaires du CQP de l'industrie de la conserve, notamment celui de « conducteurs de machines », non seulement de bénéficier de certains avantages en matière de classification mais aussi d'obtenir des équivalences avec trois unités du certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA) des industries agricoles et alimentaires.

528. Enfin, la stratégie de la branche s'engageant dans une démarche de création de CQP peut être la *construction d'un système de certification parallèle à celui en vigueur en formation initiale de l'éducation nationale* sans toutefois entrer en concurrence avec ce dernier. Cette logique a présidé à l'instauration des certificats de branches dans la plasturgie à partir de 1994. Mais les premières réflexions en ce domaine voient le jour au milieu des années 80 après le constat d'une importante carence d'ouvriers qualifiés, d'ingénieurs et de techniciens, carence qui explique à la fois le caractère récent de ce secteur industriel¹⁰⁹⁹ et l'absence de main-d'œuvre qualifiée¹¹⁰⁰.

Dans ce cas de figure, l'action de la branche va s'orienter dans deux directions. D'une part, afin de renforcer la formation initiale proposée aux jeunes, une collaboration étroite avec l'Education nationale a permis de rénover en 1985, les diplômes existants (BEP et CAP) et de créer un baccalauréat professionnel en 1988. D'autre part, en matière de formation continue, le choix s'est porté sur la création de certificats de branches ouverts aux seuls salariés en activité et couvrant l'ensemble des classifications de la convention. Ainsi 54 CQP différents ont été mis en place, regroupés en cinq niveaux -deux niveaux ouvriers, deux niveaux techniciens et un niveau agent de maîtrise- concernant toutes les diverses technologies de

¹⁰⁹⁶ Généralement représenté par la direction générale à l'emploi et la formation professionnelle (DGEFP).

¹⁰⁹⁷ A.-M. CHARRAUD, E. PERSONNAZ, P. VENEAU, *Les CQP, Construction des référentiels et mise en œuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agroalimentaire*, Céreq, Documents n°132, p.13 et s.

¹⁰⁹⁸ *Ibid*, p.12.

¹⁰⁹⁹ L'usage des matières plastiques se répand après la deuxième guerre mondiale.

¹¹⁰⁰ Au début des années 80, 70% des salariés sont des ouvriers, 40% sont non qualifiés in H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25 et s.

transformation des matières plastiques (extrusion, injection, composites...). A chaque public, jeunes ou salariés en activité, correspond un type de formation, initiale ou continue, sanctionné par une certification particulière, diplômes ou CQP.

529. Si les stratégies de création des certificats de branches obéissent au contexte particulier de chaque branche, cette diversité se retrouve également dans le processus de création de chaque certificat.

§2. Des modes de construction diversifiés.

530. Il faut concevoir que, depuis leur origine, les dispositifs de création et l'appréciation des qualifications relevaient du domaine exclusif du patronat¹¹⁰¹. La nouveauté introduite dans le dispositif des CQP est de soumettre au paritarisme la conception, l'organisation, la gestion et la validation de formation qualifiante¹¹⁰².

531. Généralement, la décision de création des certificats de qualification professionnelle est du ressort de la commission paritaire nationale pour l'emploi de la branche. Son rôle est central depuis que l'ordonnance de 1986 et la loi de 1989 lui ont donné compétence pour établir la liste des qualifications pouvant être acquises d'abord par toute personne en contrat de qualification puis par tout travailleur engagé dans la vie active. Cependant, le recours à la CPNE n'est pas une règle absolue : le paritarisme peut emprunter d'autres biais. Ainsi la création d'un certificat de branche peut-elle relever d'une autre structure paritaire telle que les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA)¹¹⁰³ ou tout simplement des organisations syndicales et patronales elles-mêmes¹¹⁰⁴. Cependant cette dernière hypothèse est assez rare vu la lourdeur procédurale qu'elle implique : nécessité de signer un accord de branche à chaque décision de création d'un certificat.

Toutefois, le paritarisme ne s'impose pas à chaque étape de la création de ces

¹¹⁰¹ Cf. Supra. Partie I.

¹¹⁰² P. GUILLOUX, J.-M. LUTTRINGER, « *Validation et reconnaissance de la qualification par les branches professionnelles* », Délégation à la Formation Professionnelle, Ministère du travail et de l'emploi, Paris, 1992, p. 19 et s.

¹¹⁰³ L'AGEFAFORIA pour l'agroalimentaire.

¹¹⁰⁴ Industries charcutières, animation socioculturelle in H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25 et s.

certifications. Une étude de ces phases, les unes après les autres (projet de création, mise en forme, reconnaissance et mise en œuvre), permettrait de mettre ce point en évidence. Il nous paraît cependant plus opportun de présenter les deux modèles les plus caractéristiques des certificats de qualification professionnelle : ceux de la métallurgie et des services de l'automobile.

532. Dans le cas de la métallurgie, l'instauration des CQP se caractérise par *une démarche décentralisée*. En effet, nous avons pu observer que les réflexions critiques envers le système de formation initiale, à l'origine de la démarche de certification professionnelle adoptée par la branche, émanent des organisations patronales qui reprochaient aux jeunes sortant d'études une trop grande polyvalence, non adaptée aux besoins spécifiques des entreprises¹¹⁰⁵. Dès lors, il était logique que celles-ci, considérées comme les mieux adaptées à identifier les qualifications leur étant nécessaires et devant être développées, soient à l'origine du projet de création d'un CQP de la métallurgie. Il leur appartient alors d'établir une première formulation de la demande d'instauration du CQP qui est transmise à la chambre syndicale territoriale de leur secteur géographique dont la tâche consiste à mettre en forme cette première ébauche. Le rôle des chambres syndicales est absolument central puisqu'elles sont l'interface entre les demandes des entreprises qu'elles filtrent et coordonnent et l'instance de validation, le groupe technique paritaire, à qui elles vont transmettre le projet finalisé comportant un rapport d'opportunité, une fiche signalétique et un dossier de qualification¹¹⁰⁶.

C'est donc à cette instance que revient la mission la plus importante : la mise en forme du projet. Une telle procédure, agréée au plus haut niveau de la branche, implique donc que l'essentiel du travail consiste en va-et-vient entre les entreprises demanderesse et les chambres syndicales territoriales afin de peaufiner le projet de création des CQP. La relation entre ces dernières et le groupe technique paritaire reste brève, se limitant à une transmission du dossier achevé et, en retour, à une notification de décision de création ou de refus. Les organismes de formation apparaissant comme les grands absents de cette procédure. Une telle conception de la certification se retrouve dans certaines branches¹¹⁰⁷ et donne au CQP un caractère somme toute très relatif, à la fois spécialisé et géographique, que ne possèdent pas

¹¹⁰⁵ A.-M. CHARRAUD, E. PERSONNAZ, P. VENEAU, *Les CQP, Construction des référentiels et mise en œuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agroalimentaire*, Céreq, Documents n°132, p.13 s.

¹¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 42.

¹¹⁰⁷ Chimie, ameublement à l'exception de la place accordée à la formation in H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25 et s.

les certifications officielles.

533. La grande majorité¹¹⁰⁸ des branches a plutôt opté pour une *conception centralisée*, développée à partir de 1988 par le secteur des services de l'automobile¹¹⁰⁹. Dans ce secteur, l'initiative de la création d'un certificat de qualification appartient à toutes les organisations présentes de la CPNE, aussi bien patronales que représentatives des salariés : libres à elles d'être alors le relais des demandes des entreprises. Ce projet doit être accompagné par un cahier des charges pédagogiques (ce qui suppose une place importante laissée à la formation) ; un rapport d'opportunité doit être rédigé et analysé par la CPNE. Il revient alors à l'organisme de formation de la profession (l'ANFA) d'organiser les modalités d'évaluation et la mise en œuvre de la certification, après quoi c'est à la CPNE de prendre la décision définitive de créer le CQP. On trouve donc dans cette branche des caractéristiques aux antipodes du modèle de la métallurgie : une initiative centralisée, une place importante laissée au paritarisme et un rôle capital de la formation¹¹¹⁰.

Ce caractère centralisé se retrouve aussi dans la branche de la plasturgie¹¹¹¹ mais, à la différence des services de l'automobile, ce n'est pas autour de la CPNE que vont tourner les procédures. Celle-ci délègue sa compétence à l'OPCA, Plastifaf, à qui il revient de définir et mettre en œuvre, du début à la fin, l'ensemble du processus de certification, de l'opportunité de créer un certificat jusqu'à sa délivrance en passant par la construction des outils nécessaires comme les référentiels. Cette absence de la commission paritaire (hormis une place toute administrative au sein de Plastifaf) aura d'importantes conséquences en matière de reconnaissance des certificats de qualification acquis par les salariés.

534. Cependant, il convient d'exclure toute vision dualiste des certificats de qualification professionnelle entre un modèle centralisé et un modèle décentralisé tels que nous venons de les examiner. Le but de notre propos était d'analyser les différents niveaux d'intervention possible des instances et des partenaires sociaux de la branche. Ces interventions se déclinent de façons différentes pouvant aboutir à une situation mixte comme c'est le cas dans l'agroalimentaire. Dans ce secteur qui n'est pas une seule mais un rassemblement de 32

¹¹⁰⁸ P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », p. 13.

¹¹⁰⁹ Accord des 16 mars 1988.

¹¹¹⁰ P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », p. 11.

¹¹¹¹ A.-M. CHARRAUD, E. PERSONNAZ, P. VENEAU, *Les CQP, Construction des référentiels et mise en œuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agroalimentaire*, Céreq, Documents n°132, p. 65.

branches différentes, la volonté d'unification, concrétisée par la création d'une instance intersectorielle (l'ANIA), se devait de respecter les particularités de chaque entreprise. On assiste donc à un partage rigoureux des compétences. Suivant le modèle de la plasturgie, la CPNE a délégué à l'OPCA (l'Agefafia) la construction et le suivi de la mise en œuvre du certificat afin d'éviter qu'un même CQP ne rassemble des réalités trop diverses mais cette mise en œuvre est du ressort des entreprises à qui il revient d'adapter, à leur situation particulière, les outils élaborés au niveau central. On retrouve alors un souci présent dans le modèle de la métallurgie : l'absence de standardisation du certificat au niveau du secteur.

Diversité dans l'analyse du système officiel de formation, diversité dans la construction même du certificat : les CQP s'adressent aussi à un public extrêmement divers avec toutefois un objectif commun, la certification de professionnels.

§3. La certification de divers professionnels.

535. À l'origine, selon les termes mêmes de l'ordonnance de 1986, la reconnaissance de qualifications par les branches, entraînant la création des CQP s'adressait aux jeunes en contrat de qualification. Comme nous l'avons déjà expliqué, la loi de 1989 élargi l'audience de ce principe à tous les travailleurs engagés ou sur le point de s'engager dans la vie active. Toutes les branches ont-elles suivi ce mouvement ?

536. Certaines branches ont conservé l'esprit originel qui a présidé à cette rupture du monopole étatique de certification en continuant à réserver les CQP *aux jeunes en contrat de qualification*. C'est le cas de la branche de « l'installation, l'entretien, la réparation de dépannage du matériel aéronautique, thermique et frigorifique » dont la priorité essentielle lors de la création de son CQP¹¹¹² a été de faire face à certaines difficultés de qualification et de formation du personnel recruté. Dans cette optique, la cible privilégiée reste les jeunes de 16 à 25 ans sous contrat de qualification et de niveau BEP électrotechnique de préférence.

537. Cependant, cette situation demeure rare : on ne relève que peu de branches qui se soient cantonnées aux objectifs originels de l'ordonnance 1986. Dans la majorité des cas, elles

¹¹¹² Monteur-dépanneur d'équipements frigorifiques de transport in H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25 et s.

ont procédé au ciblage des catégories devant ou pouvant acquérir les CQP instaurés. Ce ciblage s'est traduit par des mouvements d'extension des publics visés mais aussi par de très grandes restrictions. À titre d'exemple, il faut citer la plasturgie dont le bénéfice des CQP est ouvert aux seuls salariés de la profession. Nous avons déjà eu l'occasion d'expliquer la raison de ce choix : la volonté de créer, parallèlement aux titres et aux diplômes de l'Etat réservés aux jeunes en formation initiale, des certifications professionnelles ouvertes aux seuls salariés en exercice.

538. Toutefois la tendance majoritaire reste tout de même celle d'un élargissement progressif des publics pouvant bénéficier de ce dispositif. Ainsi, dans la métallurgie, seuls les jeunes en contrat de qualification et les salariés du secteur seront concernés. Cette branche a en effet adopté une approche critique du système de formation existant : les partenaires sociaux ont donc estimé donc qu'il convenait de renforcer le niveau de tous ses salariés, en voie de recrutement ou déjà en activité.

L'élargissement des publics concernés peut-être très important. Le cas des services de l'automobile, de l'ameublement et du machinisme agricole sont exemplaires : ces branches ont étendu au maximum les catégories cibles du dispositif en y intégrant tous les jeunes en contrat d'apprentissage¹¹¹³ et en contrat en alternance, les salariés en activité dans une entreprise de la branche dans le cadre du plan de formation, du congé individuel de formation ou du capital temps-formation, les personnes issues de la profession en recherche d'emploi et enfin les salariés d'une autre branche en reconversion professionnelle. Nous nous trouvons donc face à un système de certification complet puisque, hormis les jeunes en formation initiale (et encore s'il ne sont pas en apprentissage), le dispositif est ouvert à tous les publics possibles. Il peut se poser en véritable concurrent du système étatique de diplômes et de titres même s'il ne s'agit pas des objectifs poursuivis par les responsables de la branche.

539. La création de CQP par les partenaires sociaux obéit principalement au souci de former des travailleurs plus attentifs aux préoccupations professionnelles. Toutefois, ces dernières varient évidemment selon les branches concernées.

On écartera évidemment les secteurs dans lesquels le système de diplôme délaisse des

¹¹¹³ A condition que le CQP soit homologué. Cf. Infra.

professions¹¹¹⁴ ou les qualifications les moins élevées du secteur¹¹¹⁵. Pallier ces carences constitue par essence le but poursuivi par les partenaires sociaux.

Les objectifs les plus communément admis restent ceux de la tenue de postes particuliers¹¹¹⁶, d'emplois¹¹¹⁷ ou le développement de métier¹¹¹⁸ ? Les CQP peuvent aussi apparaître comme les meilleurs outils pour adapter les salariés et les jeunes sortis du système de formation à l'évolution des techniques du secteur¹¹¹⁹ ou à la sophistication du matériel¹¹²⁰. On retrouve également ce souci dans les branches dont l'activité tourne essentiellement autour de la question des produits, des matériaux utilisés¹¹²¹ et de leur qualité. En effet, le souhait de la branche de bénéficier de certifications de qualité peut être à l'origine de la création d'un CQP. On peut citer l'exemple du CQP « assistant technique en papeterie et en assurance qualité » dont l'objectif est d'apporter aux techniciens les connaissances permettant la conduite et le contrôle des procédés afin de faciliter la certification ISO 9000 dans les métiers de la production et de la distribution.

Mais, si la valorisation des produits et des matériaux apparaît parmi les préoccupations des autorités des branches, celui de la protection contre les risques professionnels peut également justifier l'origine de la création de ces certificats. Ainsi le secteur, pourtant vaste, des bâtiments et travaux publics n'a-t-il instauré que deux CQP destinés aux cordistes et aux monteurs d'échafaudages, dont la priorité est de minimiser des risques associés à ce type d'intervention, quel que soit l'environnement. C'est évidemment la même inquiétude qui guide le secteur des entreprises de prévention et de sécurité où la lutte contre les incendies, la télésecurité et le convoyage de fonds font l'objet d'une attention toute particulière.

Si ces derniers exemples montrent une volonté de compléter les formations de l'Education nationale déjà suivies par le salarié, d'autres secteurs visent, au travers des CQP, à la vérification du niveau qu'il a acquis par le biais d'une qualification des personnes en situation de travail¹¹²². Dans ces hypothèses, la démarche adoptée répond à la volonté de

¹¹¹⁴ Assistantes dentaires et visiteurs médicaux dans les cabinets dentaires et l'industrie pharmaceutique in H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25 et s.

¹¹¹⁵ Industrie du bois, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹¹⁶ Industries céramiques et commerce en gros de viandes, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹¹⁷ Animation socioculturelle, bricolage, commerce à prédominance alimentaire, jardinerie et graineteries, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹¹⁸ Boucherie, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹¹⁹ Services de l'automobile, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹²⁰ Tracteurs, machines et matériels agricoles, imprimerie et industries graphiques, industries chimiques, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹²¹ Carrières et matériaux de construction, plasturgie, ameublement, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹²² Agro-alimentaire, matériel aéraulique, thermique et frigorifique, navigation de plaisance, métallurgie, *Ibid.*,

distinguer les attributions des entreprises et de l'Education nationale. Si le rôle de former les individus échoit à celle-ci, c'est au monde professionnel que revient le pouvoir d'apprécier la réalité et de reconnaître les acquis à partir d'une mise en situation. Il s'agit là d'une démarche développée par les organisations patronales qui vise à élever la notion de compétences acquises et mises en œuvre au rang de fondement des classifications des conventions collectives¹¹²³.

540. Dès lors, l'approche du *concept de formation* lui-même va diverger selon les branches professionnelles : les CQP ont-ils pour objet de sanctionner une formation ou simplement de certifier après une évaluation ?

Certains secteurs ont fait le choix de ne prévoir aucun volet formation dans la mise en place de leurs certificats. Cette situation concerne très souvent les branches dont les CQP ont justement pour objectif une qualification en situation de travail. L'exemple du secteur de la navigation de plaisance est caractéristique puisqu'il organise ses certifications autour de situations professionnelles particulières¹¹²⁴.

Mais, dans la majorité des cas, le projet finalisé par les autorités compétentes de la branche envisage le suivi d'une formation qui peut être conçue sous deux angles différents. Elle peut être abordée dans une *appréhension abstraite* ; dans ce cas, elle implique le suivi d'un certain nombre de cours dans des matières et selon certains quotas d'horaires définis dans un cahier des charges pédagogiques ou un référentiel de formation.

Elle peut aussi obéir à une *appréhension concrète* de la situation de l'individu concerné. Dans cette hypothèse, il est alors nécessaire d'effectuer, au préalable, une évaluation des acquis du candidat afin de déterminer ses lacunes au regard des objectifs à atteindre et de prévoir alors la formation qu'il lui sera nécessaire de suivre. Ainsi en est-il dans le « bricolage » où les acquisitions se font de manière progressive et selon un processus propre à chaque stagiaire, le « matériel agricole » où la formation est conçue sur mesure et préparée en collaboration avec l'encadrement et « l'agroalimentaire » dont la première étape consiste en un positionnement des salariés pour évaluer leurs acquis afin de mesurer les écarts entre les capacités visées et celles réellement détenues.

p.25 et s.

¹¹²³ Cf. Infra. Chapitre 3.

¹¹²⁴ H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25

541. Mais, quelle que soit la façon dont la formation est conçue, abstraite ou concrète, les savoirs généraux ne font pas l'objet d'un enseignement particulier et sont supposés acquis par l'individu. Seuls les savoirs liés à l'exercice de la profession attachée au CQP entraînent une formation à l'exception de quelques rares cas¹¹²⁵. Les savoirs à acquérir portent pour l'essentiel sur les exigences du métier¹¹²⁶, les produits utilisés¹¹²⁷ ou les nouvelles techniques employées.

542. Au regard de tous ces éléments, il apparaît que si les CQP sont des certifications d'acquis de formation, ils se distinguent très largement des diplômes et titres nationaux par leur extrême diversité : dans l'origine de leur création, dans leur mode de construction et dans les publics et les objectifs visés. Toutefois, cette diversité doit être relativisée puisque, à de nombreux égards, les CQP, comme les certifications officielles, s'inscrivent dans une « logique de titre ».

Section 3. Une logique de titre.

543. Les CQP diffèrent donc des diplômes et titres délivrés par les autorités publiques sur de nombreux points à savoir un processus fondé sur une permission légale et non définie expressément, une diversité d'approche du phénomène dans le but de certifier différents types de producteurs.

Toutefois, il ne faut pas, pour autant, en conclure que ce dispositif est aux antipodes du système officiel de certification. Au contraire, comme l'explique M. Vincent MERLE¹¹²⁸, si les certificats de branches tendent « à substituer à la logique titre de l'éducation nationale » leur propre vision de la qualification, celle-ci n'en reste pas moins figée dans une logique du titre que nous avons précédemment développée¹¹²⁹. Ce titre est une « expression de la qualité de la personne et, par conséquent, de la justification de son rang ; la qualité du titre et sa réputation découlent de la qualité de l'organisme qui l'attribue et de son indépendance vis à vis

et s.

¹¹²⁵ Industries et commerce de gros en viandes où la formation est prévue à hauteur de 10% in H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25 et s.

¹¹²⁶ Boucherie, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹²⁷ Ameublement, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹²⁸ V. MERLE, « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour le France ? », *op.cit.*, p. 12.

du jeu des rapports de force au sein du monde du travail »¹¹³⁰.

544. Les certificats de qualification professionnelle suivent cette logique du titre à deux niveaux. D'abord, celui de la construction de la certification : on assiste à l'emprunt par la branche, des techniques et des outils déjà utilisés par le système des titres et diplômes. Ensuite, une certification n'ayant d'intérêt pour son titulaire que par les droits qu'elle lui accorde, il convient d'envisager la reconnaissance des CQP par les conventions collectives pour constater qu'ils y prennent place au même titre que les diplômes professionnels.

Dès lors, se pose avec acuité la question de la concurrence des diplômes par les CQP. Nous devons donc nous interroger sur la question de leur l'autonomie : peuvent-ils réellement se présenter comme un mode de certification autonome ayant l'importance des certifications nationales ou n'existe-t-il pas, dans les branches, une forte tentation visant à les officialiser ?

§1. Des méthodes de construction communes avec le système officiel de certification.

545. Dans la grande majorité des CQP créés, on constate l'utilisation de nombreuses techniques propres à la conception des titres et diplômes professionnels de l'Education nationale.

Cet emprunt se retrouve, en premier lieu, dans les différentes étapes de la construction de la certification. C'est ainsi que, dans un nombre important de branches, se succèdent une *phase d'opportunité* consistant à déterminer les besoins en qualification de la branche ou de certaines de ses professions, une *construction de référentiels et des modalités d'évaluation et de validation*¹¹³¹. Laissant une place importante des experts divers (conseils, formateurs...) comme le fait l'Education nationale, ce travail peut-être le fruit d'une réflexion préalable menée par les responsables professionnels avec l'aide des pouvoirs publics, notamment quand un contrat d'études prospectives a été signé dans la branche¹¹³².

546. Il convient toutefois d'exclure d'une telle comparaison les branches dont les CQP

¹¹²⁹ Cf. Supra. Partie I.

¹¹³⁰ V. MERLE, « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour le France ? », *op.cit.*, p. 11.

¹¹³¹ P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », p. 7 et s.

¹¹³² Plasturgie, agroalimentaire in Henriette PERKER et Dorian MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25 et s.

ont pour finalité une évaluation en situation de travail. En effet, dans cette hypothèse, le contenu des référentiels de la certification se réduit à sa plus simple expression : une description de la qualification à acquérir et des modalités d'épreuves¹¹³³.

Par contre, lorsque l'objectif poursuivi est différent¹¹³⁴, le point de départ du processus est souvent la classification professionnelle et parfois les techniques de production¹¹³⁵. À partir de là, sont élaborés un référentiel d'emplois décliné en compétences et un référentiel de formation dans lequel les connaissances nécessaires sont codifiées en savoirs : savoirs, savoir-faire et savoir-être¹¹³⁶, dans une approche semblable aux savoirs et savoirs professionnels des diplômes nationaux.

547. Concernant l'évaluation des acquis, on retrouve également le recours à des techniques très largement répandues dans l'Education nationale. Les épreuves écrites, orales ou professionnelles, peuvent faire l'objet d'un contrôle continu, d'un examen final, d'un mémoire¹¹³⁷, de QCM¹¹³⁸ ou de tests d'évaluation¹¹³⁹.

Les CQP ayant la particularité d'être des certifications contrôlées par des professionnels, les méthodes d'évaluation utilisées peuvent présenter un certain caractère d'originalité. Ainsi, dans quelques branches, il a été institué un suivi de formation, effectué souvent par un tuteur ou un formateur, pouvant donner lieu à la rédaction d'un livret sur lequel figurent tous les éléments importants liés à la période d'acquisition des connaissances ; ce livret peut alors servir de base à l'évaluation du candidat¹¹⁴⁰. Dans d'autres branches, notamment celles ayant exclu toute formation pour se fonder sur les compétences mises en œuvre, l'épreuve peut-être effectuée en situation de travail¹¹⁴¹. Mais c'est sans doute dans la branche des entreprises de « commission, courtage, commerce intracommunautaire et d'importation et d'exportation » qu'apparaît un mode d'évaluation tout à fait intéressant et original. Dans le cas du CQP de négociateur, celle-ci a lieu à la fois sur le travail de fond, le suivi en entreprise mais aussi sur les rapports des visites de concessionnaires, de clients et sur la prestation accomplie au cours

¹¹³³ A.-M. CHARRAUD, E. PERSONNAZ, P. VENEAU, *Les CQP, Construction des référentiels et mise en œuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agroalimentaire*, Céreq, Documents n°132.

¹¹³⁴ Tenue de postes, d'emplois...

¹¹³⁵ Plasturgie, *ibid.*, p. 25 et s.

¹¹³⁶ Connaissances, maîtrise professionnelle et attitude dans le CQP conserves de l'agroalimentaire in H.

PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25 et s.

¹¹³⁷ Imprimerie et industries graphiques, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹³⁸ Carrières et métaux de construction, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹³⁹ Boucherie, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹⁴⁰ Agroalimentaire, *Ibid.*, p.25 et s.

des journées professionnelles : une évaluation fondée sur les résultats professionnels !

Si, dans la grande majorité de branches, les modes d'évaluation sont précisément déterminés, dans celles où le processus de construction est décentralisé¹¹⁴², le choix des épreuves et leur coefficient sont renvoyés au niveau local des chambres syndicales territoriales.

Certains secteurs ont prévu la prise en considération du passé du candidat à la certification : passé scolaire (une attestation de qualification peut être délivrée par les formateurs à des jeunes ayant échoué aux diplômes correspondants de l'éducation nationale) ou professionnel. C'est pourquoi quelques branches ont instauré, sur le modèle des diplômes et titres officiels, un système de validation des acquis professionnels¹¹⁴³.

Quelle que soit cependant la forme de cette évaluation, elle est pratiquement toujours l'œuvre de tuteurs parfois salariés de l'entreprise, de formateurs de l'organisme de formation de la profession et plus rarement du chef d'entreprise lui-même.

548. Enfin, la validation des acquis de formation fait elle-même l'objet d'une formalisation. C'est ainsi que la décision d'accorder ou non le CQP à un candidat est prise au vu des résultats de l'évaluation par un jury dont la composition est précisément déterminée. Cependant la comparaison avec le système officiel des titres et diplômes nationaux s'arrête là. La composition du jury n'obéit pas à un modèle unique : elle demeure propre à chaque branche. On relèvera que très souvent elle est paritaire¹¹⁴⁴, comprenant des employeurs et des salariés pouvant être issus des organisations syndicales représentatives¹¹⁴⁵ auxquelles auront été joints un ou plusieurs experts¹¹⁴⁶.

Dans d'autres cas, la présence des salariés peut-être écartée au profit des tuteurs, des formateurs et des enseignants¹¹⁴⁷. Il convient donc de remarquer que dans la très grande majorité des cas, la présence des employeurs est assurée confirmant ainsi le principe qui gouverne le recrutement et la gestion des carrières en droit du travail : la libre appréciation par le chef d'entreprise des aptitudes de son salarié. Il arrive également que, très rarement, le jury

¹¹⁴¹ Navigation de plaisance, *ibid.*, p.25 et s.

¹¹⁴² Métallurgie, *ibid.*, p. 25.

¹¹⁴³ Entreprises de prévention et de sécurité, *ibid.*, p.25 et s.

¹¹⁴⁴ Batiments, *ibid.*, p.25 et s.

¹¹⁴⁵ Industries céramiques, *ibid.*, p.25 et s.

¹¹⁴⁶ Carrières et matériaux de construction, *ibid.*, p.25 et s.

¹¹⁴⁷ Entreprises de commission, courtage et commerce intracommunautaire et d'importation et d'exportation, *ibid.*, p.25 et s.

ne soit composé que des seuls membres de l'organisme de formation¹¹⁴⁸.

549. Dernière étape du processus de certification, la *délivrance* du CQP est de la responsabilité exclusive de la commission paritaire nationale de l'emploi. Elle obéit donc au modèle des diplômes et des titres nationaux. Comme l'écrit en effet M. Verdier¹¹⁴⁹: « le système français doit être conçu comme une compétition entre individus dont l'équité doit être garantie par l'état, ce qui confère à ce dernier une légitimité incontestable d'autant qu'elle s'appuie sur un critère d'objectivité : la performance scolaire indépendante dans son principe des influences locales et marchandes ». Or, si les branches en instaurant les CQP ont rejeté l'Etat et la scolarité traditionnelle les jugeant insuffisamment adaptés à leurs besoins, la nécessité de trouver une légitimité à leur action paraissait toutefois indispensable. Dès lors, seul le paritarisme pouvait répondre à cette attente en conciliant les divergences d'intérêts et la méfiance des salariés envers les certificats patronaux.

Les organismes de formation n'ont ainsi aucune part dans la certification elle-même ni dans sa délivrance. En effet, les CQP doivent être clairement distingués des simples attestations de suivi de formations -comme les attestations de stages ou les livrets rassemblant les acquis préprofessionnels et professionnels des jeunes en alternance prévus par l'accord du 26 octobre 1983¹¹⁵⁰-ou des procédures d'agrément.

La branche de l'industrie pharmaceutique utilise à la fois ce dernier dispositif et celui des CQP mais à des niveaux différents. En effet, les CQP de visiteurs médicaux ont été créés, rappelons-le, pour pallier l'absence de diplômes correspondants mais ce mécanisme n'a pas été retenu en ce qui concerne les qualifications d'opérateur, de technicien ou de technicien supérieur. La résolution de ce problème a été laissée aux organismes de formation eux-mêmes à qui il revient de concevoir et de délivrer la qualification personnelle. La commission paritaire nationale de l'emploi se cantonne, de son côté, à un simple agrément de la formation proposée¹¹⁵¹.

550. La similarité entre les CQP et des diplômes et titres nationaux ne s'arrête pas là mais se prolonge également dans la reconnaissance de droits accordés aux titulaires de ces

¹¹⁴⁸ Industries du bois, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹⁴⁹ E. VERDIER in V. MERLE, *op.cit.*, p. 12.

¹¹⁵⁰ P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », p. 7 et s.

certifications.

§2. La reconnaissance des certificats de qualification professionnelle.

551. Aux yeux des autorités patronales de la branche, l'objectif de la création de CQP réside dans l'apport d'une formation jugée nécessaire à une meilleure exécution de leur prestation par les salariés. Pour ces derniers en revanche, le suivi d'un nouvel apprentissage et le passage d'une évaluation n'auront d'intérêt que si cela leur permet au pire de conserver leur emploi en *s'adaptant*, au mieux d'obtenir des avantages en matière de rémunération et de classification.

552. Cette démarche de reconnaissance, tout en ayant été adoptée par une majorité de branches, n'a pas fait l'unanimité. On note ainsi que, dans de nombreux secteurs, aucune disposition des accords instituant les CQP ne prévoit leur reconnaissance au profit du salarié¹¹⁵².

Par contre, dans les branches où la démarche a été inverse, on relève à nouveau une très grande diversité de situations. Celle-ci tient d'abord à l'importance de l'engagement des partenaires sociaux dans un dispositif de création de certificats de branches. Dans celles où cette volonté est peu affirmée, la reconnaissance s'opère au coup par coup, pour chaque CQP créé¹¹⁵³ auquel est alors associée une qualification particulière de la classification et donc un coefficient déterminé.

Au contraire, dans les branches dont l'ambition est d'instituer un système complet de certification¹¹⁵⁴, la méthode suivie est l'édiction de règles générales fondées sur les capacités attestées par les CQP et permettant de les situer sur l'échelle de classification.

553. Que la reconnaissance s'opère de manière générale ou au coup par coup, elle respecte les critères selon lesquels ont été construites les classifications notamment quant à la

¹¹⁵¹ Ibid., p.7 et s.

¹¹⁵² Chimie, Imprimerie et industrie graphique, Industrie de la récupération et du recyclage, jardinerie et graineterie, *Ibid.*, p.25 et s.

¹¹⁵³ Travail mécanique du bois, odontologie, aéraulique in P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », p. 7 et s.

¹¹⁵⁴ Métallurgie, services de l'automobile, plasturgie in H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre Inffo, Paris, 1998, p.25 et s.

place qu'y occupe le diplôme¹¹⁵⁵.

Ainsi, dans les branches où la détention d'un diplôme ou d'un titre garantit à son titulaire un classement minimum, sans autre considération, la reconnaissance des CQP procède de la même logique. Dans un secteur de forte tradition de métier comme la boucherie, la possession du CQP entraîne pour le certifié la classification de vendeur qualifié ou vendeuse qualifiée avec un coefficient garanti.

Toutefois, certaines grilles sont uniquement fondées sur l'évaluation des postes de travail au moyen de critères classants dans lesquels les titres et diplômes permettent la détermination du niveau de connaissances à mettre en œuvre pour les occuper. Une certification n'y accorde à son titulaire aucun droit automatique quant à l'octroi d'une classification. Tout au plus lui permet-elle de bénéficier des seuils d'accueil dès lors qu'il occupe le poste correspondant. Dans ces branches, les CQP obéissent également à cette logique¹¹⁵⁶ comme, dans la métallurgie, où les CQPM sont regroupés en quatre catégories, de A à D, réparties aux niveaux II, III, IV de la classification. La tenue d'un poste correspondant permet alors au titulaire de la certification de bénéficier du seuil d'accueil le classant au premier échelon du niveau. Il en va de même dans les services de l'automobile où les certificats de qualification sont regroupés en quatre degrés auxquels correspond un seuil d'accueil particulier¹¹⁵⁷.

554. Cette logique du poste demeure prédominante dans la majorité des secteurs ayant créé des CQP. Elle est toutefois poussée à son extrême dans la branche de la plasturgie où, comme nous l'avons étudié, le processus de construction du CQP est délégué par la commission paritaire de l'emploi à l'organisme paritaire collecteur agréé (OPCA). Ainsi, lorsque le CQP est acquis, s'ouvre une période probatoire d'une durée variable selon le niveau atteint, au cours de laquelle le salarié est mis en situation professionnelle. Si le résultat est jugé satisfaisant par l'employeur, le CQP est reconnu dès qu'un poste correspondant est disponible. Il s'agit là d'une parfaite illustration du principe de logique du poste mais aussi de celui selon lequel l'employeur est seul juge de l'aptitude de ses salariés : il lui incombe de vérifier si les capacités attestées par la certification sont réellement acquises¹¹⁵⁸.

¹¹⁵⁵ Cf. Partie I. Titre II.

¹¹⁵⁶ Dans l'hôtellerie, les CQP sont pris en compte dans les critères classants.

¹¹⁵⁷ P. GUILLOUX, « Les CQP : leur origine, leur histoire (1984-1998) », p. 7 et s.

¹¹⁵⁸ Ce principe sera même érigé dans certaines branches comme le fondement de la classification. Cf. *Infra*. Chapitre 3.

555. Il apparaît que la reconnaissance des CQP s'opère sur le même modèle que celle des titres et diplômes professionnels confirmant de la sorte l'enracinement de ces certificats dans une « logique de titre ». Cependant on observe parfois, dans certaines branches, une attitude oscillant entre le maintien d'une autonomie et la tentation d'une officialisation.

§3. Une attitude entre autonomie et officialisation.

556. Dès sa création, un CQP est marqué par les rapports que la branche qui en est à l'origine entretient avec le système de formation contrôlé par les pouvoirs publics. Ce rapport, rappelons-le, répond essentiellement à quatre cas de figure : pallier l'absence de certifications officielles, satisfaire une vision critique du monde de la formation initiale, adopter une démarche complémentaire en collaboration avec l'Education nationale et, enfin, élaborer un système parallèle pour des publics différents.

Si cette démarche d'institution d'un CQP obéit pour l'essentiel à des besoins propres à la branche et non satisfaits par le système de formation traditionnelle, il ne faut pas en conclure que ces mondes sont complètement étanches. Le rapprochement des CQP avec les certifications officielles peut exister dans deux situations différentes.

557. Dans la première, la création d'un CQP répond à une volonté de collaborer avec l'Education nationale en vue d'apporter un complément aux formations qu'elle propose. L'exemple idéal figure une fois encore dans le secteur des industries agroalimentaires. Ainsi dans l'industrie de la conserve, cette collaboration a trouvé sa concrétisation dans l'attribution au titulaire du CQP de « conducteur de machines » d'une équivalence avec trois unités du certificat d'aptitude professionnelle agricole des industries agricoles et alimentaires. Bien sûr, conformément au principe selon lequel une certification officielle ne peut être délivrée que sous contrôle des autorités publiques, le jury de ce CQP doit alors comporter, outre ses membres traditionnels, un fonctionnaire de catégorie A du ministère de l'agriculture et un formateur. Cette voie d'intégration des CQP dans les diplômes officiels méritait aussi d'être signalée du fait de sa rareté. A notre connaissance, le cas de l'industrie de la conserve est le seul existant.

558. Dans un second cas, les partenaires sociaux peuvent engager leur CQP dans une démarche d'officialisation au moyen de la procédure d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique. En effet, si la loi a prévu la possibilité de conclure un contrat de qualification destiné à assurer à un jeune une formation lui permettant d'acquérir une qualification professionnelle figurant sur une liste établie par la commission paritaire de l'emploi, il n'en est pas de même pour le contrat d'apprentissage qui a pour but de former en vue de l'obtention d'une « qualification sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur, à titre d'ingénieur ou un *titre homologué* »¹¹⁵⁹. Il est donc exclu que la préparation à un CQP puisse suivre la voie de l'apprentissage sauf s'il a été précédemment homologué. Or la procédure d'homologation est particulière puisque, dans ce cas, elle va contribuer à détacher juridiquement le CQP des autorités de la branche. En effet, si l'homologation porte sur le titre lui-même, elle ne peut être sollicitée que par l'organisme qui y prépare. Classiquement, cette disposition ne pose pas de problèmes puisque l'organisme de formation et le certificateur ne font qu'un. Toutefois ce n'est pas le cas dans le domaine des CQP puisque la certification n'est pas délivrée par l'organisme de formation mais par la commission paritaire nationale de l'emploi.

Cette situation entraîne deux conséquences importantes. D'abord, la CPNE ne possède pas le contrôle de la demande d'homologation mais, surtout, seuls les CQP délivrés après une période de formation peuvent s'inscrire dans une telle démarche ce qui exclut donc tous les certificats fondés uniquement sur une évaluation en situation de travail.

559. En 1998, seules quelques branches se sont engagées dans la voie de l'homologation. On relèvera à titre d'exemple les services de l'automobile dont le CQP de conseiller commercial automobile a été homologué au niveau IV par la Commission Technique¹¹⁶⁰.

Cette officialisation très relative va-t-elle se poursuivre avec l'inscription des CQP dans le *répertoire national des certifications professionnelles* prévu par le projet de loi de modernisation sociale de mai 2000¹¹⁶¹ et devant entrer en vigueur en janvier 2001 ? Probablement puisqu'en l'état actuel d'avancement des travaux parlementaires, les reconnaissances de qualification mentionnées au 2° de l'article L. 933-2 du Code du travail pourront y être inscrites.

¹¹⁵⁹ Article L. 115-1 du Code du travail.

¹¹⁶⁰ Décrets des 28 décembre 1993 et 28 août 1996.

¹¹⁶¹ Projet de loi de modernisation sociale, déposé à l'Assemblée Nationale le 24 mai 2000, document n° 2415.

560. Il subsiste une interrogation : la demande devra-t-elle toujours émaner de l'organisme de formation qui y prépare ou de la Commission Paritaire Nationale de l'Emploi qui certifie ? En l'état actuel de sa rédaction, le projet de loi ne nous permet pas de répondre.

Ces dispositions témoignent bien de la prise d'acte par les autorités publiques de la rupture de leur monopole en la matière, l'objectif étant maintenant de s'orienter vers le recensement de toutes les certifications pour une meilleure lisibilité en vue de faciliter les choix de projet professionnel ou les attentes des entreprises.

Chapitre 3. L'émergence de la notion de « compétence » : une reconsidération de la place du diplôme ?

561. La notion de compétence et son intervention dans les rapports de travail ne sont pas, à proprement parler, une nouveauté. Dès 1930, le Larousse Commercial la définit « comme l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider de tout ce qui concerne son métier, dans les affaires commerciales et industrielles ... Elle suppose des connaissances raisonnées. Généralement, on considère qu'il n'y a pas de compétence complète si les connaissances théoriques ne sont pas accompagnées des qualités et de la capacité permettant d'exécuter les décisions qu'elles ont suggérées ».

562. Présentée par les employeurs comme un thème « progressiste », « une démarche dynamique pour préserver l'emploi »¹¹⁶², la notion de compétence apparaît pourtant dans les revendications des salariés au lendemain du mouvement de mai 1968 : les ouvriers spécialisés, notamment, souhaitent que soient pris en compte « le travail réel et pas seulement le travail prescrit » ainsi que « la compétence et pas seulement la qualification »¹¹⁶³.

Dans les années 70, l'instauration des grilles de classification dites à critères classants¹¹⁶⁴ reprend en partie cette demande. Ainsi, pour apprécier et placer les postes au sein de la classification, la convention « phare » de ce mouvement, celle du secteur de la métallurgie, introduit à côté des critères classiques des « connaissances requises » et du « type d'activité » -traduction du diptyque diplôme/métier- « l'autonomie et la responsabilité » dont doivent faire preuve les titulaires de l'emploi.

563. Cette interprétation de la compétence en tant que valorisation du salarié accomplissant sa tâche sur un poste de travail donné est mise à mal dans les décennies 80 et 90 qui voient l'émergence et la mise en œuvre de cette notion comme nouvelle norme managériale, « alpha et oméga de la gestion des ressources humaines »¹¹⁶⁵. Cette fois, la

¹¹⁶² D. KESSLER, Vice-président du CNPF, 9 octobre 1998, *Le Monde-Initiatives* du 28 octobre 1998.

¹¹⁶³ Livre Blanc des Ouvriers spécialisés FGM-CFDT de 1973 in Y. LICHTENBERGER, *op.cit.*, p.94.

¹¹⁶⁴ Cf. *Supra*.

¹¹⁶⁵ J.-P. WILHEM, « Le droit du travail à l'épreuve de la compétence », *Actualité de la formation permanente*, n° 145, p.130.

demande d'évaluation et de reconnaissance des compétences des salariés émane des employeurs dans une optique différente de celle des ouvriers spécialisés des années 70. En effet, il ne s'agit plus de maintenir un système de classification fondé sur l'évaluation et la description des postes mais sur celles des salariés eux-mêmes.

Les raisons avancées à l'origine de cette mobilisation des compétences sont nombreuses : modernisation des entreprises et du service public, informatisation nécessitant des capacités abstraites, atténuation des rapports hiérarchiques au profit d'une relation client/fournisseur, nouvelles organisations requérant un personnel adaptable, responsable, autonome¹¹⁶⁶ ...

564. Si la notion de « compétences mobilisées » s'impose dans le vocabulaire de tous les acteurs professionnels, au point d'en faire « une des notions témoins de notre époque »¹¹⁶⁷, il reste cependant difficile d'en établir une définition faisant l'unanimité. Cette difficulté témoigne des origines extrêmement diverses de la notion elle-même, « utilisée dans le discours syndical à la fin des années soixante comme contrepoids au taylorisme triomphant, repris des linguistes par les formateurs dans les années soixante-dix pour instrumentaliser l'essor de la formation initiale et continue, se généralisant dans le vocabulaire des organisateurs et gestionnaires des ressources humaines au cours des années quatre-vingt sous la pression d'une concurrence qui laisse de moins en moins place aux entreprises qui n'ont pas appris à tirer parti de l'initiative de leurs salariés »¹¹⁶⁸.

Au cours de ses journées de Deauville en 1998, le CNPF¹¹⁶⁹ s'est lancé dans une démarche d'identification et de mise en œuvre de cette notion en essayant, dans un premier temps, de préciser dans quel contexte il convenait d'utiliser le terme au singulier ou au pluriel. Ainsi, le singulier sera de mise dès qu'il s'agira de logique ou de démarche de compétence, c'est-à-dire de caractériser « les effets induits de l'utilisation de la notion en matière d'organisation, de management, de gestion des ressources humaines »¹¹⁷⁰, le pluriel trouvera sa place pour parler de gestion des compétences, c'est-à-dire des ressources humaines. Dans un second temps, la définition suivante a été retenue: « *la compétence professionnelle est une*

¹¹⁶⁶ M. STROOBANTS, « Autour des mots gestion et compétence », *Recherche et Formation*, n°30, 1999, p. 65.

¹¹⁶⁷ F. ROPE et L. TANGUY, *Savoirs et compétences*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 15.

¹¹⁶⁸ Y. LICHTENBERGER, *op.cit.*, p.96.

¹¹⁶⁹ Les journées de Deauville ayant eu lieu antérieurement à sa transformation en MEDEF.

¹¹⁷⁰ CNPF, « La compétence professionnelle, enjeu stratégique », Tome 1, *Journées internationales de la formation 1998*, Paris, 1998, p. 5.

combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements ; elle se constate lors de sa mise en œuvre, en situation professionnelle, à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer ».

565. Cette définition, une parmi tant d'autres, présente tous les caractères présents dans la définition du Larousse Commercial de 1930 sur lesquels tendent à s'entendre les auteurs. La compétence est individuelle : elle concerne le salarié et non son poste. Elle est composite et met en œuvre, outre les connaissances du salarié, son savoir-faire et des éléments non issus de la sphère du travail, notamment de l'expérience professionnelle et sociale¹¹⁷¹. Elle est évolutive et n'est appréciable qu'en situation de travail dans un contexte précis, au service d'un résultat observable ou mesurable.

Comme nous venons de le voir, ces éléments d'identification de la (ou des) compétence(s) sont essentiellement issus des sciences sociales. Qu'en est-il dans le domaine juridique ? En effet, cette question est, d'importance car l'introduction d'une telle notion implique assurément des conséquences sur des notions juridiques comme la qualification professionnelle, la classification, la carrière, la rémunération...

Il nous paraît donc nécessaire, dans un premier temps, d'étudier les mises en œuvre de la notion de compétence entraînant des effets de droit avant d'essayer d'en envisager les impacts sur des questions comme la qualification et par conséquent sur la place qu'y occupe le diplôme.

Section 1. Une conception commune fondée sur des logiques différentes.

566. Venant du latin *competere* signifiant « chercher ensemble à obtenir », la notion de compétence ne connaît qu'une seule traduction juridique explicitement définie. Liée à la question de l'organisation juridictionnelle, elle désigne l'aptitude légale, pour une autorité publique ou une juridiction, à accomplir un acte ou à instruire ou juger un procès¹¹⁷².

Si certains éléments de l'étymologie, comme l'idée d'action commune, ou de cette définition, comme le concept de jugement, se retrouvent dans la notion de compétence que

¹¹⁷¹ Traduction de la trilogie classique « savoir, savoir-faire et savoir être ».

¹¹⁷² G. CORNU, *Vocabulaire juridique*, P.U.F., Paris, 1992.

nous allons envisager, l'acception du terme, telle qu'elle est classiquement entendue en droit, ne peut nous satisfaire.

Avant de tenter d'apporter une définition juridique de la compétence professionnelle, il nous semble indispensable d'envisager les différentes mises en œuvre de la notion dans le monde du travail et les objectifs qu'elles poursuivent.

§1. Des objectifs différents selon les initiateurs de la démarche « compétence ».

567. Le recours à la notion ou à la « logique » de compétence professionnelle est l'œuvre de deux catégories différentes d'initiateurs : les pouvoirs publics et les partenaires sociaux. Cependant, les objectifs poursuivis par chacun diffèrent quelque peu selon le niveau où s'opère la mise en œuvre du concept.

En effet, pour le législateur, il s'agit de permettre au travailleur de définir un projet professionnel par l'intermédiaire d'un outil : le bilan de compétences.

Pour les partenaires sociaux, le but poursuivi est sensiblement différent puisque le recours à la compétence doit permettre de refondre la conception traditionnelle des classifications professionnelles : une refonte partielle au niveau de l'entreprise, une refonte complète au niveau de la branche.

A. Le législateur : la définition d'un projet professionnel pour le travailleur.

568. La seule référence juridique à la compétence professionnelle présente dans les textes portant sur les rapports de travail se trouve dans le bilan de compétences. Certes, la seconde loi relative aux trente-cinq heures mentionne la notion de compétence¹¹⁷³ sans toutefois en apporter de définition.

569. Le bilan de compétences est un mécanisme instauré au début des années quatre-vingt-dix et ouvert à tout travailleur engagé dans la vie active. Cependant, il ne faut pourtant

¹¹⁷³ Article 17 de la loi n°2000-37 du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail créant un nouvel article L. 932.2 : « un accord de branche peut prévoir les conditions dans lesquelles le développement des *compétences* des salariés peut être organisé pour partie hors du temps de travail effectif, sous réserve que les formations correspondantes soient utilisables à l'initiative du salarié ou reçoivent son accord écrit ».

pas en conclure que toute action visant à repérer les compétences individuelles était exclue de notre droit : des mécanismes tels que les conventions de conversion de l'ASSEDIC et les conventions de formation de l'allocation de formation reclassement prévoyaient des démarches identiques en faveur des demandeurs d'emploi¹¹⁷⁴.

Si la création du bilan de compétences est à mettre à l'actif de la loi du 4 juillet 1990, celui-ci n'en reste pas moins, à l'époque, dépourvu de tout contenu juridique. Le législateur, à l'occasion de ce texte dont l'originalité essentielle est surtout d'instaurer un droit à la qualification professionnelle¹¹⁷⁵, le mentionne simplement comme droit ouvert par le crédit – formation et le caractérise par son objectif : permettre l'élaboration d'un projet personnalisé de formation¹¹⁷⁶. Petit à petit, ce contenu va toutefois s'étoffer à l'initiative des partenaires sociaux¹¹⁷⁷ qui instaurent un congé bilan de compétences au profit du salarié ayant plus de cinq ans d'ancienneté afin de lui permettre d'analyser ses compétences professionnelles et individuelles. Cependant, même à cette occasion, aucune définition n'est donnée de cette dernière notion. En définitive, c'est au législateur qu'il revient d'accomplir cette tâche avec la loi du 31 décembre 1991¹¹⁷⁸.

Contrairement à la volonté émise par les partenaires sociaux qui laissaient l'initiative du bilan aux seuls salariés, la loi en étend le domaine d'intervention en l'intégrant au plan de formation de l'entreprise et dans le champ d'application de la formation professionnelle continue¹¹⁷⁹. Cette mesure est d'importance puisqu'elle fait du bilan de compétences un outil de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences pouvant être financé par la participation des employeurs à la formation continue au même titre que les autres actions de formation professionnelle. Aussi, à titre de garantie d'une bonne gestion de ces deniers, la loi de 1991 régit l'organisation et la déontologie des prestataires de ces bilans et attribue aux services de l'Etat une mission de contrôle *a posteriori* et de régulation de cette activité.

570. Plus encore, la loi donne un contenu au bilan de compétences en consacrant deux principes essentiels : l'articulation du mécanisme avec une action de formation et « l'universalité » des bénéficiaires dont les droits sont protégés.

¹¹⁷⁴ F. HEAS, *Le reclassement du salarié en droit du travail*, LGDJ, bibliothèque de droit social, t. 34, 450 p.

¹¹⁷⁵ Cf. Supra. Partie I.

¹¹⁷⁶ Article 900-3 du code du travail.

¹¹⁷⁷ Accord national interprofessionnel étendu du 3 juillet 1991 relatif à la formation professionnelle.

¹¹⁷⁸ Loi n°91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi.

¹¹⁷⁹ Article L. 900-2 du code du travail.

En effet, le bilan de compétences a pour objet essentiel de permettre à son bénéficiaire de définir un projet professionnel. Or, très souvent, la mise en œuvre d'un tel projet passe par le suivi d'une formation. Ce point n'a d'ailleurs pas échappé au législateur qui a pris le soin d'ajouter à titre de finalité d'un tel bilan « le suivi, le cas échéant, d'une action de formation ». Dès lors, le bilan de compétence s'appréhende couramment comme base de la formation future, en amont de celle-ci, pour en faire apparaître la nécessité.

Si les partenaires sociaux, en 1991, se penchent sur le sort des seuls salariés, la loi étend la portée du bilan en l'ouvrant à « tout travailleur engagé dans la vie active ou qui s'y engage », suivant la formule du texte de 1990 créant le droit à la qualification professionnelle. Même si ces dispositions prennent place au sein du Code du travail, elles ne sont pas pour autant réservées aux seuls salariés : les prestataires de services sont également en mesure d'accueillir les demandeurs d'emploi jeunes ou adultes, les agents publics, les non salariés (professions libérales, commerçants...) et les particuliers.

571. Cette extension maximale des bénéficiaires du bilan s'accompagne d'un certain nombre de garanties pour eux, garanties qui se manifestent par des obligations pesant sur le prestataire et relatives au bon déroulement du processus.

Il s'agit, dans un premier temps, de garanties méthodologiques. Ainsi, le prestataire est-il tenu d'utiliser des méthodes et des techniques fiables, mises en œuvre par du personnel qualifié. Cette obligation de fiabilité vise à éviter le recours à des méthodes et techniques présentant une marge d'erreur significative. Elles doivent donc avoir fait la preuve de leur pertinence, notamment de par leur élaboration à partir de théories validées par des pratiques professionnelles ou par l'intermédiaire de méthodes scientifiques d'étalonnage¹¹⁸⁰. L'efficacité de telles exigences passe par un contrôle poussé et régulier du prestataire et dépend pour l'essentiel de la définition qui doit être donnée au concept de « compétences professionnelles et individuelles » comme nous aurons l'occasion de la voir.

Dans un second temps, le législateur a souhaité instaurer un certain nombre de règles de déontologie pesant sur l'activité de prestataires dans un souci de protection.

Ainsi doit-il d'abord s'assurer du consentement du travailleur dont de nombreux aspects de la vie privée feront l'objet du bilan (expériences professionnelles mais aussi acquis liés à la formation et à la vie sociale).

¹¹⁸⁰ Circulaire DFP n°93-13 du 19 mars 1993, BOT 93/9.

Ensuite, les actions mises en œuvre doivent respecter cette vie, ce qui implique, que les questions posées par le prestataire soient en lien direct avec le bilan et conduites, sur certains aspects, de façon individuelle. Aussi, toutes ces informations collectées sont-elles protégées pénalement par les dispositions relatives au secret professionnel.

Enfin, le bilan n'ayant d'intérêt que pour son bénéficiaire, celui-ci est le seul destinataire du document qui en synthétise les résultats. Ce document ne doit comporter d'autres indications que celles relatives aux circonstances du bilan, aux compétences et aptitudes du bénéficiaire et aux éléments constitutifs du projet professionnel mais il doit être suffisamment précis et détaillé pour permettre au travailleur d'en intégrer les résultats. Tous les autres documents nécessaires à l'élaboration de ce bilan doivent être détruits à l'issue du processus.

572. Ce souci du législateur de protéger le bénéficiaire du bilan de compétences est renforcé par l'application de ce mécanisme. En effet, l'universalité souhaitée des publics destinataires ne s'est pas concrétisée au regard de la pratique. Il apparaît que dans une grande majorité de cas ce bilan concerne des personnes qui vont être licenciées et beaucoup, voire trop, de salariés¹¹⁸¹ ; ce processus reste donc associé à des moments douloureux de l'existence.

Or, cet objectif d'insertion, consacré par la pratique mais en deçà des souhaits du législateur, n'est pas celui qui préside au recours à la notion de compétence dans les entreprises.

B. L'entreprise : une introduction de la compétence dans une ancienne classification.

573. La première mise en œuvre significative de la notion de compétence au niveau d'une entreprise apparaît dans l'accord CAP 2000¹¹⁸² du groupe Usinor-Sacilor. Signé en décembre 1990 par le GESIM¹¹⁸³ et quatre syndicats de salariés¹¹⁸⁴, cet accord innove par sa volonté de mener une nouvelle politique de qualification fondée sur « la logique compétence ».

Selon les termes mêmes de l'accord, l'objectif de cette démarche est de « se substituer à la logique de progression professionnelle par remplacement des postes disponibles au sein d'organigrammes préétablis ». Au final, il s'agit donc de positionner chaque salarié en séparant nettement la classification individuelle liée à la compétence reconnue de la fonction

¹¹⁸¹ ANPE, *Premiers entretiens de l'emploi*, 30 et 31 mars 1999, actes du colloque, p. 132s.

¹¹⁸² « Accord sur la Conduite de l'Activité Professionnelle ».

¹¹⁸³ Groupement des Entreprises sidérurgiques et Minières.

¹¹⁸⁴ CFDT, CFTC, CFE-CGC et CGT-FO.

exercée.

574. Une telle démarche ne pouvait s'accomplir que dans le cadre des attributions, en matière de classification et de qualification, reconnues aux partenaires sociaux dans l'entreprise. En effet, juridiquement, ces questions relèvent de la négociation collective de branche, « les éléments essentiels servant à la détermination des classifications professionnelles et des niveaux de qualification » étant légalement intégrés dans le contenu nécessaire et obligatoire à l'extension des conventions collectives¹¹⁸⁵. Dès lors, rien n'exclut qu'une entreprise puisse intervenir sur ces questions mais cette intervention reste soumise à deux conditions : le respect des dispositions de la convention collective de branche et la faculté de n'y déroger que dans un sens favorable aux salariés.

La démarche adoptée par le groupe Usinor s'inscrit totalement dans cette logique. Or, il convient de rappeler que la convention collective de branche à laquelle est soumise l'entreprise, à savoir la métallurgie, présente l'intérêt d'avoir été, au cours des années 70, une des conventions « phares » d'un nouveau style de classifications dites à critères classants¹¹⁸⁶. Se substituant à une classification de type « Parodi » fondée sur le métier tout en se centrant sur l'évaluation et l'analyse des postes, cette nouvelle grille avait introduit un élément pouvant être rattaché aux aptitudes propres du salarié : la notion de « connaissances requises ». Prolongeant, en quelque sorte, cette timide référence faite au salarié lui-même¹¹⁸⁷, l'accord CAP 2000 se centre exclusivement sur l'individu sans négliger le poste occupé comme l'y oblige la convention de la métallurgie. Ainsi, la qualification du travail doit rester l'élément déterminant de la classification.

575. S'il rappelle les principes sur lesquels repose l'accord national de 1975, l'accord CAP 2000 prône une nécessaire adaptation de ses procédures d'application au motif qu'elles répondent moins bien aux exigences des nouvelles situations créées par l'évolution des techniques et des organisations.

Pour ce faire, les signataires ont tenté de dégager les tendances fortes qui caractériseront l'activité professionnelle dans les dix ans à venir : l'activité d'un salarié devra tenir compte notamment de la conduite du process, de la valorisation du produit... et s'intégrer dans une

¹¹⁸⁵ Article L. 133-5 du Code du travail.

¹¹⁸⁶ Cf. Supra.

¹¹⁸⁷ K. CHATZIS, F DE CONINCK et PH. ZARIFIAN, « L'accord A.CAP 2000 : la logique compétence à

organisation rassemblant les salariés autour d'une mission, d'un outil, d'un produit.

576. La rencontre des intérêts individuels et collectifs des salariés et des impératifs des entreprises implique le respect de deux principes. Le premier veut que l'entreprise offre à tous les salariés, une formation qualifiante c'est-à-dire les moyens d'acquérir, avec une chance égale, les connaissances nécessaires au déroulement de leur carrière professionnelle ; le second préconise une organisation valorisante c'est-à-dire qui prend en compte les connaissances et l'expérience professionnelle des salariés, permettant ainsi à chacun d'exercer ses compétences et d'en acquérir de nouvelles.

577. Une telle conception implique trois engagements de la part de l'entreprise : la prise en compte des connaissances et de l'expérience des salariés, la création des conditions nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences et l'obligation d'en tirer les conséquences pour les salariés sous divers critères : classification, rémunération, carrière. En contrepartie, le salarié supporte une certaine pression : il doit posséder des compétences élargies permettant son adaptation aux évolutions des techniques et des organisations et surtout, être capable de les mettre en œuvre afin d'assurer les missions qui lui sont confiées.

578. Quelles sont les conséquences de cette « logique compétence » sur la classification, la carrière et la rémunération du salarié ? L'accord rappelle en préalable que la qualification d'un salarié, telle qu'elle est définie par la convention collective de branche, reste l'élément déterminant de la classification. Cependant, elle devient indépendante de la fonction occupée. Le positionnement du salarié dans la grille de classification suppose d'une part la possession des connaissances nécessaires pour répondre aux exigences du niveau correspondant à la fonction et d'autre part, un temps d'apprentissage sur le terrain en doublure avec le titulaire de la fonction en situation d'activité réelle et l'exercice effectif de la fonction pendant une période variable.

En ce qui concerne la carrière du salarié, deux situations sont prévues : un parcours de carrière de référence et un parcours minimal de carrière. Ce dernier consiste simplement en l'application pure et simple de l'accord national de 1975 : une progression moyenne de 1,5 points de classification par année. C'est donc au niveau du parcours de carrière que la logique

compétence doit prendre sa valeur. Ce parcours est proposé à chaque salarié par l'entreprise et suppose l'acquisition et le développement des connaissances nécessaires pour occuper les emplois au sein d'une ou de plusieurs filières professionnelles afin de permettre le développement de l'expérience professionnelle. Ce parcours sera couvert sur la base d'une progression moyenne de trois points de classification par année, en vingt-cinq ans maximum.

Enfin, en matière de rémunération, selon les termes de l'accord, les politiques des entreprises du groupe doivent s'orienter vers l'abandon du système qui lie le salaire au poste de travail occupé. La détermination des salaires de base doit se fonder sur les compétences individuelles et la prise en compte des performances individuelles et collectives. Cependant la reconnaissance de la compétence est peu contraignante puisque l'accord ne souhaite pas remettre en cause la politique propre à chaque entreprise en matière de rémunération, politique qui se construit par la négociation avec les partenaires sociaux.

579. Quel est le bilan de cet accord ? Parmi les points positifs, l'entreprise relève en 1998 un climat social apaisé, une possible gestion prévisionnelle des emplois, une prise en compte de l'individu et une organisation mobile et adaptable à la demande client gouvernée en local. Cependant, elle décèle elle-même des difficultés d'application de l'accord notamment une lenteur d'appropriation des outils et l'absence de réponse pour les agents de maîtrise¹¹⁸⁸.

580. Toutefois les entreprises n'ont pas été les seules à tenter cette nouvelle approche que semble être la notion de compétence. Niveau « naturel » de la conception des classifications et de la qualification professionnelle, un certain nombre de branches se sont lancées dans une démarche similaire, avec des objectifs plus ambitieux : faire de la « logique compétence » le fondement de la classification.

C. La branche : une nouvelle conception des classifications..

581. Le développement des grilles à critères classants au cours des années 80¹¹⁸⁹ s'oriente actuellement vers l'apparition d'une nouvelle catégorie de grilles dites « grilles

¹¹⁸⁸ CNPF, « La compétence professionnelle, mises en œuvre », Tome 4, *Journées internationales de la formation 1998*, Paris, 1998, p.

¹¹⁸⁹ Cf. Supra.

cadres » entraînant un rôle plus important des entreprises dans le système des classifications¹¹⁹⁰. Si la branche demeure compétente pour déterminer les critères classants, l'identification et le positionnement des emplois sont transférés à l'échelle de l'entreprise, qui élabore ainsi par la négociation sa propre hiérarchie¹¹⁹¹.

Dans quelques branches, la portée des pouvoirs attribués aux entreprises dans l'application des critères demeure limitée puisque ceux-ci doivent tous être pris en considération dans une fourchette déterminée, celui concernant la formation pouvant même être fixé de façon rigide : c'est le cas dans le secteur des assurances où le critère de la formation et de l'expérience doit compter pour vingt pour cent¹¹⁹².

Aussi nous paraît-il nécessaire d'exposer un autre cas de figure, celui de la branche de l'industrie pharmaceutique qui a fait de la « logique compétence » le fondement de sa classification en laissant une grande liberté aux entreprises¹¹⁹³.

582. Les accords signés le 28 juin 1994 dans l'industrie pharmaceutique entre le SNIP d'une part et la CFDT et le SNPADV (délégués visiteurs médicaux) d'autre part mettent fin à la classification précédente de type Parodi résultant de l'accord du 15 novembre 1956.

Le principe sur lequel se sont engagées les négociations était d'instaurer une grille de classification à critères classants sur le modèle classique développé à partir du milieu des années soixante-dix mais la concomitance avec des négociations sur la formation professionnelle et sur l'évolution professionnelle des salariés engendra l'instauration d'une grille d'un nouveau genre, faisant référence aux compétences individuelles des salariés.

De nombreux syndicats marquèrent leur opposition ce qui explique le faible nombre des signataires et les négociations difficiles qui débouchèrent sur la dénonciation de la convention précédente. Finalement, les accords de 1994 introduisent une nouvelle classification dans ce secteur, caractérisée par deux traits principaux : un transfert du lieu d'évaluation et de classement des salariés de la branche professionnelle vers l'entreprise et une conception de l'évolution professionnelle fondée sur la reconnaissance des acquis individuels.

¹¹⁹⁰ A. JOBERT et M. TALLARD, « diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », *op.cit.*, n° 52, p. 142.

¹¹⁹¹ Industries agricoles et alimentaires (accord du 19 juin 1991), Industries pharmaceutiques (accord du 28 juin 1994).

¹¹⁹² A. JOBERT et M. TALLARD, « diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », *op.cit.*, n° 52, p. 143.

¹¹⁹³ Ces développements sont tirés d'une étude du Céreq menée par N. BESUSSO-BERTIN, A. KLARSFELD, N. QUINTERO et F. KOGUT-KUBIAK, *L'institution d'une logique compétence dans l'industrie*

583.L'objectif des signataires, à travers l'appréciation des compétences des salariés comme fondement de la classification, est de redéfinir les relations branche/entreprises, les pratiques de ces dernières devant simplement être accompagnées par la première dont le rôle central de régulation collective des relations de travail est conservé. Comme toutes les grilles à critères classants, la mise en œuvre de la classification est renvoyée à la façon dont chaque entreprise évalue et décrit les emplois. L'accord définit ainsi les critères devant permettre le classement des emplois : complexité, responsabilité, autonomie, connaissances et expérience requises alors que le positionnement des salariés sur la grille construite ne se fait pas en fonction du travail prescrit : il s'opère au niveau de l'entreprise chargée de repérer, d'évaluer et de classer les compétences professionnelles.

584.Cette dissociation du classement des emplois et des hommes, dont la responsabilité est confiée aux entreprises, s'est cependant accompagnée de la mise en place par la branche de deux types de garde-fous afin d'éviter de trop fortes hétérogénéités de conception de la classification entre les diverses entreprises, dont les conséquences, au final, auraient été néfastes en matière de mobilité des salariés du secteur.

Une première catégorie de garanties instaurées par la branche se situe *en amont* de l'évaluation et du positionnement des emplois des salariés. Pour que toutes les entreprises utilisent un même langage, les accords de 1994 ont d'abord élaboré un « lexique de classification ». Ils ont surtout structuré avec précision la grille de classification en définissant et en hiérarchisant le nombre de groupes au sein desquels les entreprises peuvent classer les emplois ainsi que le nombre de niveaux correspondant aux différents degrés de positionnement des salariés. Afin de faciliter ces opérations, les critères retenus par les accords de branche (complexité, autonomie...) ont été définis de façon explicite et, à titre indicatif, un appendice illustre les positionnements possibles au moyen d'emplois-repères. L'objet de ces emplois-repères est de former une référence collective d'évaluation dont peuvent se servir les entreprises et les signataires. Cette référence a cependant été jugée insuffisante par les syndicats non-signataires pour qui une grille à critères classants doit quantifier précisément l'usage des critères et définir une liste exhaustive d'emplois-repères à

caractère normatif¹¹⁹⁴. Enfin, les accords de 1994 ont défini une démarche en quatre étapes pour positionner les emplois et les salariés :

- inventaire des emplois caractéristiques par filière,
- description des emplois tels qu'ils sont effectivement occupés,
- classement des emplois en fonction des critères de l'accord,
- recherche pour chaque salarié du niveau de classification d'appartenance en tenant compte de l'activité réelle et des compétences acquises¹¹⁹⁵ et mises en œuvre.

Malgré ces précautions, les entreprises risquaient d'orienter leurs démarches dans des directions divergentes. En outre, aux yeux des syndicats de salariés signataires de l'accord, le face à face entre le salarié et sa hiérarchie que la « logique compétence » implique pouvait tourner en un rapport de force déséquilibré.

C'est pourquoi un certain nombre de garanties ont été instaurées *en aval* de l'évaluation des salariés sous la forme de voies de recours donnant à la branche une place incontournable et unificatrice des pratiques du secteur. Dans un premier temps, ont été instituées au sein des entreprises des Commissions Techniques de Classification dont la saisine a lieu en cas de difficultés d'interprétation des principes généraux ou de l'esprit des accords de 1994. Dans un second temps, dans un rôle similaire celui d'une juridiction du dernier degré chargée de prononcer le droit, a été créée une Commission Nationale d'Interprétation et d'Arbitrage, composée d'employeurs et de salariés répartis en deux collèges. Saisi de cas individuels ou collectifs, cet organe se distingue par la valeur juridique de ses sentences : tous les avis pris à la majorité des deux collèges ont la valeur contractuelle des accords eux-mêmes.

585. Il apparaît donc clairement, au regard de ces dispositions, que les signataires n'ont pas voulu abandonner aux seules entreprises, sans instaurer de garanties, la mise en œuvre de la « logique compétence » initiée par les accords de 1994. Celle-ci repose essentiellement sur une individualisation de la carrière des salariés fondée sur leurs « compétences acquises et mises en œuvre » devant leur offrir de nouvelles perspectives d'évolution professionnelle. En effet, l'ancienne grille de classification s'articulait essentiellement autour de l'ancienneté qui permettait une progression automatique pour les cadres, au choix et non institutionnelle pour les autres salariés. Avec les accords de 1994, « le positionnement d'un salarié dans les niveaux de classification d'un groupe correspond à différents stades d'évolution

¹¹⁹⁴ N. BESUSSO-BERTIN, A. KLARFELD, N. QUINTERO et F. KOGUT-KUBIAK, *op.cit.*, p. 24.

professionnelle du salarié dans l'exercice d'un même type de compétences ». Dans cette logique, des parcours individuels de professionnalisation ont été mis en place, l'évolution des salariés s'opérant par l'acquisition de nouvelles compétences. Dans cette perspective, il revient alors aux entreprises de mettre en évidence des niveaux de progression pour chacun, afin de définir les parcours proposés, notamment au moyen d'entretiens individuels permettant l'évaluation du travail des salariés. Pour ce faire, des outils d'analyses des emplois et des compétences se devaient d'être créés comme les certificats de qualification professionnels de la branche, par exemple.

586. Pour les syndicats de salariés signataires, parmi lesquels la CFDT¹¹⁹⁶, il s'agit de requalifier les salariés par l'évaluation des compétences en référence au travail réel et donc remobiliser ces derniers autour de l'analyse du travail dans le but de relancer une dynamique syndicale de l'entreprise¹¹⁹⁷. Si toutes les autres organisations ne sont pas hostiles à la prise en compte du travail réellement accompli, leur opposition au texte se fonde sur l'absence de critères collectifs de validation et de reconnaissance des compétences. Pour eux, le référent le plus approprié reste le diplôme¹¹⁹⁸, la validation des acquis professionnels et les certificats de qualification professionnelle¹¹⁹⁹.

587. Comment allait être mise en œuvre par *chaque entreprise* cette « logique compétence » initiée *par la branche* ? Une étude approfondie réalisée par le Céreq montre qu'il convient de distinguer deux types d'entreprises et d'attitudes.

Une première catégorie regroupe des entreprises à forte tradition de négociation interne qui, avant 1994, avait déjà conçu une grille à critères classants. Dès lors, l'analyse des emplois demandée par l'accord de branche ayant déjà été accomplie, l'objectif des partenaires sociaux de l'entreprise était d'aménager la grille existante. La hiérarchie des normes imposant à cette entreprise l'application des accords de branche, il s'agissait alors de négocier un accord de conformité avec la grille interne au moyen d'une grille dite de translation. La démarche de

¹¹⁹⁵ Et non requises comme l'exigent les grilles à critères classants traditionnelles.

¹¹⁹⁶ Le SNPADV avait pour objectif le maintien des particularités propres aux visiteurs médicaux, notamment des perspectives d'évolution plus étendues, la réaffirmation du caractère non commercial de la profession et l'institution de seuils d'accueils pour les diplômés.

¹¹⁹⁷ N. BESUSSO-BERTIN, A. KLARFELD, N. QUINTERO et F. KOGUT-KUBIAK, *op.cit.*, p. 46.

¹¹⁹⁸ CGT : « un diplôme, une expérience acquise correspondent à une même qualification quelle que soit la branche », *Ibid.*, p. 51.

¹¹⁹⁹ CFTE et CFE-CGC, *Ibid.*, p. 3 et 4.

prise en considération des compétences acquises et mises en œuvre, souhaitée au niveau de la branche, n'a pas été intégrée par l'entreprise. Les emplois ont été classés par référence à des notions voisines mais distinctes : le *diplôme* au moyen de seuils d'accueils et la *polyvalence* : « tenir effectivement et complètement au moins deux postes ou fonctions aux échelons 2, 3 et 4 ou trois postes et fonctions au niveau 5, suffisamment différenciés au niveau des connaissances, de la technicité ou de la technologie nécessaire »¹²⁰⁰.

Une deuxième catégorie d'entreprises rassemble celles n'ayant pas négocié de grille interne et donc restées sur la logique d'une classification de type Parodi. Dans celles-ci, la référence au *travail réel* s'est opérée conjointement entre les titulaires de l'emploi et leurs supérieurs hiérarchiques, avec l'appui d'analystes. Cette démarche « participative » s'est traduite par l'élaboration de référentiels de compétences requises par l'emploi, découpés en deux types de capacités :

- les capacités *critiques* que le salarié doit mettre en œuvre pour exercer normalement sa fonction ;
- les capacités *additionnelles* requises pour satisfaire aux exigences les plus élevées de la fonction.

A la suite de ces opérations, les emplois sont évalués et positionnés par la déclinaison des critères classants définis par la branche. Distinct du classement des emplois, le classement des salariés s'opère à partir des référentiels d'emplois, sur les capacités critiques et additionnelles mises en évidence.

588. Il apparaît donc qu'à chaque « objet » du classement correspond un outil particulier : les critères classants pour les emplois, les référentiels de compétences pour les salariés. Pour ces derniers, la façon dont seraient appliqués ces référentiels et serait identifiée l'existence de ses capacités posait problème.

A nouveau, l'étude du Céreq s'est penchée avec précision sur ces questions. Elle a montré que, en majeure partie, cette évaluation s'accomplissait à partir de la connaissance qu'avait le supérieur hiérarchique de son collaborateur. Or, le risque majeur d'un tel jugement était de se traduire par un face à face inégal entre le salarié et son supérieur : une telle opération individuelle mal perçue par le premier des protagonistes pouvait raisonnablement déboucher sur un conflit collectif. Il s'agit d'un cas de figure que l'on retrouve dans une des

¹²⁰⁰ N. BESUSSO-BERTIN, A. KLARFELD, N. QUINTERO et F. KOGUT-KUBIAK, *op.cit.*, p. 65.

entreprises étudiées par le Céreq où l'application de la grille « compétence » s'est traduite par le déclassement d'un certain nombre de salariés, particulièrement parmi les plus anciens, déclassement sur lequel la direction est revenue à la suite de l'intervention des délégués syndicaux et après la menace d'un conflit¹²⁰¹.

589. Ainsi, si l'instauration au niveau de la branche d'une classification fondée sur la « logique compétence » s'est traduite par le renforcement du rôle des entreprises dans l'application de la nouvelle grille, il n'est nullement question, au travers de la mise en valeur du travail réel et des compétences des salariés, d'instaurer une cogestion dans ce domaine¹²⁰². Celui-ci demeure une attribution exclusive de l'employeur. Il n'en reste pas moins que, dans ce cas précis, cela s'est traduit par un face à face entre le salarié et sa hiérarchie, où le premier n'est pas « le mieux armé pour préserver ses intérêts »¹²⁰³.

590. Nous avons ainsi pu mettre en évidence trois recours à la notion de compétence (législateur, entreprises, branches) pour trois finalités différentes (définition d'un parcours professionnel, supplément de la qualification professionnelle ou fondement de la classification). On alors se demander si toutes ces utilisations de la notion de compétence(s) recouvrent une même définition.

§2. Une perception commune des compétences ?

591. Si les recours à la notion de compétence obéissent à des logiques différentes selon les acteurs qui la mettent en œuvre, cette diversité se retrouve-t-elle dans le contenu donné à la notion elle-même ?

Les textes relatifs au bilan de compétences n'apportent aucune définition de ce concept. Tout au plus apparaît-il parmi d'autres notions dont il convient de la distinguer. L'objectif du bilan de compétences est de passer en revue les activités professionnelles de l'intéressé afin de :

- faire le point sur ses expériences ;
- repérer et évaluer ses acquis liés au travail, à la formation et à la vie sociale ;

¹²⁰¹ *Ibid.*, p. 68.

¹²⁰² *Ibid.*, p. 75.

- mieux identifier ses *savoirs, compétences et aptitudes* ;
- décrire ses potentialités inexplorées ;
- recueillir et mettre en forme les éléments permettant d'élaborer un projet professionnel ou personnel ;
- gérer au mieux ses ressources personnelles ;
- organiser ses priorités professionnelles ;
- mieux utiliser ses atouts dans la négociation de l'emploi ou des choix de carrière.¹²⁰⁴

592. Loin de donner une définition de la notion de compétences, ce texte a cependant le mérite de la distinguer de deux notions voisines : les *savoirs* et l'*aptitude*.

Aux savoirs, on peut traditionnellement faire correspondre les connaissances théoriques et pratiques d'un individu, tout ce qui peut finalement se dégager de sa qualification personnelle attestée par ses diplômes et autres titres de formation.

De son côté, l'aptitude (ou les aptitudes) est une notion connue du droit. Elle intervient à la signature du contrat de travail, au travers de l'accord dont la qualification professionnelle fait l'objet : « relation fixée par entre l'employeur et le salarié entre les aptitudes de ce dernier et l'activité qu'il va devoir exercer »¹²⁰⁵.

Mais c'est surtout au cours de l'exécution de la relation contractuelle que la notion d'« aptitude » prend toute son importance.

Physique, l'aptitude apparaît à l'occasion des licenciements pour inaptitude. Son appréciation repose sur des critères médicaux sous peine d'être discriminatoire¹²⁰⁶ : il appartient au médecin d'apprécier si le salarié est apte physiquement à tenir le poste qu'il occupe.

Professionnelle, l'aptitude est consacrée par la jurisprudence, depuis de nombreuses années, comme soumise à l'appréciation unilatérale du chef d'entreprise : « l'employeur est juge, sauf détournement de pouvoir, de l'aptitude de chacun de ses salariés pour atteindre ces résultats »¹²⁰⁷. D'une notion extensive des résultats attendus du salarié –peu importait que leur origine soit dûe à son inexpérience, aux faiblesses de l'entreprise ou aux circonstances économiques -, l'appréciation de l'aptitude par l'employeur est, depuis la fin des années

¹²⁰³ *Ibid.*, p. 75.

¹²⁰⁴ Arrêté du 27 octobre 1992, *J.O. Lois et décrets du 28 novembre 1992*.

¹²⁰⁵ A. LYON-CAEN, *op.cit.*, p. 574.

¹²⁰⁶ Article L. 122-45 du Code du travail.

¹²⁰⁷ Soc. 4 janvier 1980, *Bull. V*, n°6.

quatre-vingts, circonscrite à la seule activité caractéristique de l'emploi occupé, c'est-à-dire celle visée par la qualification contractuelle¹²⁰⁸.

De ces deux conceptions de l'aptitude il apparaît donc qu'elle ne prend sa valeur qu'en relation avec un poste, un emploi ou une activité, objet du contrat de travail et ce, quel que soit celui qui a la capacité de l'apprécier.

593. Est-ce cette notion d'aptitude qui est évoquée par les textes relatifs au bilan de compétences ? On peut le penser, même si dans cette hypothèse elle n'est en rien liée à un contrat de travail en cours mais plutôt aux emplois déjà occupés par le bénéficiaire du bilan à l'occasion des divers contrats qu'il a eu l'occasion de signer par le passé. A ce titre, l'aptitude paraît être du domaine de l'expérience professionnelle passée et des savoir-faire acquis par le bénéficiaire au cours de sa carrière.

594. Non expressément définie par la loi, la (ou les) compétence(s) est donc encore un objet inconnu du législateur. Mais ce n'est pas le cas pour les partenaires sociaux. Les conventions et accords collectifs nationaux ou d'entreprise étant des sources juridiques, il convient de porter notre attention sur la définition qu'ils retiennent de cette notion. L'accord du 28 juin 1994 sur les classifications de l'industrie pharmaceutique précise simplement et sans plus de détail qu'il s'agit d'une « notion plus large que la qualification de la personne puisqu'elle repose sur une combinaison de différents types de savoirs validés par l'expérience (savoir, savoir-faire, savoir-être) ». L'étude faite par le Céreq sur la mise en œuvre de cette démarche dans l'industrie pharmaceutique a montré que l'application de cette définition de la compétence s'est traduite, au niveau des emplois, par la construction de « référentiels de compétences » déclinés en *capacités* (critiques ou additionnelles) attendues du salarié. Juridiquement, ce terme est à rapprocher de la notion d'aptitude professionnelle traditionnellement appréciée par l'employeur.

595. L'accord CAP 2000 est plus éclairant puisqu'il définit la notion de compétence : « la compétence est un savoir-faire opérationnel validé :

- savoir-faire : connaissances et expériences ;
- opérationnel : applicables dans une structure organisée ;

¹²⁰⁸ A. LYON-CAEN, *op.cit.*, p. 574

- validé : confirmé par le niveau de formation et ensuite par la maîtrise des fonctions successivement exercées. »

596. Deux dimensions de la compétence apparaissent au regard de cette définition : l'organisation du travail et le salarié.

On attend donc de ce dernier un savoir-faire, c'est-à-dire des connaissances et de l'expérience. Il lui incombe d'en prouver la maîtrise : la preuve de son niveau de formation passe par la présentation des certifications qui l'attestent –diplômes, titres de formation, certificats de qualification professionnelle...-, celle de son expérience par la maîtrise des fonctions exercées soit dans l'entreprise, soit à l'extérieur. Dans ce dernier cas, les éléments de preuve pourront être des certificats de travail mais aussi des diplômes qui auront pu être obtenus au moyen de la validation des acquis professionnels.

597. « L'opérationnalité » qui transforme « le savoir-faire validé » en compétence est donc, en théorie, du domaine de l'entreprise sur laquelle repose l'existence « d'une structure organisée ». Il paraît cependant difficile de concevoir que celle-ci change son organisation de travail pour permettre la réussite de cette transformation. Au contraire, il incombera au salarié de s'adapter à cette structure organisée après avoir bénéficié, si besoin est, de l'obligation légale d'adaptation pesant sur l'employeur¹²⁰⁹. A nouveau, le terrain de l'appréciation de la compétence se déplace sur celui de l'aptitude professionnelle du salarié.

598. Dès lors, est-il clairement possible de différencier aptitude et compétence ? Certains auteurs le pensent. La compétence recouvrirait un domaine plus large que l'aptitude : « par différence à l'aptitude, la compétence intègre l'acquis d'un apprentissage et d'une expérience et doit être prouvée en référence aux exigences requises par emplois actuels ou futurs »¹²¹⁰.

599. Mais, plus largement, peut-on parler d'une définition de la notion de compétence commune à toutes les mises en œuvre étudiées ? *Stricto sensu*, il semble que ce ne soit pas le cas. Les termes de compétences, savoirs, aptitudes... peuvent être aussi bien accolés les uns aux autres qu'étroitement imbriqués par les différentes sources de droit que nous venons

¹²⁰⁹ Article L. 932-2 du Code du travail.

d'évoquer. Comme l'exprime le professeur De WITTE, « la compétence est donc, peu à peu, utilisée par tout le monde. Mais c'est là que le bât blesse : recouvrant des constats d'autant plus pernicieux qu'ils sont d'évidence, où chacun pense avoir sa définition incontestable car fondée sur son propre ressenti où l'on s'interdit de s'enfermer dans une définition qualifiée d'intellectuelle ou de théorique au motif que chacun doit y aller de sa propre définition et que l'essentiel est que l'on se mette d'accord entre partenaires de bonne volonté, cette notion est donc *non définie*. Pourtant et curieusement, une définition minimale semble se dégager de la pratique (...) : ce n'est jamais la compétence que l'on observe mais ses *manifestations* »¹²¹¹. Il s'agit donc, comme le précise Madame TANGUY, d'une notion définie par sa *mesure*¹²¹² au même titre que l'aptitude professionnelle juridiquement appréciée par l'employeur sous le contrôle du juge, non en tant que telle mais au regard des résultats que le salarié pourra atteindre par son intermédiaire.

600. Malgré cette difficulté à poser *une* définition de la compétence, reste-t-il possible d'en dégager les éléments constitutifs pouvant emporter des effets de droit ? Cette fois, il semble possible de répondre par l'affirmative.

D'abord, qu'elle soit appréciée en prélude à une action de formation ou comme élément déterminant de la classification, *la compétence est individuelle*. Elle se rattache à une personne donnée et non à l'emploi qu'elle occupe. Dans ce cas, pour être analysée avec le plus de sérieux possible, elle impose à celui qui l'apprécie d'étudier au plus près les situations concrètes. Aussi, l'outil de prédilection de mesure de la (ou des) compétence(s) est-il l'entretien individuel : technique que l'on retrouve aussi bien dans le bilan de compétences que dans l'accord CAP 2000 ou dans celui de l'industrie pharmaceutique. Toutefois, les enjeux de cet entretien diffèrent puisque, s'il met dans tous les cas face à face un évaluateur et un évalué, il est extérieur à la relation de travail dans le bilan de compétences, tandis que dans les deux autres situations, l'interlocuteur du salarié est sa propre hiérarchie, avec les risques de rapport de force déséquilibré que nous avons déjà évoqués. Dès lors, pour être légitime et acceptée de ceux qui en sont l'objet, une telle démarche devra être négociée collectivement avec les partenaires sociaux et présenter de nombreux gages d'objectivité dans sa mise en œuvre.

¹²¹⁰ D. THIERRY, *La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences*, Paris, l'Harmattan, 1993, 268 p

¹²¹¹ *Le Monde*, 16 juillet 1998.

¹²¹² L. TANGUY, « La codification du travail en compétences » in A. SUPIOT (Dir.), *Le travail en perspectives*,

Deuxième trait de la notion de compétence, son évaluation suppose la présence d'un certain nombre de *garanties pour l'évalué* afin de protéger ses intérêts. Ainsi, dans le cadre du bilan de compétences, les textes confèrent au bénéficiaire la propriété exclusive des informations collectées et du bilan lui-même. Du côté de l'accord CAP 2000, les effets de l'appréciation des compétences en matière de classification ne peuvent aller en deçà des dispositions prévues par la convention collective nationale étendue de la métallurgie. Enfin, comme nous avons eu l'occasion de le présenter, les accords de 1994 dans l'industrie pharmaceutique offrent plusieurs voies de recours pour les salariés, en cas de désaccord sur la classification dont ils font l'objet.

Il reste que ces garanties demeurent purement théoriques dans le cadre de la relation de travail. Il reviendra incontestablement au juge de se prononcer sur l'appréciation des compétences du salarié, à partir du moment où elle aura des conséquences négatives pour lui. Il ne fait guère de doute que les juridictions sociales surveilleront, en premier lieu, que l'employeur aura respectée son obligation légale d'adaptation du salarié avant un quelconque jugement de compétence emportant des conséquences en matière de classification, de carrière et de rémunération. Il n'en reste pas moins vrai que l'évaluation opérée au moyen de l'entretien, pourra embarrasser le juge¹²¹³.

En troisième lieu, de par sa nature extrêmement composite, la compétence ne peut s'apprécier qu'au regard du travail réellement accompli, *en situation professionnelle*, dans un contexte précis au service d'un résultat mesurable. Ce constat implique d'abord l'effort de l'entreprise en matière d'organisation du travail, « il ne s'agit pas d'un système qui peut être appliqué à toute réalité »¹²¹⁴. Il nécessite surtout une analyse précise du contenu des emplois. Ce trait caractéristique est commun aux expériences menées chez Usinor et dans le secteur de l'industrie pharmaceutique et paraît indispensable pour apprécier les écarts entre les compétences acquises par le salarié et celles requises par l'entreprise.

Enfin, en tant qu'élément déterminant de la classification des salariés, la compétence est *évolutive* et a vocation, dans les systèmes la mettant en œuvre, à intervenir aux moments clés de la carrière : recrutement, mutation, promotion... Elle doit alors, en principe, s'articuler autour *d'un dispositif de formation* permettant l'amélioration des compétences acquises et trouver sa traduction en termes de qualification contractuelle, de gestion des carrières et de

LGDJ, Paris, 1998, 640 p.

¹²¹³ A. LYON-CAEN, *op.cit.*, p. 579.

¹²¹⁴ J.-P. WILHEM, *op.cit.*, p.142.

rémunération, comme nous allons l'examiner.

601. En effet, tous ces éléments caractérisant non la définition de la compétence professionnelle en elle-même mais ses manifestations ne vont pas sans créer un certain nombre de conséquences sur la place du diplôme soit directement, soit en agissant sur des notions qui y ont recours, comme la qualification professionnelle.

Section 2. La place du diplôme au regard de la notion de compétence.

602. L'institution de la « logique compétence » dans les entreprises ou les branches présente deux versants différents ayant chacun des répercussions sur la place du diplôme dans les rapports de travail salarié.

En tant que fondement d'un nouveau système de classification, elle vient remettre en cause ceux élaborés depuis la deuxième guerre mondiale qui intégraient tous les diplômes en tant qu'attributs personnels des salariés ou comme critère classant de l'emploi. L'introduction de la notion de compétence à ce niveau vient-elle signer la disparition du diplôme en tant que référent collectif présent dans les classifications professionnelles (I) ?

Comme nous avons eu l'occasion de le montrer, la (ou les) compétence(s) sont individuelles. Or le diplôme possède lui-même cette dimension : une fois délivré, il est attaché à son détenteur. L'émergence de la notion de compétence a-t-elle pour conséquence de banaliser, de diluer juridiquement les diplômes parmi tous les éléments individuels dont devra faire preuve le salarié (II) ?

§1. L'articulation entre « logique compétence » et qualification : la disparition du diplôme dans les systèmes de classification ?

603. L'émergence de la « logique compétence » comme fondement de la gestion des ressources humaines et des nouvelles classifications pose la question de ses rapports avec la conception traditionnelle de la qualification professionnelle. En effet, nombreux sont les discours mettant en rapport ces deux notions, la compétence devant succéder à la qualification

qui, après avoir elle-même remplacé le « métier », aurait à son tour fait son temps¹²¹⁵. Selon ses promoteurs, l'objectif de la « logique compétence » est de refondre entièrement les systèmes traditionnels de classification et de rémunération fondés sur la description du travail réellement accompli¹²¹⁶.

604. La qualification professionnelle présente un caractère contractuel et suppose l'adéquation entre les aptitudes du salarié attestées par sa qualification personnelle et l'activité à exercer, objet de la qualification du travail, que ce soit celle du métier ou du poste. La compétence telle que nous venons de l'étudier diffère de cette définition à quatre niveaux.

La détermination du contenu à accomplir et des capacités requises pour ce faire suppose qu'une *évolution du travail*, d'origine technologique ou organisationnelle, ait eu lieu dans l'entreprise ou au niveau de la branche concernée¹²¹⁷. La compétence, s'appuyant sur une individualisation de l'approche du travail et du salarié, s'oppose en théorie à la standardisation des emplois et des postes issue de la taylorisation.

Une seconde différence porte sur le *niveau d'appréciation* de ces deux notions. La logique compétence repose sur la prise en compte du travail réel, c'est-à-dire au niveau de l'entreprise comme le montrent les expériences menées dans l'industrie pharmaceutique et dans le groupe Usinor. Or la qualification professionnelle, telle qu'elle est couramment définie, s'appuie sur une description de la tâche *requis* du salarié, soit au moyen de la déclinaison de critères classants s'adaptant à tous les emplois de la branche, soit par une description précise et complète de chaque poste. Selon les termes même du Code du travail¹²¹⁸, ce travail de description relève de la compétence des partenaires sociaux au niveau de la branche professionnelle.

En conséquence, *le moment de l'appréciation* de la qualification professionnelle et des compétences diffère lui aussi. Ainsi, de par sa nature, la qualification s'apprécie à la conclusion du contrat, l'employeur sollicitant du salarié l'exécution de l'activité décrite et vérifiant au cours de celle-ci le bon respect de l'accord : à défaut le salarié pourra faire l'objet d'un reclassement ou d'une rétrogradation à un emploi plus approprié à ses capacités, voire

¹²¹⁵ Y. LICHTENBERGER, « Après la qualification, la compétence », *Administration et éducation*, n°4, 1998, p. 19 et « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation Emploi*, n°67, 1999, p. 93.

¹²¹⁶ MEDEF et CFDT in N. BESUSSO-BERTIN, A. KLARSFELD, N. QUINTERO et F. KOGUT-KUBIAK, *op.cit.*, p. 39 et s.

¹²¹⁷ J.-P. WILHEM, *op.cit.*, p.141.

¹²¹⁸ Article L. 133-5 du Code du travail.

d'un licenciement si son inaptitude est avérée après une formation d'adaptation.

Dans le domaine des compétences, le processus est inverse. Au moment de la signature du contrat, le principe de leur évaluation fait l'objet d'un accord entre le salarié et l'employeur. En revanche, leur analyse ne peut véritablement se faire qu'au cours de l'exécution réelle de la prestation de travail par le salarié.

Enfin, compétence et qualification professionnelle diffèrent sur leur caractère *pérenne* ou non. La qualification étant contractuelle, elle ne peut être remise en cause que par un commun accord entre les parties ou par une mauvaise exécution par le salarié de la tâche qui lui est confiée. A défaut, elle présente un caractère irréversible et durable. Or la gestion des compétences passe par une évaluation permanente des capacités du salarié par le dispositif prévu à cet effet par l'accord d'entreprise ou de branche. Selon les résultats de cette évaluation, les conséquences en matière de carrière et de rémunération pourront varier.

605. Peut-on parler d'une différence voire d'une opposition entre les concepts juridiques de qualification professionnelle et de compétence ? A cette question, les tenants de la « logique compétence » répondent par la complémentarité, la compétence étant une « composante » de la qualification.¹²¹⁹

A nos yeux, il ne s'agit ni d'une opposition ni d'une complémentarité mais d'une différence d'objet. La qualification professionnelle, telle qu'elle est traditionnellement conçue, renvoie aux exigences de l'emploi, du poste ou de l'activité alors que la compétence s'articule sur le seul salarié et les aptitudes qu'il met en œuvre. La « logique compétence » doit être considérée comme un nouveau système de qualification professionnelle toujours contractuel qui diffère toutefois, par son objet, des systèmes traditionnels de qualification que sont ceux fondés sur le métier –la gestion des compétences récuse la notion de métier et son identité collective-, sur le poste occupé –la compétence inclut dans la qualification des éléments non exigés par le poste mais impliquant une vocation à occuper des postes différents- et sur les personnes –les titres, diplômes et expériences du salarié n'attestent pas de ses compétences acquises et mises en œuvre¹²²⁰.

Comme le souligne le professeur Antoine LYON-CAEN, ce qui marque les accords basés sur la « logique compétence », « c'est une ambition de prendre des distances avec le

¹²¹⁹ CNPF, « Compétences professionnelles et dialogue social », Tome 9, *Journées internationales de la formation 1998*, Paris, 1998, p. 23s.

¹²²⁰ J.-P. WILHEM, *op.cit.*, p.147.

régime juridique traditionnel de *l'aptitude*, pour échapper à la codification des postes, associer les salariés à une politique de mobilité et donner une objectivité nouvelle aux appréciations de *l'aptitude* »¹²²¹. Ce modèle participe alors à une nouvelle conception de la qualification : une *qualification professionnelle évolutive* déjà esquissée par les travaux jurisprudentiels en matière de reclassement et d'adaptation¹²²².

606. Outre les importantes questions que ce concept pose en matière de droit du licenciement¹²²³, celle plus minime de la place des diplômes en tant que référents collectifs dans les classifications doit aussi être envisagée. Des classifications de type Parodi à celles à critères classants, les titres et diplômes validés et délivrés par les autorités publiques font partie des éléments utilisés pour déterminer les divers niveaux de classification. Qu'ils soient rattachés au salarié¹²²⁴, qu'ils déterminent une distinction de statut¹²²⁵ ou qu'ils servent de référents à l'un des critères d'évaluation des emplois¹²²⁶, leur présence est assurée par le Code du travail¹²²⁷.

Les classifications fondées sur la notion de compétence remettent singulièrement en cause cette place. En effet, dans une classification à critères classants, certains d'entre eux portent sur les qualités attendues du salarié. Ainsi, dans le cas de la convention de la métallurgie, ces critères sont la responsabilité, l'autonomie et les connaissances. Or celles-ci, « établies par référence à un niveau de formation retenu par les textes légaux » et des diplômes officiels, sont *requis* du salarié. Cette terminologie est importante puisqu'elle signifie que si la possession du diplôme concerné par le niveau de l'emploi occupé n'est pas obligatoire, elle permet toutefois d'attester de la présence de ces connaissances. Preuve en est le mécanisme des seuils d'accueil qui accompagne cette classification et qui se fonde sur le principe suivant : le titulaire d'un diplôme professionnel doit accéder aux fonctions disponibles auxquelles les connaissances sanctionnées par ce diplôme le destinent sous réserve d'une période d'adaptation¹²²⁸.

¹²²¹ A. LYON-CAEN, *op.cit.*, p. 577.

¹²²² *Ibid.*, p. 576 et s.

¹²²³ Un salarié qui refuse une action d'adaptation après la suppression de son poste ou sa transformation doit-il être licencié pour motif économique ou inaptitude ?

¹²²⁴ Grilles type fonction publique,

¹²²⁵ Dans les classifications Parodi, la possession d'un CAP permet de distinguer l'ouvrier spécialisé de l'ouvrier professionnel, cf. *Supra*.

¹²²⁶ Grilles à critères classants, cf. *Supra*.

¹²²⁷ Article L. 133-5 du Code du travail.

¹²²⁸ Article 6 de l'accord du 21 juillet 1975.

607. Dans le cas des grilles fondées sur les compétences du salarié, celles-ci sont *requis*es par l'emploi et *acquises* pour être mises en œuvre lors de la prestation de travail. Les diplômes conservent-ils un rôle de référents à ces deux niveaux ?

Que ce soit dans l'accord CAP 2000 ou dans celui de l'industrie pharmaceutique, la démarche adoptée a été de construire un référentiel de compétences¹²²⁹. Dans le premier cas, ce document a été construit à partir d'une procédure nommée « méthode d'investigation des activités » et prend la forme d'une liste de savoirs, savoir-faire et savoir-être dont la possession se décline sous la forme « être capable de... »¹²³⁰. Dans le secteur de l'industrie pharmaceutique, si l'accord de branche fait des connaissances requises un critère classant, la logique compétence impose que la description des emplois s'opère au niveau de l'entreprise. Or, comme l'a montré l'étude du Céreq, l'utilisation de ce critère ne passe pas par la référence au diplôme mais par un outil appelé « référentiel des compétences » identifiant des capacités critiques et additionnelles.

608. On remarque ainsi que, si l'évaluation des compétences requises par les emplois ne passe pas par le recours aux certifications officielles, la méthode qui a présidé à la construction de ces dernières est néanmoins utilisée par les pratiques d'entreprises que nous venons d'étudier. En effet, dans l'élaboration des diplômes de l'Education Nationale, le référentiel de compétence est un document qui analyse les tâches attribuées à son titulaire et leur contenu dans le cadre de chaque secteur professionnel. Il porte sur les différentes activités couvertes par les emplois que les diplômés ont vocation à occuper sur une durée de cinq à dix ans¹²³¹. Comme nous avons eu l'occasion de l'examiner, dans ce processus, « des savoir-faire sont établis à partir de la liste des tâches et fonctions élaborées dans le référentiel d'activités professionnelles : le savoir-faire peut être appréhendé à partir de l'expression « être capable de »¹²³².

¹²²⁹ On retrouve un tel référentiel sous diverses appellations : fiches compétences, profils individuels de compétences, dictionnaire de compétences, répertoire individuel de compétences. CNPF, « Evaluer, valider et certifier les compétences professionnelles », Journées internationales de la formation 1998, p. 55 et s.

¹²³⁰ L. TANGUY, « La codification du travail en compétences » in A. SUPIOT (Dir.), *Le travail en perspectives*, LGDJ, Paris, 1998, 640 p.

¹²³¹ Cf. Supra. Partie I. Titre I. Chapitre I.

¹²³² MEN. DLC. Document intitulé « Méthodes », 1991 in L. TANGUY, « La codification du travail en compétences » in

609. Ainsi, sans qu'il s'agisse d'un emprunt, la méthode de construction des diplômes se retrouve dans la détermination des compétences requises par l'emploi¹²³³ mais le diplôme ne figure pas lui-même comme référent collectif utile à cette évaluation.

Le constat paraît plus simple pour l'évaluation des compétences des salariés puisque celles-ci doivent être *acquises* et *mises en œuvre* par le salarié. La possession du diplôme constitue-t-elle une preuve de cette acquisition ? La réponse est négative puisque « la logique compétence » possède son propre mode d'attestation : la vérification par l'entreprise en situation de travail.

Dès lors, il convient de s'interroger sur une éventuelle situation de concurrence entre le diplôme possédé par le salarié et la validation de ses compétences acquises et mises en œuvre.

§2. La reconnaissance des compétences professionnelles : la banalisation du diplôme ?

610. L'élaboration d'un système de classification et de gestion des ressources humaines fondé sur la « logique compétence » ne limite pas ses effets à la disparition des certifications comme référents collectifs dans l'évaluation *in abstracto* des emplois et des salariés.

Présentant un caractère éminemment individuel au même titre que le diplôme, la notion de compétence ne vient-elle pas concurrencer ce dernier en tant qu'attribut du salarié ?

Une telle interrogation nous oblige à revenir sur certaines questions déjà posées à l'occasion de l'étude des diplômes. La première porte sur une éventuelle reconnaissance des compétences : l'évaluation des compétences des salariés entraîne-t-elle, à leur profit, des effets juridiques en matière de promotion et de rémunération au même titre que les diplômes ? La seconde a trait à la mobilité du salarié : ces compétences évaluées en situation de travail et en entreprise sont-elles validables, transférables et éventuellement certifiables ? C'est à ce niveau qu'apparaît une véritable concurrence avec les certifications officielles,

611. En tant que fondement de la classification des salariés, les compétences ont vocation à être reconnues en matière de rémunération et de gestion de carrière.

Élément du contrat de travail dont le montant est fixé par application des règles de classification, le salaire ne mérite pas que l'on s'y attarde : dans une logique de poste, il

¹²³³ *Ibid.*

correspond à ce dernier ; dans une « logique compétence », il est fixé à partir des procédures d'évaluation déjà évoquées. Notre attention se portera plus particulièrement sur les accessoires de la rémunération que sont les primes. Comme nous l'avons précédemment étudiée, l'obtention d'un diplôme en cours de carrières peut, selon les conventions collectives, donner lieu à l'attribution de primes¹²³⁴. Or celles-ci sont vouées à disparaître dans un système fondé sur la valorisation des compétences. Ainsi en sera-t-il des primes accordées pour l'acquisition d'un diplôme puisque toute rémunération du salarié doit être déterminée en fonction de ses compétences acquises et mises en œuvre, ce qu'une certification n'atteste pas dans une telle logique. Il en est de même pour les primes d'ancienneté : l'expérience qu'elles récompensent se confond avec les capacités nouvelles qui sont alors reconnues dans la qualification contractuelle. Le même sort sera réservé aux primes de polyvalence et de surclassement puisque toutes les compétences disponibles sont déjà rémunérées¹²³⁵.

612. En matière de gestion de carrière, le constat n'est pas tout à fait identique. Ainsi que nous l'avons développé¹²³⁶, l'obtention d'un diplôme n'entraîne aucune conséquence automatique en matière d'évolution de l'emploi. Certes, certaines branches ont établi des liens entre formation et promotion mais ces initiatives sont trop rares pour être généralisées en principe. Une classification fondée sur la gestion des compétences acquises doit en toute logique valoriser et reconnaître les résultats de formations suivies en cours de contrat et ce, dans deux optiques différentes¹²³⁷.

Ces actions peuvent tout d'abord avoir comme origine une évolution de l'emploi occupé. Dans un tel cas, l'employeur est dans l'obligation de proposer à son salarié de s'adapter : cette formation est alors l'occasion pour ce dernier d'acquérir de nouvelles compétences à mettre en œuvre dans l'emploi transformé.

Dans une autre hypothèse, la formation pourra être suivie à l'initiative du salarié qui souhaite enrichir sa qualification. Par l'acquisition de nouvelles compétences, il aura alors vocation à occuper des emplois de niveaux supérieurs au sien. Toutefois, leur reconnaissance reste soumise à leur mise en œuvre : il appartient à l'employeur, dans le cadre de son pouvoir de direction, de décider s'il confie de nouvelles responsabilités à son salarié. On retrouve donc dans ces deux situations une identité d'effets avec ceux liés à l'acquisition d'un diplôme en

¹²³⁴ Cf. Supra.

¹²³⁵ J.-P. WILHEM, *op.cit.*, p.142.

¹²³⁶ Cf. Supra.

cours de carrière.

613.A nos yeux, la question la plus importante reste cependant de savoir si les compétences acquises sont validables et transférables, c'est-à-dire si leur appréciation dans une entreprise peut accompagner le salarié mobile et être reconnue par son nouvel employeur. L'enjeu de la validation est donc important puisqu'elle aurait pour effet de conférer aux compétences une lisibilité extérieure à l'entreprise et donc une stabilité pour une notion qui, par essence, se définit comme instable et évolutive.

L'accord CAP 2000 ainsi que celui de l'industrie pharmaceutique ont tous les deux institué un mécanisme semblable de validation des compétences : le parcours professionnel. Une telle technique doit rapidement être écartée de notre propos puisqu'elle ne garantit en aucun cas au salarié, changeant d'entreprise, la reconnaissance du droit de continuer son parcours de carrière dans les mêmes conditions.

614.La validation des compétences et leur transférabilité supposent donc des pratiques à la fois plus formalisées et surtout communes à d'autres entreprises ou reconnues par celles-ci. Parmi ces pratiques, on peut mentionner le référentiel de compétences¹²³⁸, outil élaboré pour évaluer les emplois, dès lors que celui-ci est commun à diverses entreprises dans lesquelles le salarié peut prétendre poursuivre sa carrière. Ce cas apparaît rarement : l'expérience menée dans l'industrie pharmaceutique a laissé à chaque entreprise du secteur le soin d'élaborer ses propres référentiels. Leur caractère commun et transversal semble donc difficile à envisager.

D'autres outils méritent cependant notre attention car leur formalisation implique qu'ils restent attachés à la personne du salarié comme le sont les diplômes. Il s'agit des portefeuilles, dossiers et autres portfolios de compétences qui se matérialisent sous la forme d'un dossier comprenant des éléments très divers, personnels et professionnels, permettant d'attester l'acquisition d'un certain nombre de compétences par le salarié.

Ainsi, pour pallier le caractère restreint de la logique compétence instaurée par l'accord CAP 2000, le groupe Usinor a négocié et signé avec les partenaires sociaux, le 18 octobre 1999, un accord CAP 2010 qui, s'il réaffirme les principes du texte précédent, affiche entre autres objectifs de « consolider une politique de gestion de l'emploi offrant aux salariés toutes les possibilités d'évolution et de mobilité professionnelles, de reclassement et de conversions

¹²³⁷ J.-P. WILHEM, *op.cit.*, p.142.

compatibles avec les exigences d'une entreprise concurrente »¹²³⁹. Dans cette optique, un suivi personnalisé de l'évolution professionnelle de chaque salarié du groupe est instaurée à son profit sous la forme d'un *passport compétence*, tenu à jour conjointement par le titulaire et une personne désignée par l'entreprise.

Ce document comprend les diplômes, qualifications et compétences acquises avant l'entrée dans l'entreprise ainsi que ceux obtenus en cours de carrière. Il recense également les principales étapes du parcours professionnel, les métiers exercés, les compétences acquises, les éventuelles synthèses des bilans professionnels subis et toutes les actions effectuées dans le cadre du droit individuel à la formation. Enfin, des éléments de la vie personnelle, comme expériences acquises en dehors de l'entreprise à l'occasion d'activités bénévoles ou de mandats électifs, peuvent être intégrés à la demande du salarié.

615. Cette démarche, si elle se conçoit comme une validation des compétences acquises par le salarié dans ou hors de l'entreprise, laisse toutefois de côté la question de la *transférabilité* de son contenu. Le salarié mobile hors du groupe ne possède aucune garantie de reconnaissance de ses compétences dans sa nouvelle entreprise. Ce constat nous permet de relativiser nos conclusions quant à une éventuelle concurrence entre les compétences acquises validées et les effets attachés aux certifications officielles. Le handicap majeur pour les promoteurs d'une « logique compétence » soucieux de trouver d'autres références individuelles ou collectives que le diplôme¹²⁴⁰ demeure la reconnaissance de leurs pratiques. Si les certifications officielles peuvent être critiquées par le monde de l'entreprise, il n'en reste pas moins vrai qu'elles forment un outil commun, transversal, connu de tous¹²⁴¹ et conçu par une personne étrangère à la relation contractuelle entre le salarié et son employeur : l'autorité publique.

616. Toutefois, l'idée d'un rapport entre validation des compétences et certification ne doit pas être complètement écartée. Dans certaines hypothèses, les entreprises qui reconnaissent et valident les compétences acquises peuvent, elles-mêmes, s'engager dans la

¹²³⁸ Outil que l'on retrouve aussi bien dans l'industrie pharmaceutique que dans le groupe Usinor.

¹²³⁹ Objectif n°5 de l'accord CAP 2010, *Liaisons Sociales* 1999 C3, n° 13052.

¹²⁴⁰ CNPF, « La compétence professionnelle, enjeu stratégique », *op. cit.*, p. 18.

¹²⁴¹ Elles sont présentes dans 90% des conventions collectives in A.-M. CHARRAUD, A. BOUDER, J.-L. KIRSH, « le titre, la compétence et l'emploi : normes et usages de la certification », *Céreq Bref*, n°114, 1995, p.

voie de la certification sous leur propre label¹²⁴². A ce niveau encore, le succès de ces démarches reposera sur l'étendue de la reconnaissance de ces certifications. Il subsiste malgré tout, comme le souligne le Livre Blanc du secrétariat d'Etat à la formation professionnelle de 1999, un risque de « transformation de la certification en bien de consommation »¹²⁴³.

Enfin, il convient de souligner que les compétences validées peuvent être utiles au salarié pour acquérir des certifications officielles.

Il pourra ainsi, dans un premier temps, avoir recours au mécanisme de la validation des acquis officiels : la loi de 1992 lui permet ainsi d'obtenir certaines unités de valeur le dispensant d'épreuves conduisant au diplôme convoité. Plus encore, le projet de loi de modernisation sociale¹²⁴⁴ prévoit l'acquisition en totalité de cette certification par cette voie.

Dans un second temps, il appartient aux branches professionnelles ou aux entreprises de coordonner la mise en place d'une « logique compétence » et de mécanismes de validation de celle-ci avec l'existence de Certificats de qualification professionnelle dont la valeur est reconnue par la loi et les pratiques de branches¹²⁴⁵.

617. Si les certifications officielles subissent ces pressions sur le plan interne, il ne faut pas négliger le fait que la France s'est engagée avec ses voisins dans la construction européenne dont la mobilité des individus est une pierre angulaire. Or, nous avons pu montrer que les diplômes français, en conditionnant l'accès à certaines activités, peuvent être conçus comme des freins à une telle mobilité. Il convient à présent d'envisager comment la conception d'un diplôme national a pu évoluer face à cette nouvelle dimension.

¹²⁴² Les Certificats de Compétences en Entreprises (CCE) délivrées par l'Association des Certificats de Compétences Professionnelles (ACCP) créés par l'Association Française des Chambres de Commerces et de l'Industrie (AFCCI), les certificats Microsoft...

¹²⁴³ N. PERY, « La formation professionnelle. Diagnostics, défis et enjeux », contribution du secrétariat d'Etat au droit des femmes et à la formation professionnelle, 17 mars 1999, p. 239.

¹²⁴⁴ Projet de loi de modernisation sociale, déposé à l'Assemblée Nationale le 24 mai 2000, document n° 2415.

¹²⁴⁵ Cf. Supra.

Titre II. Les nouvelles logiques communautaires.

618. L'omniprésence des autorités publiques dans le système français du diplôme a pour corollaire une dimension nationale de ces certifications. Celle-ci se manifeste par la territorialisation de ces dernières : « un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires quel que soit l'établissement qui l'a délivré ». Si la formule retenue par la loi du 24 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur permet de garantir aux diplômés qu'ils pourront faire valoir leur certification sur tout le territoire national, elle n'en constitue pas moins une limite *territoriale* à l'exercice de leurs droits.

Ainsi que le relève la déclaration commune des ministres européens de l'Éducation faite à Bologne les 19 juin 1999, les dispositifs de formation de chaque pays possèdent leur propre identité. Ils sont envisagés comme « l'expression d'une culture politique »¹²⁴⁶.

619. À partir de la signature du traité de Rome, la libre circulation des personnes est devenue un des piliers fondamentaux de la Communauté et de l'Union européenne. En 1996, sur une population globale de 370 millions d'habitants, on estimait à 5,5 millions le nombre de personnes travaillant, étudiant ou vivant dans un autre pays que le leur¹²⁴⁷. Il ne s'agit donc pas d'une réalité quotidienne pour l'ensemble des citoyens européens. Des progrès ont été faits en la matière mais l'exercice du droit à la mobilité semble peu effectif.

620. Le rapport du Groupe de Haut Niveau sur la libre circulation des personnes, remis à la commission les 18 mars 1997 a permis de mettre en évidence deux catégories d'obstacles à l'exercice d'un tel droit.

La première se présente sous la forme de barrières indirectes, sociales, économiques, culturelles et linguistiques comme le manque de connaissance d'une langue étrangère, l'absence de sécurité de l'emploi pour le conjoint du travailleur mobile, les différences entre législations nationales sur le travail, la protection sociale et la fiscalité, la dégradation du climat économique dans des régions accueillant traditionnellement des travailleurs étrangers¹²⁴⁸ ainsi qu'un fort taux de chômage dans tous les états membres¹²⁴⁹.

¹²⁴⁶ A. D'IRIBARNE et P. D'IRIBARNE, « Le système éducatif français comme expression d'une culture politique », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n° 17, p. 27 et s.

¹²⁴⁷ Groupe de Haut Niveau sur la libre circulation des personnes, présenté à la Commission le 18 mars 1997.

¹²⁴⁸ En France, les régions frontalières du Nord Est.

621. Le rapport relève dans le même temps d'autres entraves, beaucoup plus directes, à l'accès à un emploi dans un autre Etat membre. Outre le manque d'information sur les emplois permanents disponibles, l'accent est mis sur l'existence de conditions de qualification ou de diplôme pour pouvoir exercer une profession.

Ce dernier obstacle n'est pas l'apanage du seul monde du travail. On décèle également cette difficulté en matière d'éducation, de formation et de recherche. En effet, la question est cruciale dans le cadre de « mouvements spontanés » d'étudiants ou pour des enfants de migrants revenant dans leur pays d'origine. Comment les diplômes qu'ils y ont acquis, s'articuleront-ils avec le système de formation dans lequel ils seront amenés à évoluer ?

622. Qu'il s'agisse de l'accès à une profession ou de la poursuite d'études, l'effectivité du droit à la mobilité des individus, proclamé par les traités européens, impliquent nécessairement la reconnaissance des diplômes délivrés par les différents Etats, membres ou non de l'Union européenne

Toutefois cette méthode qui consiste à appréhender les diplômes de façon abstraite et générale a montré ses limites, se heurtant justement à la compétence exclusive des Etats dans ce domaine (chapitre 1).

Les actions internationales visant à supprimer les entraves à la libre circulation se sont orientées vers la construction de mécanismes portant sur le caractère individuel du diplôme (chapitre 2).

¹²⁴⁹ J. BJØRNÅVOLD et B. SELLIN, « La reconnaissance et la transparence des qualifications professionnelles : la voie à suivre », *Cedefop Panorama*, Thessalonique, 1998, p. 5.

Chapitre 1. Les limites d'une approche collective des diplômes.

623. En France, tout individu souhaitant accéder à une formation ou un emploi fait valoir les titres et diplômes qu'il y a obtenus : les conditions de reconnaissance sont fixées par l'autorité publique ou les partenaires sociaux.

Il se heurte à une réelle difficulté lorsque ces certifications sont invoquées dans un autre pays que celui de leur acquisition. Il semble que les employeurs, les syndicats et les établissements de formation ne possèdent pas les informations ou les instruments adéquats leur permettant d'apprécier la valeur des « bagages » du candidat étranger au regard des qualifications nationales normalement exigées¹²⁵⁰.

624. Reconnaître les diplômes et titres étrangers implique nécessairement la remise en cause un certain nombre d'a priori sur la valeur qu'un pays reconnaît aux certifications délivrées sur son propre territoire. Évidemment considérées comme supérieures aux diplômes étrangers en termes de qualité et de pertinence nationale et culturelle, elles sont très souvent liées à la qualification des postes et l'attribution d'un salaire. Elles permettent également de bénéficier de prestations sociales¹²⁵¹, servent de mécanismes de régulation de l'accès à des activités ou des professions dont la démographie doit être contrôlée et peuvent être assimilées à des instruments de maîtrise de l'immigration et de l'émigration.

Tous ces éléments, en principe attachés à la notion de souveraineté nationale, seraient remis en cause par l'adoption, au niveau européen, de normes visant à modifier l'appréhension par un autre Etat membre, des certifications délivrées chez ses voisins.

625. Toute intervention européenne portant sur les diplômes délivrées par chaque Etat, que l'on peut qualifier d' « approche collective du diplôme », ne peut alors prendre que deux formes.

D'une part, elle peut viser à une *harmonisation* de ces certifications. Cette voie n'a été réellement explorée qu'à deux reprises. Dans le cadre de la Communauté européenne, elle a été utilisée pour favoriser la libre circulation des professionnels de la santé¹²⁵². A l'échelle du

¹²⁵⁰ J. BJØRNÅVOLD et B. SELLIN, *op.cit.*, p. 7.

¹²⁵¹ Cf. Supra. « Le diplôme et le traitement social du chômage ».

¹²⁵² Cf. Infra.

continent, cette technique juridique a été retenue pour contribuer à la mobilité des étudiants¹²⁵³. Le faible recours à l'harmonisation s'explique par les difficultés juridiques de sa mise en œuvre : elle nécessite l'accord de chaque Etat et peut prendre un certain temps selon la diversité des procédures législatives internes.

D'autre part, une action européenne sur les diplômes peut également s'orienter vers la notion de *reconnaissance*. Celle-ci n'entraîne, en principe, aucune modification des certifications en tant que telles mais porte sur les effets qui leur sont reconnus : chaque Etat doit ainsi reconnaître, aux diplômes de ces voisins, une valeur identique à ceux qu'il délivre lui-même.

Suivre cette distinction entre *harmonisation* et *reconnaissance* présente plusieurs inconvénients. D'abord, ces techniques ne sont pas si exclusives l'une de l'autre : elles peuvent parfois se combiner¹²⁵⁴. Surtout, cette distinction n'implique aucune analyse qualitative des actions européennes. Or, s'il apparaît que ces méthodes collectives sont adaptées aux professions réglementées (Section 1), elles sont insuffisantes dans le domaine de la formation ou des professions non réglementées (Section 2).

Section 1. Une méthode adaptée aux professions réglementées.

626. La reconnaissance des qualifications à des fins professionnelles se présente comme un domaine de compétence quasiment exclusif de la Communauté Européenne.

Dès son origine, les rédacteurs et les signataires du Traité de Rome ont fait de la libre circulation des personnes un des piliers fondamentaux de la construction européenne en souhaitant accorder à toute personne le droit de se rendre dans un autre Etat membre pour y chercher un emploi ou y travailler comme salarié ou travailleur indépendant. Le titre III du traité, consacré à la libre circulation des personnes, des services et des capitaux vise aussi bien les travailleurs que le droit d'établissement et la prestation de service.

627. Pour ce faire, la première voie suivie par les institutions européennes a été de garantir une égalité de traitement entre tous les ressortissants des Etats membres de la Communauté et de supprimer « toutes les discriminations exercées en raison de la nationalité.

¹²⁵³ Cf. Infra.

¹²⁵⁴ Tel est le cas en matière d'approche sectorielle de la reconnaissance des diplômes. Cf. Infra.

Proclamé dès l'article 12 du traité instituant la Communauté européenne¹²⁵⁵ et considéré comme « une des dispositions juridiques fondamentales de la Communauté »¹²⁵⁶, ce principe est réaffirmé pour les travailleurs¹²⁵⁷, le droit d'établissement¹²⁵⁸ et les prestations de service¹²⁵⁹.

628. Mais les conditions de nationalité ne sont évidemment pas les seules à restreindre l'accès ou l'exercice de nombreuses professions en France. Un employeur, qu'il soit public ou privé, ou l'Etat, pour des raisons d'intérêt général¹²⁶⁰, peuvent exiger la possession d'un diplôme pour preuve de l'atteinte d'un niveau de connaissances ou d'aptitudes.

Cette situation juridique occasionne pour un migrant d'un Etat membre vers un autre des difficultés de libre circulation. Très souvent, les Etats décident de réglementer des professions ou activités en en restreignant ou en en réservant l'accès ou l'exercice à ceux qui possèdent certains diplômes. Nous ne reviendrons pas sur les raisons qui ont poussé les autorités publiques à prendre ces dispositions sur le territoire français. Simplement, il apparaît que, lorsque de telles restrictions sont posées, les certifications exigées obéissent elles-mêmes à des conditions de nationalité. Peu importe celle de leur titulaire lui-même.

Dans ces conditions, un citoyen européen possédant une qualification acquise dans l'Etat dont il est ressortissant ne répondra que très rarement aux exigences légales imposées par un autre Etat pour accéder ou exercer cette profession.

Il en sera de même pour un individu souhaitant exercer dans son propre pays une activité réglementée si le diplôme qu'il possède, a été acquis à l'étranger.

629. Sur le fondement juridique des articles 49, 57 §1 et 66, dans leur rédaction alors en vigueur, les institutions communautaires sont intervenues pour supprimer ces barrières

¹²⁵⁵ Anciennement article 6 du Traité de Rome de 1957.

¹²⁵⁶ CJCE, 21 juin 1974, *Reyners*, aff. 2/74, Rec. CJCE, p. 631.

¹²⁵⁷ Article 39 du TCE : « la libre circulation des travailleurs est assurée à l'intérieur de la Communauté. Elle implique l'abolition de toute discrimination, fondée sur la nationalité, entre les travailleurs des Etats membres, en ce qui concerne l'emploi, la rémunération et les autres conditions de travail ».

¹²⁵⁸ Article 43 du TCE : « Dans le cadre des dispositions ci-après, les restrictions à la liberté d'établissement des ressortissants d'un Etat membre dans le territoire d'un autre Etat membre sont interdites ».

¹²⁵⁹ Article 49 du TCE : « Dans le cadre des dispositions ci-après, les restrictions à la libre prestation de services à l'intérieur de la Communauté sont interdites à l'égard des ressortissants d'un Etat membre établis dans un pays de la Communauté autre que celui du destinataire de la prestation ».

¹²⁶⁰ A. SUPIOT, C. GARBAR et J.-L. BODIGUEL (Dir.), *Le travail au service de l'intérêt général*, PUF, Paris, 2000.

qualifiées d'invisibles par certains auteurs¹²⁶¹.

630. A partir de 1964, elles ont d'abord adopté un ensemble de directives de libéralisation et portant « mesures transitoires », visant particulièrement les activités des secteurs du commerce, de l'industries et de l'artisanat¹²⁶². Ces textes facilitent l'accès à des professions précises en garantissant la reconnaissance, dans le pays d'accueil, de l'expérience acquise dans le pays d'origine. A proprement parler, ils n'ont donc pas pour objet de prévoir une reconnaissance des diplômes. La difficulté posée est donc évidente : un professionnel récemment qualifié mais ne possédant pas d'expérience professionnelle d'indépendant¹²⁶³ ne bénéficie pas des mécanismes de reconnaissance créés par les directives dites « transitoires ».

631. A partir de 1975, la Communauté s'est engagée dans la création de dispositifs de reconnaissance des diplômes selon une approche dite *sectorielle* ou *verticale* des activités réglementées¹²⁶⁴. En effet, il s'agissait d'adopter des directives, profession par profession, en fixant des critères communs à tous les Etats pour la formation qui y prépare et en prévoyant que les diplômes sanctionnant les formations respectant ce modèle devaient être automatiquement reconnus, pour donner ainsi à leur titulaire le droit d'exercer sans restrictions dans tous les pays membres de la Communauté.

632. Enfin, à partir de 1988, cette méthode a été abandonnée pour des raisons d'efficacité¹²⁶⁵. Une approche *générale* ou *horizontale* de la reconnaissance des diplômes a été retenue. Toutes les activités réglementées, non couvertes par les directives sectorielles, entrent dans le champ d'application de ce nouveau système. Dans cette optique, trois directives ont

¹²⁶¹ J. PERTEK, *L'europe des diplômes et des professions*, Bruylant, Bruxelles, 1994, p. 10 s.

¹²⁶² Plombiers, constructeurs d'immeubles, agents de voyages, guides accompagnateurs, grossistes et détaillants, coiffeurs... Directives 63/261/CEE, 63/262/CEE, 67/530/CEE, 67/532/CEE, 68/192/CEE, 68/415/CEE, 64/223/CEE, 64/224/CEE, 64/428/CEE, 64/429/CEE, 65/1/CEE, 66/162/CEE, 67/654/CEE, 67/43/CEE, 68/363/CEE, 68/365/CEE, 68/367/CEE, 68/369/CEE, 69/82/CEE, 70/451/CEE, 70/452/CEE, 71/18/CEE, 74/557/CEE, 68/336/CEE, 64/427/CEE, 64/222/CEE, 68/364/CEE, 68/366/CEE, 68/368/CEE.

¹²⁶³ L'expérience professionnelle en tant que salarié n'est pas reconnue (article 57 du Traité instituant la Communauté européenne).

¹²⁶⁴ J. PERTEK, « la reconnaissance mutuelle des diplômes du domaine de l'architecture dans la Communauté européenne », *Savoir*, 1989, p. 735.

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

« Professions médicales et paramédicales », *Jurisclasseur Europe*, fasc. 740.

« Professions juridiques et judiciaires », *Jurisclasseur Europe*, fasc. 731.

¹²⁶⁵ Cf. *Infra*.

été adoptées en 1988¹²⁶⁶, 1992¹²⁶⁷ et 1999¹²⁶⁸. Ce dernier texte vient compléter le système général en intégrant les activités couvertes par les directives de libéralisation et transposer les principes consacrés par la jurisprudence de la Cour de Justice¹²⁶⁹.

633. Chaque directive peut, à elle seule, faire l'objet d'une étude. Tel n'est pas la finalité de ce travail.¹²⁷⁰ Seule la place qu'y occupe le diplôme retiendra notre attention. Or, qu'il s'agisse du système général ou des systèmes sectoriels, le diplôme apparaît toujours à deux niveaux. D'une part, il est indispensable à l'accès ou l'exercice d'une profession réglementée : il est donc nécessaire d'envisager quelles sont ces activités (I). D'autre part, afin d'être reconnu par un autre Etat que celui de sa délivrance, il fait l'objet d'une évaluation. La façon dont celle-ci est accomplie est la clé des rapports entre la Communauté européenne et les Etats qui en sont membres (II).

§ 1. Les activités concernées.

634. La détermination des activités concernées par les directives communautaires ne pose évidemment aucune difficulté lorsqu'elles relèvent des systèmes sectoriels de reconnaissance des diplômes : à chaque système correspond une profession particulière.

Ainsi, entre 1975 et 1985, sept systèmes sectoriels ont été adoptés portant tous à une exception près¹²⁷¹, sur des activités du domaine de la santé : médecins¹²⁷², infirmiers¹²⁷³, dentistes¹²⁷⁴, vétérinaires¹²⁷⁵, sages-femmes¹²⁷⁶ et pharmaciens¹²⁷⁷.

¹²⁶⁶ Directive 89/48/CEE du 21 décembre 1988 relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionne de formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans, *JOCE*, L 19 du 24 janvier 1989, p. 16.

¹²⁶⁷ Directive 92/51/CEE du 18 juin 1992 relative à un système général de reconnaissance des formations professionnelles qui complète la directive 89/48/CEE, *JOCE*, L 209 du 24 juillet 1992, p. 25.

¹²⁶⁸ Directive 1999/42/CE du 7 juin 1999 instituant un mécanisme de reconnaissance des diplômes pour les activités professionnelles couvertes par les directives de libéralisation et portant mesures transitoires et complétant le système général de reconnaissance des diplômes, *JOCE*, L. 201 du 31 juillet 1999, p. 77.

¹²⁶⁹ CJCE, 7 mai 1991, *Vlassopoulou*, Aff. 340/89, *Rec.* p. I-2357.

¹²⁷⁰ Pour une analyse très complète des mécanismes communautaires de reconnaissance des diplômes et des professions : J. PERTEK, *L'europe des diplômes et des professions*, Bruylant, Bruxelles, 1994, 282 p..

¹²⁷¹ Architectes, directive 85/384/CEE du 10 juin 1985, *JOCE*, L. 233 du 21 août 1985, p. 15.

¹²⁷² Directives 75/362/CEE et 75/363/CEE du 16 juin 1975, *JOCE* L 167 du 30 juin 1975, p. 1 et 14.

¹²⁷³ Directives 77/452/CEE et 77/453/CEE du 25 juin 1977, *JOCE* L 176 du 15 juillet 1977, p. 1 et 8.

¹²⁷⁴ Directives 78/686/CEE et 77/687/CEE du 25 juillet 1978, *JOCE* L 233 du 24 août 1978, p. 1 et 10.

¹²⁷⁵ Directives 78/1026/CEE et 78/1027/CEE du 18 décembre 1978, *JOCE* L 362 du 23 décembre 1978, p. 1 et 7.

¹²⁷⁶ Directives 80/154/CEE et 80/155/CEE du 21 janvier 1980, *JOCE* L 33 du 11 février 1980, p. 1 et 8.

Pourquoi avoir porté une telle attention particulière aux professionnels de la santé ? Ce particularisme est consacré par les dispositions du traité de Rome. Dès 1957, celui-ci prévoyait des dispositions propres aux professions médicales, paramédicales et pharmaceutiques. En effet, pour celles-ci, la libre circulation ne pouvait être automatique dès la fin de la période de « transition » fixée par le traité au 1 janvier 1970 : « la libération progressive des restrictions nationales sera subordonnée à la coordination de leurs conditions d'exercice dans les différents Etats membres »¹²⁷⁸. Pourtant, à cette échéance, aucune mesure de coordination ou de reconnaissance n'avait été élaborée. La Commission et le Conseil, s'appuyant sur la jurisprudence de la Cour de Justice¹²⁷⁹ reconnaissant l'effet direct de l'article 57 § 2¹²⁸⁰, ont alors considéré que la libre circulation n'était pas subordonnée à cette coordination.

L'adoption de mesures particulières au domaine médical se justifie, semble-t-il, par le caractère « réglementé et organisé » de ces professions¹²⁸¹. Comme nous avons eu l'occasion de le présenter, celles-ci accordent à leurs membres, en France, un monopole d'actes qui se justifie pour des motifs d'intérêt général¹²⁸². Leur démographie est généralement contrôlée par un organisme de droit privé ou de droit public, tels les ordres professionnels¹²⁸³ et la formation qui y conduit est elle-même soumise à un *numerus clausus* dans la majorité des pays de l'Union européenne. Enfin, les diverses spécialités de la médecine « trouvent généralement leur consécration officielle dans les règles des systèmes nationaux de sécurité sociale »¹²⁸⁴ qui définissent et assurent la rémunération des prestataires.

Si le particularisme des professions médicales justifie le recours à cette méthode sectorielle, il est plus difficile d'expliquer que tel soit également le cas dans le domaine de l'architecture¹²⁸⁵ dont le régime dépend d'une directive spécifique du 10 juin 1985¹²⁸⁶.

¹²⁷⁷ Directives 85/432/CEE et 85/433/CEE du 24 septembre 1985, *JOCE* L 235 du 24 septembre 1985, p. 34 et 87.

¹²⁷⁸ Article 47 § 3 (ancien article 57) .

¹²⁷⁹ CJCE, 21 juin 1974, *Reyners c/ Etat Belge*, Aff. 2/74, Rec CJCE, 631.

¹²⁸⁰ La communauté « arrête des directives visant à la coordination des dispositions législatives, réglementaires et administratives des Etats membres concernant l'accès aux activités non salariées et à l'exercice de celles-ci ».

¹²⁸¹ J. PERTEK, *L'europe des diplômes et des professions*, Bruylant, Bruxelles, 1994, p. 35 s.

¹²⁸² Cf. *Supra*.

¹²⁸³ Organismes disposant de prérogatives spéciales en matière de déontologie professionnelles, de disciplines. L'adhésion des praticiens peut y être obligatoire in J. PERTEK, *L'europe des diplômes et des professions*, Bruylant, Bruxelles, 1994, p. 35 s.

¹²⁸⁴ J. PERTEK, « La reconnaissance mutuelle des diplômes dans le domaine de la santé dans la Communauté européenne », *Savoir*, 1990, p. 677.

¹²⁸⁵ J. PERTEK, « la reconnaissance mutuelle des diplômes du domaine de l'architecture dans la Communauté européenne », *Savoir*, 1989, p. 735.

¹²⁸⁶ Directive 85/384/CEE du 10 juin 1985, *JOCE*, L. 233 du 21 août 1985, p. 15.

Deux raisons semblent pouvoir être invoquées. D'une part, la première proposition de la Commission portant sur cette profession date d'octobre 1967¹²⁸⁷, c'est à dire avant la fin de la période de transition. D'autre part, la directive adoptée en 1985 suit les textes portant sur le domaine médical, c'est à dire une démarche apparaissant alors comme la plus efficace.

Toutefois, l'approche sectorielle présente un certain nombre d'inconvénients. Elle se caractérise notamment par la longueur du processus qu'elle implique : énumération de chaque profession concernée, adoption d'une ou plusieurs directives particulières¹²⁸⁸ et transposition dans la législation interne de chaque Etat membre. En 1985, quinze ans après la fin prévue de la période de transition, seules sept professions étaient couvertes par de telles directives.

635. A partir de 1984, la Commission constatait qu'il fallait envisager une autre méthode « plus globale et plus souple »¹²⁸⁹. Ainsi, « pour répondre rapidement à l'attente des citoyens européens qui possèdent des diplômes d'enseignement supérieur sanctionnant des formations professionnelles et délivrés dans un Etat membre autre que celui où ils veulent exercer leur profession, il convient de mettre également en œuvre *une autre méthode* de reconnaissance de ces diplômes, telles qu'elle facilite à ces citoyens l'exercice de toutes les activités professionnelles qui sont subordonnées, dans un Etat membre d'accueil, à la possession d'une formation post-secondaire, pour autant qu'ils possèdent de tels diplômes qui les préparent à ces activités et qu'ils aient été délivrés dans un autre Etat membre »¹²⁹⁰.

636. Dans cet esprit, trois directives sont alors progressivement adoptées visant à instituer « un système général de reconnaissance des diplômes »¹²⁹¹.

Celui-ci ne repose plus sur une énumération fastidieuse des activités mais sur la détermination d'un certain nombre de critères définissant la notion même de profession

¹²⁸⁷ J. PERTEK, *L'europe des diplômes et des professions*, Bruylant, Bruxelles, 1994, p. 52 s.

¹²⁸⁸ Avec parfois 18 ans de procédures comme dans le cas de l'architecture.

¹²⁸⁹ Communication au Conseil du 24 septembre 1984, *Bull. CE* 8/1984.

¹²⁹⁰ Exposé des motifs de la directive 89/48/CEE du 21 décembre 1988 relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionne de formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans, *JOCE*, L 19 du 24 janvier 1989, p. 16.

¹²⁹¹ Directive 89/48/CEE du 21 décembre 1988 relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionne de formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans, *JOCE*, L 19 du 24 janvier 1989, p. 16.

Directive 92/51/CEE du 18 juin 1992 relative à un système général de reconnaissance des formations professionnelles qui complète la directive 89/48/CEE, *JOCE*, L 209 du 24 juillet 1992, p. 25.

Directive 1999/42/CE du 7 juin 1999 instituant un mécanisme de reconnaissance des diplômes pour les activités professionnelles couvertes par les directives de libéralisation et portant mesures transitoires et complétant le système général de reconnaissance des diplômes, *JOCE*, L 201 du 31 juillet 1999, p. 77.

réglementée pour laquelle on souhaite faciliter la libre circulation (A).

Cependant, certaines activités ne sont pas couvertes par ces directives soit parce qu'elles en sont expressément exclues soit parce que se pose à leur égard des difficultés d'interprétation des textes (B).

A. La conception européenne des activités réglementées.

637. Selon les directives du 21 décembre 1988 et du 18 juin 1992, est une profession réglementée « une activité ou un ensemble d'activité professionnelle dont l'accès ou l'exercice, ou l'une des modalités d'exercice dans un Etat membre est subordonnée directement ou indirectement par des dispositions législatives, réglementaires ou administratives, à la possession d'un diplôme, d'un titre de formation ou d'une attestation de compétence »¹²⁹².

638. Cette définition renvoie aux deux modalités de réglementation des professions que sont le monopole d'actes et le monopole du titre, selon la distinction établie par M. PERTEK¹²⁹³.

Le caractère réglementé de *l'accès* à une activité ne pose évidemment aucune difficulté d'analyse : tel est le cas lorsque l'activité ne peut être entreprise sans posséder le diplôme, le titre de formation ou l'attestation de compétence exigée¹²⁹⁴.

La détermination d'une activité dont *l'exercice* est réglementé paraît plus délicate¹²⁹⁵. Dans de telles conditions, les directives elles-mêmes donnent des exemples :

- l'exercice d'une activité sous *un titre professionnel* dans la mesure où le port de ce titre est autorisé aux seuls possesseurs d'un diplôme.
- L'exercice d'une activité professionnelle dans le domaine de la santé dans la mesure où la rémunération et/ou le remboursement de cette activité est subordonné par le régime national de sécurité sociale à la possession d'un diplôme.

Ce dernier exemple ne présente qu'un intérêt pratique puisqu'il permet de déterminer le

¹²⁹² Article 1c de la directive 89/48/CEE du 21 décembre 1988 et article 1e de la directive 92/51/CEE du 18 juin 1992.

¹²⁹³ Nous ne reviendrons pas sur cette question déjà étudiée. Cf. Supra.

¹²⁹⁴ Cf. Supra. Le diplôme, source d'un monopole d'actes professionnels.

caractère réglementé d'une profession quand il n'existe pas de monopole d'actes ou lorsque l'existence d'une monopole de titre est difficile à établir¹²⁹⁶.

639. Cette réglementation doit également avoir pour origine des dispositions législatives, réglementaires ou administratives, c'est-à-dire *Etatiques*. Pour autant, cela ne signifie pas que ces conditions d'accès ou d'exercice soient elles-mêmes édictées par les pouvoirs publics. Les directives visent également les hypothèses où elles émanent d'un organisme professionnel de droit privé agissant sur autorisations des autorités publiques.

Le *caractère juridique de cette réglementation* est un élément déterminant, comme l'a expressément souligné la Cour de Justice¹²⁹⁷ : « une profession réglementée est une activité professionnelle qui, quant à ses conditions d'accès ou d'exercice, est directement ou indirectement réglée par des dispositions de nature *juridique* ». Par conséquent, le fait que seuls les titulaires d'un diplôme spécifique se présentent sur le marché du travail de l'Etat d'accueil et qu'aucune autre personne ne puisse exercer cette profession ne suffit pas à la considérer comme réglementée¹²⁹⁸. Il ne sera donc pas possible à un migrant de se fonder sur des enquêtes statistiques dans le pays d'accueil pour invoquer le bénéfice des mécanismes de reconnaissance des diplômes mis en place par les directives de 1988, 1992 et 1999.

640. À travers cette définition, l'objectif des institutions communautaires n'est pas de déterminer si telle ou telle activité doit être réglementée. L'édition de règles venant restreindre l'accès ou l'exercice d'une profession demeure, conformément au principe de subsidiarité, de la seule compétence des Etats. C'est à ces derniers qu'il appartient de décider si une activité ne sera ouverte qu'aux titulaires de certifications professionnelles établissant la possession d'un niveau de connaissance ou d'aptitude, pour des raisons historiques, culturelles, de protection des citoyens...

La définition posée par les directives du système général n'a donc pour objet que de permettre à un travailleur migrant de savoir si l'activité qu'il souhaite exercer dans un Etat membre d'accueil est soumise à des conditions de qualification professionnelle. Si tel est le cas, il lui appartiendra alors de faire reconnaître ses propres certifications ou, s'il n'en possède pas, de chercher à les acquérir.

¹²⁹⁵ Cf. Supra. Le diplôme, source d'un monopole du titre professionnel.

¹²⁹⁶ J. PERTEK, *L'europe des diplômes et des professions*, Bruylant, Bruxelles, 1994, p. 74 s.

¹²⁹⁷ CJCE, 1^{er} février 1996, *Georgios Aranitis*, Aff. C-164/94.

641. Suivant cette logique, les définitions de diplôme, certificat ou attestation de compétence possèdent les mêmes caractéristiques.

Est un diplôme, « tout titre de formation ou tout ensemble de titres qui a été délivré par une autorité compétente dans un Etat membre, désignée conformément aux dispositions législatives, réglementaires ou administratives dudit Etat, dont il résulte que le titulaire a suivi avec succès un cycle d'études post-secondaire et dont il résulte que le titulaire possède les qualifications professionnelles requises pour accéder à une profession réglementée dans l'Etat membre en question. Cette définition ne fournit donc que les éléments fondamentaux de la notion de diplôme : une formation suivie avec succès, une autorité de certification (soit l'Etat lui-même, soit un organisme agréé par les autorités publiques) et une finalité professionnelle. Dans ce cadre là, *un diplôme sera ce que des autorités publiques de chaque Etat auront décidé de définir comme tel.*

642. Même si elles n'apparaissent pas dans la définition des activités réglementées, les notions de *niveau de formation* et de *secteur professionnel* sont cependant importantes puisqu'elles vont permettre de savoir quel texte particulier du système général aura vocation à s'appliquer à la situation particulière d'un travailleur migrant ¹²⁹⁹.

La directive de 1988, qualifiée de système général initial, ne portait ainsi que sur les situations où l'Etat membre d'accueil exigeait la possession d'un diplôme sanctionnant une formation d'une durée d'au moins trois années d'enseignement supérieur ou d'une durée équivalente à temps partiel.

La directive de 1992, qualifiée de système général complémentaire, a été adoptée pour couvrir les niveaux de formation qui ne l'ont pas été par le système initial, à savoir celui correspondant aux autres formations de renseignements postsecondaire et aux formations qui y sont assimilées, et celui correspondant à l'enseignement secondaire long ou court, éventuellement complété par une formation ou une pratique professionnelles.

Trois niveaux de formation sont ainsi couverts par les mécanismes de reconnaissance du système général :

- le niveau 1 couvre les formations longues et courtes, générales ou techniques de

¹²⁹⁸ *Ibid.*

¹²⁹⁹ J.-M. FAVRET, « le système général de reconnaissance des diplômes et des formations professionnelles en droit communautaire, l'esprit et la méthode », *RTD Eur*, 32 (2), 1996, p. 259 s.

l'enseignement secondaire ;

- le niveau 2 couvre les formations courtes de l'enseignement post-secondaires, c'est-à-dire d'au moins une année et de moins de trois ans après le baccalauréat dans l'exemple français ;

- le niveau 3 couvre l'enseignement post-secondaire long d'une durée minimale de trois ans, c'est-à-dire de Bac + 3 à Bac + 5.

Ainsi, les deux premiers niveaux relèvent des mécanismes de la directive de 1992¹³⁰⁰ alors que le niveau 3 relève de celui du texte de 1988¹³⁰¹.

643. La directive du 7 juin 1999 dont les dispositions sont à transposer en droit interne avant le 31 juillet 2001, ne vient pas modifier ces niveaux de formation. Toutefois, elle ne les retient pas pour instituer un mécanisme de reconnaissance des diplômes pour les activités professionnelles couvertes par les directives de libéralisation et portant mesures transitoires, c'est à dire les professions de l'artisanat, du commerce et de l'industrie.

Tout en conservant sur ces questions la même approche horizontale et générale qui est celle des directives de 1988 et de 1992, ce nouveau texte se fonde sur une logique de référence à des *secteurs d'activité*¹³⁰². La principale question qui s'est alors posée était de savoir si la nomenclature ayant servi à délimiter les activités couvertes par les directives de libéralisation devait être la même que celle utilisée au cours des années soixante. Aux yeux de certains auteurs, les anciennes nomenclatures CITI (Classification internationale type par industrie) et NICE sont actuellement dépassées. Les services de la Communauté européenne ont renoncé depuis un certain temps à leur utilisation pour une nomenclature NACE, devenue celle officiellement utilisée pour les statistiques établies par les services de la Communauté européenne.

¹³⁰⁰ En France, les professions et activités relevant de la directive de 1992 sont notamment des professions juridiques (syndic de copropriété, administrateur de bien...), des professions paramédicales (aide-soignant, diététicien, opticien, pédicure, podologue...), des professions de tourisme (agent de voyage, guide interprète régional...), de l'artisanat (ambulancier et chauffeur de taxi), de la mer (capitaine de navires de commerce, cuisinier d'équipage...) et des transports (déménageur, moniteur d'auto école...) in Jean Marc FAVRET, « le système général de reconnaissance des diplômes et des formations professionnelles en droit communautaire, l'esprit et la méthode », *RTD Eur*, 32 (2), 1996, p. 259 s

¹³⁰¹ Les professions et activités relevant de la directive de 1988 sont certaines professions juridiques (administrateur judiciaire, agent immobilier, avocat, avoué, commissaire-priseur, notaire, huissier justice...), certaines professions paramédicales (masseur-kinésithérapeute, orthophoniste, ergothérapeutes...), expert-comptable, géomètre expert, psychologue... in Jean Marc FAVRET, « le système général de reconnaissance des diplômes et des formations professionnelles en droit communautaire, l'esprit et la méthode », *RTD Eur*, 32 (2), 1996, p. 259 s.

¹³⁰² Article 3 de la directive du 7 juin 1999.

Dans le but de tenir compte d'éventuelles évolutions techniques et sociales, notamment quant aux nomenclatures utilisées, la Commission a consulté les principales organisations professionnelles au niveau européen avant l'adoption de la directive. Une très grande majorité s'est alors opposée à des changements quelconques dans le champ d'application de ce nouveau texte par rapport aux directives de libéralisation. Dans cette optique, ces organisations ont exprimé la préoccupation que l'adoption d'une nouvelle nomenclature n'entraîne des modifications non désirées du champ d'application, incluant ou excluant ainsi des professions. A leurs yeux, l'institution d'un mécanisme de reconnaissance des diplômes pour les activités artisanales, commerciales et industrielles se devait d'être effectuée « à droit constant ».

Enfin, parmi les arguments pour rejeter la nouvelle nomenclature, il est apparu qu'une telle modification auraient obligé les Etats membres à transposer à nouveau les directives de libéralisation et de mesures transitoires.

644. La notion d'activité réglementée définie par les directives du système général se caractérise donc par une certaine généralité de façon à y inclure le plus grand nombre de professions dont l'accès ou l'exercice sont restreints par des conditions de qualification dans les législations nationales. Toutefois, des activités semblant entrer dans le champ d'application de ce système, soit parce qu'elles en sont expressément exclues, soit parce que se pose à leur égard des problèmes d'interprétation : les intérêts communautaires se confrontant alors aux intérêts nationaux .

B. Les activités exclues du système général de reconnaissance des diplômes : la confrontation des principes communautaires avec les intérêts nationaux.

645. Le traité instituant la Communauté européenne prévoit expressément deux situations dans lesquelles il est possible de déroger aux principes de libre circulation pour les professions non salariées et par conséquent, au système général de reconnaissance mutuelle des diplômes : les activités participant dans un Etat, même à titre occasionnel, à l'exercice de l'autorité publique¹³⁰³ et les emplois dans l'administration publique¹³⁰⁴. En théorie, dans ces

¹³⁰³ Article 45 du Traité instituant la Communauté européenne.

¹³⁰⁴ Article 39 § 4 du Traité instituant la Communauté européenne.

deux hypothèses, il est possible d'exiger du travailleur la nationalité de l'Etat où il souhaite s'installer.

646. La notion « d'exercice de l'autorité publique » a très rapidement entraîné des difficultés d'interprétation que le juge communautaire a été amené à trancher.

En 1974, la Cour de Justice des Communautés Européennes a considéré qu'il s'agissait là d'une notion communautaire¹³⁰⁵. De façon très ambiguë, il s'agit donc d'une notion touchant aux intérêts les plus importants d'un Etat mais il n'appartient pas à ce dernier de décider unilatéralement librement du contenu qu'elle revêt.

Plus encore, le juge européen s'appuie sur les termes mêmes du traité pour poser une subtile distinction entre *l'activité* et *la profession*. C'est ainsi que seule l'activité participant à l'exercice de l'autorité publique est exclue de l'application du principe de libre circulation et non la profession entière. Dès lors, en cas de litige, le juge analyse dans le détail les prestations accomplies par un professionnel pour déterminer lesquelles relèvent de l'autorité publique et celles qui n'y participent pas.

Ainsi, si les activités comportant « une participation directe et spécifique à l'exercice de l'autorité publique »¹³⁰⁶ ne peuvent être distinguées de l'exercice professionnel dans son intégralité, la profession ne relève pas des dispositions relatives à la libre circulation et par conséquent, est exclue des mécanismes de reconnaissance mutuelle des diplômes.

Par contre, si ces activités « sont un élément détachable »¹³⁰⁷ de l'exercice de la profession, l'article 45 du traité instituant la Communauté européenne ne peut être invoqué pour refuser à un travailleur migrant l'accès ou l'exercice de la profession entière : il suffira d'exclure les activités litigieuses de la profession concernée.

Enfin, concrétisant cette interprétation restrictive de l'article 45 du traité, la cour de justice a ajouté ultérieurement que les dérogations à la libre circulation des personnes « devaient être limitées à ce qui est strictement nécessaire pour sauvegarder les intérêts que cette disposition permet aux Etats membres de protéger »¹³⁰⁸.

Pour toutes ces raisons, le juge communautaire n'a identifié jusque-là aucun cas où une profession pouvait intégralement échapper à la prohibition des atteintes à la libre circulation.

¹³⁰⁵ CJCE, 21 juin 1974, *Reyners c/ Etat Belge*, Aff. 2/74, Rec.p. 631.

¹³⁰⁶ *Ibid.*, point 45.

¹³⁰⁷ *Ibid.*, point 46.

647. La notion « d'emplois dans l'administration publique » a, elle aussi, été sujette à interprétation¹³⁰⁹. Comme le relève le rapport du Haut comité sur la libre circulation, l'emploi public ne se distingue pas de l'emploi privé au regard du droit communautaire relatif à la libre circulation des travailleurs. En principe, cette distinction est une question de droit national. Toutefois, le traité instituant la Communauté européenne, dans son article 39 § 4, a donné la possibilité aux Etats membres d'exclure certains emplois du principe d'égalité de traitement.

Selon la rédaction de ce texte, cette question n'aurait dû souffrir d'aucune contestation : « les dispositions du présent article [relatif à la libre circulation des travailleurs] ne sont pas applicables aux emplois dans l'administration publique ».

648. La Cour de Justice, saisie d'un litige sur cette question, a considéré qu'il s'agissait là aussi d'une notion devant recevoir une définition communautaire¹³¹⁰. Selon un raisonnement similaire à l'analyse qu'elle avait faite des dispositions de l'article 45, le juge a adopté également une conception restrictive de la notion d'emplois dans l'administration publique. Ainsi, l'article 39 du traité doit être limité aux activités pour lesquels la sauvegarde des intérêts généraux de l'Etat exige d'en réserver l'exercice aux nationaux. Il ne vise ainsi que les emplois impliquant l'exercice de pouvoir exorbitant du droit commun.

Ce faisant, la Cour a adopté une interprétation « fonctionnelle » de l'article 39 : l'application de ce texte dépend de la nature des tâches et des responsabilités que comporte un emploi. Elle rejette ainsi une interprétation « institutionnelle » défendue par quelques Etats membres¹³¹¹ pour lesquels la notion d'administration publique devait être tirée de la législation nationale de chaque Etat membre.

649. La Commission s'est également prononcée, le 18 mars 1988, sur cette question pour délimiter, avant de nouveaux litiges, le champ d'application de l'article 39¹³¹². Cette communication concernait essentiellement quatre secteurs particuliers : les organismes chargés de gérer un service commercial, les services de santé publique, les établissements publics d'enseignement¹³¹³ et la recherche à des fins civiles. Pour ceux-ci, les commissaires

¹³⁰⁸ CJCE, 15 mars 1988, *Commission c/ Grèce*, aff. 147/86, *Rec.*, p. 1637.

¹³⁰⁹ J. PERTEK, « Reconnaissance des diplômes et ouverture des emplois publics aux ressortissants communautaires », *AJDA*, 1991, 680 s.

¹³¹⁰ CJCE, 17 décembre 1980, *Commission c/ Belgique*, Aff. 149/79, *Rec.*, p. 388.

¹³¹¹ Groupe de Haut Niveau sur la libre circulation des personnes, présenté à la Commission le 18 mars 1997.

¹³¹² Commission, *communication du 18 mars 1988*, in *Rapport du Haut comité...*

¹³¹³ CJCE, 3 juillet 1986, *Lawrie-Blum*, Aff. 66/85, *Rec. CJCE*, p. 2121.

ont estimé que les activités de l'Etat étaient suffisamment éloignées de l'exercice de l'autorité publique. Dès lors, tous les ressortissants communautaires devaient pouvoir y accéder librement.

Au-delà de ces questions particulières, la Commission relevait une série de domaines d'activité dans lesquelles l'Etat fournit un service public sans que celui-ci ne relève de l'exercice de l'autorité publique¹³¹⁴. En outre, il convient d'écarter de la notion de puissance publique de nombreux emplois au sein même des administrations nationales dont la prestation de travail consiste en des activités administratives, bureaucratiques, techniques ou d'entretien¹³¹⁵.

Mais une telle énumération au cas par cas s'est avérée insuffisante, souffrant des mêmes difficultés que les systèmes sectoriels de reconnaissance des diplômes : détermination des emplois publics ne relevant pas de l'article 39, examen de la situation interne de chaque Etat, engagement d'une procédure en manquement en cas de violation des règles communautaires... Faire respecter les droits d'un travailleur migrant pouvaient prendre plusieurs années.

650. Suivant la même logique que celle qui a présidé à l'instauration du système général de reconnaissance des diplômes, le rapport du Groupe de Haut niveau sur la libre circulation incite la Commission à définir des critères permettant d'établir une doctrine claire et précise.

Dans un premier temps, il serait nécessaire de distinguer deux secteurs pour définir le champ d'application de l'article 39 : les activités typiques de l'Etat (une condition de nationalité pourrait y être requise) et les autres activités pour lesquelles d'égalité de traitement doit être le principe.

Dans un second temps, il conviendrait de définir précisément les secteurs qui peuvent être encore réservés aux nationaux et au sein de chaque secteur, les niveaux de postes à partir desquels la nationalité doit demeurer une condition d'accès. En effet, les postes d'exécution dans les secteurs d'activités typiques de l'Etat ne devrait pas justifié de conditions de nationalité.

Comme le souligne clairement le rapport du Groupe de Haut Niveau sur la libre circulation, la délimitation du champ d'application de l'article 39 du traité présente des enjeux considérables. Aux yeux des Etats membres, l'accès des ressortissants communautaires au sein

CJCE, 16 juin 1987, *Commission c/ Italie*, Aff.285/85, *Rec. CJCE*, p. 2625

CJCE, 30 mai 1989, *Allué et Coonan*, Aff. 33/88, *Rec. CJCE*, p. 1591.

¹³¹⁴ Le cas du service d'extinction des incendies était cité.

de la fonction publique est une forme d'empiètement sur la compétence nationale en matière de fonctionnement et d'organisation de l'emploi dans le secteur public.

651. Mais, comme nous avons eu l'occasion de l'analyser, les conditions de nationalité ne sont pas les seules à restreindre l'accès aux emplois publics. Dans les fonctions publiques dont l'accès exige la réussite à un concours, celui-ci peut n'être ouvert qu'aux titulaires d'un diplôme national.

Se pose alors la question de savoir si les directives du système général de reconnaissance des diplômes sont applicables aux activités exercées dans le secteur public. À ce stade également, la réponse de la Commission diverge de celle des Etats membres.

Celle-ci prévaloir la situation du travailleur dans son pays d'origine. Si son diplôme lui permet d'y exercer la profession accessible par concours dans l'Etat d'accueil, il doit avoir le droit de bénéficier du système général de reconnaissance mutuelle. Conformément à la jurisprudence *Scholtz*¹³¹⁶, ce n'est donc pas le fait d'avoir réussi le concours dans son pays d'origine qui lui permet de candidater à celui du pays d'accueil mais bien de posséder les diplômes permettant de se présenter.

Plus précisément, il est nécessaire de distinguer deux cas de figure¹³¹⁷. Si dans le secteur privé et dans le secteur public, la profession est réglementée de façon identique, les dispositions des directives de 1988 et de 1992 s'appliquent. Le travailleur migrant doit se voir reconnaître son diplôme pour postuler à l'emploi qu'il vise.

Par contre, si l'activité n'est pas réglementée de la même façon dans ces deux secteurs, l'application du système général peut se révéler problématique. Il est alors nécessaire de savoir si le migrant satisfait dans son pays aux conditions d'accès un emploi public. Si tel n'est pas le cas, il ne peut alors se prévaloir du système général pour accéder à cet emploi dans le pays d'accueil. À l'inverse, s'il a exercé dans le secteur privé dans son pays d'origine tout en possédant les diplômes nécessaires pour exercer dans le secteur public, il peut prétendre bénéficier du système général de reconnaissance.

652. Pour les Etats membres, la fonction publique ne peut être considérée en tant que

¹³¹⁵ Postes de secrétaires administratifs dans les ministères, les collectivités locales...

¹³¹⁶ CJCE, 23 février 1994, *Scholz*, Aff. 419/92, *Rec.*, p. 505.

¹³¹⁷ J.-M.FAVRET, « le système général de reconnaissance des diplômes et des formations professionnelles en droit communautaire, l'esprit et la méthode », *RTD Eur*, 32 (2), 1996, p. 259 s.

telle comme une profession réglementée¹³¹⁸. Le diplôme exigé pour se présenter au concours ne sanctionne pas une formation professionnelle déterminée mais un niveau permettant de candidater¹³¹⁹.

Selon les termes mêmes de la définition donnée par les directives de 1988 et 1992, une activité est réglementée quand l'accès ou l'exercice est subordonné *directement ou indirectement* à la possession d'un diplôme.

Or, en France, c'est le concours et non le diplôme qui conditionne l'accès à la fonction publique¹³²⁰. Le fait d'avoir besoin d'une telle certification pour se présenter à un concours de la fonction publique constitue-t-il une forme de réglementation *indirecte*? Aux yeux de certains auteurs, le système général de reconnaissance mutuelle n'est conçu que pour des « diplômes *professionnels*, spécifiquement orientés vers l'exercice d'une profession indépendamment du secteur d'activité »¹³²¹. Si le règlement des concours de la fonction publique autorise les ressortissants des pays membre de l'Union à se présenter en France, ce n'est qu'en application des dispositions de l'article 39 du traité exigeant l'abolition de toute discrimination fondée sur la nationalité et non en vertu des directives de 1988 et 1992.

§ 2. Les méthodes de reconnaissance des diplômes.

653. Notre propos ne consiste pas à envisager de façon individuelle chaque activité ayant fait l'objet d'un texte communautaire spécifique ou entrant dans le champ d'application d'une directive du système général. Il s'agit d'analyser les rapports entre les Etats et les institutions communautaires sur la question de la reconnaissance des diplômes à des fins professionnelles.

La démarche de la Communauté dans ce domaine s'est orientée dans deux directions différentes, chacune correspondant à un système particulier. Dans le cadre du système sectoriel, c'est-à-dire profession par profession, le choix s'est orienté vers une harmonisation des formations conduisant au diplôme et par conséquent, d'une reconnaissance automatique de ces derniers (A).

Au contraire, dans le cadre du système général, fondé sur la notion de profession

¹³¹⁸ Groupe de Haut Niveau sur la libre circulation des personnes, présenté à la Commission le 18 mars 1997.

¹³¹⁹ *Ibid.*

¹³²⁰ Cf. *Supra*. Le diplôme et le droit à concourir.

¹³²¹ J.-M. FAVRET, « le système général de reconnaissance des diplômes et des formations professionnelles en droit communautaire, l'esprit et la méthode », *RTD Eur*, 32 (2), 1996, p. 259 s.

réglémentée et sur les niveaux de formations, la reconnaissance des diplômes ne présente aucun caractère automatique et se fonde sur la confiance mutuelle en Etats (B).

A. *Harmonisation des formations et reconnaissance automatique des diplômes.*

654. Selon les termes de l'article 47 du Traité instituant la Communauté européenne, la libération progressive des restrictions à libre circulation, dans le cadre des professions médicales, paramédicales et pharmaceutiques était « subordonnée à la coordination de leurs conditions d'exercice dans les différents Etats membres ». Nous avons vu comment la Commission et le Conseil, en reconnaissant l'effet direct de l'article 43 prohibant de manière générale « les restrictions à la liberté d'établissement des ressortissants d'un Etat membre dans le territoire d'un autre Etat membre »¹³²², ont pris acte de la désuétude des dispositions de l'article 47. L'adoption de directives de coordination des conditions d'accès et d'exercice des professions de santé ne devait plus être considérée comme une condition préalable et obligatoire à la réalisation de la libre circulation dans ce domaine.

En outre, cette coordination, annonciatrice d'un véritable statut européen des professions de santé¹³²³, n'a finalement eu qu'une ampleur limitée puisqu'elle s'est véritablement cantonnée aux seules conditions de formations nécessaires à leur exercice¹³²⁴.

655. La méthode retenue pour l'activité de médecin fait figure de modèle de la démarche retenue pour l'ensemble des professions médicales. Elle s'appuie sur l'adoption simultanée de deux directives¹³²⁵.

La première est sans aucun doute la plus importante puisqu'elle définit *un contenu minimal de la formation* à l'échelle de la Communauté. Par conséquent, elle implique une action de chaque Etat membre, au niveau interne, pour vérifier si les formations dispensées sur son territoire sont conformes à ce que, dans le vocabulaire français de la formation, on appellera *un référentiel* et, si besoin est, pour les y adapter.

L'inaction d'un Etat n'aura évidemment pas pour conséquence d'empêcher celui-ci de

¹³²² Cf. Supra.

¹³²³ J. PERTEK, *L'Europe des diplômes et des professions*, op. cit., p. 36.

¹³²⁴ J.-P. DE CRAYENCOUR, *Communauté européenne et libre circulation des professions libérales*, OPOCE cité par J. PERTEK, *L'Europe des diplômes et des professions*, op.cit., p. 37.

¹³²⁵ Pour cette raison, on parle de *système* propre à chaque profession.

continuer à délivrer un diplôme ne rentrant pas dans le cadre défini par la directive communautaire. En effet, la question de l'éducation et des diplômes qui la sanctionnent est une compétence nationale et non des institutions communautaires. Simplement, cette certification ne pourra pas faire bénéficier son titulaire du mécanisme de reconnaissance et ne lui permettra pas d'exercer la profession visée par la directive dans un autre Etat membre.

Les effets de cette méthode peuvent être extrêmes. D'un côté, les Etats dont la formation est déjà peu ou prou dans le cadre général défini par la directive communautaire, n'ont eu besoin que d'y apporter quelques modifications minimales. De l'autre côté, ces effets peuvent aller jusqu'à la nécessité pour un Etat de créer une nouvelle profession et par conséquent d'une nouvelle formation y conduisant. Tel a été le cas en Italie où jusqu'à la fin des années 70, un dentiste était un médecin généraliste ayant suivi une formation de spécialisation de trois ans. La directive communautaire adoptée en 1978 a eu pour conséquence d'entraîner la création d'une profession de dentiste à part entière est donc d'une formation distincte de celle des médecins¹³²⁶.

L'ampleur de ces effets est évidemment conditionnée par la nature des contraintes imposées en matière de formation par la directive. Or, on constate que l'approche adoptée est plutôt minimaliste conformément à une résolution du Conseil du 6 juin 1974¹³²⁷ suggérant que les directives de reconnaissance « ne devaient recourir aussi peu que possible à la prescription de conditions détaillées de formation ». Dès lors, la coordination du contenu de formation s'est cantonnée « à l'exigence du respect des normes minimales »¹³²⁸. Au-delà de ces normes minimales, les Etats membres retrouvent leur liberté d'organisation de leur enseignement¹³²⁹.

Les dispositions des directives portent sur trois aspects de la formation. On y trouve évidemment les *conditions d'entrée en formation*. Ensuite, la liste *des connaissances et des aptitudes nécessaires* est établie. Enfin, *la durée minimale des études* est précisée soit en nombre d'années, soit en volume horaire.

656. La deuxième directive, adoptée au même moment que la première, a pour objet de fournir une liste impérativement exhaustive des diplômes délivrés dans les pays de la Communauté pouvant bénéficier de la reconnaissance mutuelle. Elle pose pour principe

¹³²⁶ J. PERTEK, *L'europe des diplômes et des professions*, op.cit., p. 41.

¹³²⁷ Résolution du Conseil du 6 juin 1974 « concernant la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres », JOCE du 20 août 1974, n° C 98, p. 1.

¹³²⁸ Notamment directive 75/363/CEE sur les médecins.

¹³²⁹ Ibid.

que « chaque Etat membre reconnaît les diplômes, certificats et autres titres délivrés aux ressortissants des Etats membres par les autres Etats membres » et leur donne « le même effet sur son territoire » qu'à ceux qu'il délivre, en matière d'accès et d'exercice des activités concernées¹³³⁰.

657. Même si chaque système présente ses propres particularités, notamment quant à l'ampleur des exigences en matière formation, certains auteurs¹³³¹ ont identifié des traits communs caractérisant l'approche sectorielle retenue en matière de reconnaissance des diplômes entre 1975 et 1985.

D'abord, le bénéfice des directives sectorielles est ouvert aussi bien aux professions indépendantes qu'aux salariés. Les institutions communautaires ont ainsi dépassé l'objectif fixé par les termes mêmes du traité de Rome puisque l'article 47 renvoie explicitement aux activités non salariées et le chapitre dans lequel il s'inscrit est relatif aux droits d'établissement. Or, lors des travaux préparatoires des premières directives relatives aux médecins, il est apparu qu'un grand nombre de professionnels exerçait sur un contrat de travail et pouvait passer, au cours de la même carrière et dans un même pays, du statut de professions libérales à celui de salarié.

Ensuite, toujours suivant cette même vision extensive du champ d'application des systèmes sectoriels, la reconnaissance des diplômes pour les activités non salariées s'applique aussi bien à l'établissement sur le territoire d'un autre Etat qu'à la seule prestation de services ponctuelle ou temporaire¹³³². Seul le système applicable à la profession de pharmaciens¹³³³ fait figure d'exception puisqu'il ne concerne que l'exercice des droits d'établissement et non la prestation de services. Pour les institutions communautaires, il serait difficile « d'apprécier dans quelle mesure pourraient être actuellement utiles des règles visant à faciliter la libre prestation de services de pharmaciens »¹³³⁴.

Enfin et surtout, la reconnaissance des diplômes possède un caractère automatique. Le simple fait d'établir la preuve de la possession d'un diplôme figurant sur la liste établie par la seconde directive permet à celui qui en est titulaire de bénéficier des mêmes droits dans l'Etat

¹³³⁰ Notamment directive 75/366/CEE sur les médecins.

¹³³¹ J. PERTEK, *L'europe des diplômes et des professions*, *op.cit.*, p. 42 s.

¹³³² *Ibid.*

¹³³³ Directives 85/432/CEE et 85/433/CEE du 24 septembre 1985, *JOCE* L 235 du 24 septembre 1985, p. 34 et 87.

¹³³⁴ *Ibid.*

d'accueil que le diplômé national. Cette disposition est importante notamment en cas de doutes des autorités de cet Etat sur le diplôme présenté par la personne migrante. Puisque la conception sectorielle de la reconnaissance des diplômes se fonde sur une harmonisation des formations, les litiges doivent se régler entre Etats et ne pas mettre en cause le diplômé lui-même. Ainsi les autorités nationales de l'Etat d'accueil ne pourront faire subir à ce dernier une évaluation individuelle de la formation reçue. Il leur appartiendra d'interroger les autorités du pays d'origine pour savoir si le diplôme présenté est authentique ou s'il certifie des conditions de formation correspondantes aux exigences de la seconde directive du système sectoriel.

658. De professions peuvent toutefois faire figure d'exceptions dans cette conception de l'approche sectorielle de la reconnaissance des diplômes.

Il s'agit dans un premier temps de l'activité d'architecte pour laquelle une seule directive a été élaborée¹³³⁵. Aucune définition communautaire à caractère obligatoire du contenu de la formation n'est imposée. En effet, au moment où a été adopté ce texte, trop de différences existaient entre les Etats membres concernant la formation elle-même ou la forme de l'accès ou de l'exercice de la profession.

L'approche adoptée a donc été de définir les critères de la formation conduisant aux diplômes délivrés dans un Etat membre et reconnue par les autres Etats membres. Tous les diplômes entrant dans le cadre de ce canevas sont alors inscrits sur une liste publiée régulièrement par la Commission au journal officiel des Communautés européennes. Dès qu'une certification apparaît sur une de ces listes, elle doit être impérativement et automatiquement reconnu par les autres Etats membres.

Chaque Etat peut donc conserver son particularisme en matière d'activité d'architecte. Cependant, là aussi, la reconnaissance par les autres Etats les diplômes qu'il délivre sur son territoire nécessite de modifier la formation d'architecte dans le sens de la directive communautaire.

La seconde profession ayant fait l'objet d'une approche sectorielle mais n'entrant pas dans le modèle suivi pour les professions de santé est celle d'avocat. La directive adoptée pour celle-ci¹³³⁶ n'apporte que sur la prestation de services. Toute personne pouvant exercer les activités d'avocat sous l'une des dénominations en usage dans les Etats membres a le droit

¹³³⁵ J. PERTEK, « la reconnaissance mutuelle des diplômes du domaine de l'architecture dans la Communauté européenne », *Savoir*, 1989, p. 735.

¹³³⁶ Directive 77/249/CEE du 22 mars 1977, *JOCE* du 26 mars 1977, n° L 78/77.

d'effectuer des prestations de services dans un autre Etat membre. Cette directive ne comporte aucune disposition relative à la reconnaissance des diplômes, nous ne nous y attarderons pas plus longtemps.

659. À partir de 1984, l'approche sectorielle de la reconnaissance des diplômes a donc été abandonnée, notamment du fait de la longueur et le caractère fastidieux du processus qu'elle implique : énumération de chaque profession concernée, adoption d'une ou plusieurs directives particulières¹³³⁷ et transposition dans la législation interne de chaque Etat membre. En 1985, quinze ans après la fin prévue de la période de transition, seules sept professions étaient couvertes par de telles directives.

Or, il convenait de constater que le nombre de professions réglementées dans les différents Etats membres ne faisait que s'accroître et ce plus vite que ne pouvait agir la Communauté en suivant une approche sectorielle. Le Conseil européen réuni en 1984 à Fontainebleau, constatant le peu d'intérêt porté à l'élection des députés européens la même année a adopté plusieurs mesures destinées à promouvoir une Europe des citoyens parmi lesquels figurait, afin de faciliter la liberté d'établissement, l'élaboration d'un système général de reconnaissance des diplômes universitaires.

Afin de réaliser le grand marché intérieur souhaité par les Chefs d'Etat et de gouvernements européens, dont le délai de huit ans prévu par l'Acte unique, une conception de la reconnaissance des diplômes, profession par profession, ne pouvait permettre d'achever la libre circulation des professionnels au 31 décembre 1992. L'adoption des directives du 21 décembre 1988 et de 18 juin 1992 a donc orienté la démarche communautaire vers une nouvelle conception de la reconnaissance des diplômes fondée sur la confiance mutuelle entre Etats et non sur l'harmonisation des formations.

B. La confiance mutuelle : fondement d'une reconnaissance non automatique des diplômes.

660. La voie d'une telle démarche a été ouverte par la jurisprudence de la cour de justice des communautés européennes statuant sur des situations de prise en considération des qualifications en l'absence de toute directive.

661. En vertu de l'article 43¹³³⁸ du Traité instituant la Communauté européenne, les états membres doivent faciliter la libre circulation même si aucune directive n'a été adoptée pour la profession concernée¹³³⁹. Par conséquent, rien n'interdit à un Etat membre de déterminer comme il l'entend, en l'absence de texte, les diplômes qu'il estime devoir être indispensables de posséder pour exercer une profession ou pour y accéder. Par contre, il est impératif que ces exigences ne portent pas atteinte à la libre circulation. Face à une demande émanant d'un ressortissant d'un Etat membre de faire reconnaître ses diplômes pour accéder à une profession réglementée non couverte par une directive, l'Etat d'accueil doit établir une procédure de comparaison du diplôme étranger et du diplôme national afin d'apprécier de façon objective si les connaissances attestées par le premier permettent l'exercice de la profession visée¹³⁴⁰.

Cette jurisprudence a été érigée en véritable système par la Cour de Justice des Communautés Européennes¹³⁴¹.

Pour celle-ci « il incombe à un Etat membre, saisi d'une demande d'autorisation d'exercer une profession dont l'accès est, selon la législation nationale, subordonnée à la possession d'un diplôme ou d'une qualification professionnelle, de prendre en considération les diplômes, les certificats et autres titres que l'intéressé a acquis dans le but d'exercer cette même profession dans un autre Etat membre en procédant à une comparaison entre les compétences attestées par ces diplômes et les connaissances et qualifications exigées par les règles nationales ».

« Si la comparaison ne révèle qu'une correspondance partielle entre ces connaissances et qualifications, l'Etat membre d'accueil est en droit d'exiger que l'intéressé démontre qu'il a acquis les qualifications et connaissances manquantes »¹³⁴².

A titre de garantie pour le demandeur, « l'examen de la correspondance entre les connaissances et les qualifications attestées par le diplôme étranger et celles requises par la législation de l'Etat membre d'accueil doit être effectué par les autorités nationales selon une procédure conforme aux exigences de droit communautaire concernant la protection effective des droits fondamentaux conférés par le Traité aux ressortissants communautaires »¹³⁴³.

Malgré cette jurisprudence, certains Etats ont refusé l'effet direct de l'article 43 du

¹³³⁷ Avec parfois 18 ans de délai de procédures comme dans le cas de l'architecture.

¹³³⁸ Anciennement article 52.

¹³³⁹ CJCE, 28 juin 1977, *Patrick*, Aff. 11/77, *Rec.* p. 1199.

¹³⁴⁰ CJCE, 15 octobre 1987, *Heylens*, Aff. 222/86, *Rec.*, p. 4097.

¹³⁴¹ CJCE, 7 mai 1991, *Vlassopoulou*, Aff. 340/89, *Rec.* p. I-2357.

¹³⁴² *Ibid.*

¹³⁴³ *Ibid.*

Traité instituant la Communauté européenne pour rejeter les demandes de reconnaissance n'entrant pas dans le cadre précis des directives adoptées.

662. Il y a donc une communauté entre le juge européen, la commission et le conseil européen puisqu'on retrouve les principes de cette jurisprudence dans les directives de 1988 et 1992.

Dans le système général, la reconnaissance des diplômes se fonde sur l'identité entre l'activité professionnelle pour laquelle un migrant a été formé dans son pays de provenance et celle qu'il souhaite exercer dans un Etat membre d'accueil. L'originalité repose donc sur le fait que l'équivalence des formations ne résulte pas d'une comparaison de ces formations mais de la similitude des champs d'activités professionnelles : une présomption est établie suivant le principe que si ces activités sont identiques, les formations¹³⁴⁴ qui y conduisent doivent l'être également, du moins suffisamment pour faire l'objet d'une reconnaissance¹³⁴⁵. Pour cette raison, on parle du « principe de confiance mutuelle » entre les Etats¹³⁴⁶.

663. Dans ces conditions, l'Etat d'accueil doit faire bénéficier de la reconnaissance le migrant faisant état de diplômes entrant dans le champ d'application des deux directives. Toutefois, s'il s'avère qu'il existe des différences importantes entre les formations dispensées dans les deux Etats, le travailleur migrant peut être soumis à des mesures de compensation et de contrôle de son niveau : à la différence des systèmes sectoriels, le système général n'emporte pas une reconnaissance automatique.

La faiblesse du niveau de formation du migrant peut avoir trois origines¹³⁴⁷. D'abord, la durée de sa formation peut être inférieur d'au moins un an à la durée de la formation requise. Ensuite le contenu de la formation du migrant peut différer *substantiellement* du contenu de celle requise. Enfin, la profession réglementée dans l'Etat d'accueil peut comporter un champ d'activité plus étendue que la profession correspondante dans l'Etat d'origine, activité non couverte par la formation acquise.

¹³⁴⁴ Sur la question des niveaux de formation distingués par les directives de 1988 et 1992, cf. Supra. La conception européenne des activités réglementées ».

¹³⁴⁵ J.-J. BEUVE-MERY, « La reconnaissance des diplômes : le système général adopté le 21 décembre 1989 par le Conseil des Communautés européennes », *revue du marché commun*, n° 336, Avril 1990, p. 295.

¹³⁴⁶ Expression utilisée par le Comité *ad hoc* « Europe des citoyens, Rapport au Conseil européen, Bull. C.E., suppl. 7/85.

¹³⁴⁷ J.-M. FAVRET, « le système général de reconnaissance des diplômes et des formations professionnelles en droit communautaire, l'esprit et la méthode », *RTD Eur*, 32 (2), 1996, p. 259 s

664. Trois types de mesures de compensation sont prévues par les directives du système général¹³⁴⁸.

La première consiste en l'exigence que le migrant apporte la preuve d'une expérience professionnelle complémentaire. Cette mesure est destinée exclusivement à compenser les différences de durée de formation, d'au moins un an, entre la formation exigée et celle effectivement suivie dans l'Etat membre d'origine. Toutefois, cette expérience ne pourra jamais dépasser quatre ans.

La deuxième consiste en l'accomplissement par le migrant d'un stage d'adaptation. Celui-ci est destiné aux situations dans lesquelles une différence substantielle est constatée dans le contenu de la formation acquise ou dans le champ d'activité des professions concernées. Par stage, il convient d'entendre l'exercice de la profession elle-même sous la responsabilité d'un professionnel qualifié de l'Etat d'accueil. À ce niveau également, la durée maximum de cette mesure est définie puisqu'elle ne peut dépasser trois ans. À l'issue du stage, il est procédé à une évaluation portant sur les tâches accomplies par le migrant pouvant prendre la forme d'un rapport écrit par le professionnel tuteur. Toutefois, cette évaluation ne doit pas être conçue comme un examen, écrit ou oral dont la réussite conditionnerait la reconnaissance des diplômes du migrant¹³⁴⁹.

Tel n'est pas le cas de la troisième mesure de compensation retenue par les directives : une épreuve d'aptitude. Pouvant être utilisée dans les mêmes hypothèses que le stage d'adaptation, l'épreuve d'aptitude est personnalisée puisqu'elle doit porter sur les connaissances professionnelles du travailleur migrant et non sur des connaissances générales. L'essentielle est qu'elles soient indispensables à l'exercice de la profession réglementée concernée.

665. Le travailleur migrant a-t-il la possibilité de choisir la mesure de compensation à laquelle il devra se soumettre. En principe, ce choix lui revient sauf s'il se trouve dans trois cas de figures : la profession exige une connaissance précise du droit national, elle fait l'objet d'une demande de dérogation de l'Etat d'accueil auprès de la Commission ou lorsque le travailleur migrant possède un diplôme sanctionnant une durée de un ou deux ans alors que

¹³⁴⁸ Cf. Annexe 19.

¹³⁴⁹ J.-M. FAVRET, « le système général de reconnaissance des diplômes et des formations professionnelles en droit communautaire, l'esprit et la méthode », *op.cit.*, p. 268.

l'Etat d'accueil exige qu'il soit l'aboutissement de trois années ou plus de formation. Dans ces hypothèses, le choix de l'épreuve de compensation est laissée à l'Etat d'accueil.

Toutefois, la procédure de reconnaissance confère au travailleur migrant un certain nombre de garanties. D'abord, la décision le concernant doit être prise dans un délai relativement bref (quatre mois) après la présentation de son dossier. Ensuite, la décision doit être motivée conformément au principe dégagé par l'arrêt *Heylens*¹³⁵⁰. En conséquence, une voie de recours juridictionnel interne doit être offerte au migrant qu'il soit en face d'une décision négative ou d'un silence de l'autorité compétente pour reconnaître son diplôme.

666. Le système général de reconnaissance mutuel des diplômes apparaît donc comme complet et utilisé comme en témoigne le nombre de recours devant la Cour de Justice des Communautés Européennes. La directive du 7 juin 1999¹³⁵¹ vient l'achever en intégrant notamment la jurisprudence *Vlassopoulou*¹³⁵² pour les activités qui étaient jusque là non couvertes. Il n'existe donc apparemment plus aucun frein juridique à la libre circulation des personnes souhaitant exercer des professions réglementées sur le territoire de la Communauté européenne. Peut-on en conclure que *l'harmonisation et la reconnaissance* soient des techniques dont l'efficacité puisse être transposée dans le domaine des activités non réglementées ou de l'éducation, pour lesquels le diplôme peut aussi être analysé comme un obstacle ?¹³⁵³ Tel ne semble pas être le cas.

Section 2. Les insuffisances de l'approche collective des diplômes.

667. Si, pour les professions réglementées, une approche collective du diplôme, combinant harmonisation et reconnaissance, paraît efficace, tel n'est pas le cas lorsqu'un migrant européen souhaite utiliser ses certifications en vue de suivre une formation ou exercer une profession non réglementée dans un autre Etat membre.

En outre, la profession qu'un individu cherche à exercer dans un autre Etat peut très bien être libre d'accès, aucune réglementation portant sur une quelconque qualification nécessaire

¹³⁵⁰ CJCE, 15 octobre 1987, *Heylens*, Aff. 222/86, *Rec.*, p. 4097.

¹³⁵¹ Les Etats membres doivent s'y conformer avant le 31 juillet 2001.

¹³⁵² CJCE, 7 mai 1991, *Vlassopoulou*, Aff. 340/89, *Rec.* p. I-2357

¹³⁵³ J.-J. BEUVE-MERY, « La reconnaissance des diplômes : le système général adopté le 21 décembre 1989 par le Conseil des Communautés européennes », *revue du marché commun*, n° 336, Avril 1990, p. 295.

n'étant posée. En principe, il n'existe alors juridiquement aucun obstacle à la libre circulation, ces situations dépendant des lois du marché. Toutefois, dans le cadre d'activités salariées, les employeurs sont en mesure d'exiger que le candidat à l'embauche apporte la preuve de ses capacités en fournissant des diplômes qui, en outre, lui permettront de bénéficier de garanties de classement dans l'entreprise et d'avantages de rémunération. Or, la méconnaissance par des employeurs ou des clients des diplômes et des qualifications étrangères est un phénomène loin d'être négligeable qui peut avoir pour conséquences d'écarter, à tort, des individus pleinement qualifiés pour tenir un poste offert à l'embauche. Ces difficultés dont les origines sont linguistiques ou dues à un manque d'information, ont elles aussi des répercussions juridiques et peuvent être considérées également comme des entraves à la libre circulation (I).

668. La volonté de migrer dans un autre Etat européen, qu'il appartienne ou non à l'Union européenne, n'est pas l'apanage des seuls professionnels. Le développement de la coopération scolaire ou inter-universitaire a créé chez les élèves et les étudiants, un besoin de se voir reconnaître la formation déjà accomplie et les diplômes obtenus dans leur pays d'origine ou à l'étranger pour ne pas avoir, à chaque fois, à recommencer un cursus complet d'études.

Au même titre que pour les professions réglementées, deux types d'actions peuvent être envisagées pour favoriser cette forme de libre circulation. D'une part, des actions visant à la *reconnaissance* des formations ou des diplômes ont été engagées aussi bien dans le cadre de la Communauté européenne que dans celui du Conseil de l'Europe (II). D'autre part, un processus ambitieux *d'harmonisation* des certifications à l'échelle du continent a vu le jour à l'occasion de la commémoration du 800^{ème} anniversaire de l'Université de la Sorbonne, le 25 mai 1998 (III).

§ 1. Les professions non réglementées : les limites d'une correspondance des qualifications.

669. Paradoxalement, les professions non réglementées par la possession obligatoire de diplômes sont certainement celles qui représentent l'obstacle à la libre circulation le plus difficile à franchir.

Dans le cas des professions réglementées, les conditions de qualifications nécessaires à

l'accès ou à l'exercice d'une activité émanent des autorités publiques de chaque pays ou d'organismes habilités à le faire. A barrière juridique, solution juridique : les directives communautaires imposent aux Etats membres de reconnaître les qualifications délivrées chez leurs voisins.

Le cas des professions non réglementées est une illustration de l'impuissance du droit face à des questions linguistiques, d'informations ou de connaissances puisque les obstacles auxquels vont se heurter les travailleurs migrants relèvent essentiellement de la méconnaissance des qualifications par leurs interlocuteurs, c'est-à-dire les employeurs dans le cadre d'activités salariées, les clients pour les professions indépendantes. C'est pourquoi l'action des institutions communautaires devra s'orienter vers la notion d'information plutôt que vers la création d'obligations : on ne peut obliger quelqu'un à connaître l'ensemble des certifications délivrées dans les quinze pays de l'Union. Or informer de façon satisfaisante d'une part les travailleurs migrants sur les activités qu'un diplôme donne vocation à exercer à l'étranger et d'autre part les employeurs sur la valeur des certifications présentées par un candidat est plus problématique qu'il n'y paraît : plusieurs méthodes ont été employées pour tenter d'y parvenir.

670. Prenant acte des difficultés posées par la méconnaissance des diplômes préparant aux professions non réglementées, le Conseil européen se prononce, dès 1985, en faveur de listes de correspondances entre les qualifications professionnelles des Etats membres¹³⁵⁴.

Afin d'accorder aux travailleurs la possibilité d'utiliser au mieux leurs diplômes et leurs autres qualifications pour accéder à un emploi adéquat dans un autre Etat membre, il donne mandat à la Commission, avec l'aide du Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP)¹³⁵⁵, de sélectionner les professions ou groupes de professions concernés, d'établir des descriptions communautaires des exigences pratiques à leur exercice et enfin de rapprocher les qualifications de formation professionnelle reconnues dans les divers Etats membres avec ces descriptions.

Formellement, ce travail de description des liens entre qualification et emploi se traduit par l'établissement de tableaux mentionnant les codes européens et nationaux de classifications des professions, le niveau de formation professionnelle¹³⁵⁶, le titre

¹³⁵⁴ Décision du Conseil européen du 16 juillet 1985, *J.O.C.E.* L. 199 du 31 juillet 1985, p. 56-59.

¹³⁵⁵ Institué par le règlement CEE n° 377/75, *J.O.C.E.* L. 39 du 13 février 1975.

¹³⁵⁶ Cf. Annexe 20.

professionnel et les qualifications de formation professionnelle correspondantes, les organisations ou institutions responsables de la formation et les autorités et organisations compétentes pour délivrer ou valider les diplômes, certificats ou titres.

Cette tâche, accomplie entre 1989 et 1992, destinées à informer aussi bien les travailleurs que les employeurs a abouti à l'élaboration de 19 tableaux décrivant 209 profils professionnels¹³⁵⁷.

671. Une telle démarche présentait d'indéniables intérêts. Elle a d'abord permis une meilleure connaissance des systèmes de qualifications propres à chaque Etat membre et sur lesquels des monographies détaillées ont été ensuite publiées sous l'égide du CEDEFOP. Cette méthode a surtout été conçue pour être la plus exhaustive possible en comprenant l'ensemble des qualifications permettant d'accéder aux professions non réglementées sans se limiter aux seules certifications officielles. Si l'objectif poursuivi était l'information des institutions communautaires dans ce domaine, il était largement atteint.

672. Toutefois, cette méthode présentait beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages au regard du véritable but fixé : l'information des travailleurs et des employeurs. L'élaboration de listes ou de tableaux de ce type implique nécessairement un travail de suivi et d'actualisation de leur contenu considérable et fréquent. D'une part, les professions qui y figurent peuvent être confrontées à de nombreuses et rapides évolutions techniques mais aussi juridiques. En France, l'exemple de la loi Raffarin de 1996 sur le commerce et l'artisanat¹³⁵⁸ montre qu'une profession peut passer en un an d'un statut libre et ouvert à celui d'une activité dont l'exercice est conditionné à la possession d'une certification professionnelle. D'autre part, les formations conduisant à ces qualifications peuvent elles-mêmes évoluer. Une comparaison avec le système d'homologation des titres de l'enseignement technologique montre qu'il est nécessaire de bien s'assurer que les diplômes ou autres qualifications figurant dans une telle nomenclature sont toujours délivrés et que la formation dispensée par certains organismes est toujours adaptée aux professions visées. A l'instar de l'homologation, une telle liste présente le risque de s'écarter d'une véritable appréciation de l'adéquation formation / emploi pour devenir une labélisation européenne des organismes assurant la préparation de cette formation.

¹³⁵⁷ Cf. Annexe 21.

673. Le 13 octobre 1992, les partenaires sociaux européens donnaient leur avis sur les qualifications professionnelles et les certifications et constataient que « pour les employeurs et les salariés, la transparence signifie comprendre le contenu et l'étendue des qualifications professionnelles. Les personnes (actifs ou chômeurs) veulent savoir si les qualifications proposées sont utiles sur le marché du travail et seront reconnues et évaluées par les employeurs et la société. Cela signifie habituellement que les qualifications en cause et la manière dont elles seront évaluées et validées, ont un statut national et sont acceptées par ceux qui sont concernés. Cela s'applique également au niveau européen. Les travailleurs ont besoin de savoir quelles possibilités leurs qualifications peuvent leur ouvrir dans d'autres Etats membres et comment ces possibilités peuvent se concrétiser. De leur côté, les employeurs ont besoin de comprendre les méthodes qui faciliteront cette ouverture. Cela donne un atout aux systèmes de qualification professionnelle faciles à comprendre, complets et évolutifs dans le contexte des systèmes de formation nationaux et qui ont également une dimension européenne »¹³⁵⁹.

Or les tableaux de correspondance établis par la Commission et le CEDEFOP ne cadrent pas avec les exigences formulées par les partenaires sociaux. D'abord, ces nomenclatures n'apportent aucun élément de *compréhension* du contenu et de l'étendue des qualifications qui y figurent à ceux qui les consultent: seuls les organismes les délivrant, les validant ou en assurant la préparation figurent à côté des professions et des titres. Ensuite, la publication de ces listes dans le Journal Officiel des Communauté Européennes ne paraît pas suffisante pour *informer* les travailleurs migrants des possibilités que leur ouvrent leurs diplômes. Enfin, même consultés au niveau européen par l'intermédiaire des organisations les représentant, les employeurs au niveau local, ne peuvent être en mesure de *comprendre* les méthodes de construction de cet outil.

674. Face à toutes ces difficultés et à la méfiance des principaux intéressés par la correspondance des qualifications, le Conseil européen conclut, dans une dernière Résolution sur la transparence des qualifications le 3 décembre 1992, qu'il semble douteux que les travaux de comparabilité effectués par la Commission et le CEDEFOP puissent être à même

¹³⁵⁸ Cf. Supra.

¹³⁵⁹ Avis commun de l'ETUC, l'UNICE et la CEEP du 13 octobre 1992 sur les qualifications professionnelles et la certification in Groupe de Haut Niveau, *Rapport sur la libre circulation, op.cit.*

de fournir toutes les informations claires sur les qualifications afin de promouvoir la libre circulation des personnes.

§ 2 La reconnaissance académique des diplômes et des formations : une compétence nationale.

675. Depuis le traité de Maastricht sur l'union européenne, la compétence communautaire a vocation à s'exercer sur deux types de formation : l'éducation au sens général et la formation professionnelle. La distinction entre les deux n'apparaît pas des plus aisées. De façon surprenante, elle résulte d'une jurisprudence de la cour de justice, antérieure au traité lui-même. À l'occasion d'un litige portant sur l'égalité des droits d'inscription et des frais de scolarité, la juridiction européenne a interprété la notion de formation professionnelle ainsi : « toute forme d'enseignement qui prépare à une qualification pour une profession, métier ou emploi spécifique ou qui confère l'aptitude particulière à exercer une telle profession, métier ou emploi, relève de l'enseignement professionnel même si le programme d'enseignement inclut une partie d'éducation générale »¹³⁶⁰. Trois ans plus tard, elle ajoute que « tel est le cas non seulement si l'examen de fin d'études confère la qualification immédiate pour l'exercice d'une profession, d'un métier ou d'un emploi déterminés présupposant cette qualification mais également dans la mesure où ces études confèrent une aptitude particulière à savoir dans les cas où l'étudiant a besoin des connaissances acquises pour l'exercice d'une profession, d'un métier ou d'un emploi même si l'acquisition de ces connaissances n'est pas prescrite pour cet exercice par des dispositions législatives, réglementaires ou administratives »¹³⁶¹. Concrètement, la formation professionnelle inclut donc les études universitaires et exclut l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire qui ne débouchent pas sur une qualification professionnelle. Cette dernière notion semble donc au cœur de la distinction entre éducation et formation professionnelle. Pourtant, c'est au sein des dispositions relatives à l'éducation qu'est prévue « la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études » contrairement aux prescriptions de la commission qui souhaitait inclure cette question dans les dispositions relatives à la formation professionnelle.

¹³⁶⁰ CJCE, 13 février 1985, *F. Gravier c/ Ville de Liège*, Aff. 293/83, Rec., p. 593.

¹³⁶¹ CJCE, 2 février 1988, *V. Blaizot c/ Ville de Liège*, Aff. 24/86, Rec., p. 379.

676.Ce qui pourrait paraître une incohérence dans les textes européens ne doit pas retenir plus longtemps notre attention puisque, qu'il s'agisse d'éducation ou de formation professionnelle, l'action des institutions communautaires ne peut qu'appuyer et compléter les actions des états membres en respectant pleinement leur responsabilité pour « le contenu de l'enseignement, l'organisation du système éducatif et de la formation professionnelle » et en excluant toute harmonisation des dispositions législatives et réglementaires internes. Pour cette raison, il est impossible de parler de système général de reconnaissance académique des diplômes. Toutefois, on ne peut pas considérer que les dispositions du traité de Maastricht soient restées lettre morte. Bien avant sa signature, des programmes ont été entrepris (sur le fondement des dispositions relatives à la formation professionnelle !) pour soutenir ce qui demeure une compétence des états membres. C'est l'objet du programme SOCRATES et plus particulièrement de sa composante ERASMUS, adopté par une décision du conseil le 15 juin 1987 et concernant les étudiants du niveau post-secondaire. Dans ce cadre là, certaines actions ont pu être entreprises pour faciliter la reconnaissance de périodes de reconnaissance accomplies à l'étranger, en s'appuyant sur la notion de contrat (A).

Par ailleurs, l'article 149 du Traité de la Communauté Européenne met également l'accent sur la coopération entre la communauté, les Etats Membres avec les pays tiers et les organisations internationales compétentes, notamment le Conseil de l'Europe. C'est en effet dans ce cadre qu'ont été entreprises des démarches plus efficaces sur les diplômes (B).

A. L'action communautaire sur la formation : le recours au contrat.

677.Dans une communication du 13 décembre 1994¹³⁶², la Commission européenne distingue deux situations différentes de reconnaissance académiques des diplômes.

678.Hypothèse de base du programme ERASMUS, la reconnaissance « par substitution » implique l'intégration d'une période d'études déterminée¹³⁶³ accomplie à l'étranger dans une formation diplômante suivie dans l'université d'origine avec laquelle le

¹³⁶² Communication de la Commission Européenne sur la reconnaissance des diplômes à des fins académiques et à des fins professionnelles, (COM 594) 596, final, p. 6.

¹³⁶³ De 3 à 12 mois dans le cadre du programme ERASMUS.

lien juridique est maintenu. C'est donc celle-ci qui délivre finalement la certification recherchée par l'étudiant. Dans ce cas de figure, la reconnaissance ne porte pas sur le diplôme lui-même mais sur la formation qui y conduit. C'est pourquoi elle n'entraîne pas l'intervention des autorités publiques des Etats membres mais celle des établissements d'enseignement supérieur concernés du fait de leur autonomie juridique. La reconnaissance « par substitution » et la garantie des droits de l'étudiant vont donc se situer sur le plan contractuel.

679. Un premier contrat dit *contrat institutionnel*, signé entre la Commission et une université, définit le soutien financier accordé à cette dernière pour l'aider à élaborer et mettre en œuvre ses activités de coopération européenne. Il s'agit donc d'un engagement de principe indiquant l'intention de la Commission de soutenir *financièrement* la réalisation de la politique européenne d'une université. L'établissement doit donc avoir préalablement élaboré une stratégie afin de décrire à la Commission les actions qu'il envisage de mettre en place avec les autres pays participant au programme. Mais la mission communautaire dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle ayant pour seul objet d'appuyer et de compléter l'action des Etats membres, la réalisation des projets des universités ne peut dépendre exclusivement de l'aide accordée par la Commission. Dans le cadre d'un tel contrat, la responsabilité de l'université vise à s'assurer de la réalisation effective et satisfaisante des activités financées par la Communauté européenne¹³⁶⁴.

680. De plus, pour être éligibles à un quelconque soutien financier, les actions transnationales de coopération interuniversitaire doivent s'appuyer, preuves à l'appui, sur des « *contrats préalables* » entre des départements, des facultés ou des établissements¹³⁶⁵. Ce contrat est sans doute le plus important pour l'étudiant. En effet, si le « contrat institutionnel » lui permet de bénéficier d'un financement pour le séjour qu'il va accomplir à l'étranger, l'accord passé entre les universités a pour objet de garantir la reconnaissance académique complète de cette formation. Par cette convention, l'université d'origine va s'engager à reconnaître que la période d'études à l'étranger, y compris les examens ou autres formes d'évaluation, remplacera une période comparable qui aurait dû être suivie en son sein, même

¹³⁶⁴ A ces fins, elle recense les personnes responsables de la mise en place des activités, établissent les procédures internes les responsabilisant, garantissent l'accomplissement de leurs obligations par les départements ou facultés, Guide ERASMUS 1998.

si le contenu des programmes est différent. Toutefois, afin d'éviter de trop grandes disparités entre les deux cursus, les universités partenaires et l'étudiant doivent convenir d'un programme d'études avant son départ à l'étranger. A l'issue de cette période, l'université d'accueil doit fournir un certificat confirmant le suivi du programme convenu et un relevé des résultats qu'il appartiendra au jury de l'université d'origine délivrant le diplôme de valider. C'est sans doute à ce niveau que, selon certains auteurs, peuvent apparaître des difficultés fragilisant l'efficacité du mécanisme : une éventuelle discordance pourrait surgir entre les instances chargées de mettre en place la coopération interuniversitaire -et donc de définir les périodes d'études à suivre- et le jury qui peut appréhender avec méfiance les méthodes d'évaluation et de notation utilisées¹³⁶⁶.

681. Dans sa communication du 13 décembre 1994, la Commission européenne a également mis l'accent sur un autre mode de reconnaissance académique dit « par accumulation ». A la différence de notre hypothèse précédente, l'étudiant souhaite poursuivre un cursus et acquérir un diplôme dans un autre Etat membre que celui où il a déjà accompli ses études. Pour accéder à ce niveau, il lui est alors indispensable d'obtenir la reconnaissance de ses certifications antérieures. Si dans le domaine de la formation il appartient aux établissements d'intervenir, celui des certifications relève de la compétence des gouvernements de chaque Etat. Dans ces conditions, l'instauration de mécanismes de reconnaissance académique de diplômes ne peut qu'être l'œuvre de conventions bilatérales et multilatérales. Or, si cette démarche a été adoptée au sein d'un certain nombre d'organisations (Unesco, Conseil de l'Europe...), il n'en est pas de même dans le cadre de la Communauté européenne dont la compétence se limite à l'encouragement d'une telle reconnaissance¹³⁶⁷.

682. Toutefois ce même traité, prenant acte¹³⁶⁸ de la compétence exclusive des Etats en matière de reconnaissance des diplômes, les invite à coopérer dans ce but avec les pays et les organisations internationales compétentes en matière d'éducation et en particulier avec le Conseil de l'Europe. Cette institution intervient sur la question des certifications depuis de

¹³⁶⁵ Ibid.

¹³⁶⁶ J. PERTECK et E. SLEIMAN, « Les étudiants et la communauté : l'esquisse d'un statut de l'étudiant en mobilité », *Revue du Marché Commun et de l'Union Européenne*, n° 418, mai 1998, p. 313.

¹³⁶⁷ Article 149 du Traité instituant la Communauté européenne.

¹³⁶⁸ Article 149 du traité sur la communauté européenne.

nombreuses années puisque la première convention signée à ce propos remonte à 1953.

B. La reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur : l'objet de conventions internationales spécifiques.

683. La plupart des conventions européennes sur l'enseignement supérieur émane essentiellement du conseil de l'Europe et remonte, à une exception près¹³⁶⁹, aux années 50 et 60. Evidemment, l'Unesco s'est aussi investi dans un tel mouvement mais, dans la région Europe, l'unique accord portant sur la reconnaissance des périodes d'études et des diplômes de l'enseignement supérieur a été signé en 1979.

Or, depuis cette période, l'enseignement supérieur a évolué sans que ces textes n'aient été actualisés. En effet, ces dernières années ont été marquées par un mouvement de diversification au niveau des Etats. Alors que l'enseignement supérieur relevait traditionnellement des universités de type classique ou reconnues par l'Etat, il offre dorénavant une plus grande diversité de choix en matière d'établissements, notamment privés, et de formations se caractérisant par leur aspect technologique et professionnel¹³⁷⁰.

En outre, s'il y a quelques décennies, la mobilité académique ne concernait que les étudiants en langues modernes dans le cadre de séjours linguistiques, comme en témoigne la première convention du Conseil de l'Europe signée en 1956, on peut constater qu'aujourd'hui, toutes les disciplines sont concernées par ces échanges. La croissance de ce type de mobilité a donc accru l'importance des conventions existantes et la nécessité de leur réactualisation. Dans cette optique et pour éviter toute perte d'énergie dans des démarches séparées, le Conseil de l'Europe et l'Unesco ont souhaité élaborer conjointement une seule convention et mettre en commun leurs différents réseaux d'information. Si cette dernière volonté a été réalisée dès 1994 par la création du réseau ENIC¹³⁷¹, il a fallu attendre une conférence

¹³⁶⁹ Convention européenne sur l'équivalence générale des périodes d'études universitaires, 1990, STE n° 138.

¹³⁷⁰ « Aujourd'hui, un pourcentage élevé d'étudiants fréquentent des établissements non-universitaires qui proposent des cycles d'études plus courts et plus fortement axés sur l'enseignement professionnel, tels que les Fachhochschulen allemandes ou les statlige høyskoler norvégiennes, ou suivent dans les universités des programmes non-traditionnels plus courts et plus fortement axés sur l'enseignement professionnel, proposés par exemple par les Instituts Universitaires de Technologie (I.U.T.) français » in Rapport explicatif relatif à la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'Enseignement supérieur dans la région européenne.

¹³⁷¹ Rapport explicatif relatif à la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'Enseignement supérieur dans la région européenne.

diplomatique tenue à Lisbonne en avril 1997 pour qu'une telle convention ait été rédigée avec pour principes directeurs le respect des particularismes nationaux en matière de qualification, une approche individuelle de la reconnaissance des diplômes et l'importance reconnue à l'information.

1. Le respect des particularismes nationaux en matière de certification.

684. L'objectif poursuivi par la convention est ambitieux puisqu'il vise à la reconnaissance de toutes les qualifications relatives à l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de celles délivrées dans le cadre de ce type de formation ou de celles permettant d'y accéder, comme le Baccalauréat français. Mais, pour pouvoir s'appliquer aux divers systèmes de chaque Etat européen, la notion de qualification a été elle-même entendue de façon très large. Défini comme « tout document attestant de la réussite à un programme d'enseignement »¹³⁷², le terme a vocation à englober toutes les appellations, notamment les diplômes, les grades, les titres et les certificats pour la traduction française de la convention¹³⁷³. Ainsi, l'accent est mis sur l'aspect « certification » de ces qualifications. En effet, il apparaît que cette notion peut aussi être utilisée pour désigner les compétences, les connaissances et les aptitudes acquises mais qui, pour être reconnues, doivent à nouveau être évaluées par examens ou par tests. Aussi la notion de qualification, telle qu'elle est entendue dans la convention, est limitée à la certification de ces compétences, aptitudes ou connaissances¹³⁷⁴.

685. La nature de l'autorité certifiante a-t-elle une importance dans le mécanisme instauré par la convention ? La réponse à cette question doit être négative. En effet, qu'elle soit privée ou publique, délivrée par un établissement ou une émanation des autorités publiques de l'Etat, ne rentre pas en considération. Seule importe la finalité de cette qualification.

Dans cette optique, selon le principe de base de la convention, les qualifications reconnues dans un Etat comme relatives à l'enseignement supérieur doivent assurer à leurs titulaires les mêmes droits que dans tous les Etats signataires. Toutefois, selon les termes

¹³⁷² Rapport explicatif de la Convention de Lisbonne.

¹³⁷³ Mais aussi les dénominations équivalentes dans les autres langues.

¹³⁷⁴ Rapport explicatif de la Convention de Lisbonne.

mêmes de l'accord de Lisbonne, ce principe n'est pas absolu et connaît un certain nombre d'aménagements destinés à garantir et protéger le particularisme de chaque Etat. Aussi une partie peut-elle *refuser* d'accorder cette reconnaissance lorsqu'elle peut démontrer qu'il existe une différence *substantielle* entre son propre système et celui de l'Etat dans lequel la qualification en question a été obtenue. De telles différences doivent être *pertinentes* c'est-à-dire que la reconnaissance ne pourra être refusée pour des raisons sans rapport avec le but pour lequel elle est recherchée. En matière d'accès à l'enseignement supérieur, il s'agit de divergences profondes entre les contenus des enseignements primaires et secondaires ou entre l'enseignement général et l'enseignement technologique spécialisé¹³⁷⁵. Cependant, les rédacteurs de l'accord ont tenu à préciser que, lors de l'examen des différences entre les deux qualifications concernées, les Etats et les établissements d'enseignement supérieur seront encouragés à considérer la *valeur* des qualifications en question sans recourir à la seule comparaison automatique de la durée des études requises pour les obtenir.

686. Dans certains pays, il se peut également que l'accès à l'enseignement supérieur soit soumis à des conditions spécifiques comme la possession de diplômes propres à un domaine, la connaissance d'une discipline particulière, un stage de formation spécifique, un certificat complémentaire au diplôme¹³⁷⁶, une attestation de réussite à un examen complémentaire organisé et standardisé au niveau national¹³⁷⁷ ou plus largement, un système général d'admission sélective¹³⁷⁸. Dans toutes ces hypothèses, la convention reste fidèle à son principe directeur de ne pas remettre en cause ou de bouleverser les systèmes nationaux de formation. Par conséquent, le candidat à la reconnaissance doit se soumettre aux mêmes conditions que les ressortissants du pays dans lequel il envisage de poursuivre ses études.

687. Cette logique préside également à la détermination des autorités compétentes pour procéder à la reconnaissance des diplômes. Dans ce domaine, la convention de Lisbonne fait preuve de souplesse en ce qu'elle n'impose pas la création d'une instance *ad hoc* mais respecte la structure et l'organisation du système d'enseignement administratif et pédagogique

¹³⁷⁵ Différences de durée de formation influant sur le contenu des programmes, différences de finalités entre un programme dont le but est de préparer les candidats à l'enseignement supérieur ou au monde du travail, présence, absence ou extension de matières spécifiques telles que les cours préalables obligatoires ou des matières non académiques...

¹³⁷⁶ Article IV. 4.

¹³⁷⁷ Article IV. 5.

¹³⁷⁸ Article IV. 6.

propre à chaque Etat. Dès lors, toute la responsabilité du processus de reconnaissance incombe aux autorités étatiques. Lorsqu'elles sont compétentes pour ce faire, elles sont directement liées par les dispositions de la convention et doivent prendre toutes les mesures nécessaires à leur application. Par contre, lorsque ce rôle échoit à des établissements de formation comme les universités, les autorités publiques ont simplement pour obligation de veiller à ce que l'information relative au dispositif de reconnaissance soit diffusée sur l'ensemble de leur territoire¹³⁷⁹.

Toutes ces dispositions visant à protéger les intérêts nationaux de chaque Etat, en matière d'éducation et de certification, ne doivent pas être l'occasion de discriminations liées à la nationalité du candidat. Dans cet esprit, la convention protège les droits de ce dernier en proclamant des principes fondamentaux à respecter au cours de l'évaluation de sa qualification. Celle-ci traduit finalement la reconnaissance d'une certification attachée à un individu et non une équivalence abstraite de diplômes.

2. Le rejet d'une équivalence collective au profit d'une reconnaissance individuelle des diplômes.

688. De façon générale, la reconnaissance peut être accomplie par examen écrit ou déclaration sur les qualifications et être entreprise à des fins variées, allant d'une document officiel à une simple déclaration informelle établissant la valeur de ces qualifications sans autre objectif¹³⁸⁰. Entre ces deux conceptions, la convention de Lisbonne opte pour la forme d'une « attestation établie par une autorité compétente, de la valeur d'une qualification étrangère aux fins d'accéder aux activités d'enseignement et d'emplois ». Cette évaluation¹³⁸¹, effectuée à un niveau international, se réfère à une déclaration officielle attestant de cette valeur et indiquant les conséquences de cette reconnaissance pour le titulaire de la qualification¹³⁸².

689. En mettant l'accent sur la notion de reconnaissance, la convention de Lisbonne

¹³⁷⁹ Article VI.1.

¹³⁸⁰ Rapport explicatif de la Convention de Lisbonne.

¹³⁸¹ Elle doit être accessible à l'autorité compétente, au titulaire de la qualification et aux autres parties intéressées.

¹³⁸² Rapport explicatif de la Convention de Lisbonne.

écarter le recours au concept d'équivalence, présent dans les premiers accords du Conseil de l'Europe¹³⁸³. Selon l'étymologie même du terme, cette dernière suppose que la même valeur soit accordée à des certifications différentes par leur nature et leur nationalité. Ainsi, l'équivalence peut être conçue comme une forme de liste mettant ces certifications en corrélation de façon générale et abstraite. Dès lors, elle implique également de ne pas retenir dans cette appréciation les qualités de leurs titulaires.

Au contraire, la notion de reconnaissance porte en elle une dimension individuelle et non collective comme en témoigne la procédure retenue par la convention de Lisbonne. En effet, à la différence de l'équivalence qui suppose la simple vérification de la concordance des certifications comparées, la reconnaissance implique une démarche volontaire du candidat à qui il appartient, en théorie, d'apporter tous les documents prouvant la possession de sa qualification ainsi que toute autre information nécessaire à l'examen de sa demande. Toutefois, dans ce domaine, la convention fait en réalité porter le poids de la procédure sur les établissements d'enseignement auxquels il incombe¹³⁸⁴ de fournir tous ces éléments à leurs anciens étudiants, aux universités et aux autorités du pays dans lequel la reconnaissance est sollicitée et ce, dans des « limites raisonnables »¹³⁸⁵. Cela signifie d'une part que ces documents doivent être transmis dans un délai raisonnable pour ne pas retarder la demande de reconnaissance mais d'autre part, à la décharge de l'établissement, que cette obligation s'atténue ou disparaît lorsque les qualifications ont été acquises depuis trop longtemps ou que ces informations peuvent être facilement obtenues par le candidat auprès d'autres sources suffisamment connues.

690. Conséquence de cette logique individuelle, la décision de reconnaissance obéit elle-même à un certain nombre de règles générales destinées à protéger le candidat. Elle doit d'abord être prise suivant une procédure appropriée, connue de ce dernier, reposant sur le principe selon lequel il incombe à l'autorité d'évaluation de prouver que le titulaire de la qualification ne remplit pas les conditions exigées pour bénéficier des effets de la convention. Surtout, le demandeur est en droit de recevoir une réponse dans un délai raisonnable. En effet, un refus peut l'obliger à prolonger un cursus afin de satisfaire ultérieurement aux exigences

¹³⁸³ Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires (1953, STE N° 15) et Convention européenne sur l'équivalence des périodes d'études universitaires (1956, STE N° 21).

¹³⁸⁴ Sous le contrôle des autorités étatiques.

¹³⁸⁵ Article III.3.

requis pour obtenir satisfaction. Un délai trop long pourrait contraindre le candidat à entreprendre, inutilement et à titre de précaution, ces études complémentaires même si sa demande finit par aboutir à une réponse favorable.

691. Toutefois, force est de constater les actions accomplies dans ce cadre juridique se sont cantonnées à l'élaboration de dispositifs d'équivalence puis de reconnaissance mutuelle des certifications. Touchant à l'éducation, thème au cœur des questions de souveraineté nationale, l'harmonisation des diplômes ne semble donc pas une démarche possible dans le cadre d'institutions internationales. Elle demeure toutefois la technique juridique la plus apte à garantir l'existence d'un espace européen de la formation et donc une réelle mobilité des étudiants à l'échelle de l'Union ou du continent ; elle ne peut donc émaner que de la volonté de chaque Etat de se mettre d'accord sur la transformation de leur structure interne d'enseignement et de diplômes dans l'optique de créer un système unique comme semble l'esquisser le mouvement initié à partir de la Conférence de la Sorbonne, le 25 mai 1998.

§3 . L'harmonisation européenne des diplômes : la nécessité d'une action conjointe des Etats.

692. La volonté politique d'harmoniser les systèmes de formation et de diplômes de l'enseignement supérieur à l'échelle d'une Europe dont les contours sont encore à définir, n'apparaît que très récemment au regard des dates de création des premières universités sur le continent¹³⁸⁶. Les progrès accomplis en matière d'intégration au sein de la Communauté européenne ne sont pas étrangers à ce mouvement comme en témoigne la rédaction, par les Recteurs des Universités européennes réunis à Bologne en 1988, d'une *Magna Charta Universitatum* mettant l'accent sur la nécessité d'une « collaboration élargie entre tous les peuples européens, estimant que ces peuples et les Etats doivent prendre plus que jamais conscience du rôle que les universités seront amenées à jouer dans une société qui se transforme et s'internationalise »¹³⁸⁷.

¹³⁸⁶ Créées dans la première partie du deuxième millénaire, les universités se caractérisaient à l'époque par une circulation des professeurs et des étudiants assez libre du fait du rôle prédominant de l'Eglise catholique dans leur organisation.

¹³⁸⁷ Les Recteurs des Universités européennes, *Magna Charta Universitatum*, Bologne, 1988.

693. Si dans cet esprit, il appartient à ces responsables, du fait de l'autonomie de leur établissement, d'encourager la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants, en revanche, la mise en place d'une politique générale d'équivalence et d'harmonisation en matière de statuts, de titres et d'examens respectant *le caractère national des diplômes*¹³⁸⁸ ne peut qu'être l'œuvre des autorités étatiques de chaque pays. Il faut attendre dix ans après la *Magna Charta Universatum* pour voir ces dernières s'engager dans un tel mouvement. A l'occasion de la commémoration du 800^{ème} anniversaire de l'Université de la Sorbonne le 25 mai 1998, les quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur d'Allemagne, de France, d'Italie et du Royaume-Uni ont esquissé les premiers traits d'une « harmonisation du système européen d'enseignement supérieur » caractérisée par l'émergence de deux cycles, pré-licence et post-licence.

Proposant d'aller plus loin que l'action en matière de formation de l'Union européenne ou que la reconnaissance des qualifications universitaires envisagée par la Convention de Lisbonne, la déclaration de la Sorbonne invite les quatre pays signataires ainsi que les autres Etats européens à « harmoniser progressivement les structures d'ensemble des diplômes et des cycles d'études (...) par un renforcement de l'expérience existante, des diplômes conjoints, des projets pilotes et le dialogue avec les parties concernées »¹³⁸⁹.

Réunis à Bologne, le 19 juin 1999, les ministres européens de vingt-neuf pays¹³⁹⁰ reprennent cette démarche et affinent les orientations¹³⁹¹. Sur la question des diplômes, les objectifs retenus relèvent de deux catégories. Dans un premier temps, il s'agit de renforcer « l'existant » en adoptant un système de diplômes lisibles et comparables par le biais du supplément au diplôme, élaboré conjointement par l'Union européenne, le Conseil de l'Europe et l'Unesco et en mettant en place un mécanisme de crédits, comme l'ECTS, pouvant être acquis en dehors du système d'enseignement notamment par l'expérience personnelle et professionnelle. Nous ne reviendrons pas sur ces questions qui relèvent de la reconnaissance des certifications et de la lisibilité des formations. Dans un second temps, la déclaration interministérielle va au-delà de ces mécanismes classiques pour préconiser

¹³⁸⁸ *Ibid.*

¹³⁸⁹ Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur. A l'occasion du 800^{ème} anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni.

¹³⁹⁰ l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.

l'adoption d'un système fondé sur deux cursus, avant et après la licence, les diplômes délivrés au terme du premier de ces cursus correspondant à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen, le second devant déboucher sur une formation orientée vers la recherche.

Avant d'envisager les conséquences d'une telle démarche dans la structure interne du système de diplômes français, il nous paraît nécessaire de revenir sur la conception de la notion d'harmonisation retenue par ce processus.

A. Une harmonisation et non une unification des systèmes nationaux de diplômes.

694. La volonté d'harmoniser à l'échelle européenne deux cursus pour deux finalités différentes implique l'action de chaque Etat pour modifier sa propre structure interne d'enseignement et de certification.

A ce niveau, il convient toutefois de revenir, sur la notion d'harmonisation. Il ne s'agit nullement d'uniformiser les enseignements et les diplômes délivrés dans chaque Etat pour les faire entrer dans un modèle unique. Comme le précise la Déclaration de Bologne¹³⁹², cette initiative doit se faire dans le respect de la diversité culturelle, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et de l'autonomie des universités, en suivant le cadre des compétences institutionnelles propres à chaque pays. Il ne s'agit pas de supprimer les particularismes nationaux en uniformisant les contenus et les durées des formations mais d'améliorer la lisibilité des diplômes afin de faciliter la mobilité des enseignants et des étudiants¹³⁹³.

695. Ce faisant, cette démarche peut s'apparenter à celle adoptée en matière d'harmonisation fiscale européenne visant à un rapprochement et non à une unification des systèmes fiscaux des Etats membres dans la mesure nécessaire au bon fonctionnement du Marché Commun. Toutefois, la différence fondamentale entre le protocole suivi en matière fiscale et celui de l'enseignement supérieur réside dans le caractère plus ou moins contraignant de leur base juridique. Si dans le premier cas, l'attitude des différents pays de la

¹³⁹¹ Déclaration commune des ministres européens de l'éducation - 19 juin 1999 – Bologne.

¹³⁹² Ibid.

¹³⁹³ Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur, Communication du ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie en Conseil des ministres, 7 juillet 1999

Communauté était dictée par le Traité de Rome dont les principes ont donné lieu à la rédaction de directives qu'il est obligatoire de transposer en droit interne, la démarche relative à l'enseignement supérieur ne s'appuie que sur des déclarations d'intention ne possédant aucune valeur juridique contraignante. Sa réalisation ne dépend donc que de la bonne volonté de chaque gouvernement inscrit dans ce processus.

B. L'application française de l'harmonisation européenne : le rapprochement des universités et des « grandes écoles ».

696. Pays pilote dans la démarche initiée par les déclarations de la Sorbonne et de Bologne, la France n'a guère tardé à respecter les principes qui y sont proclamés. Au contraire, on peut même constater qu'elle les a anticipés. En effet, dès le mois de juillet 1997, le Ministre de l'Education nationale confiait à M. Jacques Attali la conduite d'une mission sur ces questions qui allait déboucher sur un rapport remis en 1998¹³⁹⁴.

Partant du constat que chaque réforme de l'enseignement supérieur français doit être « pensée dans sa dimension internationale et européenne », il préconise l'harmonisation des cursus des universités et des grandes écoles avec ceux de leurs homologues européens et l'homogénéisation des diplômes délivrés. Dans cet esprit, relevant que le découpage actuel des études universitaires en trois cycles ne paraît plus pertinent, le rapport propose de distinguer deux niveaux de qualifications « sanctionnés par de véritables diplômes professionnels »¹³⁹⁵.

697. Le premier, d'une durée de trois ans, doit conduire à une licence qui sera à la fois générale et professionnelle afin satisfaire les divers orientations visées par l'étudiant. Constatant en effet que le D.E.U.G. ou les classes préparatoires ne présentent objectivement aucune correspondance avec un réel niveau de sortie professionnelle, la licence paraît plus adaptée à l'acquisition d'un cursus de « connaissances de base, une capacité d'analyse et de questionnement professionnel utilisable »¹³⁹⁶. Cependant, s'inscrivant dans une logique d'harmonisation et non d'unification, la réforme préconisée ne vise nullement à supprimer les

¹³⁹⁴ J. ATTALI, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, La Documentation Française, Paris 1998.

¹³⁹⁵ *Ibid.*

¹³⁹⁶ *Ibid.*

diplômes existants au niveau Bac + 2¹³⁹⁷.

A l'issue de la licence, l'étudiant a alors le choix entre deux options : ou bien, entrer dans la vie professionnelle¹³⁹⁸, ou bien accéder au deuxième niveau de l'enseignement supérieur en s'orientant vers une nouvelle maîtrise de niveau Bac + 5 dont les vocations distinctes sont de préparer son titulaire à accéder à des fonctions de responsabilité dans le secteur privé ou public ou de l'aider à devenir enseignant ou chercheur en entrant directement dans la voie spécifique de la recherche en vue de la rédaction d'une thèse¹³⁹⁹.

698. Si elle ne suit pas l'ensemble des solutions préconisées par le rapport Attali¹⁴⁰⁰, la démarche du ministère s'inspire néanmoins de certaines de ses prescriptions notamment en créant trois niveaux de reconnaissance des diplômes correspondant de fait à un standard international Bac + 3, + 5 et + 8¹⁴⁰¹. Toutefois, les mécanismes retenus diffèrent selon les niveaux d'études concernés.

699. Pour le cursus pré-licence, la voie choisie est celle de la création d'un *nouveau diplôme*. En effet, si l'architecture du premier cycle et de la licence, définie en 1997, n'est pas modifiée, une licence professionnelle est créée, ouverte à tous les titulaires d'un diplôme de niveau Bac+2 ou de titres homologués au niveau 3, et destinée à être un diplôme certifiant des acquisitions qui confèrent à part entière le grade de Licence et qui présentent des caractéristiques spécifiques à sa finalité professionnelle. Elle traduit un objectif d'insertion rapide dans l'emploi, une formation professionnelle intégrée par l'association étroite des établissements et des professionnels, et la succession de périodes de formation en universités et en entreprise.

N'y voyons pas un bouleversement de la conception traditionnelle des diplômes de l'enseignement supérieur. D'abord, il s'agit toujours d'un diplôme national dont la procédure de création demeure l'habilitation par le ministre, après avis du C.N.E.S.E.R., à partir d'un dossier présenté par l'établissement. Surtout, même si elle a pour objectif une insertion

¹³⁹⁷ BTS, BTSA, DEUG, DEUST et DUT.

¹³⁹⁸ Le rapport Attali recommande que la licence soit reconnue dans les classifications des Conventions Collectives Nationales.

¹³⁹⁹ Une première année serait destinée à parfaire la culture scientifique de l'étudiant, une deuxième serait plus spécialisée, les trois restantes seraient entièrement consacrées à la réalisation du travail de recherche et la rédaction de la thèse.

¹⁴⁰⁰ Notamment sur l'intégration des licences dans les classifications des Conventions Collectives Nationales.

¹⁴⁰¹ Ministère de l'Education nationale, *Enseignement supérieur : harmonisation européenne*, Document

professionnelle directe, la licence professionnelle reste une licence à part entière donnant accès à la fois à la poursuite d'études ou aux concours de catégorie A de la fonction publique.

700. Par contre, l'aménagement du cursus post-licence, dans le cadre de l'harmonisation européenne demeurerait beaucoup plus problématique du fait de l'extrême diversité des diplômes déjà existants. En effet, si le niveau Bac+4 se distingue principalement par la maîtrise, celui de Bac+5 relève aussi bien du D.E.A, du D.E.S.S., des titres d'ingénieurs diplômés que des titres et diplômes visés. En outre, à la différence du cursus pré-licence dont les diplômes n'impliquent véritablement que les structures universitaires (U.F.R. ou I.U.T) ou lycéennes pour le B.T.S., le niveau Bac+5 relève également des écoles, « grandes » ou non, dont l'existence constitue un particularisme de notre pays.

701. La création d'un nouveau diplôme n'aurait en rien contribué à améliorer la lisibilité des certifications souhaitée par les déclarations de la Sorbonne et de Bologne. Dans ces conditions, la démarche du ministère de l'Education nationale a été de s'orienter vers une notion particulière au droit français : le *grade*. Concept générique signifiant un niveau d'études, quelles que soient les spécialités ou les structures de formation, le grade est conféré par l'obtention de certains diplômes et sa collation procède d'un monopole d'Etat. Leur nombre¹⁴⁰² n'avait pas été modifié depuis le Décret Impérial de 1808. La création d'un nouveau grade de mastaire¹⁴⁰³ pour tous les diplômes officiels de niveau Bac+5 présente le double avantage de respecter l'architecture préconisée par les déclarations visant à l'harmonisation européenne sans pour autant modifier ou supprimer des diplômes existants. Dès lors, elle s'inscrit également dans le souci de ménager aussi bien les universités que les « écoles ». Comme le relève le Ministre de l'Education nationale, dans sa communication au conseil des ministres, le 7 juillet 1999, il s'agit ainsi pour la première fois, d'appliquer une même labellisation à ces divers établissements en préservant l'identité de chacune des composantes du système français d'enseignement supérieur tout en favorisant la lisibilité de la structure des certifications nationales et la coopération entre universités et écoles.

702. Indéniablement, parce qu'elles touchent aux structures mêmes des systèmes

d'orientation proposé à la concertation, décembre 1998.

¹⁴⁰² Baccalauréat, Licence et Doctorat.

¹⁴⁰³ Décret 99-747 du 30 août 1999 relatif à la création du grade de mastaire, *J.O. Lois et décrets*, 2 septembre

éducatifs, l'harmonisation et la reconnaissance académique des diplômes au niveau européen ne peuvent procéder que d'une volonté manifeste des Etats de s'engager dans une telle voie. A ce niveau, l'intervention de la Communauté européenne ou du Conseil de l'Europe ne peut viser qu'à faciliter et encourager une telle volonté : la création d'outils individuels accompagnant les diplômes et facilitant la lisibilité des systèmes de formation de chaque Etat paraît être la démarche adoptée par ces institutions.

Chapitre 2. Des actions européennes fondées sur le caractère individuel du diplôme.

703. La démarche qui consiste à appréhender le diplôme sous une forme générale et abstraite n'a eu de réel succès en Europe qu'au regard de la libre circulation des professionnels exerçant des activités réglementées. Lorsqu'il s'agit des questions des professions librement accessibles ou de la mobilité des étudiants, une telle démarche montre vite ses limites, se heurtant aux prérogatives des employeurs ou des Etats membres de l'Union européenne ou du Conseil de l'Europe. Ces institutions n'ont cependant pas abandonné leur projet de libre circulation dans ces domaines. Plutôt que de chercher à réformer les modes de constructions des diplômes ou de créer de nouveaux mécanismes portant sur leur reconnaissance, leurs actions se sont alors orientées vers la construction d'instruments accompagnant et complétant le diplôme et destinés à favoriser l'information de l'interlocuteur du travailleur ou de l'étudiant migrant (Section 1).

704. En outre, les divers mouvements de remise en cause des diplômes officiels comme étalons des certifications n'apparaissent pas que dans les réflexions des employeurs français mais également dans celles des instances européennes.

La Livre Blanc sur l'éducation et la formation propose l'introduction de modifications dans la reconnaissance des compétences au sein de l'Union européenne, leurs certifications ne passant plus par le diplôme mais par des mécanismes individuels de formation (Section 2).

Section 1. la construction d'accessoires au diplôme.

705. Les tentatives menées par le Conseil de l'Europe ou la Communauté européenne pour établir des mécanismes de reconnaissance des diplômes l'ont montré : les campagnes visant à informer les établissements d'enseignement ou les employeurs du contenu et de la valeur des diplômes européens en général a un impact et une efficacité limitée. Les actions de ces institutions supranationales se sont alors orientées vers l'idée de construire des outils accompagnant le diplôme détenu par un individu particulier, soit pour faciliter la lisibilité d'une formation, soit pour traduire les connaissances et aptitudes certifiées par un diplôme.

§1. La lisibilité de la formation : le système ECTS.

706. Pour palier les difficultés inhérentes aux reconnaissances académiques par substitution (divergence de systèmes de formation et d'évaluation selon les pays) et par accumulation (compétence exclusive des Etats en matière de diplômes), les institutions européennes, tout en respectant leur limite d'action, ont instauré, dans le cadre du sous-programme ERASMUS, un système européen de transfert de crédits (ECTS) dont les effets portent non sur les certifications mais sur les formations. Développé à titre expérimental à partir de 1989 avant d'être intégré comme élément à part entière des programmes européens de coopération dans l'enseignement supérieur, l'ECTS doit être avant tout conçu comme une méthodologie destinée à créer les conditions nécessaires au rapprochement entre les établissements¹⁴⁰⁴ : il s'agit de faciliter la reconnaissance académique des résultats des étudiants par l'élaboration d'outils et par une meilleure compréhension des différents systèmes nationaux. Pour ce faire, ce système ne vise nullement à déterminer le contenu, la structure ou l'équivalence des programmes d'études qui relèvent juridiquement des Etats et des établissements d'enseignement supérieur. Les instruments utilisés¹⁴⁰⁵ se fondent sur quelques principes de base à savoir l'information sur les programmes d'études et l'importance des accords mutuels entre les établissements et l'étudiant.

707. Les crédits ECTS sont au cœur du dispositif créé par la Commission puisqu'il a pour objet de traduire, dans un langage commun aux universités et à l'étudiant impliqués, la formation et les résultats obtenus par ce dernier.

Au regard de la formation, les crédits représentent, sous la forme d'une valeur numérique affectée à chaque unité de cours, le volume de travail que l'étudiant est supposé fournir pour chacune d'entre-elles, qu'elles se matérialisent sous une configuration magistrale, de travaux pratiques, de séminaires, de stages mais aussi de travail en bibliothèque ou à domicile. Il ne s'agit donc pas de coefficients qui, généralement, expriment le niveau de difficulté de la discipline : au contraire, la répartition des crédits présente un rapport avec les

¹⁴⁰⁴ Commission européenne, guide de l'utilisateur du système ECTS, 31 mars 1998.

¹⁴⁰⁵ un contrat d'études entre l'établissement d'origine, d'accueil et l'étudiant définissant le programme que ce dernier va suivre et un relevé de notes présentant de manière exhaustive et compréhensive les résultats académiques acquis et les crédits ECTS.

seules heures de fréquentations des cours et de travail qu'impliquent les matières concernées. Leur affectation s'effectue selon un schéma dit ascendant¹⁴⁰⁶ puisqu'il prend pour point de départ la structure complète du programme. Elle doit ainsi permettre aux établissements de décrire leurs enseignements respectifs dans un langage commun sans avoir à les modifier. Cette technique est donc facilitée lorsque la structure des cours repose sur le découpage en années, semestres¹⁴⁰⁷ ou en unités de cours capitalisables¹⁴⁰⁸.

Par contre, l'octroi des crédits aux étudiants nécessite plus que la simple assistance aux cours : il suppose que ces derniers se sont terminés avec succès attesté par la réussite aux examens ou à toute autre forme d'évaluation¹⁴⁰⁹. Pour ce faire, les établissements d'origine et d'accueil préparent et échangent des relevés de notes pour chaque étudiant participant au système ECTS, avant et après la période d'étude accomplie à l'étranger. Le partage de compétences entre eux est clairement défini : l'université accueillante est seule responsable de l'octroi des crédits, celle d'origine ne peut que reconnaître et non apprécier le nombre de crédits obtenus par ses étudiants auprès des établissements partenaires étrangers pour des unités de cours spécifiques. Ainsi, les crédits accordés pour l'unité de cours suivie avec succès remplacent effectivement les crédits qui auraient été obtenus dans l'établissement d'origine.

708. S'il n'impose pas une harmonisation des formations, le système ECTS paraît néanmoins lourd à mettre en œuvre puisqu'il implique, préalablement à tout échange d'étudiants (ceux-ci doivent donc patienter), de longues négociations entre établissements, nécessite un accord sur le poids des crédits accordés à chaque matière, module ou unité et confronte ainsi des particularismes locaux. Il soulève également la question de l'échec aux examens. En effet, comment organiser une session de rattrapage pour un étudiant rentré dans son pays après un séjour de trois mois alors que seul l'établissement peut faire passer les épreuves et octroyer les crédits ? En cas d'échec total, la question peut être facilement résolue par une nouvelle période d'étude dans l'établissement d'origine afin d'y passer les épreuves sanctionnant l'unité correspondant à celle de l'université d'accueil. Par contre, en cas d'échec partiel, tout dépendra du travail détaillant la répartition des crédits par épreuve, effectuée dans

¹⁴⁰⁶ Commission Européenne, *Guide de l'utilisateur du système ECTS*, 31 mars 1998.

¹⁴⁰⁷ Auquel cas le contrat d'études conclu entre les établissements et les étudiants indiquera l'ensemble des unités de cours sélectionnées dans le programme de l'établissement d'accueil pour remplacer l'année ou le semestre de l'établissement d'origine.

¹⁴⁰⁸ Le contrat d'études établira la liste des unités de cours que l'établissement d'origine pour lesquelles la reconnaissance académique est accordée.

¹⁴⁰⁹ Examens oraux, écrits, travaux de stage, présentation d'exposés dans le cadre de séminaires...

le contrat d'études. Cette technique présente toutefois l'avantage considérable de répondre aux difficultés posées par la reconnaissance académique par substitution ou par accumulation dans le respect des prescriptions du Traité sur la Communauté européenne qui limite l'action européenne à de simples encouragements.

§2. Une approche individuelle de l'information sur les qualifications : le portfolio.

709. Dans sa résolution du 3 décembre 1992 sur la transparence des qualifications¹⁴¹⁰, le Conseil européen identifie trois objectifs principaux devant permettre une meilleure connaissance des qualifications délivrées dans les autres Etats membres :

- permettre aux individus de présenter clairement et effectivement leurs qualifications, formations et expériences aux employeurs potentiels partout dans la communauté ;
- permettre aux employeurs d'accéder facilement à des descriptions claires des qualifications, formations et expériences professionnelles afin d'évaluer l'intérêt des qualifications détenues par les demandeurs d'emploi provenant d'autres Etats membres pour les emplois offerts;
- développer la transparence et améliorer l'information sur les systèmes de formations, le contenu de celles-ci, la certification et les qualifications.

710. A la suite de cette résolution, l'idée d'un « portefeuille individuel de qualifications » ou « portfolio » a été retenue comme moyen idéal d'accroître la transparence professionnelle¹⁴¹¹. Plutôt que de construire des grilles abstraites de correspondances figurant sur un Journal Officiel, l'objectif poursuivi est de confier à l'individu lui-même les moyens de faire comprendre à son interlocuteur la valeur de ses qualifications.

Lancées en 1993 et menées par un groupe de travail comprenant des représentants de tous les Etats membres, les réflexions sur le portefeuille individuel de qualifications se sont déroulées en deux temps. Un modèle commun de portfolio a d'abord été déterminé : celui-ci est conçu non comme une certification mais comme un *Curriculum Vitae* uniformisé dans lequel les travailleurs migrants doivent eux-mêmes intégrer les informations sur leurs aptitudes personnelles et techniques notamment la formation suivie, leurs qualifications,

¹⁴¹⁰ Résolution du Conseil européen du 3 décembre 1992 sur la transparence des qualifications.

¹⁴¹¹ Groupe de Haut Niveau, *Rapport sur la libre circulation présenté à la Commission*, 18 mars 1997, p. 33.

expériences professionnelles et capacités linguistiques¹⁴¹².

711. Dans une seconde phase, le modèle de portfolio proposé a été expérimenté par des groupes de candidats et d'employeurs des Etats membres¹⁴¹³. Si cette évaluation a débouché sur un rapport final favorable à la poursuite et à l'extension de cet outil dans le cadre du programme Léonardo Da Vinci, de nombreuses difficultés ont cependant été soulevées par la Commission : « Le portefeuille est d'utilisation difficile et les informations qu'il fournit ne peuvent répondre à l'ensemble des besoins futurs des employeurs. Son utilisation s'est avérée difficile, en raison des problèmes linguistiques qui se posent tant à la personne qui le remplit qu'à l'employeur auquel il est soumis. Il est difficile de formuler dans une langue étrangère les informations requises et il est tout aussi improbable qu'un employeur puisse utiliser un portefeuille rédigé dans une langue qui n'est pas la sienne (sauf peut-être l'anglais et le français)... Le test montre aussi que les informations fournies par le portefeuille restent insuffisantes pour vraiment emporter la décision en matière de recrutement. La méconnaissance des différents systèmes nationaux, dûes à leur hétérogénéité et à leur complexité, fait que les informations sont difficiles à déchiffrer et à appréhender, ne permettant pas à l'employeur potentiel d'évaluer le niveau effectif de compétence du candidat à un poste »¹⁴¹⁴.

712. De ces réserves, il résulte que le portefeuille individuel ne peut être généralisé avec des perspectives de succès qu'à condition que son porteur soit conseillé et orienté et que l'outil lui-même soit réellement promu auprès des employeurs qui estiment que le portefeuille, seul, ne fournit pas toutes les informations souhaitées sur ces qualifications. Enfin, selon leur propre niveau de qualification, les utilisateurs eux-mêmes demeurent partagés sur une telle initiative puisqu'il apparaît que les moins qualifiés ont eu de grandes difficultés à utiliser le portefeuille alors que les personnes d'un niveau de qualification supérieur n'en perçoivent pas forcément l'utilité.

713. Instrument dont l'expérimentation se poursuit encore actuellement, le portefeuille individuel de qualifications ne vise ni à valider ni à certifier mais à informer un employeur,

¹⁴¹² *Ibid.*, p. 34.

¹⁴¹³ J. BJØRNÅVOLD, « Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non-formels », *CEDEFOP Panorama*, n° 5067, Thessalonique, 1997, p. 38.

dans un langage commun, du contenu des acquis d'un candidat à l'emploi.

Traduisant une volonté plus ambitieuse des institutions communautaires, la Commission européenne s'est lancée à partir de 1995 dans une démarche plus vaste de validation des compétences qui, sans réellement chercher à concurrencer les diplômes, ne s'écarte pas moins de ces derniers en se présentant comme une voie moderne d'acquisition de l'aptitude à l'emploi.

§3. Le supplément au diplôme.

714. La protection des intérêts du demandeur paraît donc, avec le respect des systèmes nationaux, à la base du système de reconnaissance académique des diplômes instauré par la convention de Lisbonne. Afin de concilier ces deux principes pouvant paraître contradictoires puisqu'ils opposent la mobilité aux particularismes nationaux, la convention de Lisbonne oblige les Etats signataires à mettre l'accent sur l'information, clé du succès du dispositif, et à recourir à un instrument adéquat : le supplément au diplôme.

715. La notion d'information est essentielle au bon fonctionnement du dispositif institué par la convention de Lisbonne. Elle implique que chaque Etat fournisse tous les éléments utiles à une bonne connaissance des établissements et des programmes de façon à donner aux autres pays les moyens de prendre leur décision de reconnaître ou non un de ses diplômes. En effet, la diversification de l'enseignement supérieur, précédemment soulignée, a entraîné l'apparition de nombreuses institutions publiques ou privées, préparant à la délivrance d'une gamme de plus en plus étendue de certifications. Même si la convention n'a pas vocation à différencier les établissements, la question demeure importante en pratique puisque ils ne sont pas tous intégrés par les autorités étatiques dans la structure générale de leur enseignement supérieur. Si celles-ci refusent de délivrer toute information sur des établissements qu'elles ne considèrent pas comme partie intégrante de cette structure, il paraît évident que les certifications qu'ils délivrent ne feront pas l'objet de reconnaissance à l'étranger.

716. La convention distingue alors les Etats en deux catégories : d'une part, ceux qui ont établi un système général officiel d'évaluation et d'autre part, ceux qui ne sont pas entrés dans

¹⁴¹⁴ DG XXII, Mémoire 1997 : 7-8 in Jens BJØRNÅVOLD, *op.cit.*, p. 38.

cette démarche. Dans le premier cas, les éléments à fournir doivent porter sur des méthodes et des résultats de cette évaluation et des normes de qualité applicables à chaque établissement ou programme. Dans le second cas, l'obligation des autorités publiques se limite à mettre en place un système d'information que les établissements et organismes non étatiques devront fournir.

717. C'est incontestablement en matière d'information sur la reconnaissance elle-même qu'apparaissent l'intérêt et l'importance de la convention. Par celle-ci, les Etats signataires s'engagent à établir des systèmes transparents permettant une description complète des qualifications décernées, comme les unités de crédits ou des modules capitalisables.

Pour les pays appartenant à l'Union européenne, cette obligation est facilement satisfaite grâce à l'existence du système ECTS¹⁴¹⁵ dont c'est la finalité essentielle. Pour les autres Etats, il est souhaité que l'instauration de tels systèmes soit, autant que possible, compatible avec ceux des autres parties signataires. Aussi, afin d'éviter tout risque de discordance, l'Unesco et le Conseil de l'Europe ont eux-mêmes institué leur propre outil, *le supplément au diplôme*, fondé sur la notion d'information et visant à garantir une meilleure lisibilité des certifications européennes et non à les harmoniser. Mis au point par le Conseil Régional d'application de la convention, il ne remplace ni ne modifie les diplômes délivrés par les établissements supérieurs ou les autorités publiques. Son seul objet est de les accompagner afin d'en expliquer le contenu et le niveau. Conçu à titre expérimental, ce document a récemment connu une expansion considérable au sein même de la Communauté européenne. Ainsi, une décision du Conseil des Ministres du 6 mai 1996¹⁴¹⁶ invite « la commission européenne à évaluer, en coopération avec les Etats membres, la faisabilité de la mise en place, sur une base volontaire, d'un supplément européen sous la forme d'une annexe administrative au diplôme. Cette annexe consisterait en une description des études suivies par le titulaire de la certification et viserait à faciliter la transparence et la reconnaissance de ces études dans des Etats autres que celui où a été suivie la formation ; elle tiendrait compte des expériences d'autres organisations dans ce domaine d'autres organisations telles que le Conseil de l'Europe ou l'Unesco ». Au même moment, ces dernières organisations arrivaient à la conclusion que le supplément du diplôme original devait être actualisée. Dans ce contexte, un groupe de travail a été instauré en

¹⁴¹⁵ Dont l'existence est mentionnée par la convention elle-même.

¹⁴¹⁶ Conclusions du 6 mai 1996 du Conseil des Ministres « sur les synergies entre reconnaissance académique et reconnaissance professionnelle des titres professionnels au sein de la Communauté », *J.O.C.E.*, n° C 195 /6 du 6

décembre 1996 dans le cadre d'une initiative de la Commission, du Conseil de l'Europe et de l'Unesco, réunissant des spécialistes en matière de reconnaissance ainsi que des représentants d'établissements supérieurs, de la Confédération des Recteurs d'Universités de l'Union européenne et des trois organisations parraines. Face à la non-reconnaissance, la sous-évaluation des diplômes et à l'insuffisance des informations fournies, la mission de ce groupe consistait à construire un outil destiné à favoriser la transparence des qualifications.

718. Outre la confection d'un modèle de supplément au diplôme¹⁴¹⁷, le résultat essentiel de ce travail a surtout été l'élaboration de principes fondamentaux et d'orientations générales définissant la nature de cet outil. Flexible et non-normatif, il doit être considéré seulement comme un complément au diplôme qui doit conserver sa forme et sa langue originales. Annexe administrative, le supplément doit intégrer des données comme les relevés de notes, des informations sur l'établissement et les titres qu'il délivre... Si le diplôme est ainsi une certification de la possession de connaissances, aptitudes ou compétences, le supplément exclut spécifiquement les jugements de valeur en matière d'équivalence et ne garantit nullement son admission ou sa reconnaissance automatiques. Dès lors, il doit toujours accompagner la certification originale car il n'a lui-même aucune valeur légale.

719. En réalité, le supplément se définit par sa finalité qui consiste à n'être qu'un outil destiné à faciliter la reconnaissance à des fins académiques ou professionnelles du diplôme qui l'accompagne en fournissant assez d'informations objectives pour permettre à celui qui en est le destinataire de se forger sa propre opinion. Utile pour tous les établissements d'enseignement supérieur, les organismes professionnels, les étudiants et les employeurs, il doit donc faciliter le processus de décision des organes nationaux ou locaux compétents pour reconnaître les diplômes.

juillet 1996 .
¹⁴¹⁷ Cf. Annexe 22.

Section 2. La promotion de nouveaux modes individuels de validation des compétences.

720. La création de systèmes de reconnaissance mutuelle des diplômes à des fins académiques ou professionnelles par des organisations internationales comme l'Union européenne, le Conseil de l'Europe ou l'UNESCO n'implique nullement de leur part un quelconque jugement de valeur sur la pertinence de ce type de certifications. On ne doit y voir que l'acceptation d'un phénomène existant dans la plupart des pays européens dont il faut tenir compte afin de réaliser des objectifs communs tels qu'un espace européen d'éducation et de formation ou la libre circulation des personnes ainsi que leur libre accès à une profession de leur choix.

Cette acceptation du fait « diplôme » ne doit donc pas apparaître comme l'approbation de son existence. Au delà du respect de la liberté et de la compétence exclusive des Etats membres dans la conception de leur système de formation, il n'est pas exclu que les institutions les plus hautes de ces organisations émettent des critiques, parfois sévères, sur l'efficacité et le bien-fondé de systèmes de formation axés sur les diplômes.

721. C'est dans cette logique que s'inscrit le Livre Blanc de la Commission Européenne « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », publié en 1995¹⁴¹⁸. Il nous semble utile de rappeler brièvement la portée juridique et la nature hybride de ce type de documents avant tout examen des idées qu'ils développent.

D'une part, les Livres Blancs ne sont pas *stricto sensu* des sources de droit mais ils sont généralement présentés comme des propositions destinées à alimenter un débat de fond qui paraît nécessaire aux commissaires européens. Dans cette optique, le Livre Blanc sur l'éducation et la formation souhaite qu'au cours de l'année 1996, année européenne de l'éducation tout au long de la vie, de larges concertations soient menées avec les autorités, les enseignants, les entreprises et les partenaires sociaux.

D'autre part, il serait erroné de penser que de tels documents n'ont qu'une portée informative. Ils traduisent très souvent une doctrine conçue au plus haut niveau des

¹⁴¹⁸ Commission Européenne, *Livre Blanc « enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. »*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995, 107 p.

institutions européennes¹⁴¹⁹ susceptible de glisser vers le statut de textes fondateurs à des dispositifs juridiques entièrement nouveaux.

722. Dans cet ouvrage rédigé sous les auspices de la DG XXII (Education, formation et jeunesse) et de la DG V (emploi, relations industrielles et affaires sociales), les deux commissaires européens en charge de ces secteurs, Madame CRESSON et Monsieur FLYNN, partent du constat selon lequel la société européenne connaît des mutations accroissant les chances de chaque individu d'accéder à la formation et au savoir mais entraînant du même coup « une modification des compétences nécessaires et des systèmes de travail ». Parmi ces mutations, « trois chocs moteurs » sont susceptibles de présenter des conséquences en matière d'éducation :

- la société d'information qui transforme « la nature et l'organisation du travail » au profit d'une activité plus autonome et qui implique que chacun s'adapte aux nouveaux outils techniques et à la transformation des conditions de travail ;
- le choc de la mondialisation qui bouleverse « les données de création d'emplois » en gommant les frontières entre les marchés du travail vers un marché unique de l'emploi ;
- le choc de la civilisation scientifique et technique que « l'opinion publique perçoit comme une menace au lieu de la célébrer comme au siècle dernier ».

723. Il ne nous appartient pas, dans le cadre de cette étude, de nous prononcer ni sur l'existence de ces mouvements ni sur la pertinence de leur appréhension par le Livre Blanc qui suscite chez certains auteurs de fortes interrogations¹⁴²⁰.

Seules nous intéressent les réponses apportées à ces « chocs » dans les domaines de la culture et de l'emploi¹⁴²¹ dont l'un des axes principaux est de remettre en cause la place du diplôme comme voie royale d'accès à l'emploi (I). Aux questions de savoir comment l'éducation et la formation peuvent mettre les pays européens en mesure de créer des emplois durables en nombre comparable à ceux détruits par les nouvelles technologies¹⁴²² et surtout comment chaque individu peut dorénavant être capable d'acquérir une aptitude à l'emploi¹⁴²³,

¹⁴¹⁹ A. D'IRIBARNE, « Une lecture des paradigmes du Livre Blanc sur l'éducation et la formation : éléments pour un débat. », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n° 8-9, p. 23.

¹⁴²⁰ Ibid.

¹⁴²¹ Commission Européenne, *Livre Blanc « enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. »*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995, p. 31 et s.

¹⁴²² Ibid., p. 7.

¹⁴²³ Ibid., p. 31.

le Livre Blanc propose de s'écarter des certifications pour une validation fondée sur l'accréditation des compétences dont la caractéristique principale est de n'être en rapport avec aucun métier particulier (II), démarche qui n'est pas sans rappeler, sous certains aspects, la « logique compétence » initiée par les entreprises françaises.

§ 1. La remise en cause de la place centrale du diplôme.

724. Partant du constat que la voie traditionnelle de l'acquisition de l'aptitude à l'emploi est le diplôme qui permet de valider les aptitudes professionnelles et de reconnaître une qualification, les membres de la Commission SANTER déplorent un phénomène général à l'Union européenne de course à la certification officielle où l'individu choisit de s'en remettre aux formations les plus attrayantes et de rester le plus longtemps possible dans le système éducatif avec, au final, un risque important de surqualification dans l'emploi.

Dans cette optique, les auteurs du Livre Blanc développent une critique générale du diplôme tout en spécifiant bien « qu'il ne s'agit pas de contester cette voie »¹⁴²⁴ articulée autour d'un axe principal : la rigidité juridique de ces certifications créatrice des phénomènes d'exclusion sociale.

725. Cette rigidité a trois origines. D'abord, elle apparaît dans la conception même du système de certification propre à chaque pays. En effet, les diplômes restent trop souvent marqués par la spécificité culturelle de chaque société, témoignant d'une certaine idée de l'organisation sociale et de la citoyenneté. Ce constat n'est pas nouveau puisqu'il est l'essence même de la philosophie des systèmes européens conçus justement sur la base d'une *reconnaissance mutuelle* des systèmes nationaux par les autres Etats membres et non d'une *harmonisation*. Dès lors, on peut s'étonner de la remarque de la commission selon laquelle « il est très difficile de définir des *équivalences* alors que la demande de mobilité transnationale est forte »¹⁴²⁵ : la notion d'équivalence diffère de façon importante de celle de reconnaissance.

Cette rigidité regrettée apparaît ensuite dans les insuffisances des diplômes en matière

¹⁴²⁴ *Ibid.*, p. 31.

¹⁴²⁵ DG XXII Education, formation, jeunesse, « Note d'information sur le système européen d'accréditation des

de formations couvertes. Certaines requièrent des compétences non garanties par la détention d'un diplôme, en particulier les compétences techniques et professionnelles¹⁴²⁶, ce qui conduit les entreprises à développer leur propre système d'évaluation avec les risques d'illisibilité externe et de non transférabilité que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer¹⁴²⁷.

Enfin, le concept de diplôme semble être un obstacle à une nécessaire « abolition des privilèges »¹⁴²⁸ puisqu'il est conçu « dans la perspective de filtrer au sommet les élites dirigeantes de l'administration et des entreprises, les chercheurs et les professeurs »¹⁴²⁹ et accentue la rigidité interne du marché du travail en servant de base à la classification des travailleurs.

726. Ainsi le diplôme, voie « traditionnelle »¹⁴³⁰ d'acquisition de l'aptitude à l'emploi, apparaît comme un archaïsme¹⁴³¹ source d'exclusions.

D'une part, constat traditionnel, les jeunes aux niveaux de qualifications inférieurs sont repoussés vers des emplois moins qualifiés que ceux auxquels ils pouvaient prétendre. Dès lors, les moins diplômés ou sans diplômes sont touchés par un effet de cascade et socialement exclus.

D'autre part, le système de diplôme apparaît comme « nivelant » puisqu'il convient aux individus obtenant la moyenne générale (qu'en est-il des mentions ?) et écarte ceux qui ont obtenu une excellente note dans une discipline et de mauvais résultats dans d'autres (qu'en est-il des modules et des unités capitalisables ?)¹⁴³².

Par conséquent, le diplôme ne valorise pas « les talents se distinguant des profils moyens mais innovateurs » et produit une élite peu représentative du potentiel de ressources humaines disponible¹⁴³³.

Le Livre Blanc s'inscrit alors dans une démarche fondée sur une « vision d'un marché du travail régi par l'offre et la demande de compétences » et nous situe « dans un marché libre de la compétence : face à des collectifs de travail de plus en plus virtuels et à des organisations

compétences », juin 1996, p. 2.

¹⁴²⁶ Aptitudes relationnelles, décisionnelles... *Ibid.*, p. 2.

¹⁴²⁷ Cf. Supra. « L'émergence de la notion de compétence ».

¹⁴²⁸ A. D'IRIBARNE, *op. cit.*, p. 23.

¹⁴²⁹ Commission Européenne, *Livre Blanc « enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. », op. cit.*, p. 33.

¹⁴³⁰ *Ibid.*, p. 33.

¹⁴³¹ A. D'IRIBARNE, *op. cit.*, p. 23.

¹⁴³² DG XXII Education, formation, jeunesse, « Note d'information sur le système européen d'accréditation des compétences », juin 1996, p. 2.

¹⁴³³ Commission Européenne, *Livre Blanc « enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. », op. cit.*, p. 33.

de travail sans cesse mouvantes, il n'y a plus que l'individu et ses compétences »¹⁴³⁴.

727. Pour un lecteur de notre pays, de telles critiques ne sont absolument pas nouvelles puisqu'elles apparaissent dès le début des années 80 chez les employeurs français et sont à l'origine de l'émergence de la logique des « compétences acquises et mises en œuvre » qui devrait, à leur avis, servir de base à la classification et à la rémunération des salariés.

On pourrait s'attendre à ce que de tels mouvements se rejoignent au niveau des solutions qu'ils proposent. Mais, pour les rédacteurs du Livre Blanc, le niveau d'évaluation de telles compétences est un indice important de la viabilité de nouveaux systèmes. Le problème posé par leur instauration au niveau local, celui de l'entreprise, est leur insuffisante portabilité sur le marché du travail et constitue un frein à la mobilité, non seulement transnationale mais également interne aux Etats membres.

728. Malgré une telle critique des systèmes fondés sur les diplômes, le Livre Blanc ne peut proposer un modèle éducatif puisque le contenu des enseignements ainsi que la mise en œuvre des politiques d'éducation et de formation demeurent de la compétence exclusive des Etats comme nous avons déjà eu l'occasion de le voir. Mais le principe de subsidiarité permettant quand même une action commune au niveau de l'Union, la Commission propose d'apporter « une valeur ajoutée dans le traitement de ces questions »¹⁴³⁵ par la promotion d'une voie « moderne »¹⁴³⁶ d'acquisition de l'aptitude à l'emploi, une « troisième voie » entre le maintien du nombre et de la qualité des diplômes avec ses effets d'exclusion et l'élargissement, donc la dévalorisation, de ces certifications : la reconnaissance des compétences partielles sur une carte personnelle à partir d'un système d'accréditation fiable.

§ 2. Une voie moderne de validation : l'accréditation des compétences.

729. Face à cette analyse critique des systèmes diplômants, la Commission européenne

¹⁴³⁴ V. MERLE, « L'évolution des systèmes de validation et de certification. Quels modèles possibles et quels enjeux pour la France ? », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, p. 41-42.

¹⁴³⁵ Le vocabulaire employé traduit plus que jamais la conception retenue par le Livre Blanc en matière de formation, de certification et de compétence. Avant-propos d'Edith CRESSON et Padraig FLYNN in Commission Européenne, *Livre Blanc « enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. », op. cit.*, p. 33.

¹⁴³⁶ En opposition à la voie « traditionnelle » du diplôme, *Ibid.*, p. 33.

propose d'encourager l'acquisition de connaissances en s'appuyant sur un soutien à la mobilité (notamment par le développement du système ECTS¹⁴³⁷), le développement de logiciels multimédia et surtout l'ouverture de nouveaux modes de reconnaissance des compétences¹⁴³⁸. Concernant ce dernier point, les objectifs sont d'identifier un certain nombre de savoirs tant généraux que professionnels, de concevoir des systèmes de validation pour chacun de ces savoirs et d'offrir des nouveaux moyens, plus souples, de reconnaissance des compétences¹⁴³⁹.

730. Pour ce faire, deux instruments sont envisagés. D'une part, une *carte personnelle de compétences* aura pour objet de permettre à chaque individu de faire reconnaître ses connaissances et ses savoir-faire au fur et à mesure de leur acquisition¹⁴⁴⁰. D'autre part, un *mode européen d'accréditation des compétences* sera mis en place. La méthode retenue pour y parvenir n'est pas de créer un outil unique, commun à tous les pays, mais de « contribuer au développement de standards » par la coopération entre établissements supérieurs, branches professionnelles, entreprises, chambres consulaires et partenaires sociaux.

731. Si le Livre Blanc, en tant que tel, n'offre aucun détail pratique pour mettre en œuvre de tels projets (son intérêt étant plutôt d'en définir la philosophie générale), la Commission, et plus précisément la DG XXII consacrée à l'éducation, la formation et la jeunesse, a rendu publique en juin 1996 une note d'information présentant les détails supplémentaires sur la forme que doit prendre un tel système¹⁴⁴¹. Tout en reprenant les critiques formulées par le Livre Blanc sur l'éducation et la formation envers le système du diplôme, notamment le fait qu'il ne puisse rendre compte de certaines compétences requises par de nombreuses fonctions, ce document préconise l'adoption d'un système d'accréditation des compétences dont le trait principal est de ne pas se référer à la notion d'emploi ou de métier (A), démarche instrumentale qui risque de présenter d'importantes difficultés dans son efficacité (B).

A. Une action centrée sur les savoirs sans référence à l'emploi.

¹⁴³⁷ Cf. Supra.

¹⁴³⁸ Commission Européenne, *Livre Blanc « enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. », op. cit.*, p. 56.

¹⁴³⁹ Ibid., p.57.

¹⁴⁴⁰ Ibid., p.57.

¹⁴⁴¹ DG XXII Education, formation, jeunesse, « Note d'information sur le système européen d'accréditation des

732. La principale caractéristique du système européen d'accréditation des compétences préconisé par la Commission est de chercher à évaluer chez un individu la seule présence de savoirs hors de tout contexte professionnel.

Cela ne signifie pas pour autant que ces savoirs ne pourront être de nature professionnelle ou technique. Au contraire, la note d'information de juin 1996¹⁴⁴² les répertorie parmi les connaissances potentiellement visées par le dispositif d'accréditation des compétences¹⁴⁴³ aux côtés des savoirs fondamentaux¹⁴⁴⁴ et de compétences dites « clés »¹⁴⁴⁵, autre forme de la célèbre trilogie des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

733. La liste des matières correspondant à ces savoirs et compétences n'est fournie par la note d'information qu'à titre indicatif, d'autres pouvant s'y adjoindre. Toutefois, la Commission a souhaité poser deux conditions à l'introduction d'une autre discipline parmi celles pouvant être évaluées et validées par le système d'accréditation des compétences. D'une part, elle ne doit pas être sujette à des controverses doctrinales majeures et, d'autre part, elle ne doit laisser aucune place à une subjectivité nationale ou culturelle. L'exemple de l'histoire est expressément visé par la note d'information ce qui paraît quelque peu contradictoire avec la volonté des pères fondateurs de l'Europe de rassembler des Etats ayant une culture et un passé communs.

En réalité, le choix des disciplines et des savoirs potentiellement concernés par un tel système dépend moins des conditions portant sur leur nature que des méthodes d'évaluation et de validation retenues par la Commission. Toujours dans l'esprit selon lequel l'informatique et les nouvelles technologies de l'information (NTI) sont un des chocs auquel l'acquisition des compétences semble être confronté, la « machine » est au cœur de l'évaluation. L'utilisation de « progiciels » a été retenue par la Commission à la fois pour leur fiabilité, leur accessibilité et leur convivialité ! La notion même de jury, centrale dans le système de formation français sous une forme officielle ou paritaire, disparaît du fait de la lourdeur qu'il implique et des éventuelles remises en cause de son caractère fiable au profit de la neutralité du logiciel, garant de l'objectivité totale de l'évaluation et de la validation ! Le recours à la télématique est

compétences », juin 1996, 4 p.

¹⁴⁴² *Ibid.*

¹⁴⁴³ Notamment le marketing, les techniques de gestion des entreprises, la comptabilité, les compétences identifiées au cœur des métiers du tertiaire ou définies par les grandes fédérations professionnelles.

¹⁴⁴⁴ Mathématiques, sciences, informatique, géographie, expression écrite, langues étrangères...

¹⁴⁴⁵ Logistique, techniques d'organisation, communication, aptitudes à la décision, à prévoir et gérer les risques, à la négociation...

envisagé pour l'organisation et le passage des tests ainsi que pour garantir une accessibilité la plus large possible, notamment au moyen d'Internet qui permettra à un particulier de passer chez lui le test de son choix.

734. En se fondant sur une telle logique, le système *d'accréditation des compétences* est aux antipodes de la valorisation des compétences initiée par les employeurs français à partir de la fin des années 80, même si ces deux démarches s'appuient sur une semblable approche critique du diplôme. Pour ces derniers, ce qui est reproché au système de certification officiel ou paritaire¹⁴⁴⁶ c'est justement de trop valoriser les savoirs en négligeant quelque peu les savoir-faire et complètement les savoir-être. Dans l'esprit des chefs d'entreprises, l'évaluation des compétences ne peut s'accomplir qu'en situation de travail dans un contexte particulier et la validation ne peut provenir que de l'employeur, en fonction de cette évaluation, sous la forme d'un classement et de l'octroi d'une rémunération afférente¹⁴⁴⁷. La démarche engagée par la Commission européenne exclut précisément l'évaluation en situation de travail qui, sans être négligée, voit son éventuelle mise en place renvoyée à une date indéterminée¹⁴⁴⁸.

735. Par certains aspects, on peut rapprocher le système européen d'accréditation de celui de qualifications professionnelles anglaises fondé sur une conception de la compétence proche de la performance. Instauré à la fin des années 80 pour remplacer un système traditionnel de formation professionnelle se présentant comme une véritable jungle du fait de la multitude de formes de certifications, de titres et d'instances d'évaluation qui y intervenait¹⁴⁴⁹, l'objectif du système était de contribuer à une élévation du niveau de qualification jugé inférieur aux autres pays européens. Dans ce but, le gouvernement anglais a défini « un cadre institutionnel et conceptuel pour que soient créés progressivement des standards nationaux en matière de qualification » qui puissent être aussi bien reconnus par les employeurs que par les salariés¹⁴⁵⁰.

¹⁴⁴⁶ Les Certificats de Qualification Professionnelle.

¹⁴⁴⁷ Cf. Supra. « L'émergence de la notion de compétence ».

¹⁴⁴⁸ « Certaines compétences spécifiques sont appréciables uniquement à travers l'observation de manipulations et ne peuvent faire l'objet d'une évaluation par voie d'automates. Dans ce cas, la mise en place d'un système de monitorat d'évaluation et de validation peut être envisageable mais cette approche plus complexe devra faire l'objet d'une réflexion approfondie ». DG XXII Education, formation, jeunesse, « Note d'information sur le système européen d'accréditation des compétences », juin 1996, 4 p.

¹⁴⁴⁹ V. MERLE, *op. cit.*, p. 40.

¹⁴⁵⁰ V. MERLE et O. BERTRAND, « le système des National Vocational Training en Grande-Bretagne », *Formation Emploi*, n° 43, 1993.

736. Les nouvelles qualifications professionnelles ainsi créées relèvent de deux types. D'une part, les *National Vocational Qualifications* (NVQs) sont des qualifications qui se fondent sur l'expérience au travail et sont découpées en unités (comme les compétences visées par le système européen d'accréditation) à partir de la pratique professionnelle. L'objet d'une NVQ n'est donc pas de déterminer un programme de formation mais uniquement de décrire des normes de performances pour des activités professionnelles. D'autre part, les *General National Vocational Qualifications* (GNVQs) ont pour finalité d'offrir une formation professionnelle de base et sont conçues pour être dispensées dans le cadre d'un enseignement à temps plein hors d'un poste de travail. En cela, les GNVQs complètent utilement le système NVQ en dispensant une qualification initiale avec une forte approche professionnelle et en offrant plus de passerelles vers l'université que les NVQ entièrement basées sur le monde du travail¹⁴⁵¹.

De par l'absence de formation qui les caractérisent, seules les NVQ nous intéresseront dans le cadre de notre comparaison avec le système européen d'accréditation. Leur conception et leur définition obéissent à un certain nombre de principes. Décrivant des compétences¹⁴⁵² devant être mobilisées dans le cadre de l'exercice d'une profession ou d'un emploi, indépendamment de leur forme d'acquisition, une NVQ est découpée en unités de compétences liées non à des tâches mais à des activités « dont est faite une analyse fonctionnelle », elles-mêmes découpées en éléments pouvant être décrits par un verbe d'action et à qui sont associés des critères de performance¹⁴⁵³. Chaque unité peut faire l'objet d'une validation séparée, l'obtention d'un certain nombre d'entre-elles entraînant l'attribution d'un NVQ par des instances de certifications indépendantes¹⁴⁵⁴.

L'évaluation nécessaire à l'obtention d'une NVQ vise à distinguer le candidat compétent de celui qui ne l'est pas encore : il n'y a donc ni notation ni classement. Il appartient à l'individu d'apporter la preuve de sa capacité à atteindre le niveau fixé par chaque unité : son

¹⁴⁵¹ S. OTTER, « Modularisations et réformes des qualifications professionnelles au Royaume-Uni, quelques réalités », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n° 7, p. 36.

¹⁴⁵² Définies comme la capacité à mettre en œuvre une combinaison de savoir-faire, de connaissances et de compréhension.

¹⁴⁵³ V. MERLE et O. BERTRAND, *op. cit.*

¹⁴⁵⁴ Royal Society of Arts, City and Guilds, BTEC... in M. BEL, A. BOUDER et M. LE DOARE, « La formation professionnelle de jeunes en Angleterre, les enseignements d'une gestion par incitation marchande », *Bref Céreq*, n° 143, p. 1-4.

rôle est donc essentiellement actif au cours du processus d'évaluation¹⁴⁵⁵ qui peut prendre la forme d'une observation directe sur le poste de travail ou à partir d'activités simulées avec quelques épreuves orales ou écrites. L'objectif de l'évaluation diffère donc complètement de celle suivie dans le cadre de l'acquisition d'un diplôme français puisqu'il s'agit de permettre à l'évaluateur, généralement un tuteur ou du personnel d'encadrement, habilité par un organisme de formation, de déterminer si le candidat faisant preuve de compétence est capable de les conserver *à l'avenir*¹⁴⁵⁶. Par exemple, le référentiel NVQ de maçon comprend comme compétence la construction d'un mur dans un délai donné, en respectant certains critères de qualité mais sans qu'aucune attention ne soit portée au parcours de formation, aux connaissances nécessaires à cette tâche ou aux modalités d'accès à ce savoir-faire¹⁴⁵⁷.

737. La logique des NVQ ressemble donc sur de nombreux points à celle du système européen d'accréditation des compétences. Tous deux mettent en avant une approche de la compétence sous la forme d'une performance dans la réalisation de tâches ou d'épreuves. L'absence de programmes et de formations les caractérise également. Les NVQ s'appuient sur « un niveau de performance »¹⁴⁵⁸ et décrivent un objectif à atteindre par un individu pour obtenir la qualification désirée en reconnaissant que l'apprentissage nécessaire peut prendre diverses formes, comme le conçoit également le Livre Blanc sur l'éducation et la formation.

738. Toutefois, il serait inexact de dire que l'esprit du document de la Commission suive totalement le modèle anglais puisqu'il ne fait pas référence à la notion de métier ou d'emploi, ce qui constitue une différence fondamentale avec les NVQ. Alors que dans la philosophie du Livre Blanc, il s'agit d'évaluer et de valider des savoirs transversaux (fondamentaux, techniques ou clés) mais sans aucun rattachement à la notion de métier, les NVQ s'appuient exclusivement sur celui-ci. La conception même d'une NVQ prend cette dimension en compte puisque les normes de compétences professionnelles sont élaborées par des *Lead Bodies*, instances comprenant des représentants d'employeurs, ce qui a d'ailleurs fait craindre que les NVQ ne soient élaborées qu'en fonction de leur besoin et non de ceux du marché de l'emploi.

739. Le système européen d'accréditation des compétences est donc tout à fait original,

¹⁴⁵⁵ S. OTTER, *op.cit.*, p. 36.

¹⁴⁵⁶ Ibid.

¹⁴⁵⁷ V. MERLE, *op. cit.*, p. 40.

ne se confondant en rien avec le mouvement français de logique de compétence ou le système anglais de NVQ, ce qui donne à penser qu'il existe différentes visions de la notion de compétence selon le niveau auquel on se place : une organisation supranationale, l'Etat ou les entreprises, et cela, même si ces trois démarches partent d'une même critique du diplôme. Malgré le caractère récent d'un tel dispositif, il est d'ores et déjà possible d'identifier les difficultés auxquelles sera confrontée ce type de démarche instrumentale.

B. Les difficultés d'une démarche instrumentale.

740. L'intérêt de la démarche initiée par la Commission européenne est loin d'être négligeable puisqu'elle met en avant, en tentant d'y pallier, les problèmes posés par les systèmes de diplômes en vigueur dans la plupart des Etats membres¹⁴⁵⁹.

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

D'autre part, l'accréditation des compétences peut permettre à chacun de se situer par rapport à des niveaux de connaissances, de savoir-faire particuliers sans avoir à s'engager dans un cursus entier¹⁴⁶⁰. L'accréditation des compétences peut ainsi compléter les diplômes mais, pour toutes les raisons développées ci-dessus, notamment sa distance vis-à-vis des

¹⁴⁵⁸ S. OTTER, *op. cit.* p. 36.

¹⁴⁵⁹ Qu'il serait trop long de tous présenter, chacun méritant une étude approfondie.

¹⁴⁶⁰ V. MERLE, *op. cit.*, p. 40.

professions, elle ne peut guère les remplacer, ce qui relativise quelque peu l'ampleur des critiques formulées par le Livre Blanc.

741. Toutefois, à ce stade d'élaboration, le système proposé par la Commission suscite de nombreuses interrogations quant à son efficacité et sa pertinence pour les différents Etats membres. Certaines limites peuvent déjà être relevées.

Du point de vue du concept retenu, la Commission néglige les critiques émanant de expériences menées aux USA sur la notion de tests notamment sur leur manque de correspondance avec les performances en situation de travail¹⁴⁶¹ ce qui est pourtant essentiellement attendu de la part des employeurs en France (dans le cadre de la « logique compétence ») ou à la base de la démarche adoptée par les *Lead Bodies* au Royaume-Uni. Ces critiques sont précisément à l'origine de l'émergence de l'observation des individus en situation de travail comme base d'évaluation de leur niveau, de leur classification et de leur rémunération. Or les tests conçus sur le modèle européen ne pourront justement pas concerner tous les savoir-faire fondés sur une gestuelle ou nécessaires dans le cadre de professions à haut degré de technicité¹⁴⁶². Le Livre Blanc, comme nous l'avons vu, évoque d'ailleurs cette hypothèse.

742. Mais la difficulté la plus importante à laquelle va se heurter l'accréditation des compétences est la nécessité d'acquérir une légitimité, d'abord au niveau des institutions de chaque Etat mais également auprès des employeurs et des salariés. En effet, chaque système de certification dépend essentiellement d'une histoire politique, sociale et culturelle propre à chaque Etat, ce qui rend problématique la question de la mobilité transnationale. L'exemple français répond à toutes ces caractéristiques comme nous avons pu l'examiner tout au long de ce travail mais il en est exactement de même chez nos voisins. Dès lors, l'introduction et la généralisation comme modèle européen de démarches instrumentales telles que l'accréditation des compétences (il paraît difficile de qualifier autrement la création abstraite de tests par machine et d'une carte personnelle de compétences avant même d'envisager le contenu des connaissances et des compétences qu'elles accréditeront) vont devoir prouver leur légitimité et inspirer confiance à ceux qui en seront les usagers.

¹⁴⁶¹ *Ibid.*, p. 40.

743. Cette confiance dépendra essentiellement du sens de la démarche qui sera finalement retenue et qui devra être impérativement opérée du « bas vers le haut »¹⁴⁶³ pour refléter les diversités et complexités nationales et sectorielles. La Commission européenne a parfaitement saisi cette obligation en souhaitant la plus large concertation possible avec les responsables des autorités publiques, les partenaires sociaux, les établissements de formation... Si l'existence juridique de ce genre de mécanisme ne souffrira d'aucune contestation, il n'en sera pas de même de la légitimité c'est-à-dire l'acceptation de ce système sans une telle démarche de concertation. Ainsi, « à de nombreux égards, créer un système de reconnaissance des acquis non formels équivaut à changer la définition sociale des compétences. Un tel processus ne saurait s'accomplir par la promulgation des réglementations formelles et des changements juridiques mais doit intégrer une communication systématique et transparente entre toutes les instances qui jouent un rôle dans la définition sociale des compétences et des aptitudes »¹⁴⁶⁴. L'écoute et l'observation des diverses expérimentations menées dans plusieurs pays de l'Union sera la clé du succès de ce nouveau système.

¹⁴⁶² *Ibid.*, p. 40.

¹⁴⁶³ J. BJØRNÅVOLD, « Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non-formels », *CEDEFOP Panorama*, n° 5067, Thessalonique, 1997, p. 43.

¹⁴⁶⁴ *Ibid.*, p. 44.

Conclusion de la deuxième partie.

745. Ces nouvelles logiques sont-elles à l'origine d'une nouvelle conception d'un diplôme émancipé de l'Etat ?

Au niveau communautaire, les démarches visant à harmoniser ou à obliger les états à reconnaître les diplômes et les formations se sont avérées limitées. Si la construction d'accessoires aux diplômes paraît être une confirmation de leur dimension nationale, le mécanisme d'accréditation des compétences participe aux discours « contre la rigidité des diplômes et d'appels récurrents à la construction de normes alternatives, radicalement différentes »¹⁴⁶⁵.

746. Si l'on se penche vers l'aspect professionnel de ces mouvements de contestation du diplôme référé à l'Etat, la réponse doit être nuancée. La validation des acquis n'entre pas dans ce mouvement puisqu'elle vise à prendre en compte des connaissances acquises par une personne au cours de sa carrière, dans le but de lui permettre d'obtenir un diplôme national délivré par l'Etat.

Même si, en nombre et en éventail de publics touchés, l'impact des Certificats de qualification professionnelle paraît limité, juridiquement cette démarche est une contestation directe de la prééminence des diplômes référés à l'Etat. Aussi, l'attitude des pouvoirs publics est plutôt orientée vers l'intégration des CQP dans le paysage national des certifications par l'intermédiaire du référentiel national que propose de créer le projet de loi de modernisation sociale.

744. La démarche « compétence » contribue-t-elle à faire disparaître les diplômes ? En tant que référents collectifs dans l'évaluation des emplois et des salariés, c'est indéniablement le cas. Cette logique s'inscrit en effet dans une volonté de rupture avec le caractère pérenne des certifications¹⁴⁶⁶. Le concept de compétences acquises et mises en œuvre est en contradiction avec le caractère probatoire de la certification, l'entreprise se réservant le droit

¹⁴⁶⁵ Ph. MEHAUT, « le diplôme, une norme multivalente ? » in M. MÖBUS et E. VERDIER (Eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs.*, L'harmattan, Paris, 1997, p. 263.

¹⁴⁶⁶ Bien que celles-ci soient fréquemment mises à jours mais suivant un processus qui peut paraître trop long. Cf. Supra.

de vérifier la réelle acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être et de les reconnaître. Comme le souligne le Livre Blanc du secrétariat d'Etat à la formation professionnelle, « la progression de la démarche compétence ne doit pas être contradictoire avec le maintien d'un système de certification nationale, ces repères collectifs étant essentiels au regard des formes de mobilités développées sur le marché du travail »¹⁴⁶⁷.

En tant qu'attribut individuel du salarié, le diplôme ne paraît pas devoir être contesté par la logique compétence. Comme le montrent les études sociologiques, il reste un premier outil de tri des candidatures à l'embauche¹⁴⁶⁸. De plus, la transférabilité des compétences acquises ne peut être assurée que si les outils de validation d'une entreprise sont reconnus par d'autres. Enfin, l'acquisition de compétences ouvre à tout individu la possibilité d'obtenir un diplôme ou un titre : en partie seulement à l'heure actuelle, en totalité dans un futur proche.

745. L'Etat, les partenaires sociaux et les entreprises ont cherché à répondre, à leur manière et en visant à valoriser leur rôle, aux évolutions du marché du travail et des qualifications dans le champ de la certification des acquis des individus. La question est de savoir si ces démarches sont conciliables ou procèdent de logiques antagonistes. Quel niveau d'intervention doit dominer les relations sociales ?

La logique de la « refondation sociale » du MEDEF vise à recentrer les priorités sur les besoins des entreprises et faire de celles-ci et des branches, les niveaux de construction du droit des relations de travail. Dans ce cadre, la loi deviendrait elle-même subsidiaire et l'ensemble du Code du travail, auquel il serait possible de déroger, n'aurait qu'un caractère supplétif pour régler des situations non couvertes par les accords collectifs¹⁴⁶⁹. D'une certaine façon, la démarche « compétence » participe à cette logique.

Du côté du gouvernement, la « modernisation sociale » annoncée¹⁴⁷⁰ vise au contraire à renforcer le rôle de l'Etat garant de la cohésion des relations de travail et du caractère national du droit. En témoignent les dispositions du projet de loi en matière de licenciement mais aussi sur les certifications dont l'avenir est d'être rassemblées, quelle que soit leur origine, dans un référentiel national établie par une institution sous contrôle des pouvoirs publics.

¹⁴⁶⁷ N. PERY, *op.cit.*, p. 239.

¹⁴⁶⁸ A.- C. DUBERNET, *L'embauche. approche sociologique des modes de recrutement dans le secteur privé*, Thèse de sociologie, 1995, Nantes.

¹⁴⁶⁹ Avec derrière cette logique un risque de « reféodalisation de la France » in J.-E. RAY, « Du tout Etat au tout contrat ? De l'entreprise citoyenne à l'entreprise législateur ? », *Dr. Soc.* 2000, p.579

¹⁴⁷⁰ Projet de loi de modernisation sociale déposé par le gouvernement au parlement le 28 mai 2000.

C'est entre ces deux vision qu'oscillent dorénavant la question des diplômes mais également l'ensemble des relations sociales.

CONCLUSION

746. Le diplôme est une notion incontestablement ambivalente. D'un côté, il certifie que son titulaire a atteint un niveau, déterminé et vérifié, de connaissances et d'aptitudes, le plus fréquemment à l'issue d'une formation. De l'autre, il confère au diplômé un certain nombre de droits. Non seulement cette ambivalence émane de l'étymologie même du mot¹⁴⁷¹ mais elle apparaît également dans les usages les plus anciens du terme. Sous le Haut-Empire romain, le diplôme venait attester qu'un légionnaire avait bien effectué toutes ses années de service militaire et lui conférait des droits patrimoniaux et de citoyenneté.

747. Mais comme l'étymologie du mot et l'histoire des titres de formation le suggéraient également¹⁴⁷², la notion de diplôme a pour caractère juridique d'être conçu, en France, en *référence à l'Etat*. Sa cohérence repose justement sur le rôle central des autorités publiques puisque cette référence étatique apparaît sur les deux faces de ce *Janus* juridique.

748. Elle se retrouve d'abord dans les mécanismes de création, de délivrance et de protection pénale des diplômes. Pendant un siècle et demi, ce constat apparut comme une évidence, la conception napoléonienne du système éducatif reposant sur un monopole de l'Etat, monopole confirmé à la fin du siècle dernier dans l'enseignement supérieur¹⁴⁷³ et renforcé par le régime de Vichy dans l'enseignement technique et professionnel¹⁴⁷⁴. Suivant cette logique, l'Etat s'est engagé lui-même dans la conception des diplômes et de leurs référents, selon une méthode qui préside toujours à l'élaboration des diplômes professionnels.

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

¹⁴⁷¹ *Diploma* : feuille pliée en deux. Cf. Introduction.

¹⁴⁷² Cf. Introduction.

¹⁴⁷³ Loi du 18 mars 1880.

l'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique...

A première vue, on pourrait analyser ce mécanisme comme la preuve de la volonté manifeste des pouvoirs publics de contrôler l'ensemble des certifications publiques ou privées. En réalité, cette reconnaissance étatique est recherchée par les organismes de formation eux-même. L'Etat ne peut la leur refuser sauf, d'une part, à provoquer des tensions et, d'autre part, à considérer que ses propres diplômes satisfont tous les besoins en qualification¹⁴⁷⁵.

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

749. La certification validée est ainsi mise sur le même pied que les diplômes directement conçus par l'Etat : ses titulaires ont ainsi accès à certains droits en principe réservés aux diplômés. Une telle propriété n'est pas inutile dans le cadre d'un marché concurrentiel tel celui des écoles de commerce. Car si l'Etat s'est tellement investi dans la création d'un tel système national des diplômes au point d'en être l'acteur central et incontournable, c'est parce que « lorsque l'Etat donne un grade, l'Etat atteste, l'Etat certifie, l'Etat garantit ». Ces propos de Jules Simon à la tribune de la Chambre des Députés, le 15 juin 1875, conservent toute leur pertinence.

La vertu recherchée du diplôme est incontestablement le bénéfice d'une gamme étendue de droits pour son titulaire, principalement en matière d'accès à l'emploi. Un recensement de ces droits, extrapatrimoniaux, nationaux et perpétuels, montre qu'il est possible de les regrouper en deux catégories.

D'un côté apparaissent des *droits garantis* par l'Etat lui-même. Cette forte présence de la puissance publique se justifie d'abord par le contrôle étatique du système éducatif. C'est ainsi que parmi les droits des titulaires de diplômes que l'on peut qualifier *d'introductifs*,

¹⁴⁷⁴ Lois du 4 août 1942 et du 4 octobre 1943.

¹⁴⁷⁵ Ce qui n'est pas le cas : dans certaines branches, la création d'un certificat de qualification professionnelle a pour origine l'absence d'un diplôme officiel.

figure celui de pouvoir poursuivre des études et accéder à un niveau supérieur de formation.

Mais, dans de très nombreuses hypothèses, c'est l'accès à une activité professionnelle qui est conditionné par la possession d'un diplôme. Cette situation apparaît dans la fonction publique dont l'accès se fait par un concours auxquels seuls peuvent se présenter les titulaires de certains diplômes. Mais c'est également le cas dans la plupart des professions indépendantes libérales, artisanales et du commerce. Pour des motifs d'intérêt général (préservation de l'ordre juridique, protection de la santé et de la sécurité des personnes et garantie de la qualité de l'enseignement), l'exigence d'un diplôme y est devenue la règle¹⁴⁷⁶ et elle confère à celui qui le possède un monopole d'actes professionnels ou du titre professionnel¹⁴⁷⁷.

D'un autre côté apparaissent des droits du diplômé que l'on peut, par opposition aux droits garantis, qualifier de *droits éventuels*. La définition de ces droits relève toujours de la puissance publique mais leur mise en œuvre dépend de la volonté de l'employeur, seul juge de la capacité de ses salariés.

Il s'agit, dans un premier temps, des conséquences attachées au diplôme par les conventions collectives de branche. Dans la plupart des cas, celui-ci n'apparaît que comme l'indicateur d'un niveau de connaissances nécessaires à la tenue d'un emploi et ne suffit pas à lui seul à garantir à son titulaire une classification et une rémunération.

Dans un second temps, la montée du chômage dont un des facteurs paraît être le faible niveau de qualification des demandeurs d'emploi, a entraîné une intervention des pouvoirs publics créant pour ces populations des mécanismes d'insertion fondés sur l'absence de diplômes et destinés, dans certains cas, à en faciliter l'acquisition. Définies par l'Etat, ces mesures reposent sur la responsabilité et la volonté des employeurs.

750. Emerge ainsi une conception particulière du diplôme, marquée du sceau de l'Etat que son rôle de conciliateur des intérêts individuels et collectifs et sa position d'arbitre entre les salariés et les employeurs légitiment à contrôler à la fois les processus de création et de délivrance des diplômes et la définition des droits que ces derniers confèrent.

Mais cette conception du diplôme, fondée sur la valeur que l'Etat accorde à un titre de formation, est aujourd'hui battue en brèche par des mouvements apparemment opposés.

¹⁴⁷⁶ A. SUPIOT, « Du bon usage des lois en matière d'emploi », *op. cit.*, p. 233.

751. Le premier de ces mouvements apparaît à un niveau infra national et émane des acteurs du monde du travail. En effet, malgré le développement de la formation continue et des formations en alternance, le diplôme semble toujours attaché à la formation initiale et les employeurs n'ont qu'une vague idée de son contenu en dépit de leur participation à la plupart des instances de création et de validation des certifications. Les réponses à ces faiblesses ont surgi à différents niveaux de la société, contribuant ainsi à l'émergence de nouvelles logiques professionnelles du diplôme.

Les pouvoirs publics ont évidemment apporté leur propre réponse en rompant le lien entre la formation et le diplôme : ces derniers peuvent dorénavant être obtenus par la seule prise en compte des connaissances qu'un individu peut acquérir de façon informelle au cours de son activité professionnelle.

Mais ces revendications se sont surtout focalisées sur la question des acteurs construisant ou reconnaissant les certifications professionnelles. En effet, les nouvelles logiques professionnelles du diplôme se caractérisent par la remise en cause de l'omniprésence des autorités étatiques.

Dans cette optique, les partenaires sociaux ont alors profité de la possibilité qui leur était offerte de reconnaître de nouvelles qualifications dans les classifications des conventions collectives de branche, pour s'engager eux-même dans la construction de leur propre système de certification des acquis : les certificats de qualification professionnelle (CQP). Si ces CQP ont une audience limitée dans leur nombre et dans l'éventail des publics à qui ils sont destinés, ils se posent toutefois juridiquement en concurrents des diplômes professionnels en accordant les mêmes droits que ces derniers en matière de classification de rémunération.

Mais au-delà de ces débats sur les acteurs de la certification, c'est la logique même du titre de formation, preuve écrite de la possession de connaissances et d'aptitudes professionnelles qui est aujourd'hui remise en cause. La démarche « compétence » développée par le CNPF puis le MEDEF, à partir des années 90, tend à faire de l'entreprise le seul lieu, et de l'employeur le seul acteur, de la reconnaissance des capacités du salarié contribuant ainsi à faire disparaître le diplôme en tant que norme collective d'appréciation du niveau de l'emploi et le banalisant comme attribut personnel du salarié.

La démarche des partenaires sociaux ne pose apparemment aucun problème pour les pouvoirs publics qui ont pris acte de l'existence d'autres certifications que les diplômes en

¹⁴⁷⁷ J. PERTEK, *L'Europe des diplômes et des professions*, op.cit., p. 15.

proposant de les intégrer dans un référentiel national¹⁴⁷⁸. Mais c'est entre la logique des pouvoirs publics et de la principale organisation patronale que les oppositions semblent les plus fortes.

752. Le second mouvement de remise en cause du diplôme référé à l'Etat présente un caractère supra national. En effet, la libre circulation des personnes, travailleurs ou étudiants, fondement de la construction européenne, ne peut se concilier avec une conception purement nationale du diplôme.

La démarche des institutions communautaires a d'abord été de s'orienter vers une appréhension du diplôme sous sa forme de norme générale et collective. Cette vision a prouvé son efficacité dès lors qu'il s'est agit d'éliminer les barrières juridiques visibles à la libre circulation qu'étaient les diverses réglementations de l'accès ou de l'exercice d'une activité par l'obligation de posséder un diplôme.

A ces fins ont été institués des mécanismes visant soit à l'harmonisation soit à la reconnaissance mutuelle de ces derniers. Mais cette démarche a rapidement montré ses limites. S'il est juridiquement aisé d'obliger, par des directives, les Etats à modifier les textes nationaux conditionnant l'accès ou l'exercice d'une activité par un diplôme (*droits garantis*), il est plus difficile d'inciter un employeur à reconnaître une certification étrangère pour accéder à un emploi salarié non réglementé dans un autre Etat membre (*droits éventuels*).

Aussi, les actions communautaires se sont-elles orientées vers l'appréhension du diplôme sous sa forme individuelle de document délivré à une personne.

C'est ainsi qu'ont été construits des accessoires au diplôme destinés à en faciliter la compréhension et donc la reconnaissance par un interlocuteur étranger : le système européen de crédits, le portfolio et le supplément au diplôme. Il n'y a dans ces démarches aucune remise en cause de la conception nationale des certifications mais la seule volonté d'en *traduire le contenu*.

Cette acceptation du diplôme national n'implique pas de la part des autorités communautaires l'approbation de son existence. Ainsi, la Commission européenne s'est-elle lancée dans la promotion de nouveaux modes de validation des compétences, centrés sur les savoirs sans référence à l'emploi, mais surtout contestant la place centrale qu'occupent les diplômes dans les Etats membres.

¹⁴⁷⁸ Projet de loi de modernisation sociale déposé par le gouvernement au parlement le 28 mai 2000

753. Ces nouvelles logiques communautaires et professionnelles semblent contribuer au développement d'un diplôme émancipé de l'Etat, dans lequel interviendraient divers acteurs à la fois au niveau supra national et aux niveaux de la branche professionnelle et de l'entreprise. S'agit-il d'une réelle remise en cause du diplôme référé à l'Etat ? Derrière cette question se pose celle de la légitimité des acteurs. Comme le souligne M. MEHAUT, le diplôme est une norme : norme de production et de résultat, norme interne au système de formation et externe sur le marché du travail¹⁴⁷⁹. La validité d'une telle norme passe évidemment par la légitimité de ceux qui en sont à l'origine. Or, en France, en cas de doute sur celle-ci, les acteurs se tournent directement vers l'Etat¹⁴⁸⁰.

La démarche de « modernisation sociale », initiée en 2000 par le gouvernement, tout en maintenant cette prééminence de l'Etat, semble toutefois s'ouvrir un peu plus aux acteurs du monde du travail. Ses rapports avec la démarche de « refondation sociale » engagée par le MEDEF seront une des clés de l'évolution de la conception des diplômes.

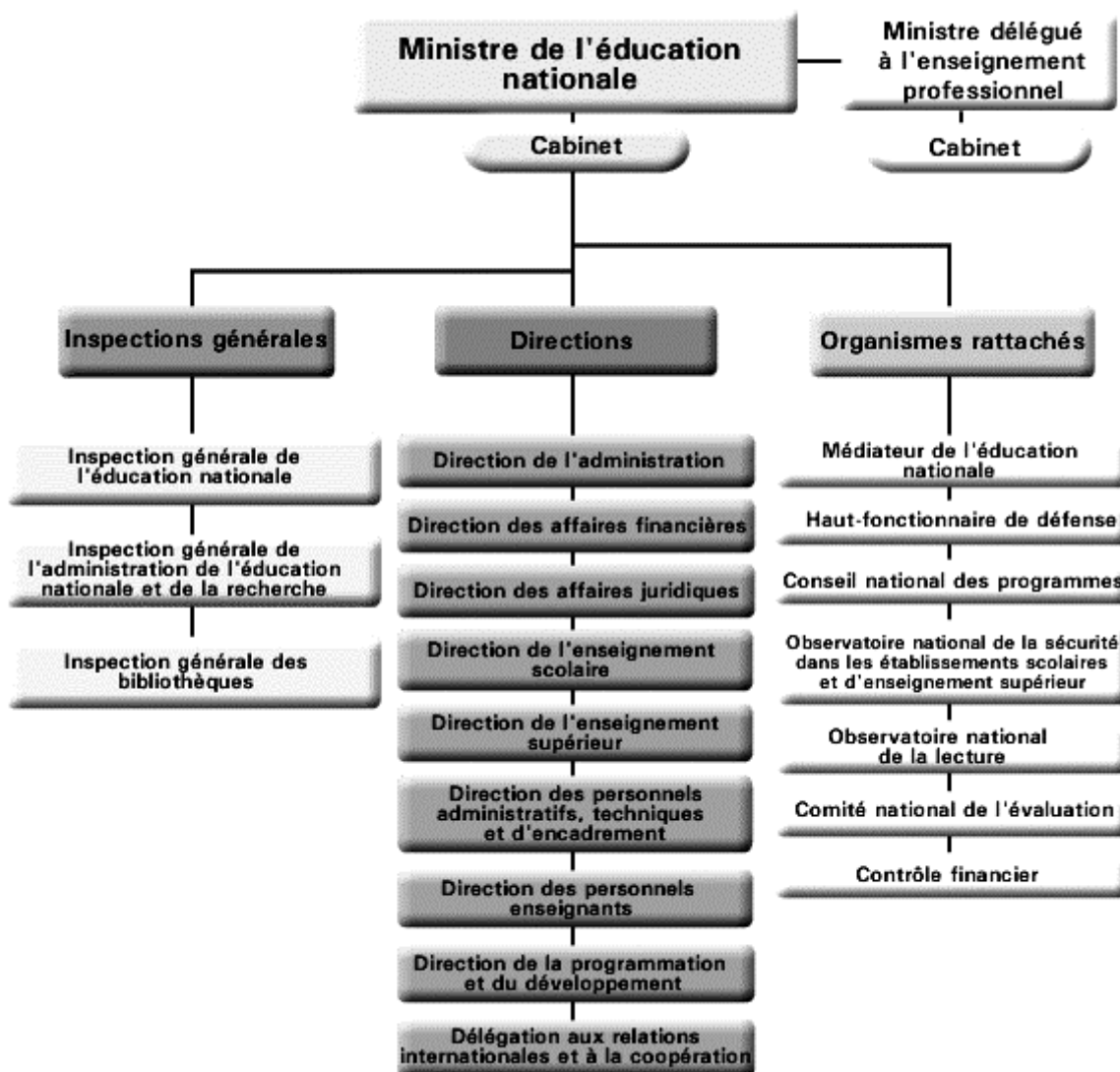
¹⁴⁷⁹ Ph. MEHAUT, « le diplôme, une norme multivalente ? » in M. MÖBUS et E. VERDIER (Eds), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs.*, op.cit., p. 263.

¹⁴⁸⁰ *Ibid.*

ANNEXES

ANNEXE 1.

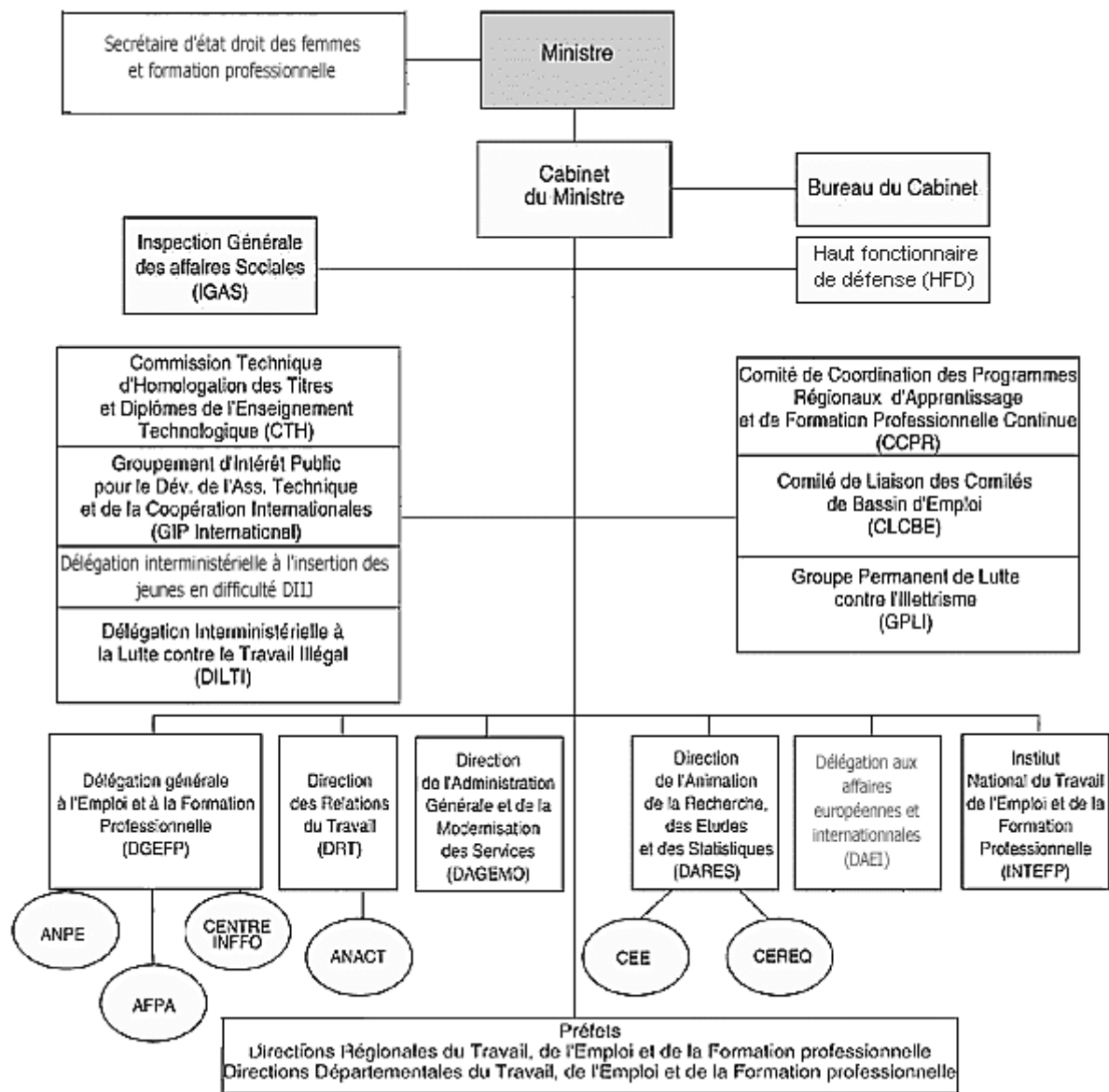
**ORGANIGRAMME DU MINISTERE DE L'EDUCATION
NATIONALE**



Source : ministère de l'Education nationale.

ANNEXE 2.

**ORGANIGRAMME DU MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA
SOLIDARITE.**

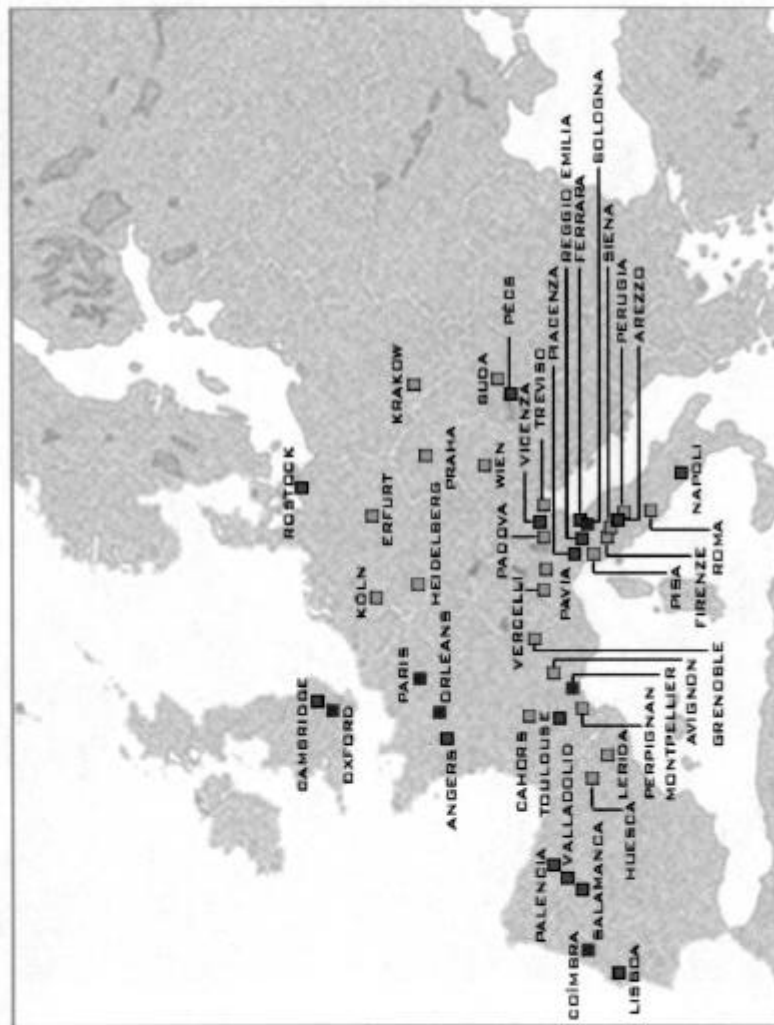


Source : ministère de l'Emploi et de la solidarité.

ANNEXE 3.

**IMPLANTATION DES UNIVERSITES AU MOYEN-AGE EN
EUROPE.**

Implantation des universités en Europe au XII^{ème}, XIII^{ème} et XIV^{ème} siècles

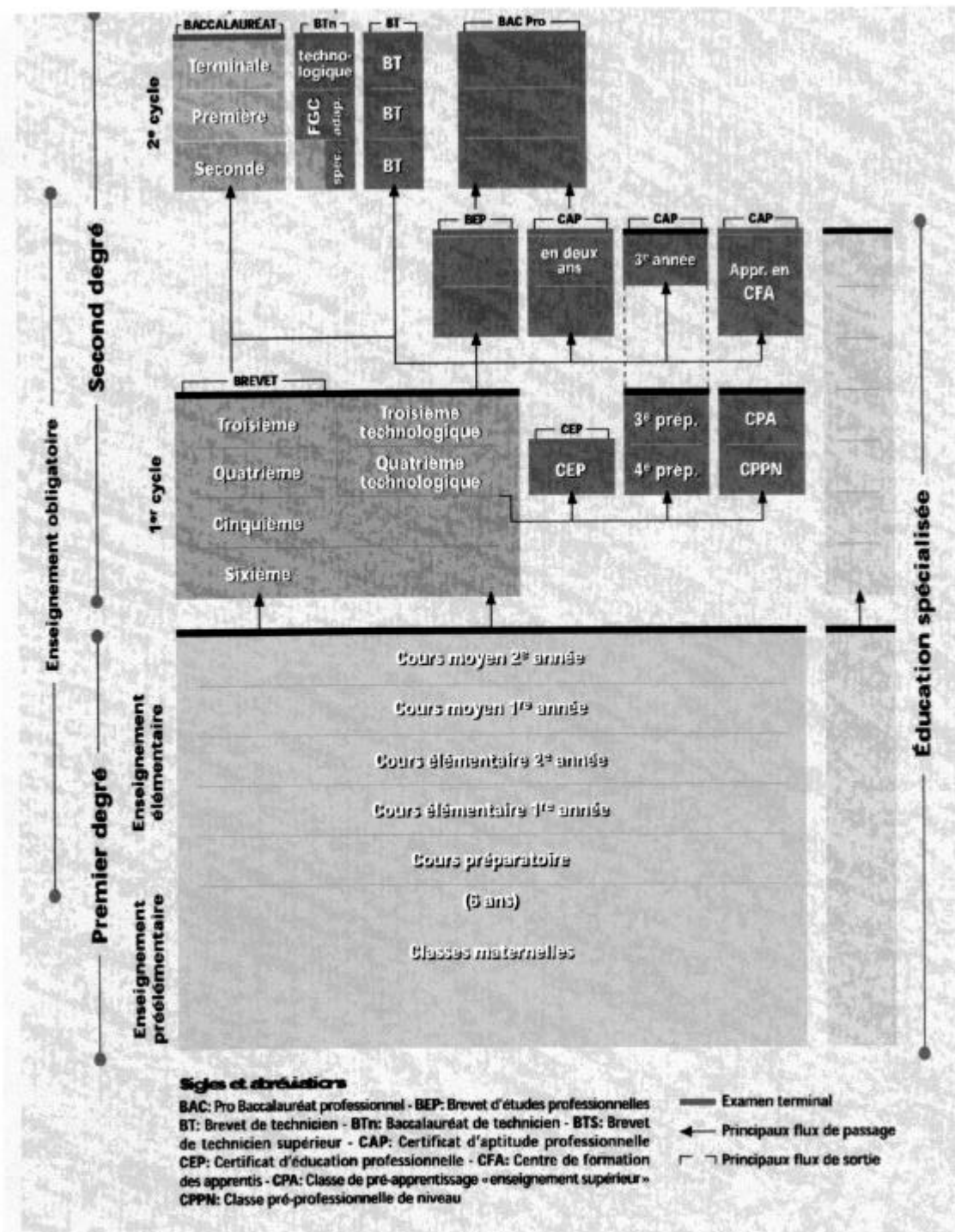


Conception : Pixeldesign© 1999 - Ministère de l'Éducation Nationale

Source: ministère de l'éducation nationale.

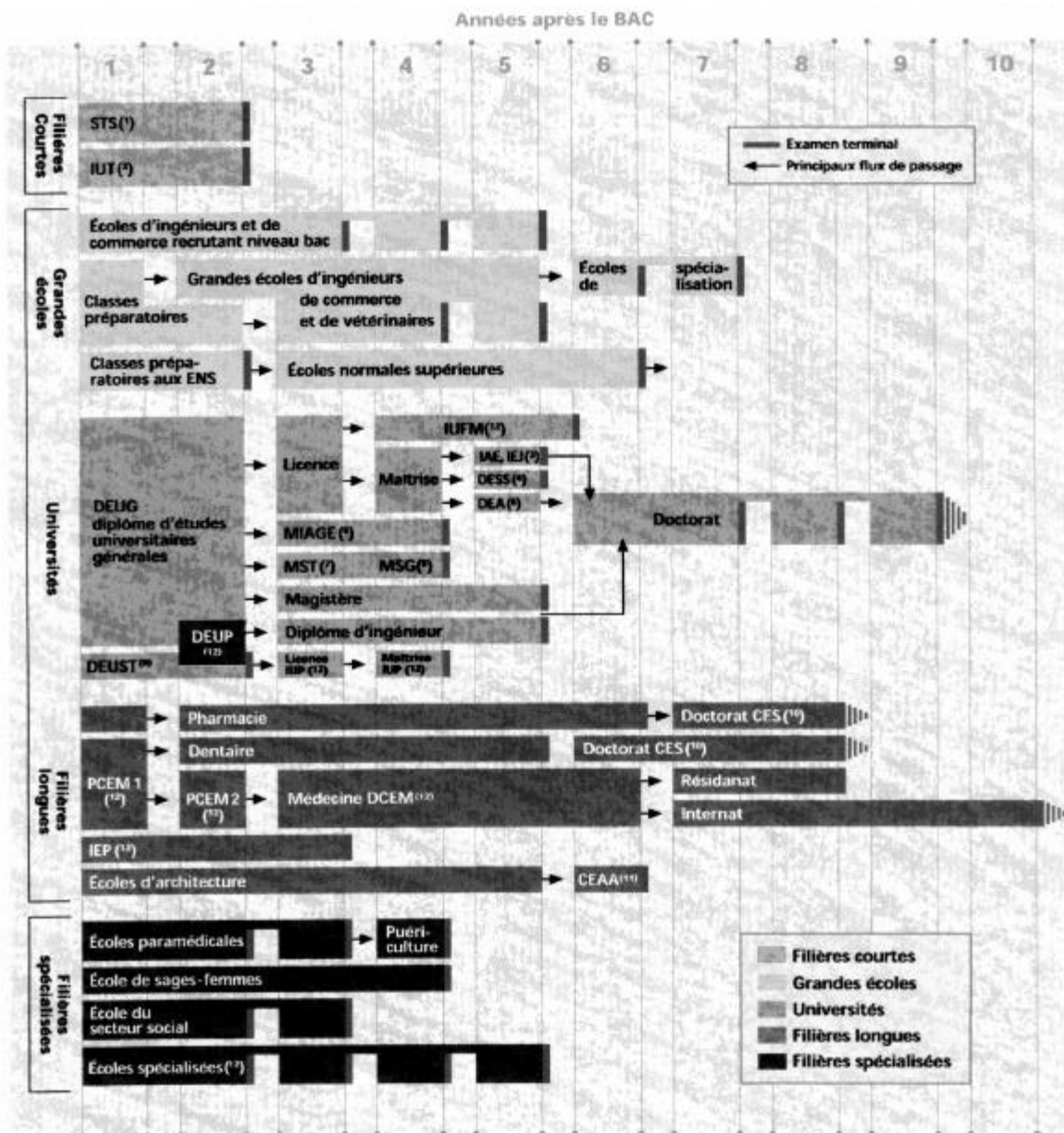
ANNEXE 4.

LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS.



SOURCE: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS.
 REPÈRES ET RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS ET LA FORMATION.

Source : le système français de formation professionnelle,
 Monographie réalisée par Circé pour le CEDEFOP,
 2^{ème} édition, Thessalonique, 1999.



(1) STS: section de technicien supérieur.

(2) IUT: institut universitaire de technologie.

(3) Instituts spécialisés;

IAE: institut d'administration des entreprises

IEJ: institut d'études judiciaires.

(4) DESS: diplôme d'études supérieures spécialisées.

(5) DEA: diplôme d'études approfondies.

(6) MIAGE: maîtrise d'informatique appliquée à la gestion.

(7) MST: maîtrise de sciences et technique.

(8) MSG: maîtrise de sciences de gestion.

(9) DEUST: diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques.

(10) CES: certificat d'études spécialisées.

(11) CEAA: certificat d'études approfondies en architecture.

(12) Écoles spécialisées: communication, informatique, tourisme, etc.

IUFM: Institut universitaire de formation des maîtres.

IUP: Institut universitaire professionnalisé.

DEUP: diplôme d'études universitaires professionnelles.

IEP: institut d'études politiques.

PCEM: premier cycle d'études médicales.

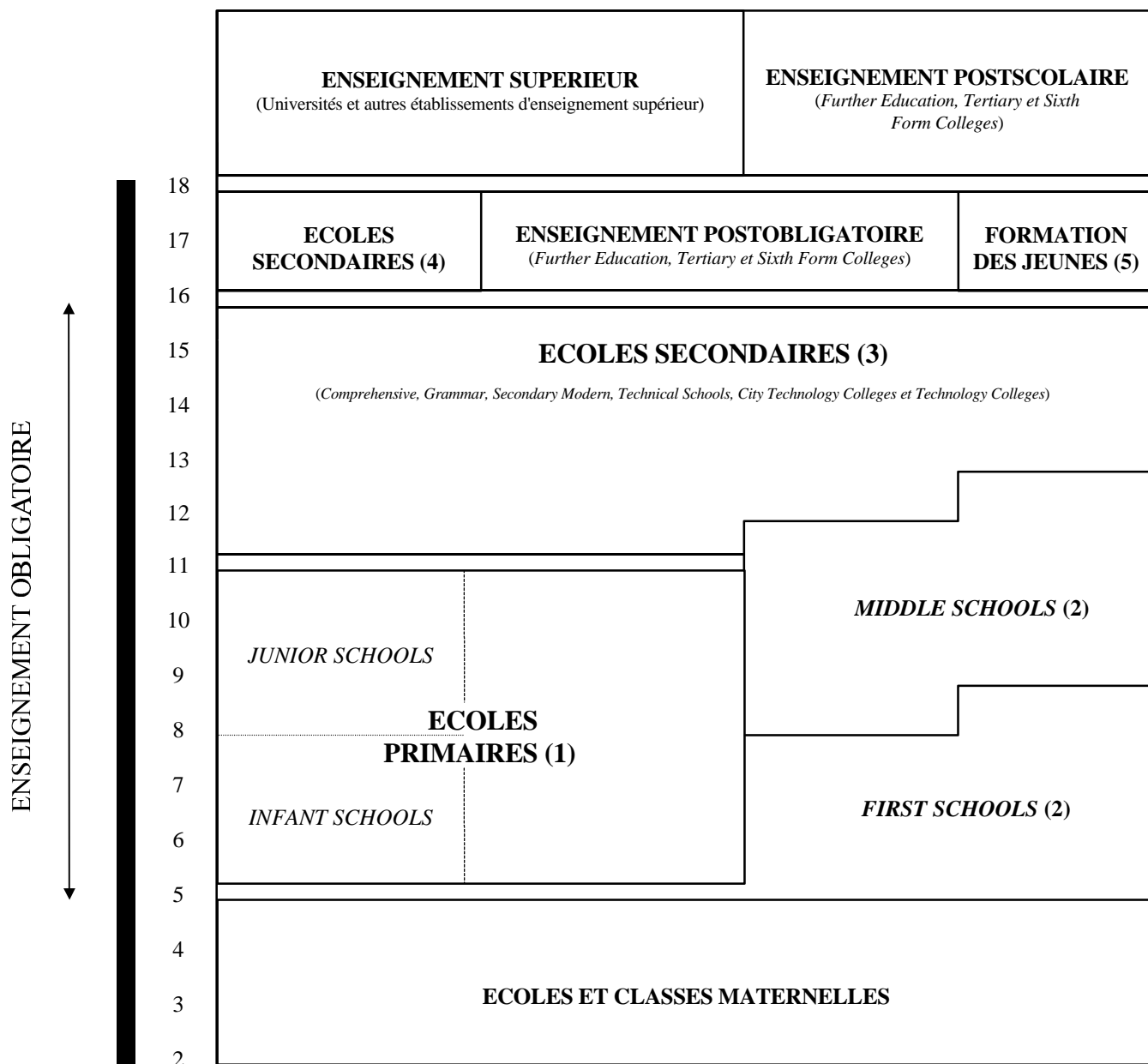
DCEM: deuxième cycle d'études médicales.

SOURCE: LE GUIDE DES ÉTUDES SUPÉRIEURES.

Source : le système français de formation professionnelle, monographie réalisée par Circé pour le CEDEFOP, 2^{ème} édition, Thessalonique, 1999.

ANNEXE 5.

LE SYSTEME EDUCATIF ANGLAIS ET GALLOIS.



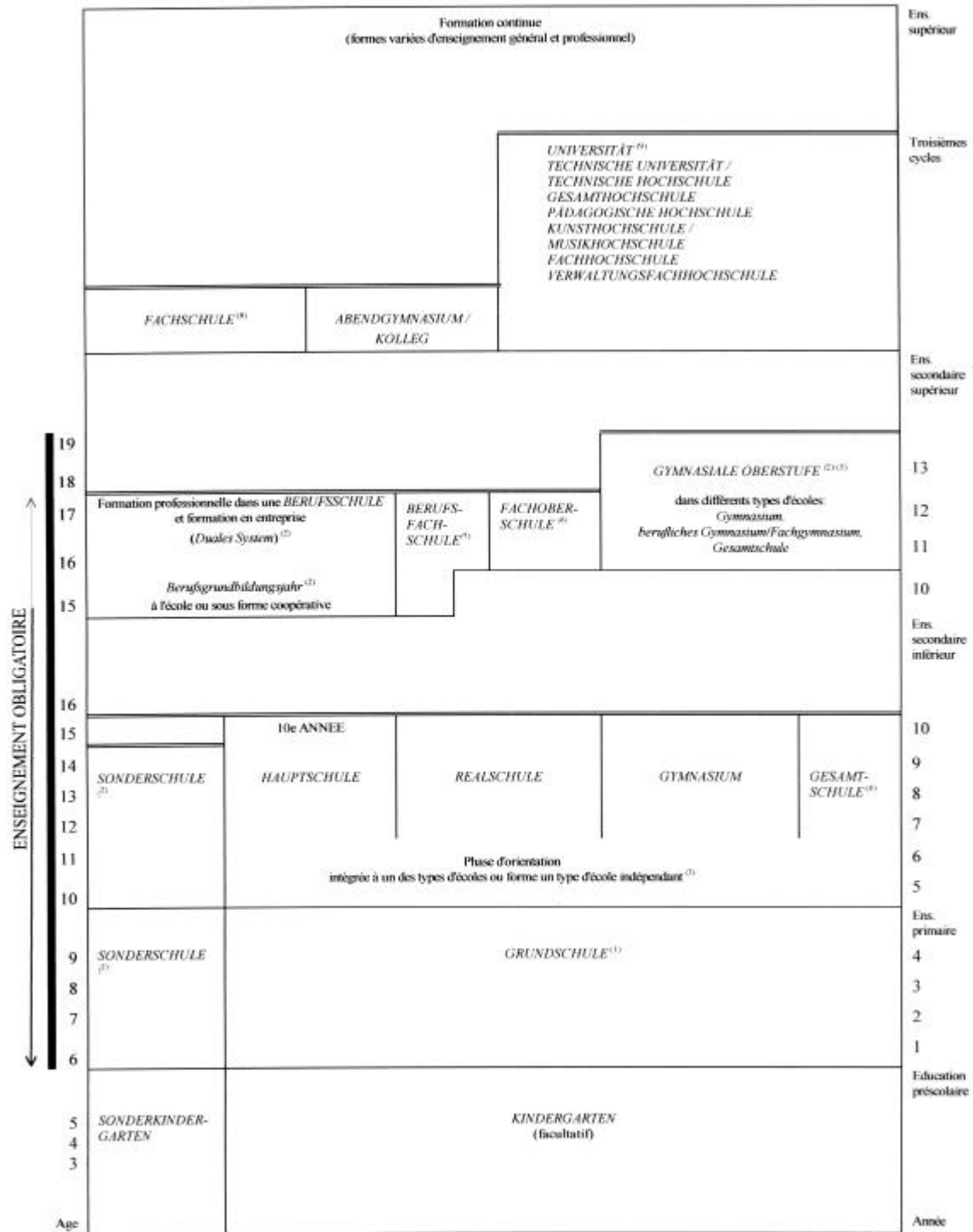
..... = division au sein du niveau/type d'enseignement.

Source : Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale dans l'Union européenne – EURYDICE/CEDEFOP, 1995.

ANNEXE 6.

LE SYSTEME EDUCATIF ALLEMAND.

REPUBLIQUE FEDERALE D'ALLEMAGNE



**Source : Structures des systèmes d'enseignement
et de formation initiale dans l'Union européenne –
EURYDICE/CEDEFOP, 1995.**

ANNEXE 7.

**LES DIPLÔMES NATIONAUX DE L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR.**

Décret n° 84-573 du 7 juillet 1984 modifié :

- certificat de capacité en droit ;
- diplôme d'accès aux études universitaires (décret n°94-684 du 3 août 1994) ;
- baccalauréat ;
- brevet de technicien supérieur (décret n°95-1166 du 8 novembre 1995) ;
- diplôme universitaire de technologie ;
- diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques ;
- diplôme d'études universitaires générales ;
- diplôme d'études universitaires professionnalisées (décret n°93-318 du 8 mars 1993) ;
- diplôme national de technologie spécialisée (décret n°94-959 du 4 novembre 1994) ;
- licence ;
- maîtrise ;
- diplôme d'études supérieures spécialisées ;
- diplôme d'études approfondies ;
- diplôme de recherche technologique (décret n°93-429 du 18 mars 1993) ;
- doctorat ;
- habilitation à diriger des recherches.

Décret n° 24-932 du 21 octobre 1984 modifié :

- certificat de capacité d'orthophoniste ;
- diplôme d'Etat d'audio-prothésiste ;
- diplôme d'Etat de sage-femme ;
- diplôme d'Etat de docteur en médecine ;
- diplôme d'Etat de docteur en chirurgie dentaire ;
- diplôme d'Etat de docteur en pharmacie ;
- certificat d'études supérieures de chirurgie dentaire ;
- certificat d'Etudes cliniques spéciales ;
- diplôme d'études supérieures (décret n°89-534 du 2 août 1989) ;
- attestation d'études approfondies en chirurgie dentaire (décret du 23 novembre 1994) ;
- diplôme d'études spécialisées ;
- diplôme d'études spécialisées complémentaires ;
- capacité de médecine ;
- diplôme d'études supérieures spécialisées dans une des disciplines pharmaceutiques ;
- diplôme d'études approfondies ;
- doctorat.

Décret n°85-246 du 20 février 1985 :

- diplôme d'études approfondies en architecture.

ANNEXE 8.

**NIVEAUX DE FORMATION DEFINIS PAR LA CIRCULAIRE
DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU 11
JUILLET 1967.**

Niveau I - II

Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau égal ou supérieur à la licence ou des écoles d'ingénieurs.

Niveau III:

Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau du Brevet de Technicien Supérieur ou du diplôme des Instituts Universitaires de Technologie, et de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur.

Niveau IV:

Personnel occupant des emplois de maîtrise ou possédant une qualification d'un niveau équivalent à celui du baccalauréat technique ou du brevet de technicien.

Niveau V:

Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP), et par assimilation du certificat de formation professionnelle des adultes (CFPA) 1^{er} degré.

Niveau Vbis :

Personnel occupant des emplois supposant une formation courte, d'une durée maximum d'un an, conduisant notamment au certificat d'éducation professionnelle ou à toute autre attestation de même nature,

Niveau VI :

Personnel occupant des emplois n'exigeant pas de formation allant au delà de la fin de la scolarité obligatoire.

ANNEXE 9.

**NIVEAUX DE FORMATION DEFINIS PAR LE GROUPE
PERMANENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET
DE LA PROMOTION SOCIALE, LE 21 MARS 1969 ET
RETENUS PAR LA COMMISSION TECHNIQUE
D'HOMOLOGATION DES TITRES ET DIPLOMES DE
L'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE.**

Niveau I:

Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau au moins égal à celui d'un titre d'ingénieur diplômé.

Niveau II:

Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau égal à la licence ou à la maîtrise.

Niveau III:

Personnel occupant des emplois exigeant une formation de niveau BTS ou DUT ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur.

Niveau IV:

Personnel occupant des emplois de maîtrise ou possédant une qualification d'un niveau équivalent à celui du baccalauréat technique ou du brevet de technicien.

Niveau V:

Personnel occupant des emplois de niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) ou du certificat d'aptitude professionnelle (CAP).

ANNEXE 10.

**CONSTRUCTION DES DIPLÔMES PROFESSIONNELS DE
L'EDUCATION NATIONALE.**

ETAPES	PARTENAIRES	ROLES
I. AVIS D'OPPORTUNITE		
1	Origine de la demande Interne : cabinet – IGEN - DESCO Externe : partenaires sociaux représentés ou non en CPC	Formulation de la demande
2	Réception de la demande DESCO	Premier examen et ouverture du dossier
3	Elaboration du « dossier professionnel d'opportunité » L'organisation qui demande DESCO - IGEN - Céreq	Elaboration du dossier (cf. guide d'élaboration du dossier professionnel d'opportunité)
4	Examen du dossier DESCO - IGEN	Expertise du dossier Soumission du projet à la CPC
5	Proposition Membres de la CPC	Formulent un avis
	Décision Le Ministre sur avis - DESCO	Décide de l'ouverture de travaux
6	Désignation d'un Chef de projet et constitution d'un groupe de travail Secrétariat général des CPC Le Chef de projet peut être : Un membre des corps d'inspection, un enseignant, un représentant « employeur » ou « salarié », un membre de la DESCO	Propose à une personnalité compétente, la prise en charge du dossier Animation du groupe de travail (phases 7 à 10)
II . ELABORATION TECHNIQUE ET REGLEMENTAIRE DU DIPLOME		
7	Référentiel des activités professionnelles Responsable CPC DESCO Groupe de travail dont : Céreq - Professionnels - Autres experts	Garant du respect de la politique des diplômes, de la méthodologie, assure la coordination des réunions Garant du respect de la réglementation Définissant les fonctions et les tâches professionnelles
8	Référentiel du diplôme Responsable CPC - DESCO Groupe de travail (dont corps d'inspection et enseignants)	Méthode, coordination, réglementation Définissant les capacités et les compétences caractéristiques du diplôme
9	Conditions de délivrance du diplôme DESCO Groupe de travail (dont corps d'inspection et enseignants)	Elaboration et mise en œuvre des règlements généraux Elaborant le contenu et la forme des épreuves
10	Avis de la CPC Chef de projet Membres de la CPC Décision Le Ministre	Présente le dossier Formulent un avis Mise en forme réglementaire Arrête la création du diplôme
III . DEFINITION		
11	Contenus de formation et recommandations pédagogiques DESCO – IGEN - Enseignants associés aux travaux	
12	Guide d'équipements DESCO – IGEN - Enseignants associés aux travaux	
13	Contenus de la formation des enseignants (initiale et continue) DESCO - IGEN - Enseignants	
IV . DEVELOPPEMENT DE LA FORMATION		
14	Formation des enseignants ENNA – MAPPEN - Universités	
15	Planification et ouverture des sections Niveau régional et académique – Recteur	
V . EVALUATION		
16	Evaluation pédagogique des contenus Corps d'inspection - DPD – DESCO	
17	Suivi de la mise en œuvre des diplômes Evaluation de la mise en place des sections sur le territoire Evaluation par le marché du travail Commissions de suivi (bac pro) 1 professionnel responsable Services académiques observatoires régionaux, organismes d'études DPD- Céreq - Organismes d'études	

Source : A. BOUDER, certification des qualifications professionnelles en France et au Royaume-Uni, Dossier réalisé pour les journées du Céreq, à Marseille, les 8, 9 et 10 mars 2000.

ANNEXE 11.

**CONSTRUCTION DES TITRES DU MINISTERE DE
L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITE.**

	DELAIS	ACTEURS	ACTION	METHODE/SUPPORT
①	0 à 3 mois selon qu'il existe ou non un dossier sectoriel	CPA	Décision de lancer une étude d'opportunité, en fonction des priorités du ministère	A partir des demandes de création d'un titre émanant des professions (branches et entreprises), de l'AFPA, des centres agréés, etc . et en s'appuyant sur les dossiers sectoriels de l'AFPA et/ou des enquêtes d'opportunité plus ponctuelles
		AFPA	Etude d'opportunité	
		CPC	Avis sur l'opportunité	
		MES	Décision de construire le certificat	
②	4 à 6 mois	CNS	Définition des référentiels d'activités, emplois et compétences et des référentiels de validation	Sur la base de dossiers préparés par l'AFPA et validé par la CNS concerné.
③		CPC	Validation des référentiels Et lancement de l'expérimentation en précisant les éléments de cadrage (site, flux, conditions de recrutement,...)	A partir d'un dossier type préparé par l'AFPA et validé par la CNS concerné.
④	12 mois	AFPA Et/ou centre agréé + CNS	Expérimentation portant sur différents modes d'accès au titre : formation, évaluation des acquis professionnels, validation des compétences professionnelles	En s'appuyant sur une participation active des membres des CNS (visite au centre de formation, suivi des évaluations, participation aux jurys, ...)
⑤	2 mois	CNS	Réalisation du bilan de l'expérimentation	Appui logistique de l'AFPA
			Validation du dossier de référence	Réalisé par l'AFPA en vue de servir de support d'information sur le titre et de cahier des charges pour les centres AFPA et pour les enquêtes d'agrément technique
⑥		CPC	Avis et recommandations (niveaux, flux, implantation, ...)	Au vu du bilan de l'expérimentation et du dossier de référence

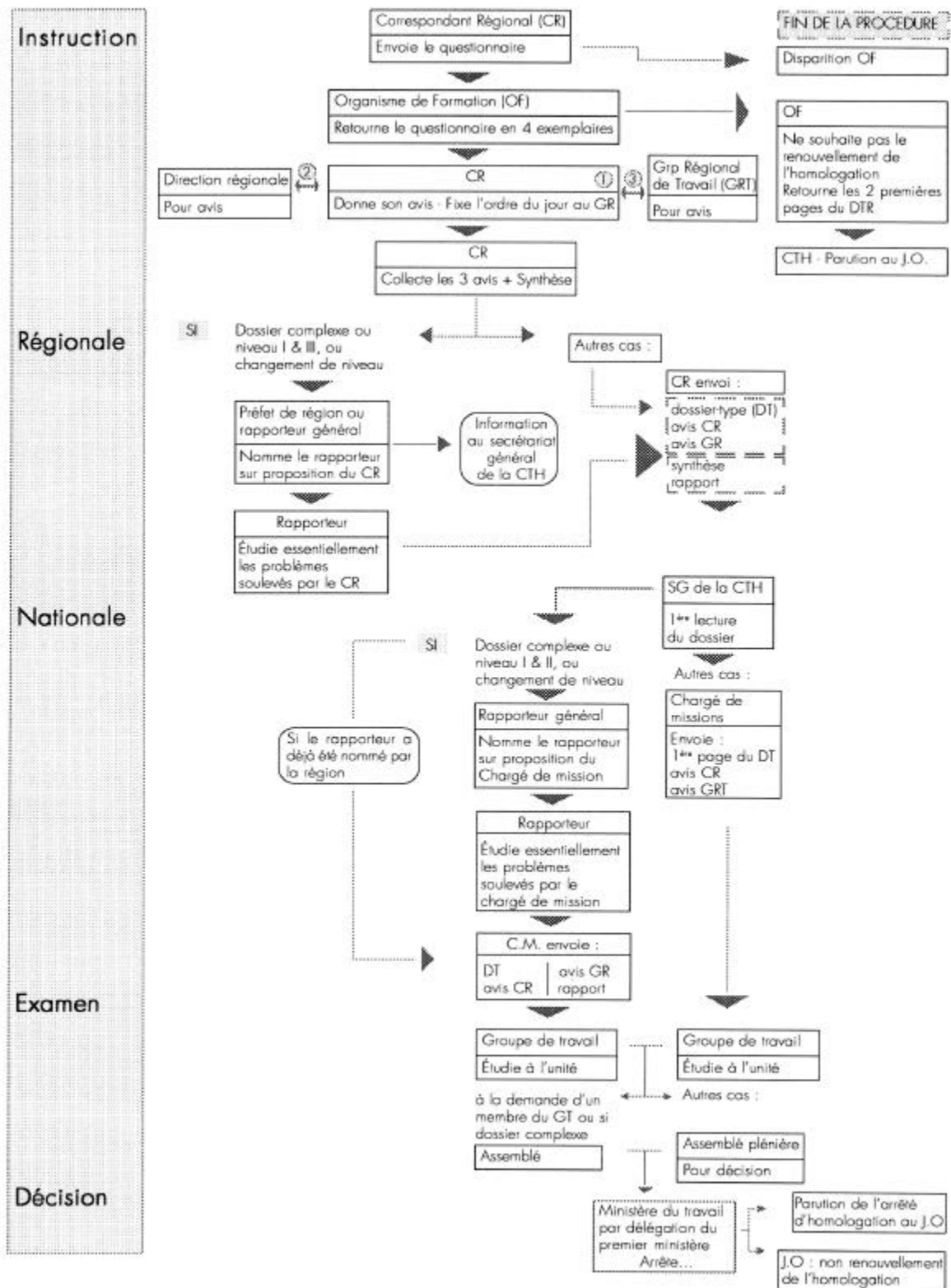
ABREVIATIONS

AFPA	Association pour la formation professionnelle des adultes
CNS	Commission nationale sectorielle
CPC	Commissions professionnelles consultatives
MES	Ministère de l'emploi et de la solidarité

Source : A. BOUDER, certification des qualifications professionnelles en France et au Royaume-Uni, Dossier réalisé pour les journées du Céreq, à Marseille, les 8, 9 et 10 mars 2000.

ANNEXE 12.

**PROCEDURE D'HOMOLOGATION DES TITRES ET
DIPLÔMES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE.**



Source : A. BOUDER, *certification des qualifications professionnelles en France et au Royaume-Uni*, Dossier réalisé pour les journées du Céreq, à Marseille, les 8, 9 et 10 mars 2000.

ANNEXE 13.

**CAPACITE PROFESSIONNELLE REQUISE POUR LA
RECEVABILITE D'UN PLAN D'AMELIORATION
MATERIEL AGRICOLE.**

Pour bénéficier des aides liées à la présentation et à l'agrément d'un PAM, l'exploitant doit avoir la capacité professionnelle définie selon une des quatre possibilités suivantes :

1° BPA – BEPA – BTA – BTSA – BP responsable d'exploitation agricole, BP travaux paysagers, BP travaux forestiers, BP agro équipement, BP productions horticoles – Bac technologique « sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement » – Bac Professionnel « conduite et gestion de l'exploitation agricole », Bac pro « productions horticoles », Bac pro « Agro équipement ».
Moyenne de 8/20 au BTA – BTSA – Bac techno et Bac Pro (pour options mentionnées ci-dessus).

2° Moyenne de 8/20 au BEPA + 3 ans de pratique agricole.

3° CAPA + 3 ans de pratique agricole + stage de formation complémentaire.

4° 5 ans de pratique agricole + stage de formation complémentaire.

a) Les cas particuliers de diplômes n'entrant pas dans la grille ci-dessus, les cas relatifs à des équivalences de diplômes ou titres délivrés par un pays étranger sont soumis à l'administration centrale sous le timbre de la DGER (Bureau orientation de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage, 1^{te} av. de Lowendal, 75007 Paris) qui fait connaître sa décision après examen.

b) Le temps de pratique agricole est justifié par l'affiliation à la MSA. L'affiliation en qualité d'aide familial, d'associé

d'exploitation ou de salarié agricole, permanent ou non, ou en qualité d'exploitant agricole à titre principal est attestée par les caisses départementales. En règle générale, le décompte du temps de pratique agricole est fait à partir de la dix-septième année du candidat. La prise en compte d'activités agricoles avant l'âge de seize ans est toutefois possible lorsqu'à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire, le candidat a été titulaire d'un contrat d'apprentissage.

**Source : Dictionnaire permanent entreprise agricole,
Feuillets 121, 1999, 894.**

ANNEXE 14.

**LISTE DES TITRES ET DIPLÔMES RECONNUS POUR
L'INSTALLATION AGRICOLE.**

DIPLÔMES

- Brevet de technicien agricole.
- Baccalauréat, série D* (Sciences et techniques agronomiques).
- Baccalauréat technologique, série Sciences et technologies de l'agronomie et de l'environnement (STAE).
- Brevet professionnel délivré par le ministère chargé de l'agriculture, options Responsable d'exploitation agricole, Productions horticoles, Travaux forestiers, Travaux paysagers, Agroéquipements.
- Brevet de technicien supérieur agricole.
- Diplôme universitaire de technologie de biologie appliquée, option Agronomie.
- Baccalauréat professionnel, Conduite et gestion de l'exploitation agricole.
- Baccalauréat professionnel, Productions horticoles.
- Baccalauréat professionnel, Agroéquipement.
- Diplôme d'ingénieur délivré par les écoles suivantes :
- l'Institut national agronomique de Paris-Grignon;
 - l'École nationale supérieure agronomique de Rennes;
 - l'École nationale supérieure agronomique de Montpellier;
 - l'École nationale supérieure agronomique de Toulouse;
 - l'École nationale supérieure d'agronomie et des industries alimentaires de Nancy;
 - l'École nationale supérieure d'horticulture de Versailles;
 - l'Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon (diplôme d'ingénieur des techniques agricoles);
 - l'École nationale d'ingénieurs des travaux agricoles de Bordeaux;
 - l'École nationale d'ingénieurs des travaux agricoles de Dijon;
 - l'École nationale d'ingénieurs des travaux agricoles de Clermont-Ferrand;
 - l'Institut national supérieur des formations agro-alimentaires de Rennes;
 - l'École nationale d'ingénieurs des travaux de l'horticulture et du paysage d'Angers;
 - l'Institut national de promotion supérieure agricole de Dijon (diplôme d'ingénieur des techniques agricoles);
 - l'École supérieure d'agriculture d'Angers;

- l'École supérieure d'agriculture de Purpan;
- l'Institut supérieur agricole de Beauvais;
- l'Institut supérieur d'agriculture de Lille;
- l'Institut supérieur d'agriculture de Rhône-Alpes;
- l'École supérieure d'ingénieurs et de techniciens pour l'agriculture;
- l'Institut des hautes études de droit rural et d'économie agricole.

Diplôme national d'œnologie intégrant le module intitulé « Fonctionnement, diagnostic et direction de l'exploitation viti-vinicole ».

TITRES HOMOLOGUÉS

Certificat de capacité technique agricole et rurale délivré par l'Union nationale des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation.

Certificat d'aptitude à la conduite des cultures protégées délivré par le Centre national de formation de Théza.

Maîtrise en élevage délivrée par l'Union nationale rurale d'éducation et de promotion (UNREP).

Cette liste est complétée, en tant que de besoin, par des diplômes et des titres homologués, ainsi que par des diplômes et des titres délivrés dans un pays étranger, par le ministre de l'Agriculture qui prend l'avis d'une commission prévue à cet effet. Cette commission comprend, avec les représentants des ministres chargés de l'Agriculture et de la Formation professionnelle, un représentant du CNASEA, un représentant de l'assemblée permanente des chambres d'agriculture, trois représentants des organisations syndicales d'exploitants agricoles à vocation générale. Elle est présidée par une personnalité choisie en son sein par le ministre de l'Agriculture.

Le secrétariat de la commission est assuré par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche.

La commission peut faire appel, en tant que de besoin et à titre consultatif, à des experts.

Le ministre chargé de l'Agriculture fixe par arrêté la liste des unités capitalisables du brevet professionnel, option Responsable d'exploitation agricole, qui sont réputées acquises par les titulaires de diplômes ou titres homologués de niveau égal ou supérieur au brevet de technicien agricole. Il dispose également de la faculté de décider qu'un diplôme ne figurant pas sur la liste et possédé par un candidat peut, à titre exceptionnel et dérogatoire, être reconnu comme participant à la délivrance de la capacité professionnelle agricole requise.

**Source : Dictionnaire permanent entreprise agricole,
Feuillets 121, 1999, 894.**

ANNEXE 15.

**CORRESPONDANCE ENTRE LES NIVEAUX DE
CONNAISSANCES ETABLIS PAR LES CLASSIFICATIONS
DE LA METALLURGIE ET DE LA CHIMIE AVEC LES
NIVEAUX ET LES DIPLOMES DE L'EDUCATION
NATIONALE.**

a) Classification professionnelle du personnel ouvrier de la métallurgie.

Niveaux de postes	Niveaux de formation (Education Nationale)	Echelons	Coefficients
IV	IV	Technicien d'atelier 4	285
		Technicien d'atelier 3	270
		Technicien d'atelier 2	255
III	V-IVb	Technicien d'atelier	240
		Ouvrier professionnel 3	215
II	V-Vb	Ouvrier professionnel 2	190
		Ouvrier professionnel 1	170
I	Pas de référence.	Ouvrier spécialisé 3	155
		Ouvrier spécialisé 2	145
		Ouvrier spécialisé 1	140

b) Classification professionnelle du personnel ouvrier, employés de la Chimie.

Groupes	Diplômes sanctionnant les connaissances requises.	Coefficients
V	Diplômes d'ingénieurs, d'écoles de commerces ou d'IUP, de second cycle de l'enseignement supérieur, doctorat d'Etat et Agrégation.	350
		400
		660
		770
IV	BTS et DUT	225
		235
		250
		275
		300
		325
III	Baccalauréat	360
		175
		190
II	CAP et BEP	205
		150
I	Scolarité obligatoire	160
		130
		140

**Sources : Conventions collectives nationales
de la métallurgie et de la chimie.**

ANNEXE 16.

**MAJORATION DE COEFFICIENT POUR DIPLOMES.
CONVENTION COLLECTIVE NATIONALE DES BANQUES
DU 20 AOUT 1952 MODIFIEE PAR L'ACCORD DU 7
JANVIER 1987.**

I - Diplômes d'enseignement général	
A. Diplômes délivrés par le ministère de l'Education	
Diplômes de l'enseignement du second degré:	
Brevet élémentaire (B.E.) Brevet national des collèges Attestation d'admission en classe terminale	15 points
Certificat de fin d'études secondaires	20 points
Examen spécial A d'entrée à l'université	25 points
Baccalauréats A, B, C, D et E	30 points
Capacité en droit	30 points
Diplômes de l'enseignement supérieur:	
Diplôme d'études universitaires générales (D.E.U.G)	30 points
Diplômes universitaires de technologie (D.U.T.) (1) Diplôme des instituts d'études politiques de Paris et de province Licence Maitrise Doctorat (1) Ces diplômes figuraient précédemment sous l'appellation: diplômes des instituts universitaires de technologie (I.U.T.)	40 points
B. Diplôme d'écoles:	
Ecoles de commerce de Paris (rue Armand-Moisant et avenue Trudaine)	30 points
Ecoles supérieures de commerce de Paris et de province Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales (E.S.S.E.C.) Ecole des hautes études commerciales (H.E.C.) Grandes écoles	40 points
II - Diplômes d'enseignement technique	
A. Diplômes spécifiquement bancaires:	
Certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.) de banque Brevet d'études professionnelles (B.E.P.) . Option banque et bourse	20 points
Brevet professionnel (B.P.) d'employé de banque (1)	45 points

<p>Diplôme d'études supérieures de l'institut technique de banque (D.E.S.I.T.B.)</p> <p>Diplôme du Centre d'études supérieures de banque (C.E.S.B.).</p> <p>(1) Le brevet professionnel banque a été réformé par l'accord du 21 juin 1991 signé entre l'AFB d'une part et la CFDT et la CFTC d'autre part. Ce diplôme se prépare dorénavant par unités capitalisables L'avenant du 27 février 1992 à l'accord du 21 juin 1991 prévoit que la majoration de 45 points prévus pour l'obtention du BP banque est attribuée à raison de 5 points par unité de contrôle terminale dès lors que l'épreuve d'examen correspondante devra obligatoirement être présentée du fait de l'absence de dispense et sera réussie Le solde à l'obtention du diplôme.</p>	
B. Autres diplômes	
<p>Certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.): employé de bureau - employé de comptabilité - sténo-dactylographe - employé de bourse – mécanographe</p> <p>Certificat d'aptitude professionnelle aux fonctions d'informatique (C.A.F.I.)</p> <p>Certificats de formation professionnelle délivrés par le ministère du travail (formation professionnelle des adultes): dactylographe . sténo-dactylographe . employé de bureau .aide-comptable . mécanographe (perforation et vérification)</p>	15 points
<p>Brevet d'études professionnelles (B.E.P.): agent administratif commerce sténo-dactylographe correspondancier comptabilité - mécanographie</p> <p>Certificat de fin d'études professionnelles secondaires</p> <p>Certificats de formation professionnelle délivrés par le ministère du travail (formation professionnelle des adultes): secrétaire sténo-dactylographe - secrétaire de direction comptable d'entreprise - opérateur-pupitre sur ordinateur - programmeur (gestion, application sur calculatrice électronique) - programmeur de gestion avec connaissances d'analyse</p>	20 points
<p>Baccalauréats de technicien F, G et H</p>	30 points
<p>Brevet professionnel (B.P.): comptable - secrétaire - employé de bourse –informatique</p> <p>Brevet de technicien supérieur (B.T.S.): comptabilité et gestion d'entreprise - secrétariat - gestion et exploitation des centres informatiques</p> <p>Diplôme d'études comptables supérieur (D.E.C.S.)</p>	40 points

Source: Convention collective nationale des banques du 20 août 1952 modifiée par l'accord du 7 janvier 1987.

ANNEXE 17.

LES CONTRATS AIDÉS.

CONTRAT INITIATIVE EMPLOI (CIE)

Embauche aidée de publics en difficulté (CLD, RMistes, jeunes sans diplôme, handicapés...)

Entré en vigueur le 1^{er} juillet 1995 (loi du 4 août 1995 et décret du 19 août 1995), a remplacé le CRE et le CERMI ; modifié par les décrets du 22 mai 1996, du 7 août 1996 et du 20 août 1996.

➤ *Voir : Légis. soc. -D4- N° 7523 du 5 septembre 1996 et Numéro spécial du 5 décembre 1996 «Les jeunes en entreprise», p. 74*

■ Nature et forme

CDI ; ou CDD entre 12 et 24 mois (renouvelable dans cette limite totale de 24 mois, sans les avantages pour l'employeur) ; temps plein ou temps partiel (16 heures hebdomadaires au moins) ; modification de la durée du travail possible par avenant. Statut salarié.

■ Employeurs bénéficiaires

Employeurs affiliés à l'UNEDIC et entreprises de pêche maritime ; pas l'État, ni les particuliers employeurs.

■ Publics concernés

DE de plus de 12 mois (le cas échéant, ayant achevé leur service national depuis 6 à 12 mois et sans emploi) ; RMistes (et conjoint ou concubin) ; - 26 ans sans emploi, non indemnisés (ou issus d'un contrat d'orientation ou d'un CES) et sans diplôme (niveau V bis ou VI) ; bénéficiaires de l'ASS ; + 50 ans sans emploi (ou en congé ou convention de conversion) ; handicapés et assimilés ; bénéficiaires de l'allocation d'assurance veuvage ; femmes isolées ayant (ou ayant eu) charges de famille ; Français ayant perdu leur emploi à l'étranger ; détenus libérés ; personnes issues d'un CES, d'un CEC ou d'un contrat avec une entreprise d'insertion ou d'intérim d'insertion (et qui remplissaient les conditions pour un CIE) ; personnes issues du CERMI.

■ Conditions, formalités

- Exclus : les établissements ayant licencié pour motif économique dans les 6 mois précédents ;
- Convention demandée à l'ANPE avant l'embauche, ou dans les 30 jours ; information du CE (des DP, à défaut).

■ Rémunération

Rémunération conventionnelle ou SMIC, au minimum.

Avantages pour l'employeur

- Exonération des cotisations patronales d'assurances sociales, d'accidents du travail et d'allocations familiales, pour la part de rémunération correspondant au SMIC et pour 24 mois (ou jusqu'à la retraite pour certains bénéficiaires de + 50 ans) ;
- Aide forfaitaire pour certains publics, pendant 24 mois au maximum (au prorata si temps partiel) : 2.000 F par mois (DE de + de 36 mois, DE de + de 12 mois et de + 50 ans, RMistes, bénéficiaires de l'ASS, - 26 ans sans emploi, etc, handicapés, victimes d'AT avec 10 % d'incapacité et certains invalides pensionnés) ; ou 1.000 F par mois (DE de + de 24 mois).
- Aide à la formation, le cas échéant (50 F/h, dans la limite de 400 heures), et/ou au tutorat (3.500 F, ou prise en charge partielle par l'OPCA, éventuellement) ;
- Exclusion de l'effectif pendant 2 ans (ou durée du CDD), sauf tarification AT.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

Incompatible avec d'autres aides à l'emploi ; ou avec d'autres exonérations totales ou partielles des cotisations patronales, taux spécifiques, assiettes ou montants forfaitaires de cotisations.

CONTRAT D'ACCÈS À L'EMPLOI (CAE)

Embauche aidée de publics en difficulté (CLD, RMistes, jeunes sans diplôme, handicapés...) dans les DOM, à Saint-Pierre-et-Miquelon et à Mayotte

Entré en vigueur le 1^{er} octobre 1994 (loi du 25 juillet 1994 et décrets du 29 mars 1995), a remplacé le CRE dans les DOM ; modifié par les lois du 4 août 1995 et du 5 juillet 1996, le décret du 8 janvier 1996, du 10 janvier 1996 et du 25 avril 1997, la loi du 29 juillet 1998.

➤ *Voir : Légis. soc. -D2- N° 7130 du 12 octobre 1994 et Bref social des 23 août 1995, 11 janvier 1996 et 11 juillet 1996*

■ Nature et forme

CDI ; ou CDD entre 12 et 24 mois (renouvelable dans cette limite totale de 24 mois, sans les avantages pour l'employeur) ; temps plein ou temps partiel (16 heures hebdomadaires au moins) ; modification de la durée du travail possible par avenant. Statut salarié.

■ Employeurs bénéficiaires

Employeurs affiliés à l'UNEDIC (y compris les particuliers employeurs) et entreprises de pêche maritime ; siège social situé ou non dans les DOM.

■ Publics concernés

DE de plus de 12 mois (le cas échéant, ayant achevé leur service national depuis 6 à 12 mois et sans emploi) ; RMistes (et conjoint ou concubin) ; bénéficiaires de l'ASS ; handicapés et assimilés. Depuis le 1^{er} juin 1996 : - 26 ans sans emploi, non indemnisés (ou issus d'un contrat d'orientation ou d'un CES) et sans diplôme (niveaux V bis et VI) ; détenus libérés.

■ Conditions, formalités

- Lieu d'exécution du contrat : DOM, Saint-Pierre-et-Miquelon, ou Mayotte ;
- Établissements ayant licencié pour motif économique dans les 6 mois précédents : autorisation préalable de la DDTEFP nécessaire ;
- Embauche par un particulier employeur : sous CDI obligatoirement ;
- Convention demandée à l'ANPE avant l'embauche ou dans les 30 jours, information du CE (des DP, à défaut).

■ Rémunération

Rémunération conventionnelle ou SMIC, au minimum. Pas de cumul de deux CAE par un même salarié.

Avantages pour l'employeur

- Exonération des cotisations patronales d'assurances sociales, d'accidents du travail et d'allocations familiales, pour la part de rémunération correspondant au SMIC et pour 24 mois (ou jusqu'à la retraite pour certains bénéficiaires de + 50 ans) ;
- Aide forfaitaire : 2.000 F par mois (au prorata si temps partiel) ; montant modulé, comme pour le CIE, en fonction des publics concernés (décret à paraître) ; particuliers employeurs exclus ;
- Aide pour les formations de 200 h au moins, le cas échéant : 50 F/h, dans la limite de 1.000 heures ;
- Exclusion de l'effectif pendant 2 ans (ou la durée du CDD), sauf tarification AT.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

Incompatible avec d'autres aides à l'emploi ; ou avec d'autres exonérations totales ou partielles des cotisations patronales, taux spécifiques, assiettes ou montants forfaitaires de cotisations.

AIDE AU RECRUTEMENT D'UN CADRE DE L'INDUSTRIE (ARC)

Embauche aidée, dans une PMI de moins de 500 salariés, d'un cadre créant une nouvelle fonction

Dispositif organisé par une circulaire du ministère de l'Industrie du 3 août 1989*.

■ Nature et forme

CDI exclusivement ; période d'essai possible.

■ Employeurs bénéficiaires

PMI de moins de 500 salariés (non contrôlée à plus de 25 % par un groupe ne répondant pas à ce critère) appartenant aux secteurs de l'industrie, des services à l'industrie.

■ Publics concernés

Cadre ayant au minimum une formation de type BAC + 2 à BAC + 4 (selon les régions), ou une expérience équivalente.

■ Conditions, formalités

- Création d'une nouvelle fonction s'intégrant dans un plan de développement de la PMI, retenue au plan régional (responsable export, production, qualité, etc.) ;
- Bonne santé financière de l'entreprise (fonds propres positifs...) ;
- Validation du projet par une commission régionale ;
- Interlocuteur : la DRIRE de chaque région.

■ Rémunération

Niveau de rémunération correspondant à un poste d'encadrement.

Avantages pour l'employeur

Subvention pouvant atteindre 50 % du montant des salaires et charges sociales de la première année d'embauche définitive (hors période d'essai) ; plafonnement à 200.000 F.

En général, deux versements (le premier après 6 mois), sur présentation de copies des bulletins de salaires.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

Aide exclusive de tout autre soutien public. En cas de demandes multiples pour des recrutements différents, les règles de cumul fixées par la Commission européenne s'appliquent.

(*) Le dispositif de l'ARC n'a pas été conçu, en tant que tel, comme une aide à l'embauche : il s'agit avant tout d'une aide au développement industriel.

CONTRAT D'APPRENTISSAGE

Acquisition en alternance, par un moins de 26 ans, d'une formation théorique et pratique en vue d'une qualification professionnelle reconnue

Modifié notamment par la loi du 6 mai 1996 et le décret du 6 juin 1996.

➤ *Voir : Numéro spécial «Les jeunes en entreprise» du 5 décembre 1996, p. 25 ; Légis. soc. -D1- N° 7482 du 25 juin 1996*

■ Nature et forme

Contrat spécifique, entre 1 et 3 ans (prolongation si échec aux épreuves, maladie, etc.) ; préparation d'un titre homologué ou d'un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel ; période d'essai de 2 mois. Statut salarié.

■ Employeurs bénéficiaires

Tout employeur : chef d'établissement industriel et commercial, artisan, membre d'une profession agricole ou libérale.

■ Publics concernés

Jeune de 16 ans (voire 15 ans) à moins de 26 ans (moins de 27 ans pour certains handicapés), dégagé du premier cycle de l'enseignement secondaire ; peut être membre de la famille de l'employeur.

■ Conditions, formalités

- Engagement écrit de l'employeur quant à l'organisation de l'apprentissage, les équipements et techniques utilisés, la moralité et les compétences pédagogiques et professionnelles du maître d'apprentissage, etc. ;

- Contrat : mentions obligatoires (formulaires disponibles auprès des chambres des métiers, des CCI, des DDTEFP, des CFA) ; enregistrement dans le mois suivant le début de l'apprentissage, par la DDTEFP (via la chambre des métiers, le directeur de CFA, ou la chambre consulaire) ;

- Maître d'apprentissage : 1 pour chaque apprenti, ou pour 2 apprentis, dont 1 redoublant.

■ Rémunération

En % du SMIC (depuis le 1er juillet 1997), au minimum :

- 16/17 ans : 25 %, soit 1.699,30 F (2^e année : 37 %, soit 2.514,96 F ; 3^e année : 53 %, soit 3.602,51 F) ;
- 18/20 ans : 41 %, soit 2.786,84 F (2^e année : 49 %, soit 3.330,62 F ; 3^e année : 65 %, soit 4.418,17 F) ;
- 21 ans et plus* : 53 %, soit 3.602,51 F (2^e année : 61 %, soit 4.146,28 F ; 3^e année : 78 %, soit 5.301,80 F) ;

Avantages pour l'employeur

- Aide à l'embauche (contrat conclu à compter du 1^{er} janvier 1996) : 6.000 F ;

- Aides à la formation : 10.000 F en fin de chaque année scolaire (12.000 F dans les DOM) ; + 2.000 F si l'apprenti a 18 ans ou plus ; + 50 F/h au-delà de 600 heures et jusqu'à 800 h. Contrats conclus du 1^{er} janvier 1994 au 31 décembre 1995 : un ou plusieurs versements de 4.000 F ou 10.000 F, selon les cas ;

- Exonération des cotisations : pour les artisans et entreprises de 10 salariés au plus, exonération des cotisations patronales et salariales, sauf cotisations supplémentaires AT et retraite complémentaire ; pour les autres, sont dues notamment : retraite complémentaire et assurance chômage (part patronale), cotisations supplémentaires AT...

- Exclusion de l'effectif, sauf tarification AT.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

Incompatible avec d'autres aides à l'emploi ; ou avec d'autres exonérations totales ou partielles de cotisations patronales, taux spécifiques, assiettes ou montants forfaitaires de cotisations.

(*) en % du SMIC, ou du minimum conventionnel si plus favorable.

CONTRAT DE QUALIFICATION

Acquisition en alternance, par un moins de 26 ans, d'une qualification professionnelle reconnue (diplôme, titre, convention collective...)

Institué par l'accord du 26 octobre 1983 et la loi du 24 février 1984 modifié notamment par l'accord du 3 juillet 1991 et les lois du 31 décembre 1991 et du 29 juillet 1998 ; aide forfaitaire reconduite pour les contrats conclus jusqu'au **31 décembre 1998** (décret à paraître).

➤ **Voir** : *Légis. soc. -D1- N° 7913 du 13 août 1998*

■ Nature et forme

- CDD entre 6 et 24 mois ; période d'essai possible ; renouvellement possible si échec aux épreuves, maladie... ; pas d'indemnité de fin de contrat. Statut salarié.
- Formation : au moins 25 % de la durée totale du contrat (sauf disposition conventionnelle).

■ Employeurs bénéficiaires

Employeurs affiliés à l'UNEDIC, y compris entreprises de travail temporaire ; habilitation préalable nécessaire.
Exclus, notamment : établissements publics administratifs, employeurs de concierges, employés de maison, assistantes maternelles...

■ Publics concernés

- Jeunes de 16 à moins de 26 ans, sans qualification professionnelle ou qualification inadaptée (niveau inférieur à la qualification requise, diplôme obsolète...). Conclusion possible avec un membre de la famille de l'employeur ou de son représentant.
- DE de 26 ans et + rencontrant des difficultés sociales et professionnelles (à titre expérimental, décret à paraître).

■ Conditions, formalités

- Consultation du CE (des DP, à défaut) ;
- Convention avec un établissement d'enseignement public ou un organisme de formation public ou privé ;
- Habilitation préalable : dossier adressé au préfet en AR (art. R. 980-2 : texte de la convention, définition de l'emploi, nom et qualification du tuteur...) ; accord à défaut de refus sous 1 mois (sauf qualification non encore reconnue) ;
- Dépôt du contrat : à la DDTEFP, dans le mois suivant l'embauche ;
- Tuteur : 1 tuteur pour 3 jeunes en contrat de qualification, d'adaptation ou d'orientation, au plus (pour 2 jeunes, s'il s'agit de l'employeur).

■ Rémunération

En % du SMIC (depuis le 1^{er} juillet 1998), au minimum :
- 16-17 ans : 30 %, soit 2.039,15 F (2^e année : 45 %, soit 3.058,73 F) ;
- 18-20 ans : 50 %, soit 3.398,59 F (2^e année : 60 %, soit 4.078,31 F) ;
- 21 ans et + : 65 %, soit 4.418,17 F (2^e année : 75 %, soit 5.097,89 F)*

Avantages pour l'employeur

- Exonération des cotisations patronales d'assurances sociales, d'accidents du travail et d'allocations familiales, pour la part de rémunération correspondant au SMIC et jusqu'au terme du CDD ;
- Aide forfaitaire (contrats conclus sur le début de l'année 1998) : 7.000 F (CDD de 18 mois et plus) ou 5.000 F** ; régime spécifique pour les + de 26 ans, (de 5.000 F, à 24.000 F pour ceux au chômage depuis plus de trois ans), décret à paraître ;
- Formation : prise en charge possible par l'OPCA, ou imputation de 60 F/h sur le 0,4 % alternance ;
- Exclusion de l'effectif, sauf tarification AT.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

Incompatible avec d'autres aides à l'emploi ; ou avec d'autres exonérations totales ou partielles des cotisations patronales, taux spécifiques, assiettes ou montants forfaitaires de cotisations.

(*) en % du SMIC, ou du minimum conventionnel si plus favorable. Ces abattements ne sont pas applicables aux + de 26 ans.

(**) Décret à paraître (sur la fin 1998, l'aide devrait être limitée aux seuls contrats conclus avec des jeunes de faible niveau de qualification).

CONTRAT D'ADAPTATION

Adaptation, en alternance, à un emploi ou type d'emploi d'un demandeur d'emploi de moins de 26 ans ayant une certaine qualification

Institué par l'accord du 26 octobre 1983 et la loi du 24 février 1984 ; modifié notamment par l'accord du 3 juillet 1991 et la loi du 31 décembre 1991, le décret du 13 janvier 1998.

➤ **Voir** : *Numéro spécial «Les jeunes en entreprise» du 5 décembre 1996, p. 50*

■ Nature et forme

- CDI (obligatoire en cas d'affectation à un emploi permanent). Ou CDD entre 6 et 12 mois ; renouvellement possible si échec aux épreuves, maladie... ; pas d'indemnité de fin de contrat. Période d'essai possible. Statut salarié.
- Temps plein uniquement.
- Formation : 200 heures (sauf dépassement dérogatoire) ; sur une période maximale de 12 mois en cas de CDI.

■ Employeurs bénéficiaires

Employeurs affiliés à l'UNEDIC, y compris entreprises de travail temporaire. Exclus, notamment : établissements publics administratifs, employeurs de concierges, employés de maison, assistantes maternelles...

■ Publics concernés

Demandeurs d'emploi de 16 à moins de 26 ans, ayant achevé un cycle complet de première formation technologique ou ayant une formation générale à compléter par des enseignements professionnels et technologiques. Conclusion possible avec un membre de la famille de l'employeur ou de son représentant.

■ Conditions, formalités

- Tuteur : au moins deux ans d'expérience professionnelle ; 1 tuteur pour 3 jeunes en contrat de qualification, d'adaptation ou d'orientation, au plus (pour 2 jeunes, s'il s'agit de l'employeur) ;
- Dépôt du contrat : à la DDTEFP, dès sa conclusion ; réputé enregistré à défaut de remarques sous un mois.

■ Rémunération

Pendant le CDD (ou la période d'adaptation, si CDI), au minimum : 80 % du salaire minimal conventionnel, sans être inférieure au SMIC (6.797,18 F depuis le 1^{er} juillet 1998).

Avantages pour l'employeur

- Formation : prise en charge possible par l'OPCA, ou imputation de 50 F/h sur le 0,4 % alternance ;
- Exclusion de l'effectif, sauf tarification AT (jusqu'au terme du CDD ou pendant 2 ans).

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

Cumul possible avec l'aide à l'embauche d'un premier salarié.

CONTRAT D'ORIENTATION

Favoriser l'orientation professionnelle d'un moins de 22 ans non diplômé ou d'un moins de 25 ans ayant abandonné ses études supérieures

Institué par l'accord du 3 juillet 1991 et la loi du 31 décembre 1991 ; modifié par l'accord du 26 février 1997, la loi du 16 octobre 1997, art. 15 (C. trav. art. L. 981-7 et s.) et le décret du 13 janvier 1998.

➤ **Voir** : *Légis. soc. -D1- N° 7822 du 27 février 1998 et N° 7887 du 29 juin 1998*

■ Nature et forme

- CDD (durée maximale, selon les cas : 6 ou 9 mois), non renouvelable ; période d'essai possible (2 semaines maximum) ; pas d'indemnité de fin de contrat. Statut salarié.

- Formation minimale (mise à niveau, découverte des entreprises et des métiers, bilan et évaluation des acquis, etc.) : 25 % de la durée totale du contrat, soit 333 heures environ (jeunes de moins de 22 ans sans qualification, etc.) ; ou 20 % de la durée totale du contrat, soit 177 heures environ (jeunes de moins de 25 ans, titulaires d'un diplôme de niveau IV, etc.). Au moins 75 % de ces durées réalisés en externe.

■ Employeurs bénéficiaires

Employeurs affiliés à l'UNEDIC. Exclus, notamment : établissements publics administratifs, employeurs de concierges, employés de maison, assistantes maternelles...

■ Publics concernés

- Jeunes de 16 à 22 ans sans qualification professionnelle : ayant au plus achevé un second cycle de l'enseignement secondaire général, professionnel ou technologique sans diplôme et non titulaires d'un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel ;

- Jeunes de moins de 25 ans, titulaires d'un diplôme de niveau IV (Bac), non titulaires d'un diplôme de l'enseignement professionnel ou de niveau III (Bac + 2) et ayant abandonné leurs études supérieures.

■ Conditions, formalités

- Ne peut se substituer à des emplois permanents, temporaires ou saisonniers ;

- Durées du contrat : 9 mois au maximum (jeunes de moins de 22 ans sans qualification, etc.) ; ou 6 mois au maximum (jeunes de moins de 25 ans, titulaires d'un diplôme de niveau IV, etc.) ;

- Conclusion d'une convention avec un organisme de formation ;

- Contrat : signé dans les 2 mois de la conclusion de la convention ; déposé à la DDTEFP, avec copie de la convention conclue avec un organisme de formation déclaré ou figurant sur une liste établie par une CPNE ou une COPIRE ;

- Tuteur : au moins deux ans d'expérience professionnelle ; 1 tuteur pour 3 jeunes en contrat de qualification, d'adaptation ou d'orientation, au plus (pour 2 jeunes, s'il s'agit de l'employeur) ;

- Pas d'heures supplémentaires ;

- Information/objectifs et contenu du contrat : remise par l'employeur au jeune, dès la conclusion.

■ Rémunération

En % du SMIC (depuis le 1^{er} juillet 1998) :

- 16-17 ans : 30 %, soit 2.039,15 F ;

- 18-20 ans : 50 %, soit 3.398,59 F ;

- 21 ans et + : 65 %, soit 4.418,17 F.

Avantages pour l'employeur

- Exonération des cotisations patronales d'assurances sociales, d'accidents du travail et d'allocations familiales, jusqu'au terme du CDD ;

- Formation : prise en charge possible par l'OPCA, ou imputation de 50 F/h sur le 0,4 % alternance ;

- Tutorat : prise en charge partielle par l'OPCA, éventuellement (plafond de 1.500 F par mois et par jeune pendant six mois) ;

- Exclusion de l'effectif, sauf tarification AT.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

Incompatible avec d'autres aides à l'emploi ; ou avec d'autres exonérations totales ou partielles des cotisations patronales, taux spécifiques, assiettes ou montants forfaitaires de cotisations.

EMPLOI D'UN JEUNE À L'ÉTRANGER

Exonération, au titre d'un emploi nouveau à l'étranger, des cotisations sociales d'un moins de 30 ans

Institué par la loi du 20 décembre 1993 et le décret du 18 mai 1994 (modifié par le décret du 26 janvier 1996) ; applicable jusqu'au **31 décembre 1998**.

➤ **Voir** : *Numéro spécial «Les aides à l'embauche» du 23 juin 1995, p. 35 et Bref social du 31 janvier 1996*

■ Nature et forme

CDI ou CDD ; période d'essai possible ; statut de salarié expatrié.

■ Employeurs bénéficiaires

Entreprises mandataires de leurs salariés.

■ Publics concernés

Salarié expatrié français âgé de moins de 30 ans à la date de signature du contrat de travail.

■ Conditions, formalités

- Emploi nouvellement créé à l'étranger ; pas en remplacement d'un salarié démissionnaire, licencié, ou parvenu au terme d'un CDD ; pas dans le cadre du renouvellement d'un contrat avec le même salarié ;

- Contrat signé entre le 1^{er} juin 1994 et le 31 décembre 1998 ;

- Phase d'initiation en France à la culture d'entreprise possible ;

- Interlocuteur : Caisse des Français à l'étranger, tél : 01.64.71.70.00.

■ Rémunération

Rémunération conventionnelle.

Versement uniquement des prestations en nature des assurances maladie, maternité, dans la limite des tarifs français, ainsi que les pensions d'invalidité ; prestations AT réglées sur la base du salaire annuel choisi lors de l'adhésion.

Avantages pour l'employeur

- Exonération totale des cotisations d'assurance volontaire maladie, maternité, invalidité ;

- Taux d'assurance volontaire accident du travail ramené à 0,5 % (au lieu de 1,25 %) ;

- Exonération et abattement applicables pendant une durée égale à la moitié de la durée du contrat, dans la limite maximale de 12 mois.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

Aucune incompatibilité mentionnée.

CONTRAT EMPLOI SOLIDARITÉ (CES)

Embauche à mi-temps, par des employeurs publics, de personnes en difficulté (CLD, RMistes, handicapés...) au titre d'activités répondant à des besoins collectifs non satisfaits

Introduit par la loi du 19 décembre 1989 et le décret du 30 janvier 1990 ; modifié par les lois du 20 décembre 1993, (art. 18) et du 29 juillet 1998

➤ **Voir** : Numéro spécial «Les jeunes en entreprise» du 5 décembre 1996, p. 64

■ Nature et forme

CDD de 3 mois minimum et de 12 mois au maximum (ou de 24, voire 36 mois au maximum : DE depuis 3 ans et plus, DE depuis un an âgé de + 50 ans, RMistes sans emploi depuis un an, handicapés, jeunes en grande difficulté) ; essai possible (un mois) ; pas d'indemnité de fin de contrat ; statut salarié.

■ Employeurs bénéficiaires

Collectivités territoriales ; établissements publics ; organismes de droit privé à but non lucratif (associations...) ; personnes morales chargées de la gestion d'un service public.

■ Publics concernés

DE depuis un an ; RMistes ; - 26 ans ayant au plus un diplôme de niveau V ; bénéficiaires de l'ASS ou de l'API ; + 50 ans sans emploi (ou en congé ou convention de conversion) ; handicapés ; personnes rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi (décret à paraître).

■ Conditions, formalités

- Convention : avec l'État (DDTEFP) et éventuellement, l'association agréée chargée de la formation ; conclue avant l'embauche ;
- Contrat entre l'employeur et le bénéficiaire ; dépôt à la DDTEFP ;
- Durée du travail : 20 heures hebdomadaires (durée inférieure possible pour les RMistes) ; heures complémentaires possibles dans les faits ;
- Tutorat : salarié ou bénévole chargé du suivi du bénéficiaire du CES ;
- Renouvellement sur un même poste : obligation, pour la personne morale de droit public, de proposer une formation facilitant l'insertion.

■ Rémunération

SMIC ou rémunération conventionnelle, au minimum.

Avantages pour l'employeur

- Participation de l'État à la rémunération : 65 % du montant, calculé sur la base du SMIC ; 85 % lorsque le bénéficiaire est DE depuis un an, RMiste ou handicapé ;
- Exonération des cotisations patronales d'assurances sociales, d'accidents du travail et d'allocations familiales, ainsi que des autres charges d'origine légale ou conventionnelle (restent dues, outre les cotisations salariales : les cotisations de chômage, la CSG, la CRDS) ; exonération sur la base du SMIC (dans la limite de 20 heures) et pour toute la durée du CES ;
- Aide à la formation, le cas échéant : 22 F/h, dans la limite de 400 heures ; et/ou au tutorat ;
- Exclusion de l'effectif pendant toute la durée du contrat, sauf tarification AT.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

- Non-cumul avec une formation professionnelle rémunérée ;
- Incompatible avec d'autres aides à l'emploi ;
- Cumul possible, après trois mois, avec une activité professionnelle (mi-temps, au maximum) pour une durée limitée à un an.

CONTRAT EMPLOI CONSOLIDÉ (CEC)

Embauche, pendant 5 ans au maximum, de personnes ne pouvant trouver un emploi ou bénéficier d'une formation, à l'issue ou non d'un CES

Introduit par la loi du 29 juillet 1992 ; modifié par les lois du 20 décembre 1993 et du 29 juillet 1998.

➤ **Voir** : Numéro spécial «Les aides à l'embauche» du 23 juin 1995, p. 102

■ Nature et forme

CDI ; ou CDD de 12 mois renouvelable dans la limite maximale de 60 mois ; temps partiel (30 heures par semaine au minimum, sauf exception) ou temps plein ; statut salarié.

■ Employeurs bénéficiaires

Collectivités territoriales ; établissements publics ; organismes de droit privé à but non lucratif (associations...) ; personnes morales chargées de la gestion d'un service public.

■ Publics concernés

Personnes ne pouvant trouver un emploi ou bénéficier d'une formation à l'issue d'un CES ou autre contrat d'insertion ; DE depuis plus de 3 ans ; RMiste sans emploi depuis au moins un an ; DE âgé de + 50 ans ; handicapé ; bénéficiaire de l'ASS, de l'API ou de l'allocation de veuvage ; - de 26 ans et autres personnes ayant des difficultés particulières d'accès à l'emploi (décret à paraître).

■ Conditions, formalités

- Convention : avec l'État (DDTEFP) ; conclue avant l'embauche ; dispositifs comprenant des actions d'orientation professionnelle et de validation d'acquis ; possibilité d'un bilan de compétences après 24 mois ;
- Contrat entre l'employeur et le bénéficiaire ; dépôt à la DDTEFP.

■ Rémunération

SMIC ou rémunération conventionnelle

Avantages pour l'employeur

- Participation de l'État à la rémunération : 60 % la première année (puis 50 %, 40 %, 30 %, 20 %, les années suivantes) ; pour les personnes les plus en difficulté, taux de 50 % maintenu pendant les 5 ans* ; dans la limite de 120 % du SMIC et sur la base maximale de 30 heures hebdomadaires. Si le CEC succède à un CES ou à un contrat d'insertion par l'activité dans les DOM, effectué auprès du même employeur et dans les deux ans précédant le CEC, la durée du CES peut être imputée sur la durée de l'aide (décret à paraître) ;
- Exonération des cotisations patronales d'assurances sociales, d'accidents du travail et d'allocations familiales (dans la limite de 120 % du SMIC et de 30 heures) ; ainsi que de la taxe sur les salaires, la taxe d'apprentissage, la formation professionnelle, l'effort de construction ; exonération pour toute la durée du CES.
- Aide à la formation, le cas échéant : 22 F/h, dans la limite de 400 heures ;
- Exclusion de l'effectif pendant toute la durée du contrat, sauf tarification AT.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

- Incompatible avec d'autres aides à l'emploi ;
- Le cumul avec une activité professionnelle ou une formation professionnelle rémunérée doit faire l'objet d'une déclaration.

(*) Ce taux devrait être porté à 80 % (décret à paraître).

EMPLOIS-JEUNES

Aide à la création d'activités d'utilité sociale (culture, sport, environnement...) pour des besoins émergents ou non satisfaits, avec embauche de jeunes

Introduit par la loi du 16 octobre 1997, le décret du 17 octobre 1997 ; modifié par la loi du 29 juillet 1998

➤ *Voir : Légis. soc. -D4- N° 7758 du 10 novembre 1997*

■ Nature et forme

CDI ; ou CDD spécifique de 5 ans (essai d'un mois), non renouvelable ; temps plein, sauf dérogation ; statut salarié de droit privé.

■ Employeurs bénéficiaires

Collectivités territoriales ; établissements publics et autres personnes morales de droit public ; organismes de droit privé à but non lucratif (associations...) ; personnes morales chargées de la gestion d'un service public.

■ Publics concernés

Jeunes de moins de 26 ans sans emploi (y compris en CES ou CEC) ; moins de 30 ans non indemnisables par l'UNEDIC ou handicapés ; jeunes des DOM bénéficiant de contrats d'insertion par l'activité.

■ Conditions, formalités

- Activités d'utilité sociale, répondant à des besoins émergents ou non satisfaits ; sélection préalable (cahier des charges) ;
- Critères : viabilité, pérennisation de l'activité, professionnalisation ; non substitution à des activités et emplois existants (collectivités et établissements publics, notamment) ;
- Convention : avec l'État (DDTEFP) ; conclue avant l'embauche ;
- Rupture du CDD : également pour cause réelle et sérieuse, chaque année ; indemnité de 6 % calculée sur 18 mois au plus ; dommages et intérêts liés au préjudice subi.

■ Rémunération

SMIC ou rémunération conventionnelle

Avantages pour l'employeur

- Aide au poste : 92.000 F par an, mensuellement et par avance (au prorata pour un horaire inférieur à 35 heures) ;
- Aides au projet (montage ou démarrage de l'activité) : droit de tirage auprès d'organismes de conseil (étude de marché ou de faisabilité, établissement de plans de financement, etc.) ;
- Rémunération : exonération de la taxe sur les salaires.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

Incompatible avec d'autres aides à l'emploi ; ou avec d'autres exonérations totales ou partielles des cotisations patronales, taux spécifiques, assiettes ou montants forfaitaires de cotisations.

PRIME À L'INSERTION D'UN HANDICAPÉ

Subvention forfaitaire versée par l'AGEFIPH pour l'embauche, pendant un an au moins, d'un handicapé

Loi du 10 juillet 1987 ; modifié depuis le 1^{er} octobre 1995

■ Nature et forme

CDI ou CDD de 12 mois au moins ; contrat en alternance de 12 mois au moins, contrat d'apprentissage ; période d'essai possible. Exclus : CES, contrat d'intérim, contrat expatrié, VRP multiscartes, contrat de rééducation chez le même employeur.

■ Employeurs bénéficiaires

Employeurs : du privé, quelle que soit leur forme juridique ; du public, soumis au droit privé (entreprises publiques ou nationalisées, EPIC).

Exclus : entreprises ayant conclu un accord d'entreprise, ou relevant d'un accord de branche au titre de la loi de juillet 1987.

■ Publics concernés

- Handicapés bénéficiaires de la loi de juillet 1987 ;
 - Jeunes handicapés titulaires d'une notification de la CDES, ayant conclu un contrat en alternance ou d'apprentissage.
- Exclus : handicapés ayant déjà bénéficié d'une subvention à l'embauche de l'AGEFIPH.

Conditions, formalités

- Durée hebdomadaire du travail d'au moins 16 heures ;
- CDD et alternance : au moins 12 mois ;
- Employeurs multiples : prime attribuée au titre d'un seul emploi ;
- Demande de subvention adressée à l'AGEFIPH (3614 FIHP) dans les 6 mois suivant l'embauche (dossier unique, co-signé par le salarié).

■ Rémunération

- Rémunération conventionnelle ou SMIC (avec abattements spécifiques aux handicapés) ;
- + prime de 10.000 F pour la personne handicapée.

Avantages pour l'employeur

- Subvention de 15.000 F (10.000 F à l'acceptation du dossier, solde sur présentation du bulletin de salaire du 12^e mois) ;
- Le cas échéant, prime supplémentaire de 5.000 F en cas de maintien dans l'emploi à l'issue d'un contrat en alternance ou d'apprentissage.

■ Cumul éventuel avec d'autres mesures

Compatible avec les contrats de formation en alternance, le contrat d'apprentissage, le CIE.

ANNEXE 18.
BILAN DES CERTIFICATS DE QUALIFICATIONS
PROFESSIONNELLES PAR BRANCHES
PROFESSIONNELLES EN 1998.

BILAN DES CQP par branche professionnelle

BRANCHE PROFESSIONNELLE		NBRE DE CQP CRÉÉS	NBRE DE CQP DÉLIVRÉS DEPUIS LEUR CRÉATION
1	Animation socioculturelle	1	30
2	Bâtiment et travaux publics	2	37
3	Boucherie, boucherie-charcuterie, traiteur, boucherie hippophagique, triperie, commerces de volailles et de gibiers	1	non dispo
4	Bricolage	6	non dispo
5	Cabinets dentaires	1	non dispo
6	Carrières et matériaux de construction	9	145
7	Commerce à prédominance alimentaire	3	65
8	Commerce et réparation de l'automobile, du cycle et du motocycle (services de l'automobile)	12	4 200
9	Entreprises de commerce, de location et de réparation de tracteurs, machines et matériels agricoles, de matériels de travaux publics, de bâtiment et de manutention, de matériels de motoculture de plaisance, de jardins et d'espaces verts	9	122 bilan partiel
10	Entreprises de commission, de courtage, et de commerce intracommunautaire et d'importation-exportation	1	80
11	Entreprises de prévention et de sécurité	8	non dispo
12	Imprimerie et industries graphiques	13	140
13	Industries agro-alimentaires	38	1332
14	Industries de l'ameublement	1	30
15	Industries céramiques de France	1	13
16	Industries chimiques	20	984
17	Industries de la récupération et du recyclage	1	non dispo
18	Industries du bois	14	500
19	Industrie hôtelière	3	1754
20	Industries métallurgiques et minières	166	8437
21	Industries et commerces en gros des viandes	1	194
22	Installation, entretien, réparation et dépannage de matériel aéraulique, thermique et frigorifique	1	15
23	Jardineries et graineteries	2	non dispo
24	Navigaton de plaisance	2	41
25	La plasturgie	54	300
26	Production et transformation des papiers et cartons et des industries connexes	7	32
TOTAL		377	18 451

Source : H. PERKER et D. MARTEL, *Les certificats de qualification professionnelle*, Centre info, Paris, 1998.

ANNEXE 19.

**SYSTEME GENERAL DE RECONNAISSANCE DES
DIPLOMES DANS LA COMMUNAUTE EUROPEENNE :
MESURES DE COMPENSATION.**

Réglementation de la profession	Durée des études État d'accueil	Mesures correctives	Contenu de la formation	Mesures correctives	Formules admises
- Profession non réglementée dans l'État d'accueil					
- Profession réglementée dans l'État d'accueil					
• et réglementée dans l'État de provenance	x : durée dans l'État de provenance				
AF : année de formation AP : année de pratique contrôlée AEP : année d'expérience professionnelle ASA : année de stage d'adaptation	Y = durée dans l'État d'accueil Y = X + 1 AF Y = X + 2 AF Y = X + 1 AP Y = X + 2 AP Y = X + 4 AP	Maximum : → 2 AEP → 4 AEP → 1 AEP → 2 AEP → 4 AEP	- Matières substantiellement différentes - Champ d'activité différent	→ 3 ASA X ou → épreuve d'aptitude	Maximum : 4 AEP ou 3 ASA ou épreuve d'aptitude
★ et non réglementée dans l'État de provenance					
- Expérience prof. inf. à 2 ans					
- Expérience prof. égale à 2 ans	Y = X + 1 AF Y = X + 2 AF Y = X + 1 AP Y = X + 2 AP Y = X + 3 AP	→ 2 AEP → 2 AEP (total : 4 AEP) → 1 AEP → 2 AEP → 2 AEP (total : 4 AEP)	- Pas de droit à la reconnaissance - - matières substantiellement différentes - champ d'activité différent	→ 3 ASA X ou épreuve d'aptitude	Maximum : 2 AEP + 2 AEP ou 3 ASA ou épreuve d'aptitude

(Source : J. Pertek, la reconnaissance mutuelle des diplômés d'enseignement supérieur [commentaire de la directive du Conseil du 21 décembre 1988] ; RTD eur. 1989/4, p. 641.)

ANNEXE 20.

**NIVEAUX DE FORMATION DANS LA COMMUNAUTE
EUROPENNE.**

(Décision 85/368/CEE concernant la correspondance des qualifications de formation professionnelle entre Etats membres des Communautés européennes, J.O. n° L 199 du 31 juillet 1985).

Niveau 1.

Formation donnant accès à ce niveau : scolarité obligatoire et initiation professionnelle.

Cette initiation professionnelle est acquise soit dans un établissement scolaire, soit dans le cadre de structures de formation extra-scolaires, soit dans l'entreprise. La quantité de connaissances théoriques et de capacités pratiques est très limitée.

Cette formation doit permettre principalement l'exécution d'un travail relativement simple, son acquisition pouvant être très rapide.

Niveau 2.

Formation donnant accès à ce niveau : scolarité obligatoire et formation professionnelle (y compris notamment l'apprentissage).

Ce niveau correspond à une qualification complète pour l'exercice d'une activité bien déterminée avec la capacité d'utiliser des instruments et les techniques qui s'y rapportent.

Cette activité concerne principalement un travail d'exécution qui peut être autonome dans la limite des techniques qui y sont afférentes.

Niveau 3.

Formation donnant accès à ce niveau : scolarité obligatoire et/ou formation professionnelle ou technique complémentaire ou formation technique scolaire ou autre, de niveau secondaire.

Cette formation implique davantage de connaissances théoriques que le niveau 2. Cette activité concerne principalement un travail technique qui peut être exécuté de façon autonome et/ou comporter des responsabilités d'encadrement et de coordination.

Niveau 4.

Formation donnant accès à ce niveau : formation secondaire (générale ou professionnelle) et formation technique post-secondaire.

Cette formation technique de haut niveau est acquise dans le cadre d'institutions scolaires ou en dehors de ce cadre. La qualification qui résulte de cette formation comporte des connaissances et des capacités qui font partie du niveau supérieur. Elle n'exige pas, en général, la maîtrise de fondements scientifiques des différents domaines concernés. Ces capacités et connaissances permettent d'assumer de façon généralement autonome ou de façon indépendante, des responsabilités de conception et/ou de direction et/ou de gestion.

Niveau 5.

Formation donnant accès à ce niveau : formation secondaire (générale ou professionnelle) et formation supérieure complète.

Cette formation conduit généralement à l'autonomie dans l'exercice de l'activité professionnelle (salariée ou indépendante) impliquant la maîtrise des fondements scientifiques de la profession. Les qualifications requises pour exercer une activité professionnelle peuvent être intégrées à ces différents niveaux.

**Source: J. BJØRNÅVOLD, B. SELLIN,
Reconnaissance et transparence des qualifications professionnelles. La voie à suivre,
CEDEFOP, 1997, p. 47-48.**

ANNEXE 21.

**CORRESPONDANCE DES QUALIFICATIONS DE
FORMATION PROFESSIONNELLE ENTRE LES ETATS
MEMBRES.**

**LISTE DES SECTEURS, GROUPES DE PROFESSIONS,
NOMBRE DES PROFILS PROFESSIONNELS RETENUS ET
PUBLICATIONS DES TABLEAUX COMPARATIFS AU
JOURNAL OFFICIEL DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES.**

**(Décision 85/368/CEE concernant la correspondance des qualifications de formation
professionnelle entre Etats membres des Communautés européennes, J.O. n° L 199 du
31 juillet 1985).**

Secteur/Groupe de professions	Nombre de professions retenu	JO n°
Hôtellerie/restauration (HORECA)	8	C 166 du 3. 7.89
Réparation des véhicules automobiles	9	C 168 du 3. 7.89
Construction-Bâtiment	13	C 292 du 20.11.89
Electricité/Electronique	10	C 321 du 22.12.89
Agriculture	26	C 83 du 2. 4.90
Textile/Habillement	9	C 253 du 8.10.90
Industrie métallurgique	20	C 196 du 25. 7.91
Industrie textile	22	C 318 du 7.12.91
Commerce	6	C 42 du 17. 2.92
Bureau/administration-Banques et Assurances	6	C 108 du 28. 4.92
Chimie	7	C 262 du 12.10.92
Agro-alimentaire	12	C 292 du 9.11.92
Tourisme	5	C 320 du 7.12.92
Transports	9	C 338 du 21.12.92
Travaux publics	11	C 20 du 25. 1.93
Sidérurgie/Fonderie	5	C 182 du 5. 7.93
Arts graphiques & médias	10	c 295 du 30. 10.93
Cuir	12	C 223 du 18. 8.93
Bois	9	c 330 du 6. 12.93
19 secteurs	et au total	209 profils professionnels

Source: E. PIEHL, B. SELLIN, *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, CEDEFOP Panorama, Berlin, 1994, p. 9.

ANNEXE 22.

**SUPPLÉMENT AU DIPLOME ÉTABLI CONJOINTEMENT
PAR LA COMMISSION EUROPÉENNE, LE CONSEIL DE
L'EUROPE ET L'UNESCO/CEPES.**

**SUPPLÉMENT AU DIPLÔME ÉTABLI CONJOINTEMENT PAR LA
COMMISSION EUROPÉENNE, LE CONSEIL DE L'EUROPE ET
L'UNESCO/CEPES**

Résumé du rapport du groupe de travail

À l'issue des discussions entamées en 1994 sur les synergies éventuelles entre reconnaissance académique et reconnaissance professionnelle, le Conseil des ministres a invité la Commission, dans ses conclusions du 6 mai 1996, 'à évaluer (...), en coopération avec les États membres: la faisabilité de mettre en place, sur base volontaire, un supplément européen en tant qu'annexe administrative au diplôme. Cette annexe (...) viserait à faciliter la transparence et la reconnaissance de ces études dans des États autres que l'État de formation; il tiendrait compte des expériences dans ce domaine d'autres organisations, telles que le Conseil de l'Europe et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)'.

Un groupe de travail "supplément au diplôme" a été mis en place en décembre 1996 dans le cadre d'une initiative conjointe de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO/CEPES. Ce groupe a réuni des spécialistes en matière de reconnaissance ainsi que des représentants d'établissements d'enseignement supérieur, de la Confédération des conférences des recteurs de l'UE et des trois organisations parrainantes.

Le groupe de travail a été chargé d'élaborer un modèle de supplément au diplôme destiné à faciliter la reconnaissance et à favoriser la transparence et la reconnaissance internationale des qualifications (c'est-à-dire de tout diplôme ou autre certificat délivré par une autorité compétente) à des fins académiques et professionnelles. La non-reconnaissance et la sous-évaluation des diplômes constituent un problème général et les informations fournies par les attestations sont insuffisantes. Les systèmes nationaux d'enseignement et les structures de formation évoluent en permanence sous l'effet de mutations économiques et technologiques rapides. Dans ce contexte, les citoyens mobiles ont besoin de descriptions claires de leurs qualifications. Le groupe de travail est convaincu que le supplément au diplôme répond à ce besoin en décrivant la nature et le contenu du programme, le niveau de qualification et le système d'enseignement supérieur dont relève la qualification.

Le projet pilote conjoint sur le supplément au diplôme a été divisé en deux parties. Dans un premier temps, un groupe d'experts a établi un modèle de supplément au diplôme. Au cours de la deuxième étape, le projet pilote a été mis à l'essai et des améliorations ont été apportées au modèle.

Au nombre des différentes activités entrant dans le cadre du projet pilote conjoint figuraient un séminaire de lancement du projet organisé à Bruxelles le 22 septembre 1997 en vue de présenter le projet aux institutions partenaires, lesquelles ont ensuite établi des suppléments; une réunion à Bruxelles afin d'examiner et d'attribuer ces suppléments aux institutions associées au projet pilote; chaque participant a ensuite été appelé à répondre aux questionnaires d'évaluation portant sur les suppléments reçus; enfin, lors d'une réunion d'évaluation organisée le 15 mai 1998 à Bruxelles, l'idée d'un supplément au diplôme a recueilli un soutien indiscutable, 98% des participants au projet ayant indiqué qu'il serait "opportuniste et judicieux d'introduire le supplément".

La réunion d'évaluation tenue à Bruxelles et les réunions ultérieures du groupe de travail ont permis d'apporter un certain nombre de modifications au modèle de supplément au diplôme. La version finale du supplément a été simplifiée et contient de fortes recommandations pratiques pour son élaboration et son utilisation. Il faut notamment relever que les inquiétudes suscitées par la charge de travail induite par ce supplément et sa complexité ont abouti à la rédaction de notes d'orientation détaillées et d'exemples de suppléments complétés.

Le rapport final du groupe de travail conjoint sur le supplément au diplôme de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO/CEPES contient notamment un résumé de la phase d'évaluation, des résultats du projet et des recommandations du groupe de travail et, en annexe 4, le modèle de supplément au diplôme ainsi que des exemples pratiques de supplément.

Note :

Dans la version en anglais du supplément au diplôme ainsi que dans la Convention Conseil de l'Europe/Unesco sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne, le terme « qualification(s) » est utilisé pour désigner indifféremment trois acceptions différentes I) tout diplôme, grade ou autre certificat délivré par une autorité compétente et attestant de la réussite à un programme d'enseignement supérieur ; ii) l'attestation officielle certifiant que le diplôme en question a été obtenu ; iii) ensemble des connaissances et compétences acquises par un étudiant à la suite d'un cycle d'éducation et/ou de formation en vue notamment d'une activité ou d'une formation technique particulières. Dans la version française du supplément au diplôme, sont utilisés respectivement les termes : diplôme, attestation et qualification.

I. STRUCTURE GENERALE DU SUPPLEMENT AU DIPLOME

Le présent supplément au diplôme suit le modèle élaboré par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO/CEPES. Le supplément vise à fournir des données indépendantes et suffisantes pour améliorer la "transparence" internationale et la reconnaissance académique et professionnelle équitable des qualifications (diplômes, acquis universitaires, certificats, etc.). Il est destiné à décrire la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies avec succès par la personne désignée par l'attestation de diplôme originale à laquelle ce supplément est annexé. Il devrait être dépourvu de tout jugement de valeur, déclaration d'équivalence ou suggestion de reconnaissance. Toutes les informations requises par les huit parties devraient être fournies. Lorsqu'une information n'est pas fournie, une explication doit être donnée.

1 INFORMATIONS SUR LE TITULAIRE DU DIPLOME

- 1.1 Nom(s) de famille:
- 1.2 Prénom(s):
- 1.3 Date de naissance (*jour/mois/année*):
- 1.4 Numéro ou code d'identification de l'étudiant (*si disponible*):

2 INFORMATIONS SUR LE DIPLOME

- 2.1 Intitulé du diplôme et (*si possible*) titre conféré (*dans la langue originale*):
- 2.2 Principal(aux) domaine(s) d'étude couvert(s) par le diplôme:
- 2.3 Nom et statut de l'établissement ayant délivré le diplôme (*dans la langue originale*):
- 2.4 Nom et statut de l'établissement (*si différent de celui mentionné au point 2.3*) dispensant les cours (*dans la langue originale*):
- 2.5 Langue(s) de formation/d'examen:

3 INFORMATIONS SUR LE NIVEAU DE QUALIFICATION

- 3.1 Niveau de qualification:
- 3.2 Durée officielle du programme:
- 3.3 Condition(s) d'accès:

4 INFORMATIONS SUR LE CONTENU ET LES RÉSULTATS OBTENUS

- 4.1 Organisation des études:
- 4.2 Exigences du programme:
- 4.3 Précisions sur le programme: (par exemple, modules ou unités étudiés) et sur les notes/points de crédit obtenus:
(*si ces informations figurent sur un relevé officiel, veuillez vous y reporter*)
- 4.4 Système de notation et, si possible, informations concernant la répartition des notes:
- 4.5 Classification générale du diplôme (*dans la langue originale*):

5 INFORMATIONS SUR LA FONCTION DE LA QUALIFICATION

- 5.1 Accès à un niveau d'études supérieur:
- 5.2 Statut professionnel (*si applicable*):

6 INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

- 6.1 Informations complémentaires:
- 6.2 Autres sources d'information:

7 CERTIFICATION DU SUPPLÉMENT

- 7.1 Date:
- 7.2 Signature:
- 7.3 Fonction:
- 7.4 Tampon ou cachet officiel:

8 INFORMATIONS SUR LE SYSTÈME NATIONAL D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(N.B. Les institutions souhaitant établir des suppléments aux diplômes sont invitées à s'inspirer des notes explicatives y afférentes.)

II. NOTES EXPLICATIVES POUR COMPLETER LES SUPPLEMENTS

(La numérotation ci-après correspond à celle du supplément au diplôme.)

1 INFORMATIONS SUR LE TITULAIRE DU DIPLOME

- 1.1 Indiquez le nom de famille ou patronymique complet.
- 1.2 Mentionnez tous les prénoms.
- 1.3 Indiquez le jour, le mois et l'année de naissance.
- 1.4 Ce code ou numéro doit permettre d'identifier l'intéressé en tant qu'étudiant suivant le programme particulier visé par le supplément au diplôme. Un numéro d'identification national ou étatique pourrait être ajouté pour les pays dotés d'un système d'identification.

2 INFORMATIONS SUR LE DIPLOME

- 2.1 Reportez l'intitulé complet du diplôme dans la langue originale tel qu'il figure dans l'attestation originale (par exemple, *Kandidat nauk, Maîtrise, Diplom*, etc.). S'il s'agit d'un double diplôme, cela devrait être précisé. Indiquez si le diplôme confère un titre national à l'intéressé et citez ce titre (par exemple, *Doctor, Ingénieur*, etc.). Indiquez si le titre est protégé par la loi.
- 2.2 Ne citez que les principaux domaines d'étude (disciplines) relatifs aux matières du diplôme (par exemple, *Politique et histoire, Gestion des ressources humaines, Gestion des entreprises, Biologie moléculaire*, etc.)
- 2.3 Indiquez le nom de l'établissement ayant délivré le diplôme. Il s'agit souvent, mais pas toujours, de l'établissement qui dispense les cours et gère le programme (voir point 2.4). Les diplômes peuvent être délivrés par un établissement sous-traitant qui s'est vu remettre une "franchise" ou une forme d'"accréditation" par une autorité supérieure compétente. Il peut s'agir de l'État, d'une université ou d'un organisme professionnel. Dans certains cas, l'autorité supérieure peut être un organisme étranger. Si tel est le cas, cela devrait être précisé sous cette rubrique. Mentionnez également le statut de l'établissement: privé/indépendant, privé et reconnu par l'État, étatique, et - le cas échéant - l'autorité l'ayant accrédité, etc. Enfin, indiquez la classification générale nationale de l'établissement (par exemple, *University, Fachhochschule, Professional Body, Technical College, Grande École* etc.). En cas de différence entre l'établissement ayant délivré le diplôme et celui ayant assuré les cours, précisez leurs statuts respectifs.
- 2.4 Ce point concerne l'établissement chargé d'assurer le programme. Dans certains cas, il peut se distinguer de l'établissement ayant délivré le diplôme (voir point 2.3). Indiquez également le statut de l'établissement assurant les cours: privé/indépendant, privé et reconnu par l'État, étatique, et - le cas échéant - l'autorité l'ayant accrédité, etc. Enfin, indiquez la classification générale nationale de l'établissement gestionnaire (par exemple, *College of Higher Education, Private Institute*, etc.).
- 2.5 Précisez dans quelle(s) langue(s) l'enseignement a été dispensé et examiné.

3 INFORMATIONS SUR LE NIVEAU DE QUALIFICATION

- 3.1 Indiquez le niveau exact de qualification et sa situation dans la structure nationale d'enseignement (explications et renvoi aux informations fournies au point 8). Le système local d'enseignement devrait être décrit (par exemple, *University Undergraduate/Postgraduate, Baccalauréat + x années* etc.). Mentionnez toute information utile sur les "indicateurs de niveau" fixés et adoptés au niveau national et ayant un lien avec le diplôme.
- 3.2 Indiquez la durée officielle du programme en semaines ou en années ainsi que le volume de travail réel, y compris des informations sur des sous-éléments importants (stage pratique, par exemple). Il est préférable d'exprimer le volume de travail en termes d'effort total consenti par l'étudiant. Il s'agit du temps normal fixé par le programme, lequel inclut les heures de cours et de travail personnel, les examens, etc. Ce temps peut être exprimé en x heures par semaine pendant x semaines ou dans les termes généralement employés au niveau local (par exemple, une année d'études à plein temps).
- 3.3 Détaillez ou décrivez la nature et la durée des qualifications ou périodes d'études nécessaires pour accéder au programme décrit dans ce supplément (par exemple, *Bachelor Degree, Baccalauréat*, etc.). Cette rubrique revêt une importance particulière lorsque des études intermédiaires sont un préalable indispensable à l'accès au diplôme en question.

4 INFORMATIONS SUR LE CONTENU ET LES RÉSULTATS OBTENUS

- 4.1 L'organisation des études concerne la manière dont le programme a été assuré (par exemple, temps plein, temps partiel, par intermittence/en alternance, à distance, période de stage, etc.).
- 4.2 Si possible, précisez les réglementations relatives aux conditions minimales pour l'obtention du diplôme, par exemple, les éléments obligatoires ou les éléments pratiques obligatoires, la nécessité de réussir tous les éléments simultanément, les règles applicables aux thèses/mémoires, etc. Précisez toute caractéristique contribuant à définir le diplôme, notamment des informations sur les conditions de réussite. Si possible, détaillez les acquis, aptitudes, compétences et objectifs déclarés du diplôme.
- 4.3 Détaillez chacun des éléments ou parties du diplôme et leur pondération. Dressez la liste des notes et/ou grades obtenus pour chaque élément important du diplôme. Les informations devraient être aussi exhaustives que possible et correspondre aux données consignées par l'établissement concerné. Précisez tous les examens et éléments évalués et/ou domaines d'études couverts par un examen, y compris les mémoires ou les thèses. Indiquez si ces derniers ont fait l'objet d'une soutenance. Toutes ces informations sont souvent disponibles sous forme de relevés de notes (un format utile de relevé de notes a été élaboré pour le système européen de transfert de crédits (ECTS) ⁽¹⁾). Nombre de systèmes reposant sur des crédits utilisent des relevés détaillés pouvant être intégrés dans le cadre plus étendu du supplément au diplôme Mentionnez toute information disponible sur l'affectation de crédits à des éléments et des unités de cours.
- 4.4 Décrivez le système de notation et les notes minimales applicables au diplôme (l'échelle des notations peut, par exemple, aller jusqu'à 100% avec une note minimale de 40%). Des variations énormes en termes de notations peuvent exister au sein d'un même établissement ou entre des établissements nationaux d'enseignement supérieur et entre divers pays. Une note de 70% dans certains contextes académiques peut être considérée comme élevée, tandis que dans d'autres pays il s'agit d'une note moyenne ou passable. Des informations sur l'utilisation et la répartition des notes relatives au diplôme en question devraient être fournies.
- 4.5 Le cas échéant, indiquez la mention obtenue pour la qualification finale: *First Class Honours Degree, Summa Cum Laude, Merit, Avec Distinction*, etc.

5 INFORMATIONS SUR LA FONCTION DU DIPLOME

- 5.1 Indiquez si, dans le pays d'origine, le diplôme donne généralement accès à des études universitaires et/ou professionnelles supérieures, notamment des diplômes ou des niveaux d'études spécifiques (par exemple, accès à des études doctorales en Hongrie). Si tel est le cas, précisez les notes ou niveaux requis pour assurer la progression. Indiquez si le diplôme constitue un diplôme final ou fait partie d'une hiérarchie de diplômes.
- 5.2 Détaillez tout droit de pratique ou statut professionnel conféré au titulaire du diplôme. Quel accès spécifique le diplôme ouvre-t-il éventuellement en termes d'emploi ou de pratique professionnelle et quelle autorité compétente autorise ceci? Indiquez si le diplôme donne accès à une 'profession réglementée'.

6 INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

- 6.1 Indiquez toute information complémentaire non mentionnée ci-dessus, mais pouvant contribuer à l'évaluation de la nature, du niveau et de la fonction du diplôme, par exemple, lorsque le diplôme comprenait une période d'étude/de stage dans un(e) autre établissement/entreprise/pays et/ou fournissez d'autres précisions utiles sur l'établissement d'enseignement supérieur qui a assuré la formation.
- 6.2 Mentionnez toute autre source d'information et référence susceptible de fournir davantage de précisions sur le diplôme tel que le site web de l'établissement d'enseignement supérieur, le département de l'établissement ayant délivré le diplôme, un centre national d'information, les centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique (NARIC), les centres nationaux d'information sur la reconnaissance et la mobilité académique du Conseil de l'Europe/UNESCO (ENIC).

7 CERTIFICATION DU SUPPLÉMENT

- 7.1 Mentionnez la date à laquelle le supplément au diplôme a été établi. Cette date ne correspond pas nécessairement la date d'obtention du diplôme.
- 7.2 Le nom et la signature du responsable certifiant l'exactitude du supplément au diplôme.
- 7.3 La fonction officielle dudit responsable.
- 7.4 Le tampon ou le cachet officiel de l'institution authentifiant le supplément au diplôme.

8 INFORMATIONS SUR LE SYSTÈME NATIONAL D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Donnez des informations sur le système d'enseignement supérieur: les conditions générales d'accès, les types d'établissements et la structure des diplômes ⁽²⁾. Cette description devrait permettre de placer le diplôme dans son contexte. Un cadre uniforme pour ces descriptions ainsi que des exemples de descriptions devraient être disponibles pour plusieurs pays. Leur création a été entamée dans le cadre du suivi au projet, en coopération avec les NARIC (Union européenne et Espace économique européen), les ENIC (Conseil de l'Europe/UNESCO) et les ministères et conférences de recteurs concernés.

Notes:

(1) Pour de plus amples informations, consultez le guide de l'utilisateur de l'ECTS publié par la Communauté européenne (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates/ects.html>).

(2) Aux termes de la Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne adoptée en avril 1997 à Lisbonne par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO (<http://culture.coe.int>), les parties signataires sont tenues de prendre les dispositions nécessaires pour fournir ces informations.

IV. PRINCIPES FONDAMENTAUX ET ORIENTATIONS GENERALES POUR L'ELABORATION DES SUPPLEMENTS

Les présents principes fondamentaux et orientations générales visent à faciliter l'établissement de suppléments concis et utiles. Ils sont le fruit des travaux du groupe de travail conjoint de la Commission européenne, du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO/CEPES qui a conduit les activités d'élaboration et d'évaluation du supplément au diplôme en 1997-1998. Les orientations donnent de vives recommandations en ce qui concerne les principes et les bonnes pratiques qui aboutiront à l'établissement de suppléments efficaces, et les notes explicatives apportent des conseils plus détaillés aux établissements d'enseignement supérieur qui élaborent des suppléments. Tous les documents seront disponibles dans toutes les langues de l'UE/EEE ainsi qu'en russe. Une série d'exemples de bonne pratique concernant des suppléments complétés peut être consultée sur les serveurs de la Commission européenne, DG 22 (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22>), du Conseil de l'Europe (<http://culture.coe.int>) ou de l'UNESCO/CEPES (<http://www.cepes.ro>). Le supplément au diplôme est destiné à faciliter la mise en œuvre de la *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne* signée à Lisbonne en 1997. Il a été mis à l'essai dans le cadre du projet multinational Phare consacré à la *reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur et des points de crédit d'études au-delà des frontières*.

Principes fondamentaux:

Le supplément au diplôme repose sur des principes fondamentaux qui respectent l'autonomie académique nationale et internationale. Ces principes apportent également quelques précisions sur l'objectif et la nature de la nouvelle version. Le supplément au diplôme est:

1. un outil flexible, non normatif, susceptible de s'adapter aux exigences locales. Il peut remplacer ou compléter les approches existantes. Les relevés de notes et les systèmes explicatifs existants peuvent être intégrés ou remplacés par ce cadre. Il est fortement recommandé de suivre l'ordre des informations adopté dans le supplément;
2. un dispositif ayant des applications nationales et internationales. Il est destiné à contribuer à la résolution des problèmes en matière de reconnaissance internationale et nationale. Ceux-ci se sont accrus sous l'effet d'une évolution de plus en plus rapide vers des qualifications et des systèmes diplômants de plus en plus complexes;
3. un système destiné à faciliter la reconnaissance à des fins académiques et professionnelles. Il peut être utile pour tous les établissements d'enseignement supérieur, organismes professionnels, étudiants, employeurs, organes publics, gouvernements et citoyens;
4. une approche qui exclut spécifiquement les demandes et jugements de valeur en matière d'équivalence en fournissant assez d'informations objectives pour permettre au destinataire de se forger sa propre opinion sur le diplôme en question. Il s'agit d'un système qui ne garantit pas une admission ou une reconnaissance automatique. Il facilite le processus de décision des organes autonomes nationaux ou locaux (universitaires, professionnels, gouvernementaux, etc.) et n'enfreint donc pas les règles de décision locales. Il facilite le processus d'accès et de reconnaissance;
5. un outil qui devrait être utilisé avec prudence. La reconnaissance des diplômes étrangers devrait être considérée comme un processus d'évaluation des compétences, expériences et

connaissances acquises, l'objectif étant une "reconnaissance équitable" et non une équivalence exacte. Les destinataires du supplément sont invités, lorsque cela est possible, à axer leur attention sur les acquis académiques et à se forger une opinion à la lumière des informations qualitatives et quantitatives fournies;

6. une série d'orientations permettant d'éviter une profusion de détails déroutants pour l'utilisateur. Cette approche minimaliste justifie le coût de production du supplément et prône, lorsque cela est possible, la référence aux autres sources d'information disponibles. Toutefois, le supplément au diplôme devrait fournir toutes les informations requises afin d'épargner au destinataire des demandes répétées d'informations complémentaires;
7. un complément au diplôme original. Le diplôme devrait conserver sa forme originale (respect de la langue et de la forme textuelle). Le supplément au diplôme devrait accompagner le titre authentique qui certifie la réussite et non s'y substituer. De surcroît, le supplément au diplôme peut être utilisé en combinaison avec d'autres documents appropriés tels qu'un curriculum vitae, etc. Une même personne peut disposer de plusieurs suppléments aux diplômes accompagnant chacun un diplôme donné.

Orientations générales

Il est vivement recommandé de suivre les orientations suivantes:

1. La brève note explicative (dans l'encadré figurant au début de la "structure générale du supplément au diplôme") devrait être reproduite dans chaque supplément au diplôme complété, afin de guider les établissements d'enseignement supérieur, les citoyens, les employeurs et d'autres utilisateurs éventuels de l'information.
2. Les établissements devraient respecter la structure et l'ordre des informations qui ont été soigneusement établis et expérimentés par le projet pilote. Diverses versions personnalisées ont été examinées et jugées moins claires et moins conviviales. Tous les suppléments dans lesquels certaines parties ont été supprimées se sont révélés inefficaces. La compilation des suppléments doit se faire avec le plus grand soin afin de prévenir les informations imprécises, manquantes ou ambiguës. Il faudrait éviter d'établir des suppléments trop longs et trop complexes, susceptibles d'irriter leurs destinataires. Évitez l'excès d'informations et présentez-les d'une manière aussi concise que possible, à l'instar des exemples de bonne pratique en matière de suppléments. Le recours aux relevés de notes permet indubitablement de fournir des informations détaillées avec concision.
3. Utilisé en combinaison avec le diplôme, le supplément devrait fournir assez d'informations pour permettre au lecteur de se forger sa propre opinion sur le diplôme et de déterminer si elle correspond aux objectifs poursuivis par son titulaire (par exemple, pour obtenir un accès à un programme universitaire, être dispensé d'une partie d'un programme, obtenir un emploi ou le droit d'exercer une profession, etc.). Il n'a pas vocation à se substituer au curriculum vitae, mais à fournir des informations complémentaires.
4. Les suppléments devraient toujours s'accompagner de l'attestation originale, car ils n'ont pas de valeur légale. L'existence d'un supplément au diplôme ne garantit pas le statut d'un établissement, des titres qu'il délivre, ou sa reconnaissance en tant qu'élément d'un système national d'enseignement supérieur. Toutefois, il devrait contenir des informations sur ces

points.

5. Le supplément devrait toujours mentionner, dans la langue originale, le nom et l'intitulé du diplôme, le nom et le statut de l'établissement qui l'a délivré/a assumé la formation et la classification du diplôme. Les mauvaises traductions induisent en erreur les personnes appelées à prendre des décisions sur les diplômes. Les translittérations sont autorisées dans le cas de graphies autres que l'alphabet latin. Il devrait être possible d'établir un lien entre les noms des grades et diplômes universitaires et la description du système d'enseignement supérieur donnée dans la partie 8.
6. Les suppléments devraient être exempts de tout jugement de valeur, déclaration d'équivalence ou suggestion concernant la reconnaissance. Les informations requises dans les huit parties devraient être fournies. Lorsqu'une information fait défaut, une explication devrait être donnée.
7. Il est préférable de centraliser la production des suppléments et non de confier cette tâche à diverses sections des établissements universitaires. Cela permet de réduire les coûts et de minimiser les écarts en termes de contenu et de méthode.
8. Les établissements devraient prendre les mesures nécessaires pour minimiser les risques de falsification et d'altération de leurs suppléments.
9. La description du système d'enseignement supérieur (partie 8) devrait se limiter à deux pages maximum. Lorsque cela est possible, les informations peuvent être présentées sous forme de diagrammes et de tableaux afin d'en garantir la clarté. Dans le cadre du suivi du projet pilote sur le supplément au diplôme, des versions finalisées de ces informations seront élaborées pour chaque pays avec l'aide des ENIC/NARIC nationaux (centres nationaux d'information), des ministères et des conférences de recteurs.
10. L'établissement automatique des suppléments dès l'obtention du diplôme est préférable à leur production rétrospective qui peut soulever davantage de difficultés étant donné que les programmes et diplômes évoluent en permanence. **Il est particulièrement important que la partie 8 du supplément décrive la structure nationale d'enseignement supérieur existante au moment de l'obtention du diplôme.**
11. Une attention particulière devrait être accordée aux traductions et à la terminologie compte tenu des nombreux problèmes existant dans ce domaine. À cette fin, il est indispensable d'utiliser la langue originale lorsque le supplément l'exige. En outre, le glossaire joint au supplément a été spécialement conçu pour prévenir les confusions linguistiques. Les suppléments peuvent être établis dans la langue jugée appropriée par l'établissement.
12. Là où ils existent, les systèmes d'assurance qualité institutionnels, régionaux et nationaux devraient inclure les suppléments aux diplômes dans leur champ de compétence. Cela contribuera à assurer la qualité des suppléments.
13. Les suppléments sont conçus pour être utilisés avec prudence. L'évaluation des diplômes d'un autre pays devrait être axée sur les compétences, expériences et connaissances acquises, l'objectif étant une "reconnaissance équitable" et non une équivalence exacte.

ANNEXE 23.

**TABLE DE CONCORDANCE ENTRE LES TEXTES
D'ORIGINE ET LES ARTICLES DU CODE DE
L'EDUCATION.**

*(Bulletin officiel de l'Education nationale,
n° 7 spécial, 13 juillet 2000)*

TABLES DE CONCORDANCE

II - Des textes d'origine aux articles du code

RLR : 190-0

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Code de la famille et de l'aide sociale	
Article 38, alinéa 1	L. 312-14
Article 38, alinéa 2	Partie Réglementaire
Code des juridictions financières	
Article L. 232-4 (Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983, art. 15-9) ...	L. 421-11
Article L. 232-5 (Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983, art. 15-10) ..	L. 421-12
Article L. 232-6 (Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983, art. 15-11) ..	L. 421-13
Code rural	
Article L. 810-2	L. 911-7
Code de la santé publique	
Article L. 191	L. 541-1 L. 831-3
Article L. 192	L. 541-2
Article L. 193	L. 541-3
Article L. 194	L. 541-4 L. 831-2
Article L. 195	Partie Réglementaire
Article L. 197	Partie Réglementaire
Article L. 198, alinéa 1	L. 541-5
Article L. 198, alinéa 2	L. 831-3
Article L. 198-1	L. 542-2
Article L. 198-2	L. 542-3
Article L. 198-3	L. 542-4
Article L. 358	L. 631-2
Code du service national	
Article L. 114-1	L. 312-12

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Loi du 15 mars 1850 Article 17..... Articles 18, 20, 21..... Article 60..... Article 61..... Article 64..... Article 65..... Article 66..... Article 68..... Article 69..... Article 78.....	L. 151-3 L. 241-4 L. 441-5 L. 441-6 L. 441-7 L. 911-5 L. 441-9 L. 914-6 L. 151-4 L. 441-8
Loi du 14 juin 1854 Article 1er..... Article 2, alinéa 1 (partie)..... Article 9.....	L. 222-1 L. 222-1 Partie Réglementaire
Loi du 10 avril 1867 Article 15.....	L. 212-10
Loi du 12 juillet 1875 Article 1er..... Article 2..... Article 3..... Article 4..... Article 5, alinéa 1..... Article 6..... Article 7..... Article 8..... Article 9..... Article 10..... Article 12..... Article 16..... Article 17..... Article 18..... Article 19, alinéas 1 et 2..... Article 19, alinéa 3..... Article 20, alinéas 1 à 7..... Article 20, alinéas 8 et 9..... Article 21..... Article 22.....	L. 151-6 L. 731-1 L. 731-3 L. 731-4 L. 731-5 L. 731-6 L. 731-13, paragraphe I L. 731-7 L. 731-8 L. 731-2 L. 731-16 L. 731-9 L. 731-10 L. 731-15 L. 731-13, paragraphe II L. 731-15 L. 731-11 Partie Réglementaire L. 731-12 L. 914-6
Loi du 27 février 1880 Article 15.....	L. 951-4

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Loi du 18 mars 1880	
Article 4.....	L. 731-14
Article 6.....	L. 731-3
Article 8.....	L. 731-14
Loi du 16 juin 1881 (gratuité)	
Article 1er.....	L. 132-1
Loi du 16 juin 1881 (titres de capacité)	
Article 1er, alinéas 1 et 2.....	L. 914-3
Loi du 28 mars 1882	
Article 2.....	L. 141-3 L. 161-3 L. 162-4 L. 163-4 L. 164-3
Article 4.....	L. 131-2
Article 5, alinéa 6.....	L. 131-4
Article 6	Abrogé, D. n° 89-607 du 28 août 1989, sauf en ce qui concerne TOM et Mayotte : Partie Réglementaire
Article 7.....	L. 131-5
Article 7, alinéa 5.....	L. 212-7
Article 8.....	L. 131-6
Article 9.....	L. 131-7
Article 10.....	L. 131-8
Article 12, alinéa 6.....	L. 131-9
Article 16.....	L. 131-10
Article 17.....	L. 212-10
Loi du 30 octobre 1886	
Article 2.....	L. 151-3
Article 4.....	L. 914-4
Article 5.....	L. 911-5
Article 7.....	L. 921-1
Article 9, alinéas 1 à 7 et 11.....	L. 241-4
Article 11.....	L. 212-2
Article 14.....	L. 212-5
Article 17.....	L. 141-5
Article 21.....	Abrogé, D. n° 88-756 du 13 juin 1988, sauf en ce qui concerne TOM et Mayotte : Partie Réglementaire

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 34.....	Partie Réglementaire
Article 35.....	L. 442-3
Article 37.....	L. 441-1
Article 38.....	L. 441-2
Article 39.....	L. 441-3
Article 40.....	L. 441-4
Article 41.....	L. 914-6
Article 42.....	L. 241-5
Loi du 19 juillet 1889	
Article 2 (1°, 5°, 6°).....	L. 211-8
Article 4.....	L. 212-5
Article 7.....	L. 921-2
Loi du 9 décembre 1905	
Article 30.....	L. 141-4
Loi du 17 juillet 1908	
Article 1e.....	L. 231-10 L. 232-4
Article 2.....	L. 231-11 L. 232-6
Article 3.....	L. 231-12 L. 232-6
Article 4.....	L. 231-13 L. 232-7
Loi du 25 juillet 1919 (Code de l'enseignement technique)	
Article 3, alinéa 1 (article 3, alinéa 1).....	L. 151-5
Article 3, alinéa 2 (article 3, alinéa 2).....	L. 443-2
Article 4 (article 4).....	L. 911-5
Article 7 (article 8).....	L. 241-6
Article 10, alinéa 4 (article 67).....	L. 443-1 L. 753-1
Article 13, alinéa 2 (article 57).....	L. 424-1
Article 13, alinéas 3 et 4 (article 58).....	L. 424-2
Article 14 (article 59).....	L. 424-3
Article 15 (article 60).....	L. 424-4
Article 25 (article 169).....	L. 641-4
Article 26, alinéas 1 à 3 (article 68).....	L. 441-10
Article 26, alinéas 4 à 6 (article 68).....	L. 441-11
Article 27 (article 69).....	L. 441-12
Article 28 (article 70).....	L. 914-5
Article 29 (article 71).....	L. 441-13

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 30 (article 72)	L. 914-6
Article 31 (article 76)	L. 241-7
Article 32, alinéas 1, 3, 4 (article 73)	L. 443-2
Article 33, alinéas 1 et 2 (article 74)	L. 443-3
Article 33, alinéa 3 (article 74)	L. 912-4
Article 34 (article 77)	L. 241-7
Article 35 (article 170)	L. 641-5
	L. 443-2
Article 36 (article 75)	L. 443-4
	L. 531-5
	L. 821-3
Article 47, alinéa 7 (partie) (article 150, alinéa 2, partie)	L. 337-1
Article 47, alinéa 7 (partie) (article 150, alinéa 2, partie)	Modifié, D. n° 87-852 du
	19 octobre 1987 :
	Partie Réglementaire
Loi de finances du 31 mai 1933	
Article 25	L. 132-2
Loi du 10 juillet 1934	
(Code de l'enseignement technique)	
Article 1er , alinéa 1 (article 153, alinéa 1)	L. 642-2
Article 1er , alinéa 2 (article 153, alinéa 2)	Partie Réglementaire
Article 2, alinéa 1 (article 154)	L. 642-3
Article 3 (article 155)	L. 642-4
Article 4 (article 156)	L. 642-5
Article 5 (article 157)	L. 642-6
Article 6 (article 158)	L. 642-7
Article 7 (article 159)	L. 642-8
Article 8 (article 168)	L. 642-9
Article 9 (article 160)	L. 642-10
Article 10 (article 161)	L. 642-10
Article 11 (article 162)	Partie Réglementaire
Article 12 (article 163)	L. 642-11
Article 16 (article 167)	L. 642-12
Article 17	L. 681-1
	L. 682-1
	L. 683-1
	L. 684-1
Loi du 3 avril 1937	
Article 1er	L. 935-2
Loi du 5 avril 1937	
Article 2	L. 911-4

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Décret-Loi du 24 mai 1938 Article 5, alinéa 1	L. 313-4
Loi n° 466 du 7 avril 1942 Articles 1er et 2.....	L. 421-21
Loi n° 591 du 12 juin 1942 Article 1er.....	L. 212-12
Loi n° 694 du 4 août 1942 (Code de l'enseignement technique)	
Article 1er (article 145)	L. 335-13
Article 2 (article 146).....	L. 335-14
Article 3 (article 152).....	L. 641-3
Article 4 (article 147).....	L. 335-15
Article 5 (article 148).....	L. 335-16
Ordonnance n° 45-26 du 8 janvier 1945 Article 2.....	L. 132-2
Ordonnance n° 45-2283 du 9 octobre 1945 Article 1er	L. 621-1
Articles 3 et 4	L. 821-4
Ordonnance n° 45-2284 du 9 octobre 1945 Article 1er	L. 621-2 L. 758-1
Article 2.....	L. 758-1
Articles 3 et 9	L. 758-2
Loi n° 46-1084 du 18 mai 1946 Article 12, alinéas 1, 2, 4, 5, 6, 7.....	L. 231-6
Article 13, alinéa 4	L. 231-9
Loi n° 49-230 du 21 février 1949 (Code de l'enseignement technique)	
Article 1er, alinéa 1, 2e phrase (article 48).....	L. 443-5
Article 5 (article 78).....	L. 443-5
Article 7 (article 79).....	Partie Réglementaire
Article 9 (article 80).....	Partie Réglementaire
Article 10 (article 81).....	Partie Réglementaire
Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 Article 1er	L. 312-10

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 2.....	L. 312-11
Article 3.....	Partie Réglementaire
Article 4.....	Partie Réglementaire
Article 9.....	Partie Réglementaire
Loi n° 51-630 du 24 mai 1951 (Code de l'enseignement technique)	
Article 11, alinéa 1 (article 135)	L. 241-8
Article 11, alinéa 2 (article 141, alinéa 1, 1 ^e phrase)	L. 313-4
Article 11, alinéa 3 (article 142, alinéa 1)	Partie Réglementaire
Loi n° 51-1115 du 21 septembre 1951	
Article 1 ^{er} , alinéa 1.....	Non codifié
Article 1 ^{er} , alinéas 2 et 3	L. 531-4
Loi n° 53-49 du 3 février 1953	
Article 6.....	L. 821-2
Loi n° 54-389 du 8 avril 1954	
Articles 1 ^{er} , 2 et 3.....	L. 313-6
Loi n° 54-405 du 10 avril 1954	
Article 6.....	L. 412-1
Loi n° 55-425 du 16 avril 1955	
Article 1 ^{er} , alinéas 1 et 2 (2 ^e phrase)	L. 822-1
Article 1 ^{er} , alinéas 2 (1 ^e phrase) et 3	Partie Réglementaire
Article 4.....	L. 822-2
Article 5, alinéa 1	L. 822-3
Article 5, alinéas 3, 4, 5, 6	Partie Réglementaire
Article 8.....	L. 822-5
Loi n° 57-831 du 26 juillet 1957	
Article 1 ^{er}	L. 312-13
Article 2.....	L. 312-13
Loi n° 58-275 du 19 mars 1958	
Article unique	L. 757-1
Ordonnance n° 58-1373 du 30 décembre 1958	
Article 3.....	L. 632-1
Article 5, alinéas 1, 2, 3, 5	L. 952-21
Article 5, alinéa 4	L. 952-22
Article 7.....	L. 713-6
Article 8, alinéa 2	L. 952-23

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959	
Article 1er	L. 131-1
Article 3	L. 131-2
Loi n° 59-1557 du 31 décembre 1959	
Article 1er, alinéas 1 et 3	L. 141-2
Article 1er, alinéa 2	L. 151-1
Article 1er, alinéa 4	L. 442-1
Article 2	L. 442-2
Article 3, alinéa 1	L. 442-4
Article 3, alinéa 2	L. 914-2
Article 4	L. 442-5
Article 5, alinéas 1, 4 à 7	L. 442-12
Article 5 bis	L. 313-3
Article 5 ter	L. 314-1
Article 7	L. 533-1
Article 11	L. 442-18
Article 12	Non codifié
Article 13	L. 163-1
	L. 164-1
	L. 263-1
	L. 264-1
	L. 373-1
	L. 374-1
	L. 493-1
	L. 494-1
	L. 563-1
	L. 564-1
	L. 973-1
	L. 974-1
Article 14	L. 442-15
Article 15, alinéas 1, 2, 3, 5, 6	L. 914-1
Loi n° 64-1278 du 23 décembre 1964	
Article 51	L. 442-17
Loi n° 64-1325 du 26 décembre 1964	
Article 2, alinéa 1	L. 231-1
Article 2, alinéa 2	L. 231-4
Loi n° 66-935 du 17 décembre 1966	
Article 67	L. 313-5
Loi n° 66-948 du 22 décembre 1966	
Article 18	L. 934-1

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Loi n° 68-978 du 12 novembre 1968	
Article 1er, alinéa 4.....	L. 123-9
Article 1er, alinéas 11 à 13.....	L. 634-1
Article 14, alinéa 1.....	L. 719-1
Article 17, alinéa 1.....	L. 222-1
Article 23, alinéas 3 et 4.....	L. 613-6
Article 27, alinéa 4.....	L. 719-6
Article 33, alinéas 2 et 3.....	L. 952-4
Article 33, alinéa 5.....	L. 952-5
Article 46.....	L. 632-2
Article 50.....	L. 632-4
Article 51.....	L. 632-5
Article 52.....	L. 632-6
Article 53.....	L. 632-7
Article 54.....	L. 632-8
Article 55.....	L. 632-9
Article 56.....	L. 632-10
Article 57.....	L. 632-10
Article 58, alinéas 1 à 5.....	L. 632-12
Article 58, alinéa 6.....	L. 634-1
Article 59.....	L. 633-2
Article 60.....	L. 633-3
Article 61.....	L. 633-4
Article 62.....	L. 671-2
Loi n° 70-631 du 15 juillet 1970	
Article 1er.....	L. 675-1
Article 2.....	L. 755-1
Article 3.....	L. 755-2
Article 4.....	Non codifié
Article 5.....	L. 755-3
Articles 6 à 8.....	Non codifiés
Loi n° 71-536 du 7 juillet 1971	
Articles 1er et 5.....	L. 633-1
Loi n° 71-556 du 12 juillet 1971	
Article 1er.....	L. 444-1
Article 2.....	L. 444-2
Article 3.....	L. 444-3
Article 4.....	L. 444-4
Article 6.....	L. 444-5
Article 7.....	L. 444-6
Article 8.....	L. 444-7

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 9.....	L. 444-8
Article 10.....	L. 471-1
Article 11, alinéas 1 et.....	L. 471-2
Article 12.....	L. 471-3
Article 13.....	L. 471-4
Article 15.....	L. 444-9
Article 16.....	L. 444-10
	L. 471-5
Article 17.....	L. 444-11
Loi n° 71-577 du 16 juillet 1971	
Article 1er.....	L. 122-5
Article 2.....	L. 121-4
Article 4.....	L. 332-5
Article 6, alinéas 1 et 2.....	L. 335-1
Article 6, alinéas 4 et 5.....	L. 335-2
Article 7.....	L. 335-12
Article 8, alinéas 1 à 6 et 10.....	L. 335-5
	L. 641-2
Article 8, alinéas 7 à 9.....	L. 335-6
	L. 641-2
Article 9.....	L. 641-1
Article 10.....	L. 335-9
Article 11.....	L. 335-10
Article 12.....	L. 335-17
Article 14.....	L. 335-8
Article 15.....	L. 335-8
Article 16, alinéas 1 (1e phrase) et 2.....	L. 237-2
Article 17.....	L. 932-3
Article 18.....	L. 932-5
Article 19.....	L. 932-6
Article 20.....	L. 241-10
Loi n° 72-2 du 3 janvier 1972	
Article 4.....	L. 911-8
Loi n° 72-659 du 13 juillet 1972	
Article 5.....	L. 952-12
Loi n° 75-534 du 30 juin 1975	
Article 4, alinéa 1.....	L. 112-1
Article 4, alinéa 2.....	L. 112-3
Article 5, paragraphe I.....	L. 351-1
Article 5, paragraphe II.....	L. 352-1

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 6, alinéa 1	Non codifié
Article 6, paragraphe I	L. 351-2
Article 6, paragraphe I bis	Non codifié
Article 8, alinéa 1	L. 213-16
	L. 821-5
Article 8, alinéas 2 et 3	Non codifié
 Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975	
Article 1er, alinéas 1, 3, 4 et 6	L. 111-2
Article 1er, alinéa 2	L. 131-1
Article 1er, alinéa 5	L. 132-1
Article 2, alinéa 1	L. 113-1
Article 2, alinéas 2 et 3	L. 321-2
Article 3	L. 321-3
Article 4, alinéa 1	L. 332-2
Article 4, alinéa 2	L. 332-3
Article 5, alinéa 1 [alinéas 1 à 3]	L. 333-2
Article 5, alinéa 2 [alinéas 4 à 6]	L. 334-1
Article 6	L. 122-4
Article 7, alinéa 1	L. 321-4
Article 7, alinéas 1 et 2	L. 332-4
Article 8	L. 311-2
Article 10	L. 311-6
Article 11	L. 331-1
Article 12	L. 312-10
Article 13, alinéa 2	L. 313-2
Article 14	L. 411-1
Article 15, 1e phrase	L. 421-3
Article 17	L. 521-4
Article 18	L. 314-2
Article 20	L. 161-1
	L. 162-1
	L. 163-1
	L. 164-1
	L. 261-1
	L. 262-1
	L. 263-1
	L. 264-1
	L. 371-1
	L. 372-1
	L. 373-1
	L. 374-1
	L. 491-1
	L. 492-1

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
	L. 493-1
	L. 494-1
Article 21.....	L. 442-20
Article 22.....	L. 451-1
Loi n° 79-4 du 2 janvier 1979	
Article 1er, alinéas 1 à 4 et 6.....	L. 633-5
Article 2.....	L. 952-18
Article 3.....	L. 952-19
Article 4, alinéas 1 et.....	L. 952-20
Loi n° 83-8 du 7 janvier 1983	
Article 82, paragraphes I et II.....	L. 214-12
Article 83, paragraphes I, II, III, IV.....	L. 214-13
Article 84.....	L. 214-14
Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983	
Article 2.....	L. 213-14
Article 12.....	L. 234-1
	L. 235-1
Article 13, paragraphe II.....	L. 214-1
Article 13, paragraphe III, alinéas 1 et 2.....	L. 213-1
Article 13, paragraphe III, alinéas 3 et 4.....	L. 214-5
Article 13, paragraphe IV.....	L. 211-2
Article 13, paragraphe V.....	L. 211-6
Article 13, paragraphe VI.....	L. 214-2
Article 13, paragraphe VII.....	L. 214-3
Article 14, paragraphe I, 1e et 2e phrases.....	L. 212-4
Article 14, paragraphe I, 3e phrase.....	L. 211-8
Article 14, paragraphe II (partie).....	L. 211-8
Article 14, paragraphe II.....	L. 213-2
Article 14, paragraphe III, alinéa 1 (partie).....	L. 211-8
Article 14, paragraphe III.....	L. 214-6
Article 14, paragraphe IV.....	L. 213-3
	L. 214-7
Article 14, paragraphe VI.....	L. 211-4
Article 14, paragraphe VII.....	L. 216-4
Article 14, paragraphe VII bis.....	L. 216-5
Article 14, paragraphe VII ter.....	L. 216-6
Article 14, paragraphe VIII.....	L. 214-6
Article 14-1, paragraphes I et II.....	L. 213-4
Article 14-1, paragraphe III.....	L. 213-5
Article 14-1, paragraphes IV à VII.....	L. 213-6
Article 14-2.....	L. 214-8

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 14-3	L. 213-7 L. 214-9
Article 15-1	L. 212-13
Article 15-2	L. 216-8
Article 15-4	L. 212-14
Article 15-5	L. 421-1
Article 15-6	L. 421-2
Article 15-7	L. 421-3
Article 15-8	L. 421-4
Article 15-12	L. 421-14
Article 15-13	L. 421-15
Article 15-14	L. 421-23
Article 15-15	L. 421-20
Article 15-16	L. 421-16
Article 16, alinéa 4	L. 216-9
Article 17, alinéa 6	L. 216-9
Article 17-1	L. 216-9
Article 21	L. 211-5
Article 21-1, alinéa 1	L. 422-1
Article 21-1	L. 422-2
Article 22	L. 216-7
Article 23, paragraphe I	L. 212-8
Article 24, paragraphe I	L. 213-8
Article 24, paragraphe II	L. 214-10
Article 25	L. 212-15
Article 26	L. 216-1
Article 27	L. 521-3
Article 27-3	L. 442-13
Article 27-4	L. 442-8
Article 27-5	L. 442-9
Article 27-6	L. 442-10
Article 27-8	L. 442-11
Article 27-9	L. 442-19
Article 29, alinéas 1 à 5	L. 213-11
Article 29, alinéa 6	L. 213-15
Article 30, alinéas 1, 2 (2e phrase) et 3	L. 213-12
Article 31	L. 213-13
Article 63	L. 216-2
Article 64	L. 216-3
Loi n° 84-16 du 11 janvier 1984	
Article 3, alinéa 7 (6°)	L. 935-1
Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984	
Article 1er	L. 123-1

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 2.....	L. 123-2
Article 3, alinéa 1.....	L. 141-6
Article 3, alinéas 2 et 3.....	L. 111-5
Article 4.....	L. 123-3
Article 5 alinéas 1 à 3, alinéa 4 (1e et 2e phrases)[alinéas 1 à 7, alinéa 8 (1e et 2e phrases)]	L. 123-4
Article 5, alinéa 5 [alinéas 9 à 12].....	L. 611-2
Article 5, alinéa 4 (partie) [alinéa 8 (partie)]......	L. 613-5
Article 5, alinéa 6 [alinéa 13].....	L. 642-1
Article 5, alinéa 7 [alinéa 14].....	L. 642-3
Article 6.....	L. 123-5
Article 7.....	L. 123-6
Article 8.....	L. 123-7
Article 9.....	L. 614-1
Article 10.....	Partie Réglementaire
Article 11.....	L. 711-6
Article 12.....	L. 611-1
Article 13.....	L. 612-1
Article 14, alinéa 1 [alinéas 1 à 4].....	L. 612-2
Article 14, alinéas 2, 3, 4 (1e et 2e phases), alinéa 5 [alinéas 5, 6, 7 (1e et 2e phases), alinéa 8]	L. 612-3
Article 14, alinéa 4 [alinéa 7] 3e phrase.....	L. 631-1
Article 14, alinéas 6 et 7 [alinéas 9 et 10].....	L. 612-4
Article 15, alinéa 1.....	L. 612-5
Article 15, alinéa 2 (1e, 4e et 5e phrases).....	L. 612-6
Article 15, alinéa 2 (2e et 3e phrases).....	L. 631-1
Article 16.....	L. 612-7
Article 17, alinéa 1, alinéa 2 (1e, 2e et 4e phrases), alinéas 3 à 5	L. 613-1
Article 17, alinéa 2 (3e phrase).....	L. 613-3
Article 17, alinéas 6 et 8.....	L. 613-4
Article 17, alinéa 7.....	L. 613-2
Article 18.....	L. 123-8
Article 19.....	L. 614-3
Article 20.....	L. 711-1
Article 21.....	L. 711-4
Article 22.....	L. 711-7
Article 23, alinéa 1 (1e phrase), alinéas 2 et 3.....	L. 222-2
Article 23, alinéa 1.....	L. 711-8
Article 24.....	L. 711-2
Article 25, alinéas 1 et 2 [alinéas 1 à 5].....	L. 713-1
Article 25, alinéa 3 [alinéas 6 à 9].....	L. 714-1
Article 25, alinéa 4 [alinéa 10].....	L. 712-7
Article 26.....	L. 712-1
Article 27.....	L. 712-2
Article 28.....	L. 712-3

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 29, alinéas 1, 5 et 6	L. 712-4
Article 29, alinéas 2 et 3	L. 952-7
Article 29, alinéa 4	L. 811-5
Article 29-1	L. 952-8
Article 29-2	L. 952-9
Article 29-3	L. 811-6
Article 30	L. 712-5
Article 31	L. 712-6
Article 32, alinéas 1 à 4	L. 713-3
Article 32, alinéas 5 à 7 [alinéas 5 à 12]	L. 713-4
Article 33	L. 713-9
Article 34	L. 715-1
Article 35	L. 715-2
Article 36	L. 715-3
Article 37	L. 716-1
	L. 717-1
	L. 718-1
Article 37, alinéa 4	L. 952-15
Article 38	L. 719-1
Article 38-1	L. 762-1
Article 39	L. 719-2
Article 40	L. 719-3
Article 41	L. 719-4
Article 42	L. 719-5
Article 43, alinéas 1 à 4	L. 719-10
Article 43, alinéa 5	L. 613-7
Article 44	L. 714-2
Article 45	L. 719-11
Article 46	L. 719-7
Article 47	L. 719-8
Article 48	L. 719-9
Article 49	L. 111-5
Article 50	L. 811-1
Article 51, alinéas 1 et 2	L. 821-1
Article 51, alinéa 3	L. 832-1
Article 51, alinéa 4	L. 831-1
Article 52	L. 951-1
Article 53	L. 951-2
Article 54	L. 952-1
Article 55	L. 952-3
Article 56	L. 952-6
Article 57	L. 952-2
Article 58	L. 953-1
Article 59	L. 953-2
Article 60	L. 953-3

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 61.....	L. 953-4
Article 64.....	L. 232-1
Article 65, alinéa 1.....	L. 242-1
Article 65, alinéa 2.....	L. 242-2
Article 66.....	L. 233-1
Article 67, alinéa 4.....	L. 711-5
Article 68, alinéa 3 (2e phase) [alinéa 6 (2e phrase)].....	L. 631-1
Article 68, alinéa 4 [alinéa 7].....	L. 633-6
Article 70.....	L. 741-1
Article 71.....	L. 161-1
	L. 163-1
	L. 164-1
	L. 681-1
	L. 683-1
	L. 684-1
	L. 771-1
	L. 773-1
	L. 774-1
	L. 851-1
	L. 853-1
	L. 854-1
	L. 971-1
	L. 973-1
	L. 974-1
Article 72.....	L. 773-2
	L. 774-2
Article 73.....	L. 683-2
	L. 684-2
	L. 773-3
	L. 774-3
	L. 971-3
	L. 973-3
	L. 974-3
Article 74.....	L. 773-4
	L. 774-4
Loi n° 84-610 du 16 juillet 1984	
Article 1er, alinéa 2.....	L. 312-1
Article 2.....	L. 121-5
Article 3.....	L. 312-2
Article 4, alinéas 1 à 3.....	L. 312-3
Article 4, alinéa 4.....	L. 552-1
Article 4, alinéa 5.....	L. 521-2
Article 5, alinéa 1.....	L. 841-1

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 5, alinéa 2	L. 624-1
Article 6	L. 312-4
	L. 624-2
Article 9, alinéas 1, 2, 4, 5	L. 552-2
Article 9, alinéas 3, 4, 5	L. 841-2
Article 10	L. 552-3
	L. 841-3
Article 27, alinéa 1	L. 331-6
Article 27, alinéa 2	L. 611-4
Article 28, alinéa 1	L. 611-4
Article 36, alinéa 2	L. 632-3
Article 40	L. 212-3
	L. 214-4
Article 43	L. 363-1
Article 43-1	L. 363-2
Article 43-2	L. 363-3
Article 44	L. 363-4
Article 45	L. 463-1
Article 46	L. 463-2
Article 47	L. 463-3
Article 47-1	L. 463-4
Article 48	L. 463-5
Article 48-1	L. 463-6
Article 49	L. 463-7
Article 51	L. 162-1
	L. 262-1
	L. 372-1
	L. 492-1
	L. 562-1
	L. 682-1
	L. 772-1
	L. 852-1
Loi n° 84-834 du 13 septembre 1984	
Article 3	L. 952-10
Article 4	L. 952-11
Loi de finances n° 84-1208 du 29 décembre 1984	
Article 119, paragraphe I	L. 442-14
Article 119, paragraphe II	L. 442-9
Loi n° 85-583 du 10 juin 1985	
Article unique	L. 211-3

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Loi n° 85-704 du 12 juillet 1985 Article 26.....	L. 752-1
Loi n° 85-1223 du 22 novembre 1985 Article unique.....	L. 952-13
Loi n° 85-1371 du 23 décembre 1985 Article 1er..... Article 2..... Article 3..... Article 4..... Article 5..... Article 6..... Article 7..... Article 8..... Article 10..... Article 11..... Article 12..... Article 13..... Article 17, alinéas 1, 2 (3°) [alinéas 1, 2 et 7]..... Article 19.....	L. 335-1 L. 121-7 L. 312-9 L. 622-1 L. 335-7 L. 335-11 L. 336-1 L. 337-1 L. 336-2 L. 335-3 L. 335-4 L. 711-3 L. 713-2 L. 932-4 L. 241-10
Loi n° 85-1469 du 31 décembre 1985 Article 1er..... Article 2..... Article 3..... Article 4..... Article 5..... Article 9..... Article 10, 1°.....	L. 234-2 L. 234-3 L. 234-4 L. 234-5 L. 234-6 L. 231-5 L. 234-7 L. 911-5
Loi n° 86-972 du 19 août 1986 Article 15..... Article 19, paragraphe II.....	L. 421-24 L. 442-16
Loi n° 86-1304 du 23 décembre 1986 Article 2.....	L. 952-10
Loi n° 87-571 du 23 juillet 1987 Article 22.....	L. 423-2
Loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 Article 1er.....	L. 121-6

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 2.....	L. 312-5
Article 3.....	L. 312-6
Article 4.....	L. 312-7
Article 5.....	L. 331-2
Article 6.....	L. 623-1
Article 7.....	L. 911-6
Article 8.....	L. 361-1
Article 9.....	L. 361-2
Article 10.....	L. 361-3
Article 11.....	L. 361-4
Article 12.....	L. 361-5
Article 14.....	L. 361-6
Article 15.....	L. 312-8
Article 16.....	L. 241-11
 Loi n° 89-18 du 13 janvier 1989	
Article 74.....	Partie réglementaire
 Loi n° 89-468 du 10 juillet 1989	
Article 1er.....	L. 362-1
Article 2.....	L. 362-2
Article 3.....	L. 362-3
Article 4.....	L. 362-5
Article 5.....	L. 462-1
Article 6.....	L. 462-2
Article 7.....	L. 462-3
Article 8.....	L. 462-4
Article 9.....	L. 462-5
Article 10.....	L. 462-6
Article 11, alinéa 2.....	L. 362-4
 Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989	
Article 1er, alinéas 1, 2, 3, 4 et alinéa 6 (1e phrase).....	L. 111-1
Article 1er, alinéa 6, (2e et 3e phrases).....	L. 112-2
Article 1er, alinéa 5.....	L. 121-3
Article 1er, alinéa 7.....	L. 121-1
Article 1er, alinéa 8.....	L. 111-3
Article 1er, alinéa 9.....	L. 313-1
	L. 611-3
Article 1er, alinéa 10.....	L. 551-1
Article 1er, alinéa 11.....	L. 122-5
Article 2.....	L. 113-1
Article 3, alinéa 1.....	Non codifié
Article 3, alinéa 2.....	L. 122-2

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 4, alinéas 1 et 6	L. 311-1
Article 4, alinéas 2 et 5	L. 321-1
Article 4, alinéas 3 et 5	L. 332-1
Article 4, alinéas 4 et 5	L. 333-1
Article 5	L. 311-3
Article 6	L. 311-5
Article 7, alinéa 1	L. 331-4
Article 7, alinéa 2	L. 333-3
Article 7 bis (1e phrase)	L. 122-3
Article 7 bis (2e et 3e phrases)	L. 337-2
Article 7 ter	L. 337-3
Article 8, alinéa 1	L. 313-1
Article 8, alinéas 2 à 6	L. 331-7
Article 8, alinéas 7 à 9	L. 331-8
Article 9	L. 521-1
Article 10, alinéa 1	L. 511-1
Article 10, alinéa 2	L. 511-2
Article 10, alinéa 3	Partie réglementaire
Article 10 bis, paragraphe I	L. 531-1
Article 10 bis, paragraphe II	L. 531-2
Article 10 bis, paragraphe III	L. 531-3
Article 10 bis, paragraphe IV	L. 531-4
Article 11, alinéas 1 à 3	L. 111-4
Article 11, alinéas 4 et 5	L. 236-1
Article 12, 1e phrase	L. 811-2
Article 12, 2e phrase	L. 822-4
Article 13	L. 811-3
Article 14	L. 912-1
Article 14 bis	L. 912-2
Article 14 ter	L. 912-2
Article 15	L. 913-1
Article 16	L. 911-2
Article 17, alinéas 1 à 5	L. 721-1
Article 17, alinéas 6 et 7	L. 721-3
Article 18, alinéas 1 et 2	L. 411-2
	L. 421-5
Article 18, alinéas 3 et 5	L. 421-7
Article 18, alinéa 4	L. 421-9
Article 18 bis	L. 421-10
Article 18 ter	L. 423-3
Article 19	L. 423-1
Article 20	L. 762-2
Article 21	L. 911-3
Article 21 bis	L. 421-8

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 22, alinéas 1 et 2	L. 231-1
Article 22, alinéa 3	L. 231-2
Article 22, alinéas 4 à 8	L. 231-3
Article 22, alinéa 9	L. 231-2
Article 22, alinéa 10	L. 231-7
Article 22, alinéa 11	L. 231-8
Article 23, alinéa 1 (1e et 3e phrases)	L. 232-2
Article 23, alinéa 1 (2e phrase)	L. 232-5
Article 23, alinéas 2 à 4	L. 232-3
Article 24	L. 234-8
Article 25	L. 241-1
Article 26	L. 421-6
Article 27	L. 242-2
Article 29, alinéa 1	L. 161-1
	L. 162-1
	L. 163-1
	L. 164-1
	L. 261-1
	L. 262-1
	L. 263-1
	L. 264-1
	L. 371-1
	L. 372-1
	L. 373-1
	L. 374-1
	L. 491-1
	L. 492-1
	L. 493-1
	L. 494-1
	L. 561-1
	L. 562-1
	L. 563-1
	L. 564-1
	L. 771-1
	L. 772-1
	L. 773-1
	L. 774-1
	L. 851-1
	L. 852-1
	L. 853-1
	L. 854-1
	L. 971-1
	L. 972-1
	L. 973-1
	L. 974-1

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 29, alinéa 2	Non codifié
Article 30.....	L. 442-20
Article 31.....	L. 451-1
Article 32.....	L. 931-1
Article 33.....	L. 932-1
Loi n° 89-487 du 10 juillet 1989	
Article 4.....	L. 542-1
Loi n° 89-548 du 2 août 1989	
Article 2.....	L. 311-4
Loi n° 90-587 du 4 juillet 1990	
Article 1er	L. 722-1
Article 2.....	L. 722-2
Article 3, alinéa 1	L. 722-3
Article 4.....	L. 722-4
Article 5.....	L. 722-5
Article 6.....	L. 722-6
Article 7.....	L. 722-7
Article 8.....	L. 722-8
Article 9.....	L. 722-9
Article 10.....	L. 722-10
Article 11.....	L. 722-11
Article 12.....	L. 722-12
Article 13.....	L. 722-13
Article 14.....	L. 722-14
Article 15.....	L. 722-15
Article 16.....	L. 722-16
Article 18, alinéas 1, 2, 3 et 4.....	L. 211-7
Article 35, alinéa 1	L. 921-4
Article 36.....	L. 952-17
Article 37.....	L. 952-16
Article 38.....	L. 921-3
Loi n° 90-588 du 6 juillet 1990	
Article 1er	L. 452-1
Article 2.....	L. 452-2
Article 3.....	L. 452-3
Article 4.....	L. 452-4
Article 5.....	L. 452-5
Article 6.....	L. 452-6
Article 7.....	L. 452-7
Article 8.....	L. 452-8

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Article 9.....	L. 452-9
Article 10.....	L. 452-10
Loi n° 91-715 du 26 juillet 1991	
Article 8.....	L. 962-1
Loi n° 92-675 du 17 juillet 1992	
Article 12.....	L. 721-2
Loi n° 92-678 du 20 juillet 1992	
Article 3.....	L. 953-6
Article 5.....	L. 951-3
Article 9.....	L. 952-14
Article 14.....	L. 421-17
Article 15.....	L. 421-18
Article 16.....	L. 421-19
Loi n° 93-121 du 27 janvier 1993	
Article 73.....	L. 932-2
Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993	
Article 50, paragraphes IV et V.....	L. 214-16
Loi n° 94-51 du 21 janvier 1994	
Article 1er.....	L. 151-2
Article 3, alinéa 1.....	L. 442-6
Article 3, alinéa 2, 1e phrase.....	L. 214-1
Article 4.....	L. 442-7
Article 5.....	L. 162-1
	L. 262-1
Loi n° 94-629 du 25 juillet 1994	
Article 24.....	L. 532-2
Loi n° 94-665 du 4 août 1994	
Article 11, paragraphe I.....	L. 121-3
Loi n° 95-97 du 1er février 1995	
Article 8.....	L. 264-2
Loi n° 95-115 du 4 février 1995	
Article 11.....	L. 614-2
Article 12.....	L. 614-3

TEXTES D'ORIGINE	ARTICLES
Loi n° 95-116 du 4 février 1995 Article 116.	L. 453-1
Loi n° 95-836 du 13 juillet 1995 Article 4.	L. 911-7
Loi n° 96-314 du 12 avril 1996 Article 43.	L. 241-3
Loi n° 96-452 du 28 mai 1996 Article 25. Article 27, paragraphe I Article 27, paragraphe II	L. 912-3 L. 942-1 L. 941-1
Loi n° 98-468 du 17 juin 1998 Article 47.	L. 472-1
Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 Article 149.	L. 121-2
Loi n° 98-1165 du 18 décembre 1998 Article 1er Article 6, alinéa 1 Article 6, alinéa 2	L. 122-1 Partie réglementaire L. 131-12
Loi n° 99-478 du 9 juin 1999 Article 1er Article 2. Articles 3 et 4	Non codifié L. 216-10 L. 312-15
Loi n° 99-587 du 12 juillet 1999 Article 12.	L. 241-2
Loi n° 99-894 du 22 octobre 1999 Article 3.	L. 312-12

BIBLIOGRAPHIE.

OUVRAGES.

Ouvrages généraux, manuels, traités.

AUBRY (C), RAU (C.-F), *Droit civil français*, 8^{ème} édition, Paris, Litec, 1989.

BLOCH (O.) et WARTBURG Von (W.), *Dictionnaire étymologique de la langue française*, PUF, Paris, 1994, 10^e édition, 682 p.

CABRILLAC (R.), FRISON-ROCHE (M.-A.), REVET (T.) (Dir), *Droits et libertés fondamentaux*, Dalloz, 4^{ème} édition, 1997, 601 p.

CHAMPY (P.) et ETHEVE (C.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris, 1994, 1097 p.

CORNU (G.), *Vocabulaire juridique*, PUF, Paris, 1987, 862 p.

FERRIERE de la (C.J.), *Dictionnaire de droit*, Paris, 1769.

GARÇON (E.), *Code Pénal annoté*, Tome 1, 1952, 964 p.

GHESTIN (J.), GOUBEAUX (G.) et FABRE-MAGNAN (M.), *Traité de droit civil. Introduction générale*, LGDJ, 1994, 891 p.

GOYET (F.), *Droit pénal spécial*, 7^{ème} édition, Sirey, 1958, 787 p.

GUILLIEN (R.) et VINCENT (J.), *Lexique de termes juridiques*, Dalloz, Paris, 1988, 484 p.

LYON-CAEN (G), PELISSIER (J) et SUPIOT (A.), *Droit du travail*, Paris, Dalloz, 1998, 926 p.

MENAGE (G.), *Dictionnaire étymologique de la langue française*, 1750.

MOURRE (M.), *Dictionnaire encyclopédique d'histoire*, Bordas, Paris, 5884 p..

PELLISSIER (J.) (Dir.), *Droit de l'emploi*, Dalloz, Paris, 1999, 1075 p.

PLATON, *Cratyle ou de la rectitude des mots*, œuvres complètes, 2 tomes, Ed. La Pleiade, 1950, 1450 p.

RASSAT (M.-L.), *Droit pénal spécial, Infraction des et contre les personnes*, Dalloz, 2^{ème} édition, 1999, 620 p.

REY (A.) (Dir.), *Dictionnaire historique de la langue française Robert*, deux volumes, Paris, 1998.

SADRAN (P.), *le système administratif français*, Monchrestien, Paris, 1992, 157 p.

SUPIOT (A.), *Critique du droit du travail*, PUF, Les voies du droit, 1994, p. 121.

VEDEL (G.) et DELVOLLE (P.), *Droit administratif*, Paris, P.U.F, Thémis, 1992, 716 p.

VERON (M.), *Droit pénal spécial*, Armand Colin, 6^{ème} édition, 1998, 352 p.

Ouvrages spécialisés, thèses, rapports.

(A)

ANPE, *Premiers entretiens de l'emploi*, 30 et 31 mars 1999, Actes du colloque.

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

(B)

BALAZS (E.), *La bureaucratie céleste*, Paris, Gallimard, 1968, 349 p.

BESUCO (N), CALABRESE (F), QUINTERO (N), TALLARD (M), *Gestion des carrières et négociation d'entreprise sur les classifications*, CEREQ n° 107, juin 1995.

BESUSSO-BERTIN (N.), KLARSELD (A.), QUINTERO (N.) et KOGUT-KUBIAK (F.), *L'institution d'une logique compétence dans l'industrie pharmaceutique : un enjeu de redéfinition du lien branche-entreprise*, Document n°140, novembre 1998, 79 p.

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

BJØRNÅVOLD (J.), *Identification et validation des acquis antérieurs et/ou non-formels*, CEDEFOP Panorama, n° 5067, Thessalonique, 1997.

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

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

BOUDER (A.), dossier de présentation des journées du Céreq sur « la certification des qualifications professionnelles en France et au Royaume-Uni » Marseille, les 8, 9 et 10 mars

2000.

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

(C)

CALABRESE (F), QUINTERO (N), CHABRAND (V), *La négociation d'entreprise de la construction des professionnalités... à la gestion des effectifs.*, CEREQ n°106, juin 1995.

CALABRESE (F), QUINTERO (N), MORENO (C), *La négociation d'entreprise sur les classifications, la formation professionnelle et l'emploi*, CEREQ n° 96, juillet 1994.

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

CATALA (N.), *L'entreprise*, t. 4 du *Traité du droit du travail* dirigé par G.H. Camerlynck, 1980, 1291 p.

Centre Inffo, *Reconnaissance et validation des acquis*, dossier technique, 1992.

CHARMASSON T., LELORRAIN A.M., RIPA Y., *L'enseignement agricole et vétérinaire de la révolution à la libération*, Publication de la Sorbonne 1992, 741 p.

CHARMASSON T., LELORRAIN A.M., RIPA Y., *L'enseignement technique de la révolution à nos jours. Tome 1: 1789-1926.*, Economica 1987, 784 p.

CHARLES (C.) et VERGER (J.), *Histoire des universités*, PUF, 126 p.

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

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

CHARRAUD (A.-M.) et RAVAT (D.), *Glossaire GET certification*, Céreq, Marseille, 1994, 4 p.

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

CNPF, *Compétences professionnelles et dialogue social, Tome 9*, Journées internationales de la formation 1998, Paris, 1998.

CNPF, *La compétence professionnelle, enjeu stratégique, Tome 1*, Journées internationales de la formation 1998, Paris, 1998.

CNPF, *La compétence professionnelle, mises en œuvre, Tome 4*, Journées internationales de la formation 1998, Paris, 1998.

Comité *ad hoc* « Europe des citoyens, Rapport au Conseil européen, *Bull. C.E.*, suppl. 7/85.

Commission Européenne, *Livre Blanc « enseigner et apprendre. Vers la société cognitive. »*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995, 107 p.

Commission française pour l'enquête Carnegie, *Atlas de l'enseignement en France*, International Examination Inquiry, Paris, 1933, p.120.

(D)

DEJOIE (L.), *Réforme de certaines professions judiciaires et juridiques*, Rapport Sénat n°176, p. 4.

DG XXII Education, formation, jeunesse, « Note d'information sur le système européen d'accréditation des compétences », juin 1996, 4 p.

DREYFUS (F.), *La liberté du commerce et de l'industrie*, Berger-Levrault, L'administration nouvelle n° 70, Paris, 1973, 275 p.

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

(E)

ETIEMBLE (R.), *L'europe chinoise*, Paris, Gallimard, 1989, 402 p.

ETIEMBLE (R.), *Les Jésuites 1552-1775, la querelle des rites*, Paris, Julliard, 303 p.

(F)

FEUTRIE (M.), *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel en France*, CEDEFOP Panorama, 1997, p. 28.

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

(G)

GARRAUD (D.), *Les formes juridiques de fermeture des marchés professionnels de santé*, Thèse Nantes, 622 p. 1993.

GAUDEMAR de (J.-P.), *Pour la formation continue au XXIème siècle. Le rôle possible de l'Education nationale dans la formation tout au long de la vie*, Rapport remis au ministre de l'Education nationale, Paris, 1998.

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

GILLE (B.), *Les ingénieurs de la renaissance*, Paris, Herman, 1964.

Groupe de Haut Niveau, *Rapport sur la libre circulation présenté à la Commission*, 18 mars 1997.

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

(H)

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

HEAS (F.), *Le reclassement du salarié en droit du travail*, LGDJ, bibliothèque de droit social, t. 34, 450 p.

HUGUENIN (J.), *La reconnaissance des titres et diplômes et la procédure d'homologation*, Mémoire DEA, Nantes, 1988, p 51.

(L)

LE CROM (J.-P.) (Dir), *Deux siècles de droit du travail, l'histoire par les loi*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 1998, 287 p.

LE CROM (J.-P.), *Syndicats, nous voilà! Vichy et le corporatisme.*, Editions de l'Atelier, Paris, 1995, 410 p

LEGAL (A.) et BRETHER DE LA GRESSAYE (J.), *Discipline*, Répertoire de droit pénal.

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

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

LYON-CAEN (G.), *Les libertés publiques et l'emploi*, La Documentation Française, 1992, 169 p.

(M)

MAROIS (W.), *Un programme de travail pour l'enseignement professionnel et technologique*, Rapport remis au ministre de l'Education nationale, Paris, 1998.

MARROU (H.), *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Seuil, Paris, 1965, 645 p.

MASPERO (H.) et BALAZS (E.), *Histoire et institutions de la chine ancienne des origines au XII^{ème} siècle*, publications musée Guinet, 323 p.

MASSON (P.), *La qualification professionnelle dans l'artisanat*, Rapport du Conseil économique et social des 27 et 28 janvier 1987, *J.O. Avis et rapports du Conseil économique et social du 26 février 1987*, p. 11.

MEYER (F.) (Dir.), *Certifier la qualité*, PUS, Strasbourg, 1998.

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

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

(N)

Négociation collective en 1995 - Tome I : Tendances et dossiers, 1996, Collection Bilan et rapports, Editions législatives, p. 120.

NERHOT (T.), *Le concours administratif. De l'Ancien Régime à aujourd'hui*, Rapport, Nantes, 220 p.

(P)

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

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

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

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

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

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

PERY (N.), *La formation professionnelle, diagnostic, défis, enjeux. Contribution du secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle*, Mars 1999, Ministère de l'emploi.

PIROU (G.), *Essai sur le corporatisme*, Sirey, Paris 1938.

PRALUS-DUPUY (J.), *Discipline*, Répertoire Dalloz de droit pénal, 1997, p. 5.

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

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

(R)

RICHE (P.), *Education et culture dans l'occident barbare*, Seuil, Paris, 1962.

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

ROQUET (P.), *La création de l'Ecole nouvelle des ingénieurs en communication, une nouvelle formation d'ingénieur*, Document Cereq n° 105, 1995.

(S)

SALAI (R.) et THEVENOT (L.) (Eds), *Le travail, marché, règle, conventions*, Economica, Paris, 1986, 370 p.

SALAI (R.), CHATEL (E.) et RIVAUD-DANSET (D.) (Dir.), *Institution et conventions. La réflexivité de l'action économique.*, Ed. EHESS, Paris, 1998, 303 p.

SCHWARTZ (B.), *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes.*, Rapport au Premier ministre, La documentation française, 1981.

SCHWARTZ (R.), *Rapport sur le recrutement, la formation et le déroulement de carrières des agents territoriaux*, Paris, ministère de l'intérieur, 1998, 130 p.

SUPIOT (A.) (Dir.), *Le travail en perspectives*, LGDJ, Paris, 1998, 640 p.

SUPIOT (A.), GARBAR (C.) et BODIGUEL (J.-L.) (Dir.), *Le travail au service de l'intérêt général*, PUF, Paris, 2000.

(T)

THIERRY (D.), *La gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences*, Paris, l'Harmattan, 1993, 268 p.

(V)

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

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

VIRVILLE de (M.), *Donner un élan à la formation professionnelle, Rapport au ministre du Travail et des Affaires sociales*, La Documentation Française, Paris 1996, 148 p.

VOLTAIRE, *Essais sur les mœurs et l'esprit des nations et sur les principaux faits de l'histoire de Charlemagne à Louis XIII*, 2 tomes, Paris, Garnier, 907 p.

(W)

WARD (C) et Guilford Educational Services Ltd, *Systèmes et procédures de certification des qualifications au Royaume-Uni*, CEDEFOP Panorama, Berlin, 1994, 2^{ème} édition, 56 p.

WEBER (M.), *Economie et société*, Plon, Paris, 1971, 651 p.

(Y)

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

(Z)

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

Articles, chroniques, conclusions, notes, observations.

(A)

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

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

(B)

BALLET, « La réforme de l'apprentissage », *Dr. Ouvrier* 1988, p. 493.

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

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

BEUVE-MERY (J.-J.), « La reconnaissance des diplômes : le système général adopté le 21

décembre 1989 par le Conseil des Communautés européennes », *revue du marché commun*, n° 336, Avril 1990, p. 295.

BICHOT (J.), « Insertion professionnelle des jeunes : la valse des mesures », *Dr. Soc.* 1987, p. 755.

BOUBLI (A.), « Les contrats permettant une formation en alternance », *Dr. Soc.* 1982, p. 141.

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

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

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

BRAIBANT (G.), conclusions sur l'arrêt du C.E. du 25 juin 1969, *Syndicat autonome du personnel enseignant des facultés de droit et des sciences économiques de l'Etat*, R.D.P. 1969, p.965.

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

BRUHNES (B.), « Les bonnes raisons d'une refondation sociale », *Dr. Soc.* 2000, p. 571.

(C)

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

CAPELLE (J.), « La formation professionnelle et la réforme de l'enseignement supérieur », *Droit social* 1967, p. 607.

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

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

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

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

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

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

CHATZIS (K.), CONINCK de (F.) et PH. ZARIFIAN, « L'accord A.CAP 2000 : la logique compétence à l'épreuve des faits », *Travail et Emploi*, n°64, p. 37.

CHAUMETTE (P.) et KERBOUC'H (J.-Y.), « L'accès des jeunes à l'emploi. L'apport du droit. » in *Les jeunes et l'emploi. Recherches disciplinaires.*, Cahier Travail et Emploi, Ministère du travail et des affaires sociales, La documentation française, 1996, p.189.

CORREIA (M.), PIEUCHOT (L.), POTTIER (F.), « Nouveaux parcours professionnels, nouveaux usages de la formation continue », actes du colloque *De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie*, Céreq 1996, p.25.

(D)

DANIEL (C.), « Les politiques de l'emploi, une révolution silencieuse », *Dr. Soc.* 1998, p. 3.

DELEECK (H), « L'effet Matthieu », *Dr. Soc.* 1979, p. 375.

DONNADIEU de VABRES note sous C.E 2 avril 1943, DC 1944, p. 52, note.

DMOCHOWSKI (P.), « l'examen dans l'enseignement supérieur », *R.D.P.* 1981, p. 1367.

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

(E)

ETIENNOT (P.), « Formation professionnelle et contrat de travail », *Dr. Soc.* 1998, p. 149.

(F)

FAURE-MURET (E.), « Les raisons d'une précarité », *Dr. Soc.* 1989, p. 677.

FAVENNEC-HERY (F.), « SIVP et déclin du contrat de travail », *Dr. Soc.* 1988, p. 511.

FAVENNEC-HERY (F.), « Travail et formation, une frontière qui s'estompe » in Alain SUPIOT (Dir.), *Le travail en perspectives*, LGDJ, Paris, 1998, p. 475.

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

FAVRET (J.-M.), « le système général de reconnaissance des diplômes et des formations

professionnelles en droit communautaire, l'esprit et la méthode », *RTD Eur*, 32 (2), 1996, p. 259 s.

FERRIER (D.), « la liberté du commerce et de l'industrie » in R CABRILLAC, M.-A.

FRISON-ROCHE, T. REVET (Dir), *Droits et libertés fondamentaux*, Dalloz, 4^{ème} édition, 1997

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

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

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

FOURCADE (B.) et OURTEAU (M.), « le BEP : un diplôme, deux finalités ? », *Formation Emploi* n°66, p.39.

(G)

GAUDE (J.), « L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation », cahier de l'emploi et de la formation, n° 1, 1997, Bureau International du travail, Genève.

GAUDU (F.), « Les conventions d'insertion professionnelle », *Revue de Droit Sanitaire et Social*, 1989, n°4, p. 679.

GAUDU (F.), « Les notions d'emploi en droit », *Dr. Soc.* 1996, p. 569.

GAUDU (F.), « Politique de l'emploi et politique du droit » in Collectif, *Structure du marché du travail et politique de l'emploi*, Syros alternatives, Paris, 1988, p. 450.

GAZIER, concl. sous C.E. 22 juin 1951, *D.* 5, 589.

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

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

GODET (M.), « Sept anticlichés sur la mondialisation, la croissance, l'emploi, les compétences et le temps de travail », *ANPE Premiers entretiens de l'emploi*, 30-31 mars 1999.

GODFRIN (V.), « De l'absence de définition du statut du stagiaire à l'opportunisme du régime de responsabilité », *Dr. Ouvrier* 1998, p. 393.

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

GUILLERME (J.), « Technologie », *Encyclopédie Universalis*, tome 22, Paris, 1992, p.132.

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

GUILLOUX (P.), « Les accords de branche », *Actualité de la formation permanente* n° 79, Dossier spécial, novembre-décembre 1985.

GUILLOUX (P.), « Les commissions paritaires de l'emploi et la formation professionnelle continue », *Actualité de la formation permanente*, n° 58, p. 43.

GUILLOUX (P.), « Les réalisations des commissions paritaires de l'emploi », *Actualité de la formation permanente*, n° 59, p.43.

GUILLOUX (P.), « Premier bilan de la négociation de branche sur les objectifs et les moyens de la formation professionnelle des salariés (loi n° 84-130 du 24 février 1984) », *Dr. Soc.* 1986, p.151.

GUILLOUX (P.), « Reconnaissance des acquis de formation validés par les branches ou les entreprises », *Actualité de la formation permanente*, n° 121, p. 39 et s.

GUILLOUX (P.) et JUNTER-LOISEAU (A.), « Contribution de la négociation collective de branche à l'amélioration des relations entre la formation et l'emploi », *Actualité de la formation permanente*, n° 47, p. 42.

GUYOT (B.), « L'expertise en information » in Maurice OURTEAU, « opportunité de création ou de rénovation des diplômes et statut de l'expertise dans le modèle français », p. 143.

(H)

HAURIOU (M.), note sous C.E., 16 novembre 1894, *Brault, Sirey.* 96.3.65.

(I)

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

IRIBARNE D'. (A.) et IRIBARNE D'. (P.), « Le système éducatif français comme expression d'une culture politique », *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, n° 17, p. 27 et s.

(J)

JEAMMAUD (A.), « L'emploi périphérique », in Collectif, *Les sans-emplois et la loi*,

Calligrammes, 1998, p. 180.

JEAMMAUD (A.), « Le droit du travail en changement. Essai de mesure. », *Dr. Soc.* 1998, p. 216.

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

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

(K)

KDHIR (M.), « Le principe de la liberté du commerce et de l'industrie : mythe ou réalité ? », *D.* 94, chr. 30.

(L)

LAMOUREUX (C), « Qualification des hommes et procédures administratives dans la Chine des Song », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 2000, p. 26.

LANGLOIS (P.), « La hiérarchie des salariés » in *Tendances du droit du travail français, Etudes offertes à G.H.Camerlynck*, Dalloz, Paris, 1978, p.199.

LAURENS (A.) et SEIGNOLLE (J.), note sous Crim., 21 décembre 1949, JCP 1950, II, 5367,

LE BRIS, obs. sous Cons. Constit. 83-156 DC, 28 mai 1983, *AJDA* 1983, p. 619.

LENOIR, « Formation par alternance », *Dr. Soc.* 1993, p. 411.

LICHTENBERGER (Y.), « Après la qualification, la compétence », *Administration et éducation*, n°4, 1998, p. 19.

LICHTENBERGER (Y.), « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation Emploi*, n°67, 1999, p. 93.

LIETARD (B.), « Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis », *Actualité de la Formation Permanente*, n°124, 1993.

LIETARD (B.), « Reconnaître et valider les acquis des salariés », *Info Flash*, novembre 1996.

LUCAS (A.-M.), « Formation et validation des acquis: un système novateur pour la qualification des jeunes de 16 à 18 ans », *Actualité de la formation permanente*, n° 60, septembre-octobre 1982, p. 54.

LUTTRINGER (J.-M.) et MALMARTEL (M.), « Insertion professionnelle des jeunes et formation », *Dr. Soc.* 1977, p. 359.

LUTTRINGER (J.-M.), « L'entreprise formatrice sous le regard des juges », *Dr. Soc.* 1994, p. 289.

LUTTRINGER (J.-M.), « La loi relative aux formations alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 47 juillet août 1980, p.54-70.

LUTTRINGER (J.-M.), « L'accord National Interprofessionnel du 3 juillet 1991 relatif à la formation et au perfectionnement professionnels », *Dr. Soc.* 1991, p.800.

LUTTRINGER (J.M.), « L'avenant du 21 septembre 1982 à l'accord interprofessionnel sur la formation et le perfectionnement professionnels. Une nouvelle relance du congé de formation. », *Actualité de la formation permanente*, p.33.

LUTTRINGER (J.M.), « Réflexions sur les rapports entre formation continue et négociation collective », *in* Le droit collectif du travail, Etudes offertes à Hélène Sinay, Frankfurt Am Main, Peter Lang, 1994, p.43.

LUTTRINGER (J.-M.), « Vers de nouveaux équilibres entre temps de travail et temps de formation ? », *Dr. Soc.* 2000, p. 277.

LYON-CAEN (A.), « L'emploi périphérique » *in* Collectif, *Les sans-emplois et la loi*, Calligrammes, 1988, p. 177.

LYON-CAEN (A.), « Le droit et la gestion des compétences », *Dr. Soc.* 1992, p. 575.

LYON-CAEN (A.), « Le droit et les classifications », *Travail et emploi*, n° 38, p. 22.

LYON-CAEN (A.), « Stage et travail », *Dr. Soc.* 1982, p. 164.

(M)

MAGGI-GERMAIN (N), « A propos de l'individualisation de la formation professionnelle continue », *Dr. Soc.* 1999, p. 692.

MAGGI-GERMAIN (N), « L'articulation temps de travail/formation professionnelle continue après la loi Aubry II », *Dr. Soc.* 2000, p. 858.

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

MASSOT (J.), conclusions sous C.E., 26 octobre 1979, *Leca*, A.J.D.A. 1979, p.45.

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

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

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

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

MESTRE (J.-L.), « Le conseil constitutionnel, la liberté d'entreprendre et la propriété », *D.* 84, chr. 1.

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

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

MOREAU (Y.), « Existe-t-il une particularité du travail au service de l'intérêt général ? » in SUPIOT (A.), GARBAR (C.) et BODIGUEL (J.-L.) (Dir.), *Le travail au service de l'intérêt général*, PUF, Paris, 2000.

MORIN (M.-L.), « Partage des risques et responsabilité de l'emploi », *Dr. Soc.* 2000, p. 738.

(N)

NAST (M.), note sous T. Correctionnel de Meaux, 4 avril 1935, *op. cit.*, p. 131.

(O)

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

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

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

(P)

PACTET (P.), note sous C.E. 22 juin 1963, Syndicat du personnel soignant de la Guadeloupe, *Dr. Soc.* 1965, 291.

PELISSIER (J.), « La liberté du travail », *Dr. Soc.* 1990, p. 23.

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

PERRIN (D.-H.), « les commissions paritaires de l'emploi », *Dr. Soc.* 1975, n° 6, p. 15.

PERTECK (J.) et SLEIMAN (E.), « Les étudiants et la communauté : l'esquisse d'un statut de l'étudiant en mobilité », *Revue du Marché Commun et de l'Union Européenne*, n° 418, mai 1998, p. 313.

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

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

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

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

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

PERTEK (J.), « Professions juridiques et judiciaires », *Jurisclasseur Europe*, fasc. 731.

PERTEK (J.), « Professions médicales et paramédicales », *Jurisclasseur Europe*, fasc. 740.

PLOUVIN (J.-Y.), note sous T.A. Nantes 18 janvier 1988, *A.J.D.A.* 1988, p. 289.

PLOUVIN (J.-Y.), « le contrôle des délibérations des jurys d'examen des diplômes nationaux, Le quotidien juridique », 26 juin 1980, n° 74, p.3.

POIRIER (M.), « L'accession au travail : insertion ou formation ? », *Dr. Soc.* 1993, p. 257.

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

(R)

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

RAY (J.- E.), « Une loi macédonnienne ? Etude critique du titre V de la loi du 31 décembre 1992 », *Dr. Soc.* 1993, p. 104.

RAY (J.-E.), « Du tout Etat au tout contrat ? De l'entreprise citoyenne à l'entreprise

législateur ? », *Dr. Soc.* 2000, p. 578.

RONCIERE (M.), « L'actualité de la notion d'opération complexe », *Les petites affiches*, 21 août 1996, n°101, p. 5.

ROY-LOUSTAUNAU (C.), obs. sous Soc. 20 octobre 1998, *Dr. Soc.* 1999, p. 82, obs..

ROMAN (P.), *Faux*, Jurisclasseur pénal, article 441-1 à 441-12, fascicule 20, 1996, p. 4.

(S)

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

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

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

SANTELMANN (P.), « La formation professionnelle continue à l'épreuve de la relation Etat/partenaires sociaux », *Dr. Soc.* 2000, p. 521.

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

SAVATIER (J.), « L'aide aux emplois-jeunes », *Dr. Soc.* 1997, p. 908.

SAVATIER (J.), « Les contrats initiative emploi », *Dr. Soc.* 1995, p. 965.

SAVATIER (J.), « Les CES, contrats à durée déterminée et à temps partiel », *Dr. Soc.* 1996, p. 920.

SCHWARTZ (R.), « Education, une confluence des libertés publiques », *L'actualité juridique du Droit administratif*, 20 juillet, n° spécial, p. 179.

SCIBERRAS (J.-C.), « Le stagiaire dans l'œil du cyclone », *Dr. Soc.* 1988, p. 795.

SHINN (T.), « Des corps de l'Etat au secteur industriel, genèse de la profession d'ingénieur », *Revue Française de Sociologie*, XIX, 1978, p. 39.

SINAY (H.), « le statut des cadres », *Dr. Soc.* 1982, p. 70.

SOUBIRAN-PAILLET (F.), « De nouvelles règles du jeu ? Le décret D'Allarde (2-17 mars 1791) » in LE CROM (J.-P.) (Dir), *Deux siècles de droit du travail, l'histoire par les lois*, Les Editions de l'Atelier, Paris, 1998, p. 17 s.

STROOBANTS (M.), « Autour des mots gestion et compétence », *Recherche et Formation*, n°30, 1999, p. 65.

SUPIOT (A.), « Du bon usage des lois en matière d'emploi », *Dr. Soc.* 1997, p. 229.

SUPIOT (A.), « Le travail, liberté partagée », *Dr. Soc.* 1993, p. 718

SUPIOT (A.), « Les inégalités entre sans-emploi » in Collectif, *Les sans-emplois et la loi*, Calligrammes, 1988, p. 201.

SUPIOT (A.), « Malaise dans le social », *Dr. Soc.*, 1996, p. 119.

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

(T)

TANGUY (L.), « La codification du travail en compétences » in SUPIOT (A.) (Dir.), *Le travail en perspectives*, LGDJ, Paris, 1998, 640 p.

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

TESTU (F.-X.), « La distinction du droit public et du droit privé est-elle idéologique ? », *D.* 98, Chr. 37.

THELOT (C.), « Forme-t-on trop de diplômés ? », *Projet*, 1995, n°244, p. 18.

THERY (J.), conclusions sous C.E., 30 mars 1973, *David*, Recueil Lebon, p.265.

THERY (M.), « Les formations professionnelles en alternance », *Dr. Soc.* 1992, p. 391.

(V)

VATINET (R.), « La combinaison d'un emploi et d'une formation : le contrat d'apprentissage et le contrat emploi-formation », *Dr. Soc.* 1979, p. 223.

VERRIN (H.), « La réduction en art et la science pratique au siècle au XVIème siècle » in R. SALAIS, E. CHATEL et D. RIVAUD-DANSET (Dir.), *Institution et conventions. La réflexivité de l'action économique.*, Ed. EHESS, Paris, 1998, p. 119 s.

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

VITU (A.), *Usurpation de titres*, Jurisclasseur pénal, 1995, p. 8.

(W)

WILHEM (J.-P.), « Le droit du travail à l'épreuve de la compétence », *Actualité de la formation permanente*, n° 145, p.130.

ARTICLES DE PRESSE.

BAVEREL (P.), « Apprendre son métier en observant les plus anciens », *Le Monde des Initiatives*, 18 juin 1997, p. 1.

BERTHEDER (M.-C.), « Le grand écart du diplôme », *Le Monde, Cahier spécial « Les métamorphoses du travail »*, 17 mai 1995, p. 29.

BOUCHET (H.), « La deuxième mort de Condorcet », *Le Monde*, 9 octobre 1996.

Coll., « Les mutations de l'emploi », *Le Monde. Dossiers et documents*, n° 246, septembre 1996.

KESSLER (D.), Vice-président du CNPF, 9 octobre 1998, *Le Monde des Initiatives* du 28 octobre 1998.

LELAUBE (A.), « Des réglementations figées freinent le développement de certains métiers », *Le Monde des Initiatives*, p. 1.

LELAUBE (A.), « Grandes manœuvres autour des conventions collectives », *Le Monde des Initiatives*, 25 mars 1998, p. 1.

LELAUBE (A.), « La formation professionnelle à la veille de la réforme », *Le Monde des Initiatives*, 13 mai 1998, p. 1.

LELAUBE (A.), « Reconnaître les compétences professionnelles », *Le Monde des Initiatives*, 20 novembre 1996, p. 1.

MLEKUZ (N.), « La validation des acquis reste une procédure trop lourde », *Le Monde des Initiatives*, 8 décembre 1998, p. 7.

REVERCHON (A.), « Il faut dépasser le débat sur la dévalorisation du diplôme », *Le Monde des Initiatives*, p. 4.

REVERCHON (A.), « Le moule des grandes écoles va être refondu », *Le Monde des Initiatives*, 27 novembre 1997, p. 1.

VALLET (O.), « Les chinoiseries des concours », *Le Monde*, 18 avril 1998.

VEDEL (G.), « La garantie du diplôme », *Le Monde*, 24 juillet 1969.

INDEX ALPHABETIQUE

(Les numéros renvoient aux paragraphes)

A

AFPA, 9, 209

B

Baccalauréat professionnel, 262, 265,
269 et s, 366, 482 et s, 528

C

Certificats de qualification

professionnelle (CQP), 10, 33, 447,
466, 507 et s, 616

Commission des Titres d'Ingénieurs, 64
et s, 155, 175, 232, 258

Commission Technique

d'Homologation, 91 et s, 155, 196, 258,
286, 329, 376, 502, 503, 560

**Commissions Paritaires Nationales pour
l'Emploi**, 513, 527, 531 et s, 558

Commissions Pédagogiques Nationales,
45, 52, 91, 106, 107, 116 et s, 257, 423,
504

Commissions Professionnelles

Consultatives, 45, 52, 57, 91, 98, 155,
257, 286, 423, 445, 476, 483, 504

Compétence, 567 et s, 602, 741, 745

Concours, 8, 10, 35, 53, 60 et s, 103, 142,
194, 268, 304, 418

**Conseil national de l'enseignement
supérieur et de la recherche**
(**C.N.E.S.E.R.**) 45 et s, 700

D

Détournement de pouvoir, 167, 492, 592

Diplômes nationaux, 45 et s, 140 et s, 166
et s, 221 et s, 265 et s, 277 et s, 547 et s

E

Enseignement

- **agricole**, 234, 487

- **technique**, 17 et s, 55 et s, 63 et s,
100 et s, 172 et s, 190 et s, 217 et s, 299,
346, 363, 387, 748

- **technologique**, 78 et s, 108, 154, 196,
223 et s, 265 et s, 417 et s, 466 et s, 507
et s

Equivalence, 263 et s, 453, 683 et s

Erreur de droit, 162 et s, 268

Erreur manifeste d'appréciation, 160 s

Examen, 113 et s, 139, 270 et s, 454 et s,
650, 661 et s

F

Fonction publique, 142 et s, 195 et s, 308
et s

G

Grade, 14 et s, 47 et s, 698
Grilles à critères classants, 352, 574 et s

H

Habilitation à délivrer le titre d'ingénieur, 56, 64, 74
Harmonisation, 48, 652 et s, 691 et s
Homologation, 53 et s, 76 et s, 176 et s, 223 et s, 270, 487 et s

I

Intérêt général, 282 et s, 318

L

Liberté d'entreprendre, 284 et s, 318 et s
Liberté du commerce et de l'industrie, 284 et s
Liberté du travail, 284 et s

M

Mastaire, 48 et s, 700
Monopole des actes professionnels, 308, 318 et s, 637 et s
Monopole du titre professionnel, 308, 329 et s, 637 et s

O

Ordre public, 290, 749

P

Parodi améliorées (classification), 351 s
Parodi-Croizat (classification), 351 et s

Perte de chance, 167, 250 et s

Portfolio, 709 et s, 759

Principe général du droit, 166 et s, 268

Procédure d'homologation, 39, 88 et s

Publicité mensongère, 238 et s

Q

Qualité de l'enseignement, 304 et s

R

Reconnaissance des acquis, 138, 382, 450 et s, 538, 743

Reconnaissance mutuelle, 24, 306, 642 et s

Référentiel

- **d'activités**, 131, 607
- **de certification**, 131, 474
- **de formation**, 131, 487, 498

S

Santé et sécurité, 294 et s, 318

Seuils d'accueil, 365 et s

Supplément au diplôme, 639, 714 et s

Système européen de transfert de crédits, 694, 706 et s, 729

T

Titre

- **d'ingénieur diplômé**, 45, 59 et s, 89
- **professionnel**, 9, 214, 282, 308, 329 et s, 637 et s
- **universitaire**, 9, 47 et s, 212 et s, 331

U

Usurpation, 208 et s, 214 et s, 324 et s

V

Validation

- **des acquis professionnels**, 63, 105,
127, 136, 277, 280, 323, 450 et s

- **des référents**, 38, 45 et s, 184, 258

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.	1
PREMIERE PARTIE : LE DIPLOME RÉFÉRÉ À L'ÉTAT.	26
TITRE I. L'ÉTAT DIPLÔMANT.	29
<i>Chapitre 1. Les modes d'intervention des autorités publiques dans la conception des diplômes.</i>	<i>32</i>
<i>Section 1. La validation des référents du diplôme ou du titre.</i>	<i>33</i>
§ 1. Les diplômes nationaux de l'enseignement supérieur.	34
A. La confusion entre diplôme, grade et titre.	35
B. La définition organique des diplômes nationaux de l'enseignement supérieur.	38
§ 2. La validation des référents de diplômes et titres privés.	41
A. Le visa du diplôme.	42
1. Le monopole étatique en matière de délivrance des diplômes de l'enseignement technique.	44
2. L'exception au monopole étatique : la délivrance des diplômes « visés ».	45
B. Les diplômes d'ingénieurs.	49
1. L'évolution de la formation des ingénieurs.	50
2. L'habilitation à délivrer le titre d'ingénieur diplômé.	57
a) La Commission des titres d'ingénieurs.	58
b) L'habilitation des établissements publics.	60
c) L'habilitation des écoles privées.	63
C. L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique.	69
1. La notion d'homologation.	71
2. La procédure d'homologation.	76
a) La Commission Technique d'Homologation.	77
b. La saisine de la Commission Technique d'Homologation.	79
c) L'instruction du dossier.	82
d) La durée et la révision de l'homologation.	86
<i>Section 2. L'élaboration des diplômes professionnels par les autorités publiques.</i>	<i>88</i>
§ 1. le recours à des commissions consultatives nationales dominées par des représentants de l'Etat.	88
A. L'organisation des Commissions Professionnelles Consultatives.	89
1. Le poids dominant de l'Etat dans l'organisation des Commissions Professionnelles Consultatives.	91
2. L'implication limitée des professionnels.	95
B. Les Commissions Pédagogiques Nationales.	97

C. Une absence de coordination critiquable. _____	100
§2. La recherche d'une adéquation entre le diplôme et l'emploi. _____	102
A. La phase d'opportunité et la place de l'expert. _____	105
B. Les phases de mise en œuvre du diplôme. _____	109
Chapitre 2. Le processus de délivrance des diplômes. _____	112
<i>Section 1. L'évaluation des acquis. _____</i>	<i>113</i>
§1. Les modalités d'évaluation : la notion d'examen _____	114
§ 2. Les principes de l'évaluation des acquis. _____	119
A. Le rôle central du jury. _____	119
1. La nature du jury. _____	120
2. L'Etat et la composition des jurys. _____	123
B. La garantie des droits du candidat. _____	125
1. Le droit à agir des candidats. _____	126
2. L'étendue des pouvoirs du juge en matière d'examen. _____	128
a) La souveraineté de jury. _____	129
b) Les limites à la souveraineté du jury. _____	132
<i>Section 2. La délivrance du diplôme ou du titre . _____</i>	<i>137</i>
§1. La notion de délivrance. _____	137
§2. La nature de la délivrance. _____	142
Chapitre 3. La protection pénale des diplômes et des titres. _____	147
Section 1. Du faux à la fraude. _____	148
§1. La falsification du diplôme. _____	148
§2. La fraude aux examens publics. _____	153
A. Les diplômes délivrés par l'Etat. _____	154
B. Les comportements frauduleux. _____	157
C. Une diversité de sanctions. _____	161
Section 2. L'usurpation des titres et diplômes. _____	165
§1. La protection des professions réglementées. _____	165
A. L'échec de la loi de 1880. _____	166
B. Les insuffisances de la loi de 1924. _____	168
§2. La protection des diplômes officiels. _____	171
A. la notion de diplôme officiel. _____	172
B. Les éléments constitutifs de l'usurpation. _____	174
Section 3. Les délivrances illicites. _____	176
§1. Les diplômes protégés. _____	177
§2. La protection de l'homologation. _____	182

Chapitre 1. Les caractères juridiques des droits des diplômés.	192
<i>Section 1. L'appropriation du diplôme par son titulaire.</i>	192
<i>Section 2. La dimension temporelle du diplôme.</i>	195
<i>Section 3. La dimension territoriale du diplôme.</i>	197
Chapitre 2. Les droits garantis du diplômé.	200
<i>Section 1. Le diplôme et la poursuite d'études.</i>	201
§1. Le prolongement « prévu » des études.	201
§2. De l'équivalence à la validation.	206
<i>Section 2. Le lien imposé entre diplôme et activité professionnelle : La réglementation étatique des professions.</i>	214
§1. Les principes de la réglementation étatique des professions.	215
A. Une réglementation étatique.	215
B. L'intérêt général : objet de la réglementation des professions.	222
1. La mise en jeu de l'ordre public et de la sécurité juridique.	223
2. La protection de la santé et de la sécurité physique des individus.	225
3. La qualité de l'enseignement.	236
§2. Les formes de la réglementation des professions par le diplôme.	237
A. Diplôme et accès à la fonction publique : le droit à concourir.	238
B. Le diplôme, source d'un « monopole des actes professionnels ».	247
C. Le diplôme, source d'un « monopole du titre professionnel ».	255
Chapitre 3. Les droits éventuels du diplômé.	262
<i>Section 1. Le lien négocié entre diplôme et activité professionnelle : la réglementation conventionnelle de l'emploi.</i>	263
§1. La place centrale du diplôme dans la classification des emplois.	266
A. Le diplôme, attribut du salarié.	268
B. Le diplôme, critère classant l'emploi.	270
§2. La prise en considération du diplôme à l'embauche.	275
A. Le diplôme, source automatique de droits.	275
B. La logique ambiguë des seuils d'accueils.	277
C. La liberté de faire état de ses diplômes à l'embauche.	282
§3. La faible incidence du diplôme acquis en cours de carrière professionnelle.	285
A. Formation diplômante et adaptation du salarié.	286
B. Formation diplômante et promotion.	288
1. Les faibles incidences du diplôme sur l'évolution de l'emploi.	289
2. Un lien plus étroit entre nouveau diplôme et évolution de la rémunération.	291

<i>Section 2. Le diplôme et le « traitement social » du chômage .</i>	296
§ 1. L'absence de diplôme : critère définissant un public à insérer.	297
A. Une association entre diplôme et âge.	298
B. Une insertion par l'emploi contestable.	304
§2. Le diplôme, finalité des mécanismes d'insertion.	311
A. La dilution du diplôme parmi les objectifs de la formation en alternance.	312
B. L'influence du diplôme sur le régime juridique de l'apprentissage et du contrat de qualification.	316
C. L'inefficacité juridique de la formation diplômante sur l'insertion.	321
D. Droit à la formation, droit à la qualification et droit au diplôme.	322
Conclusion de la première partie.	327

DEUXIEME PARTIE : LE DIPLÔME ÉMANCIPÉ DE L'ÉTAT. 328

TITRE 1. LES NOUVELLES LOGIQUES PROFESSIONNELLES. 331

<i>Chapitre 1. Les effets formateurs du travail : la validation des acquis professionnels.</i>	334
<i>Section 1. Une logique individuelle.</i>	337
§1. L'exercice d'un droit individuel.	337
§ 2. Une procédure individualisée.	339
<i>Section 2. Une séparation entre formation et diplôme.</i>	341
§1. L'absence d'une délivrance généralisée des diplômes.	341
A. La notion de validation des acquis professionnels.	342
B. Les certifications accessibles par la validation.	343
§2. La recherche d'une articulation entre savoirs et acquis professionnels.	345
A. De nouveaux outils de validation.	346
1. Le système des unités capitalisables.	346
2. Des mécanismes de correspondance entre savoirs théoriques et pratiques.	352
B. Une évolution du contrôle et de la composition des jurys.	354
<i>Section 3. Vers un dispositif national de validation des acquis professionnels.</i>	357
§1. L'extension du dispositif de validation des acquis professionnels.	358
§2. La consécration de « l'autonomisation » des diplômes.	361
 <i>Chapitre 2. La rupture du monopole étatique de délivrance des certifications professionnelles : les certificats de qualification professionnelle.</i>	 365
<i>Section 1. Un processus paritaire sans véritable définition légale.</i>	366
§1. Des réflexions à la recherche d'un cadre légal.	366

§2. Une volonté de relancer le paritarisme en matière de formation. _____	370
<i>Section 2. Une diversité d'approche pour certifier différents types de professionnels.</i> _____	373
§1. Des stratégies fondées sur les rapports de la branche avec le système de formation. _____	374
§2. Des modes de construction diversifiés. _____	377
§3. La certification de divers professionnels. _____	380
<i>Section 3. Une logique de titre.</i> _____	384
§1. Des méthodes de construction communes avec le système officiel de certification. _____	385
§2. La reconnaissance des certificats de qualification professionnelle. _____	389
§3. Une attitude entre autonomie et officialisation. _____	391
Chapitre 3. L'émergence de la notion de « compétence » : une reconsidération de la place du diplôme ?	394

<i>Section 1. Une conception commune fondée sur des logiques différentes.</i> _____	396
§1. Des objectifs différents selon les initiateurs de la démarche « compétence ». _____	397
A. Le législateur : la définition d'un projet professionnel pour le travailleur. _____	397
B. L'entreprise : une introduction de la compétence dans une ancienne classification. _____	400
C. La branche : une nouvelle conception des classifications.. _____	403
§2. Une perception commune des compétences ? _____	409
<i>Section 2. La place du diplôme au regard de la notion de compétence.</i> _____	415
§1. L'articulation entre « logique compétence » et qualification : la disparition du diplôme dans les systèmes de classification ? _____	415
§2. La reconnaissance des compétences professionnelles : la banalisation du diplôme ? _____	420
TITRE II. LES NOUVELLES LOGIQUES COMMUNAUTAIRES. _____	425
Chapitre 1. Les limites d'une approche collective des diplômes. _____	427
<i>Section 1. Une méthode adaptée aux professions réglementées.</i> _____	428
§ 1. Les activités concernées. _____	431
A. La conception européenne des activités réglementées. _____	434
B. Les activités exclues du système général de reconnaissance des diplômes : la confrontation des principes communautaires avec les intérêts nationaux. _____	438
§ 2. Les méthodes de reconnaissance des diplômes. _____	443
A. Harmonisation des formations et reconnaissance automatique des diplômes. _____	444
B. La confiance mutuelle : fondement d'une reconnaissance non automatique des diplômes. _____	448
<i>Section 2. Les insuffisances de l'approche collective des diplômes.</i> _____	452
§ 1. Les professions non réglementées : les limites d'une correspondance des qualifications. _____	453
§ 2 La reconnaissance académique des diplômes et des formations : une compétence nationale. _____	457
A. L'action communautaire sur la formation : le recours au contrat. _____	458
B. La reconnaissance des qualifications de l'enseignement supérieur : l'objet de conventions internationales spécifiques. _____	461

1. Le respect des particularismes nationaux en matière de certification. _____	462
2. Le rejet d'une équivalence collective au profit d'une reconnaissance individuelle des diplômes. _____	464
§3 . L'harmonisation européenne des diplômes : la nécessité d'une action conjointe des Etats. _	466
A. Une harmonisation et non une unification des systèmes nationaux de diplômes. _____	468
B. L'application française de l'harmonisation européenne : le rapprochement des universités et des « grandes écoles ». _____	469
 Chapitre 2. Des actions européennes fondées sur le caractère individuel du diplôme. _____	473
<i>Section 1. la construction d'accessoires au diplôme.</i> _____	473
§1. La lisibilité de la formation : le système ECTS. _____	474
§2. Une approche individuelle de l'information sur les qualifications : le portfolio. _____	476
§3. Le supplément au diplôme. _____	478
<i>Section 2. La promotion de nouveaux modes individuels de validation des compétences.</i> _____	481
§ 1. La remise en cause de la place centrale du diplôme. _____	483
§ 2. Une voie moderne de validation : l'accréditation des compétences. _____	485
A. Une action centrée sur les savoirs sans référence à l'emploi. _____	486
B. Les difficultés d'une démarche instrumentale. _____	491
Conclusion de la deuxième partie. _____	494
 CONCLUSION _____	497
 ANNEXES _____	504
 BIBLIOGRAPHIE. _____	588
 TABLE DES MATIERES _____	610

RESUME : Le diplôme est une notion incontestablement ambivalente. D'un côté, il certifie que son titulaire a atteint un niveau, déterminé et vérifié, de connaissances et d'aptitudes, le plus fréquemment à l'issue d'une période de formation. De l'autre, ce titre confère au diplômé un certain nombre de droits.

Mais, en France, le caractère juridique fondamental du diplôme est surtout d'être conçu en *référence à l'Etat* et ce, à tous les niveaux. D'une part, cette référence apparaît dans les mécanismes de création, d'élaboration, de délivrance et de protection pénale du diplôme. Les autorités étatiques interviennent alors soit directement, soit au moyen de validations conférant un caractère officiel à des certifications privées ou émanant d'établissements publics autonomes. D'autre part, la primauté étatique implique également, pour le diplômé, la garantie juridique d'un certain nombre de droits en matière de poursuite d'études, d'accès à l'emploi ou de politiques sociales de lutte contre le chômage.

Mais, à côté de la conception étatique du diplôme semble donc aujourd'hui se dessiner une conception d'un diplôme *émancipé de l'Etat*. D'une part, on assiste à la montée de revendications des partenaires sociaux visant à faire reconnaître les particularités du monde du travail, voire, de la part des employeurs, à contester la place des autorités publiques dans les processus d'élaboration et de reconnaissance des diplômes. D'autre part, la construction européenne dont un des piliers est la libre circulation des personnes est à l'origine de mécanismes juridiques de reconnaissance des certifications étrangères et d'harmonisation des diplômes à l'échelle de l'Europe.

TITRE EN ANGLAIS : THE DIPLOMA.

SUMMARY : There is no doubt that the notion of diploma is ambivalent. On the one hand it guarantees that its holder has reached a well-defined standard of knowledge and degree of ability most of the time assessed at the end of a training period. Thus having a diploma gives one a certain number of rights.

But in France the basic characteristic of any diploma, on the legal side, is to be conceived in accordance with state criteria. This, appears first of all in the way the diploma is created, delivered and legally protected. State authorities intervene either directly or by granting official status to private certifications or to independent state schools. On the other hand the state's pre-eminence also endows the diploma holder with a certain number of rights regarding future studies and access to employment or government sponsored work contract.

To sum it up a new conception of the diploma free from state intervention is taking shape and may soon challenge the all-powerful traditional one. Firstly more and more claims are being made by both trade-unions and management so that the specificities of the working world can be recognized. Some employers even challenge the role state authorities play in the elaboration and official approval of diplomas. Secondly the move toward European Union which clearly implies the free movement of labour has prompted the legal recognition of foreign certification and even the harmonisation of European diplomas.

DISCIPLINE : Droit privé

MOTS-CLES : diplôme, titre, grade, délivrance, homologation, examen, concours, fonction publique, emploi, professions réglementées, conventions collectives, classifications professionnelles, validation, acquis professionnels, certificats, qualification professionnelle, compétences, communauté européenne, reconnaissance mutuelle, harmonisation.

**LABORATOIRE DROIT ET CHANGEMENT SOCIAL UMR CNRS 6028, CRA-CEREQ,
FACULTE DE DROIT ET DES SCIENCES POLITIQUES DE NANTES
Chemin de la Censive du Tertre
BP 81307
44313 NANTES CEDEX 3**