



**“ Jeudi de l’AFREF ”
15 février 2018
8h45-12h30**

Locaux du ministère de l'Éducation nationale
Amphi Mourain
61-65 rue DUTOT 75015

Compte rendu de la séance

Certification : marché, contrôle, reconnaissance

Jean-Michel DUPONT, administrateur AFREF, souhaite la bienvenue aux participants et annonce le thème de la séance « Certification : marché, contrôle, reconnaissance et présente les intervenants :

Laurence MARTIN, animatrice du Comité Observatoires et Certifications (COC), Directrice de l'APapp (Association pour la promotion du label APP)

Stéphane BALLAS, maître de conférences, équipe « métiers de la formation » CRF/CNAM,

Xavier ROYER, Union des Industries textiles et animateur COC.

Préambule : René Bagorski, Président de l'AFREF, fait un point sur l'avancée des travaux sur la réforme avec le texte à date soumis à négociation.

1. Intervention de Laurence Martin : le certificat CLEA, genèse et fondamentaux

Laurence Martin, qui a siégé au COPANEF pour FO il y a quelques années, co-animatrice du COC et a porté le projet de la certification CLEA, dirige et depuis 2 ans l'association de promotion du label APP.

Je mets en pratique un outil créé paritairement et je suis surprise de l'invisibilité actuelle de CLEA.

La démarche CLEA fait l'objet d'un label depuis 30 ans et l'objectif est de mettre les personnes en autonomie d'apprentissage, c'est-à-dire que non seulement on va lui faire acquérir ce pour

quoi elle est venue, mais en plus on va faire ressortir toutes ses compétences socles et notamment transversales qui vont lui permettre de s'émanciper dans son parcours. Je parle d'émancipation car il y a une articulation entre éducation permanente et formation professionnelle. La formation professionnelle on est sur une formation tout au long de la vie car les outils et les technologies changent alors que l'éducation permanente vient en renfort de ce socle pour permettre à la personne de pouvoir rebondir.

CLEA est le fruit de réflexions des partenaires sociaux par rapport à un contexte et des besoins qui étaient identifiés. L'objectif était de garantir un bagage commun aux personnes pour les remettre en confiance et que cette référence soit lisible de différents interlocuteurs : pôle emploi, la région, l'entreprise. Les freins principaux pour les personnes qui n'accédaient pas à la formation, c' »tait l'impression de ne pas être suffisamment compétent sur les compétences de base pour aller sur une formation. Donc CLEA visait à les remettre en confiance. Les entreprises ont besoin de former vite et bien et que si on garantit ce socle on peut rebondir plus facilement sur l'aspect strictement professionnel par rapport aux besoins de l'entreprise et aux besoins de la personne.

Le certificat CLEA tire sa légitimité des différents acteurs impliqués dans son élaboration : les branches professionnelles, les régions et de s'inspirer des textes de références qui existaient. Le travail sur le COC a été de mettre en commun toutes ces expériences et de voir ce que chacun attendaient des travaux et de dire si on veut créer un certificat de reconnaissance universelle, il fallait s'appuyer sur ce qui fonctionne déjà.

Quelles étaient nos problématiques ?

Pour un public éloigné de la formation, il est important de mettre en exergue ce que les personnes savent et non ce qu'elles en savent pas, leur faire prendre conscience des compétences qui sont mobilisables dans le champ professionnel puis de rebondir pour leur faire acquérir ce qui manque par rapport à ce qu'on définira comme socle de connaissances et de compétences.

Dernière innovation de CLEA, c'est d'identifier explicitement et de flécher explicitement les étapes évaluatives car nous sommes dans une évaluation qui va permettre d'identifier les compétences des personnes par rapport aux attendus du certificat CLEA. CLEA est aussi caractérisé par son aspect personnalisation. On ne forme les personnes que sur ce qui leur manque et on optimise le parcours pour l'apprenant et les équipes pédagogiques et la logique est une logique d'investissement/formation.

Autre défi de CLEA, garantir à tous une prestation homogène. Il n'y a qu'un CLEA même s'il est contextualisé et personnalisé dans le parcours et donc il y a un porteur de CLEA : le COPANEF. Et aujourd'hui, on a de vraies interrogations car on voit que l'on pourrait faire exploser CLEA et se retrouver avec des CLEA millésimés selon les régions, les branches par ce que les différenciations en termes de financements, en termes de contenus sont déjà visibles dans les approches à venir de ce certificat qui se veut pourtant unique dans sa construction. ce que l'on voit pointer par rapport aux financements représente un risque de voir certaines personnes non accompagnées par certaines structures et d'avoir un transfert de responsabilités sur des organismes qui sont spécialistes dans les compétences de base et les compétences clés sans y asso-

cier une véritable volonté politique et financière d'accompagner ces personnes également sur le volet formation.

Une leçon à tirer dans le cadre du COC, c'est le travail collaboratif qui a été fait et c'est dans ce cadre que le réseau des APP avait été sollicité car il travaillait depuis un an sur la validation des compétences clés dans le cadre de son réseau. Les textes paritaires sont souvent cités et notamment au niveau européen qui reconnaît 8 compétences clefs en 2006 dans l'aspect sécurisation du parcours de vie et pas seulement en termes d'employabilité par une approche professionnelle mais également civique et citoyenne.

Souvent les personnes reprochent à CLEA de ne pas avoir repris les 8 compétences clefs européennes. Or, le certificat a été porté par les partenaires sociaux donc pas définition, ils ne s'intéressent qu'au volet qui les concerne directement donc sur un champ professionnel. Il était prévu que les régions s'approprient le volet social et cela devait venir par décret compléter le certificat CLEA porté par les partenaires sociaux. Mais ce ne s'est pas fait et du coup certains acteurs de la société civile réfléchissent à la complémentarité à créer sur les champs sociétal et citoyen. Les APP ajoutent systématiquement à CLEA les compétences transversales sociales et citoyennes. C'est pourquoi parfois le certificat CLEA peut sembler restrictif. Un exemple concret, c'est apprendre à apprendre dans le certificat CLEA, vous restez sur votre faim car l'approche qui en est faite est axée sur les compétences nécessaires sur le champ professionnel. Si vous comparez le référentiel de CLEA avec celui des compétences clefs européennes, vous avez un gap très important et qui est légitime. Dès 2009, il était prévu que le COC travaille sur un socle de compétences et à l'origine les partenaires n'étaient porteurs que d'une proposition à faire à l'acteur public : construire un référentiel de compétences lié à des nouvelles certifications. L'acteur public devait ensuite prendre le relais par décret pour rebondir sur les travaux des partenaires sociaux, mais en fait les partenaires sociaux ont poursuivi leurs travaux sur le référentiel de certification.

Sur les grands principes du certificat CLEA, c'est la première certification interprofessionnelle créée par les partenaires sociaux, certification commune et intangible, globale et générique par définition, personnalisé et contextualisable, accessible de droit par le CPF et le seul prescripteur est le bénéficiaire lui-même. On a des déjà quelques souplesses qui se sont installées dans les pratiques, légitimes ou non, car nous sommes dans une expérimentation qui ne demande qu'à faire l'objet d'une évaluation qui est sûrement prévu par le COPANEF de façon cadrée. Il y a sûrement des aménagements à faire par rapport à cette expérimentation, sans oublier les fondamentaux qui ont fait que la légitimité ce certificat qui a été reconnu jusqu'à être inscrit dans le code du travail.

Quand on parle de contextualisation, notamment avec les branches, c'est qu'il est important de faire le lien avec son vécu personnel et professionnel. L'objectif de CLEA est de placer la personne dans sa zone de confort et de lui montrer qu'elle a des compétences. Les régions avaient aussi cette possibilité de d'ajouter des modules pour permettre au certificateur de rebondir sur les compétences clefs européennes.

Pour conclure, Il était important de resituer le rôle des partenaires sociaux mais également de montrer la légitimité de CLEA de bénéficier de la reconnaissance de l'ensemble des acteurs. Au sein du réseau APP, 15000 parcours CLEA enclenchés, donc c'est un succès.

Le public vient surtout par le bouche à oreille, on a le voisin, la fille, le cousin, le père qui viennent parce qu'ils connaissent quelqu'un qui a fait CLEA. Un autre élément, certaines branches professionnelles se sont appropriées CLEA car elles ont compris qu'on était dans une logique de parcours et que passer par l'étape CLEA optimisait le parcours qualifiant, en limitant le taux d'échec et d'abandon et donc on est vraiment dans une logique d'investissement. Des régions se sont également appropriées CLEA. A la Réunion par exemple, toute personne qui veut venir en métropole pour des raisons professionnelles doit passer le certificat CLEA. Pour autant la formation n'est pas toujours financée par les régions, notamment sur le volet formation (pour l'évaluation, ça marche). Je trouve cela dangereux car il ne s'agit pas de leur créer des attentes complémentaires et de leur donner des horizons qu'on leur bloque ensuite.

Je réitère mes interrogations sur le manque de visibilité et de communication sur CLEA dans le cadre de la réforme.

Remettre l'individu au centre de son parcours, comme s'il n'y était sorti un jour... Il faut juste l'accompagner avec la bienveillance et le temps pour qu'il intègre cette logique de parcours.

Qu'il soit autonome et qu'il aille en organisme de formation comme il va à la boulangerie. Je dis que le certificat CLEA répond à pas mal de ces problématiques, sur la remise en confiance, sur la validation des compétences nécessaires pour devenir plus autonome dans ces parcours de formation, sur un outil qui soit reconnu de tous.

Par ailleurs le COPANEF est épaulé par des délégations délivrant des certificats CLEA au niveau des territoires, les COPAREF au niveau des branches professionnelles. Or la problématique de proximité de services et de prestations à CLEA sur les territoires et les branches peut nourrir la réforme actuelle.

Ces derniers mois, on constate qu'il y a des approches différenciées des différents acteurs du certificat CLEA. Certains OPCA ne considèrent pas CLEA à la même hauteur, que certains demandent aux personnes d'en financer une partie, que la sollicitation automatique du CPF ne devrait pas l'être.

On a aussi la problématique de se dire comment on va préserver les étapes évaluatives dans leur format universel car si on se cale sur le CPF cela change de la logique de forfait qui permet cette universalité. Sur le terrain, on sent une différence de traitement vis-à-vis des différents publics qui n'est pas favorable pour les publics initialement visés. Enfin, il faut rester sur un CDC qui doit être respecté par les organismes de formation mais également par les financeurs.

2. Intervention de Stéphane BALLAS

Préambule

Il me paraît important de rappeler, en préambule à cette intervention, les différents éléments qui amènent aujourd'hui à se questionner à nouveau sur la certification. Ces dernières années, de réforme en réorganisation, le paysage de la formation professionnelle s'est transformé profondément, sans pour autant régler toutes ses difficultés (je pense ici à l'égalité d'accès à la formation par exemple).

Ces transformations sont, par exemple, la création de l'inventaire à la CNCP, les impacts budgétaires (et le lien que l'on peut établir avec le Data Dock et le CPF – 150h - qui deviennent normalisants quant à la durée de l'action de formation et à son ingénierie), les blocs de compétences, j'y reviendrai, le renforcement d'un « modèle compétence » dans différentes sphères (école maternelle, hôpital... mais aussi socles de compétences clés type Clé.A), les projets européens avec en particulier ESCO (*European Skills, Competences, Qualifications and Occupations* ou, en français, Classification Européenne des aptitudes/compétences, certifications et professions¹)... et les projets de réforme de la formation professionnelle (voir à ce sujet la feuille de route du gouvernement, novembre 2017).

Cette évolution poursuit et renforce un mouvement de distinction de plus en plus nette entre la formation et la certification, entamé depuis de nombreuses années (1992 et la VAP ? 2002 et la loi de modernisation sociale ? Dans une période précédente, par exemple la loi du 10 juillet 1934 avec le titre d'ingénieur diplômé d'Etat ?).

Parmi les grands principes qui président à cette évolution transnationale, j'en retiens au moins deux :

- Cette distinction signifie qu'il existe aussi une frontière nette entre ce qui est réglementairement fixé (la certification) et ce qui relève de la franchise pédagogique des formateurs (la formation) ;
- La certification est le « repère commun », la « monnaie » d'échange entre différents univers (entre pays européens, entre le salarié et l'employeur, entre les universités pour favoriser les mobilités internationales des étudiants, etc.).

Je propose d'interroger cette évolution et d'en pointer les enjeux et les contradictions, à partir de deux points de vue. D'une part en revenant sur la mise en place des blocs de compétences dans les diplômes professionnels du ministère de l'éducation nationale. Mais aussi en

¹ La dernière version (1.0.2) de ce répertoire comprend 2 942 Professions, 10 583 Aptitudes / compétences et 2 902 certifications

présentant quelques constats réalisés sur le dispositif Clé.A, à partir d'une étude conduite dans le cadre du projet européen Eure.K, soutenue par Erasmus +.

Ces deux exemples permettront d'illustrer en quoi ce mouvement vers le « tout certification » questionne les dispositifs éducatifs en général, la formation des adultes en particulier et en quoi cette évolution n'est pas dénuée d'un certain nombre de contradictions.

2.1 Les blocs de compétences au MEN : un difficile maintien d'équilibre

Pour le ministère de l'éducation nationale, principal opérateur de formation professionnelle de France, mais aussi, et de très loin, principal certificateur, la définition et la mise en place des blocs de compétences dans ses diplômes professionnels (plus de 600 du niveau V au niveau III) revêtait, en 2014, différents enjeux.

Le premier enjeu est de se conformer aux obligations législatives (loi du 5 mars 2014), le deuxième est de développer une offre de certification modularisée, en particulier pour les publics de Formation continue, permettant ainsi une forme progressive d'accès à un diplôme.

Le troisième objectif de cette introduction est de proposer une « réponse certificative » à des publics sortant du système éducatif sans qualification. L'idée, sans doute conforme à l'esprit de la loi (et donc à celui des partenaires sociaux signataires de l'ANI du 14 décembre 2013 précédant cette loi), est que la sortie dite « sans qualification », qui est en fait une sortie du système éducatif « sans certification », ne rend pas justice au long parcours scolaire des individus et que ces derniers ont bien acquis, au moins en partie, les compétences visées par le diplôme. Ainsi, il convient de certifier ces acquis partiels...

Le quatrième objectif, symétrique au précédent, est de favoriser ainsi le retour en formation des décrocheurs.

Au MEN (DGESCO A2), une réflexion collective a été initiée fin 2014 et début 2015 autour de l'introduction des blocs. L'objectif était de réfléchir à plusieurs², en parallèle à un groupe d'IGEN en charge d'un rapport sur le sujet, pour penser l'introduction de ces blocs dans les référentiels des diplômes professionnels du ministère. Il était aussi question d'anticiper les effets de cette insertion sur le système en général (analyse réglementaire, analyse internationale, simulation sur plusieurs diplômes – CAP et bac pro).

Après plusieurs mois de travail, de simulation de scénarios, plusieurs choix ont été opérés :

- Le premier est de définir le périmètre des blocs comme équivalent des unités de certification préexistantes ;
- Le deuxième est de réserver l'accès aux blocs aux publics de formation continue, dans un premier temps ;
- Le troisième est de penser le bloc comme un élément cohérent par rapport à l'activité (rapport bijectif, itération RAP/RC) : « Chaque bloc regroupe les compétences nécessaires

² Ce groupe était composé de spécialistes de la conception des diplômes, de leur mise en œuvre en formation initiale, en formation continue ou encore en apprentissage. Ces personnes venaient donc de différents bureaux de la direction pour un chantier « en mode projet ».

à la réalisation d'une activité complète et autonome » (Note de réflexion, DGESCO A2, juin 2015). Ce choix renforce d'ailleurs l'importance du référentiel d'activités professionnelles (RAP) dont l'objet est descriptif du ou des métiers visés par le diplôme (Balas, 2016³) ;

- Le quatrième choix est de définir, pour chaque diplôme, des blocs de compétences professionnelles et des blocs de compétences générales (qui dérogent ainsi à la règle précédente de lien à l'activité) ;
- Le cinquième choix, enfin, consiste à délivrer des « Attestation reconnaissant l'acquisition d'un bloc de compétence » aux candidats non diplômés et seulement à eux (circulaire du 4 octobre 2016).

L'ensemble de cette démarche débouche sur la publication de plusieurs décrets en juin 2016.

Tout au long de ce travail, cependant, plusieurs risques ont été identifiés. Par « risque » il faut entendre, du point de vue d'un certificateur comme le MEN, des évolutions qui fragilisent l'équilibre d'un système éducatif en charge de multiples missions de service public comme assurer l'accès de tous à la maîtrise d'un socle de connaissances, compétences..., préparer concomitamment les individus à une insertion professionnelle et à une poursuite d'études (concerne les publics en FI) ou encore adapter ses certifications aux besoins du monde du travail (FI et FC).

Les principaux risques identifiés dans le cadre de cette introduction des blocs étaient :

- La délivrance de blocs risque d'inciter les publics les plus fragiles au décrochage (en particulier le public en FI). « J'ai une certification, pourquoi poursuivre alors que je peux travailler avec cette attestation » ? ;
- Ces blocs ne sont-ils pas des certifications sans valeur (« monnaie de singe ») faisant courir alors le risque d'une dévalorisation du diplôme en son entier ?
- L'introduction de ces blocs ne risque-t-elle pas de contraindre l'ingénierie de formation, par exemple en adoptant un déroulé de formation où des blocs de formation seraient constitués pour répondre aux blocs de certification ? Au-delà, ne risque-t-on pas de renforcer la confusion entre formation et certification mais aussi de développer le morcellement, l'émiettement des connaissances et des compétences acquises et de transférer la charge de la mise en cohérence à l'apprenant ?
- Cette réforme n'est-elle pas de nature, également, à questionner la notion de qualification puisqu'aujourd'hui les certificateurs construisent des diplômes en visant une qualification. Le diplôme est un « signal de la qualification » négociée, quant à elle, par les partenaires sociaux de branches. Mais alors, qu'est-ce qu'un « morceau » de diplôme au regard de cette qualification ? Un signal de « qualification partielle » (Caillaud, 2014⁴) ?

La mise en œuvre récente de ces blocs, pour les publics en formation continue, et prochainement pour tous les publics, ne permet pas encore de disposer de retours

³ BALAS, S. (2016). Référentialisation et travail au carré : illustration avec des masseurs-kinésithérapeutes. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°35, pp. 143-156.

⁴ CAILLAUD, P. (2014). Un « droit à la qualification » enfin effectif ? *Droit social*, n°12, décembre 2014, Dalloz édition.

d'expérience suffisants pour être affirmatif. Ce qui, en revanche, est certain, c'est que le système éducatif de l'éducation nationale, dont il est de bon ton de critiquer les lourdeurs, l'archaïsme... a fait preuve, dans le cas d'espèce, d'une relative modernité pour penser cette réforme. Sans régler toutes les difficultés, ce chantier de réflexion collectif a sans doute permis d'éviter certains écueils et en particulier celui d'une fascination aveugle pour le « tout certification », tout en garantissant aux publics de formation continue un accès progressif facilité aux diplômes professionnels du MEN.

2.2 Clé.A : conception et contradictions

J'ai été amené, dans le cadre du projet Eure.K, soutenu par l'agence Erasmus +, à conduire une étude sur la mise en œuvre du dispositif Clé.A. Ce projet, coordonné par André Moisan, réunit différentes équipes de plusieurs pays (Italie, Belgique, Portugal et France) autour de la reconnaissance des compétences informelles. Pour ce qui me concerne, un travail d'étude a été conduit, en partenariat avec l'AP-APP, dans différents centres APP proposant Clé.A. Les études de terrain ont été conduites par André Moisan, Jean-Luc Ferrand et moi-même.

Je ne reviens pas sur la nature de ce socle. Cependant, il est important de garder en tête les raisons de sa création, la place qu'y joue le Copanef et les différents réseaux habilités (dont l'AP-APP).

Après une étude centrée sur l'activité des évaluateurs et celle des bénéficiaires du dispositif Clé.A, il apparaît que, dans sa conception, ce dispositif vise des ambitions en partie contradictoires :

- Ambition d'universalité mais application singulière : Clé.A se veut un cadre de référence et comme tel, s'appliquer à tous. Chaque individu jeune et adulte, en France, devrait posséder, au minimum, les compétences décrites dans son référentiel, afin de pouvoir conduire une vie professionnelle et personnelle sans difficulté. Cette portée générale, qui véhicule avec elle, une doctrine d'égalité de traitement des individus, de transparence des processus certificatifs, etc. se heurte cependant à la réalité de son application. Comme pour tout processus certificatif, il existe un écart entre ce que le référentiel prévoit et la nature de l'expérience du candidat. Cet écart est renforcé, dans le cas de Clé.A puisque ce dispositif a pour ambition de reconnaître les acquis informels et non-formels des personnes. Si l'expérience de chacun est singulière, sa nature informelle ou non-formelle renforce cette singularité, dans le fond (décalage) mais aussi dans la forme (d'un référentiel formalisé à des expériences non-formalisées) ;
- Approche personnalisée et dispositif impersonnel : une deuxième contradiction est liée à l'ambition de Clé.A, en s'adressant aux publics les plus fragiles au plan de la maîtrise de savoirs de base, de personnaliser les processus d'évaluation, alors même que ce dispositif est enchâssé dans un système complexe⁵ ce qui implique un fonctionnement impersonnel.

⁵ Sept domaines de compétence découpés en :

Divers acteurs agissent et interagissent au cœur du dispositif Clé.A. Pour que ce réseau d'acteurs puisse fonctionner ensemble, des règles, des consignes, des procédures sont adoptées (qui fait quoi ? quelles étapes pour les bénéficiaires ? quel circuit pour les remontées d'information... ?). Ce fonctionnement nécessaire implique que chaque individu soit traité de manière identique, impersonnel, par ce système. Et toute volonté de personnalisation de l'approche (modification de la durée d'un accompagnement, report d'une étape) se heurte à cette logique du système ;

- Evaluation objective et concept flou. Une troisième contradiction est liée à la nature polysémique de la notion de compétence. Les compétences du candidat sont au cœur du dispositif, mais comme leurs significations sont peu stabilisées, cela entraîne inévitablement, une instabilité du dispositif. En particulier, notre capacité à objectiver la possession d'une compétence se heurte à la nature dynamique et labile de la compétence, si l'on veut bien en retenir une définition riche. Dès lors, qu'évalue-t-on dans Clé.A ?

Ces contradictions de conception conduisent, en cascade, à faire peser sur les évaluateurs et les bénéficiaires, des dilemmes.

Parmi ces dilemmes, voici un exemple pour les évaluateurs.

Le dilemme du pédagogue

« Je me bataille avec moi-même ». C'est par cette expression spontanée qu'une évaluatrice Clé.A résume son vécu. Elle se « bataille » en effet, en elle, entre des aspirations légitimes l'une et l'autre, mais inconciliables : d'un côté, elle souhaite garantir l'objectivité de son évaluation, mais de l'autre, elle souhaite accompagner et valoriser le candidat.

On est bien ici face à un dilemme car, pour cette professionnelle, faire bien son travail, c'est poursuivre en même temps ces deux aspirations, ce qui est rigoureusement impossible. Alors, cette professionnelle a deux voies possibles pour sortir de cette situation : soit prendre sur elle (au point de garder cette contradiction sur l'estomac), soit parvenir à arbitrer, en situation. Ici, on peut identifier la racine de ce dilemme dans l'identité des professionnels habilités à évaluer le dispositif Clé.A. S'il est apparu évident de confier cette tâche à des formateurs (des APP, des GRETA, etc.), la règle est de séparer strictement l'évaluation et l'éventuelle formation complémentaire dont peut bénéficier le candidat n'ayant pas obtenu l'ensemble des domaines du socle. Ainsi, évaluer n'est pas former, être évaluateur interdit d'être formateur pour le même candidat... Mais les évaluateurs habilités Clé.A sont des formateurs souvent spécialisés dans l'accueil de publics faiblement qualifiés, allophones, en insertion... Ainsi, Clé.A crée une situation artificielle où le professionnel devrait, au nom d'une objectivité déclarée, abandonner son expérience professionnelle experte en accompagnement de publics, en redynamisation des personnes, en remise en confiance, en

-
- 28 sous-domaines ;
 - 108 critères d'évaluation.

adaptant son contenu aux personnes. « En tant que formateur, on évalue. On change de cerveau »... me dit un autre évaluateur.

On comprend bien alors que les évaluateurs « se battent avec eux-mêmes ».

Et pour les bénéficiaires :

Un diplôme qui n'en est pas un

Les candidats, jeunes ou moins jeunes, ont tous un passé d'élève et une histoire souvent compliquée avec l'institution scolaire. Une part significative de ces personnes est sortie du système éducatif sans qualification. Dès lors, leur démarche les amenant à Clé.A, a un caractère « réparateur ». C'est une forme de « deuxième chance » à laquelle ils aspirent.

Ils souhaitent, en particulier les candidats issus du système éducatif français (pour les candidats allophones et/ou d'origine étrangère, la question est un peu différente), accéder à un premier niveau de qualification, c'est-à-dire, dans la culture française, un diplôme⁶.

Mais, même si sa promotion et son avenir promettent sans doute à Clé.A une reconnaissance croissante auprès des acteurs de la formation comme ceux du travail, il n'en reste pas moins que ce n'est pas un diplôme, pas même un diplôme infra-V ou V bis qu'appellent certains de leurs vœux. Ce n'est pas non plus une certification que l'on peut identifier dans le répertoire national où sont inscrites les certifications professionnelles (RNCP) correspondant à un métier.

Au mieux, le socle joue un rôle d'attestation de prérequis avant de se lancer dans un projet de formation. Et ce rôle n'est pas assuré, tant le monde de la formation est émietté et concurrentiel et les références hétérogènes.

Ainsi, on en revient à la question de la complexité. Est-il raisonnable de proposer un parcours aussi complexe à un candidat pour finalement lui délivrer un certificat dont la valeur est relative ?

Quand on étudie Clé.A en s'intéressant, comme moi, à l'activité réelle des acteurs concernés, ce qui frappe, c'est d'une part l'énergie mobilisée par les uns et les autres pour mettre en œuvre un dispositif qui a du sens. Paradoxalement, on remarque aussi que cette énergie est souvent dépensée, en particulier par des évaluateurs remarquables, pour faire tenir ensemble des objectifs inconciliables... Ce dispositif, encore jeune, évolue. S'il parvient à s'appuyer sur

⁶ Malgré la création du concept de « certification professionnelle » qui met en correspondance les diplômes délivrés par l'Etat, les titres de l'AFPA et d'autres organismes de formation et les certificats de qualification professionnelle délivrés par les branches (loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002) mais aussi, plus récemment, l'inscription « d'objets » certificatifs divers (habilitations, attestations, capacités, etc.) à valeur réglementaire ou de marché dans un « inventaire » auprès de la CNCP, le repère commun reste, dans notre pays, le diplôme.

l'expérience de ces acteurs de première ligne pour régler ses biais de conception, il connaîtra sans doute un fort développement comme outil de deuxième chance pour des publics fragilisés.

2.3 Le « tout » certification : entre reconnaissance et questionnement

L'adoption de la certification constitue, dans le domaine de la formation professionnelle, une rupture historique, une révolution copernicienne (Marcel & Savy, 2013⁷). Cela impose aussi, parfois, de conduire des « rétro-ingénieries » (Robichon & Ladouceur, 2017⁸) quand on doit repartir de la compétence pour se questionner sur ce qu'elle permet de faire. Cette adoption marque le passage d'une référence au savoir scolaire et à sa maîtrise qui passe par une formation, à la compétence. Par exemple, la nomenclature à 5 niveaux, datant des années 60 et qui fait encore référence en France, porte en elle, des traces de ce premier modèle.

Passer d'une référence à un niveau de formation à celle de la certification signe la volonté de professionnaliser les formations, c'est-à-dire de rapprocher la formation professionnelle des réalités du travail, de ses exigences...

Mais adopter un modèle « certification » et du même coup, basé sur la compétence, confirme aussi une volonté de fournir un repère commun aux différents acteurs concernés par la formation professionnelle : formés, formateurs, employeurs. Les certifications aspirent à devenir des outils de référence. Mais alors que veut dire cette multiplication des certifications car, comme je l'ai montré par ailleurs (Balas, 2011⁹), plus il existe de référentiels dans un secteur professionnel et moins ils font références.

Pour les raisons multiples évoquées, ce modèle du « tout certification » se renforce et, à en croire les orientations proposées, la prochaine réforme de la formation professionnelle ne devrait pas infléchir cette tendance. En tant qu'observateur de ce phénomène, une telle bascule m'incite à revenir aux questions fondamentales liées au sens que notre société entend voire jouer à la formation professionnelle des jeunes et des adultes. Parmi ces questions, en voici quatre pour aviver le débat :

- Cette évolution permet-elle de mieux « fabriquer » des professionnels (Wittorski, 2007¹⁰) ? On voit bien ici qu'une réponse simple est impossible. Sans doute, la construction des diplômes sous forme de référentiels, la reconnaissance des objets certificatifs autres que les diplômes, l'harmonisation (relative) des modes rédactionnels de ces référentiels... participent à professionnaliser les formations. Pour autant, on peut s'interroger au vu du relatif désajustement des diplômes détenus et des postes occupés par les professionnels, dans notre pays ;

⁷ MARCEL, J.-F. & SAVY, H. (2013). *Évaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action*. Dijon : Educagri éditions

⁸ ROBICHON, M., & LADOUCEUR, M. (2017). Le dilemme professionnel des ingénieurs de formation : entre visée normative et visée didactique. *Education Permanente, Hors-Série AFPA 2017*, pp. 33-42.

⁹ BALAS, S. (2011). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence. *Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation*. Paris : CNAM, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690>

¹⁰ WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan

- Garantit-elle mieux l'identification de l'aptitude d'un individu à occuper un poste ? Il est, là-aussi, difficile d'être affirmatif. Au-delà des discours, sait-on vraiment ce qui permet à un individu d'être efficace au travail ? Sur certains postes, une maîtrise technique est primordiale, mais dans de nombreux autres, au-delà de quelques apprentissages, qu'est-ce qui permet de constater que l'on a affaire à un « bon professionnel » (par exemple un chercheur) ? Dès lors, il faut rester modeste. La certification offre des repères importants ; elle ne règle pas la complexité de cette question ;
- Favorise-t-elle la reconnaissance de l'expérience acquise et de l'intelligence au travail, au-delà des tâches prescrites ? Cette question, qui a fortement contribué à l'émergence du « modèle compétence », se trouve aujourd'hui en partie asséchée par une compréhension « pétrifiée » et émietlée de la compétence (voir le modèle ESCO) où cette dernière est réduite à une monnaie d'échange en rapport avec une vision comportementaliste du travail humain ;
- Permet-elle de mieux assurer l'égalité de traitement des personnes face aux diplômes ? sans doute favorise-t-elle une transparence des attendus des diplômes. Les référentiels des diplômes, des titres, des certifications inscrites à l'inventaire ou des blocs de compétence sont publiés et accessibles à tous. Pour autant, leur complexité, leur dimension technocratique permettent-elles réellement que chaque individu s'en empare réellement ? Enfin, les certifications sont des outils. Et un outil ne garantit rien, il réalise ce que l'homme veut en faire.

2.4 Conclusion

Vous aurez compris que la bascule vers le « tout certification » à laquelle nous assistons questionne beaucoup le chercheur et enseignant que je suis aujourd'hui. Elle interroge aussi le formateur d'adultes que je fus longtemps.

Je constate en particulier que le matériau de construction de tout cette édifice certificatif, c'est la compétence. Est-on sûr de sa solidité conceptuelle ? Peut-on être certain que, au-delà des débats sémantiques nécessaires mais aussi, il faut le dire, stériles, que cette compétence permet de faire ce que l'on veut en faire : par exemple attester d'une qualité professionnelle, comparer deux dispositifs formatifs, garantir la possession d'un prérequis... ? Des solutions existent, mais sans une volonté de décrire la compétence avec un minimum de détails dans les référentiels des certifications, nous ferons la promotion d'une vision appauvrie des qualités que l'on veut attester.

Dès lors, je pense qu'il faut améliorer la prise en compte du travail réel pour donner sens à ces dispositifs de formation/certification, c'est-à-dire s'approcher du travail effectif et prendre le temps de l'observer, de l'analyser, de le comprendre, en dépassant la partie visible de l'iceberg que l'on nomme la performance...

On sait, depuis Jobert (1993¹¹), que l'on peut, dans l'histoire récente, faire la chronique d'une relation malheureuse entre les formateurs et le travail. Cependant, les positions évoluent. Les sciences du travail (ergonomie, psychologie du travail) irriguent de plus en plus le monde de la formation. La didactique professionnelle dans la continuité de Pastré et Vergnaud, agit concrètement sur la conception des diplômes, à partir de l'analyse du travail, par exemple au ministère de l'agriculture.

La prise en compte du travail « dans toute son épaisseur », me paraît être la seule voie, aujourd'hui, qui permettra de garantir la « qualité » des formations, entendue, non comme le respect d'une liste de critères, mais comme la capacité à préparer les individus, à travailler en bonne santé, à participer à l'efficacité des organisations et, bien entendu, à se développer dans un même temps, pour demain et tout au long de leur carrière. En effet, et ce sera mon mot de conclusion, la prise en compte du travail réel permet, à mon sens, de sortir du dilemme entre apprentissage situé (de court terme) et développement de l'individu (long terme) qui occupe la formation professionnelle, dans notre pays, depuis son origine.

3. Intervention de Xavier ROYER

Pour moi, l'élément déclencheur a été les grandes reconversions dans le textile avec pour les trois-quarts des personnes sans aucun diplôme. Co-animateur du comité technique COPANEF mis en place en 2009 avec les partenaires sociaux, je vais évoquer un système de certification plutôt paritaire.

Là, on l'on peut se retrouver entre monde syndical et le monde patronal, c'est sur le fait que l'individu a tout intérêt à avoir les compétences nécessaires pour s'insérer dans l'emploi, s'y maintenir et y évoluer tandis que l'entreprise a besoin d'individus compétents. Dans les années 90, l'objet était de prouver que le travail était formateur et qu'on pouvait avoir un « assignat de valeur ».

Lors des négociations en 2009 et 2013, on ne parlait pas de certification et tout à coup, avec le CPF, on s'est retrouvé à parler certification mais cela s'est transformé en problème structurel avec les listes CPF.

Cf. certifications professionnelles : <https://www.youtube.com/watch?v=wkTFkK7ks08>

La certification est un repère d'employabilité. Si un ouvrier textile obtient un CQPI, cela est plus lisible pour quelqu'un d'une autre branche. Ensuite tout dépend de la valeur que l'on met dans cet indicateur CAP, CQP, CQPI.

Même lorsque l'on est diplômé, l'employeur va demander des activités ou des missions complémentaires comme de la gestion de projet, du management, de la relation client qui ne sont pas des métiers donc pas des certifications.

Quels sont les objets ?

- Strate branche, avec des CQP exportables dans d'autres branches

- Strate inter-branche qui gagnerait à être développée car les CQPI se ressemblent beaucoup en fait. C'est très important car on pourrait aller vers des modalités d'écriture méthodologique commune.
- Strate inter-professionnelle tel que CLEA déposé à l'inventaire ou encore le diplôme de comptabilité ou la gestion de projet qui n'appartiennent à aucune branche.

Le process industriel intéresse une vingtaine de branches industrielles.

Cela est donc difficile pour un individu de s'y retrouver entre diplômes, titres, CQP, CQPI, de blocs...

On va aussi essayer de faire parler ces mondes entre eux.

Si on prend le RNCP, on a le monde « diplômes/ titres », le monde des écoles et établissements qui déposent des objets qui seront des diplômes d'école, les CQP, CQPI, CLEA, des certifications transverses, des blocs.

Quand dans mon référentiel pour une certification technique, j'ai les blocs « tutorat » et « gestion de projet », avoir ces blocs permet d'y aller par étape, c'est bien, mais en soit, cela a une valeur très relative car ce qui est important, c'est la certification complète.

Ces blocs peuvent aussi faire partie d'un référentiel de certification globale et être inscrits à l'inventaire en tant que tels. Chaque bloc est donc en même temps un élément d'un ensemble et un élément indépendant. Dans ce cas, on les appelle des briques et non plus des blocs. !

Ce qui reste important c'est que l'individu va pouvoir se construire et valoriser ce qu'il sait et par l'évaluation de savoir où il en est, ce qu'il détient comme compétences et ce qu'il lui manque, d'où la construction de parcours individualisés.

L'objet est de développer les CCPI (certificats) dans l'idée des blocs. Puisque comme le dit la négociation, nous allons avoir une responsabilité de plus en plus forte au niveau des branches avec l'observatoire, avec un travail d'indicateurs communs. On devrait avoir des fiches métiers éclairantes. On va les écrire en lien avec l'Europe pour permettre aux individus de s'y retrouver et de faire en commun les métiers qu'on a en commun.

Dans le monde industriel, il y a par exemple 500 appellations « Conducteur de machines » et on appelle cela un CQP. Donc, on peut largement progresser.

Il y a 3 strates :

- Le spécifique, les denteliers ne sont que dans ma branche, donc j'écris
- Les conducteurs de process, c'est partagé donc j'écris avec les autres branches
- L'interprofessionnel, les métiers supports en particulier, les autres écrivent.

Un dernier point, les modalités qui permettent à un individu d'être positionné par rapport aux compétences attendues dans un référentiel est un point clé. Cela ne semble pas encore clair pour tout, notamment dans les régions. La clé, c'est l'évaluation.

Concernant les bases du numérique, un travail est en cours avec le ministère du travail.

En conclusion, c'est l'usage qui fait la valeur d'une certification.

4. Echanges et débats avec la salle

Plusieurs échanges dont l'intervention de J-Marie Luttringer sur le droit de la certification ?

D'abord dire qu'il y a des invariants de la certification et des spécificités de la certification liées au marché du travail de droit privé.

Les invariants de la certification, c'est que tous dans cette salle, nous sommes certifiés et si nous ne le sommes pas encore, nous le serons. Nous avons tous un certificat de naissance qui ouvre le droit à l'Etat civil, qui donne des droits de citoyen, etc.

L'invariant avec la certification professionnelle, c'est l'état professionnel par rapport à l'état civil. La certification sur le marché du travail ouvre la voie à l'Etat professionnel. D'ailleurs, dans le document envoyé aux partenaires sociaux, il est dit qu'il faudrait réfléchir à ce que pourrait être une véritable liberté professionnelle.

La seconde certification sera notre certificat de décès. Pour cela, il y a une autorité tierce externe (sage-femme ou médecin) ; une autorité publique qui enregistre (Etat ou mairie) ; et cela apporte des droits puisque les héritiers sont concernés. Donc il y a un droit de la certification indépendamment de notre milieu professionnel.

Il y a un second univers de la certification qui monte en puissance, c'est la certification des activités économiques quelles que soient, dont la formation considérée comme une activité économique.

Or, ce qui c'est développé dans la dernière période sur la qualité renvoie à une certification de marché et là l'autorité n'est pas une autorité publique (comme le médecin ou la mairie) mais des opérateurs privés de marché, des certificateurs eux-mêmes habilités par une autorité et la différence est que nous sommes sur des normes techniques et non juridiques.

Donc, il y a de plus en plus de métiers où l'on ne peut accéder qu'avec des habilitations techniques ou des certifications.

La certification sur le marché du travail de droit privé (et non la fonction publique /concours ou les professions réglementées) pose le problème juridique du pouvoir sur la certification. Qui a le pouvoir légitime sur cette certification ? Ce que nous avons vu ce matin, c'est un conflit de pouvoirs. Jusqu'à il y a quelques années, seul le ministère de l'éducation, les pouvoirs publics avaient un pouvoir de délivrance des diplômes qui a été cassé par le développement des contrats de qualification en 1982/3. C'est donc un nouveau deal.

La question de la certification par les partenaires sociaux est totalement légitime car liée au droit des salariés à la négociation collective qui découle de la Constitution et ils ont un pouvoir normatif donc à parité d'estime avec le pouvoir du ministère de l'éducation. La question est celle de la valeur opposable de cette certification qui résulte d'un accord collectif qui ne peut avoir de portée que dans le champ d'application de cet accord et non de portée universelle sur l'ensemble du territoire.

Cette certification n'a de valeur opposable que s'il a été pris dans la forme d'un accord collectif de travail, soit comme avenant ou annexe d'un accord collectif.

Le pari qui est fait c'est d'avoir 50 branches professionnelles et non 200 avec une capacité à faire.

5. Synthèse du jeudi AFREF du 15 février 2018

René Bagorski conclue cette matinée en remerciant les intervenants passionnants et passionnés.

Une phrase de Stéphane « l'outil ne garantit rien sauf ce que l'homme veut en faire », et l'on peut remplacer outil par certification. Toute la discussion de ce matin pose la question, qu'en voulant tout certifier, tout structurer, tout normé, tout organiser, n'est-on pas en train d'aller trop loin ?

La certification n'est-elle pas une assurance pour les individus d'être employables et pour l'entreprise d'embaucher sans risque. On est dans cette logique assurancielle et la FP ne deviendrait-elle pas le 6^{ème} risque de protection sociale avec un système assuranciel qui se met en place avec la certification comme médicament. On a besoin de réfléchir à cet aspect là.

La personne n'est pas qu'un individu au service de l'économie et interchangeable, mais une personne dans toute son entité à la fois d'acteur social et d'acteur professionnel. Il faut avoir cela à l'esprit.

En conclusion, quelle est la place demain de l'individu en tant qu'acteur social dans la réalisation de son projet personnel. Le travail est formateur, la vie est formatrice, chaque jour chacun débute une autre aventure, un autre voyage et l'on apprend au fur et à mesure. On ne pourra pas les certifier les garantir. Tout ce qu'on apprend constitue une personne et est un acteur économique ou un acteur social et à vouloir tout saucissonner fait que l'on se « tire une balle dans le pied ».

Auteur du compte-rendu : Francine SURMONT

Contact AFREF : Francine SURMONT; Claude VILLEREAU