

Jeudi de l'AFREF du 15 février – Certification : marché, contrôle, reconnaissance

Amphi Mourain-Dutot

Les dispositifs éducatifs et le « tout certification » : enjeux et contradictions

Stéphane Balas, maître de conférences, équipe « métiers de la formation » CRF/CNAM (EA 1410)

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.

I- 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.

II- 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.

III- 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). *Evaluons, 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 WITORSKI, 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.

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 parait 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.

Je vous remercie.

¹¹ JOBERT, G. (1993). Editorial : les formateurs et le travail, chronique d'une relation malheureuse, *Education Permanente*, N°116, 1993/3, pp. 7-18.