



---

## Certification des compétences dans le cadre du CQP « conseiller retraite » : réflexion et orientation

---

### Préambule

Depuis la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale l'accès à une certification (ou à un élément de certification) peut être *quasiment* considéré, pour chaque salarié, comme un droit.

En effet, la loi prévoit un entretien entre l'employeur et le salarié, « tous les 6 ans, (qui) donne lieu à un état des lieux récapitulatif du parcours professionnel : sur cette période le salarié devra avoir bénéficié de la réalisation des entretiens et d'au moins 2 des 3 éléments suivants : formation, évolution salariale/professionnelle, acquisition d'éléments de certification<sup>1</sup> ».

Cette loi renforce le rôle de la certification dans le champ de la formation professionnelle, dans un mouvement historique que l'on peut qualifier de « tout certification »<sup>2</sup>.

L'enjeu de cette note est double.

- 1) Permettre l'ouverture d'une réflexion sur la certification des compétences dans la branche, les outils de cette certification, les enjeux identitaires et politiques de cette action à partir d'une analyse de l'organisation actuelle du processus de certification des compétences dans la branche, de l'évaluation certificative à la remise du « diplôme » (en particulier dans le cadre du CQP Conseiller retraite).
- 2) Revenir sur la distinction entre évaluation et certification (voir glossaire en annexe I), ces deux actes étant articulés mais devant être distingués, en particulier pour garantir la « valeur » de la certification délivrée. En effet, il est essentiel que l'acte de certification soit exercé par une autorité tierce à celle qui conduit les évaluations.

La notion de certification est fréquemment utilisée mais rarement définie. En effet, on parle de « LA certification », « DES certifications » ou encore du « PROCESSUS de certification » :

- LA certification renvoie à l'action d'attestation de valeur qu'une autorité attribue à un individu ou à une organisation (par exemple l'attribution d'un label ou d'une norme) ;
- LES certifications sont les « objets » dont la possession atteste de cette valeur. Dans le domaine de la formation professionnelle, il s'agit des diplômes, des titres, des certificats de qualification professionnelle (CQP) ou encore des blocs de compétence ;
- Enfin, le PROCESSUS de certification décrit les différentes étapes d'évaluation et de contrôle dont se dote une organisation pour garantir la valeur dont elle doit attester la possession chez un individu ou une organisation.

---

<sup>1</sup> C'est nous qui soulignons

<sup>2</sup> Voir annexe III, intervention de Stéphane Balas au *Jeudi de l'AFREF* du 15 février 2018



L'évaluation, quant à elle, correspond au processus de jugement critérié de valeur à partir d'une mesure d'écart entre une prestation réalisée et une prestation attendue.

Cette note permet aussi de pointer les questions qui émergent actuellement de ce processus et de présenter quelques pistes d'amélioration, sans remise en cause de l'organisation actuelle.

Pour la branche retraite et prévoyance, conduire une réflexion sur la certification des compétences de ses salariés et sur les outils à mobiliser, est majeur. La création d'un CQP, sa promotion, son orientation en fonction des besoins des salariés du secteur relève de la responsabilité de la branche. De même, la branche, à travers sa commission professionnelle nationale emploi formation (CPNEF), joue un rôle « d'autorité académique », c'est-à-dire qu'elle délivre, sous son timbre, les certifications. Elle donne délégation au jury paritaire pour agir en son nom et exerce un contrôle global sur l'ensemble du processus.

Ainsi, la politique de certification de la branche est un levier particulièrement important de sa stratégie de développement en portant des certifications propres ou en construisant des projets communs avec des branches voisines, voire avec l'Etat<sup>3</sup>.

Nos pistes d'amélioration s'articulent autour des outils de certification et autour du rôle des instances certificatives.

## **1) Quels « outils » de certification pour la branche ?**

### 1.1- Les certifications de branche

Les branches ont le pouvoir de créer des certifications professionnelles spécifiques et adaptés aux besoins des salariés des entreprises relevant de son périmètre.

Ces certifications, nommés Certificats de Qualifications Professionnels (CQP) peuvent, au même titre que les diplômes délivrés par l'Etat et les titres professionnels, par les chambres consulaires, les organismes de formation, l'AFPA... être inscrits au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

Elles constituent des outils visant à certifier la qualification d'une personne, c'est-à-dire à occuper un emploi ou des fonctions de manière autonome et complète. Si la qualification est définie par les partenaires sociaux, en particulier au moment de la négociation des accords conventionnels de branche et leur volet de classification, le CQP constitue un « signal de qualification ». La possession du CQP atteste que son titulaire est en possession des qualités requises pour tenir un emploi défini du secteur.

Au sein de la branche retraite et prévoyance, deux CQP ont été créés, le CQP Conseiller retraite et le CQP Conseiller protection sociale. Seul le premier est inscrit au RNCP, le second ne l'a pas été et n'est plus délivré actuellement.

### 1.2- Les blocs de compétences

La loi de 2014, déjà évoquée, crée l'obligation, pour chaque certificateur (dont les branches délivrant des CQP), de rendre accessibles leurs certifications professionnelles par « blocs de compétences ».

L'enjeu de cette réforme est de permettre aux salariés un accès progressif (bloc par bloc) aux certifications, en particulier en mobilisant les droits ouverts dans le cadre du compte personnel de formation (CPF). Comme ce compte cumule, au maximum, 150 heures de droit

<sup>3</sup> Voir « Feuille de route de la réforme de la formation professionnelle », novembre 2017



à la formation, l'accès progressif à une certification qui nécessite parfois plusieurs centaines d'heures de formation (en particulier pour les diplômés), s'impose. La loi précise, cependant, que les « blocs de compétences » doivent regrouper les compétences nécessaires à la réalisation d'une activité complète et autonome, afin de conférer à chaque bloc, de manière autonome, une « valeur professionnelle » minimale.

Au sein de la branche, le seul CQP concerné, le CQP Conseiller retraite, a été découpé en trois blocs :

- Bloc 1 : Informer les clients sur la retraite obligatoire ;
- Bloc 2 : Conseiller les clients sur les produits complémentaires et les dispositifs d'amélioration de la retraite ;
- Bloc 3 : Orienter vers les services et organismes compétents.

Chacun de ces blocs regroupe des compétences professionnelles constitutives du CQP ainsi que les compétences dites transverses.

Si la délivrance d'un bloc de compétences aux personnes n'obtenant pas l'ensemble du CQP est un acte de certification, le bloc ne constitue cependant pas une « certification professionnelle » dans la mesure où il ne garantit pas la capacité à exercer l'ensemble de la fonction ou de l'emploi. Le bloc est un signal « infra-qualification ».

### 1.3- Les attestations de compétences

Le CFEM a récemment été sollicité afin d'organiser un dispositif permettant de former et de faire reconnaître les compétences de certains de ses salariés dans la conduite d'entretiens d'information retraite (EIR). Les compétences visées (au nombre de deux), ne constituent pas un « bloc » tel que défini ci-dessus.

L'évaluation de ces deux compétences se fait dans un cadre identique à celle des compétences constitutives du CQP. Le candidat se voit délivrer une attestation de compétences. Ces compétences acquises sont reconnues si le candidat souhaite par la suite obtenir la totalité du CQP.

De même que les blocs, l'attestation de ces deux compétences ne peut être considérée comme une certification professionnelle dans la mesure où elle constitue un signal « infra-qualification ».

## **2) Les instances de certification au sein de la branche**

Dans le cadre de la délivrance du CQP « Conseiller retraite », trois instances ont un rôle<sup>4</sup> à jouer pour mettre en œuvre l'évaluation des compétences et garantir la qualité de ce processus.

### 2.1- Le comité technique d'évaluation (CTE)

Le CTE, composé d'un formateur et de deux professionnels (du secteur de la retraite), représente la « commission fonctionnelle » du processus de certification. Son rôle est de vérifier, sous la délégation du jury paritaire, l'adéquation entre les compétences démontrées par le candidat et les compétences requises, et formalisées dans le référentiel, pour l'obtention du CQP. Ce comité exerce son action lors d'épreuves certificatives « classiques »

---

<sup>4</sup> Voir organisation schématique du système comprenant ces instances et leurs interactions en annexe II.



mais aussi dans le cadre de la VAE.

Dans le premier cas, il fait passer les épreuves prévues dans le référentiel du CQP, dans le second, il analyse le livret VAE du candidat, puis reçoit ce dernier en entretien.

Le rôle du CTE, au-delà de son action d'évaluation, c'est-à-dire « porter un jugement à partir d'une mesure d'écart », est de formaliser ce jugement pour le rendre compréhensible au candidat, mais aussi aux membres du jury paritaire. Cette formalisation qui objective la décision d'attribution ou de non attribution totale ou partielle du CQP (bloc ou attestation de compétences), prend la forme de compte-rendu de comité, signés par ses membres.

Enfin, le CTE doit proposer au candidat, en cas d'échec ou de validation partielle, des préconisations afin que ce dernier puisse développer les compétences manquantes. Ces préconisations peuvent prendre la forme de formations complémentaires à suivre ou d'expériences professionnelles à renforcer.

Plusieurs questions se posent quant au fonctionnement de ce CTE :

- la première concerne l'annonce du résultat de l'évaluation que les membres du CTE ne peuvent aujourd'hui faire au candidat et l'absence de présentation, par ce même comité, des préconisations éventuelles, ce qui entraîne un temps d'incertitude long pour les candidats en attente des résultats, et nécessite parfois de convoquer ultérieurement un membre du CTE pour expliciter les validations partielles ;
- la deuxième est la question de la mobilisation des comités, le processus de désignation de ses membres, la formation de ces personnes, le coût... Se pose, par exemple, la question de l'obligation de mobiliser de plus en plus fréquemment les jurys paritaires à l'issue des différents CTE, résolue par la mise en place des jurys paritaires restreints. Ceci amène, indirectement, le jury paritaire à contrôler l'action des jurys paritaires restreints ;
- la troisième concerne, compte tenu du volume de candidats annoncé, les outils d'analyse que les CTE doivent produire et transmettre au jury paritaire pour que ce dernier puisse conduire sa mission d'analyse et de contrôle.

**Concernant la première question, il est proposé, que le CTE puisse faire part d'un résultat conditionnel au candidat et présente, si besoin, les préconisations à celui-ci.**

Pour répondre aux divers enjeux de la deuxième question, une réflexion est en cours sur l'organisation des processus administratifs et fera l'objet d'une note prochaine.

Concernant la troisième question, différents outils favorisant les échanges entre les différentes instances sont en cours d'élaboration.

## 2.2- Le jury paritaire

Ce jury est composé, à part égale, de représentants<sup>5</sup> des organisations syndicales des salariés et de représentants des employeurs, désignés pour deux ans par la CPNEF (avec une présidence tournante d'un an). Cette instance agit par délégation de la branche (CPNEF). Son rôle principal est de prendre des décisions de certification, c'est-à-dire d'attribution du CQP à un candidat et non d'évaluation. Ce faisant, ce jury s'engage sur le fait que ce candidat possède bien les compétences requises et référencées.

Au-delà, ce jury est le garant de la qualité du processus global de certification, il s'assure de la conformité du processus d'évaluation certificative (sous toutes ses formes) avec le référentiel du CQP et vérifie la cohérence du dispositif de formation proposé pour mener à cette certification.

---

<sup>5</sup> Les personnes désignées peuvent être salariées, retraitées, en recherche d'emploi et désignées par des organisations syndicales ou patronales relevant du secteur d'activité.



Il peut également être amené à jouer un rôle d'arbitre, si les membres d'un CTE ne parviennent pas à une décision unanime.

Enfin, il propose à la CPNEF des préconisations concernant la promotion de cette certification professionnelle et dresse un état de la mise en place du CQP dans les GPS dont ses membres ressortent<sup>6</sup>.

Les questions que posent actuellement le fonctionnement de ce jury sont nombreuses :

- la première est la difficulté à mobiliser régulièrement les membres composant ce jury ;
- la deuxième est de clarifier et promouvoir le rôle de ce jury. Aujourd'hui, le jury paritaire se trouve de fait, en situation de procéder à une nouvelle évaluation, forcément partielle, car le candidat n'est plus présent. Ce faisant, il glisse d'une fonction de contrôle de la conformité du processus d'évaluation à une réévaluation des compétences du candidat. Le jury paritaire, par nature organe politique, se retrouve alors en position d'assumer le rôle d'un organe fonctionnel ;
- la troisième concerne les outils mis à sa disposition pour remplir sa mission de contrôle et d'analyse ;
- la quatrième, enfin, est le renforcement du rôle du jury en tant que promoteur du CQP dont il est l'organe central d'analyse.

**Il est proposé de renforcer les missions de ce jury, dont le président est élu pour un an, pour permettre que chaque session de jury (au moins chaque trimestre et plus si nécessaire) conduise son travail en cinq temps :**

- un premier temps concernant son action de certification des candidats ;
- un deuxième où le jury doit valider des sujets d'épreuves pour la session suivante mais aussi, autant que de besoin, valider le processus d'évaluation certificative (nature et conditions des épreuves mais aussi, pour la VAE, forme du livret) ainsi que des outils d'évaluation (grilles...) ;
- un troisième de validation des listes des membres des CTE ;
- un quatrième de production des bilans de sessions ;
- un cinquième, enfin, de production de compte-rendu et d'analyse des actions de promotion du CQP menées dans les GPS.

Concernant les outils sur lesquels baser son action, l'usage d'une fiche liaison, anonymisée, permettra ainsi de recentrer sa mission sur le contrôle de conformité du processus d'évaluation en vue de la certification.

L'ensemble de ces propositions semble à même de garantir l'intérêt d'être membres de ce jury. Par ailleurs, pour améliorer l'accès à l'information de ce jury, il serait possible de lui adjoindre un représentant du CFEM, qui serait membre du jury mais sans droit de vote.

### 2.3- CPNEF

La CPNEF est l'instance qui décide de la création du CQP. Elle donne délégation au jury paritaire d'exercer son « autorité académique » et valide sa composition. Elle est aussi une voie de recours en cas de contestation par le candidat d'une décision du jury paritaire.

Enfin, c'est la/le président(e) de la CPNEF qui remet le « parchemin » aux candidats ayant obtenu le CQP. C'est elle aussi qui signe<sup>7</sup> ce parchemin.

Enfin, cette commission a un rôle clé dans la promotion et le développement du CQP conseiller retraite, comme de toute certification qu'elle pourrait juger utile de créer à l'avenir.

<sup>6</sup> Idéalement, il faudrait que l'ensemble des GPS soit représenté par les membres constituant le jury paritaire.

<sup>7</sup> Cette dernière mission, confiée pendant un temps au jury paritaire peut revenir à la CPNEF.



## **Conclusion**

La stratégie d'une branche professionnelle, en termes de conception et de mise en œuvre de certifications professionnelles, signe sa politique de développement, fonctions qui semblent devoir être très fortement renforcées dans les évolutions législatives prochaines. Ainsi, la certification, même si elle relève d'une complexité technique, est aussi et avant tout une affaire de choix, de stratégie, et constitue donc un enjeu majeur de branche.

Aujourd'hui, le champ de la formation professionnelle, réforme après réforme, offre une diversité de réponses certificatives possibles (CQP, blocs). Cependant, si la définition de ces outils de certification est importante pour adapter celles-ci aux besoins des salariés en termes de connaissances et de compétences, la mise en œuvre de ces certifications est aussi un enjeu majeur.

En effet, cette mise en œuvre, à travers l'engagement des différents acteurs de la branche, dans les jurys, les commissions mais aussi dans la promotion des CQP qu'ils ont créés, favorise la mobilisation de tous au profit d'une réflexion sur le développement des métiers et la qualité de la qualification de chacun.



**Annexes :**

1. Glossaire évaluation/certification
2. Organisation schématique de la certification du CQP « conseiller retraite »
3. Intervention de Stéphane Balas au « jeudi de l'AFREF » du 15 février 2018



## ANNEXE N°1 : GLOSSAIRE ÉVALUATION ET CERTIFICATION

### Attestation de compétences

Atteste de la maîtrise d'une ou plusieurs compétences constitutives d'un CQP mais ne constitue pas un bloc de compétence réglementairement créé et ne peut donc être éligible au CPF.

### Blocs de compétences

Les blocs de compétences ont été créés par la Loi du 5 mars 2014 en référence à la mise en œuvre du compte personnel de formation (CPF). A la suite de cette loi, la réglementation a imposé que l'ensemble des certificateurs propose un découpage de leurs certifications professionnelles (diplômes, titres et CQP) en blocs de compétences accessibles de manière autonome.

Ces blocs constituent donc des signaux « infra-qualification ».

### Certification

Le terme certification est un terme générique s'appliquant à un grand nombre d'objets et d'actes officiels ou non.

Ne seront considérées ici que les certifications concernant le processus de vérification d'une maîtrise professionnelle (sous l'angle des personnes) et son résultat.

Ne sont pas considérées ici les certifications s'appliquant aux entreprises (par exemple de type ISO).

C'est un processus par lequel est attestée une valeur par une autorité tierce et sous sa responsabilité.

### Élément de certification

Sont considérés comme des éléments de certification, les éléments qui peuvent être attribués à des individus en référence à une réglementation établie, que celle-ci soit nationale (un CQP inscrit au RNCP, un bloc figurant sur la fiche du CQP inscrit) ou de branche (un CQP non inscrit au RNCP).

Les attestations de compétences, même si elles attestent de la maîtrise d'une ou plusieurs compétences, ne sont pas juridiquement des « éléments de certification » au sens de la Loi du 5 mars 2014.

### Evaluation

« De l'ancien français value "valeur, prix", forme substantivée de "valoir". Evaluer s'emploie à partir du XIVe avec le sens de « déterminer la valeur, le prix de quelque chose. Par extension il signifie "fixer approximativement" ou "estimer" » (Rey, 2012).

Pour De Ketele, évaluer, c'est mesurer un degré d'écart entre un objectif fixé et un objectif atteint.

« L'évaluation est un acte délibéré, socialement organisé, aboutissant à la





production de jugements de valeur » (Barbier, 1985<sup>8</sup>)

« L'évaluation est une interaction, un échange, une négociation entre un évaluateur et un évalué, sur un objet particulier et dans un environnement social donné » (Weiss, 1991<sup>9</sup>)

L'évaluation est une « opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements » (Legendre, 1993<sup>10</sup>)

« La finalité de l'évaluation est de fonder des prises de décision et non de porter des jugements sur les personnes » (De Ketele, 2010, p. 26).

La conduite d'actions d'évaluation est un processus pédagogique qui requière des compétences spécifiques.

### Référentiel de certification

C'est un document qui décrit précisément les capacités, compétences et savoirs exigés pour l'obtention de la certification visée. Il indique les situations dans lesquelles celles-ci peuvent être appréciées, les niveaux à atteindre, les critères de réussite, qui permettent de situer la performance du candidat. Il indique ce qu'il faut évaluer, les modalités de l'évaluation ainsi que les évaluateurs ou jurys qui y seront impliqués.

---

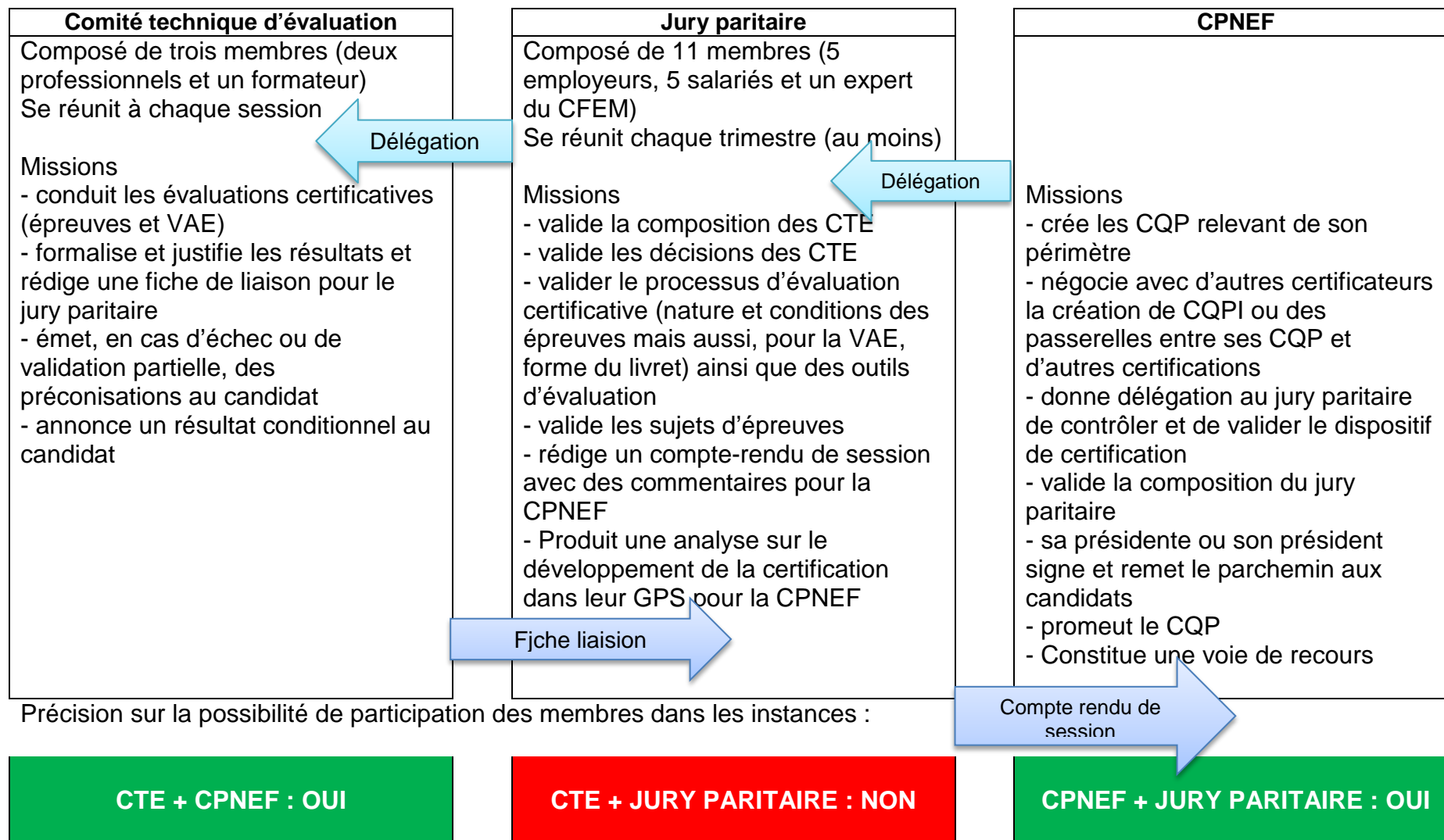
<sup>8</sup> Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*, Paris : PUF

<sup>9</sup> Weiss, J. (sous la direction de) (1991). *L'évaluation : problème de communication*, Cousset, (Fribourg) : Del Val

<sup>10</sup> Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, GUÉRIN / ESKA.



ANNEXE N°2 : ORGANISATION SCHEMATIQUE DE LA CERTIFICATION DU CQP « CONSEILLER RETRAITE »





## ANNEXE N°3 : INTERVENTION DE STEPHANE BALAS AU « JEUDI DE L'AFREF » DU 15 FEVRIER 2018

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 professions<sup>11</sup>)... 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.).

---

<sup>11</sup> La dernière version (1.0.2) de ce répertoire comprend 2 942 Professions, 10 583 Aptitudes / compétences et 2 902 certifications



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 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 plusieurs<sup>12</sup>, 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 :

---

<sup>12</sup> 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 ».



- 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 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, 2016<sup>13</sup>) ;
- 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

---

<sup>13</sup> BALAS, S. (2016). Référentialisation et travail au carré : illustration avec des masseurs-kinésithérapeutes. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°35, pp. 143-156.



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, 2014<sup>14</sup>) ?

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 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

---

<sup>14</sup> CAILLAUD, P. (2014). Un « droit à la qualification » enfin effectif ? *Droit social*, n°12, décembre 2014, Dalloz édition.



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 complexe<sup>15</sup> ce qui implique un fonctionnement impersonnel. 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

---

<sup>15</sup> Sept domaines de compétence découpés en :

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



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 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





diplôme<sup>16</sup>.

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 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, 2013<sup>17</sup>). Cela impose aussi, parfois, de conduire des « rétro-ingénieries » (Robichon & Ladouceur, 2017<sup>18</sup>) 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

---

<sup>16</sup> 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.

<sup>17</sup> MARCEL, J.-F. & SAVY, H. (2013). *Evaluons, évoluons. L'enseignement agricole en action*. Dijon : Educagri éditions

<sup>18</sup> 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.



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, 2011<sup>19</sup>), 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, 2007<sup>20</sup>) ? 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 vue du relatif désajustement des diplômes détenus et des postes occupés par les professionnels, dans notre pays ;
- 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

---

<sup>19</sup> 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>

<sup>20</sup> WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan



une compréhension « pétrifiée » et émiettée 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 mieux d'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 (1993<sup>21</sup>), 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

---

<sup>21</sup> JOBERT, G. (1993). Editorial : les formateurs et le travail, chronique d'une relation malheureuse, *Education Permanente*, N°116, 1993/3, pp. 7-18.



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.