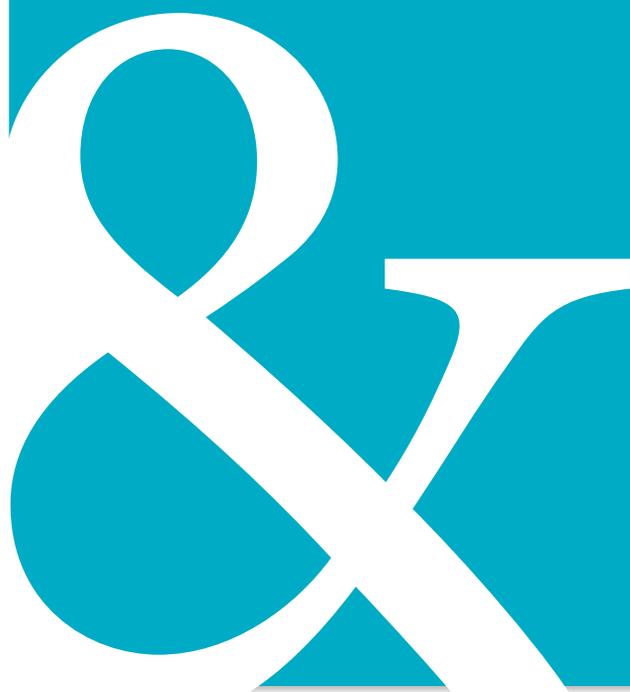
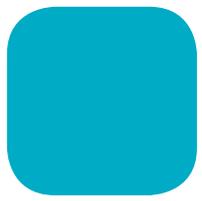


LES BLOCS DE COMPÉTENCES DANS LE SYSTÈME FRANÇAIS DE CERTIFICATION PROFESSIONNELLE : UN ÉTAT DES LIEUX



Françoise AMAT
Françoise BERHO
Michel BLACHÈRE
Anne-Marie CHARRAUD
Jean-Michel HOTYAT
Chantal LABRUYÈRE
Alain MAMESSIER
Yveline RAVARY



LES BLOCS DE COMPÉTENCES DANS LE SYSTÈME FRANÇAIS DE CERTIFICATION PROFESSIONNELLE : UN ÉTAT DES LIEUX

Françoise AMAT
Françoise BERHO
Michel BLACHÈRE
Anne-Marie CHARRAUD
Jean-Michel HOTYAT
Chantal LABRUYÈRE
Alain MAMESSIER
Yveline RAVARY

Sommaire

Introduction.....	7
Les blocs de compétences : un concept nouveau dans un contexte mouvant	11
Les stratégies et les pratiques des certificateurs	31
1. Regards sur les ingénieries des certifications du niveau V au niveau III (hors certifications universitaires).....	31
2. Les positions des ministères.....	38
3. Les branches professionnelles	40
4. Les certificateurs consulaires et privés	45
5. Les blocs de compétences dans l'enseignement supérieur universitaire.....	50
6. La régulation du système	57
7. Les acteurs régionaux.....	62
Conclusion et pistes de reflexion.....	65
Annexes.....	75

Les auteurs

Françoise AMAT

Vice-présidente de l'AFDET, précédemment secrétaire générale du CNFPTLV (aujourd'hui CNEFOP)

Françoise BERHO

Inspectrice générale honoraire économie gestion

Michel BLACHÈRE

Secrétaire général de l'AFDET, ancien rédacteur du projet de loi sur la VAE et des décrets d'application, Coordonnateur du projet

Anne-Marie CHARRAUD

Expert international sur les certifications, ancienne rapporteure générale de la CNCP

Jean-Michel HOTYAT

Ancien chef du département de la stratégie, de la formation et de l'emploi à la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Chantal LABRUYERE

Chargée de mission au Céreq, membre de la CNCP pendant 10 ans

Alain MAMESSIER

Secrétaire général de l'ADFET Auvergne – Rhône - Alpes, ancien DAFPIC de l'académie de Lyon

Yveline RAVARY

Vice-présidente de l'AFDET. Inspectrice générale honoraire Sciences et techniques industrielles

Ce document est également mis en ligne sur le site de l'AFDET, www.afdet.org.

Introduction

Françoise Amat

La France est un pays où diplômes et titres constituent des références majeures aussi bien pour les individus que pour les entreprises, le marché du travail et les rapports sociaux.

Traditionnellement conçus comme l'indice d'une qualification à venir sur le marché du travail par l'acquisition d'un niveau de connaissances, les diplômes et titres technologiques et professionnels sont devenus les garants de la maîtrise de compétences sous l'effet de la loi de modernisation sociale de 2002 introduisant la VAE.

Ils constituent désormais un vaste ensemble composite de « certifications » toutes revues à l'aune des compétences et regroupées dans un registre commun : le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Ces certifications continuent de répondre à des objectifs différents en fonction des publics visés et présentent des logiques de construction variées : diplômes de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, de l'Agriculture, des ministères en charge de la Santé, des Affaires sociales, de la Jeunesse et des Sports, titres professionnels du ministère du Travail, titres des Chambres de commerce et d'industrie et des Chambres des métiers, certificats de qualification professionnels des branches etc.

Cet ensemble a été récemment interpellé par la création du compte personnel de formation (CPF) dans la loi du 5 Mars 2014 qui prévoit que les formations éligibles au CPF sont sanctionnées par une certification enregistrée au RNCP ou « *une partie identifiée de certification professionnelle classée au sein du Répertoire et visant l'acquisition d'un bloc de compétences* ».

C'est la première fois que la notion de « bloc de compétences » est mentionnée dans un texte législatif. On est donc en droit de se poser la question de la consistance de ce nouveau concept et de la logique de construction des blocs de compétences, mais aussi, et surtout, de son intérêt pour les individus et pour le monde économique, ainsi que de ses conséquences sur les systèmes de certification et de formation existants.

Est-ce que le découpage en blocs de compétences constitue, pour les individus, un facteur facilitateur d'accès à l'emploi par l'acquisition de certifications « intermédiaires », avec le risque de leur faible reconnaissance sur le marché du travail ? Ou bien n'est-ce pas le ferment de remise en cause d'un système des certifications construit dans une logique d'acquisition d'une qualification complète comportant les bases de savoirs permettant d'accompagner les personnes tout au long de leurs parcours professionnels, au détriment peut-être de leur « employabilité » immédiate ?

Ces deux impératifs, former pour une employabilité de court terme ou pour une qualification tout au long de la vie, peuvent-ils être assurés par les mêmes systèmes de certifications ou faut-il accepter l'existence de systèmes aux finalités différentes : certifications à vocation éducative et certifications d'adaptation à l'emploi, faisant l'objet d'organisations et de modes d'acquisition différents, dont il faudrait organiser la complémentarité ?

L'AFDET, concernée par les formations et les certifications professionnelles en lien avec l'économie et l'emploi, s'est tout de suite emparée de ces questions et a entrepris, en collaboration avec le Céreq, de faire un premier état des lieux de la mise en place des blocs de compétences.

Pour ce faire, ont été interrogés les différents acteurs concernés par les certifications professionnelles à des titres divers : ministères certificateurs, partenaires sociaux, certificateurs consulaires et privés, ainsi que les organismes régulateurs et notamment la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP)

Cette investigation recouvre ainsi 4 grandes catégories de certifications :

- Les certifications publiques du niveau V au niveau III (hors certifications universitaires)
- Les certifications publiques de l'enseignement supérieur universitaire (hors grandes écoles)
- Les certifications produites par les partenaires sociaux : CQP/CQPI
- Les certifications des chambres consulaires et des organismes privés

Les audits ont porté sur les questions suivantes :

1. Quelles sont les positions des différents certificateurs par rapport aux blocs de compétences et leur degré d'avancement dans le processus ?
2. Quelles sont les méthodes de « découpage » des référentiels et comment voient-ils les relations entre ces entités et les certifications complètes ?

Ces questionnements ont nécessité de « remonter » vers l'ingénierie de construction des différentes certifications, ainsi que de rappeler différents concepts relatifs aux certifications.

Il est à noter qu'au moment où ce travail a été conduit, les positions des différents acteurs n'étaient pas encore stabilisées ; les modifications dans les pratiques de certifications consécutives à l'introduction du concept de blocs de compétences intervenaient progressivement. C'est donc un constat empirique dans un contexte non stabilisé que dressent l'AFDET et le Céreq. Même si les investigations menées sont loin d'être exhaustives, il a le mérite de porter sur l'ensemble du paysage des certifications.

Ainsi, les différentes contributions qui composent ce rapport apportent chacune un éclairage sur la problématique des blocs de compétences.

Une première partie « les blocs de compétence : un concept nouveau dans un contexte mouvant » revisite un certain nombre de concepts qui s'attachent à la certification, notamment celui de qualification. Recensant les approches différentes des blocs de compétences en fonction des institutions et introduisant la diversité de leurs ingénieries de construction, elle interroge le concept de blocs de compétences. Un glossaire en annexe donne les définitions de tous les concepts auxquels renvoie la certification professionnelle.

Une deuxième partie aborde les stratégies et les pratiques des certificateurs, à partir des investigations conduites et des positions exprimées.

Une première contribution s'attache à repérer en quoi l'introduction des « blocs de compétences » a des incidences sur la construction des certifications. Pour cela, elle « plonge » au cœur de l'ingénierie des certifications de niveau V au niveau III (hors certifications universitaires) en comparant la manière dont sont construits certains diplômes et titres récents, et comment sont réalisés les découpages en unités. Elle tente d'en tirer quelques conclusions sur les convergences d'approche et les différences.

Les contributions suivantes portent sur la position des différents certificateurs par rapport à la nouveauté que représentent les blocs de compétences.

Sont ainsi rapportées :

- les positions des différents ministères (ministères en charge de l'Éducation, de l'Emploi, de l'Agriculture, de la Jeunesse et des Sports etc.) interviewés sur leur appréhension du sujet et leurs premières avancées en termes de réalisation ;
- le point de vue des partenaires sociaux sur les certificats de qualification professionnelle à partir d'interviews menées dans plusieurs branches professionnelles : la place des CQP dans la stratégie de qualification des salariés, leurs modalités de construction, les découpages en blocs etc. ;
- la position des chambres de métiers et de l'artisanat et des chambres de commerce et d'industrie, ainsi que l'exemple d'un organisme privé de formation.

Une contribution spécifique est consacrée à l'approche par l'enseignement supérieur (hors grandes écoles), de la démarche « compétences », sa lente diffusion dans le tissu universitaire et ses premières réalisations à l'aide d'exemples portant sur des diplômes professionnels délivrés dans certaines universités.

Le rapport se termine sur les tentatives de régulation du système de certifications, aussi bien par les partenaires sociaux dans leur champ de compétences par un effort de cohérence et de lisibilité dans le cadre des travaux du Comité des observatoires et des certifications (COC) émanation du COPANEF, que par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) sur l'ensemble des certifications. Le regard de la région Auvergne-Rhône-Alpes (AURA) sur la mise en œuvre de la loi du 5 mars 2014 vient compléter ce panorama.

Ainsi, en prenant appui sur les investigations conduites et les positions exprimées, le rapport tente d'apporter dès à présent au débat public des éléments de compréhension et de réflexion sur l'usage que les certificateurs font des blocs de compétences, en mettant en évidence les avancées du processus de « découpage » et les « pratiques » de construction.

Il met aussi l'accent sur les limites de cette démarche et les risques encourus.

Il pose enfin quelques questions qui devraient permettre d'avancer des « préconisations » afin d'utiliser au mieux les opportunités offertes par ces évolutions, tant que les constructions en blocs de compétences ne sont pas encore figées.

Les blocs de compétences : un concept nouveau dans un contexte mouvant

Michel Blachère

Réfléchir sur les blocs de compétences incite à revisiter l'ensemble des concepts en usage autour de celui-ci, ou induits par celui-ci : qualification, compétence, certification, mais aussi diplôme, titre, certificat de qualification, ou encore unité, certificat de compétence, etc. Il apparaît en effet que selon l'institution qui le porte, le pratique ou l'utilise, chaque concept semble avoir une définition spécifique.

1. Les blocs de compétences bousculent les pratiques des certificateurs

L'inscription de la notion de blocs de compétences dans la loi du 5 mars 2014 (voir encadré ci-dessous), a entraîné chez l'ensemble des certificateurs publics, consulaires ou privés une grande perplexité sur la définition qu'il convient de leur donner, et sur les conséquences que leur prise en compte peut entraîner pour l'ingénierie de certification, l'étendue de la reconnaissance qu'on peut leur donner et leur valeur sur le marché du travail.

Elle a fait apparaître des définitions parcellaires ou réductrices selon les différents opérateurs publics ou privés, ministères, branches professionnelles, entreprises, organismes de formation, chargés d'appliquer ladite loi et de la mettre en œuvre dans leur propre système. Il a donc paru utile pour éclairer les propos entendus lors des diverses auditions de repérer un certain nombre de termes qui font problème et prennent un sens différent selon la logique dans laquelle se situe le locuteur.

Pour une approche plus détaillée, on se reportera au glossaire comparatif annexé au document.

LOI n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale
NOR : ETSX1400015L

I. – Le code du travail est ainsi modifié : [...]

3° Le chapitre III du titre II du livre III de la sixième partie est ainsi rédigé :

« CHAPITRE III

« *Compte personnel de formation*

« *Section 1*

« *Principes communs [...]*

[...] « Art. L. 6323-6. – I. – Les formations éligibles au compte personnel de formation sont les formations permettant d'acquérir le socle de connaissances et de compétences défini par décret.

« II. – Les autres formations éligibles au compte personnel de formation sont déterminées, dans les conditions définies aux articles L. 6323-16 et L. 6323-21, parmi les formations suivantes :

« 1o Les formations sanctionnées par une certification enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation **ou permettant d'obtenir une partie identifiée de certification professionnelle, classée au sein du répertoire, visant à l'acquisition d'un bloc de compétences** ;

« 2o Les formations sanctionnées par un certificat de qualification professionnelle mentionné à l'article L. 6314-2 du présent code ;

« 3o Les formations sanctionnées par les certifications inscrites à l'inventaire mentionné au dixième alinéa du II de l'article L. 335-6 du code de l'éducation ;

« 4o Les formations concourant à l'accès à la qualification des personnes à la recherche d'un emploi et financées par les régions et les institutions mentionnées aux articles L. 5312-1 et L. 5214-1 du présent code.

« III. – L'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience mentionnée à l'article L. 6313-11 est également éligible au compte personnel de formation, dans des conditions définies par décret.

Nous reviendrons plus loin aux blocs de compétences, mais il nous est apparu nécessaire, afin de les situer convenablement :

- d'explorer *des domaines souvent opposés* obéissant à *des logiques différentes* ;
- de *revisiter les notions* de qualification, de compétences, de certifications qui sont toutes potentiellement *impactées par l'introduction des blocs*.

L'apparition des blocs de compétences provoque également des questionnements sur les ingénieries de certification. Cela sera mis en évidence dans la partie du rapport relative aux « Stratégies et pratiques des certificateurs ».

2. Des contextes spécifiques et des logiques parfois opposées

Les problématiques que nous avons rencontrées au cours de nos enquêtes ou de nos auditions, révèlent des oppositions entre logique de formation et logique d'emploi, entre formation initiale et continue, entre « l'école » et « l'entreprise » (comme si chacune représentait un univers homogène et radicalement étranger à l'autre). Plus profondément encore, on peut deviner en arrière-plan ici ou là l'opposition entre partisans de la primauté de la loi et partisans de la primauté de la convention (la négociation collective) pour tout ce qui relève du domaine des relations sociales dans le domaine du travail. La reconnaissance des qualifications n'échappe pas à cette confrontation, le même terme n'ayant pas du tout le même sens selon le point de vue ou l'appartenance de celui qui le formule.

2.1. École / entreprise, formation / emploi¹ : des logiques complémentaires ou opposées ?

Ces deux contextes, école d'une part, entreprise d'autre part, ou la variante - formation d'une part, emploi d'autre part -, sont souvent présentés comme antagonistes et développant des logiques contradictoires.

La qualification : un concept partagé ?

Dans le contexte de l'école ou de la formation, la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle continue apparaissent comme deux voies successives et complémentaires de la formation tout au long de la vie permettant l'accès à une certification professionnelle au sens du RNCP², garantissant la qualification de son titulaire³. La voie de la formation professionnelle, initiale ou continue, a pour objectif et comme sanction un diplôme (ou un titre) « complet ». Ce diplôme ou ce titre exprime et garantit la qualification de la personne.

Dans le contexte de l'entreprise, la notion de qualification se décline elle-même en trois catégories : qualification de la personne, qualification contractuelle, qualification de l'emploi.

La qualification acquise après obtention d'une certification professionnelle par la voie de la formation continue ou de la validation des acquis de l'expérience, permet également à son détenteur de se prévaloir d'une qualification, l'autorisant à postuler pour un emploi qualifié correspondant.

¹ Le terme « école » est ici à prendre au sens large comme il est souvent utilisé dans les documents traitant en général de la relations « école-entreprise » ; le terme de formation étant lui plus souvent associé à la « liaison formation – emploi »

² Répertoire national des certifications professionnelles (créé par la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, article 135).

³ La filière générale, quant à elle, a pour objectif et comme sanction un diplôme de formation générale permettant le plus souvent une poursuite de formation et donc un accès différé à l'emploi.

La validation des acquis de l'expérience comme son nom l'indique, nécessite que l'intéressé puisse apporter la preuve d'une expérience et donc qu'il soit, ou qu'il ait été un certain temps minimum, dans le monde de l'entreprise ou en activité professionnelle au sens large. La validation des acquis de l'expérience vise le plus souvent un diplôme ou un titre complet (comme la filière de formation professionnelle initiale ou continue) en tout cas une certification professionnelle au sens du RNCP. La différence est que par cette voie, l'expérience vaut formation.

L'accès aux CQP⁴, élaborés par les partenaires sociaux de branches, qui peuvent dans certaines conditions être inscrits au RNCP, relève clairement de la logique de formation, formelle ou non formelle⁵, en entreprise, une partie d'entre eux ayant pour objet premier de certifier la qualification expérientielle. La validation des compétences associées aux CQP est le plus souvent réalisée sur le poste de travail. Ces certifications paritaires qui permettent de valider la capacité à exercer un poste de travail déterminé, sont le plus souvent (mais pas systématiquement) reconnues dans la grille de classification de la branche.

Le concept de « blocs de compétences » relève-t-il exclusivement du contexte de l'entreprise dans le cadre de la gestion des compétences, ou bien est-il aussi en usage ou en passe de le devenir dans celui de la formation ?

Dans le contexte de la formation, le découpage des diplômes ou des titres en unités capitalisables, imaginé dans les années 1990 pour permettre un accès progressif des jeunes non qualifiés à des certifications publiques dans le cadre de dispositifs de formation de type « seconde chance »⁶, trouve une nouvelle légitimité aujourd'hui, pour un public plus large, dans le cadre du CPF. La question de l'autonomie des unités capitalisables ne s'était cependant jamais posée dans la première configuration, même si parfois, certaines unités pouvaient renvoyer à l'acquisition d'ensembles de compétences professionnelles (de blocs ?) assez bien identifiés, et faciliter ainsi l'accès à certains emplois pour leurs détenteurs. On verra dans la suite de ce document que les organismes certificateurs y compris publics, et les organismes de régulation comme le COPANEF ou la CNCP ont repris ce concept à leur compte.

Parallèlement, dans le contexte de l'emploi, on distingue activité professionnelle d'une part, et métier d'autre part. On verra plus loin que, selon certains de nos interlocuteurs, les blocs de compétences, les CQP, les unités capitalisables certifient au mieux la capacité à exercer une activité professionnelle déterminée (voire un poste de travail) mais non pas un métier.

2.2. Logique de certification vs logique de formation

La loi 2002-73 de modernisation sociale a non seulement créé la validation des acquis de l'expérience, mais aussi les moyens pour l'individu d'y accéder, à commencer par la possibilité de repérer dans l'ensemble du système de certification professionnelle français, le diplôme, le titre, où le certificat de qualification professionnelle qui correspondrait au mieux à son expérience, d'une part, et à son projet professionnel, d'autre part.

⁴ Certificats de qualification professionnelle – cf. : Article L6314-2 du code du travail (créé par loi n°2009-1437 du 24 novembre 2009 - art. 22 (V) - « Les certificats de qualification professionnelle sont établis par une ou plusieurs commissions paritaires nationales de l'emploi d'une branche professionnelle. Ils s'appuient, d'une part, sur un référentiel d'activités qui permet d'analyser les situations de travail et d'en déduire les connaissances et les compétences nécessaires et, d'autre part, sur un référentiel de certification qui définit les modalités et les critères d'évaluation des acquis. Les certificats de qualification professionnelle ainsi que les référentiels mentionnés à l'alinéa précédent sont transmis à la Commission nationale de la certification professionnelle. »

⁵ Comme nombre d'entre eux s'accompagnent d'un temps de formation formelle, de nombreux organismes de formation continue proposent la préparation à des CQP, y.c des Greta de l'Education nationale ou des services de formation continue des universités (SFCU). Aujourd'hui, certains cursus universitaires initiaux proposent la préparation à un CQP en parallèle à un diplôme universitaire préparé en alternance.

⁶ Notamment le dispositif du Crédit formation individualisé (CFI-jeunes), mis en place dans les années 1980.

C'est ainsi qu'a été créé le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) géré par la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP). L'ensemble des dispositions relatives à la validation des acquis de l'expérience, au fonctionnement de la CNCP, aux règles d'enregistrement dans le répertoire national ont été créées dans une logique de certification, c'est-à-dire que ce qui caractérise désormais un diplôme ou un titre ce n'est plus le programme de formation qui lui est associé mais la liste des compétences que le candidat doit acquérir (« acquis d'apprentissage » ou « Learning outcomes ») et les modalités d'évaluation permettant la certification de celles-ci. Il s'agit désormais de certifier des compétences et des connaissances (quelle qu'en soit la voie d'accès) plutôt qu'une formation fût-elle très professionnelle.

Cette dissociation formation/certification, entérinée par la loi de 2002 et traduite par la CNCP dans les dispositions relatives à l'enregistrement au répertoire national, n'est pas sans poser des problèmes de communication pour les organismes chargés d'informer les familles sur l'orientation scolaire des élèves et des étudiants, comme en témoigne cette question/réponse trouvée sur le site de l'ONISEP à propos de la CNCP : « *Quelles formations sont certifiées au RNCP ?* » (Voir encadré ci-dessous).

« **Quelles formations sont certifiées au RNCP ?** ⁷ »

Pour les formations qui ne bénéficient pas d'une reconnaissance par l'État (diplôme ou certificats d'écoles, CQP...), la certification RNCP est la seule garantie donnée aux étudiants et aux futurs recruteurs de leur adaptation à l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail.

Le répertoire national en recense plus de 4 000.

Parmi les 7 710 titres inscrits au RNCP, on compte également des diplômes certifiés de droit. Ils sont issus de formations sous tutelle du ministère de l'Agriculture, de la DGAS (Direction générale des affaires sociales), du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (licence, BTS, master...), du ministère de l'Emploi, du ministère de la Jeunesse et des sports, du ministère de la Santé et des titres d'ingénieur.

La reconnaissance RNCP a le mérite de traduire des programmes de formation en termes de compétences. Un argument qui peut faire la différence pour les recruteurs qui ont parfois du mal à s'y retrouver dans les intitulés et les programmes de ces diplômes.

La certification est accordée pour une durée précise, de 1 à 5 ans, après examen d'un dossier de candidature.

Ces fiches sont consultables sur le site du Répertoire et détaillent les éléments de compétence acquis, les secteurs d'activité ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, le pourcentage de formateurs issus du monde professionnel, les conditions d'inscription à la certification... »

[...]

On le voit avec cet exemple, pour les acteurs de l'orientation, l'enregistrement au RNCP vaut gage de qualité du cursus de formation, dans la mesure où la certification délivrée garantit en quelque sorte aux futurs recruteurs que les diplômés disposent non seulement de connaissances permettant leur adaptation aux évolutions technologiques et organisationnelles, mais aussi d'un portefeuille de compétences professionnelles mobilisables immédiatement.

2.3. Analyse du travail et certification professionnelle

Dans le processus d'élaboration des certifications, la phase amont consiste à analyser le travail que réalisent les professionnels du (des) métier(s) visé(s), selon des méthodologies mobilisant ces

⁷<http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Conseils-et-strategies-d-etudes/Quelle-reconnaissance-pour-les-diplomes-du-superieur/Les-titres-repertoires-au-RNCP>

professionnels à des degrés divers. Cette analyse du travail a pour objectif d'identifier et d'ordonner les différentes activités que peuvent être amenées à réaliser ces derniers, selon des blocs cohérents, en explicitant les attendus en termes de performance.

Dans la logique de certification professionnelle, le processus d'évaluation peut être organisé autour de la capacité à exercer ces différentes activités et des savoirs qui y sont associés. Mais cela conduit souvent à évaluer plusieurs fois les mêmes compétences, car nombre d'entre elles sont mobilisées dans plusieurs de ces « blocs d'activités ».

L'autre option consiste, à l'issue de l'analyse du travail, à organiser les compétences mobilisées en blocs cohérents au regard de la nature de ces compétences⁸, selon une classification assez standardisée⁹ (techniques, organisationnelles, relationnelles, etc.) qui permet de mettre en facteur commun des blocs de compétences transversales à toutes les activités de la cible emploi, voire à d'autres métiers. C'est l'option retenue par nombre de certificateurs, à l'exception notable du ministère de l'Emploi. Mais la construction du dispositif d'évaluation selon cette logique de « blocs de compétences transversales », n'est pas sans poser d'autres problèmes, dont celui de la prise en compte du contexte spécifique, de leur mobilisation dans des activités en lien direct avec la cible emploi.

Pour ces certificateurs en tout cas, l'équation activité professionnelle = bloc de compétences est trop réductrice. En fait d'autres questions surgissent chaque fois que se pose la question de la finalité de la formation professionnelle ou, comme c'est le cas dans notre approche, lorsqu'on pose le problème de l'objet des certifications et de ce qu'elles valident.

- La formation professionnelle doit-elle comporter de la formation générale ? Pourquoi et dans quelle proportion ?
- La formation professionnelle initiale doit-elle comporter une part plus importante de formation générale ? Pourquoi ?
- La formation professionnelle continue peut-elle s'en exonérer ? Jusqu'où ? Et pourquoi ?
- Lorsque la formation conduit à un diplôme ou à un titre découpé en unités, les unités professionnelles doivent-elles comporter chacune une part de formation générale ? Ou bien convient-il de distinguer les unités professionnelles, d'une part, et les domaines généraux, d'autre part ?

L'introduction de la notion de blocs de compétences en lien direct avec un dispositif de financement¹⁰ de la formation continue ajoute à la confusion : certains peuvent y voir la possibilité de distinguer, d'une part, ce qui serait vraiment professionnel, directement opérationnel, et largement suffisant pour exercer une activité donnée lorsqu'on est déjà engagé dans la vie active, et, d'autre part, un diplôme ou un titre « complet » certifiant pour une large part des connaissances générales dont l'utilité immédiate dans l'emploi concerné serait à démontrer.

L'Education nationale, qui, on l'oublie parfois, a été la première parmi les certificateurs publics à construire ses diplômes professionnels à partir d'un référentiel d'activités¹¹ se présente souvent comme la gardienne de l'orthodoxie du diplôme assis sur une solide base de domaines généraux. Sa responsabilité dans la formation professionnelle initiale des jeunes justifie cette position. Elle entend préparer le jeune à la vie adulte, personnelle, culturelle, sociale. Elle ne le prépare pas à être seulement un travailleur.

⁸ Voir l'analyse de cette ingénierie dans le rapport du Céreq *Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes*, Net.doc n° 89, 2012.

⁹ Voir notamment la classification proposée par les auteurs de « la roue des compétences », reprise dans le schéma largement diffusé dans les années 90 par le cabinet Aegist (cf. le numéro 16 /2001 de la lettre de l'Aegist, intitulé : Gestion par les compétences, les options d'Aegist).

¹⁰ Code du travail : Art. L. 6323-6. – I. – Les formations éligibles au compte personnel de formation [...]

¹¹ Cf. « Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes : référentiel des activités professionnelles et référentiel de certification du domaine professionnel », CPC documents, numéro 93/1.

Il est intéressant à ce propos de relire le préambule du guide d'élaboration des diplômes professionnels (cf. CPC document année 2004 numéro 7) :

[...] « Les référentiels des diplômes professionnels jouent un rôle pratique pour la certification et la construction de la formation. Ils constituent un repère fondamental pour les acteurs sociaux, qu'ils soient formateurs, évaluateurs, employeurs ou candidats à un diplôme. C'est pourquoi ils doivent être proches de la réalité du travail sans s'y enfermer, ouverts à la diversité des activités professionnelles et des entreprises sans être trop généralistes et prendre en compte les diverses finalités des diplômes qui ne s'arrêtent pas à la contribution productive des individus.

Un référentiel de certification est une forme de contrat qui permet de repérer les compétences et savoirs du titulaire du diplôme. Par compétence, on entend un ensemble de savoirs, savoir-faire et comportements organisés en vue d'accomplir une activité et ce de façon adaptée et efficace. [...]»

On retrouve cette position dans le rapport des inspections générales de l'Éducation nationale sur *L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels* (rapport 2015 – 78 – novembre 2015). Les principes énoncés, et les préconisations qui en découlent (cf. document annexé), témoignent de cette préoccupation de l'institution par rapport aux responsabilités qu'elle exerce vis-à-vis des adultes en devenir : « *Il est indispensable de réaffirmer le rôle protecteur du diplôme comme facteur d'insertion sociale et professionnelle.* » (Préconisation 2).

Mais qu'est-ce qui protège le jeune décrocheur une fois qu'il a décroché ? Qu'est-ce qui protège le demandeur d'emploi sans qualification ? Qu'est-ce qui protège le salarié dont les compétences ne correspondent plus aux nouvelles technologies, aux nouveaux marchés ? Pour ceux-là, pour tous les « mal engagés » dans la vie active, un diplôme ou un titre complet n'est-il pas un Graal inaccessible ? Ne suffirait-il pas de leur reconnaître un ou des « blocs de compétences » ?

Et pourtant, la validation des acquis de l'expérience, conçue prioritairement pour les publics dont on vient de parler, n'a-t-elle pas pour objectif de leur faire acquérir une certification complète : un diplôme, un titre, ou une certification enregistrée au répertoire national ? C'est que précisément, dans la France de 2002 et encore aujourd'hui, un diplôme, un titre, une certification complète enregistrée au RNCP sont des repères sociaux et des signes vérifiés d'une qualification.

3. Un ensemble complexe de concepts polysémiques

Réfléchir sur le concept de bloc de compétences incite à revisiter l'ensemble des concepts en usage autour de celui-ci. Chaque institution, publique ou non, selon qu'elle se situe dans l'un de ces trois contextes (ou logiques) de l'éducation, de la formation, de l'emploi, donne une définition particulière de chaque concept en fonction de ses propres missions, des priorités qu'on lui assigne ou qu'elle se donne, des valeurs qu'elle porte, des publics qu'elle traite, de leurs statuts ou de leurs âges différents, et des objectifs qu'elle veut leur faire atteindre. La réflexion sur les blocs de compétence amène chaque certificateur à revisiter son ingénierie de certification et à en repréciser les éléments clés et les process.

Il ne sera pas entrepris ici un travail de recensement encyclopédique, mais de repérage d'un certain nombre de termes qui font problème, selon la logique dans laquelle on se place. Pour une approche plus détaillée et plus exhaustive on se reportera au glossaire comparatif annexé à ce document.

3.1. La qualification, ses catégories et ses concepts associés

La lecture du document du Céreq¹² *Quelle reconnaissance conventionnelle des diplômes dans les relations formation emploi ? La place, le statut et le rôle des diplômes dans les conventions collectives* (Pascal Caillaud, Nathalie Quintero, Fred Séchaud [Net.Doc. n° 117, 2014, 199 p.](#)¹³), permet d'approfondir cette notion.

La définition qu'en donne la CNCP :

« La définition de cette notion peut être abordée selon deux approches : une approche collective et une approche individuelle. Dans le premier cas, reconnaissance sociale de la maîtrise des savoirs et des compétences nécessaires à la tenue d'un poste de travail. Dans le second cas, la qualification d'une personne est sa capacité individuelle opératoire pour occuper un poste de travail. La qualification peut être acquise par la formation et attestée par un diplôme, un titre ou un CQP. »

La qualification professionnelle peut être définie comme l'ensemble des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un emploi ou d'une fonction. Elle peut revêtir trois dimensions.

La qualification individuelle :

« Ensemble des connaissances, expériences professionnelles et aptitudes reconnues à un individu (par exemple, par un diplôme), lui permettant d'accéder à certaines catégories d'emplois » source OPCALIA¹⁴.

« La qualification individuelle s'entend comme étant l'aptitude à mettre en œuvre un certain type de travail qualifié; ce travail qualifié, au sens où on qualifie, c'est-à-dire spécifie quelque chose, est constitué d'un ensemble de tâches plus ou moins complexes et diversifiées, manuelles et intellectuelles dans une proportion variée, demandant, pour être exercées avec l'efficacité normale exigée à un instant donné, des connaissances tant théoriques que pratiques et une expérience professionnelle plus ou moins étendue. Concepts associés : diplôme, titre, certificat, certification, "blocs de compétences", etc. »¹⁵.

La qualification de l'emploi

« Ensemble des connaissances, expériences professionnelles et aptitudes nécessaires à la tenue d'un emploi ou de fonctions. Cette qualification est généralement identifiée (positionnée) dans les classifications d'une convention collective et détermine le niveau de salaire minimum à verser »¹⁶ ;
« Étudier la qualification de l'emploi, c'est s'intéresser à la qualification du travail tel qu'il est exercé sur le lieu d'emploi, et non à la qualification individuelle du titulaire de l'emploi qui englobe, [...] ses potentialités acquises tant au cours de sa formation initiale que par l'expérience au cours du (ou des) emplois qu'il a tenus (s) — du moins l'état actuel de ses potentialités. »¹⁷

La qualification contractuelle

Il s'agit de la qualification attribuée au salarié dans le cadre de son contrat de travail. Elle doit être en cohérence avec les fonctions réellement occupées et donc, avec la qualification de l'emploi. En revanche, la qualification contractuelle peut être dissociée de la qualification individuelle : le salarié

¹² Ce rapport, produit dans le cadre d'une convention avec la Dgesc est également paru dans la collection CPC études, n°2, 2013.

¹³ <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Quelle-reconnaissance-conventionnelle-des-diplomes-dans-les-relations-formation-emploi-La-place-le-statut-et-le-role-des-diplomes-dans-les-conventions-collectives>

¹⁴ <http://www.opcalia.com/telecharger/fiches-techniquesfocus/fiches-focus/qualifications-certifications-classifications/>

¹⁵ Robert Salais : Qualification individuelle et qualification de l'emploi : quelques définitions et interrogations In: Economie et statistique, N°81-82, Septembre-Octobre 1976. pp. 3-11.

¹⁶ <http://www.opcalia.com/telecharger/fiches-techniquesfocus/fiches-focus/qualifications-certifications-classifications/>

¹⁷ Robert Salais : Qualification individuelle et qualification de l'emploi : quelques définitions et interrogations In: Economie et statistique, N°81-82, Septembre-Octobre 1976. pp. 3-11.

est alors « surqualifié » ou « sous-qualifié ». Autrement dit, c'est la qualification contractuelle qui détermine le statut du salarié (cadre – non cadre, niveau de salaire etc.)¹⁸

La qualification permet de situer la personne dans un espace social, voire de la classer au sein d'une hiérarchie...

[...] la qualification en acte, qu'elle soit formulée sous l'appellation d'un nom de métier, de profession, d'une fonction, place chacun d'entre nous au sein d'un espace social. Du point de vue de la société, cette fonction organisatrice de la qualification vise à construire un ordre articulé sur une hiérarchie formelle, fondée sur des critères objectifs autant que symboliques : la qualification sert à classer » (Françoise PIOTET)¹⁹

...ou dans un système de classification des emplois « *Ce que la qualification rajoute à la compétence, c'est une hiérarchie et une quantification. La qualification est davantage du côté de « l'inscription » et de l'organisation des compétences dans un système de classification des emplois. C'est précisément ce système de classification qui est remis en cause aujourd'hui en constatant des pratiques de définition du travail par rapport non plus aux qualifications mais aux compétences* ». (Wittorski R., De la fabrication des compétences, in *La compétence au travail, Éducation permanente*, n° 135-1998-0).

La qualification se mesure-t-elle globalement ou par « blocs » (unités) ?

La plupart des dispositifs d'évaluation à l'issue d'une formation comportent plusieurs épreuves et un dispositif de compensation, le système de compensation des notes, qui permet de délivrer la certification à des candidats qui n'ont pas obtenu la moyenne à certaines de ces épreuves. Cela ne fausse-t-il pas le jeu lors des examens, certains lauréats pouvant ainsi avoir des lacunes dans certaines matières ? Pour réduire ce risque, de nombreux règlements d'examen comportent cependant des clauses de « notes éliminatoires », souvent introduites à la demande des représentants des employeurs. Le résultat constitue-t-il, sinon un « bloc de compétences », du moins un ensemble cohérent de savoirs, et de capacités constitutif d'une qualification ?

L'obtention d'une certification par capitalisation (d'unités, de certificats de compétences, etc.), associée à certains dispositifs de formation spécifiques, offre sans doute peut-être plus de garanties quant à la validation de l'ensemble des compétences du référentiel. Mais c'est au prix d'une difficulté accrue d'obtention du diplôme complet pour les candidats.

De même, dans le dispositif de la VAE, le jury se réfère à un référentiel de compétences, et il peut n'accorder qu'une validation partielle dans le cas de lacunes manifestes. Au fil des ans, les jurys semblent néanmoins avoir privilégié une évaluation globale, synthétique, au détriment d'une évaluation trop analytique, et ainsi fait diminuer le taux de validations partielles au bénéfice des validations totales. Même s'il porte une appréciation globale sur la qualification du candidat, il peut ne lui accorder qu'une validation partielle.²⁰

La qualification professionnelle : le véritable repère social

La qualification est d'abord un droit. A partir de l'ANI de 2003 et dans les accords et les lois qui ont suivi, la qualification a quasiment pris la place de la formation en tant qu'objectif :

Article L6111-1 du code du travail Modifié par LOI n°2014-288 du 5 mars 2014

¹⁸ <http://www.opcalia.com/telecharger/fiches-techniquesfocus/fiches-focus/qualifications-certifications-classifications/>

¹⁹ In : *Éducation et sociétés* 2009/1 (n° 23) *Métier, classification, statut, compétence : la qualification en débat* - Françoise Piotet - Université Paris I Panthéon-Sorbonne - Laboratoire Georges Friedmann (UMR 8593).

²⁰ (Décret n° 2002-615 du 26 avril 2002) [...] II. - Le jury décide de l'attribution du diplôme, du titre ou du certificat de qualification. A défaut, le jury peut valider l'expérience du candidat pour une partie des connaissances, aptitudes et compétences exigées pour l'obtention du diplôme, du titre ou du certificat de qualification postulé. Il se prononce sur les connaissances, aptitudes et compétences qui, dans un délai de cinq ans à compter de la notification de sa décision, doivent faire l'objet de l'évaluation complémentaire nécessaire à l'obtention de ce diplôme, titre ou certificat de qualification.

La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale. Elle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle. Elle constitue un élément déterminant de sécurisation des parcours professionnels et de la promotion des salariés. [...]

Afin de favoriser son accès à la formation professionnelle tout au long de la vie, chaque personne dispose dès son entrée sur le marché du travail et jusqu'à la retraite, indépendamment de son statut, d'un compte personnel de formation qui contribue à l'acquisition d'un premier niveau de qualification ou au développement de ses compétences et de ses qualifications en lui permettant, à son initiative, de bénéficier de formations. [...]

3.2. La compétence

Peut-on la définir sans prendre parti ?

Les travaux des Journées internationales de la formation organisées par le MEDEF à Deauville en 1998 sont à l'origine d'une polémique qui se prolonge aujourd'hui encore : derrière la logique de compétence développée au cours de ces travaux, n'y-a-t-il pas l'idée que seule l'entreprise est capable de vérifier, de valider, mais aussi de produire des compétences ?

Le vice-président LACROIX chargé de l'enseignement et de la formation au MEDEF concluait ces journées de Deauville en répartissant ainsi les rôles :

S'agissant de la compétence : « *Seule l'entreprise doit se sentir responsable de ses compétences stratégiques. On doit les prévoir, faciliter leur acquisition, leur évolution, les valider, les rémunérer, et faire qu'elles se transmettent. C'est sa richesse à elle, dont doivent se sentir co-responsables chefs d'entreprises et salariés* »

S'agissant de la qualification : « *... nous appelons qualification, la présence chez une personne, des capacités nécessaires pour un métier donné. Qualification la plus souvent validée par un titre professionnel de l'éducation nationale, du ministère du travail ou de branches professionnelles. Là aussi nous pensons qu'il doit y avoir une clarification des rôles et ma proposition est novatrice :*

Les partenaires sociaux doivent devenir au niveau national – professionnel et interprofessionnel – les maîtres d'ouvrage d'une politique de qualification professionnelle : [...]. Ils doivent également déterminer critères et conditions d'évaluation des qualifications, en apportant leur agrément et en contrôlant les organes d'évaluation ; que ces qualifications aient été acquises dans le cadre de la formation initiale ou tout au long de la vie professionnelle.

Cela ne veut pas dire que nous revendiquons la maîtrise d'œuvre, qui doit rester au sein du dispositif des formations publiques ou privées. Cela veut dire que nous en revendiquons la responsabilité, car cela concerne au premier chef les partenaires sociaux. [...] »

Reste le rôle que le MEDEF veut bien concéder à l'Education nationale et qui se limite à la formation initiale :

« *1° la garantie que chaque jeune sorte de l'école avec les acquisitions fondamentales sans lesquelles il ne peut y avoir accès à la qualification et encore moins à la société du savoir.*

2° la garantie d'une information sur les métiers, d'une éducation à l'orientation, faites en collaboration étroite avec les professionnels,

3° la formation à une famille de métiers (pré - professionnalisation),

4° l'appropriation des valeurs communes à la société française, qui font de chacun un citoyen responsable et libre (et non un assisté dépendant), donc conscient de ses droits, mais aussi de ses devoirs. »

En résumé :

- la compétence se vérifie et se valide exclusivement dans l'entreprise ;

- la qualification est conçue par les partenaires sociaux et évaluée (jury) sous leur contrôle.

Reste aux organismes de formation publics et privés la phase intermédiaire d'élaboration et de mise en œuvre du référentiel de formation. L'Education nationale est, selon cette vision, cantonnée à la formation initiale et encore, elle prépare à la professionnalisation mais ne professionnalise pas. Lorsque Nicole PERY, secrétaire d'Etat en charge de la formation professionnelle a demandé au représentant du MEDEF si les entreprises et les partenaires sociaux étaient prêts à prendre à leur compte les coûts induits par cette répartition des missions et des rôles, la réponse ne fut pas aussi tranchée...

Cette polémique n'est pas éteinte. On retrouvera dans les points de vue des uns et des autres sur les enjeux de la loi de 2014 pour le système de certification français, les mêmes revendications, les mêmes méfiances réciproques qu'entre 1998 et 2002, au moment où se déroulaient les discussions autour de la généralisation de la VAE et de la création de la Commission nationale et du Répertoire national des certifications professionnelles en lieu et place de la CTH et de la liste d'homologation.

La compétence et l'expérience : quelle relation ?

Lors de la négociation préalable à la loi de janvier 2002, les promoteurs ont bénéficié d'un quasi consensus des partenaires sociaux vis-à-vis de la VAE : ce qui faisait se rejoindre représentants des entreprises et représentants des salariés était que l'on reconnaissait par la loi que l'expérience professionnelle (mais pas seulement) est formatrice et productrice de compétences. En accord avec ce principe, les ministères certificateurs, dont l'Education nationale, qui avait initié en son sein un dispositif de validation des acquis professionnels dès 1992, ont néanmoins longuement discuté de la possibilité d'une validation totale. D'autre part, une grande partie des formateurs, privés comme publics, étaient réfractaires à l'idée que « leurs » diplômes puissent être acquis par un adulte (un actif) sans que l'intéressé ait suivi une heure de cours ; autrement dit, sans que les connaissances associées aux savoir-faire professionnels, éventuellement acquis par l'expérience, fassent l'objet d'un apprentissage formel et d'une évaluation. En ce sens, on rejoint le débat actuel sur la place des connaissances générales et leur organisation dans le découpage des diplômes en blocs de compétences. Le débat porte sur les limites de la formation non formelle et informelle, en matière de connaissances théoriques et générales, mobilisables dans la mise en œuvre des compétences, et nécessaires à la poursuite d'études.

La formation initiale est préalable à l'entrée dans la vie active. Elle peut et doit permettre l'insertion dans le marché du travail. Si l'on se réfère aux définitions précédentes de la compétence, la formation initiale peut au mieux apporter un début d'expérience partielle (par l'apprentissage ou les périodes de formation entreprise). Elle ne rend pas directement compétent ; elle rend *potentiellement* compétent. Elle arme le jeune d'un faisceau de capacités que l'on reconnaît ou non comme la qualification une fois sur le marché du travail. La formation initiale produit des capacités ou des aptitudes, c'est-à-dire des compétences non encore vérifiées dans un contexte d'exercice professionnel, autrement dit des *compétences en devenir*.

L'école ou l'université ne produiraient donc pas de compétences ? Au sens strict que lui donnent les partenaires sociaux, non. Mais curieusement, même en 1998 le MEDEF n'excluait pas la légitimité de l'Education nationale, d'un autre ministère ou d'une branche à préparer à l'exercice d'un métier et à valider la qualification correspondante.

3.3. La certification, ses variantes et ses faux synonymes

Un terme générique fédérateur

Lorsqu'il s'est agi de créer un répertoire permettant à tout candidat à la VAE de repérer et de choisir le bon « repère social » lui reconnaissant une qualification, il a fallu trouver un terme pouvant désigner aussi bien les diplômes de l'Education nationale, les autres diplômes d'autres ministères, les

titres du ministère du Travail, les titres délivrés par des organismes consulaires ou privés, les certificats de qualification professionnelle des branches.

Auparavant, tout le système français de certification professionnelle reposait sur un article de la loi n°71-577 du 16 juillet 1971 d'orientation sur l'enseignement technologique :

Art. 8. — Les titres ou diplômes de l'enseignement technologique sont acquis par les voies scolaires et universitaires, par l'apprentissage ou la formation professionnelle continue.

La pédagogie et le contrôle des aptitudes et de l'acquisition des connaissances pourront différer selon les caractéristiques spécifiques de chacune de ces voies.

Les titres ou diplômes de l'enseignement technologique peuvent porter mention que leurs titulaires ont subi ultérieurement, avec succès, des épreuves consacrant l'actualisation de leurs connaissances.

Ces titres ou diplômes sont inscrits sur une liste d'homologation ; cette inscription est de droit s'ils sont délivrés par le ministre de l'éducation nationale.

Ceux des titres ou diplômes qui sanctionnent une formation professionnelle dispensée dans des établissements qui ne sont pas placés sous le contrôle du ministre de l'éducation nationale sont inscrits dans des conditions fixées par décret sur la liste d'homologation prévue à l'alinéa précédent

On notera que la formule utilisée « titres ou diplômes de l'enseignement technologique » renvoyait à la notion de formation (« enseignement technologique »), aucun dispositif ne prévoyant, à l'époque, un accès à ces titres sur la base de la seule expérience professionnelle. Avec la création des CQP, puis la généralisation de la VAE, la référence au système d'enseignement n'avait plus lieu d'être et la notion de certification professionnelle, adoptée en 2002, a permis de mettre l'accent uniquement sur les acquis d'apprentissage (formel et informel) validés au terme d'un dispositif de certification.

On notera également que la notion « d'inscription de droit », déjà présente, ne concernait que les diplômes délivrés par des établissements placés sous le contrôle du ministre de l'Education nationale, ce qui excluait les diplômes délivrés par d'autres ministères, obligés dès lors d'utiliser, comme les certificateurs privés, l'inscription sur demande auprès de la commission d'homologation.

Les diplômes

La notion de diplôme n'appartient en propre à aucun certificateur. La définition qu'en donne le glossaire de la CNCP est la suivante :

« Document écrit établissant des droits (selon les cas : accès aux concours, poursuite d'études...). Il émane d'une autorité compétente, sous le contrôle de l'Etat. Il conditionne l'accès à certaines professions et à certaines formations ou concours. Il reconnaît au titulaire un niveau de capacité vérifié. Si les termes "diplôme nationaux" et "diplôme d'Etat" s'appliquent exclusivement à des certifications ministérielles, le mot "diplôme", entendu comme terme générique, définit une certification, voire le parchemin remis aux lauréats »

S'agissant de l'enseignement supérieur il convient de distinguer :

- Les diplômes nationaux délivrés par les universités au nom du ministre de l'Enseignement supérieur. Ils sont enregistrés de droit au Répertoire national des certifications professionnelles.
- Des diplômes d'universités, les « DU », sont des diplômes d'établissement créés à l'initiative d'une université et délivrés par son président. Comme il ne s'agit pas d'un diplôme national, le niveau d'un DU n'est reconnu officiellement que si l'université a demandé et obtenu (par arrêté publié au *Journal officiel*) son enregistrement au Répertoire national des certifications professionnelles. Les diplômes d'université sont donc traités comme les autres titres ou certifications créés par des organismes consulaires ou privés.

Les titres

Dans le langage courant la notion se réfère à la reconnaissance d'une qualité ou à un bien prestigieux, précieux en tout cas honorable : voici la définition qu'en donne le Larousse :

- *Dénomination d'une dignité, d'une charge ou d'une fonction (souvent élevée) : Le titre d'empereur. Titre de noblesse.*
- *Appellation particulière pour s'adresser à quelqu'un, et qui correspond à son rang : On donne aux ambassadeurs le titre d'« Excellence ».*
- *Nom, appellation ou qualité correspondant à un grade, un diplôme, une qualification, une fonction, un statut, etc. : Décliner ses titres universitaires.*
- *Qualité de vainqueur, de champion dans une compétition sportive : Le titre de champion du monde. [...]*

Des correspondances sont ici établies entre le titre, dont on peut se prévaloir, et la possession d'un grade, diplôme, qualification, fonction, statut. Le langage courant a donc tendance à rapprocher ces concepts jusqu'à les rendre équivalents ; d'où l'usage de la notion de « titre professionnel », pour désigner l'équivalent d'un diplôme dans l'univers de la formation professionnelle hors Education nationale. En utilisant le mot dans l'intitulé générique des certifications qu'il délivre, le ministère de l'Emploi a fait du « titre professionnel »²¹ une sorte de marque déposée. C'est donc une notion plus large de « titre à finalité professionnelle » que la CNCP a adopté pour caractériser les objets pouvant être inscrits sur demande au Répertoire (RNCP).

Les titres à finalité professionnelle qui n'ont pas été élaborés dans le cadre d'une procédure de consultation tripartite (Etat, partenaires sociaux) doivent faire une demande d'enregistrement au RNCP pour y figurer. Ceci concerne en particulier les titres délivrés par des organismes privés consulaires ou publics, ou par des ministères non dotés d'instance consultative (défense, équipement, culture...). La procédure implique une saisine par un ministère ou le préfet d'une région, une instruction, un avis de la CNCP et publication d'un arrêté au *Journal officiel*. Le niveau des titres ainsi enregistrés au RNCP bénéficie de la reconnaissance de l'Etat.

Les certificats de qualification

La notion de certificat dans le langage courant fait référence à la garantie d'authenticité et à la qualité de celui qui en atteste²². On voit que l'exemple donné par le Larousse pour le domaine des certifications se réfère au premier niveau de qualification professionnelle délivré par l'Education nationale, le CAP. Il n'y a pas pour autant de signification d'appartenance à tel ou tel certificateur public ou privé dans le terme de certificat. En revanche, les certificats de qualification professionnelle ou CQP, appartiennent en propre à une certaine catégorie de certificateurs :

*« Mis en place par une branche professionnelle pour répondre à ses besoins spécifiques, ce certificat atteste de la maîtrise par un individu de compétences liées à une qualification identifiée par la branche considérée. Le CQP, qui n'a pas de niveau reconnu par l'Etat, n'a de valeur que dans la branche ou le regroupement de branches qui l'a créé. L'élaboration d'un CQP relève d'une décision de la Commission paritaire nationale pour l'emploi (CPNE) de la branche. »*²³

Les autres certifications

« 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

²¹ « Ce titre atteste que son titulaire maîtrise les compétences, aptitudes et connaissances permettant l'exercice d'activités professionnelles qualifiées. » (Art 1 du décret n° 2002-1029 du 2 août).

²² Larousse : Document écrit, officiel ou dûment signé d'une personne autorisée qui atteste un fait : Un certificat de maladie. Nom donné à un certain nombre de diplômes : Certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.). Banque : Certificat de dépôt négociable, reçu que les banques émettent en échange d'un dépôt de fonds effectué pour une durée et à un taux d'intérêt déterminés, et pouvant être négocié avant son échéance.

²³ Source : Glossaire CNCP)

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). »²⁴

Les certifications ISO, AFNOR, etc.

La CNCP donne une définition restrictive de la notion de certification par rapport à des usages pourtant très répandus dans la vie professionnelle des entreprises (certifications ISO par exemple pour les entreprises et les services). De même pour les certifications des personnes : la définition que donne l'AFNOR de ces dernières est intéressante à plus d'un titre :

« Le certificat "AFNOR Certification de personnes" est un véritable passeport professionnel délivré en toute indépendance par un organisme tierce partie. »

« La certification de personnes consiste à évaluer et à reconnaître formellement les aptitudes nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle, en conformité avec un référentiel métier élaboré et validé par nos experts. Elle offre un atout essentiel pour la gestion de son parcours professionnel, notamment en prenant en compte les acquis de l'expérience. »

L'AFNOR se rapproche très largement, pour ses propres certifications, de la définition générique des certifications professionnelles (référence à un référentiel métier et à un dispositif d'évaluation notamment) avec cependant une ambition plus restreinte, puisqu'elles visent généralement une activité donnée (ou un bloc d'activités). Elles ont vocation à être inscrites sur les listes de formation éligibles au CPF (cf. [Liste des certifications AFNOR éligibles au CPF](#))²⁵.

Les habilitations

Très utiles, voire indispensables, pour l'exercice de certains métiers ou activités professionnelles, les habilitations ne sont pas de même nature que les certifications enregistrées au RNCP.

Au sens de la CNCP une habilitation est une « *autorisation administrative à exercer une activité. [...] La réglementation relative aux autorisations d'exercer les actes ou les activités nécessitant une habilitation est généralement définie par un décret ou un arrêté ministériel. La durée de validité de ces habilitations peut être limitée d'une à plusieurs années seulement. Une habilitation n'a pas vocation à être enregistrée seule au RNCP.* »

Un exemple : l'habilitation électrique

Définition : L'habilitation est la reconnaissance, par l'employeur, de la capacité d'une personne placée sous son autorité à accomplir, en sécurité vis-à-vis du risque électrique, les tâches qui lui sont confiées. L'habilitation du travailleur n'est pas directement liée à sa position hiérarchique, ni à sa qualification professionnelle. La délivrance d'une habilitation par l'employeur ne suffit pas à le dégager de sa responsabilité. L'employeur est tenu de respecter l'ensemble des règles du Code du travail régissant la conception et l'utilisation des installations électriques.

L'habilitation n'autorise pas, à elle seule, un titulaire à effectuer de son propre chef des opérations pour lesquelles il est habilité. Il doit, en outre, être désigné par son employeur pour l'exécution de ces opérations. L'affectation à un poste de travail peut constituer une désignation implicite.

On notera que l'intitulé de nombreuses habilitations comporte le terme de certificat d'aptitude, comme le CACES par exemple, voire de qualification, comme les qualifications en matière de soudage, ce qui peut parfois prêter à confusion quant à la nature de la certification délivrée.

²⁴ (Source : Glossaire CNCP).

²⁵ <http://aco.afnor.org/Liste-des-certifications-eligibles-CPF.pdf>

Qu'est-ce qui distingue la certification de l'habilitation ?

« Il y a dans le champ de la certification professionnelle des objets particuliers qui permettent d'exercer une activité, une partie d'activité et parfois un emploi. Les habilitations sont des objets qui permettent d'attester un certain nombre de choses qui sont liées à des obligations réglementaires, souvent liées à des questions de santé et de sécurité au travail. Il y a des métiers qui sont réglementés, accessibles sous condition de diplômes, et des métiers où pour exercer certaines activités, j'ai besoin de certificats qui attestent que j'ai bien ces compétences. Exemple : je suis dans la marine marchande, j'ai besoin d'avoir un certain nombre de certificats particuliers qui me permettent de travailler sur un bateau. Cela s'appelle habilitation parce que ça renvoie à l'exercice propre d'une activité dont tout ou partie est réglementé. Ce qui n'est pas le cas de la certification au sens large : pour exercer le métier de gestionnaire en ressources humaines, ni la profession ni l'activité ne sont réglementées, je n'ai pas besoin d'avoir quelque chose de spécifique qui découle du droit. » (George Asseraf).

Qu'est-ce que « l'Inventaire » et que contient-il ?

La loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie a élargi les missions de la CNCP, en lui confiant l'enregistrement, au sein d'un inventaire distinct du RNCP, des nombreuses certifications de personnes, au sens de l'AFNOR ou du COFRAC, qui ne trouvaient pas leur place dans le Répertoire.

« Les certifications et habilitations correspondant à des compétences transversales exercées en situation professionnelle peuvent être recensées dans un inventaire spécifique établi par la Commission nationale de la certification professionnelle. » Article L335-6 du code de l'éducation.

On y retrouve les habilitations dont on vient de parler dans une première catégorie :

« A.–Certification et habilitation découlant d'une obligation légale et réglementaire nécessaires pour exercer un métier ou une activité sur le territoire national. Lorsqu'elles sanctionnent des formations obligatoires nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles, les attestations d'aptitude ainsi que les attestations prévues à l'article L. 6353-1 du code du travail font partie de la présente catégorie²⁶. »

Mais aussi d'autres certifications rangées dans deux autres catégories : citons George Asseraf²⁷ :

« En catégorie B, tout ce qui correspond aux normes de marché, c'est-à-dire ce qui est exigé non pas par le droit mais par l'entreprise, pour être recruté ou positionné sur certains types d'emplois, ou par certains appels d'offre qui requièrent de justifier que les candidats disposent bien de telle ou telle compétence certifiée. Ce sont par exemple les certifications informatiques (Cisco, Microsoft, etc.) ou linguistiques (TOEFL, TOEIC, etc.). La catégorie C renvoie, elle, à ce qui contribue à la qualification, sans que cela ne relève ni de la norme de droit ni de la norme de marché. Par exemple : une entreprise peut vouloir faire reconnaître la qualité de la fonction de tuteur, laquelle ne découle pas du droit, à l'exception du cadre de l'apprentissage. Cela n'a pas vocation à être dans le RNCP parce que l'on n'est pas tuteur de métier, mais c'est une fonction qui existe et qui peut s'appuyer sur une certification. »

Le processus/les modalités de certification des personnes

La certification ne se réduit pas à un « parchemin ». Le processus est au centre de nombre de nos auditions. Il ne se réduit pas au passage devant un jury : quelle que soit la voie d'accès à la certification (formation ou VAE), les modalités sont diverses et variées, souvent complexes, et parfois, là encore, objets de polémiques. Comme ce fut le cas en matière de VAE, lors de l'adoption de la loi de modernisation sociale, entre les tenants d'une évaluation en situation de travail (réelle ou

²⁶ <http://inventaire.cncp.gouv.fr/>

²⁷ In Actualité de la formation – Centre INFFO -- <http://www.actualite-de-la-formation.fr/une-du-sommaire/une-de-2015/l-inventaire-des-certifications-et-des-habilitations-selon-george-asseraf.html?#nb2-1>

reconstituée), côté ministère de l'Emploi, et les tenants d'une évaluation sur dossier, côté ministère de l'Education nationale.

Au-delà de la querelle interinstitutionnelle ou entre services de l'Etat, c'est le signe d'une différence profonde de conception entre les certificateurs qui se traduit – on le verra – dans la relation des différents modes d'ingénierie de formation que nous avons rencontrés.

Si l'on construit une certification avec comme objectif premier l'employabilité, alors il y a de fortes chances :

- qu'elle soit constituée de blocs de compétences à forte identification technico professionnelle, incluant au besoin des compétences « transverses » ou des connaissances nécessaires à l'exécution des tâches prévues dans le bloc ;
- que la définition du métier (de la qualification visée) soit le fait des professionnels ;
- que les compétences soient vérifiées, soit sur le lieu de travail, soit au travers d'une situation professionnelle reconstituée ;
- que le jury soit composé uniquement ou majoritairement de professionnels.

Si en revanche, l'objectif est non seulement de qualifier pour l'immédiat, mais de préparer à la vie professionnelle, sociale et culturelle future du jeune, alors il y a de fortes chances :

- que la définition du métier (de la qualification visée) soit conçue en dialogue (au sein des CPC²⁸) entre professionnels du domaine et formateurs (et/ou corps d'inspection) ;
- que l'on distingue des « blocs » professionnels, d'une part, et des enseignements généraux, d'autre part ;
- que l'on élabore un référentiel de formation (le plus souvent l'affaire des formateurs seuls) découpé en modules ;
- que le jury soit mixte, mais puisse siéger en l'absence de professionnels.

On peut déceler, là, une différence d'approche de l'ingénierie de certification entre ceux qui élaborent des diplômes pour la formation professionnelle initiale des jeunes, et ceux qui élaborent des titres ou des certificats de qualification professionnelle destinés à l'insertion professionnelle directe, et si possible immédiate, ou pour être des « bornes de parcours professionnel ».

4. Le bloc de compétences : de quoi parle-t-on ?

Cette contribution ne prétend pas donner une définition simple, et convenant à tous les acteurs, de la notion de blocs de compétences. Après avoir exploré les autres notions en usage dans le vocabulaire des certificateurs et des professionnels de la formation, le développement qui suit ajoute plus de questions - que n'ont pas encore totalement résolues ceux que nous avons auditionnés - qu'il ne fournit de réponses. La notion de blocs de compétences reste problématique et les grands acteurs n'ont pas encore décidé de son usage

L'Education nationale a, dès la fin 2014, commandé aux inspections générales (IGAENR et IGEN) un rapport publié sous le titre : *L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels* (rapport 2015 – 78 – novembre 2015). On trouvera plus loin des références à ce rapport ainsi que, en annexe, les principes et les recommandations édictées par l'inspection générale.

Le 10 juin 2016, ont été publiés deux décrets relatifs à la reconnaissance de l'acquisition de blocs de compétences par les candidats préparant l'examen du certificat d'aptitude professionnelle et l'examen du baccalauréat professionnel dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de

²⁸ Commissions professionnelles consultatives créées par le décret 72-607 du 4 juillet 1972 (https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT00000306775). On pourra également consulter les décrets ultérieurs sur les CPC des différents ministères (<https://www.legifrance.gouv.fr/rechTexte.do?reprise=true&page=1>)

la validation des acquis de l'expérience. Le 28 juillet a été publié un nouveau décret concernant le BTS. Il est à noter que la définition de blocs de compétences dans le cadre de la formation professionnelle initiale fait encore l'objet de discussions internes à l'institution.

La notion de bloc évoque un ensemble compact, constitué (éventuellement) d'éléments identifiables à condition qu'ils soient solidaires et non détachables. Faut-il y voir un synonyme du terme de « brique »²⁹ auquel recourt la CNCP pour parler des compétences, induisant ainsi l'idée, en référence au monde de la construction, qu'elles peuvent être empilées, selon des designs variés, pour construire des ensembles plus importants ? Ce n'est pas certain, notamment pour une question de maille, le bloc étant sans doute plutôt évocateur d'un « sous-ensemble », constitué lui-même de briques solidaires.

De quoi le bloc de compétences est-il constitué ?

Les compétences qui le composent sont-elles spécifiques à ce bloc ou peuvent-elles appartenir aussi à d'autres blocs ? Autrement dit, existe-t-il une perméabilité entre blocs ? Et si oui, pour quoi faire, dans quel intérêt ? Les compétences qui le composent n'ont-elles de valeur que si elles sont conjointes, interdépendantes ?

Que signifie-t-il pour son « titulaire » ?

On s'accorde à dire en général que le diplôme ou le titre est un repère social. Un bloc de compétences est-il suffisamment visible pour être repéré socialement ? Ne faudra-t-il pas posséder ou justifier de la maîtrise de plusieurs blocs pour être « socialement repérable » ? La maîtrise d'un (seul) bloc de compétences permettra-t-elle l'accès à un emploi ? De quelle durée ? A quel niveau ? Ne risque-t-il pas d'être un repère de moindre valeur qu'un titre ou un diplôme « complet » ?

Que signifie-t-il pour celui qui recrute ?

L'hypothèse du législateur est que le bloc de compétences peut constituer un ticket d'entrée ou de retour sur le marché du travail, dans la mesure où l'ensemble cohérent de savoir-faire constitutifs du bloc, qui a fait l'objet d'un processus de certification, est essentiel pour tenir le poste proposé. Reste à savoir si dans un contexte de surabondance de jeunes diplômés sur le marché du travail, la possession d'un seul bloc peut suffire à déclencher l'embauche.

Posséder un bloc de compétences permet-il d'assurer la sécurisation d'un parcours professionnel ?

Le bloc de compétences peut-il contribuer à lui seul à sécuriser le parcours professionnel d'un actif ? A faciliter son retour à l'emploi en cas de chômage ? Oui sans doute, car associée à une expérience professionnelle, la détention d'un bloc de compétences garantit non seulement la possession de compétences immédiatement utilisables par l'employeur, mais aussi la capacité du candidat à se mobiliser pour acquérir de nouvelles compétences, et/ou les faire valider. Et en l'absence des autres composantes du diplôme dont est issu le bloc, c'est peut-être cette capacité-là, plus que le bloc lui-même, qui constitue la meilleure arme du salarié face aux aléas du marché du travail, sur la durée. A condition que l'entreprise qui le recrute en raison d'une adéquation immédiate à son besoin lui offre un environnement propice à la consolidation de cette capacité d'apprentissage et à la reconnaissance de ses compétences.

Certains de nos interlocuteurs du monde professionnel, on le verra plus loin, évoquent les blocs de compétences ou les « badges » comme des bornes dans un parcours professionnel excluant du même coup l'idée qu'un bloc de compétences suffirait à sécuriser durablement ledit parcours.

²⁹ Ce terme de « brique » de compétences a souvent été utilisé pour traduire le terme anglais de NVQ, l'unité de base du nouveau système de certification professionnelle développé à la fin des années 80, caractérisé par le fait que chaque individu pouvait se composer son profil de qualification par assemblage original de briques autonomes.

Un bloc de compétences obtenu à un moment T aurait donc une valeur pour une durée limitée, et devrait être complété par d'autres blocs, voire réactualisé. Dans ce contexte, la question de la combinaison des blocs se pose.

Quelle est la taille minimale d'un bloc de compétences ?

Si l'on considère que les blocs issus du découpage d'une certification doivent non seulement constituer une étape vers la certification, mais aussi faciliter l'accès à certains des emplois visés par celle-ci, le bloc ne peut être qu'un assemblage cohérent d'un nombre suffisant de ressources mobilisables (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour faire face à une classe de situations professionnelles. En ce sens, un bloc ne peut se résumer à un seul savoir-faire. Par ailleurs pour des raisons liées à la fois à la lisibilité des fiches RNCP, mais aussi à l'organisation des dispositifs d'évaluation, et au nombre maximum d'épreuves auquel pourront être soumis les candidats, le nombre de blocs (dont dépend bien sûr la taille de chacun), ne peut dépasser un certain seuil. La CNCP avait, dans un premier temps, arrêté à sept ce nombre, avant de préciser que c'était « à titre indicatif », pour tenir compte des règles strictes auxquels sont soumis certains certificateurs en matière d'épreuves d'évaluation.

Peut-on imaginer des blocs de compétences indépendants³⁰ de certifications enregistrées au RNCP ? Dans ce cas quelle serait leur valeur ?

Si la majorité de nos interlocuteurs ont clairement positionné le bloc comme indissociable de la perspective d'obtention du diplôme, titre ou certificat dont il est une composante, certains interlocuteurs professionnels n'excluent pas la possibilité que voie le jour, à terme, un système fondé sur des combinaisons de blocs « hétérogènes », constituées par chaque individu au fur et à mesure de sa carrière ou de son parcours professionnel, dans le cadre d'un système inspiré des NVQs à l'anglo-saxonne (que les britanniques ont d'ailleurs abandonné).

On compterait ainsi autant de constructions de référentiels professionnels que d'individus actifs. Les conséquences seraient importantes pour la négociation sociale qui risquerait de perdre tout caractère collectif au profit d'une négociation bipartite entre l'individu et son employeur. C'est probablement pour éviter ce risque de délitement des références négociées collectivement en matière de qualification que le législateur a maintenu la référence nécessaire à une certification enregistrée au répertoire national des certifications professionnelles.

Existe-t-il des blocs de compétences transverses ? De compétences générales ?

La notion de compétences transversales (ou transverses) est généralement associée à deux autres termes : celui de « soft skills »³¹, très en vogue dans la littérature institutionnelle européenne, et celle des « compétences générales », plus souvent évoquées en termes de « savoirs généraux »³². Dans les diplômes professionnels de l'Education nationale, ces derniers font l'objet d'une évaluation spécifique, à travers les épreuves consacrées « aux domaines généraux ». La question de l'intégration, totale ou partielle, de ces « savoirs généraux », au sein des « unités professionnelles » est néanmoins un objet récurrent de débat chez les partenaires sociaux participant aux CPC, qui souhaiteraient, pour certains, avoir leur mot à dire, à la fois sur le contenu des savoirs généraux utiles à chaque niveau de diplôme, et sur les modalités de leur évaluation.

³⁰ Et donc, dans ce cas, inéligibles au CPF

³¹ « Par opposition aux « hard skills », compétences techniques mesurables, les « soft skills » sont les qualités humaines que le manager a tout intérêt à identifier – et à valoriser – chez son collaborateur, pour en faire un vecteur de motivation, de créativité, de performance... » <http://business.lesechos.fr/directions-ressources-humaines/metier-et-carriere/profils/les-soft-skills-qu-es-aquo-63192.php#>

³² Sur la définition des compétences transversales, voir par exemple les travaux de Frédéric Lainé : Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles, *Note d'analyse*, CAS, n°219, 2011.

La perspective de découpage des diplômes en blocs de compétences, a réactivé ce débat entre tenants d'une autonomie de ces compétences générales, et tenants de leur intégration au sein des blocs de compétences professionnelles.

Le choix opéré en la matière renvoie pour une large part à la mission reconnue à l'institution qui délivre la certification et à son public cible : s'il s'agit d'armer le jeune pour la vie professionnelle, pour son avenir professionnel, l'Education nationale, puisqu'il s'agit d'elle, veillera à lui donner un socle de connaissances générales dépassant de loin le seul objectif d'une première insertion. Elle justifie ce parti pris par le fait qu'elle prépare aussi le jeune à la vie sociale et à sa réussite en tant qu'individu, citoyen, pas seulement en tant que travailleur. On peut d'ailleurs y voir là une forme de justice : il n'y a pas de raison de donner « un bagage » moindre à un jeune ayant opté pour la filière professionnelle qu'à un jeune qui, parce que la situation de ses parents le lui permet³³, restera jusqu'au baccalauréat, voire au-delà dans une filière générale.

Mais on voit les limites de cette logique qui est d'abord une logique de formation. Combien d'apprentis, devant passer le même diplôme que leurs camarades de LP, mais bénéficiant de moins d'heures de cours généraux, réussissent à obtenir toutes les unités du domaine professionnel, mais échouent dans les domaines généraux ? S'ils sont embauchés malgré tout, (ce qui est souvent le cas pour les apprentis), cela signifie-t-il que le domaine professionnel suffit du point de vue de l'employeur qui est dans une logique d'emploi et prend en compte les compétences (aptitudes) directement opérationnelles ? Mais dans ce cas, l'intéressé ne prend-il pas le risque de ne pas pouvoir évoluer dans son métier, ses seules compétences techniques ne lui permettant peut-être pas toujours de s'adapter aux évolutions de son métier et de son environnement professionnel ?

La question de la nécessaire complémentarité entre savoir-faire, savoir-être et savoirs se pose également à ceux qui conçoivent des certifications professionnelles visant les individus entrés dans la vie active, titres ou CQP : les « blocs de compétences » qu'ils conçoivent intègrent le plus souvent des compétences « transverses », à la fois soft skills et savoirs généraux. Si ces derniers sont généralement totalement intégrés aux blocs de compétences professionnelles, les soft skills font eux, parfois, l'objet d'une certaine autonomisation, comme c'est le cas désormais dans les titres professionnels du ministère de l'Emploi qui identifient de plus en plus souvent des « compétences transversales à l'emploi type »³⁴.

Modules de formation et bloc de compétences : du marché de la formation au marché de la certification ?

Le compte personnel de formation introduit, on l'a vu, une ambiguïté entre logique de formation et logique de certification. La loi qui instaure le CPF limite l'usage de celui-ci à l'achat de certaines catégories de formation, dont le trait commun³⁵ est qu'elles sont sanctionnées par une certification. Ce sont donc bien des formations qui sont éligibles au CPF, mais l'un des critères principaux³⁶ de cette éligibilité est le fait qu'elles débouchent sur une certification.

Malgré les nombreux efforts déployés depuis la loi de modernisation sociale pour dissocier logique de formation et logique de certification, l'ambiguïté demeure pour de nombreux acteurs - y compris au sein de la CNCF - qui continuent à se référer au processus de formation lorsqu'ils veulent évaluer la valeur d'une certification, et son niveau. Cela a au moins deux conséquences.

³³ Ou que lesdits parents considèrent que l'enseignement professionnel ou l'apprentissage, c'est très bien...pour les enfants des autres...

³⁴ Pour exemple, le REAC du TP scaphandrier actualisé en 2014, comporte trois CCP et 3 compétences transversales : travailler en équipe ; appliquer les règles d'hygiène, de sécurité et de protection de la santé au travail ; veiller au bon fonctionnement des matériels, machines ou systèmes.

³⁵ A l'exception notable des « formations concourant à l'accès à la qualification des personnes à la recherche d'un emploi et financées par les régions et les institutions mentionnées aux articles L. 5312-1 et L. 5214-1 du présent code. »

³⁶ Critère nécessaire mais pas suffisant cependant puisque cette éligibilité est également conditionnée par l'utilité reconnue à ces formations par les partenaires sociaux.

Les organismes de formation, soucieux de ne pas perdre leur marché, se sont précipités pour faire enregistrer au RNCP leurs propres titres (voire à en créer quand ils s'en sont passés jusqu'ici), décomposés en blocs de compétences, tout en modularisant en parallèle leur offre de formation. Ils ont également cherché à faire inscrire à l'inventaire des modules préexistants en travaillant leur descriptif selon la logique des compétences à acquérir, pour les présenter comme des « blocs de compétences »³⁷, pouvant faire l'objet d'une certification autonome. De grands groupes privés (CISCO SYSTEM, IBM, Microsoft par exemple) qui jusqu'ici se contentaient de leur notoriété technique pour vendre leurs « certifications » voient ces dernières inscrites désormais à l'Inventaire, préalable indispensable pour pouvoir figurer sur les listes du COPANEF ou des branches.

Avec ce nouveau pas dans le sens d'une dissociation formation/certification, ne risque-t-on pas d'assister :

- à l'émergence d'un marché de la certification et plus seulement de la formation professionnelle ?
- à une inflation de certifications « éligibles » qui rend le système encore moins lisible ?

Les définitions qu'en donnent les organes de régulation

Pour le COPANEF :

« Les blocs de compétences se définissent comme des éléments identifiés d'une certification professionnelle s'entendant comme un ensemble homogène et cohérent de compétences. Ces compétences doivent être évaluées, validées et tracées. Sous ces conditions, elles constituent une partie identifiée de la certification professionnelle. Le « bloc de compétences » s'apparente à une activité ou un domaine d'activité au sein d'une certification professionnelle »

Pour la CNCP :

« Que sont les blocs de compétences ? Au sein d'une certification professionnelle enregistrée au RNCP, les blocs de compétences se définissent comme des ensembles homogènes et cohérents de compétences. Tout bloc de compétences ne fait aucunement référence à un bloc de formation ni à un contenu de formation. Chaque bloc doit donner lieu à une évaluation et une validation. »

Après avoir ainsi revisité la plupart des concepts en usage dans l'ingénierie des certificateurs publics, privés ou consulaires, on pourrait poser les équations suivantes :

- Certification professionnelle = qualification = validation de l'aptitude à exercer un métier/une fonction.

En revanche, si l'on se fie aux définitions de la CNCP et du COPANEF, on doit écrire :

- Bloc de compétences = qualification partielle ou incomplète = validation de l'aptitude à exercer une activité ou un domaine d'activité

La suite des articles permettra au lecteur de vérifier la pertinence ou non de ces postulats et de se faire sa propre opinion, selon le contexte dans lequel lui-même se trouve engagé, selon son rapport à l'emploi, selon ses convictions relatives à la relation entre la formation professionnelle et l'emploi.

³⁷ Traduisant ainsi la note du COPANEF (datée du 9 juin 2015) selon laquelle : « *Un bloc de compétences ne se confond pas avec un module de formation qui est le processus pédagogique concourant à l'acquisition des compétences définies et identifiées au sein de la certification ou d'un bloc. [...]* »

Les stratégies et les pratiques des certificateurs

Françoise Amat, Françoise Berho, Michel Blachère, Anne-Marie Charraud, Jean-Michel Hotyat, Chantal Labruyere, Alain Mamessier, Yveline Ravary

Cette partie a pour objectif de dégager à partir d'entretiens et d'analyses des pratiques des différents certificateurs les questions que posent les blocs de compétences dans l'ingénierie de certification.

1. Regards sur les ingénieries des certifications du niveau V au niveau III (hors certifications universitaires)³⁸

Cette contribution aborde l'ensemble des certifications des premiers niveaux afin de donner une vision globale des effets de l'introduction des blocs de compétences sur les ingénieries de certification.

1.1. La diversité des ingénieries de certification

Les ingénieries de certification apparaissent différentes selon les organismes certificateurs et méritent d'être comparées. La création des diplômes, des titres professionnels, des CQP et autres certificats...ne procède pas des mêmes logiques.

Un regard sur les référentiels produits par les certificateurs montre des pratiques différenciées dans la conception des référentiels d'un certificateur à l'autre, mais aussi d'une certification à l'autre pour un même certificateur. Dans le champ de la formation professionnelle, l'ingénierie des référentiels se fonde sur une analyse du champ professionnel pour lequel a été identifié un besoin de qualification pour certains, de compétences, voire de connaissances pour d'autres.

Pour les certifications ayant pour finalité l'indication d'une qualification professionnelle, il peut être question de métiers, voire de postes de travail. L'analyse des situations de travail que ceux-ci recouvrent conduit à identifier dans un premier temps un ensemble d'activités permettant de délimiter le périmètre des combinatoires où elles s'associent. Les activités sont ensuite déclinées en tâches décrites en termes d'actions à réaliser. La liste des tâches organisée en fonction des contextes de réalisation permet de structurer la liste des compétences à évaluer et à acquérir lors d'un parcours de formation.

Une analyse des référentiels produits récemment par des ministères en charge du développement de certifications professionnelles de niveaux V à III montre une évolution importante dans leur processus d'élaboration.

L'élaboration des référentiels

On note une convergence de leur démarche de construction autour de trois phases :

- une phase d'analyse de l'opportunité d'une certification sur la base d'études des contextes sectoriels permettant de situer les espaces professionnels où se manifeste un besoin de qualification ;

³⁸ Section rédigée par Françoise Amat, Michel Blachère et Anne-Marie Charraud.

- une phase de définition du périmètre des activités ciblées par la certification à créer ou à modifier. Cette phase requiert un dialogue important avec les utilisateurs de la certification à concevoir car elle implique un choix de combinatoire des activités, des tâches et des contextes à cibler en fonction du niveau de certification et de la place de son titulaire dans des organisations de travail ;
- une phase de construction de la certification comprenant la constitution d'unités conçues sur la base d'une lecture des compétences déduites des articulations entre les tâches et leur contexte d'exécution. La description de ces compétences se formalise souvent en termes de savoirs associés, d'aptitudes (ou savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être) permettant de structurer, pour ceux qui le souhaitent, des référentiels de formation.

Les deux premières phases sont généralement présentées dans un même référentiel pouvant intégrer l'analyse de la qualification visée jusqu'à la liste des compétences qui en sont déduites. La dernière fait l'objet d'un référentiel spécifique comprenant la description des unités de certification, les modalités de l'évaluation, les indicateurs ou critères de validation et les conditions d'octroi de la certification.

Ainsi l'ingénierie de certification comprend généralement 3 étapes chronologiques :

1. l'élaboration du référentiel d'activités professionnelles ;
2. l'élaboration du référentiel de certification, complété par un règlement d'examen ;
3. l'enregistrement au RNCP ou le recensement à l'inventaire de la CNCP.

Dans certains cas une étape supplémentaire porte sur l'élaboration d'un référentiel de formation.

Les référentiels composant l'ingénierie de certification

- **Le référentiel d'activités professionnelles**

Tous les certificateurs, à commencer par l'Education nationale, élaborent en premier un référentiel d'activités quel que soit le nom qu'ils lui attribuent : référentiel métier, référentiel professionnel, référentiel des activités professionnelles (RAP) du ministère de l'Education, référentiel d'activités et de compétences (REAC) des titres professionnels du ministère du Travail.

Les certificateurs relevant d'organismes patronaux et de branches professionnelles, mais aussi certains ministères, réservent l'élaboration du référentiel d'activités professionnelles aux professionnels, sans y associer les formateurs. Certains souhaiteraient que l'Education nationale adopte la même procédure au sein des CPC pour ses diplômes. Le ministère de l'Agriculture confie l'élaboration du référentiel à des délégués régionaux qui procèdent à des investigations sur le terrain. L'intervention des corps d'inspection et des formateurs vient après, lorsqu'il s'agit d'élaborer le référentiel de certification.

- **Le référentiel de certification**

La plupart des certificateurs passent ensuite directement à l'étape du référentiel de certification : il s'agit de définir les capacités ou les compétences qui seront évaluées, ainsi que les critères d'évaluation et ce, quelle que soit la voie par laquelle l'intéressé a pu les acquérir.

- **Le référentiel de formation**

Certains certificateurs (qui sont aussi formateurs) élaborent également un référentiel de formation. Ce dernier ne fait pas partie des exigences de la CNCP pour inscrire la certification au RNCP. Mais on peut comprendre la nécessité de concevoir un processus de formation cohérent avec l'objectif d'acquisition de la qualification.

De leur côté, les organismes de formation qui créent leur certification, parce que l'instauration du CPF les y incite par exemple ou tout simplement pour être présents sur le marché, ont le souci de concevoir un programme de formation qu'ils négocieront sur le marché de la formation professionnelle. La conception d'un référentiel de formation est pour eux une nécessité économique. Lorsque le référentiel de formation est conçu avant le référentiel de certification, on peut se poser la question de savoir s'il n'évalue pas le cursus de formation plutôt que la capacité à exercer les activités affichées par la certification.

L'articulation des différents référentiels

L'articulation entre les référentiels peut être différente d'un certificateur à l'autre. On observe deux variantes lors de l'élaboration des référentiels. La première consiste à construire directement à partir du référentiel d'activités professionnelles, un référentiel de certification. La seconde consiste à construire d'abord, toujours à partir du référentiel d'activités professionnelles, un référentiel de formation qui se déclinera en référentiel de certification. Cette approche reste encore prégnante, en particulier pour les certificateurs ayant également une fonction de formateur ou lorsque celui-ci a gardé le principe qu'une certification ne peut s'obtenir qu'après un passage en formation.

On notera cependant une évolution certaine des ingénieries vers la première approche, laissant une large initiative aux acteurs de la formation pour développer des parcours prenant en compte les différents statuts des apprenants y compris pour ceux inscrits dans un processus de VAE. Cette tendance se généralise sous la pression de la CNCP pour les certifications enregistrées. Pour certains certificateurs publics, les rénovations récentes montrent le choix d'une ingénierie essentiellement orientée vers la certification alors que jusqu'ici le référentiel de base concernait la formation.

À titre d'exemples, deux approches sont présentées : celle de l'Éducation nationale et celle de la branche professionnelle du spectacle vivant.

Pour l'Éducation nationale (Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid47633/les-diplomes-professionnels.html>) l'architecture retenue est la suivante :

- Le référentiel des activités professionnelles (RAP) : il décrit les activités exercées par le titulaire du diplôme, précise leurs conditions de réalisation et les résultats attendus dans les milieux professionnels où elles s'exercent. Il constitue la base du diplôme professionnel. Il permet le choix des compétences et connaissances vers lesquelles tend la formation, quelles que soient sa forme et sa durée.
- Le référentiel de certification (RC) définit les compétences professionnelles et générales dont le candidat doit faire la preuve en fin de cursus pour se voir attribuer le diplôme. Il décrit les compétences en précisant les savoir-faire et les savoirs qui les composent. Il précise les contextes de leur mise en œuvre et fixe les critères d'évaluation. Les compétences sont regroupées en unités de certification.
- Le règlement d'examen fixe les modalités de certification : nombre d'épreuves, coefficients, description des épreuves, mode d'évaluation selon la nature des candidats. Une grande partie des épreuves est évaluée par contrôle en cours de formation (CCF). Quelques épreuves demeurent évaluées sous forme d'un contrôle ponctuel terminal.

L'exemple d'une branche professionnelle : la CPNEF du spectacle vivant

La commission paritaire nationale emploi-formation du spectacle vivant a publié en novembre 2015 un document intitulé *L'ingénierie de certification : La création des diplômes d'Etat, des titres*

professionnels, des CQP et autres certificats³⁹. Il y est précisé que : « ce guide est destiné à accompagner les organismes de formation qui découvrent l'ingénierie de certification. Il présente le cadre général et propose des repères méthodologiques. »

La CPNEFP s'intéresse aux organismes de formation qui préparent à ses métiers. Sa préoccupation est de placer ces organismes dans une logique de certification alors que leur vocation première, leur cœur de métier est de former. C'est la raison pour laquelle elle prend la précaution de bien distinguer :

- d'une part : « Former, c'est faire acquérir des capacités aux personnes afin qu'elles puissent agir efficacement en situation professionnelle. Enjeu : le choix du processus d'apprentissage (moyens et modes pédagogiques, contenu des enseignements, profil des enseignants, rythmes, prérequis etc.). Comment faire acquérir aux personnes les capacités nécessaires à l'exercice professionnel ? ...»
- d'autre part : « Certifier, c'est valider les acquis de l'apprentissage par une évaluation. La certification est un indicateur de qualification professionnelle : elle atteste que la personne a acquis des connaissances et des compétences à l'issue de la formation ou par la voie de la VAE. Une certification est donc le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation mis en place par une autorité identifiée au regard d'une norme (les référentiels). »

Le processus qu'elle préconise est intéressant :

« L'ingénierie de certification comprend 4 étapes chronologiques :

1. *Élaboration du référentiel d'activité = décrire le métier ou la compétence ;*
2. *Élaboration du référentiel de certification = décrire comment valider les acquis ;*
3. *Élaboration du référentiel de formation = décrire comment former au métier ou à la compétence ;*
4. *Enregistrement au RNCP ou recensement à l'inventaire de la CNCP. »*

La CPNEF du spectacle vivant comme d'autres organismes professionnels, organismes patronaux et branches⁴⁰, réserve l'élaboration du référentiel d'activités professionnelles aux professionnels.

1.2. L'ingénierie de certification confrontée à l'émergence des blocs de compétences

L'avènement du concept de « bloc de compétences » oblige à interroger le sens et la lisibilité des unités certificatives nouvellement conçues. Visiblement construites pour se rapprocher d'une meilleure lisibilité pour le marché du travail, elles présentent une certaine ambiguïté dans leur repérage en tant que « blocs de compétence ».

En tant que tel, le concept de « bloc de compétences » ne figure pas dans tous les référentiels actuellement produits. Il s'agit d'une notion trop récente pour être inscrite comme un descripteur devant y être intégré. La CNCP l'exige désormais pour toute nouvelle demande d'enregistrement et les « blocs » sont mentionnés sur la fiche RNCP au fur et à mesure de l'enregistrement ou du renouvellement des certifications. Les certificateurs publics sont en cours de réflexion pour envisager la même démarche. Il reste que l'absence de définition de ce concept dans les textes qui les instaurent rend particulièrement difficile la désignation des objets que la notion de « bloc » peut recouvrir. A titre exploratoire, sont proposés des entités pouvant être considérées comme des « blocs » susceptibles d'être identifiés comme « blocs de compétences » en application de la loi de mars 2014.

³⁹ [http://www.cpnfsv.org/sites/default/files/public/pdf/B-](http://www.cpnfsv.org/sites/default/files/public/pdf/B-Documentation/Fiches/nouvelles%20fiches/Guide%20pour%20l'ing%C3%A9nierie%20de%20certification.pdf)

Documentation/Fiches/nouvelles%20fiches/Guide%20pour%20l'ing%C3%A9nierie%20de%20certification.pdf

⁴⁰ Mais aussi certains ministères...

Trois exemples de découpage de certifications illustrent la diversité des approches. Pour chaque exemple sont présentés les principes du découpage des activités ciblées et les unités constitutives de la certification.

Le titre professionnel *Manager d'univers marchands*, de niveau III, délivré par le ministère de l'Emploi

Un arrêté du 22 décembre 2015 précise les nouvelles conditions de délivrance des titres professionnels par le ministère de l'Emploi. Celui-ci énonce clairement quelles sont les entités correspondant aux blocs de compétences, c'est-à-dire les certificats de compétences professionnelles (CCP). Ces titres professionnels sont conçus de façon à établir une correspondance directe entre les unités issues de la déclinaison des activités et les unités constitutives de la certification, c'est-à-dire les certificats de compétences professionnelles (CCP).

Ainsi la fiche RNCP du titre professionnel *Manager d'univers marchands* comporte trois blocs de compétences correspondant chacun à un CCP :

- Bloc de compétences n°1 – Développer la dynamique commerciale d'un univers marchand
- Bloc n° 2 – Gérer les résultats économiques d'un univers marchand
- Bloc n° 3 – Manager l'équipe d'un univers marchand.

Le référentiel de formation s'articule à ces unités en fonction des apprenants en leur offrant des possibilités de capitalisation dans la durée.

Le brevet professionnel de la Jeunesse, de l'éducation populaire et des sports (BPJEPS) de niveau IV du ministère de la Jeunesse et des Sports

La conception rénovée des brevets professionnels (BPJEPS) a fait l'objet du décret du 27 avril 2016. Elle s'appuie sur une fiche de description d'activités (FDA) organisées en fonctions permettant des approches transversales entre les 2 spécialités : animateur et éducateur sportif.

Le résultat de la démarche apparaît dans le référentiel de certification : il se compose désormais de 4 unités capitalisables (UC), au lieu de 10 auparavant, dont 2 transversales aux 2 spécialités et 2 spécifiques déclinées par mention dont une peut être propre à une éventuelle option. Les 4 UC sont définies par des compétences professionnelles et des objectifs intermédiaires (généralement 3).

A titre d'exemple, pour le BPJEPS spécialité animateur :

Unités capitalisables transversales aux 2 spécialités :

UC1 : encadrer tout public dans tout lieu et toute structure

UC2 : mettre en œuvre un projet d'animation s'inscrivant dans le projet de la structure

Unités capitalisables spécifiques à une mention de la spécialité

UC3 : conduire une séance, un cycle d'animation ou d'apprentissage dans le champ de la mention

UC4 : mobiliser les techniques de la mention ou de l'option pour mettre en œuvre une séance, un cycle d'animation ou d'apprentissage.

Dans ces nouveaux textes on peut remarquer :

- qu'il n'est pas fait référence expressément au concept de blocs de compétences ;
- que le cadre des modalités d'évaluation certificative est défini.

CAPA *Opérateur des industries agroalimentaires* de niveau V délivré par le ministère de l'Agriculture

Le CAPA *Opérateur des industries agroalimentaires* rénové par arrêté de juin 2015 présente deux options : conduite de machines et transformation de produits alimentaires. La rénovation devrait s'étendre à l'ensemble des diplômes de ce ministère.

Le référentiel professionnel du CAPA *Opérateur en industries agroalimentaires* décrit les emplois de salariés des premiers niveaux de qualification dans les industries agroalimentaires. Il est composé de trois parties : la première fournit un ensemble d'informations relatives au contexte socio-économique des emplois visés, la deuxième partie est constituée de la fiche descriptive d'activités (FDA) et la troisième présente les situations professionnelles significatives (SPS) organisées en champs de compétences.

Le référentiel de certification est constitué par la liste des capacités. Les capacités sont déterminées à partir de l'analyse des emplois et du travail, et en fonction des objectifs éducatifs et d'insertion professionnelle, citoyenne et sociale visés par les certifications du ministère en charge de l'agriculture. Elles sont regroupées en unités constitutives qui relèvent de deux registres :

Unités de capacités générales, identiques pour toutes les spécialités du CAPA (UCG1 à UCG3) :

- UCG1 : Agir dans des situations de la vie courante à l'aide de repères sociaux
- UCG2 : Mettre en œuvre des actions contribuant à sa construction personnelle
- UCG3 : Interagir avec son environnement social

Unités de capacités professionnelles, spécifiques à chacune des deux options du CAPA *Opérateur en industries agroalimentaires* :

- UCP1 : organiser le poste de travail en fonction de l'ordre de fabrication
- UCP2 de l'option « conduite de machines » : conduire en sécurité des machines ou des installations mécanisées ou automatisées
- UCP2 de l'option « transformation de produits alimentaires » : réaliser en sécurité des opérations de fabrication et de conditionnement des produits
- UCP3 : assurer l'hygiène et la sécurité sur le poste de travail.

Dans ces textes, il n'est pas fait référence expressément au concept de blocs de compétences. On peut se demander si ceux-ci renvoient aux champs de compétences ou aux unités certificatives ? Il existe une rupture importante entre les deux registres de capacités : les capacités générales dont la transversalité s'étend à l'ensemble des certifications du ministère et les capacités professionnelles. Cette approche rejoint celle du ministère de l'Éducation nationale.

Un premier regard sur des pratiques récentes met en évidence une réelle convergence dans le souci de rendre lisible la qualification visée par la certification pour le monde du travail. Sa formulation en termes de compétences ou capacités permet d'apporter une visibilité sur les activités que les titulaires des certifications pourraient exercer. Cependant, ce tableau met en évidence la diversité des modes de découpage des référentiels et l'hétérogénéité des terminologies utilisées.

Type de certification	Référentiels	Modes de « découpage »	Unités de certification
Titre Professionnel (ministère Emploi)	Référentiel Emploi - Activités - Compétences (REAC)	Déclinaison des activités	
	Référentiel de certification (RC)		Certificat de Compétences Professionnelles = blocs de compétences
BPJEPS (ministère Sports)	Fiches descriptives d'activités (FDA) organisées en fonctions	Découpage en spécialités	.
	Référentiel de certification décrivant des unités de compétences capitalisables		- unités capitalisables (UC) - regroupement d'objectifs intermédiaires
CAPA (ministère Agriculture)	Fiches descriptives d'activités (FDA) déclinées en situations professionnelles spécifiques (SPS)	Organisation en champs de compétences	
	Référentiel de certification listant des « capacités »		Unités de capacités générales (UCG) et unités de capacités professionnelles (UCP)
Diplômes professionnels CAP, bac pro ; BTS (ministère de l'Education nationale)	Référentiel d'activités professionnelles décliné en fonctions	Capacités ou compétences issues de l'analyse des activités	
	Règlement d'examen décliné en unités comportant des épreuves générales et des épreuves professionnelles		Unités = blocs de compétences pour les candidats de la formation continue et de la VAE

Au terme de cette analyse des ingénieries de certification se dégage une tendance commune à la recherche de repères relatifs à la qualification, distincts de la formation qui structurait jusqu'ici l'information relative aux certifications. Cette orientation va dans le sens d'une maîtrise de l'application du concept de formation tout au long de la vie et de la VAE. Cet aspect est accentué par la présence d'un découpage des référentiels de certification en unités permettant l'application d'un principe de capitalisation.

Cependant, on a pu observer également une grande diversité d'interprétation du concept de « bloc de compétences ». L'articulation entre le concept de « bloc de compétences » et « unité de certification » reste à clarifier. En effet, il apparaît des ambiguïtés entre les blocs de compétences, définis dans le cadre du référentiel de l'emploi et les unités du référentiel de certification.

En outre, il peut y avoir concordance entre le « bloc de compétences emploi » et l'unité de certification, par exemple dans les titres professionnels du ministère de l'Emploi où un bloc de compétences = un CCP. Mais d'autres combinaisons existent selon les certificateurs : un bloc de compétences peut être éclaté entre plusieurs unités, ou plusieurs blocs peuvent être regroupés dans une unité.

Se trouve également posée la place des compétences générales selon les catégories de certifications : pour l'Education nationale, les unités d'enseignement général constituent des blocs de compétences à part entière.

2. Les positions des ministères⁴¹

Les entretiens conduits, pour certains d'entre eux dès juin 2015, témoignent de positions susceptibles d'avoir évolué dans les derniers mois. D'une façon générale, la position à prendre par rapport à ce nouveau concept de bloc de compétences n'était pas encore totalement intégrée chez les différents acteurs auditionnés. Certaines tendances se dégagent néanmoins.

Les ministères certificateurs, tous concernés

Ministères auditionnés : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, ministère des Affaires sociales, ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale.

L'apparition du concept de bloc de compétences dans la loi du 5 mars 2014 a interpellé tous les ministères certificateurs. D'une façon générale cela les a conduits à porter un nouveau regard sur l'architecture de leurs certifications, les principes qui la sous-tendent afin de repérer notamment si, en l'état, certaines composantes pouvaient attester de l'acquisition d'un bloc de compétences. Simultanément une réflexion a dû être conduite sur le sens à donner au concept de bloc de compétences lui-même et aux conséquences d'une visibilité de ces blocs au sein des certifications.

Si les référentiels de certification établissent la liste des unités constitutives des diplômes et titres, les compétences qui les composent, selon les ministères, la structuration, le nombre de ces unités, leur dénomination, leur périmètre, les modalités de l'évaluation certificative, diffèrent. L'accès à la certification se conçoit au terme d'un parcours progressif ou par accès direct, témoignant ainsi, au-delà de la prégnance de contextes spécifiques, de sensibilités différentes au regard des problèmes d'insertion, de construction de parcours professionnels, de rôle du diplôme en tant que signal social.

Quel que soit le ministère certificateur trois soucis majeurs se retrouvent :

- le maintien de la valeur du diplôme ou titre professionnel en tant qu'ensemble structuré de compétences caractérisant un métier et reconnu sur le marché du travail ;
- la nécessité de sortir d'une logique du « tout ou rien » afin de faciliter les constructions de parcours tant en formation initiale qu'en formation continue et l'accès à la certification par la voie de la VAE ou de permettre une employabilité immédiate par l'attestation de compétences liées à un poste de travail ;
- la recherche d'une fluidité accrue permettant l'accès au diplôme ou au titre par l'identification de blocs de compétences communs à diverses certifications permettant des articulations (par ex, entre CQP et diplômes/titres, entre diplômes).

Il apparaît que tous les ministères se sont saisis de l'opportunité offerte par la survenue du concept de bloc de compétences pour entreprendre une réflexion sur leurs certifications (diplômes ou titres), voire pour envisager leur évolution et pour certains remettre en ordre leur dispositif.

La question de la différenciation des blocs de compétences dans l'approche formation initiale et formation continue s'est trouvée posée dans une logique d'urgence de réponses au marché de la formation. Aux termes de la reconfiguration des diplômes (y compris de l'enseignement supérieur), l'organisation en blocs de compétences pour un diplôme donné devrait être la même du fait du caractère universel de ce diplôme quel que soit le mode d'accès à la certification.

L'écriture des diplômes en unités, désignant pour certains certificateurs des blocs de compétences, renvoie à des réalités diverses quant à ce qui fonde leur cohérence : structuration de la certification

⁴¹ Section rédigée par Françoise Amat et Anne-Marie Charraud.

ou de la formation, structuration autour de pôles d'activités, autour de compétences transversales ou générales et de compétences professionnelles, acquisition du diplôme par capitalisation d'unités ou par examen ponctuel, etc.

La conception des unités prend appui sur la logique de l'exercice du métier (référentiel métier ou référentiel d'activités professionnelles) et non sur celle de la construction de la formation (référentiel de formation). Plus précisément ainsi que l'indique le ministère de la Jeunesse et des Sports, le concept de bloc de compétences qu'il assimile aux unités, doit être dégagé à partir de l'analyse du métier pris dans sa globalité et non à partir de l'analyse des tâches qui le composent. Les blocs de compétences ne doivent pas être déconnectés de l'univers de référence.

Il semble que tous s'orientent pour ne pas aller vers une certification autonome des blocs ayant valeur sur le marché du travail. Le principe d'unicité du diplôme ne semble pas remis en cause. Par contre l'attestation de la maîtrise de compétences regroupées au sein d'un bloc est envisagée.

Dès lors se trouvent ainsi posées, de façon légèrement différente mais assez commune aux divers ministères, la question de l'existence de blocs de compétences générales ou transversales et la question de ce à quoi se réfère la composition des blocs.

La délivrance de CCP (Certificats de compétences professionnelles) qui correspond à une validation partielle d'un titre professionnel du ministère du Travail, par l'intitulé retenu, crée une ambiguïté concernant les blocs de compétence, alors que la logique serait « on valide mais on ne certifie pas ».

Selon les ministères et les niveaux de certification, les regroupements de compétences existants dans les référentiels de certifications portent des intitulés divers, unités, unités capitalisables, modules, objectifs intermédiaires ; pour certains il peut être possible, voire tentant de changer la dénomination en « bloc de compétences ».

D'une façon générale, il paraît préférable de se situer dans un processus plus approfondi de réflexion sur la certification dans son ensemble pour y trouver la place qu'il convient de faire aux blocs de compétences.

C'est dans le droit fil de ces réflexions que l'Éducation nationale a pris deux décrets, le 10 juin 2016, introduisant la notion de blocs de compétences dans deux niveaux de diplômes professionnels (les CAP et les baccalauréats professionnels) et un décret, le 28 juillet 2016 pour les BTS. Ces décrets concernent les diplômes préparés dans le cadre de la formation professionnelle continue et de la VAE. Les textes entrent en vigueur dès la session 2016 sauf celui du BTS au 1^{er} janvier 2017.

La reconnaissance de ces blocs prend la forme d'une attestation et non d'une certification délivrée pour les unités dont la moyenne est supérieure à 10/20 ou validées par la VAE. Une circulaire du 4 octobre 2016 précise les modalités de délivrance de cette attestation d'acquisition d'un bloc de compétences correspondant à une unité d'un des diplômes mentionnés ci-dessus. Cette attestation permet de conserver pendant 5 ans le bénéfice des notes obtenues. A l'issue des 5 ans, cette attestation vaut, à la demande du candidat, dispense d'épreuve, sous réserve du maintien de l'unité dans le règlement d'examen de la spécialité du diplôme.

On perçoit bien la volonté de favoriser la capitalisation en vue d'une poursuite de parcours vers l'obtention d'un diplôme. La réflexion en cours doit s'étendre à la formation initiale mais doit aussi, d'une façon générale, prendre en compte le fait que si certains référentiels sont conçus dans une logique proche de regroupements cohérents d'activités professionnelles qui peuvent constituer des blocs de compétences, ce n'est pas le cas de tous. Ainsi que cela a été signalé précédemment, c'est donc vers une remise en chantier plus globale des certifications professionnelles, de l'écriture des référentiels sur lesquels elles s'appuient que l'introduction de ce concept de blocs de compétences semble conduire.

L'introduction du nouveau concept de « blocs de compétences » ouvre la voie d'une possibilité de « passerelles » entre les certifications et d'une mobilité des personnes à travers des parcours conduisant à des certifications issues de certificateurs différents. Il semble qu'à ce jour cet objectif reste difficile à atteindre. Si les conceptions de références en matière de certification semblent se rapprocher, les terminologies utilisées et la nature des unités constitutives des certifications restent trop différentes pour qu'un dialogue puisse s'établir en vue d'une reconnaissance mutuelle de ces unités. L'établissement d'un vocabulaire commun et de travaux communs lors de la première phase de l'ingénierie et des échanges lors de la seconde, favoriseraient certainement une communication et une meilleure approche vers une forme de reconnaissance des acquis et le développement de parcours conjoints.

3. Les branches professionnelles⁴²

Les branches suivantes ont été auditionnées :

- Commission paritaire nationale de l'emploi et de la formation de l'Aide à domicile (CPNEFP Aide à domicile)
- Commission paritaire nationale de l'emploi et de la formation du Bâtiment (CPNEFP Bâtiment)
- Fédération française du bâtiment (FFB)
- Fédérations des entreprises de propreté et services associés (FEP)
- Union des industries chimiques (UIC)
- Union des industries des métiers de la métallurgie (UIMM)

L'importance quantitative croissante des CQP⁴³ dans la plupart des branches (100 CQP dans le BTP, 11 000 CQP Métallurgie délivrés par an), le développement de certificats de qualification professionnelle interbranches (CQPI) nécessitent de s'interroger sur la façon dont les branches qui y ont recours, les articulent entre eux, et avec les diplômes et titres professionnels et les positionnent par rapport aux blocs de compétences.

Il faut remarquer que les spécificités des secteurs professionnels amènent les branches à jouer un rôle essentiel en matière de certification, de formation et de sécurisation des parcours professionnels d'autant que depuis la loi du 24 Novembre 2009 ils sont mentionnés dans le Code du travail : Art L.6314-2⁴⁴ et dans le code de l'éducation Art L 335-6⁴⁵.

L'article L 6314-2 du Code du travail indique que « *Les certificats de qualification professionnelle sont établis par une ou plusieurs commissions paritaires nationales de l'emploi d'une branche professionnelle.* » Cet article précise qu'« *ils s'appuient, d'une part sur un référentiel d'activités qui permet d'analyser les situations de travail et d'en déduire les connaissances et les compétences nécessaires et d'autre part un référentiel de certification qui définit les modalités et les critères d'évaluation des acquis.* » Les certificats de qualification professionnelle ainsi que les référentiels mentionnés à l'alinéa précédent sont transmis à la Commission nationale de la certification professionnelle.

⁴² Section rédigée par Françoise Berho et Yveline Ravary.

⁴³ Concernant cette partie, le lecteur se reportera utilement à l'avis du CESE sur les certificats de qualification professionnelle présenté au nom de la section du travail et de l'emploi par Dominique GILLIER rapporteur –Septembre 2016. Cet avis était en préparation lors des auditions menées par L'AFDET et le Céreq.

⁴⁴<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000021341930&cidTexte=LEGITEXT000006072050&dateTexte=20161025&oldAction=rechCodeArticle&fastReqId=1545831233&nbResultRech=1>

⁴⁵<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000028699392&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20161025&oldAction=rechCodeArticle&fastReqId=925791629&nbResultRech=1>

Du point de vue de leur ingénierie, ils sont donc construits sur le modèle décrit plus haut pour l'ensemble des certifications ; en revanche, ils comportent deux particularités :

- leur enregistrement au RNCP, qui se fait sur demande, n'est ni obligatoire ni indispensable à leur reconnaissance ;
- et contrairement aux titres et diplômes ils ne sont pas situés dans la nomenclature nationale des niveaux de formation.

3.1. Les CQP, éléments de la stratégie de certification des branches professionnelles

Parmi les branches auditionnées, seule⁴⁶ celle de l'aide à domicile s'est montrée réticente à la mise en place de CQP et appuie la professionnalisation du secteur sur des titres ou diplômes du ministère du Travail, de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, de l'Agriculture. Elle justifie cette position par le souhait de ne pas enfermer les salariés dans la branche pour faciliter leur mobilité professionnelle et l'évolution vers d'autres emplois, voire d'autres secteurs.

Pour les autres branches auditionnées, bien que les certifications publiques demeurent le fondement de l'attestation de compétences professionnelles sur lesquelles elles s'appuient, le dispositif de CQP a été développé parallèlement aux titres ou diplômes ; il est présenté plutôt dans un esprit de complémentarité que de concurrence, en particulier pour répondre aux besoins des publics recrutés. En recourant à des CQP, les branches cherchent à obtenir une attestation de compétences spécifiques, le plus souvent pour des premiers niveaux d'embauche. Il en est ainsi pour les CQP des industries chimiques (pas de diplôme de niveau V), le public concerné est essentiellement un public d'adultes en reconversion, un public de salariés ouvriers en poste concernés par la VAE ou des jeunes en contrat de professionnalisation. On retrouve la même préoccupation auprès de la FEP et de l'UIMM.

Dans l'ensemble, les CQP visent à reconnaître une « requalification » et doivent permettre aux salariés de se situer et d'évoluer dans un parcours par une montée en compétences. Pour certaines branches, les CQP attestent des compétences requises par la branche et ne se limitent pas à celles requises par l'entreprise. Ainsi, les CQP pour l'UIMM sont des certifications de « métier », alors que le diplôme « valide du potentiel ». De manière générale, les CQP sont construits autour d'une ingénierie assez commune sur la base de la définition du métier, d'un référentiel d'activités, décliné en compétences (organisées éventuellement en « pôles ») et précisant les modalités de certification par un jury composé de professionnels reconnus. La délivrance du CQP suppose la maîtrise de toutes les compétences qui le constituent (pas de compensation).

L'UIMM suggère que l'ingénierie de certification soit la première étape de construction des référentiels conduite en commun sous l'autorité des partenaires sociaux ; dans un deuxième temps, les certificateurs construiraient les référentiels de formation et de certification selon leurs logiques propres. Cependant, il ressort des échanges que plusieurs branches professionnelles (Propreté, Aide à domicile) sont préoccupées par l'accès à la qualification des publics en grande difficulté (situations fréquentes d'illettrisme, d'analphabétisme) pour lesquels le premier objectif est de viser le socle commun de compétences et de connaissances professionnelles (CLEA). Cette préoccupation se retrouve aussi auprès des organismes financeurs de formation pour lesquels ces situations constituent des axes prioritaires de formation. L'articulation entre le CLEA et les CQP peut être le moyen de professionnaliser ces publics.

Dans les branches qui ont développé largement les CQP (y compris au-delà du premier niveau de qualification) et bien que des titres ou diplômes existent, les CQP n'apparaissent pas pour autant des

⁴⁶ http://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2016/2016_08_cqp.pdf, Le rapport GILLIER pour le CESE dans le § sur les branches des salariés employeurs, indique (p.41) que « ces branches ont commencé à développer une démarche CQP ».

spécialisations post-diplômes. Par exemple dans le BTP, certains ont été construits dans des logiques de petits flux. De manière générale, les CQP possèdent une existence propre et contribuent à la sécurisation des parcours des salariés dans une progression professionnelle qui peut les conduire à des niveaux de responsabilité élevée.

La question de la relation entre CQP et diplômes/titres interroge de nombreuses branches puisque certaines ont déjà établi une équivalence reconnue. C'est le cas dans le secteur de la Propreté pour lequel un arrêté de la DGEFP reconnaît l'équivalence entre un titre professionnel et 2 CQP qui correspondent aux 1ers niveaux de qualification. Réciproquement, chacun des 2 CQP est reconnu équivalent au CCP correspondant.⁴⁷

Certaines branches ont développé des CQPI (industries chimiques et industries pharmaceutiques, métallurgie) pour construire des passerelles assurant la mobilité professionnelle des salariés par une reconnaissance réciproque des compétences. Cela permet aussi de réduire les temps de formation d'un salarié titulaire d'un CQP lors de l'embauche dans l'autre secteur.

3.2. Les CQP et les blocs de compétences

Le COPANEF a donné sa propre définition des blocs de compétences « *ils se définissent comme des éléments identifiés d'une certification professionnelle s'entendant comme un ensemble homogène et cohérent de compétences* ».

Il a été nettement affirmé par les branches que les blocs de compétences ne peuvent pas donner lieu à la délivrance de certification et donc le CQP ne se confond pas avec le bloc de compétences.

Dans son avis de septembre 2016, le CESE indique que « *comme les certifications, les blocs de compétences s'inscrivent donc dans une finalité de repère social simple attestant de la réalité des compétences acquises. En aucun cas ils ne visent une fragmentation dévalorisante de la certification mais au contraire à en faciliter l'obtention* ».

Parmi les branches auditionnées, l'UIMM et la FEP ont découpé leurs CQP en blocs de compétences. « *L'UIMM a entrepris un découpage de ses CQPM en blocs de compétences pour faire émerger un nouvel instrument de certification, le certificat de compétences professionnelles de la métallurgie (CCPM) dont la vocation serait de compléter les CQPM par la reconnaissance de capacités professionnelles supplémentaires. Ces CCPM permettraient de répondre à des besoins très spécifiques exprimées par des entreprises* » (avis du CESE de septembre 2016)⁴⁸.

De son côté, la FEP a fait évoluer les pôles de compétences des CQP en blocs de compétences (5 ou 6 selon le CQP). Chaque bloc correspond à une fonction et constitue un élément de la certification (acquis pour 5 ans). La possession d'un bloc de compétences transférable pour tout ou partie dans un autre CQP dispense de la formation correspondante mais pas de la certification. La plupart des branches considère qu'un CQP peut être constitué de plusieurs blocs de compétences (2 ou 3). Il apparaît donc souhaitable que ces blocs soient identifiables et reconnaissables dans les CQP comme ils devraient l'être dans des diplômes. Toutefois certaines branches, telle la FFB, soulignent le fait que les CQP sont qualifiants et rattachés à la convention collective ; dès lors un découpage en blocs sous-entendant certification serait d'autant plus difficile que l'employabilité bloque le découpage du CQP (?).

⁴⁷ Cf. avis du CESE : « *Les huit CQP de la Propreté sont « modularisés » et construits de manière à favoriser des évolutions et des mobilités professionnelles. En outre, dans la même logique de structuration de parcours professionnels, la branche a initié la mise en place de passerelles avec d'autres certificateurs. Ainsi, à l'issue d'un important travail de comparaison des référentiels de compétences et de certification, une équivalence a été créée entre d'une part, les deux CQP cumulés d'agent machiniste et d'agent d'entretien et, d'autre part, le titre professionnel « d'agent propreté hygiène » du ministère du Travail* ».

⁴⁸ ibidem

Il a été plusieurs fois suggéré qu'un travail d'écriture d'unités constitutives des diplômes dans la logique des blocs de compétence soit conduit et que les possibilités d'articulation avec les blocs identifiés et reconnaissables dans les CQP soient étudiées afin de s'inscrire dans la logique de formation tout au long de la vie.

L'intérêt d'étudier les parties communes transverses dans plusieurs référentiels métiers, comme celui de faire apparaître des sous-ensembles communs à des CQP, des titres et des diplômes qui pourraient être des blocs de compétences dans la logique de mise en place de passerelles est très largement partagé d'autant que les blocs de compétences s'adressent à tous types de compétences dont certaines peuvent être transversales (management, communication, sécurité etc.). Le besoin de positionnements intermédiaires pour évaluer les compétences et accompagner les parcours est largement partagé sans qu'il soit souhaité que cela se formalise dans des certifications. La FFB a dans cette optique construit et utilisé depuis 20 ans une banque nationale de données de compétences (BNDC) ainsi qu'un outil pour valider les compétences acquises en entreprise.

Il est signalé qu'à l'aune de la diversité des publics salariés ou entrant dans une profession il y a peu d'instruments de mesure pour les positionner par rapport à l'exercice d'un métier. Le découpage des métiers en blocs de compétences pourra-t-il apporter une réponse et aider ainsi à définir des parcours personnalisés ?

Il apparaît que, d'une façon générale, la définition des compétences attendues pour l'exercice d'un métier, leurs modes d'évaluation, leur articulation, la mise en perspective des cheminements professionnels relèvent d'approches diverses, fragmentées, relevant de logiques différentes. Une mise à plat, le recours à une instrumentation unique dans l'appréhension des métiers, l'élaboration des référentiels, la construction de passerelles entre CQP, titres, diplômes tout en gardant la souplesse nécessaire semblent aller dans le sens des souhaits exprimés.

3.3. La mise en place de CQP, élément du dialogue social

L'existence même des CQP présente un caractère positif en ce qu'elle permet une discussion sur le contenu du travail et sur la qualification entre partenaires sociaux. La décision de création d'un CQP est une décision de branche. Le rapport d'opportunité qui sous-tend la création est un moment important du dialogue social.

3.4. Un processus de création des CQP qui n'est pas exempt de difficultés

Toutefois, au regard du nombre de CQP, il faut souligner la difficulté à faire coïncider leur liberté de création avec une exigence de qualité. Celle-ci suppose la mise en place d'observatoires de branches, le recours à une capacité d'ingénierie pour l'analyse des activités et l'écriture des référentiels de certification puis la composition de jurys mobilisant des professionnels.

3.5. Les CQP répondent à des besoins différents selon les branches :

- problème d'attractivité de la branche ;
- niveau de qualification non certifiable par un diplôme ;
- absence de certifications existantes au regard d'une qualification reconnue ;
- besoin d'un « pré diplôme » lorsque le diplôme est long à créer ;
- jalon dans un parcours de formation continue, aide à la reconversion, sanction d'un contrat de professionnalisation ;
- reconnaissance d'une qualification spécialisée post diplôme.

Ils présentent un intérêt incontestable :

- pour accompagner une montée en qualification des individus ;
- pour ramener vers la formation des personnes sorties sans diplôme.

3.6. Des marges d'évolution et des interrogations

- Des logiques contradictoires entre les CQP qui reposent sur la professionnalité et les CQPI (certificats de qualification professionnelle interbranches) qui sont plutôt des « outils de transversalité » et l'existence de systèmes différents de CQPI. La charte des CQPI⁴⁹ précise les conditions à remplir pour qu'un CQP soit commun à plusieurs branches et la méthodologie commune à mettre en œuvre.
- Des difficultés à obtenir les CQP par la VAE.
- Des questions pendantes : faut-il inclure les CQP dans les grilles de classification ? Leur donner un niveau ? Ou au contraire cette certification doit-elle seulement viser une amélioration de l'employabilité et de la mobilité ?
- Le risque de voir une logique marchande conduire certains certificateurs procéder à un « micro-découpage » de la certification pour obtenir des financements de « blocs de formation » en dehors des logiques de compétences décrites ci-dessus.

3.7. Des pistes de réflexion

La certification a pour fonction de fournir des repères sur le marché du travail et de permettre l'insertion professionnelle. L'ingénierie de certification suppose de distinguer le référentiel d'activités et de compétences du référentiel de certification puis de celui de formation qui est de la compétence des organismes de formation. En ce sens, les blocs de compétences sont des sous-ensembles du référentiel d'activités et de compétences et ne doivent pas être confondus avec des unités de certification qui relèvent du référentiel de certification.

Pour le MEDEF, il faut organiser des reconnaissances mutuelles entre diplômes, titres et CQP précisant que le 1er niveau de qualification n'est pas forcément le niveau V. Ainsi le MEDEF suggère le schéma suivant :

- existence d'un centre de ressources et d'ingénierie commun pour la construction des référentiels d'activités/compétences sous la responsabilité des partenaires sociaux accompagnés d'une mission d'évaluation des certifications ;
- les certificateurs viendraient puiser dans les référentiels d'activités et de compétences pour l'établissement des référentiels de certification et les critères d'évaluation ;
- les organismes de formation mettraient en œuvre la formation.

Concernant les blocs de compétences, le MEDEF considère qu'il est nécessaire d'avoir une définition partagée du bloc de compétences qui serait pour lui « *des compétences homogènes permettant d'exercer une activité autonome* ». Les blocs de compétences doivent permettre la construction de parcours professionnels.

⁴⁹ <http://www.fpspp.org/portail/resource/filecenter/document/042-000016-00n/charte-paritaire-cqpi.pdf>

4. Les certificateurs consulaires et privés⁵⁰

Les entretiens ont été conduits auprès des services formation de CCI France et de l'APCMA pour les consulaires, de l'IGS pour les organismes privés.

Les positions des deux réseaux par rapport aux blocs de compétences ne sont pas tout à fait les mêmes : celle de l'APCA, très fortement ancrée sur le concept de métier, auquel est associé celui de qualification, ont entrepris un découpage de leurs certifications, mais n'envisagent pas une existence autonome des blocs de compétences par la délivrance de certificats. Les chambres de commerce et d'industrie semblent plus favorables à la reconnaissance des blocs comme entités autonomes, tout en maintenant une capitalisation vers le titre complet.

4.1. Les chambres de métiers et de l'artisanat (APCMA)

La défense des métiers artisanaux, qui est l'un des chevaux de bataille de l'APCMA, passe, pour celle-ci, par le maintien d'un lien fort entre diplôme et qualification, le diplôme devant garantir aux clients un certain niveau de qualité des prestations fournies, au moins sur le plan technique. A ce titre, l'APCMA s'inquiète des différents projets visant à remettre en cause l'obligation de posséder un diplôme, pour créer une entreprise artisanale, dans nombre de spécialités, projets poussés par ceux qui voient dans cette obligation un frein à la création d'entreprise.

Certains de ces projets, abandonnés aujourd'hui (provisoirement ?), envisageaient notamment de réduire le niveau d'exigence en matière d'installation, à la possession de « certificats de compétences », voire même à de simples « attestations de formation », pouvant correspondre un seul des blocs d'activités constitutifs d'un métier complet (d'une qualification). Ce pourrait être le cas par exemple de l'activité de « pose de prothèse ongulaire », constitutive du métier d'esthéticienne, ou celui de l'activité de « débosselage de carrosserie », constitutive du métier de carrossier.

Il s'agit pour l'APCMA d'un profond changement des fondements de la qualification sur laquelle étaient établies les règles d'accès aux métiers de l'artisanat et qui structuraient l'organisation de ce secteur d'activité. Ce « saucissonnage » des activités constitutives des métiers, serait de plus, selon l'APCMA, une conception à courte vue des conditions de réussite économique de cette forme d'entreprenariat, car cette hyper spécialisation ne favorise pas le développement de l'activité, voire même risque de ne déboucher que sur une activité entrepreneuriale de « survie ».

L'APCMA note par ailleurs la contradiction entre la politique de développement tous azimuts de l'apprentissage et cette remise en cause des qualifications nécessaires à l'exercice d'un métier sous le régime des indépendants. Quel est en effet l'un des principaux ressorts de l'apprentissage, si ce n'est le souhait d'apprendre un métier pour pouvoir « se mettre à son compte », après quelques années d'expérience comme salarié ?

La position politique de l'APCMA sur les blocs

Compte tenu de ce positionnement très clair en faveur de la défense du concept de métier, auquel est associé celui de qualification, l'APCMA a choisi de découper la cinquantaine de certifications qu'elle gère en propre, en blocs de compétences capitalisables, sans pour autant envisager de leur donner une existence autonome par la délivrance de certificats correspondant à ces blocs.

L'APCMA va donc définir plus clairement dans les fiches RNCP les blocs de compétences constitutifs de ses titres, et préciser les modalités d'évaluation correspondant à chaque bloc, qui pourra être validé, soit à l'issue d'une formation (en apprentissage ou en FC) soit par la VAE et qui pourra être conservée jusqu'à 10 ans, dans une perspective de l'obtention du titre par capitalisation de blocs.

⁵⁰ Section rédigée par Françoise Amat, Chantal Labruyère et Michel Blachère.

Mais elle ne délivrera pas de certificat pour les blocs validés, car elle ne souhaite pas favoriser l'autonomisation des blocs/titres sur le marché du travail.

L'évolution récente de l'ingénierie de certification

Avant 2014, les référentiels des titres de l'APCMA comportaient:

- un référentiel d'activité, avec une description synthétique de la cible emploi et une liste d'activités décomposée en tâches ;
- un référentiel de compétences (parfois appelées Capacités, comme au MEN) ;
- un descriptif des épreuves permettant l'accès au titre : ces épreuves dites « terminales » n'étaient pas strictement référées aux différentes compétences à évaluer. Elles comprenaient à la fois :
 - des épreuves écrites sur table de type « étude de cas » (ou même dissertation sur un sujet en lien avec le métier (ex de l'histoire de l'art pour le photographe) ;
 - des épreuves orales (de langue ou de « résolution de problème) ;
 - la rédaction d'un mémoire ;
 - une épreuve de pratique professionnelle.

Le modèle d'évaluation/validation des compétences était proche de celui du MEN, à une différence près cependant, l'absence d'épreuves terminales pour des savoirs disciplinaires, de culture générale (maths, français, histoire-géo, etc.). En effet seuls les connaissances et savoirs généraux nécessaires à l'exercice du métier étaient évalués, et de préférence à l'intérieur d'épreuves à caractère professionnel.

Le titre était délivré sur la base de la moyenne des notes obtenues aux différentes épreuves, mais il pouvait y avoir des notes éliminatoires sur les épreuves de pratiques professionnelles (minimum 10), sans que cela soit systématique pendant⁵¹.

Depuis la loi de 2014, le choix a été fait d'identifier plus clairement les « blocs de compétences » constitutifs du métier, répartis en deux catégories distinctes :

- les blocs de compétences relatifs aux activités de « gestion et organisation » de l'unité de production/distribution, qui regroupent les compétences dites transversales (4 blocs : manager l'équipe, gérer les aléas de la production, innover, communiquer en langue étrangère) ;
- et les blocs de compétences du domaine professionnel, qui regroupe les différents savoir-faire techniques. Dans le cas du BTM chocolatier confiseur qui vient d'être actualisé, 2 blocs : gérer les fabrications du laboratoire et réaliser une production.

À chacun de ces blocs est désormais associée une modalité d'évaluation (nature de l'épreuve). L'accès au titre, à l'issue de la formation (apprentissage ou formation initiale) se fera sur la base de « l'obtention d'une moyenne de 10/20 à l'ensemble des épreuves de chaque domaine, sans note éliminatoire ». Selon les responsables de la certification à l'APCMA, les candidats devront valider chaque unité de certification pour se voir délivrer le titre, alors qu'avant une moyenne générale de 10/20 suffisait.

Pour l'accès au titre par la VAE, le référentiel de compétences à valider a été reformulé, de manière à constituer des « blocs de compétences » plus petits (dénommés « domaines », de 1 à 5, dans chacune des catégories de compétences), permettant plus facilement au jury de cibler précisément les compétences manquantes, que le candidat doit acquérir soit par une expérience complémentaire, soit par un module de formation.

⁵¹ Ce n'est pas le cas par exemple pour le titre de photographe ou celui de charcutier traiteur.

Exemple du chocolatier :

Domaine de la gestion du laboratoire de chocolaterie-confiserie : 5 blocs, dont les contours ne coïncident pas avec ceux des 4 blocs du référentiel de formation initiale...

Domaine professionnel : 5 blocs aussi dont les contours ne coïncident pas non plus de manière évidente avec ceux des 2 blocs du référentiel de formation initiale....

Dans ce cas de figure, ce sont donc 10 blocs de compétences, au total, que le candidat devra se voir validés, soit en totalité par la VAE, soit dans le cas d'un mixte VAE + modules de formation.

L'APCMA a donc choisi pour l'instant, d'adopter deux modes de découpage distincts de ses certifications en blocs de compétences, selon qu'ils sont acquis par la voie de la formation ou celle de la VAE.

4.2. Les chambres de commerce et d'industrie

Le système de certification des CCI

Les titres des CCI concernent essentiellement la vente et le commerce de niveaux III et II. Il existe peu de titres de niveau IV et I. 188 titres sont inscrits au RNCP, ceux portés par les CCI territoriales et 16 titres portés par le niveau national déployés sur tout le territoire et organisés en un réseau animé par la direction de la formation. Un travail de rationalisation de ces titres a été entrepris et se poursuit.

L'ingénierie de ces titres est effectuée par ce même service, aidé par un consultant, à partir des besoins des entreprises et validé par des professionnels. Les titres nouveaux sont plutôt génériques (exemple : attaché commercial), mais certains sont assez « pointus ».

Les caractéristiques du système de certification des CCI : les formateurs sont des professionnels ; en ce qui concerne le public, 70 % des apprenants sont des jeunes en alternance, mais la part des salariés et des demandeurs d'emploi croit, et il y a de plus en plus mixage des publics et des financements.

Les blocs de compétences

Tous les titres sont construits en blocs de compétences et peuvent être obtenus par capitalisation sur 5 ans. Il n'existe aucun bloc « transverse » (par exemple dédié à la formation générale...), mais les CCI s'orientent vers des blocs transférables d'un titre à un autre, pour des titres de même niveau et sur des périmètres identiques.

Les CCI sont dans une logique de reconnaissance de chaque bloc de compétences, cette reconnaissance par bloc n'est pas établie par un jury mais par des formateurs et éventuellement des professionnels.

Les modalités d'évaluation des blocs de compétences sont différentes en fonction des publics :

- pour les jeunes, en alternance
 - au niveau II : évaluation de blocs
 - au niveau III : évaluation de blocs + contrôle continu
- pour les salariés et les demandeurs d'emploi
 - s'ils sont éloignés de l'emploi: épreuve standard de validation
 - sinon, utilisation du contexte de l'entreprise pour donner des preuves de compétences.

Capitalisation pour le titre : il y a alors passage devant un jury de certification qui comprend des représentants du monde économique, des partenaires sociaux et des CCI. Ils accordent une validation totale ou partielle.

Les blocs de compétences et le compte personnel de formation.

Les travaux d'ingénierie prennent en compte la durée du CPF: ainsi il est prévu en moyenne 450 heures de formation pour 4 blocs. Mais la volumétrie des heures est fonction du statut de la personne. En amont il y a en effet un aiguillage des personnes en fonction de leur expérience professionnelle.

Les titres CCI figurent sur les listes des formations éligibles au CPF :

- les titres du réseau national sur la liste COPANEF ou sur les listes de branches ;
- les titres des CCI territoriales sur les listes COPAREF.

Les titres des CCI inscrits au RNCP

Tous les titres des CCI sont inscrits au RNCP. Pour l'enregistrement, la CNCP n'exige pas le découpage en blocs de compétences mais pour le financement CPF, il est clair que le bloc de compétences va devenir la clé d'entrée. Certains éléments de blocs sont également inscrits à l'Inventaire en catégorie C (utilité sociale), par exemple : « mener une négociation, gérer un projet, former des tuteurs... ».

Les CCI respectent les critères de la CNCP, mais elles trouvent que la procédure d'enregistrement est trop longue.

Pour les CCI, leur système de certification, organisé depuis longtemps en unités, leur paraît tout à fait adapté à la « découpe » en blocs de compétences prévue par la loi du 5 Mars 2014. Elles semblent plutôt favorables à la reconnaissance de ces blocs comme entités autonomes, bien qu'elles maintiennent une capitalisation vers le titre complet. Pour elles le nouveau système est donc une réelle opportunité, apparemment sans crainte d'une dévalorisation de leurs titres.

4.3. L'exemple d'un organisme privé

Nous avons choisi de rencontrer un organisme intéressant par le nombre de certifications créées et enregistrées au RNCP, par la diversité des formations offertes tant en initial « traditionnel » qu'en apprentissage, sous contrat de professionnalisation, ou encore en formation continue de demandeurs d'emplois ou de salariés. En plus de ses propres titres, il prépare aussi – on le verra plus loin - à des diplômes de l'Education nationale (notamment en apprentissage) ou à des CCP de l'AFPA (pour des demandeurs d'emploi).

Le groupe IGS (<http://www.groupe-igs.fr/filieres/>) met en place des formations réparties dans neuf filières :

- Management & développement des ressources humaines
- Management, gestion, finance, entrepreneuriat
- Commerce, distribution, marketing, services
- Informatique
- Management international
- Humanités, management & décision
- Journalisme, Communication, Production
- Immobilier
- Management des Industries de la Santé

Les formations préparent soit à des diplômes d'État (du bac pro au master) soit à des CCP du ministère du Travail (pour des POE collectives) soit à des titres ou diplômes enregistrés au RNCP, soit encore à des CQP.

Il possède aujourd'hui 24 titres enregistrés au Répertoire, plus deux qui vient d'être instruits et

devraient être publiés en décembre⁵². Ces titres enregistrés vont du niveau IV au niveau I :

- au niveau IV, par exemple, un titre de maintenicien en informatique (<http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=6553>),
- au niveau III : 4 titres : un en informatique, un dans le domaine commercial, un dans le management et un dans le domaine des ressources humaines.
- au niveau II on compte une dizaine de titres enregistrés de niveau bac+3 à bac+4 (<http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=12990>).
- Il existe encore des titres de niveau I

Concernant l'ingénierie des certifications

- IGS s'attache à référencer les besoins des entreprises, notamment les besoins émergents. Pour ses seules filières d'apprentissage et de professionnalisation, IGS compte 4 000 alternants pour la seule région parisienne, soit autant de maîtres d'apprentissage et de tuteurs, et donc autant d'entreprises partenaires.
- Il s'attache également à recenser les métiers « mal équipés » en diplômes de l'Éducation nationale.
- IGS passe également des accords avec l'Enseignement supérieur pour la préparation des diplômes d'État. Dans ce cas, les universités lui font obligation généralement d'utiliser leurs enseignants, en plus de l'obligation du jury constitué par l'université.

La procédure

- 1) IGS conçoit d'abord un répertoire d'activités, et un référentiel de certification ;
- 2) puis un répertoire de compétences comprenant des critères d'évaluation qui vont servir à la fois pour la formation en centre et pour le travail en entreprise ;
- 3) un répertoire de formation.

À noter que :

- deux ou trois parcours différents peuvent aboutir à une même certification ;
- une compétence du métier peut ne pas être évaluée, s'il s'agit par exemple d'un prérequis, ou d'une compétence délivrée par un autre organisme (exemple le TOEIC).

L'évaluation

- Le jury est constitué d'une majorité de professionnels.
- Les certifications sont organisées en unités/blocs, chaque unité décrit des activités cohérentes.
- Il existe un système de compensation interne à chaque bloc : le jury est souverain.
- Un relevé de compétences est établi pour chaque bloc.
- Il existe des évaluations intermédiaires mais le jury final est souverain.
- En cas d'échec, il existe une validation des blocs pour 5 ans sauf pour le grade de master.
- Le jury se réunit souvent : 1 fois par mois pour l'informatique, 2 fois par an pour le RMDRH⁵³.

Les blocs de compétences sont vus comme des ensembles cohérents et homogènes constitués en particulier de compétences transversales.

⁵² La rencontre a eu lieu le 3 décembre 2015.

⁵³ Responsable en management des ressources humaines.

5. Les blocs de compétences dans l'enseignement supérieur universitaire⁵⁴

Ce chapitre ne concerne qu'une partie de l'Enseignement supérieur, puisque seules les formations relevant du monde universitaire ont fait l'objet d'une enquête auprès de différents acteurs. Des investigations complémentaires mériteraient sans doute d'être menées du côté des écoles d'ingénieurs et des écoles de commerce et de management.

Une réforme qui s'inscrit dans un contexte marqué par une dynamique de réduction du nombre des spécialités

En reconnaissant à toutes les formations de l'Enseignement supérieur une finalité professionnelle, justifiant leur inscription de droit au RNCP, la loi de modernisation sociale de 2002 faisait l'hypothèse que tous les diplômés de cet ordre d'enseignement préparent, si ce n'est toujours à un métier ou une profession, au moins à l'exercice d'activités professionnelles variées, dans des domaines d'intervention relativement ouverts. La description de ces activités cibles, et des compétences visées par le diplôme n'était pas pour autant dans la culture des universités, lors de la première vague d'enregistrement des diplômés universitaires au RNCP. La diffusion de l'approche par compétences, dans l'élaboration des diplômés universitaires s'est faite progressivement, et plus facilement pour les certifications relevant de domaines technologiques et professionnels bien établis que pour les certifications scandant des cursus à vocation disciplinaire (notamment les licences dites « générales »). Par ailleurs, il ne fait pas de doute que les équipes pédagogiques impliquées dans des expériences d'accueil de publics en alternance ou en formation continue, ou de candidats à la VAE, ont souvent été moteurs, au sein des universités, dans la mise en œuvre de cette nouvelle manière, si ce n'est de concevoir les diplômés, au moins de les décrire en termes de compétences, l'objectif de l'inscription au RNCP étant aussi d'en assurer la promotion auprès des employeurs potentiels comme auprès des jeunes.

Avec la création des licences professionnelles en 1999, la créativité des universités, déjà démontrée avec les diplômés d'études spécialisées supérieures (DESS), a très rapidement conduit à un foisonnement extrême de l'offre de formation, la régulation nationale opérée par le CNESER s'avérant au final assez peu sélective. Jugée rapidement illisible et pléthorique, cette offre a fait l'objet de nombreuses critiques de différentes parts (du côté des employeurs et des acteurs de l'orientation notamment), conduisant le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à s'engager en 2013 dans un chantier de réduction du nombre de diplômés inscrits au Répertoire. Celui-ci a abouti à la publication de listes réduites de mentions, d'abord de licences générales (45) puis de licences professionnelles (174) et enfin de masters (251).

La seconde phase du travail qui consiste à produire les nouvelles fiches RNCP associées à ces différentes mentions, s'est accélérée afin de permettre la publication claire des diplômés et répondre à l'ensemble des attentes universitaires et socio-économiques et de mener les expérimentations préconisées par le rapport Germinet qui fixe un objectif d'un milliard d'euros de chiffre d'affaires en formation continue dans l'enseignement supérieur, soit le quadruplement du chiffre actuel.

C'est dans ce contexte qu'a été prise en compte la nécessité de découper les diplômés en blocs de compétences, tant au niveau de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche que des établissements eux-mêmes (universités et IUT).

⁵⁴ Section rédigée par Chantal Labruyère et Jean-Michel Hotyat.

L'identification des compétences visées, un préalable qui s'impose désormais aussi à l'université

La production des fiches RNCP associées à chacune des nouvelles mentions est le fruit d'un important travail de synthèse, de fusion, de mise en cohérence, et suppose une réflexion approfondie sur les secteurs d'activités, les types d'emplois, les activités, les compétences, et les mots-clés.

L'adoption de cette chaîne : nomenclature-référentiels de compétences-fiches RNCP fait évoluer les formations universitaires vers une philosophie de formation tout au long de la vie (FTLV). Ce travail doit se prolonger par une réflexion sur l'évaluation des compétences et les évolutions réglementaires que cela implique dans l'organisation des évaluations des acquis des étudiants. Dans ce processus, régulé au niveau national, la phase d'élaboration des différents référentiels de formation adossés à chaque mention, relève, elle, de la responsabilité des équipes pédagogiques locales, qui peuvent proposer aux étudiants des « parcours » de formation différenciés d'une université à l'autre.

Lors du 43^{ème} colloque de la Formation Continue Universitaire qui a eu lieu à Metz les 22, 23 et 24 juin 2016, dans l'atelier sur la nouvelle ingénierie des compétences, la présentation des diplômes professionnels en blocs de compétences est une nécessité qui a été actée.

Le travail a commencé par les diplômes professionnels de l'Enseignement supérieur pour lesquels la présentation des blocs de compétences doit correspondre au référentiel de métier(s), mais des essais de présentation de licences générales selon ce type de découpage sont également en cours de préparation. La réalisation des référentiels de compétences au niveau des mentions, assez génériques, et non plus des spécialisations proposées par chaque université (« parcours »), n'est pas sans poser question quant à la possibilité d'identifier un nombre raisonnable de blocs de compétences, qui par construction seront transversaux à un grand nombre d'activités, voire de métiers.

Au niveau de la DGESIP, il est acté que ce nouveau découpage, conçu au départ pour faciliter l'accès aux diplômes universitaires par la formation continue, doit pouvoir s'appliquer également aux étudiants en formation initiale, les deux types de publics étant très souvent présents côte à côte dans les promotions. Cette mixité des publics est en effet la solution la plus simple et la moins coûteuse pour les universités qui souhaitent positionner aujourd'hui leurs diplômes dans le cadre de la FTLV. Elle requiert néanmoins un important travail de réorganisation des séquences de formation pour prendre en compte la logique des blocs de compétences dans le cadre de la semestrialisation des enseignements.

Cette politique de professionnalisation des certifications universitaires, y compris celles qui relèvent d'approches disciplinaires, apporte deux changements majeurs pour les établissements et les personnels et notamment les enseignants-chercheurs : d'une part elle nécessite la prise en compte, par tous, des publics de formation initiale et de formation continue, et d'autre part elle suppose une évolution importante des modalités d'évaluation des étudiants, l'évaluation des compétences devant se substituer progressivement au contrôle des connaissances.

Une grande diversité d'ingénierie selon les établissements

Au regard de l'autonomie des universités et des nombreux diplômes et certifications auxquels elles préparent, l'appropriation de cette approche par compétences est encore inégale, selon les spécialités et les stratégies de distinction mises en œuvre par les universités. Par conséquent la démarche consistant à penser les formations en « blocs de compétences » est également très diversement avancée dans les universités et souvent portée, au départ, par les services de formation continue qui souhaitent pouvoir prendre place ainsi sur le marché de la formation professionnelle des adultes financable par le CPF, après avoir expérimenté l'accueil de salariés en CIF ou en contrat de professionnalisation. Il n'est donc pas surprenant que les trois exemples exposés ci-après aient la formation continue et l'alternance comme fil directeur.

5.1. Les IUT à travers le cas de l'IUT A de Lille

La question des blocs de compétences et du CPF est arrivée à un moment où l'ADIUT (Association des directeurs d'IUT) engageait, sous la houlette de son VP à la formation continue, une stratégie offensive de développement de la formation continue et de l'alternance, qui supposait de nouveaux partis pris pédagogiques et le déploiement d'innovations en termes d'organisation de la formation et de la certification. Porteur de cette réflexion au niveau national, le directeur de l'IUT de Lille a donc très vite intégré dans la réflexion la nécessité de proposer un nouveau modèle de structuration des référentiels de diplômes des IUT (les DUT), en cohérence avec la logique des blocs de compétences.

L'offre de formation des IUT se compose des 24 spécialités de DUT et de 1 400 licences professionnelles (soit les 2/3 du niveau national). Au niveau de l'organisation pédagogique, seuls les candidats par la voie de l'apprentissage sont généralement gérés de manière totalement autonome, en section ou demi-section organisées dans le cadre de CFA hors les murs, pour répondre aux cahiers des charges des conseils régionaux. Dans la mesure du possible, les candidats en CIF sont intégrés dans les promotions de formation initiale, mais c'est surtout le cas en licence professionnelle, dont le format convient mieux à la durée moyenne des CIF. Quant aux candidats au titre des contrats de professionnalisation, des formules d'alternance compatibles avec l'organisation de la formation initiale sont recherchées, mais là aussi c'est plus facile pour les licences professionnelles que pour les DUT, et la demande tend à se focaliser sur ce diplôme. Pour les DUT, une formule de DUT en 3 ans est expérimentée depuis quelques années pour les contrats de professionnalisation, avec une année de césure en entreprise entre la première et la deuxième année.

L'IUT A de Lille a créé en 2011 un pôle professionnalisation et alternance dont le développement de la formation continue et de l'alternance est réel avec une croissance forte depuis 2010 (+13 % en 2010 jusqu'à +18 % en 2015.). Ce sont les licences professionnelles qui connaissent la plus forte progression (+ 60 %), notamment en apprentissage car elles correspondent à une culture de niche qui intègre les besoins des entreprises locales. Pour leur part, les DUT se maintiennent en apprentissage par suite de la volonté du conseil régional Nord-Pas-de-Calais de favoriser, pour le supérieur, les formations à bac+2. L'axe principal de la Région reste néanmoins de privilégier les premiers niveaux de qualification et de ce fait le développement au niveau I est en baisse dans le CFA FORMASUP Nord-Pas-de-Calais.

Pour les demandeurs d'emploi qui veulent préparer un DUT, la durée de formation est très rarement compatible avec les financements auxquels ils peuvent prétendre. Aussi les services formation doivent-ils adapter l'offre de formation et mettre en œuvre une véritable FTLV, en misant plutôt sur l'accueil en licence professionnelle, de diplômés de DUT ou de techniciens expérimentés, en utilisant les dispositifs de VAP et de VAE. La loi de 2013 sur le CPF ouvre de nouvelles opportunités pour développer la FTLV, à condition de faire inscrire les spécialités de DUT dans les listes de formation éligibles, soit au niveau du COPANEF, soit à celui des COPAREF ou des branches. Cette éligibilité étant admise, il est possible en effet de proposer un mode d'acquisition progressif du DUT, en organisant la formation conduisant à chaque bloc en modules compatibles avec le CPF, soit 150 h maximum.

C'est ce qui a amené l'ADIUT, avec le concours des Associations de chefs de département d'IUT (ACD) à proposer pour les IUT une offre de formation qui soit :

- qualifiante ;
- nationale ;
- capitalisable, c'est-à-dire que les blocs de compétences doivent correspondre à des parties de DUT (voire de LP) ;
- éligible au CPF.

Cette offre de formation modulaire doit partir des besoins des entreprises, les blocs proposés devant présenter une cohérence suffisante pour que les salariés voient l'intérêt immédiat que peut avoir

l'acquisition d'un bloc, dans l'attente de l'obtention du diplôme entier. Plusieurs DUT ont déjà été découpés ainsi en trois ou quatre « domaines », comme par exemple le DUT GEA découpé en trois « blocs » : comptabilité, fiscalité et paie, eux même découpés en 3 modules de formation de 50h correspondant à trois niveaux d'acquisition : élémentaire, intermédiaire et maîtrisé. Dans ce modèle, les formations générales en langues peuvent faire l'objet d'un bloc de compétences autonome.

Construite avec le concours des ACD, cette offre de blocs de compétences aura un caractère national et pourra figurer dans la fiche RNCP, après validation en CPN des modalités d'évaluation associées aux blocs. Au niveau de l'offre locale de formation, le principe retenu par l'ADIUT, à ce stade, est plutôt celui d'une mutualisation de l'offre au niveau régional, chaque bloc composant un DUT ne pouvant être proposé que par un IUT sur un bassin de formation, lorsque la même spécialité est présente sur plusieurs sites. Ce projet a été présenté aux différents acteurs lors de deux colloques nationaux au Havre en 2014 et Metz en 2015 et régionaux comme celui d'octobre 2015 en Nord-Pas-de-Calais. La prise en compte de besoins spécifiques au contexte régional peut conduire à proposer des modules spécifiques correspondant à la marge d'adaptation locale du DUT, à hauteur de 20 % de la durée de formation globale.

La VAE mobilisée pour passer de la délivrance de blocs à celle du diplôme

Dans le modèle proposé, où un bloc de compétence est paramétré pour être préparé en 150h de formation (à travers 3 modules de 50h), l'acquisition de quatre modules représente au plus 600h de formation, pour un diplôme qui en compte 1 620 en formation initiale (DUT tertiaire, hors stages et hors projets tuteurés). Même en considérant que ces quatre blocs ouvrent droit à 90 ECTS (sur les 120 d'un DUT), il faut mobiliser le dispositif de la VAE pour atteindre la totalité du diplôme C'est possible aujourd'hui aussi bien en amont qu'en aval de la formation, en fonction de l'expérience professionnelle de la personne. Le jury comportant des professionnels du secteur concerné pourrait notamment définir un projet de mise en situation professionnelle (y compris avec Pôle emploi) pour vérifier la compétence du candidat salarié mais également celle des demandeurs d'emploi, par une étude de cas. Les compétences acquises via cette mise en situation professionnelle pourront être enregistrées dans le portefeuille d'expériences et de compétences (PEC), qui se veut un outil de la FTLV.

La démarche proposée s'inscrit bien dans cette perspective de FTLV puisqu'un candidat qui obtient tout ou partie d'un bloc de compétences peut revenir à l'IUT pour en acquérir d'autres. Et cela dans le même IUT ou dans un autre, dans le cadre d'une démarche régionale ou nationale qui répond à la mobilité professionnelle des actifs, en adaptant le dispositif à leurs disponibilités.



Exemples de proposition de découpage en blocs extraits du document ci-dessus : pour GEA la proposition a évolué vers 3 blocs seulement au lieu des 4 de ce premier schéma.

GESTION DES ENTREPRISES			
 <p>Comptabilité d'une société Dès avril 2015</p> <p>Gestion prévisionnelle des emplois et compétences Dès 2016</p> <p>Administration du personnel Dès 2016</p> <p>Activité commerciale Dès 2016</p>	<p>Niveau élémentaire Collecter, classer et vérifier les données de gestion Nb d'heures : 50 Pré-requis : connaissance de l'environnement de l'entreprise</p>	<p>Niveau intermédiaire Produire des documents fiscaux, sociaux et de synthèse Nb d'heures : 50 Pré-requis : niveau élémentaire</p>	<p>Niveau maîtrise Analyse de la performance économique et financière de l'entreprise Nb d'heures : 50 Pré-requis : niveau intermédiaire</p>
	<p>Niveau élémentaire Collecter, classer, vérifier les données sociales de l'entreprise Nb d'heures : 50 Pré-requis : connaissance de l'environnement de l'entreprise</p>	<p>Niveau intermédiaire Elaborer et mettre en œuvre une gestion prévisionnelle des ressources humaines et une politique de formation Nb d'heures : 50 Pré-requis : niveau élémentaire</p>	<p>Niveau maîtrise Gérer les relations collectives (bilan social, négociation annuelle...) Nb d'heures : 50 Pré-requis : niveau intermédiaire</p>
	<p>Niveau élémentaire Connaître les différents types de contrats de travail et les lois régissant le recrutement et le licenciement Nb d'heures : 50 Pré-requis : connaissance de l'environnement de l'entreprise</p>	<p>Niveau intermédiaire Gestion des temps de travail, des conditions de travail, des congés et des absences Nb d'heures : 50 Pré-requis : niveau élémentaire</p>	<p>Niveau maîtrise Etablir les bulletins de paye Nb d'heures : 50 Pré-requis : niveau intermédiaire</p>
	<p>Niveau élémentaire Définir et analyser un marché Nb d'heures : 50 Pré-requis : connaissance de l'environnement de l'entreprise</p>	<p>Niveau intermédiaire Administrer les relations avec les fournisseurs et les clients Nb d'heures : 50 Pré-requis : niveau élémentaire</p>	<p>Niveau maîtrise • Définir des indicateurs • Analyser les performances commerciales et financières Nb d'heures : 50 Pré-requis : niveau intermédiaire</p>

5.2. Le cas de l'université Paul Sabatier–UPS-de Toulouse III

Bien que potentiellement compétent sur l'ensemble des diplômes de l'université, du DUT au doctorat, le service de formation continue de l'UPS a choisi de privilégier l'accès aux licences professionnelles et aux masters, en accordant beaucoup d'importance à la mixité des publics (étudiants, apprentis/alternants, demandeurs d'emploi) et en favorisant chaque fois que possible l'intégration des bacheliers technologiques et professionnels demandeurs d'emploi. Il a cherché à outiller les équipes enseignantes, sensibles à l'emploi futur de leurs étudiants, en initiant un travail de définition et de présentation des UE des différents diplômes, en blocs de compétences.

Résolument tourné vers les PME de la région toulousaine, le SCFC a cherché à répondre aux besoins des entreprises locales, tout en promouvant le principe de la capitalisation des acquis (VAP 85 et VAE) qui permet de tenir compte des besoins de la personne et de l'évolution de son poste de travail. La nouvelle offre de LP et de MP en formation continue est le fruit d'une co-construction avec les milieux professionnels, ce qui lui donne une meilleure visibilité en matière d'employabilité pour les PME. Pour l'apprentissage et l'alternance en général, une analyse fine du métier visé et du poste de travail de l'alternant, avec le maître d'apprentissage et/ ou le tuteur, est réalisée, en tenant compte des diverses missions lui sont confiées.

Dans la perspective de la phase d'accréditation des formations de l'université, au terme de deux années de travail, l'offre de formation a pu être présentée, pour la première fois, en compétences professionnelles visées. Les fiches RNCP ont été refondues au niveau des mentions nationales lors de réunions avec les responsables de mention et les directeurs de composantes. L'exercice s'est avéré assez difficile à mener à bien car les fiches RNCP par mention sont très générales et ne correspondent pas totalement aux métiers précis auxquels les licences pro et les masters pro préparent, lesquels sont plutôt associés au « parcours » proposé localement. C'est donc plutôt à ce niveau-là que la logique des compétences à acquérir peut apparaître le plus clairement. Face à une diversité réelle des parcours possibles dans une même mention, l'identification de blocs de compétences dans la fiche du RNCP correspondant à la mention, dans la perspective du CPF, semble bien être un défi difficile à relever, aux dires de notre interlocuteur.

Une fois les blocs de compétences identifiés, il faut réfléchir à l'organisation de la formation en modules, le programme de formation devant être repensé en fonction de l'acquisition progressive de blocs de compétences, tout en conservant les unités d'enseignement disciplinaires : il ne s'agit pas en effet d'opposer connaissances et compétences, les premières aidant à l'acquisition des secondes, notamment pour les LP et les MP. Pour notre interlocuteur, les compétences générales doivent être intégrées dans les blocs de compétences professionnelles, car nombre de candidats les possèdent déjà : à titre d'exemple, de l'anglais technique particulier à un secteur d'activité peut être intégré à l'UE professionnelle correspondante. Un travail a été également entrepris par le SCFC en ce qui concerne les masters recherche : il consiste à définir les blocs de compétence en matière d'innovation et de méthodes de recherche scientifiques.

La perspective adoptée ici n'est pas de proposer des formats de diplômes différents selon les publics (FI *versus* FC, ce qui est le cas pour la proposition de l'ADIUT), mais de viser une organisation permettant la mixité généralisée des publics. La proposition consiste donc pour une licence professionnelle, à faire correspondre les cinq unités d'enseignement à cinq blocs de compétences, ce qui permet aux entreprises intéressées par un seul bloc de viser l'unité correspondante pour ses salariés, qui pourront être intégrés à la promotion d'étudiants en formation initiale. Dans le même esprit, des compléments de formation peuvent être proposés à distance, via des didacticiels, avec un accompagnement spécifique voire individuel des enseignants. Des regroupements sous forme de séminaires *ad hoc* peuvent compléter le dispositif.

Huit formations sont en cours de préparation à l'UPS sur ce modèle, dont une en interne à l'université, destinée aux responsables de formation et aux secrétariats chargés de l'accueil des stagiaires et alternants en FTLV.

Décloisonner les enseignements de formation initiale et de formation continue

La voie retenue par le SCFC (transformation de l'offre de formation initiale en offre de formation « tout public », via une modularisation des programmes de formation identique quel que soit le public) permet de mobiliser davantage les compétences des enseignants-chercheurs, pour former les publics de formation continue, alors qu'ils sont assez peu disponibles, en général, compte tenu de leur charge de travail, pour intervenir auprès de ce public. Ce qui se traduit souvent, lorsque les publics sont séparés, par la mobilisation d'équipes *ad hoc*, constituées à la fois d'enseignants contractuels, et de professionnels vacataires, issus des grandes entreprises de la région. L'élaboration des référentiels de diplômes sous forme de blocs de compétences, a été réalisée par une équipe *ad hoc* au sein du SCFC, en lien étroit avec les conseils de perfectionnement de l'université, qui sont un lieu de co-construction de la certification et d'expertise sur la cohérence UE/ blocs de compétences et de l'analyse des publics stagiaires de la formation (dénombrement des différents publics : DE, CP, apprentis, individuels...). Pour ce qui concerne les ECTS, le SCFC propose de considérer l'ECTS comme une unité de mesure de compétences acquises dans les UE, en se détachant d'une logique stricte de durées de formation.

Des orientations qui font débat au sein du corps enseignant

Si la Conférence des directeurs de service universitaire de formation continue considère que construire une offre de certification avec des blocs de compétences dans le cadre de la mise en œuvre du CPF est une opportunité, elle n'en nie pas pour autant les difficultés, ni l'existence de résistance au sein du monde universitaire. En effet l'introduction de la logique « compétences », en formation initiale, représente un changement profond, que d'aucuns contestent, même s'ils sont prêts à l'accepter en formation continue.

Cette orientation suppose de se mettre d'accord sur un certain nombre de changements, que notre interlocuteur résume ainsi :

- ne plus distinguer les étudiants par leur statut alternant ou stagiaire et FI ou FC, et considérer simplement que ce sont des acteurs de la formation avec des besoins différents ;

- inverser l'ordre des facteurs de la création d'un diplôme : partir des compétences (pour composer ensuite les blocs) pour présenter la certification, avant d'aller vers la formation. Considérer que l'on peut acquérir un diplôme à partir de la validation de différents blocs de compétences, acquis via des stages courts en université dans le cadre de la FC ;
- imaginer des dispositifs de préparation de blocs de compétences via des MOOC en accès libre, avec un formateur coach, dont la validation pourrait se faire avec la branche professionnelle concernée.

La question des modalités d'évaluation/certification des blocs de compétences, qu'ils soient préparés en présentiel ou à distance, devra être posée dans des termes renouvelés : les dispositifs traditionnels d'évaluation à l'université devront être réinterrogés, sur le fond et sur la forme, notamment pour accorder une place plus importante aux professionnels dans le dispositif.

5.3. L'exemple de l'université Pierre et Marie Curie (UPMC) Paris VI

L'UPMC comporte deux grands domaines : la médecine et les sciences. En médecine, la formation continue occupe une place très importante : deux tiers des étudiants sont inscrits dans des cursus de formation continue, en particulier des DU, alors qu'en sciences, les stagiaires de la FC ne représentent qu'un tiers des étudiants inscrits. La priorité du SFC est donc de développer les stages de FC en sciences comme cela se fait en médecine. La ressource existe avec les chercheurs des nombreux laboratoires de Paris VI (CNRS INSERM, etc.), dont la mobilisation est un gage de qualité de la formation. L'UPMC doit faire des choix sur les certifications à décrire en blocs de compétences, en privilégiant les diplômes nationaux et les DU inscrits au Répertoire les plus susceptibles d'intéresser les salariés ou les demandeurs d'emploi. Notre interlocuteur souligne que si tous les DU n'ont pas vocation à être au RNCP, certains, comme le DU *Égalité homme-femme* par exemple, pourraient en revanche être inscrits à l'Inventaire, en tant que bloc de compétence autonome.

Pour rendre possible l'obtention d'une certification via les blocs de compétences, le SFC doit réfléchir à une nouvelle articulation entre VAE et formation, ce qui pourrait nécessiter de s'interroger sur la composition des jurys, actuellement distincts selon qu'on est en VAE ou en formation. Cette mise en œuvre appellera bien d'autres changements :

- il faudra faire correspondre les blocs avec des emplois précis: un spécialiste de la paie ne fait pas de la gestion des ressources humaines ni de la gestion prévisionnelles des compétences, or il s'agit souvent d'un ensemble de fonctions étudiées dans un master (de RH) de 450 heures ;
- les métiers de l'accompagnement devront évoluer, les conseillers VAE ayant vocation à devenir des conseillers de parcours ; le système d'information, actuellement organisé pour les étudiants de formation initiale, devra s'ouvrir aux différents publics et garder en mémoire la trace des parcours précédents des stagiaires sur le long terme pour leur offrir la possibilité de revenir en université ; les dispositifs d'évaluation devront être interrogés ainsi que le principe de compensation, difficile à mettre en œuvre quand les différents blocs sont acquis de manière étalée dans le temps ; alors qu'un diplôme est acquis pour la vie, un bloc délivré une année donnée peut se trouver orphelin si le diplôme correspondant disparaît de l'offre de l'université. Ne faut-il pas garantir au stagiaire une certaine pérennité de son droit d'accès à une certification complète, en prévoyant des passerelles avec d'autres diplômes ?

Cette nouvelle conception des diplômes et sa mise en œuvre dans une logique de formation tout au long de la vie nécessite la mise en place d'un plan de formation pour les acteurs et notamment les directeurs et personnels des services de formation continue. Si la mise en œuvre de la logique « compétences » ne devrait pas poser de problème majeur en formation continue ou en alternance, en revanche son extension à l'ensemble de la formation initiale constitue un véritable challenge, avec sans doute une difficulté particulière pour les masters recherche.

Sans remettre en cause la nécessité de définir globalement ce qu'on entend par blocs de compétences au niveau national, notre interlocuteur souligne qu'il faut laisser les universités et leurs UFR ou écoles mettre en œuvre le dispositif au niveau régional et local.

6. La régulation du système⁵⁵

6.1. La recherche de cohérence et de « transversalité » : une démarche conduite par le COPANEF via le Comité des observatoires et des certifications (COC)

Cette recherche de cohérence et de transversalité est une préoccupation qui jalonne les entretiens menés avec les branches et relatés ci-dessus : développement des CQPI entre certaines branches, relations entre CQP, diplômes et titres professionnels, suggestion d'une écriture commune des référentiels, constitution de sous-ensembles communs à différentes certifications, etc. Cette préoccupation a bien évidemment interpellé la « gouvernance » des partenaires sociaux, c'est-à-dire le CPNFP devenu depuis le COPANEF.

On assiste à l'apparition et au développement progressif d'une démarche d'ensemble des partenaires sociaux vers plus de lisibilité, de cohérence et de « transversalité » à un moment où l'emploi nécessite de se préoccuper de plus en plus des mobilités des salariés et où l'apparition du compte personnel de formation (CPF) et des blocs de compétences relance la problématique de la « sécurisation des parcours professionnels ».

L'avènement des CQP Inter branches (CQPI)

Dès les années 2000, certaines branches (notamment le textile et la métallurgie) ont commencé à travailler ensemble pour une construction commune de CQP dans une perspective de reconversion des salariés. Cette démarche s'est concrétisée en 2009 par la création des premiers CQP Interbranches (CQPI).

Une charte paritaire des CQPI, à laquelle ont adhéré 14 branches professionnelles, a été validée par le CPNFP (actuellement COPANEF) le 16 mars 2012. Elle a ainsi officialisé cette démarche :

- en donnant la définition des CQPI : « *référence générique déclinée, dans une ou plusieurs branches, industrielles ou non, d'une qualification professionnelle commune* » ;
- en précisant les conditions pour qu'il y ait CQPI (référentiels d'activités, référentiel d'évaluation, mise en place d'outils et méthodes pour évaluer, délivrance par une instance paritaire de branche) ;
- en instituant le Comité des observatoires et certifications (COC), émanation du CPNFP, comme instance chargée de veiller à la bonne application de la Charte et d'assurer le suivi des CQPI. Celui-ci est assisté d'une instance technique : le Comité national des CQPI.

Actuellement, 33 branches sont engagées dans la création de CQPI et 12 CQPI sont opérationnels.

Des avancées récentes vers plus de cohérence et de transversalité

Dans une note du 9 Juin 2015, le COPANEF considère que les blocs de compétences peuvent contribuer à cette « transversalité ». Non seulement il définit les blocs de compétences comme des « *éléments identifiés d'une certification professionnelle s'entendant comme un ensemble homogène et cohérent de compétences...* » mais il ajoute qu'« *...ils peuvent être : communs à plusieurs certifications professionnelles...* ».

⁵⁵ Section rédigée par Françoise Amat et Anne-Marie Charraud.

Il invite les certificateurs à « *déterminer dans les meilleurs délais les blocs de compétences au sein de leurs certifications et leur articulation avec l'obtention de la certification totale* » dans un souci de lisibilité et de cohérence de branche, interbranches (CQPI) et interprofessionnel. Il souhaite également que soit engagé « *un travail relatif aux principes d'écriture des référentiels d'activité et de certification entre les principaux certificateurs, afin de favoriser, non seulement une meilleure lisibilité du système mais des "passerelles" inter certifications* ».

Le récent avis du CESE va dans ce sens et même plus loin dans sa recommandation 11 : « *le CESE considère que la recherche de passerelles via les blocs de compétences, d'une part entre les CQP au sein d'une même branche ou différentes branches, d'autre part, entre les CQP et les diplômes et titres, constitue une voie prometteuse pour décloisonner ces différents types de certifications...* ». Mais il ajoute « *...sous réserve de la compatibilité des différentes conceptions des blocs de compétences* » et c'est bien là le nœud du problème, vue l'hétérogénéité des ingénieries décrites dans ce rapport !

6.2. La régulation interinstitutionnelle (CNCP)

Traditionnellement, l'ingénierie de certification s'appuie sur celle de la formation. Elle part du principe qui place la certification comme la sanction d'une formation. Les acquis évalués renvoient à des objets définis par une structuration des composantes des compétences et des modalités de leur transmission.

Une première évolution initiée par le ministère de l'Éducation nationale en 1989 focalise les missions des CPC⁵⁶ sur la production de référentiels d'activités professionnelles et de certification et non plus de formation afin d'appliquer les principes de la loi de 1971 préconisant que le même diplôme pouvait être délivré quel que soit le mode d'appropriation des acquis qu'il atteste. Ce principe structure la loi de 2002 et l'élargit à l'ensemble des certifications pouvant constituer un signal de qualification. On notera qu'au niveau européen apparaît en 2008 une recommandation enjoignant les pays à certifier les acquis issus d'apprentissages non formels et informels et de les positionner dans leur cadre national de certification. Cette injonction rejoint ici l'approche française.

L'usage du terme « certification » dans la loi de 2002 permet d'intégrer dans l'espace français un spectre large d'éléments à considérer. En effet, la définition du processus de certification proposé par le dictionnaire juridique⁵⁷ précise les principes suivants : « *La certification est une activité par laquelle un organisme reconnu, indépendant des parties en cause, donne une assurance écrite qu'une organisation, un processus, un service, un produit ou des compétences professionnelles sont conformes à des exigences spécifiées dans un référentiel. Elle s'applique à toutes espèces d'activités humaines, industrielles, agricoles, organiques, médicales ou de qualification* ».

Cette définition internationale s'applique à de nombreux objets puisqu'elle englobe à la fois des diplômes nationaux, des diplômes d'État, des certificats, des brevets, des titres, etc. Un point commun permet d'intégrer cet ensemble d'objets sous cette appellation dans la mesure où chacun d'eux peut mettre en évidence et rendre publiques trois caractéristiques :

- un référentiel définissant ce qui est évalué ;
- les modalités d'évaluation ;
- et une autorité morale responsable du processus de conception et de sa délivrance.

Dans le contexte français, un très grand nombre de certifications coexistent sous la responsabilité d'un très grand nombre d'autorités publiques, consulaires ou privées. Ces certifications sont utilisées pour des objectifs multiples. Certaines sont des indicateurs déterminants pour accéder à des emplois (notamment dans le cadre des concours de la fonction publique), d'autres pour définir des indices de

⁵⁶ Commissions professionnelles consultatives.

⁵⁷ <http://www.dictionnaire-juridique.com/definition/certification.php>

rémunération (dans le cadre des conventions collectives), d'autres encore sont obligatoires pour exercer des activités (dans le cadre des professions réglementées ou de l'autorisation d'exercer en appliquant des normes nationales, européennes ou internationales).

La Commission technique d'homologation (CTH), interministérielle et interprofessionnelle, a été instituée avec pour fonction de donner de la lisibilité aux certifications ne relevant pas du ministère de l'Éducation par rapport aux diplômes relevant de ce dernier (loi du 16 janvier 1971 sur l'enseignement technologique). Cette lisibilité se formalise par deux types d'outils : une nomenclature de niveaux de formation créée en 1969 et une nomenclature de spécialités de formation (NSF - initialement en 47 groupes et rénovée en 1994 dans sa forme actuelle).

Dès le début des années 1970, l'application de ce principe de lisibilité n'a pas porté sur l'ensemble des certifications existantes. Elle n'a concerné que les certifications pouvant être considérées comme des « *signaux ou indicateurs de qualification* » pour le marché de l'emploi. Les critères de choix posés par la CTH pour identifier les certifications officiellement positionnées à un niveau et une spécialité donnés se sont longtemps focalisés sur la durée et la « qualité » de la formation qui y conduisait, mais au fil des années et avec le développement du principe de formation tout au long de la vie, le critère de la durée perdait de son sens et ceux de la qualité ont évolué pour se rapprocher de critères comme l'opportunité de la certification pour le marché de l'emploi et une ingénierie de certification fondés sur une analyse des activités visées et une définition des compétences évaluées.

La création de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) par la loi du 17 janvier 2002, a permis une définition plus précise des concepts et des critères liés à ce que l'on entend par « *un signal ou indicateur de qualification* » et la constitution d'un Répertoire national des certifications professionnelles décrivant les certifications détaillées de façon à faciliter l'orientation et la validation des acquis de l'expérience.

Le Répertoire national des certifications professionnelles⁵⁸

Le dialogue mené dès les premières réunions de travail de la nouvelle CNCP a permis d'aboutir à un consensus en ces termes : « *Une personne est dite « qualifiée » lorsqu'elle a démontré un ensemble de connaissances, de savoir-faire et d'aptitudes lui permettant d'assurer une combinatoire d'activités dans un contexte professionnel large, à un niveau de responsabilité et d'autonomie défini.* »

Un regard rapide sur l'offre de certifications des personnes fait apparaître la typologie suivante en fonction du signal qu'elles renvoient ou de leur usage

Usages	Autorités	Public	Objet
Qualification sociale	Ministères	Scolaires, étudiants, adultes en Formation continue (FC) ou VAE	Diplômes enregistrés de droit ⁵⁹ au RNCP
Qualification professionnelle	Ministères Branches Organismes de formation	Jeunes ou adultes en formation première, FC, VAE	Diplômes, titres Certificat de qualification professionnelle (CQP) enregistrés au RNCP
Habilitation pour exercer une activité	Organismes agréés par un ministère	Professionnels et salariés	Habilitations, licences, certifications Qualifications notifiées dans l'inventaire liste A
Reconnaissance d'une expertise	Groupement d'organismes ou entreprises	Tous publics	Certifications du groupement notifiées dans l'inventaire listes B ou C sur avis entreprise

⁵⁸ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000590701&dateTexte=&categorieLien=id>

⁵⁹ Enregistrement soumis à conditions (cf. décret 2002-616 article 4 – I)

Seules les certifications correspondant à des indicateurs de qualification (sociale ou professionnelle) seront enregistrées dans le RNCP, les autres concernent des contextes ou des composantes trop restreints dans un champ professionnel ou dans le temps (durée de validité de la certification limitée) pour être retenus⁶⁰.

Les diplômes délivrés par le ministère de l'Éducation nationale sont généralement considérés comme des indicateurs de qualification dans la mesure où ils figurent dans un ensemble de conventions collectives ou servent de prérequis pour s'inscrire à un concours. Les diplômes ou titres des autres certificateurs renvoient à des qualifications professionnelles du fait de leur conception focalisée sur des métiers ou des professions voire des fonctions spécifiques. On notera par ailleurs que l'accès à ces certifications est soumis à la possession de prérequis attestant un niveau général minimal défini. Ceci explique la place occupée par les savoirs associés davantage focalisés sur des aspects professionnels que généraux.

Depuis la loi du 24 novembre 2009, de nouvelles certifications font l'objet d'un recensement sous la responsabilité de la CNCF dans un « inventaire » selon 3 catégories, sur la base des finalités suivantes :

- A. Certifications et habilitations découlant d'une obligation légale et réglementaire nécessaires pour exercer un métier ou une activité sur le territoire national (obligation réglementaire). Lorsqu'elles sanctionnent des formations obligatoires nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles, les attestations d'aptitude ainsi que les attestations prévues à l'article L. 6353-1 du code du travail font partie de la présente catégorie.
- B. Certifications correspondant à un domaine spécifique ayant une forte valeur d'usage dans un cadre professionnel, dont la possession est recommandée par une instance représentative des partenaires sociaux (norme de marché).
- C. Certifications correspondant à un ensemble homogène de compétences, mobilisable dans une ou plusieurs activités professionnelles et permettant de renforcer ou de favoriser l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi (utilité économique ou sociale attestée par une entité utilisatrice de la certification).

Si l'on peut trouver des similitudes dans la conception des formations conduisant à toutes ces certifications du moins au niveau des approches pédagogiques, les objets enseignés et évalués varient fortement en fonction de la finalité de la certification visée. Il semble également évident que cette finalité se définit à partir du rôle confié au certificateur ou qu'il s'est imparti dans le cadre d'un marché.

Dans ce contexte l'usage du concept de « compétence » aura des incidences importantes dans la conception des référentiels de certification et de formation.

La CNCF : une instance à responsabilité limitée ?

Entre 1998 et 2002, lorsque le cabinet de Nicole Pery⁶¹ négociait le projet de loi sur la VAE et la création du RNCP et de la CNCF (en lieu et place de la liste des titres homologués et de la CTH), les ministères et, en premier lieu, l'Éducation nationale, étaient fortement opposés à l'idée d'une haute autorité de la certification, placée au sein des services du Premier ministre, qui était suggérée par les rédacteurs de la loi pour arbitrer entre les certifications, éviter les doublons, simplifier et rendre plus lisible l'offre de certification professionnelle.

Les ministères refusaient d'entendre parler d'une instance « supra ministérielle ». L'Éducation nationale, qui s'exonérait jusque-là de l'inscription de ses diplômes dans la liste d'homologation, ne

⁶⁰ De plus, ces certifications comportent des évaluations concernant des savoirs généraux et de culture générale constituant leur spécificité par rapport aux autres, exception faite pour les diplômes délivrés par le ministère de l'Agriculture du CAPA au BTS.

⁶¹ Secrétaire d'État en charge de la formation professionnelle de 1998 à 2002.

voulait pas mélanger ceux-ci avec les certifications créées par des « officines », tandis que l'Assemblée permanente des chambres de commerce et d'industrie redoutait quant à elle que certains de ses titres, rangés dans un même répertoire que les diplômes de l'Éducation nationale ou les titres du ministère du Travail, ne soient éliminés pour cause de doublon.

La question du rôle de la CNCP⁶² semble à nouveau posée. Le Premier ministre, le 24 juillet 2015 a adressé à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, à plusieurs de ses collègues et à deux corps d'inspection générale⁶³, un courrier ayant pour objet l'évaluation de la politique de certification professionnelle. Il y est dit notamment :

« Le rôle de certification en France a récemment été renforcé par la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Cette politique est conjointement portée par les commissions professionnelles consultatives (CPC) dont le rôle est notamment d'émettre des avis et de formuler des propositions sur la définition, la création ou la suppression des titres et des diplômes professionnels, et par la commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) qui enregistre et instruit les demandes de certifications publiques et privées. ».

Une fiche de cadrage était annexée à ce courrier qui stipulait notamment :

« (...) Cette évaluation portera sur :

Les commissions professionnelles consultatives (CPC) : (...). La complexité du paysage des CPC, rattachées à différents ministères, nuit à la lisibilité et à la cohérence d'ensemble. Une coordination et une complémentarité accrues sont à rechercher.

La commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) : (...) Compte tenu de l'évolution du paysage de la formation professionnelle, des propositions d'évolution des missions de cette commission seront faites pour mieux réguler en France l'offre de certification » (...)

(...) « Attentes des ministères pilotes de l'évaluation

Principaux enjeux d'évolution/transformation/réforme de l'action à évaluer :

Se doter d'un système permettant de mieux réguler l'offre publique et privée

S'assurer de l'existence de procédures permettant d'assurer la qualité du process de certification

(...) Faire évoluer les commissions professionnelles consultatives (CPC) et la commission nationale de la certification professionnelle (CNCP)

Envisager des évolutions de rationalisation des dispositifs d'élaboration et de reconnaissance des certifications. (...)

(...) Cette évaluation pourrait être à l'origine d'une révision en profondeur du système et du contenu de la politique de certification en France. Les dispositions réglementaires devraient idéalement être prises pour une mise en œuvre effective en fonction des dates de renouvellement des CPC⁶⁴ et/ou du 1^{er} janvier 2016 pour la CNCP.

Principaux risques (...)

- *Nature hétérogène des certifications (grande disparité dans les contenus, les méthodes d'ingénierie) et des publics*
- *Évolutions à penser au regard d'une prospective métiers/qualifications nationale et territoriale*
- *Articulation à construire entre certifications (au sens large)*
- *Réticences internes à chaque ministère certificateur »*

⁶² Mais aussi, entre autres, des commissions professionnelles consultatives.

⁶³ ainsi qu'à Monsieur le ministre du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, à Madame la ministre des Affaires sociales, de la Santé et des Droits des Femmes, Monsieur le ministre de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, Madame la ministre de la culture et de la communication, Monsieur le ministre de la ville, de la jeunesse et des sports, Monsieur le chef de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, Monsieur le chef de service de l'inspection générale des affaires sociales.

⁶⁴ Les CPC ont été créées par le décret 72-607 du 4 juillet 1972

([https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000306775&fastPos=1&fastReqId=1049784460&cat](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000306775&fastPos=1&fastReqId=1049784460&categorieLien=id&oldAction=rechTexte) egorieLien=id&oldAction=rechTexte). Le RNCP, la CNCP, les CPC, sont définis dans l'annexe, Titre 3, Chapitre 5, Section 2 «Validation des acquis de l'expérience et certification professionnelle » du décret 2006-583 du 23 mai 2006 relatif aux dispositions réglementaires du livre III du code de l'éducation

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2006/5/23/MENJ0601284D/jo#JORFARTI000002048014>

L'AFDET, pour sa part a fait connaître sa position sur le sujet le 18 octobre 2015 et l'a communiquée au Premier ministre et aux autres ministres concernés. On en trouvera le texte en annexe. A la suite, l'AFDET a été entendue par la mission des inspections générales.

Le rapport des inspections générales n'a pas encore été publié à la date où nous rédigeons ces lignes. Le système n'est pas plus simple aujourd'hui, et la CNCP n'a pas connu d'élargissement de ses compétences. La régulation du système n'est pas chose facile. Tout comme en 1998-2002, les positions et les divergences sont plus institutionnelles que politiques.

7. Les acteurs régionaux⁶⁵

Ndlr : Les consultations et la rédaction de ce rapport ayant coïncidé avec la mise en place des nouvelles régions, il a été difficile de rencontrer les nouveaux interlocuteurs en responsabilité de la formation professionnelle initiale comme continue. Nous livrons ici une première approche en région AURA (Auvergne-Rhône-Alpes).

La mise en place de la loi de mars 2014 sur la formation professionnelle et celle des blocs de compétence en Région Auvergne-Rhône-Alpes.

Il n'est pas évident de faire une synthèse de l'évolution de la mise en place de la loi en Auvergne-Rhône-Alpes. La difficulté vient de la durée non négligeable de mise en œuvre qui a entraîné des évolutions de points de vue dont il est difficile de rendre compte. Le contexte des orientations de la politique régionale de formation professionnelle s'est assez radicalement modifié. Dans le cas présent, la position atypique adoptée par le conseil régional (refus de contribuer au plan « 500 000 formations »), à défaut de changer les résultats de l'action, renvoie la participation de notre région à un plan conduit par l'État (la préfecture de région et Pôle emploi), et va à l'encontre des dispositions de la loi qui renforce les compétences de la région en la matière.

Les acteurs rencontrés en région AURA (Auvergne-Rhône-Alpes)

Les acteurs rencontrés ont été les suivants :

- Les institutions : Éducation nationale, Direccte, correspondant CNCP, conseil régional.
- Les partenaires sociaux : Medef, CRMA, CGT
- Les branches professionnelles : métallurgie, plasturgie, BTP
- Les organismes de formation : Greta, CRCI.

Les éléments les plus importants notés lors de ces rencontres sont les suivants :

Pour l'Éducation nationale (les GRETA et l'enseignement secondaire scolaire), l'approche des blocs de compétence se traduit, entre autres, par des expérimentations sur des diplômés de l'Éducation Nationale. Il s'agit d'identifier des blocs de compétences pouvant être reconnus chez des élèves en formation initiale aussi bien que chez des salariés ou des demandeurs d'emploi. L'expression de ces blocs de compétences est faite en termes de « part d'activité métier reconnue dans une réalisation technique représentative du domaine (thème) ». Des attestations sont délivrées. Ce qui a motivé les équipes ayant conduit ces expérimentations, c'est la possibilité offerte à des élèves en rupture de scolarité, de valider les compétences acquises tout en les motivant pour reprendre le parcours complet. Il s'agit là d'une procédure de lutte contre le décrochage scolaire.

Pour les salariés, les GRETA continuent de proposer tout type de formation qualifiante ou diplômante : diplômes de l'Éducation nationale, certifications des branches professionnelles comme les CQP, voire des formations inscrites à l'inventaire.

⁶⁵ Section rédigée par Alain Mamessier.

La Direccte, de son côté, a affirmé très tôt disposer de tous les éléments permettant de faire acquérir aux demandeurs d'emploi des blocs de compétence constitutifs d'une partie d'un titre du ministère du Travail. Elle note des difficultés d'échange de données entre COPAREF, Région et Caisse des dépôts, qui ont retardé l'activation des CPF. Ce problème est aujourd'hui résolu, d'autant plus que la Région ne fait plus partie des acteurs concernés.

Pour les branches professionnelles, en particulier pour la métallurgie, on constate que ce sont les formations de l'inventaire qui sont largement privilégiées. Mais le travail sur leurs CQP est désormais engagé.

Pour les demandeurs d'emploi, en septembre 2015, 593 formations étaient éligibles et elles sont désormais de 1260, avec la répartition suivante :

- Sans niveau spécifique : 47.86%
- Niveau V : 11.51%
- Niveau IV : 8.89%
- Niveau III : 8.33%
- Niveau II : 14.76%
- Niveau I : 8.65%

Les 47 % de formations sans niveau spécifique correspondent en grande partie aux formations de l'inventaire. Cependant la métallurgie mais surtout la plasturgie entendent se préoccuper des formations « diplômantes » pour une meilleure définition des blocs de compétences (CQP, diplômes EN), bien que les branches estiment qu'il appartient aux « producteurs » du diplôme de faire ce travail.

Un dernier COPAREF ayant eu lieu en Juin, il est possible que ces éléments aient subi quelques modifications.

Le BTP reste dans une situation particulière et intermédiaire entre de fortes demandes de formations sanctionnées par des certifications de l'inventaire et de gros besoins (des entreprises structurées) dans le domaine de l'organisation et de la gestion en relation avec des évolutions importantes de ce secteur.

Enfin, la CRCI a réalisé un travail important sur ses diplômes.

Les étapes observées

Deux temps majeurs sont observables dans la mise en place du CPF. Ils correspondent aux deux exécutifs régionaux qui se sont succédé. Le changement se traduit par des remaniements des services et le changement de quelques responsables. Ce changement entraîne des périodes d'incertitude dans les manières de faire mais aussi dans les options retenues qui, à ce jour, ne sont pas encore très claires.

Les résultats aujourd'hui

La particularité essentielle de la mise en œuvre de la loi en région AURA est bien le choix fait par le nouveau conseil régional de refuser son rôle de chef de file pour la formation des demandeurs d'emploi. Cette singularité a renvoyé sur la représentation de l'État en région la mise en œuvre du plan « 500 000 formations ». C'est donc la préfecture de région, avec Pôle emploi comme opérateur, qui a la charge des demandeurs d'emploi.

Pour le reste, les différents acteurs de formation ont plutôt bien intégré les particularités de la loi et sont en ordre de marche. Pour la CCIR, par exemple, en juin un CPF par jour était signé. Il reste que dans l'ensemble, les formations de l'inventaire sont dominantes car elles semblent viser un bloc de compétences (unité de la compétence et durée de formation compatible avec le CPF). C'est pourquoi cette approche a un fort soutien du Medef et de syndicats professionnels comme la métallurgie. Le travail des branches sur les formations diplômantes est largement entamé en vue d'une relecture des certifications intégrant les blocs de compétences. Il s'agit cependant, de leur point de vue, d'un travail lourd et complexe, dont chacun souhaite qu'il ne soit pas remis en cause par de nouvelles dispositions législatives.

L'objectif du législateur de renforcer les compétences des régions n'est donc pas vraiment atteint. Par ailleurs, les différents partenaires ne ressentent pas véritablement une simplification. Enfin, tous s'accordent à dire que la loi ne semble pas profiter pour l'instant aux plus défavorisés. Le conseil en évolution professionnelle reste donc essentiel pour toucher ces publics.

Cela dit, en dépit des difficultés techniques de mise en œuvre, le souhait de chacun des acteurs de retrouver ses marques dans un contexte nouveau, laisse une marge de progrès importante qui ne manquera pas d'avoir lieu dans cette région particulièrement active sur ces questions.

Conclusion et pistes de réflexions

Françoise Amat

Les différentes contributions de ce rapport permettent de dégager quelques éléments de conclusion sur le processus de mise en œuvre des blocs de compétences, sur les tentatives de définitions, la diversité des ingénieries de certification et de construction de ces blocs ainsi que sur les relations entre blocs de compétences et certifications.

Cela devrait amener une réflexion sur ce qui pourrait être entrepris pour que cette démarche constitue un progrès pour les individus dans l'accompagnement de leurs parcours professionnels.

Un processus de mise en œuvre, plus ou moins avancé, qui interpelle tous les certificateurs

Les différents certificateurs se sont emparés du sujet plus ou moins rapidement. Leur « appétit » pour les blocs de compétences est variable. On peut penser que cela tient en partie à la finalité des certifications professionnelles (cf. en annexe la note AFDET sur l'évaluation des certifications professionnelles) : celles destinées à une adaptabilité à l'emploi, comme les titres du ministère du Travail ou les certificats de compétences professionnelles (CQP) créés par les partenaires sociaux se prêtent plus facilement à un découpage de leur référentiels en unités, celles à vocation d'éducation et de qualification, comme les diplômes de l'Éducation nationale, posent notamment le problème de la place à donner aux enseignements généraux.

Le cas de l'enseignement supérieur universitaire est intéressant à cet égard. Dans un milieu marqué traditionnellement par l'organisation des formations en disciplines, le développement du processus de construction des référentiels à partir de l'analyse des besoins dans les entreprises, puis leur découpage en blocs, se font par étapes, en commençant par les diplômes professionnels, DUT et licences professionnelles, pour l'apprentissage et la formation continue. Le processus devrait continuer à s'étendre progressivement à la formation initiale pour ces diplômes, voire aux diplômes de formation générale... mais les investigations menées sur ce champ montrent que la tâche s'annonce longue et difficile.

Des tentatives de définitions des blocs de compétences :

L'inscription des blocs de compétences dans la loi du 5 mars 2014, qui ne comporte aucune définition de cette notion, a conduit bien évidemment tous les acteurs de la certification à s'interroger sur le concept de blocs de compétences, autour des questions recensées dans la contribution « Les blocs de compétences : un concept nouveau dans un contexte mouvant ».

Ce même chapitre montre que les *réflexions menées séparément par chacun des acteurs* ont abouti à des définitions « parcellaires ou réductrices » ou encore « particulières à chaque institution en fonction de ses propres missions, de ses priorités, des valeurs qu'elle porte et des publics qu'elle traite ».

Néanmoins, au bout d'un certain temps, les instances de régulation ont tenté des définitions plus « universelles » des blocs de compétences mais qui laissent des zones de flou :

- Pour la CNCP : « *Les blocs de compétences se définissent comme des ensembles homogènes et cohérents de compétences. Tout bloc de compétences ne fait aucunement référence à un bloc de formation ni à un contenu de formation. Chaque bloc doit donner lieu à une évaluation et une validation.* »
- Pour le COPANEF : « *Les blocs de compétences se définissent comme des éléments identifiés d'une certification professionnelle s'entendant comme un ensemble homogène et cohérent de compétences. Ces compétences doivent être évaluées, validées et tracées. Sous ces conditions, elles constituent une partie identifiée de la certification professionnelle. Le bloc de compétences s'apparente à une activité ou un domaine d'activité au sein d'une certification professionnelle.* »

Une réinterrogation des ingénieries de construction des certifications

Ces réflexions ont amené la plupart des certificateurs à revisiter leur ingénierie de certification et à procéder progressivement et de façon plus ou moins aboutie, à une mise en œuvre concrète d'un découpage en unités de leurs certifications.

Depuis la loi de 2002 mettant en place la VAE et grâce à la vigilance de la CNCP lors de l'enregistrement des différentes certifications afin de garantir leur accessibilité à la VAE, les différentes institutions ont progressivement changé de regard sur la certification : elles ont admis que désormais « certifier c'est valider les acquis de l'apprentissage » et non plus un parcours de formation et que « les diplômes et les titres constituent un indicateur de qualification professionnelle » et non plus d'acquis de formation.

Ce changement de prisme a eu des conséquences majeures sur la construction des certifications qui pour la plupart d'entre elles sont désormais bâties sur l'architecture suivante :

- a) à partir d'une analyse de l'activité (ou des activités) visée (s) par la certification et par ses sous-ensembles, le référentiel d'« emploi » ou « d'activités professionnelles » est élaboré avec des professionnels,
- b) le référentiel de « certification » définit les compétences dont le candidat doit faire la preuve,
- c) le référentiel de formation décrit un processus de formation cohérent avec l'objectif d'acquisition de la qualification, mais ne relève généralement pas du certificateur,
- d) le règlement d'examen fixe les modalités des épreuves.

Ce schéma, commun à beaucoup de certificateurs, traduit *une réelle convergence pour rendre lisible et crédible pour le monde du travail la qualification visée par la certification.*

Mais, au-delà de cette communauté d'approche, règne une grande hétérogénéité de construction des certifications et des blocs de compétences.

Cette impression de grande diversité de construction et de consistance des blocs de compétences est renforcée par l'incertitude du vocabulaire et l'hétérogénéité des dénominations.

La partie du rapport consacrée à l'ingénierie le montre clairement :

- Le référentiel d'emploi, appelé aussi référentiel d'activités professionnelles (RAP) pour les diplômes de l'Éducation nationale ou référentiel d'emploi, d'activités et de compétences

(REAC) pour les titres du ministère de l'Emploi..., fondé sur une analyse du travail, est généralement décliné en « fonctions » ou en « activités » puis en « compétences » (Ministère du travail) ou en « capacités » (ministère de l'Agriculture) selon la « philosophie du certificateur ».

- Comme il n'en existe pas de définition législative ou réglementaire, la notion de « blocs de compétences » s'applique à différentes formes de sous-ensembles : pour les uns, les blocs sont constitués par les activités du référentiel d'emploi et pour les autres par les unités du référentiel de certification. Ils peuvent donc désigner des entités différentes : activités, spécialités, champs de compétences ...
- Il faut noter que le terme même de « blocs de compétences » est loin d'apparaître dans tous les textes officiels même récents, émanant des ministères interrogés, sauf pour les diplômes de l'Education nationale qui a inscrit les blocs de compétences dans ses décrets récents concernant les CAP, Bac pro et BTS présentés par la VAE et la formation continue et pour les titres du ministère de l'Emploi dans l'arrêté du 22 décembre 2015.
- Les combinatoires sont variables entre les découpages des « activités » du référentiel emploi et les découpages en unités du référentiel de certification : il peut y avoir concordance entre un bloc de compétence « emploi » et une unité constitutive de la certification, comme pour les titres du ministère de l'emploi. Mais dans certains cas il n'y a pas concordance : par exemple plusieurs blocs de compétences peuvent constituer une seule unité de certification ou à l'inverse un bloc de compétences peut être éclaté en plusieurs unités de certification...
- Enfin se pose la question des compétences générales non reliées à un contexte professionnel, notamment pour les certifications (surtout des diplômes) où elles sont importantes en raison de leur vocation d'éducation et de qualification professionnelle, comme c'est le cas pour les diplômes de l'Education nationale⁶⁶ où l'on distingue des blocs de compétences générales et des blocs de compétences professionnelles.

La complexité des relations entre certifications et blocs de compétences

Au cours des entretiens, ces relations ont été examinées sous deux angles :

- L'autonomie des blocs de compétences par rapport à la certification complète.

La plupart des certificateurs considèrent qu'un bloc ne peut pas être certifié en tant que tel. La logique dominante est celle du maintien de la valeur du diplôme ou du titre professionnel en tant qu'ensemble structuré de compétences caractérisant un métier et reconnu sur le marché du travail. Son organisation en unités constitutives, correspondant éventuellement à des blocs de compétences, donne lieu à des validations intermédiaires et non à des certifications.

Cependant semble se dessiner, pour certaines certifications, une tendance à l'autonomisation de leurs unités constitutives sous forme de blocs de compétences certifiés, mais avec une durée de vie limitée qui assure la garantie de la qualification par la certification complète et évite l'atomisation du système : il en est ainsi par exemple des certificats de compétences professionnelles (CCP) constitutifs des titres du ministère du Travail dont la durée de vie est de 5 ans. Pour les CCI, tous les titres sont construits en blocs de compétences et peuvent être obtenus par capitalisation ; en revanche les chambres semblent s'orienter vers la transférabilité de certains blocs d'un titre à l'autre.

En outre sur la question « une somme de blocs peut-elle constituer à elle seule une certification ? » et dès lors, « cette dernière pourrait-elle être obtenue par simple capitalisation de blocs de compétences certifiés ? », il semble bien que les positions sur ce point soient différentes d'une certification à l'autre.

⁶⁶ Et du ministère de l'Agriculture.

- La construction de blocs de compétences communs à plusieurs certifications :

L'idée de blocs de compétences communs à plusieurs certifications fait son chemin.⁶⁷ Une telle construction permettrait évidemment de faciliter les reconversions et les mobilités, notamment par la voie de la VAE. Mais cela implique en amont des modes de construction des référentiels et des blocs de compétences semblables et ... c'est loin d'en être le cas. Cependant l'ingénierie de l'AFPA pour les titres du ministère du Travail a entrepris ce travail, et le ministère de la Jeunesse et des Sports conçoit désormais ses brevets professionnels autour d'unités capitalisables transversales et d'unités spécifiques. Les partenaires sociaux dans le cadre du Comité des observatoires et des Certifications ont fait un premier pas en créant des CQP Interbranches, bâtis par des branches professionnelles selon un schéma commun, qui sont désormais au nombre d'une douzaine opérationnels. Plus récemment, le COPANEF, dans une note de 2015, considère que les blocs de compétences peuvent être communs à plusieurs certifications professionnelles

Risques et opportunités

Ces constats montrent à l'évidence les risques d'un émiettement des certifications, de la perte de repères pour les individus et pour les employeurs, et l'avènement d'un marché de la certification avec pour corollaire la démonétisation/dévalorisation de la certification sur le marché du travail.

Ce serait finalement passer à côté des objectifs de la loi du 5 Mars 2014 qui a créé le compte personnel de formation dans la perspective d'accompagner les parcours professionnels par des formations sanctionnées par des certifications ou des « parties identifiées de certification professionnelle classées au sein du Répertoire et visant l'acquisition d'un bloc de compétences », avec pour objectif de mettre en œuvre les dispositions de l'Article L6111 du Code du travail : « permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle ».

Or le « découpage » en blocs de compétences peut présenter de réels avantages en appui des parcours professionnels qualifiants : il permet de sortir de la logique du « tout ou rien » par l'acquisition progressive d'une qualification, tant en formation initiale que par la formation continue et la validation de l'expérience, il peut faciliter des reconversions et des mobilités grâce aux passerelles entre certifications, tout en permettant une employabilité immédiate par l'attestation de compétences liées à des situations de travail.

Encore faudrait-il que le paysage des certifications et de leurs composantes soit plus lisible et plus accessible.

Des questions et des pistes de réflexion

Si l'objectif est de favoriser la lisibilité du système et organiser des passerelles pour faciliter les parcours des individus il faudrait tenter de réduire la grande diversité des modes de construction, en traçant des pistes de simplification et d'harmonisation.

Cela passe par des réflexions sur :

- les définitions et les concepts : il faudrait tenter de les rapprocher (par exemple : emploi-type et situation professionnelle significative) ou de choisir (par exemple entre compétences et capacités). Il faudrait surtout apporter une définition plus précise et commune du concept de

⁶⁷ cf ; quelques lignes plus haut, le cas des CCI.

« bloc de compétences » et lever l’ambiguïté de son appartenance : *est-ce une unité constitutive du référentiel d’emploi ou du référentiel de certification ?* Cela devrait permettre « d’unifier » le vocabulaire : par exemple trouver un nom générique pour le référentiel amont : référentiel emploi/ activités/ compétences ?

- une mutualisation possible des travaux d’ingénierie amont portant sur l’analyse du travail : la description des activités selon un langage commun aurait l’avantage d’économiser le temps et l’énergie dépensés actuellement pour construire des descriptifs d’activités, de métiers et de compétences souvent similaires et de les utiliser comme base commune de différentes certifications.
- Cela pourrait s’accompagner d’un rapprochement des méthodes de construction des référentiels d’activités/emploi et de leurs découpages en sous-ensembles, au moins entre certifications poursuivant les mêmes finalités, pour permettre un décloisonnement des certifications et favoriser leurs complémentarités entre certifications et entre blocs de compétences
- Par contre, il semble raisonnable de conserver la diversité d’approche au niveau des référentiels de certification afin de respecter les finalités des certifications notamment entre certifications à fin éducative et celles à finalité d’employabilité. Ainsi à chaque certificateur reviendrait le soin de déterminer ses référentiels de certification et ses « unités de certification », ainsi que de proposer ses modes d’évaluation et de validation.
- Concernant les relations entre blocs de compétences et certifications, il faut réfléchir au juste équilibre entre souplesse du parcours et maintien de la qualification comme cible finale. Un système de capitalisation par « validations intermédiaires » donnant le bénéfice possible de la certification finale pendant quelques années permettrait un parcours progressif vers la qualification, compatible avec l’usage du compte personnel de formation. Par ailleurs la recherche du rapprochement entre certifications par la construction de blocs de compétences communs devrait vraiment être encouragée.

Ce type de construction permettrait de conserver la certification complète comme repère de la qualification sur le marché du travail, tout en assouplissant les parcours pour y parvenir par étapes, selon les différentes modalités possibles : formation initiale, formation continue, VAE, et en utilisant les passerelles entre certifications et blocs compatibles, pour bifurquer au gré du parcours.

Ce serait peut-être un moyen de mettre en place enfin une véritable complémentarité entre formation professionnelle initiale et formation professionnelle continue, et de donner à chacun une véritable perspective d’accès continu à la qualification et donc de sécuriser véritablement son parcours professionnel.

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes celles et tous ceux qui ont contribué à cet ouvrage en nous faisant profiter de leur expertise, en nous aidant à identifier les problématiques, en auditionnant les acteurs, en contribuant à la rédaction et à nos échanges.

...et tout particulièrement,

Michel Arribaud, Nathalie Champion, Christine Dufrenne, Claude HUI, Françoise Kogut-Kubiak, Isabelle Libert, Claude Mauvy, Anne Tangy, Claude Villereau...

...ainsi que toutes celles et ceux qui ont bien voulu répondre à nos questions et nous faire part de l'état de leurs réflexions et de celles de leur organisation sur le sujet.

Nous remercions également Emmanuel Quenson, pour sa relecture attentive et indulgente.

Institutions et personnalités auditionnées

ADIUT (Assemblée des Directeurs d'IUT)	Moulay Driss	BENCHIBOUN	Directeur de l'IUT A de LILLE et Vice-président de l'ADIUT en charge de la formation continue et de l'alternance
AFDAS OPCA/OCT /OPACIF du spectacle vivant, du cinéma, de l'audiovisuel, de la publicité, des loisirs, de la presse, des agences de presse et de l'édition.	Thierry	TEBOUL	Directeur général
AFPA	Christophe Anne	SADOK TANGY	Directeur de l'Ingénierie Directrice des Certifications
AFREF	René Claude	BAGORSKI VILLEREAU	Président Délégué général
Aide à domicile CPNEFP	Carine Dominique	RYCKENBOËR RIBET	Présidente (collège employeur) Vice-présidente (collège salariés)
AGEFOS-PME	Olivia Isabelle	DA SILVA LIBERT	Déléguée projets emploi/formation Service observatoire – accompagnement des branches dans la certification
Assemblée française des chambres de commerce et d'industrie	Astrid	DESTOMBES	Animatrice du réseau Direction formation et compétences CCI France
Assemblée permanente des chambres de métiers et de l'artisanat	Françoise et Christine François- Xavier	VAL MACÉ HUARD	Responsable des filières de formation (siège à la CNCP) Directeur du service compétitivité des entreprises
CFDT	Gilles	BEN SAÏD	Secrétaire confédéral en charge de la formation professionnelle initiale, certifications, compétences
COC COPANEF	Xavier	ROYER	Comité des Observatoires et des Certifications COC
Commission nationale de la Certification professionnelle	George Corina	ASSERAF EFRIM	Président Chargée de mission à la CNCP
Conseil économique social et environnementale	Dominique	GILLIER	CFDT Chargé de mission auprès de Laurent BERGER pour la prospective Rapporteur du GT du CESE sur les CQP
FAFIH	Michel Alice	BOISSONNAT CLOT-MONDRAGON	Directeur études et recherche Responsable ingénierie des compétences et des certifications

Fédération des entreprises de propreté et services associés propreté	Fabienne	ESTRAMPES	Directrice de la formation
FFB	François Alix	FALISE DU PELOUX	Secrétaire de la CPNE du Bâtiment et directeur de la formation de la FFB chef du département formation initiale FFB
FNSEA	Françoise	SAVY	Directrice de la formation
Institut de Gestion Sociale - IGS	Jean-Philippe	LEROY	DGA en charge de l'alternance et de l'apprentissage
MEDEF	Sandrine	JAVELAUD	Directrice de mission formation initiale
Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt	Michel	LÉVÊQUE	Sous-directeur des politiques de formation et d'éducation Ingénieur agronome, chef du bureau des certifications Doyen de l'inspection de l'enseignement agricole
	Catherine	LONCLE	
	Hervé	SAVY	
Ministère de l'éducation nationale	Brigitte	DORIATH	Sous-directrice des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie :
Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche Enseignement supérieur	Anne	AUBERT	Chef de projet FTLV DGESIP A1
	Christine	BRUNIAUX	Chef du Département du Lien Formation-Emploi DGSIPA11à La Direction Générale pour l'Enseignement Supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP) au ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Ministère de la ville, de la jeunesse et des Sports	Bruno Laure Pierre	BETHUNE DUBOS OLLIVIER	Sous-directeur Chef de bureau Métiers, Diplômes, Règlementation Secrétaire général de la CPC des métiers du sport et de l'animation ; suppléant du sous-directeur à la CNCP
Ministère des Affaires sociales et de la Santé	Xavier	COLAS	Chef du bureau des formations sociales Sous-direction des professions sociales, de l'emploi et des territoires
Ministère du travail, de l'Emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social- DGEFP	Jean-Marc,	HUART	Sous-directeur des politiques de formation et du contrôle à la DGEFP
FPSP	Philippe Vincent	DOLE CAPUTO	Directeur général Chargé du réseau des FONGECIF
CGT - FO	Laurence	MARTIN	Conseillère formation professionnelle
Région Languedoc	Thomas	DELOURMEL	

Roussillon			
Région Rhône Alpes	Luc Farida	FLEURET SEFSAF	Directeur de la formation CRMA Déléguée régionale formation (Medef Rhône-Alpes)
	Chantal	BUNEL-DELARCHE	Direction de la formation continue Conseil régional
	Kareen Isabelle	RODET BORNARD	Responsable emploi/formation Allizé Plasturgie
	Patrice	GAILLARD	DAFPIC
SCFCU	Jean François	MAZOIN	Directeur du service de la formation continue de l'Université TOULOUSE III Paul Sabatier
	Alain	GONZALEZ	Directeur de la Formation Continue de l'Université Pierre et Marie Curie Paris VI et Président de la Conférence des Directeurs de Service Universitaire de Formation Continue (CDSUFC).
UIMM	Maurice	PINKUS	Directeur délégué emploi-formation
	Séverine	DELAVERNHE	Chef du service Education
UNIFORMATION	Thierry	DEZ	Directeur général
	Nadine	GORET	Présidente
	François	EDOUARD	Vice-président
UNION DES INDUSTRIES CHIMIQUES	Catherine	BEUDON	Responsable social-emploi-formation

Annexes

Grille de questionnement auprès des certificateurs et de la CNCP	77
Récapitulatif des principes et des préconisations du rapport de l'inspection générale	79
Modifications apportées au code de l'éducation par le décret n° 2016-771 du 10 juin 2016.....	82
Modifications apportées au code de l'éducation par le décret n° 2016-771 du 10 juin 2016.....	85
Modifications apportées au code de l'éducation par le décret n° 2016-1037 du 28 juillet 2016	88
Réflexions de l'AFDET relatives à la certification professionnelle	91
Glossaire des notions et concepts autour de la certification.....	95

Grille de questionnement auprès des certificateurs et de la CNCP

Il s'agit de distinguer ce qui est réalisé actuellement en termes de construction des certifications et les évolutions qu'envisagent les certificateurs pour répondre à la loi du 5 mars 2014 et permettre la mise en œuvre du Compte personnel de formation notamment par la création de blocs de compétences

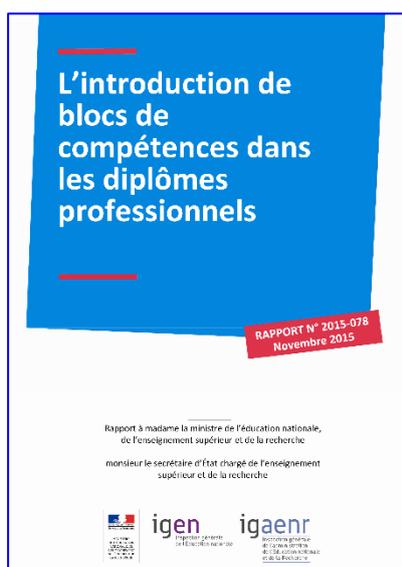
1. Sur quelles bases sont construites actuellement vos certifications ?

- 1.1. Quels sont les différents *types de certifications* que vous établissez, selon les publics (jeunes et adultes) et avec quels objectifs (insertion, conversion ou promotion professionnelle)
 - 1.1.1. à vocation d'insertion professionnelle, initiale ou continue
 - 1.1.2. à vocation plus généraliste et propédeutique
- 1.2. Quels sont les *référentiels* élaborés ?
 - 1.2.1. référentiel d'emploi ou de métier ou d'activité
 - 1.2.2. référentiel de certification
 - 1.2.3. référentiel de formation
 - 1.2.4. autres....
- 1.3. Si vos certifications sont organisées en unités :
 - 1.3.1. Quelles sont les *logiques* qui président à la définition des unités, sont-elles les mêmes selon les types de certifications, les niveaux de certifications ?
 - 1.3.2. Quelles sont les *relations entre les unités et les certifications complètes* ?
 - 1.3.2.1. Détachables, autonomes certifiées, capitalisables pour acquérir une qualification complète ?
 - 1.3.2.2. Communs à plusieurs certifications ?
 - 1.3.3. Comment est pris en compte le contexte d'exercice du métier dans les différentes unités ?
 - 1.3.4. La somme des *unités* suffit-elle à certifier la capacité à exercer le métier ?
 - 1.3.5. Le découpage en *unités* a-t-il des effets sur les modalités d'évaluation et la délivrance de la certification complète ?
 - 1.3.6. Quelles sont les modalités d'intervention du jury ?
 - 1.3.6.1. Jury unique ou différencié
 - 1.3.6.2. Le jury valide –t-il :
 - 1.3.6.2.1. Chaque unité ?
 - 1.3.6.2.2. Ou la capacité globale à exercer le métier ?

2. Quelles évolutions envisagez-vous pour entrer dans le cadre de la nouvelle loi et permettre la mise en œuvre du CPF notamment par la création de blocs de compétences ?

En fonction du type de certification que vous délivrez, (selon sa vocation et son niveau) quelles évolutions prévoyez-vous ?

- 2.1.1. Vos unités existantes constituent elles (ou pourraient-elles constituer) des blocs de compétences ?
- 2.1.2. Ou envisagez-vous une restructuration pour parvenir à des blocs ?
- 2.1.3. Si vous n'aviez pas d'unités, envisagez-vous un découpage de vos référentiels en blocs de compétences qualifiants ?
- 2.2. Dans ces différents cas :
 - 2.2.1. Ces blocs de compétences sont-ils (seront-ils) autonomes ? Constitueront-ils une qualification?
 - 2.2.2. Sont-ils capitalisables en vue d'une certification complète?
 - 2.2.3. Les blocs de compétences autonomes garderont ils alors la même référence en termes de niveau que la certification complète
 - 2.2.4. et/ou garderont-ils la même durée de vie?
 - 2.2.5. Certains blocs peuvent-ils être communs à plusieurs certifications d'un même système ou de systèmes différents. A quelles conditions ?
 - 2.2.6. Pourra-t-on positionner ces blocs de compétence dans le Cadre Européen des Certifications et le système ECVET?



Récapitulatif des principes et des préconisations du rapport de l'inspection générale

Principe 1 : les caractéristiques énoncées (rapport à l'action, rapport au contexte et à la situation de travail), son caractère transférable et le caractère combinatoire de différents éléments (savoirs, expériences, ressources) peuvent constituer la base d'une définition.

La compétence professionnelle est toujours située, mise en relation avec une situation ou une activité professionnelle décrite en termes de données, de contraintes, de ressources mises à disposition et de résultats attendus. Introduire des blocs de compétences dans les diplômes ne peut s'envisager que par

une analyse fine des situations de travail ou des activités professionnelles.

Principe 2 : les conditions d'accès peuvent être variées. Il convient de rappeler la souplesse autorisée par la réglementation actuelle et de promouvoir des parcours d'accès au diplôme intégrant formation initiale, formation continue et expérience. Cependant, la durée de validité des unités acquises, actuellement 5 ans, doit être finement étudiée, notamment sur la base de l'obsolescence des compétences validées dans l'unité.

Principe 3 : centré sur l'activité de travail, un bloc de compétences pourrait donc être défini comme un ensemble de compétences attachées à un ensemble (bloc) cohérent d'activités professionnelles connexes.

Il en va du sens donné au bloc de compétences et de sa lisibilité par l'ensemble des parties prenantes. Les situations professionnelles sont décrites en termes de données de la situation, de ressources et de résultats attendus pour les activités conduites. Par ailleurs, pour chaque bloc de compétences, il est indispensable d'explicitier les savoirs associés.

Principe 4 : il n'est pas toujours possible de concevoir des blocs de situations professionnelles, puis des blocs de compétences indépendants les uns des autres. Cela dépend des métiers décrits. La construction de blocs peut se heurter à la difficulté de scinder les métiers en blocs de situations indépendants.

Principe 5 : il n'est pas certain, voire souhaitable, que les blocs de compétences constituent la totalité du diplôme. Ce dernier peut être constitué, outre les blocs de compétences, de blocs de culture générale et de blocs de culture professionnelle. L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels peut nécessiter d'associer étroitement l'enseignement général et les situations professionnelles.

La situation peut être variable selon la nature du diplôme.

Principe 6 : le système d'information doit permettre :

- de garantir pour une longue durée les blocs validés ;
- d'assurer la transférabilité d'un bloc validé dans le cadre d'une formation vers d'autres formations;
- de capitaliser les blocs tout au long d'un parcours associant formation initiale, expérience professionnelle et formation continue ;
- de mieux assurer la traçabilité du parcours et ainsi renforcer et faciliter le rôle de la VAE.

Principe 7 : il est nécessaire de conserver l'enregistrement des diplômes au RNCP, mais en mettant en évidence les différents blocs intégrés au diplôme. L'objectif est de rendre les blocs lisibles à partir du diplôme. Les blocs de compétences correspondant à des activités identifiées du métier visé par le diplôme peuvent donner lieu à la délivrance d'une qualification professionnelle indépendante par le ministère de l'éducation nationale dont il s'agira d'établir l'équivalence ou la correspondance avec un titre ou un CQP. Les commissions professionnelles consultatives peuvent être saisies de cette question.

Préconisation 1 : il est indispensable de stabiliser, d'une part, le vocabulaire lié à la description et à l'analyse des métiers et, d'autre part, la notion de compétence.

Préconisation 2 : il est indispensable de réaffirmer le rôle protecteur du diplôme comme facteur d'insertion sociale et professionnelle.

Préconisation 3 : l'intégration de blocs de compétences dans les diplômes professionnels ne doit pas aller à l'encontre d'un objectif majeur qui doit rester unique, celui de permettre à tous les élèves d'obtenir un diplôme et de limiter les sorties sans qualification.

Préconisation 4 : intégrer des blocs de compétences dans les diplômes professionnels consiste à concevoir des blocs cohérents d'activités ou de situations professionnelles à partir desquelles les compétences seront construites, mobilisées et évaluées.

Préconisation 5 : il est indispensable que les blocs, dans leur ensemble, couvrent la totalité du métier visé et que les relations éventuelles entre les blocs soient valorisées et explicitées.

Préconisation 6 : il est donc indispensable d'associer dans les groupes de travail mandatés par les CPC des représentants de l'enseignement général, afin d'intégrer, lorsque cela est possible et souhaitable, l'enseignement général dans les blocs de compétences.

Préconisation 7 : une réflexion commune à toutes les CPC doit porter sur la solution à adopter pour incorporer les compétences transversales à des blocs en relation avec des compétences spécifiques ou au sein d'un bloc spécifique de compétences transversales.

Préconisation 8 : la taille des blocs de compétences doit être définie à partir des situations professionnelles coordonnées, connexes et liées, permettant de développer les compétences suffisantes et attendues.

Préconisation 9 : la validation d'un bloc doit pouvoir être reconnue, par exemple en permettant l'obtention d'un CQP. L'inverse ne peut cependant pas être envisagé. L'obtention d'un CPQ ne peut en aucun cas permettre la validation automatique d'un bloc de compétences.

Préconisation 10 : les CPC peuvent être missionnées afin d'examiner les conditions d'attributions de CQP à partir des blocs de compétences, validés dans le cadre d'un parcours de formation diplômant ou d'une démarche de VAE.

Préconisation 11 : dans un contexte d'introduction de blocs de compétences, afin de favoriser la construction de parcours d'accès au diplôme en associant formation initiale, formation continue et VAE, il est indispensable d'assurer une traçabilité et de réfléchir à la construction d'un système d'information prenant en compte les différents éléments constitutifs du parcours d'accès au diplôme.

Préconisation 12 : il est nécessaire d'accompagner les diplômés d'un portefeuille de compétences (passeport professionnel ou portfolio) afin de retracer le parcours d'acquisition des compétences conduisant à un diplôme et de favoriser la mise en place de parcours hybride d'accès au diplôme.

Préconisation 13 : l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels nécessite un repérage au sein du RNCP de ces blocs de compétences et de leur rattachement à un diplôme.

Préconisation 14 : il est indispensable de poser des règles claires de validation d'un bloc de compétences et les conditions d'accès au diplôme à partir des blocs de compétences. Sans doute, faut-il distinguer deux cas : - avec une règle, celle de la moyenne sur 20 (avec compensation) pour la formation initiale ; - par la validation progressive de blocs, dans le cadre d'un parcours hybride pour la formation continue impliquant la validation des acquis.

Préconisation 15 : étudier dans quelle mesure le SI-CPF constitue le meilleur des supports pour conserver la mémoire des blocs obtenus lors de formations ou par le biais de la validation de l'expérience dans un parcours conduisant à un diplôme. L'objectif est d'introduire le passeport attaché au diplôme dans le SI-CPF d'une personne.

Préconisation 16 : il est nécessaire d'envisager une ouverture de la validation des acquis à la logique des blocs afin de mieux prendre en considération les acquis de la formation initiale, l'expérience et la formation continue pour valider les compétences. Autrement dit, les blocs peuvent être validés par le compte de la formation initiale, de l'expérience et de la formation continue. L'introduction des blocs de compétences permet d'ouvrir la validation des acquis à la complémentarité formation initiale, formation continue et validation de l'expérience.

Préconisation 17 : il est nécessaire de mettre en place une mission interministérielle afin d'identifier clairement le rôle des différents acteurs en distinguant ceux qui seraient habilités lors des phases de positionnement, de prescription (détermination des parcours) et de certification.

Modifications apportées au code de l'éducation par le décret n° 2016-771 du 10 juin 2016

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Décret n° 2016-771 du 10 juin 2016 relatif à la **reconnaissance de l'acquisition de blocs de compétences** par les candidats préparant l'examen du **baccalauréat professionnel dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience** NOR : MENE1611179D

Publics concernés : candidats inscrits à l'examen du baccalauréat professionnel dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience.

Objet : modalités d'acquisition des blocs de compétences mentionnés au 1. du II de l'article L. 6323-6 du code du travail dont la préparation peut être financée par la mobilisation du compte personnel de formation créé par la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale et défini aux articles L. 6323-1 à L. 6323-23 du code du travail. **Entrée en vigueur** : le texte entre en vigueur à compter de la session 2016.

Notice : le décret définit ce qu'est un bloc de compétences au regard du diplôme du baccalauréat professionnel et prévoit les modalités selon lesquelles son acquisition est reconnue. Il modifie en conséquence les dispositions du règlement général du baccalauréat professionnel codifié aux articles D. 337-51 à D. 337-94-1 du code de l'éducation, relatives aux unités constitutives et applicables aux candidats de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience. Il prévoit notamment : – **la délivrance d'un document attestant de la maîtrise des compétences liées à un bloc, qui permet notamment de faire valoir ces compétences dans le cadre d'une poursuite de formation et à l'égard d'un employeur** ; – que les candidats titulaires depuis plus de cinq ans de cette attestation sont, à leur demande, dispensés de l'obtention de l'unité constitutive du baccalauréat professionnel correspondante ; – enfin, le décret supprime les minima de durée de formation, période de formation en milieu professionnel non comprise, qui étaient exigés à l'article D. 337-61 pour se présenter à l'examen.

Références : le code de l'éducation, dans sa rédaction issue du présent décret, peut être consulté sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr>).

Modifications suite à l'article 1 du décret

Article D337-52

- Modifié par [Décret n°2016-771 du 10 juin 2016 - art. 1](#)

Le diplôme du baccalauréat professionnel atteste d'une qualification professionnelle.

Le référentiel de certification de chaque baccalauréat professionnel énumère les capacités, savoir-faire, compétences professionnelles, technologiques et générales et savoirs que les titulaires du diplôme doivent posséder, précise les savoirs qui doivent être acquis et détermine les niveaux d'exigence requis pour l'obtention du diplôme.

Le référentiel de certification est organisé en unités constituées d'un ensemble, cohérent au regard de la finalité du diplôme, de capacités, savoir-faire, compétences et savoirs. Certaines unités peuvent être communes à plusieurs diplômes. Le référentiel de certification peut comporter des unités dans la limite de trois, dont l'obtention est facultative.

Une unité correspond à un bloc de compétences mentionné au 1° du II de l'article L. 6323-6 du code du travail.

Article D337-61

- Modifié par [Décret n°2016-771 du 10 juin 2016 - art. 1](#)

Hormis la période de formation en milieu professionnel, aucune durée de formation préparant au baccalauréat professionnel n'est exigée pour les candidats préparant le baccalauréat professionnel par la voie de la formation professionnelle continue.

Article D337-62

- Modifié par [Décret n°2016-771 du 10 juin 2016 - art. 1](#)

La décision de positionnement fixe, lors de l'inscription au diplôme, la durée de formation qui sera requise. Elle est prononcée par le recteur ou par le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ou le directeur interrégional de la mer pour les candidats relevant des deuxième et troisième alinéas de l'article [D. 337-53](#), à la demande du candidat, après son admission dans un établissement et selon les modalités fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation.

Cette décision est prise au titre du baccalauréat professionnel que le candidat souhaite préparer et vaut jusqu'à l'obtention de ce diplôme.

Article D337-71

- Modifié par [Décret n°2016-771 du 10 juin 2016 - art. 1](#)

Dans les conditions fixées par un arrêté du ministre chargé de l'éducation, les candidats titulaires de certains titres ou diplômes français peuvent être dispensés de l'obtention d'une ou plusieurs unités constitutives du baccalauréat professionnel. Cet arrêté peut également prévoir qu'une dispense peut être accordée aux candidats justifiant de l'obtention de certaines unités ou du bénéfice de certaines épreuves d'un diplôme, dans la limite de leur validité.

Au-delà de la durée de cinq ans pendant laquelle ils peuvent demander, dans les conditions prévues au troisième alinéa de l'article [D. 337-69](#), à conserver les notes obtenues, les candidats titulaires de l'attestation reconnaissant l'acquisition de compétences mentionnée à l'article [D. 337-79](#) peuvent être dispensés à leur demande de l'obtention de l'unité constitutive du baccalauréat professionnel correspondante, sous réserve du maintien de l'unité dans le règlement d'examen de la spécialité du diplôme. En cas de modification de celle-ci, il est tenu compte d'un tableau de correspondance entre anciennes et nouvelles unités.

Dans des conditions fixées par arrêté du même ministre, des dispenses d'unités peuvent également être accordées à des candidats titulaires de diplômes étrangers.

Article D337-79

- Modifié par [Décret n°2016-771 du 10 juin 2016 - art. 1](#)

Les candidats ayant préparé le baccalauréat professionnel par la voie de la formation professionnelle continue, ceux qui se présentent au titre de leur expérience professionnelle conformément aux dispositions du 2° de l'article [D. 337-70](#) et les candidats ayant suivi une préparation par la voie de l'enseignement à distance, quel que soit leur statut, optent pour la forme d'examen globale ou progressive au moment de leur inscription à l'examen. Le choix de l'une ou l'autre de ces modalités est définitif.

Les candidats ayant opté pour la forme globale relèvent des modalités de délivrance du diplôme définies à l'article [D. 337-78](#).

Les candidats ayant opté pour la forme progressive relèvent des modalités de délivrance du diplôme précisées aux alinéas suivants.

Les notes supérieures ou égales à 10 sur 20 sont, à la demande des candidats et dans les conditions précisées à l'article [D. 337-69](#), conservées en vue des sessions ultérieures.

Les notes inférieures à 10 sur 20 peuvent, à chaque session et au choix des candidats, soit être conservées et reportées dans la limite de cinq ans à compter de leur obtention, soit donner lieu à une nouvelle évaluation. Dans ce dernier cas, c'est la dernière note obtenue qui est prise en compte.

Le calcul de la moyenne générale s'effectue sur la base des notes conservées et des notes obtenues aux évaluations à nouveau présentées, les points excédant 10, obtenus à l'épreuve facultative, étant pris en compte dans ce calcul.

Les candidats dont la moyenne générale, établie à l'issue de la dernière unité donnant droit à la délivrance du diplôme, est inférieure à 8 sont déclarés ajournés. Ceux qui ont obtenu une moyenne générale au moins égale à 8 et inférieure à 10 sur 20 et une note au moins égale à 10 sur 20 à l'épreuve d'évaluation de la pratique professionnelle sont autorisés à se présenter à l'épreuve de contrôle prévue au 2° de l'article [D. 337-69](#).

Sont déclarés admis, après délibération du jury, les candidats qui ont obtenu une note au moins égale à 10 sur 20 à l'issue de l'épreuve de contrôle. Cette note est la moyenne entre la note obtenue à cette épreuve et la note moyenne obtenue à l'issue de la dernière unité donnant droit à la délivrance du diplôme.

Quelle que soit la forme d'examen choisie, les candidats préparant le baccalauréat professionnel par la voie de la formation professionnelle continue ou dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience reçoivent, pour les unités du diplôme préparé qui ont fait l'objet, au titre de la session en cours ou dans les cinq années précédentes, d'une note égale ou supérieure à 10 sur 20 ou d'une validation des acquis de l'expérience, y compris si elles ont été obtenues par la voie scolaire ou par la voie de l'apprentissage, une attestation délivrée par le recteur reconnaissant l'acquisition des compétences constitutives de ces unités du diplôme.

Article D337-94

- Modifié par [Décret n°2016-771 du 10 juin 2016 - art. 1](#)

Le baccalauréat professionnel est délivré par le recteur.

Pour les spécialités de baccalauréat professionnel mentionnées au deuxième alinéa de [l'article D. 337-53](#), le diplôme est délivré conjointement par le recteur d'académie et le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt. Pour ces spécialités, le ministre chargé de l'agriculture ou le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt sont substitués respectivement au ministre chargé de l'éducation et au recteur en ce qui concerne les [articles D. 337-54, D. 337-57, D. 337-58, D. 337-59, D. 337-62, D. 337-69, D. 337-71, D. 337-74, D. 337-78, D. 337-79, D. 337-83, D. 337-86, D. 337-87, D. 337-89](#) et [D. 337-92](#).

Pour les spécialités mentionnées au troisième alinéa de l'article D. 337-53, le diplôme est délivré conjointement par le recteur d'académie et le directeur interrégional de la mer. Pour ces spécialités, le ministre chargé de la mer ou le directeur interrégional de la mer sont substitués respectivement au ministre chargé de l'éducation et au recteur en ce qui concerne les articles D. 337-54, D. 337-57, D. 337-58, D. 337-59, D. 337-62, D. 337-64, D. 337-69, D. 337-71, D. 337-74, D. 337-78, [D. 337-79](#), D. 337-83, D. 337-86, D. 337-87, D. 337-89 et D. 337-92.

Modifications apportées au code de l'éducation par le décret n° 2016-771 du 10 juin 2016

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Décret n° 2016-772 du 10 juin 2016 relatif à la reconnaissance de l'acquisition de blocs de compétences par les candidats préparant l'examen du **certificat d'aptitude professionnelle dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience** NOR : MENE1611180D

Publics concernés : candidats inscrits à l'examen du **certificat d'aptitude professionnelle dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience**.

Objet : modalités d'acquisition des blocs de compétences mentionnés au 1.° du II de l'article L. 6323-6 du code du travail dont la préparation peut être financée par la mobilisation du compte personnel de formation créé par la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi, et à la démocratie sociale et défini aux articles L. 6323-1 à L. 6323-23 du code du travail.

Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur à compter de la session 2016.

Notice : le décret définit ce qu'est un bloc de compétences au regard du diplôme du certificat d'aptitude professionnelle et prévoit les modalités selon lesquelles son acquisition est reconnue. Il modifie en conséquence les dispositions du règlement général du certificat d'aptitude professionnelle codifié aux articles D. 337-1 à D. 337-25-1 du code de l'éducation, relatives aux unités constitutives et applicables aux candidats de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience. Il prévoit notamment : – la délivrance d'un document attestant de la maîtrise des compétences liées à un bloc qui permet de faire valoir ces compétences dans le cadre d'une poursuite de formation et à l'égard d'un employeur ; – que les candidats titulaires depuis plus de cinq ans de cette attestation sont, à leur demande, dispensés de l'obtention de l'unité constitutive du certificat d'aptitude professionnelle correspondante. Parallèlement, le décret reformule la disposition relative à la possibilité de diminution de la durée de la période de formation en milieu professionnel, pour tenir compte de la notion de parcours professionnel propre au candidat (article D.337-4).

Article D337-2

- Modifié par [Décret n°2016-772 du 10 juin 2016 - art. 1](#)

Chaque spécialité du certificat d'aptitude professionnelle est définie par un arrêté du ministre chargé de l'éducation, après avis de la ou des commissions professionnelles consultatives compétentes.

Cet arrêté détermine les activités auxquelles se réfère le certificat d'aptitude professionnelle, les connaissances et compétences générales et professionnelles requises pour son obtention et un règlement d'examen.

Il organise le diplôme en unités et peut prévoir que des unités constitutives du diplôme sont soit communes à plusieurs spécialités du certificat d'aptitude professionnelle, soit équivalentes à des unités d'autres spécialités.

Une unité correspond à un bloc de compétences mentionné au 1° du II de l'article L. 6323-6 du code du travail.

Des spécialités relevant de la formation professionnelle maritime, au sens de l'article R. 342-1, sont créées par arrêté du ministre chargé de l'éducation et du ministre chargé de la mer, après avis des commissions professionnelles consultatives compétentes et du comité spécialisé de la formation professionnelle maritime.

Article D337-4

- Modifié par [Décret n°2016-772 du 10 juin 2016 - art. 1](#)

Une période de formation en milieu professionnel est organisée par l'établissement de formation. L'arrêté prévu à l'article D. 337-2 en fixe la durée qui doit être comprise entre douze et seize semaines.

Les modalités d'organisation, d'évaluation et de dispense de la formation en milieu professionnel sont fixées pour l'ensemble des spécialités par un arrêté du ministre chargé de l'éducation.

Toutefois, à la demande du candidat, cette durée peut être diminuée dans les conditions fixées par l'arrêté prévu à l'article D. 337-2, en prenant en compte son parcours professionnel et les titres ou diplômes professionnels dont il est titulaire. Cette décision est prise par le recteur après avis de l'équipe pédagogique. Pour les candidats préparant l'examen par la voie scolaire, la durée de cette période ne peut être inférieure à huit semaines. Pour les candidats admis dans le cycle de trois ans conduisant au baccalauréat professionnel, la durée de cette période ne peut être inférieure à huit semaines.

Article D337-16

- Modifié par [Décret n°2016-772 du 10 juin 2016 - art. 1](#)

Le diplôme du certificat d'aptitude professionnelle est délivré aux candidats qui ont présenté l'ensemble de ses unités constitutives, à l'exception de celles dont ils ont été dispensés dans les conditions fixées par les articles [D. 337-18](#) et D. 337-19, et ont obtenu la note moyenne, d'une part, à l'ensemble des unités du diplôme affectées de leur coefficient, d'autre part, à l'ensemble des unités professionnelles affectées de leur coefficient.

Seuls les points excédant 10 sur 20 obtenus à l'épreuve facultative sont pris en compte pour le calcul de la note moyenne.

Quelle que soit la forme d'examen choisie, les candidats préparant le certificat d'aptitude professionnelle par la voie de la formation professionnelle continue ou dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience reçoivent, pour les unités du diplôme préparé qui ont fait l'objet, au titre de la session en cours ou dans les cinq années précédentes, d'une note égale ou supérieure à 10 sur 20 ou d'une validation des acquis de l'expérience, y compris si elles ont été obtenues par la voie scolaire ou par la voie de l'apprentissage, une attestation délivrée par le recteur reconnaissant l'acquisition des compétences constitutives de ces unités du diplôme.

Aucun candidat ayant produit un livret scolaire ou de formation ne peut être ajourné sans que le jury ait examiné ce livret. La mention de cet examen est portée au livret scolaire ou de formation sous la signature du président du jury.

Le modèle de livret scolaire est fixé par arrêté du ministre chargé de l'éducation.

Lorsqu'un candidat est déclaré absent à une ou plusieurs épreuves, le diplôme ne peut lui être délivré.

Toutefois, en cas d'absence justifiée, la note zéro lui est attribuée pour chaque épreuve manquée et le diplôme peut être délivré si les conditions prévues au premier alinéa du présent article sont remplies. Dans le cas où le diplôme n'a pu lui être délivré, le candidat se présente à des épreuves de remplacement, dans les conditions fixées à l'article D. 337-21.

Article D337-18

- Modifié par [Décret n°2016-772 du 10 juin 2016 - art. 1](#)

Dans des conditions fixées par arrêté du ministre chargé de l'éducation, les candidats titulaires de certains titres ou diplômes peuvent être dispensés de l'obtention d'une ou de plusieurs unités constitutives du diplôme présenté.

Dans les mêmes conditions, les candidats justifiant de l'obtention de certaines unités ou du bénéfice de certaines épreuves d'un diplôme préparé antérieurement peuvent, dès lors qu'elles sont encore valables, être dispensés de l'obtention d'une ou de plusieurs unités constitutives du diplôme présenté.

Au-delà de la durée de cinq ans pendant laquelle ils peuvent demander, dans les conditions prévues par l'article D. 337-17, à conserver les notes obtenues, les candidats titulaires de l'attestation reconnaissant l'acquisition de compétences mentionnée à l'article D. 337-16 peuvent être dispensés à leur demande de l'obtention de l'unité constitutive du certificat d'aptitude professionnelle correspondante, sous réserve du maintien de l'unité dans le règlement d'examen de la spécialité du diplôme. En cas de modification de celle-ci, il est tenu compte d'un tableau de correspondance entre anciennes et nouvelles unités.

Les dispenses accordées au titre des alinéas précédents peuvent porter sur la totalité des unités permettant l'obtention du diplôme

(Art. 2. du décret – Dans les tableaux prévus au I des articles D. 371-3, D. 373-2 et D. 374-3 du même code, dans leur rédaction résultant du décret n. 2016-771 du 10 juin 2016, à chacune des lignes mentionnant les articles D. 337-1 à D. 337-14 et D. 337-16 à D. 337-30, la référence au décret n. 2015-652 du 10 juin 2015 relatif aux dispositions réglementaires des livres VIII et IX du code de l'éducation (décrets en Conseil d'Etat et décrets) est remplacée par la référence au décret n. 2016-772 du 10 juin 2016.)

Modifications apportées au code de l'éducation par le décret n° 2016-1037 du 28 juillet 2016

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
Décret n° 2016-1037 du 28 juillet 2016 relatif à la reconnaissance de l'acquisition des blocs de compétences par les candidats préparant l'examen du brevet de technicien supérieur dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience

Publics concernés: candidats inscrits à l'examen du brevet de technicien supérieur dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience.

Objet: modalités d'acquisition des blocs de compétences mentionnés au 1^o du II de l'article L. 6323-6 du code du travail dont la préparation peut être financée par la mobilisation du compte personnel de formation créé par le loi no 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi, et à la démocratie sociale et défini aux articles L. 6323-1 à L. 6323-2 du code du travail. Entrée en vigueur: le texte entre en vigueur à compter du 1^{er} janvier 2017.

Notice: le décret définit ce qu'est un bloc de compétences au regard du diplôme du brevet de technicien supérieur et prévoit les modalités selon lesquelles son acquisition est reconnue. Il modifie en conséquence les dispositions du règlement général du brevet de technicien supérieur codifié aux articles D. 643-1 à D. 643-35-1 du code de l'éducation, relatives aux unités constitutives et applicables aux candidats de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience, qui s'appliquent aux blocs de compétences.

Le décret prévoit notamment: – la délivrance d'un document attestant de la maîtrise des compétences liées à un bloc qui permet notamment de faire valoir ces compétences dans le cadre d'une poursuite de formation et à l'égard d'un employeur; – les modalités selon lesquelles les candidats titulaires depuis plus de cinq ans de cette attestation pourront être dispensés de l'obtention de l'unité constitutive du brevet de technicien supérieur correspondante.

Références: le code de l'éducation, dans sa rédaction issue du présent décret, peut être consulté sur le site Légifrance (<http://www.legifrance.gouv.fr>).

Article D643-3 Modifié par [Décret n°2016-1037 du 28 juillet 2016 - art. 1](#)

Le référentiel de certification de chaque spécialité énumère les capacités, savoir-faire, compétences professionnelles, technologiques et générales et savoirs que les titulaires du diplôme doivent posséder et détermine les niveaux d'exigence requis pour l'obtention du diplôme.

Le référentiel de certification est organisé en unités constituées d'un ensemble, cohérent au regard de la finalité du diplôme, de capacités, savoir-faire, compétences et savoirs. Une unité correspond à un bloc de compétences mentionné au 1^o du II de l'article L. 6323-6 du code du travail. Certaines unités peuvent être communes à plusieurs diplômes. Le référentiel de certification peut comporter des unités, dans la limite de trois, dont l'obtention est facultative.

Article D643-9 Modifié par [Décret n°2016-1037 du 28 juillet 2016 - art. 1](#)

A l'exception des périodes de stage, dont la durée peut être réduite dans les conditions prévues à l'article D. 643-12, aucune durée de formation n'est exigée pour les candidats préparant le brevet de technicien supérieur dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de la

validation des acquis de l'expérience.

Article D643-10 Modifié par [Décret n°2016-1037 du 28 juillet 2016 - art. 1](#)

Pour les candidats autres que ceux qui préparent le brevet de technicien supérieur dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience, la durée de formation requise peut être réduite par une décision de positionnement, dès lors qu'ils justifient d'études ou d'activités professionnelles ou de dispenses d'épreuves ou d'unités constitutives du diplôme.

La décision de positionnement fixe, lors de l'inscription à la formation, la durée de formation requise. Elle est prononcée par le recteur d'académie, à la demande du candidat, après son admission dans un établissement et selon des modalités fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Elle est prise au titre du brevet de technicien supérieur que le candidat souhaite préparer et vaut jusqu'à l'obtention de ce diplôme.

Article D643-12 Modifié par [Décret n°2016-1037 du 28 juillet 2016 - art. 1](#)

La durée des stages peut être réduite pour les candidats préparant le brevet de technicien supérieur dans le cadre de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience dans les conditions fixées par le règlement particulier du diplôme.

Article D643-14

• Modifié par [Décret n°2016-1037 du 28 juillet 2016 - art. 1](#)

L'examen conduisant à la délivrance du diplôme peut prendre deux formes :

1° Une forme globale dans laquelle le candidat présente l'ensemble des unités constitutives du diplôme au cours d'une même session, sous réserve des dispositions du premier alinéa de l'article [D. 643-23](#).

2° Une forme progressive dans laquelle le candidat choisit de ne présenter que certaines unités constitutives du diplôme, dans les conditions prévues au deuxième alinéa de l'article [D. 643-22](#) ; dans ce cas, il choisit de ne présenter que certaines unités constitutives du diplôme au cours d'une même session. Le règlement particulier du diplôme peut prévoir un ordre de présentation ou d'obtention des unités.

Article D643-15 Modifié par [Décret n°2016-1037 du 28 juillet 2016 - art. 1](#)

L'examen est constitué d'au plus six épreuves obligatoires ; il est organisé dans les conditions fixées aux articles [D. 643-19](#), [D. 643-20](#) et [D. 643-23](#).

L'obtention d'une note supérieure ou égale à 10 sur 20 à une épreuve de l'examen donne lieu à la délivrance d'une ou plusieurs unités. Les notes et unités correspondantes sont valables cinq ans à compter de leur date d'obtention. Elles peuvent donner lieu à délivrance par le recteur d'académie d'attestations de réussite valables pour cette durée.

Quelle que soit la forme d'examen choisie, les candidats préparant le brevet de technicien supérieur dans le cadre de la formation professionnelle continue ou dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience reçoivent, pour les unités du diplôme préparé qui ont fait l'objet, au titre de la session en cours ou dans les cinq années précédentes, d'une note égale ou supérieure à 10 sur 20 ou d'une validation des acquis de l'expérience, y compris si elles ont été obtenues par la voie scolaire ou

par la voie de l'apprentissage, une attestation délivrée par le recteur reconnaissant l'acquisition des compétences constitutives de ces unités du diplôme.

Article D643-17 Modifié par [Décret n°2016-1037 du 28 juillet 2016 - art. 1](#)

Dans les conditions fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, les candidats titulaires de certains titres ou diplômes français peuvent être dispensés de l'obtention d'une ou plusieurs unités constitutives d'un brevet de technicien supérieur. Cet arrêté peut également prévoir qu'une dispense peut être accordée aux candidats justifiant de l'obtention de certaines unités ou du bénéfice de certaines épreuves d'un diplôme dans la limite de leur validité.

Au-delà de la durée de cinq ans pendant laquelle ils peuvent demander à conserver les notes obtenues, les candidats titulaires de l'attestation mentionnée à l'article [D. 643-15](#) peuvent être dispensés à leur demande de l'obtention des unités constitutives du brevet de technicien supérieur correspondantes, sous réserve du maintien de ces unités dans le règlement d'examen de la spécialité du diplôme. En cas de modification de celle-ci, il est tenu compte d'un tableau de correspondance entre anciennes et nouvelles unités.

Sur décision du ministre prise dans des conditions fixées par arrêté, des dispenses d'unités peuvent également être accordées à des candidats titulaires de diplômes étrangers.

Article D643-20 Modifié par [Décret n°2016-1037 du 28 juillet 2016 - art. 1](#)

Les candidats ayant préparé le diplôme par la voie de la formation professionnelle continue dans un établissement public habilité peuvent passer l'examen, dans les conditions fixées par le règlement particulier du diplôme, en faisant l'objet d'une évaluation en cours de formation validée par le jury. La demande d'habilitation précise les conditions de cette évaluation.

Article D643-25

- Modifié par [Décret n°2016-1037 du 28 juillet 2016 - art. 1](#)

Le règlement particulier de chaque spécialité de brevet de technicien supérieur fixe la liste, la nature et le coefficient des évaluations sanctionnant l'acquisition des unités et, pour les épreuves ponctuelles, leur durée. Il fixe, le cas échéant, la ou les épreuves totalement ou partiellement évaluées par contrôle en cours de formation pour les candidats mentionnés au premier alinéa de l'article [D. 643-19](#). Il précise la durée des stages de formation exigés pour se présenter à l'examen.

Réflexions de l'AFDET relatives à la certification professionnelle

18 octobre 2015

Dans la continuité de son engagement au service d'une formation professionnelle de qualité tout au long de la vie, l'AFDET poursuit sa réflexion sur la certification professionnelle dans le prolongement d'une part de la loi du 5 mars 2014 et d'autre part de l'évaluation de la politique de certification professionnelle lancée par le Premier ministre le 24 juillet 2015.

La présente note est établie à partir des travaux que l'AFDET mène en son sein dans un groupe de travail qui a réalisé des auditions de responsables de différents ministères certificateurs et de branches professionnelles. Elle intègre également les informations collectées lors de sa participation à diverses rencontres réunissant notamment organismes de formation, acteurs ou utilisateurs de la formation professionnelle tout au long de la vie et organismes financeurs. Elle prend en compte la réflexion en cours sur le cadre européen de certification.

L'AFDET est consciente des enjeux tant économiques que sociétaux d'une politique de certification professionnelle de qualité, ancrée dans le contexte contemporain mais aussi porteuse d'une ambition à plus long terme. Elle mesure la difficulté d'une révision d'ensemble d'une politique de certification professionnelle qui interroge les politiques éducative et sociale du pays. Ses constats et ses réflexions tiennent compte de la situation actuelle, importance du chômage notamment des jeunes, rapidité des évolutions technologiques, exigence de compétitivité, maîtrise de la dépense publique, mais aussi de la possibilité qui doit être offerte à tout individu d'accéder à la vie professionnelle et de progresser tout au long de sa vie, en sécurisant son parcours professionnel.

Dans le contexte actuel la formation, les apports de l'expérience professionnelle et la certification sont les éléments fondateurs de la construction évolutive d'un parcours professionnel et de son accompagnement.

Il existe une très grande diversité et un très grand nombre de certifications répondant à la reconnaissance de qualifications. Plusieurs questions méritent d'être étudiées : Quelles certifications peuvent ponctuer la construction de parcours professionnels ? Quelle est la taille minimum de ce qui peut être certifié comme reconnaissance d'une qualification au sein d'un parcours professionnel pour qu'elle soit encore porteuse de sens ? Quelles sont les places respectives des certifications qui qualifient à l'exercice d'un métier et de celles qui certifient la compétence requise pour l'exercice d'une activité ?

A chaque étape du parcours professionnel d'un individu correspondent des besoins différents en matière de connaissances et compétences nécessaires. La possibilité de certifier leur acquisition doit être offerte d'autant plus si elles constituent des éléments reconnus de la qualification professionnelle visée.

1. A quelles finalités une politique de certification professionnelle doit-elle répondre?

La politique de certification professionnelle doit s'inscrire en cohérence avec les choix des politiques éducative et sociale retenus pour le pays.

La définition d'une politique de certification professionnelle suppose un consensus sur les voies d'acquisition et les modes de reconnaissance de la qualification.

L'AFDET estime toutefois que la politique de certification professionnelle et la politique de formation professionnelle prise dans son sens le plus large incluant formation initiale et formation continue ne peuvent s'envisager indépendamment l'une de l'autre. La question est donc de déterminer de quelle offre de formation et de certification professionnelles le pays a besoin pour demain.

Le contexte a changé : les mobilités se sont accrues, les transitions professionnelles aussi, de même que la prise en compte dans les classifications de branches des certifications existantes

(diplômes, titres, CQP, certifications diverses de prestataires de formation...). Donc la formation et les certifications qui attestent des connaissances et des compétences acquises doivent s'envisager dans la logique d'un parcours :

- vers un seuil d'accès à l'emploi d'une part,
- vers des transitions professionnelles d'autre part, une fois l'individu entré dans la vie active et en intégrant la diversité des expériences, l'ancienneté acquise.

L'AFDET pense nécessaire de distinguer :

-d'une part les certifications reconnaissant une qualification globale requise pour l'exercice d'un métier, ainsi que des acquis permettant une évolution tant professionnelle que personnelle des individus,

-d'autre part des certifications reconnaissant une employabilité immédiate sur un champ d'activité ciblé.

Les premières sont généralement associées à la formation initiale et les secondes à la formation continue.

1-1 Les certifications professionnelles à vocation d'éducation et de qualification professionnelle

Elles ont été conçues pour sanctionner généralement une première formation professionnelle.

Ces certifications professionnelles doivent servir d'assise à la construction d'un parcours professionnel, mais aussi permettre l'entrée dans la vie active, donc répondre à une attente d'employabilité immédiate et d'adaptabilité à moyen terme. Elles s'inscrivent aussi dans une perspective humaniste : la certification atteste l'acquisition de connaissances de base, d'une formation générale, d'outils méthodologiques, de principes technologiques, de capacités comportementales, mais aussi de la maîtrise de compétences professionnelles directement orientées vers l'accès à l'emploi.

Des questions complémentaires mais majeures se posent :

- Comment prendre en compte les acquis pour permettre l'évolution de ceux qui n'obtiennent pas le diplôme professionnel à l'issue d'une formation complète ?

Dans la logique d'un découpage des formations en unités correspondant à des ensembles structurés de compétences, des attestations de qualification doivent reconnaître, notamment, l'acquisition de compétences s'apparentant à une activité ou à un domaine d'activité professionnelle permettant de disposer d'une clé d'entrée dans l'emploi. Elles doivent permettre par capitalisation de viser l'acquisition ultérieure d'un diplôme notamment en formation continue ou par la voie de la VAE.

- Comment permettre à des jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification professionnelle de viser une certification professionnelle ?

Deux cas se présentent, celui de jeunes qui ont abandonné en cours une formation professionnelle et celui de jeunes qui ont quitté prématurément le système de formation sans accéder à une formation professionnelle.

Un accueil plus systématique de ces jeunes doit être organisé en LP, en apprentissage et dans d'autres dispositifs pour leur permettre d'acquérir de manière progressive des qualifications au travers notamment de l'acquisition de blocs de compétences en vue d'une certification finale.

Ces deux questions amènent à s'interroger sur la possibilité de certifier une première qualification se situant au niveau II du cadre européen de certification.

Les emplois concernés, la reconnaissance de ce niveau de qualification par les partenaires sociaux, le public potentiellement intéressé, sont à explorer.

1-2 Les certifications professionnelles centrées sur l'employabilité et l'accompagnement des transitions ?

Des certifications plus orientées vers l'employabilité et possibles à acquérir par la formation continue, l'alternance et/ou l'expérience validée par une VAE doivent permettre l'accompagnement de la vie active et les transitions professionnelles. La définition de nombre d'entre elles relève des partenaires sociaux. Leur adéquation à des situations de travail et des activités se référant à un niveau fonde leur reconnaissance. La question de la pertinence, de la valeur dans la construction

d'un parcours professionnel, de certifications de maille très fine, conçues pour permettre à des formations de courte durée d'être éligibles au CPF est posée.

Plusieurs possibilités s'offrent aux adultes selon leurs profils et leurs attentes sachant qu'il existe une grande variété de situations. Un adulte qui a un projet d'évolution de carrière, voire de reconversion nécessitant des bases de qualification larges, pourra bien entendu viser l'obtention d'un diplôme professionnel.

La question des certifications visant la transition entre le statut scolaire ou étudiant et le statut de professionnel pourrait faire l'objet d'un examen approfondi. L'acquisition de compétences spécifiques correspondant à un sas d'adaptation à l'emploi pourrait –il faire l'objet d'une certification (mention complémentaire ou autre certification existante) ? La réponse est à ajuster aux divers contextes.

Le socle de connaissances et de compétences professionnelles a une finalité affirmée d'insertion sociale pour un public spécifique en recherche d'accès à la formation et/ou à l'emploi. Il atteste de connaissances et de compétences utiles à la vie sociale, civique et culturelle appréciées dans un contexte professionnel et doit permettre un accès à la formation professionnelle et à l'emploi.

La mise en œuvre de cette première certification interprofessionnelle mérite d'être suivie avec attention en particulier dans ses déclinaisons par les différents secteurs professionnels.

II Quelles sont les évolutions souhaitables dans les modes d'élaboration et de régulation des certifications?

L'offre de certifications est actuellement pléthorique. Elle correspond à des politiques diverses conduites par des acteurs nombreux : ministères, partenaires sociaux, Chambres et organismes privés. Le répertoire national des certifications est réputé contenir plus de 9000 certifications avant même d'inclure celles relevant de « l'inventaire ». La liste établie par le COPANEF des formations conduisant à une certification éligible au CPF ne compte pas moins de 32177 références ! Il en résulte une illisibilité pour les utilisateurs : individus, entreprises, intervenants sur le marché du travail et de la formation (Pôle emploi, Régions, Opca, organismes de formation très divers...).

Cette situation doit nécessairement évoluer dans le sens d'une réduction effective et raisonnée de l'offre afin de préserver la valeur même des certifications et la facilité d'accès à la reconnaissance d'une qualification.

Un grand nombre d'instances participe à l'élaboration des certifications, (CPC des différents ministères, CPNE des branches professionnelles, COPANEF...). Elles interviennent de façon redondante recourant à des ingénieries de construction diverses, donc à des modalités de construction différentes et à un gaspillage d'énergie.

C'est à partir de la typologie des certifications proposée ci-dessus que l'on pourrait envisager de clarifier le paysage :

➤ proposer des rapprochements de modes de construction et de lieux de construction pour les certifications ayant une même finalité, particulièrement pour celles reconnaissant une qualification globale pour l'exercice d'un métier, à même niveau de qualification, et pour des secteurs d'activités identiques ; ce peut être de créer des CPC interministérielles par exemple ou de rendre plus effectifs les termes du décret du 4 juillet 1972 Art 3 proposant un regroupement périodique des CPC concernées par la même branche d'activités...

La reconnaissance mutuelle de parties de certifications (unités, modules, blocs de compétences...) pouvant donner lieu une à dispense partielle d'évaluation et éventuellement de formation (par positionnement) serait un élément fort de la construction des parcours et de la mobilité professionnelle.

Dans certains champs d'activités, la co-construction et la co-signature de certains diplômes de même niveau et la reconnaissance partagée devraient être encouragées évitant ainsi la multiplication de diplômes similaires ; ceci supposerait une réelle reconnaissance mutuelle des instances concernées.

➤ proposer des complémentarités entre certifications ayant des finalités différentes :

celles sanctionnant une professionnalité et jetant les fondements d'une adaptabilité tout au long de la vie et les certifications centrées sur une employabilité immédiate.

Une articulation devra ainsi être construite entre :

- les certifications des ministères comportant ou s'appuyant sur un fort potentiel de formation générale de base (Education nationale, Agriculture, Santé, Affaires sociales, Jeunesse et sports...)
- et les certifications à caractère plus étroitement professionnel visant des situations de travail spécialisées ; ainsi les titres du ministère du travail/AFPA et les CQP professionnels et interprofessionnels pourraient être fondés sur une ingénierie commune de construction, ce qui permettrait notamment de créer un système commun à destination des demandeurs d'emploi et des salariés dans la perspective de passages de plus en plus fréquents de l'un à l'autre statut.

Les mentions complémentaires qui se situent déjà dans une logique d'articulation avec les certifications globales pourraient être plus et mieux utilisées.

Une instance régulatrice située auprès du Premier ministre pourrait sans doute jouer un rôle essentiel.

La place, le rôle de la CNCF, son positionnement par rapport aux principaux certificateurs mériteraient dans le contexte actuel d'être réexaminés à la lumière des constats précédents sur la pléthore des certifications enregistrées et de l'évolution du nombre de certifications paritaires et de certifications d'offeurs de formation privés.

La question de l'enregistrement des certifications au RNCP, de l'inscription à l'inventaire mérite d'être abordée sous un angle quantitatif mais aussi qualitatif.

La CNCF ou une haute autorité jouant le rôle de régulateur devrait être en capacité d'instruire les demandes d'enregistrement sur des bases permettant d'éviter les doublons entre diplômes « d'Etat », titres et certifications provenant d'autres organismes divers, de positionner les certifications paritaires. D'une façon générale les moyens de lutter contre une inflation de certifications conduisant à des concurrences stériles et à un manque de lisibilité pour l'utilisateur (formé, financeur de formation, employeur) face à l'affichage d'une offre multiforme doivent être recherchés.

Les modalités et procédures conduisant à la présentation d'une offre de certifications organisée, crédible dans sa qualité mériteraient d'être revues.

Ce n'est pas en unifiant le système de certification professionnelle qu'on lui donnera son efficacité mais en lui gardant une diversité « organisée » et en introduisant une complémentarité entre dispositifs différents alors qu'actuellement ils sont bien souvent concurrents ou redondants.

La loi de 2014 met un accent fort sur la notion de certification professionnelle en construisant des liens supplémentaires entre financement de la formation et certification.

Une vigilance est de mise au regard d'un risque de développement d'un système de certification professionnelle piloté par le financement de la formation qui pourrait conduire à la mise en place d'un « marché de la certification » en résonance avec celui de la formation.

Il faut aussi veiller à ce que la multiplication de certifications à maille trop fine ne contribue à une dévalorisation de la reconnaissance de qualifications attestées.

Le système français de certification professionnelle doit contribuer au développement de l'employabilité et à sa visibilité par les acteurs du marché du travail en fournissant des signaux sociaux de la qualification professionnelle. Il doit simultanément viser à favoriser la progression de la qualification globale de chaque individu et son évolution tout au long de sa vie professionnelle.

Glossaire des notions et concepts autour de la certification

➤ Pour accéder aux sources cliquez sur [les liens hypertextes](#)

ACCREDITATION	(USA)	<p>Accreditation (source US)</p> <p>Accreditation is the recognition that an institution maintains standards requisite for its graduates to gain admission to other reputable institutions of higher learning or to achieve credentials for professional practice. The goal of accreditation is to ensure that education provided by institutions of higher education meets acceptable levels of quality.</p> <p>Accredited Institutions and/or programs that request an agency's evaluation and that meet an agency's criteria are then "accredited" by that agency</p> <p>Accrediting agencies Organizations (or bodies) that establish operating standards for educational or professional institutions and programs , determine the extent to which the standards are met, and publicly announce their findings.</p>
ACCREDITATION	ACCREDITATION/ CERTIFICATION	<p>Distinction accréditation/certification (Source COFRAC)</p> <p>Si l'accréditation et la certification sont complémentaires et procèdent de la même méthodologie, elles n'ont pas les mêmes objectifs ni la même finalité. Il est donc important de les distinguer.</p> <p>Accréditation : attestation délivrée par une tierce partie, ayant rapport à un organisme d'évaluation de la conformité, constituant une reconnaissance formelle de la compétence de ce dernier à réaliser des activités spécifiques d'évaluation de la conformité.</p> <p>Certification : attestation réalisée par une tierce partie relative à des produits, des processus, des systèmes ou des personnes</p> <p>Par conséquent, les organismes d'accréditation ont pour mission de contrôler les organismes de contrôles, dont les organismes qui délivrent des certifications. Les certifications permettent d'établir par rapport à des exigences spécifiées la conformité de produits/services (par exemple : agriculture biologique, label rouge, NF, PEFC...), de systèmes de management (par exemple : ISO 9001, ISO 14001, ISO 15189...), de personnels (par exemple : auditeurs, diagnostiqueurs immobiliers...).</p> <p>Pour plus d'information, cliquer ici</p> <p>L'accréditation ne peut donc pas concerner de produits, ni des personnes, ni des usines, ni des normes.</p> <p>Si l'entreprise ne réalise aucune prestation de contrôle, l'accréditation n'est pas envisageable. L'entreprise doit s'adresser à l'un des organismes accrédités par son accréditeur national (pour le Cofrac, consulter la rubrique « Recherche d'organismes » en page d'accueil) en fonction du domaine d'activité.</p>
APTITUDE		<p>aptitude (Larousse) : nom féminin ; (bas latin aptitudo)</p> <p>Disposition naturelle ou acquise de quelqu'un à faire quelque chose : Avoir une étonnante aptitude aux mathématiques.</p> <p>État de quelqu'un que la loi considère comme qualifié pour jouer un rôle ou exécuter un acte. (...)</p>
APTITUDE PROFESSIONNELLE	CERTIFICAT D'-	<p>Le certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.) donne une qualification d'ouvrier ou d'employé qualifié dans un métier déterminé. Il existe environ 200 spécialités de C.A.P. dans les secteurs industriels, commerciaux et des services. (Eduscol)</p>
BLOC		<p>Bloc (Larousse), Nom masculin (extraits)</p> <p>Masse compacte de quelque chose, d'une seule pièce, peu ou pas travaillée : « Un bloc de marbre ».</p> <p>Ensemble indivisible, dont on ne peut rien détacher : Ces propositions forment un bloc.</p> <p>Groupe d'États, de collectivités, de partis, etc., unis pour une action commune ou participant d'un même système idéologique : Le bloc soviétique.</p> <p>Groupe d'immeubles d'habitations ou de constructions assez important, formant une unité limitée par des voies de circulation.</p> <p>Bâtiment : Élément de construction industrialisé pour murs et cloisons.</p> <p>Informatique : Groupe de caractères ou de mots enregistrés en mémoire, destinés à être traités ou transférés ensemble. Ensemble de circuits d'un ordinateur concourant à une même fonction.</p>

CAPACITÉ		<p><u>Capacité (LAROUSSE) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantité que peut contenir un récipient, un local : La capacité d'une bouilloire. • <i>Aptitude de quelqu'un dans tel ou tel domaine : Sa capacité à comprendre.</i> • Puissance qu'a quelqu'un, un groupe dans un certain domaine : Il a une grande capacité de travail..
CEDEFOP		<p><u>Cedefop en bref</u> Le Cedefop est une agence décentralisée de l'Union européenne. Créé (1) en 1975, il est établi en Grèce depuis 1995. Le Cedefop apporte son soutien à la Commission européenne, aux États membres et aux partenaires sociaux dans l'élaboration de la politique européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels (EFP) et contribue à sa mise en œuvre.</p> <p>LA MISSION DU CEDEFOP: CONTRIBUER À DÉFINIR LES POLITIQUES QUI PERMETTRONT AUX TRAVAILLEURS D'ACQUÉRIR LES BONNES COMPÉTENCES</p> <p>Pourquoi est-ce important ? La stratégie Europe 2020 (2) vise à mener l'Europe vers une croissance économique intelligente, durable et inclusive, fondée sur la connaissance et l'innovation. Objectif ? Atteindre un taux d'emploi de 75 %.</p> <p>LE SUCCÈS DE CETTE STRATÉGIE DÉPEND LARGEMENT DE LA DISPONIBILITÉ DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN EUROPE.</p> <p>Les entreprises recherchent une main-d'œuvre qualifiée pour être compétitives et fournir des produits et services de haute qualité. Les demandeurs d'emploi doivent posséder la qualification qui leur permettra de décrocher un emploi. Un travailleur européen sur trois (soit 75 millions de personnes) est peu – ou pas – qualifié, et se trouve ainsi trois fois plus exposé au risque de chômage qu'un travailleur possédant une qualification élevée. En outre, trop de jeunes (environ 15 %) quittent l'école sans qualifications.</p>
CERTIFICAT		<p><u>Certificat (Larousse)</u> nom masculin, (latin médiéval *certificatum, de certificare, confirmer) Document écrit, officiel ou dûment signé d'une personne autorisée qui atteste un fait : Un certificat de maladie. <i>Nom donné à un certain nombre de diplômes : Certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.).</i> Banque : Certificat de dépôt négociable, reçu que les banques émettent en échange d'un dépôt de fonds effectué pour une durée et à un taux d'intérêt déterminés, et pouvant être négocié avant son échéance. (Aux États-Unis, c'est un rouage essentiel du marché monétaire.)</p>
CERTIFICAT DE QUALIFICATION PROFESSIONNELLE	(CQP)	<p>Source(<u>Glossaire CNCP</u>) Mis en place par une branche professionnelle pour répondre à ses besoins spécifiques, ce certificat atteste de la maîtrise par un individu de compétences liées à une qualification identifiée par la branche considérée. Le CQP, qui n'a pas de niveau reconnu par l'Etat, n'a de valeur que dans la branche ou le regroupement de branches qui l'a créé. L'élaboration d'un CQP relève d'une décision de la Commission paritaire nationale pour l'emploi (CPNE) de la branche.</p>
CERTIFICATEUR	ORGANISME CERTIFICATEUR	<p><u>Source « Terminology of European education and training policy »</u> organisme délivrant des certifications (certificats, diplômes ou titres) qui attestent d'une manière officielle et formalisée les résultats/acquis d'apprentissage d'un individu (savoirs, aptitudes et/ou compétences) à l'issue d'une procédure d'évaluation.</p>
CERTIFICATION		<p>Source(<u>Glossaire CNCP</u>) 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 <u>processus de vérification d'une maîtrise professionnelle</u> (sous l'angle des personnes) <u>et son résultat</u>. Ne sont pas considérées ici les certifications s'appliquant aux entreprises (par exemple de type ISO).</p>
CERTIFICATION	CERTIFICATION DES PERSONNES	<p>Source AFNOR : La certification de personnes consiste à évaluer et à reconnaître formellement les aptitudes nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle, en conformité avec un référentiel métier élaboré et validé par nos experts. Elle offre un atout essentiel pour la gestion de son parcours professionnel, notamment en prenant en compte les acquis de l'expérience. Le certificat "AFNOR Certification de personnes" est un véritable passeport professionnel délivré en toute indépendance par un organisme tierce partie. Cf.</p>

		Liste des certifications AFNOR éligibles au CPF
CERTIFICATION	CERTIFICATION PROFESSIONNELLE	<p>Source : (Glossaire CNCP)</p> <p>Une certification professionnelle enregistrée au RNCP atteste d'une "qualification" c'est-à-dire de <u>capacités à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de plusieurs situations de travail, à des degrés de responsabilités définis dans un "référentiel"</u>.</p> <p>Ne pas confondre avec : norme, label qualité, habilitation pour certaines activités...</p> <p>Les 'certifications' relatives à des habilitations nécessaires pour l'exercice d'une activité réglementée ne sont pas enregistrées au RNCP.</p>
COMPETENCE		<p>« La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté. Elle est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente. Elle est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité ».</p> <p>ZARIFIAN P., Objectif compétence : pour une nouvelle logique, Editions liaisons, 1999.</p>
COMPETENCE	(EN)	<p>Proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development</p> <p>Glossary/Glossar/Glossaire 35</p> <p>GLOSSARY C 01 BARRY 8/30/11 2:22 PM Page 35</p> <p>or</p> <p>Ability to apply learning outcomes adequately in a defined context (education, work, personal or professional development).</p> <p>Comment: competence is not limited to cognitive elements (involving use of theory, concepts or tacit knowledge); it also encompasses functional aspects (involving technical skills) as well as interpersonal attributes (e.g. social or organisational skills) and ethical values. Source: Cedefop, Tissot, 2004; European Commission, 2006a.</p>
COMPETENCE	(FR)	<p>Source CEDEFOP (http://www.cedefop.europa.eu/fr/publications-and-resources/publications/4106)</p> <p>compétence</p> <p>La capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. Source: European Commission, 2006a.</p> <p>ou</p> <p>La capacité à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte défini (éducation, travail, développement personnel ou professionnel).</p> <p>Note: la compétence ne se limite pas à des éléments cognitifs (l'utilisation d'une théorie, de concepts ou de savoirs tacites); elle englobe également des aspects fonctionnels (notamment aptitudes techniques), interpersonnels (par exemples aptitudes sociales ou organisationnelles) et éthiques (valeurs).</p> <p>Source: Cedefop, Tissot, 2004; European Commission, 2006a.</p>
COMPETENCE	DIPLOME DE COMPETENCE EN LANGUE	<p>Source Légifrance</p> <p>Conditions de délivrance du diplôme de compétence en langue :</p> <p>Code de l'éducation Art. D. 338-33 et s.</p>
COMPETENCE	LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE ENJEU STRATÉGIQUE	<p>(In « OBJECTIF COMPETENCES » Synthèse des travaux des Journées internationales de la formation - Deauville – MEDEF- 1998)</p> <p>(page 27) « Même si la notion de compétence est encore confuse et que son contenu donne lieu à une grande diversité de définitions, il existe un certain nombre de points constants :</p> <p>La compétence est une combinaison de savoirs,</p> <p>La compétence ne s'observe que dans l'action,</p> <p>La compétence ne peut être évaluée que lors de sa mise en œuvre</p> <p>La compétence est un élément de la performance mais il n'est pas l'élément unique. Les moyens affectés, les conditions de réalisation, l'environnement managérial pèsent également sur le niveau de performance.</p> <p>(Ibidem) « La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider, et de la faire évoluer ».MEDEF, octobre 1998</p>
COMPETENCES	(CIBC)	<p>Missions, organisation et fonctionnement des centres interinstitutionnels de bilan de compétences :</p>

<p>COMPETENCES</p>	<p>BLOCS DE COMPETENCES (CNCP)</p>	<p>Source CNCP Blocs de compétences : principes et recommandations à l'attention des organismes certificateurs [...] La CNCP dont une des principales missions concerne l'établissement, l'actualisation et le développement du Répertoire national des certifications professionnelles, précise ci-après la définition des blocs et leurs modalités de repérage au sein du Répertoire national des certifications professionnelles. Que sont les blocs de compétences ? Au sein d'une certification professionnelle enregistrée au RNCP, les blocs de compétences se définissent comme des ensembles homogènes et cohérents de compétences. Tout bloc de compétences ne fait aucunement référence à un bloc de formation ni à un contenu de formation. Chaque bloc doit donner lieu à une évaluation et une validation. La construction d'une certification en blocs est de la responsabilité de l'organisme certificateur. La CNCP ne se prononce pas sur sa légitimité ou sa cohérence. La CNCP ne se prononce pas sur cette construction mais recommande qu'elle soit effectuée en lien avec les professionnels Les blocs de compétences formalisés sur la fiche RNCP constituent une information qui relève de la responsabilité du certificateur. Un bloc de compétences est identifiable par un intitulé précis pour en assurer la traçabilité et permettre son utilisation dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Le certificateur doit préciser l'articulation entre les blocs compétence acquis et l'obtention de la totalité de la certification. Il est recommandé dans l'intérêt de l'usager d'en expliciter succinctement le contenu. Toute certification se compose d'un nombre restreint de blocs : inférieur ou égal à 7. L'identification de blocs de compétences n'est pas une obligation. [...] [...] Commission nationale de la certification professionnelle - date d'édition : 14/09/2015</p>
<p>COMPETENCES</p>	<p>BLOCS DE COMPETENCES (COPANEF)</p>	<p>Source : COPANEF CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES ET BLOCS DE COMPETENCES INSCRITS AU RNCP Note adoptée par le COPANEF le 9 juin 2015 Principes Les salariés, les demandeurs d'emploi et les entreprises ont besoin de repères simples, élaborés collectivement, attestant de la réalité des compétences acquises. Les certifications professionnelles sont à cet effet des <i>repères majeurs participant à une amélioration du signalement des compétences</i> (ANI 2013). Les blocs de compétences s'inscrivent dans cette finalité de repère social comme autant de signaux, d'indicateurs, utiles aux acteurs. Les blocs de compétences s'inscrivent également dans une logique de parcours professionnel. Ces principes s'imposent comme fondements aux réflexions menées en matière d'éligibilité aux différents dispositifs et financements. Définition partagée de la notion de « blocs de compétences » Les blocs de compétences se définissent comme des éléments identifiés d'une certification professionnelle s'entendant comme un ensemble homogène et cohérent de compétences. Ces compétences doivent être évaluées, validées et tracées. Sous ces conditions, elles constituent une partie identifiée de la certification professionnelle. Le « bloc de compétences » s'apparente à une activité ou un domaine d'activité au sein d'une certification professionnelle. Les blocs de compétences, partie intégrante d'une certification professionnelle peuvent être : communs à plusieurs certifications professionnelles, ou spécifiques à une certification particulière. Un « bloc de compétences » ne se confond pas avec un « module de formation » qui est le processus pédagogique concourant à l'acquisition des compétences définies et identifiées au sein de la certification ou d'un bloc.[...]</p>
<p>COMPETENCES</p>	<p>BLOCS DE COMPETENCES (SANTELMANN)</p>	<p>source¹ : cf. note de fin Depuis cinq ans, le ministère du Travail a amorcé un processus similaire de réduction de l'éventail de ses titres tout en procédant à une définition plus affinée des blocs de compétences liés aux emplois de base et pouvant donner lieu à une certification (certificat de compétences professionnelles) rattachée à un titre.</p>

		<p>[...]</p> <p>La faible prise en compte des savoir-faire affecte toute la gamme des qualifications professionnelles, mais pénalise plus particulièrement les emplois de base où ils sont dominants. Leur réhabilitation dans les emplois considérés comme non qualifiés soulève une autre question attenante à la conception des diplômes professionnels (de tous les diplômes même !) : celle d'une relativisation des connaissances théoriques au profit d'une meilleure préparation aux processus d'émergence et de consolidation des savoirs pratiques ou d'action. Si la frontière entre emplois qualifiés et non qualifiés a perdu de sa pertinence, c'est essentiellement parce qu'il devient de plus en plus inapproprié d'établir une distinction de fond entre les blocs de compétences des uns et ceux des autres : « Dans les secteurs des services où les ENQ subissent les conditions de travail les plus défavorables (par exemple l'hôtellerie-restauration), les frontières entre qualifiés et non-qualifiés sont particulièrement floues » [Gadrey, Jany-Catrice et Pernod-Lemattre, 2004]. « Nous avons mis en exergue le flou qui couvre la partition de ces deux catégories au point que nous sommes portés à remettre en cause cette approche binaire pour poser comme perspective de travail la nécessité d'une réflexion sur la notion de qualification même et plus précisément sur celle de continuum de qualification » [Grasser et Rouyer, 2004]. Non seulement la hiérarchie entre savoirs manuels et intellectuels ne s'applique plus à la plupart des emplois, mais l'établissement d'une hiérarchie d'un autre ordre apparaît spécieuse car fondée sur l'hypothèse déterministe d'une organisation dégradant « fatalement » les conditions de travail, d'emploi et de salaire des emplois de production et de service.[...]</p>
COMPETENCES	GESTION PREVISIONNELLE DES EMPLOIS ET DES COMPETENCES (GPEC)	<p>Mise en œuvre du dispositif de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences au sein des entreprises code du travail : Art. L. 5121-3, Art. D. 5121-4 et s. textes non codifiés:</p> <p>Modalités de la négociation triennale obligatoire sur la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : code du travail Art. L. 2242-15 et s.</p>
COMPETENCES	SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES (EDUCATION)	<p>Source : code de l'éducation, art. L. 122-1-1 et D. 122-1 et s .</p> <p>Définition du " socle commun de connaissances et de compétences ", ensemble de connaissances et de compétences indispensables dont la maîtrise doit être assurée au terme de la scolarité obligatoire :</p>
COMPETENCES	SOCLE DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES	<p>Source site « mon compte personnel de formation »</p> <p>Socle de connaissances et de compétences professionnelles</p> <p>Communément appelé ainsi, le socle commun de connaissances et de compétences, représente les savoirs de base à valider ou accessibles par une formation certifiante notamment dans le cadre du compte personnel de formation.</p> <p>Le socle de connaissances et de compétences professionnelles comprend :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1° La communication en français ; 2° L'utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique ; 3° L'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique ; 4° L'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe ; 5° L'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel ; 6° La capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie ; 7° La maîtrise des gestes et postures et le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires. <p>Au socle de connaissances et de compétences professionnelles, peuvent s'ajouter des modules complémentaires définis dans le cadre du service public régional de la formation professionnelle, pour lutter contre l'illettrisme et favoriser l'accès à la qualification.</p> <p>Le socle commun de connaissances et de compétences est certifiant et accessible de droit dans le cadre du compte personnel de formation</p> <p>Code formation éligible CPF : 201</p> <p>Niveau de formation : Sans niveau spécifique</p> <p>Type de certification : Autre certification sans niveau spécifique</p> <p>Editeur de la formation : CPF (accompagnement VAE et socle de compétences)</p>
DIPLÔME	DIPLÔME D'UNIVERSITÉ (DU)	<p><u>Source : glossaire CNCP</u></p> <p>Diplôme d'établissement créé à l'initiative d'une université et délivré par son Président.</p> <p>Comme il ne s'agit pas d'un diplôme national, le niveau d'un DU n'est reconnu officiellement que si l'université a demandé et obtenu son enregistrement au Répertoire national des certifications professionnelles (arrêté publié au Journal Officiel).</p>
DIPLÔME	DIPLÔME UNIVERSITAIRE	<p><u>Source : glossaire CNCP</u></p> <p>Diplômes nationaux délivrés par les universités au nom du ministre chargé de l'enseignement supérieur.</p> <p>Ils sont enregistrés de droit au Répertoire national des certifications</p>

		professionnelles.
DIPLÔME)		<p><u>Source : glossaire CNCP</u></p> <p>Document écrit établissant des droits (selon les cas : accès aux concours, poursuite d'études...). Il émane d'une autorité compétente, sous le contrôle de l'Etat. Il conditionne l'accès à certaines professions et à certaines formations ou concours. Il reconnaît au titulaire un niveau de capacité vérifié.</p> <p>Si les termes "diplôme nationaux" et "diplôme d'Etat" s'appliquent exclusivement à des certifications ministérielles, le mot "diplôme", entendu comme terme générique, définit une certification, voire le parchemin remis aux lauréats</p>
DIPLÔMES PROFESSIONNELS	ARCHITECTURE	<p><u>Source EDUSCOL</u></p> <p>Les diplômes professionnels, du CAP au BTS, sont construits selon la même architecture comprenant :</p> <p>Le référentiel des activités professionnelles</p> <p>Le référentiel de certification</p> <p>Le règlement d'examen</p>

DISPOSITIF & CERTIFICATION

Source OPCALIA

Quel dispositif mobiliser pour quelle certification/qualification ?

Certifications/ qualifications visées V	Dispositifs mobilisables				
	Période de professionnalisation	Contrat de professionnalisation	CPF	VAE	Apprentissage
Titre & diplôme inscrits au RNCP	Oui	Oui	Oui si figure sur la liste moncompteformationgouv.fr ou via l'accompagnement VAE	Oui si prévu par le règlement de la certification	Oui
CQP inscrit au RNCP	Oui	Oui	Oui si figure sur la liste moncompteformationgouv.fr ou via l'accompagnement VAE http://www.moncompteformation.gouv.fr/	Oui si prévu par le règlement de la certification	Non
CQP non inscrit au RNCP	Oui	Oui	Oui si figure sur la liste moncompteformationgouv.fr	Non	Non
Qualification reconnue dans la classification d'une convention collective nationale (CCN)	Oui	Oui	Non	Non	Non
Socle de connaissances et de compétences	Oui	Non	Oui	Non	Non
Certification inscrite à la l'Inventaire de la CNCP	Oui	Non	Oui si figure sur la liste moncompteformationgouv.fr	Non	Non

ECVET

Source : Cedefop (2014). Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms. 2nd ed. Luxembourg: Publications Office.

Système européen de crédits d'apprentissage pour la formation et l'enseignement professionnels (ECVET) cadre technique pour le transfert, la validation et, le cas échéant, la capitalisation des acquis d'apprentissage individuels en vue de l'obtention d'une certification. Les outils et méthodes prévus dans ecVeT comprennent la **description des certifications en termes d'unités d'acquis d'apprentissage avec points de crédit associés**, un processus de transfert et de capitalisation et des documents complémentaires tels que des contrats pédagogiques, des relevés des registres et des manuels à l'intention des utilisateurs d'ecVeT.

Notes: ce cadre vise à promouvoir:

- la mobilité des personnes en cours de formation ;
- la capitalisation, le transfert et la validation des résultats/acquis d'apprentissage (formel, non formel ou informel) effectués dans différents pays;
- la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie;
- la transparence des qualifications**;
- la confiance mutuelle et la coopération entre les prestataires d'enseignement et de formation professionnels en Europe. **Le système ecVeT est fondé sur la description des qualifications exprimées en termes de résultats/d'acquis d'apprentissage (savoirs, aptitudes et compétences) organisées en unités transférables et capitalisables** auxquelles sont attachées des unités consignées dans un relevé personnel de résultats/d'acquis d'apprentissage

HABILITATION		<p>HABILITATION (CNCP)</p> <p>Autorisation administrative à exercer une activité.</p> <p>Exemples : Permis de conduire, CACES, habilitation électrique...</p> <p>La réglementation relative aux autorisations d'exercer les actes ou les activités nécessitant une habilitation est généralement définie par un décret ou un arrêté ministériels. La durée de validité de ces habilitations peut être limitée de une à plusieurs années seulement.</p> <p>Une habilitation n'a pas vocation à être enregistrée seule au RNCP.</p>
HABILITATION	HABILITATION ELECTRIQUE	<p>Décret n° 2010-1118 du 22 septembre 2010 relatif aux opérations sur les installations électriques ou dans leur voisinage</p> <p>[...] « Travailliers autorisés à effectuer des opérations sur les installations électriques ou dans leur voisinage</p> <p>« Art.R. 4544-9.-Les opérations sur les installations électriques ou dans leur voisinage ne peuvent être effectuées que par des travailleurs habilités.</p> <p>« Art.R. 4544-10.-Un travailleur est habilité dans les limites des attributions qui lui sont confiées. L'habilitation, délivrée par l'employeur, spécifie la nature des opérations qu'il est autorisé à effectuer.</p> <p>« Avant de délivrer l'habilitation, l'employeur s'assure que le travailleur a reçu la formation théorique et pratique qui lui confère la connaissance des risques liés à l'électricité et des mesures à prendre pour intervenir en sécurité lors de l'exécution des opérations qui lui sont confiées.</p> <p>« L'employeur délivre, maintient ou renouvelle l'habilitation selon les modalités contenues dans les normes mentionnées à l'article R. 4544-3.</p> <p>« L'employeur remet à chaque travailleur un carnet de prescriptions établi sur la base des prescriptions pertinentes de ces normes, complété, le cas échéant, par des instructions de sécurité particulières au travail effectué.</p> <p>« Art.R. 4544-11.-Les travailleurs qui effectuent des travaux sous tension sont titulaires d'une habilitation spécifique.</p> <p>« Cette habilitation est délivrée par l'employeur après certification des travailleurs par un organisme de certification accrédité.</p> <p>« Un arrêté des ministres chargés du travail et de l'agriculture fixe :</p> <p>« 1° Les compétences requises pour les travailleurs qui effectuent des travaux sous tension ;</p> <p>« 2° Les critères d'évaluation qui sont utilisés par l'organisme de certification ;</p> <p>« 3° Les normes au vu desquelles sont accrédités les organismes de certification. »</p>
HOMOLOGATION		<p>Loi n°71-577 du 16 juillet 1971 D'ORIENTATION SUR L'ENSEIGNEMENT TECHNOLOGIQUE</p> <p>Art. 8. — Les titres ou diplômes de l'enseignement technologique sont acquis par les voies scolaires et universitaires, par l'apprentissage ou la formation professionnelle continue.</p> <p>La pédagogie et le contrôle des aptitudes et de l'acquisition des connaissances pourront différer selon les caractéristiques spécifiques de chacune de ces voies.</p> <p>Les titres ou diplômes de l'enseignement technologique peuvent porter mention que leurs titulaires ont subi ultérieurement, avec succès, des épreuves consacrant l'actualisation de leurs connaissances.</p> <p>Ces titres ou diplômes sont inscrits sur une liste d'homologation ; cette inscription est de droit s'ils sont délivrés par le ministre de l'éducation nationale.</p> <p>Ceux des titres ou diplômes qui sanctionnent une formation professionnelle dispensée dans des établissements qui ne sont pas placés sous le contrôle du ministre de l'éducation nationale sont inscrits dans des conditions fixées par décret sur la liste d'homologation prévue à l'alinéa précédent.</p>
INGENIERIE	INGENIERIE DE CERTIFICATION	<p>CPNEFP Spectacle vivant :</p> <p>L'ingénierie de certification : La création des diplômes d'Etat, des titres professionnels, des CQP et autres certificats...</p>
INVENTAIRE	CATÉGORIES	<p>Source CNCP</p> <p>Les catégories de certifications qui peuvent être inscrites à l'inventaire sont les suivantes :</p> <p>A.—Certification et habilitation découlant d'une obligation légale et réglementaire nécessaires pour exercer un métier ou une activité sur le territoire national. Lorsqu'elles sanctionnent des formations obligatoires nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles, les attestations d'aptitude ainsi que les attestations prévues à l'article L. 6353-1 du code du travail font partie de la présente catégorie.</p> <p>B.—Certification correspondant à un domaine spécifique ayant une forte valeur d'usage dans un cadre professionnel, dont la possession est recommandée par une instance représentative des partenaires sociaux.</p> <p>C.— Certification correspondant à un ensemble homogène de compétences, mobilisable dans une ou plusieurs activités professionnelles et permettant de renforcer ou de favoriser l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi.ⁱⁱ</p>
INVENTAIRE	DÉFINITION	« Les certifications et habilitations correspondant à des compétences

		<p>transversales exercées en situation professionnelle peuvent être recensées dans un inventaire spécifique établi par la Commission nationale de la certification professionnelle. » Article L335-6 du code de l'éducation</p>
PASSERELLE		<p>(Source : Glossaire CNCP) Une passerelle est un lien entre certifications. Ce lien qui établit un principe de reconnaissance peut prendre des formes diverses ; ainsi les passerelles peuvent se traduire par : des équivalences totales des équivalences partielles qui aboutissent à la reconnaissance d'unités de certification une articulation entre certifications de niveaux différents qui donne la possibilité de passer d'un niveau à l'autre. Les passerelles peuvent être établies selon différentes combinaisons entre les certifications professionnelles : diplômes, titres, et CQP. Elles concrétisent un accord formalisé entre certificateurs et sont définies dans un cadre conventionnel. Lorsqu'il s'agit de passerelles établies entre ministères, elles se traduisent par un texte réglementaire (arrêté), lorsqu'elles sont établies entre des certifications de types différents elles se traduisent par des conventions écrites. Les acteurs s'engagent à rechercher une réciprocité. Ces accords peuvent enfin prévoir des dispenses de formation, les conditions de réciprocité...</p>
QUALIFICATION		<p>(Source : Glossaire CNCP) La définition de cette notion peut être abordée selon deux approches : une approche collective et une approche individuelle. Dans le premier cas, reconnaissance sociale de la maîtrise des savoirs et des compétences nécessaires à la tenue d'un poste de travail. Dans le second cas, la qualification d'une personne est sa capacité individuelle opératoire pour occuper un poste de travail. La qualification peut être acquise par la formation et attestée par un diplôme, un titre ou un CQP.</p>
QUALIFICATION	« CAMPUS DES METIERS ET DES QUALIFICATIONS »	<p>Objet et conditions de délivrance du label « campus des métiers et des qualifications » : code de l'éducation Art. D. 335-33 et s.</p>
QUALIFICATION	CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS (CEREQ)	<p>Missions, organisation, fonctionnement et personnels du Centre d'études et de recherches sur les qualifications : code de l'éducation, art. R. 313-37 et s. textes non codifiés : Etudes réalisées par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications : Certification et formation tout au long de la vie</p>
QUALIFICATION	GROUPEMENT D'EMPLOYEURS POUR L'INSERTION ET LA QUALIFICATION (GEIQ)	<p>Procédure de reconnaissance de la qualité de groupement d'employeurs pour l'insertion et la qualification : Code du travail Art. D. 1253-45 et s. textes non codifiés. « Un Geiq est un collectif d'entreprises, piloté par ses adhérents. Il regroupe des entreprises qui parient sur le potentiel de personnes éloignées du marché du travail pour résoudre leurs problèmes structurels de recrutement, en organisant des parcours d'insertion et de qualification. Porté par ses entreprises adhérentes, le Geiq met à leur disposition des salariés pour des parcours allant de 6 à 24 mois. Chaque parcours vise une qualification (généralement de 1er niveau), et permet au salarié d'acquérir des savoir-faire inhérents à son poste, dans un cadre sécurisant et motivant. A l'issue de cette période d'accompagnement et de mise à disposition, les entreprises ont la possibilité d'embaucher directement le salarié. Pour accéder au > Réseau GEIQ</p>
QUALIFICATION	QUALIFICATION	<p>In : Education et sociétés 2009/1 (n° 23) Métier, classification, statut, compétence : la qualification en débat - Françoise Piotet - Université Paris I Panthéon-Sorbonne - Laboratoire Georges Friedmann (UMR 8593) La question de la qualification, la manière dont elle est produite et reconnue est, depuis un quart de siècle environ, au cœur d'un intense débat, présent dans tous les vieux pays industriels, mais qui prend en France un tour singulier en raison de la manière dont elle a été traitée au cours de son histoire. Loin d'être triviale, les enjeux qu'elle sous-tend sont essentiels pour les individus concernés comme pour l'ensemble de la société [...] Ainsi, la qualification en acte, qu'elle soit formulée sous l'appellation d'un nom de métier, de profession, d'une fonction, place chacun d'entre nous au sein d'un espace social. Du point de vue de la société, cette fonction organisatrice de la qualification vise à construire un ordre articulé sur une hiérarchie formelle, fondée sur des critères objectifs autant que symboliques : la qualification sert à classer</p>

		[...]
QUALIFICATION	QUALIFICATION PROFESSIONNELLE	<p>La qualification professionnelle est l'association entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les savoirs généraux et professionnels de référence, pour un univers professionnel donné, - Les compétences d'arrière-plan qui permettent à la fois de les acquérir et de les solliciter activement, compétences relevant, des pratiques communicationnelles, de la réflexivité, de la civilité ». <p>ZARIFIAN P., Objectif compétence : pour une nouvelle logique, Editions Liaisons, 1999.</p>
QUALIFICATION	QUALIFICATION ARTISANALE	<p>La qualification professionnelle artisanale</p> <p>La qualité d'artisan</p> <p>La qualité d'artisan est reconnue aux chefs des entreprises individuelles et aux dirigeants sociaux des sociétés lorsqu'ils justifient :</p> <ul style="list-style-type: none"> pour le métier exercé ou pour un métier connexe, d'un CAP, un BEP ou un titre homologué de même niveau ; d'une immatriculation de six ans au moins dans le métier. <p>Seule la possession d'un CAP, d'un BEP ou d'un titre homologué permet aux conjoints collaborateurs et aux associés prenant part personnellement et habituellement à l'activité de l'entreprise de se voir reconnaître la qualité d'artisan.</p> <p>Le titre de maître artisan</p> <p>Le titre de maître artisan est attribué aux chefs des entreprises individuelles et aux dirigeants sociaux des sociétés lorsqu'ils justifient :</p> <ul style="list-style-type: none"> d'un BM pour le métier exercé ou pour un métier connexe, après deux ans de pratique, d'un diplôme de niveau au moins équivalent au BM et de connaissances en gestion et en psychologie équivalentes à celles des unités de valeur correspondantes du BM, d'un savoir-faire reconnu au titre de la promotion de l'artisanat ou de leur participation aux actions de formation et d'une immatriculation au répertoire des métiers depuis au moins 10 ans.
QUALIFICATION	QUALIFICATION PROFESSIONNELLE	<p>Source OPCALIA</p> <p>Le code du travail prévoit que « tout travailleur engagé dans la vie active ou toute personne qui s'y engage a droit à l'information, à l'orientation et à la qualification professionnelles et doit pouvoir suivre, à son initiative, une formation lui permettant, quel que soit son statut, de progresser dans sa vie professionnelle d'au moins un niveau en acquérant une qualification correspondant aux besoins de l'économie prévisibles à court ou moyen terme :</p> <ul style="list-style-type: none"> soit enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) ; soit reconnue dans les classifications d'une convention collective nationale de branche ; soit ouvrant droit à un certificat de qualification professionnelle . <p>La qualification professionnelle peut être définie comme l'ensemble des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un emploi ou d'une fonction. Elle peut revêtir trois dimensions :</p> <ul style="list-style-type: none"> la qualification individuelle : ensemble des connaissances, expériences professionnelles et aptitudes reconnues à un individu (par exemple, par un diplôme), lui permettant d'accéder à certaines catégories d'emplois ; la qualification de l'emploi : ensemble des connaissances, expériences professionnelles et aptitudes nécessaires à la tenue d'un emploi ou de fonctions. Cette qualification est généralement identifiée (positionnée) dans les classifications d'une convention collective et détermine le niveau de salaire minimum à verser ; la qualification contractuelle : il s'agit de la qualification attribuée au salarié dans le cadre de son contrat de travail. Elle doit être en cohérence avec les fonctions réellement occupées et donc, avec la qualification de l'emploi. En revanche, la qualification contractuelle peut être dissociée de la qualification individuelle : le salarié est alors « surqualifié » ou « sous-qualifié ». Autrement dit, c'est la qualification contractuelle qui détermine le statut du salarié (cadre – non cadre, niveau de salaire...).
QUALIFICATION (EN & FR)	QUALIFICATION	<p>Definition</p> <p>The term qualification covers different aspects:</p> <p>formal qualification: the formal outcome (certificate, diploma or title) of an assessment and validation process which is obtained when a competent body determines that an individual has achieved learning outcomes to given standards and/or possesses the necessary competence to do a job in a specific area of work. A qualification confers official recognition of the value of learning outcomes in the labour market and in education and training. A qualification can be a legal entitlement to practice a trade (OECD);</p> <p>job requirements: the knowledge, aptitudes and skills required to perform the specific tasks attached to a particular work position (ILO).</p>

		<p>Source : based on Eurydice, 2006; European Training Foundation, 1997; OECD, 2007; ILO, 1998.</p> <p>Related verb(s) certification of learning outcomes, competence, European qualification framework for lifelong learning (EQF), formal learning, informal learning, learning outcomes / learning attainments, non-formal learning, regulated profession, skill</p> <p>Definition Le terme qualification recouvre différents aspects:</p> <p>La qualification formelle : résultat formel (certificat, titre ou diplôme) d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède les résultats/acquis d'apprentissage correspondant à une norme donnée et/ou possède les compétences nécessaires pour exercer un emploi dans un domaine d'activité professionnelle spécifique. Une qualification confère une reconnaissance officielle de la valeur des résultats/acquis d'apprentissage sur le marché de l'emploi ou de l'éducation/formation. Une qualification peut conférer un droit juridique à l'exercice d'un métier (OCDE); Les exigences de qualification: la somme des savoirs, savoir-faire, aptitudes et compétences permettant à un individu d'exercer un emploi (BIT).</p> <p>Source : adapté de Eurydice, 2006; European Training Foundation, 1997; OECD, 2007; ILO, 1998.</p> <p>Related verb(s) certification des résultats d'apprentissage, compétence, Cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie, apprentissage formel, apprentissage informel, résultats d'apprentissage / acquis d'apprentissage, apprentissage non formel, profession réglementée, aptitudes professionnelles / capacités professionnelles</p>
QUALIFICATION/COMPETENCE	QUALIFICATION/COMPETENCE	<p>« Ce que la qualification rajoute à la compétence, c'est une hiérarchie et une quantification. La qualification est davantage du côté de l'«inscription» et de l'organisation des compétences dans un système de classification des emplois. C'est précisément ce système de classification qui est remis en cause aujourd'hui en constatant des pratiques de définition du travail par rapport non plus aux qualifications mais aux compétences ».</p> <p>WITORSKI R., De la fabrication des compétences, in La compétence au travail, Education permanente, n° 135-1998-0</p>
QUALIFICATIONS (EN)	COMPARABILITY OF QUALIFICATIONS	<p>Extent to which it is possible to establish equivalence between the level and content of qualifications (certificates diplomas or titles) at sectoral, regional, national or international levels.</p> <p>Comment: comparability of qualifications improves individuals' employability and mobility.</p> <p>This term must not be confused with 'equivalence of qualifications' (which refers to the similarity of value of certificates or diplomas). Source: Cedefop, 2008c.</p> <p>Quality in education and training / Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung / La qualité dans l'enseignement et la formation³⁴</p> <p>GLOSSARY C 01 BARRY 8/30/11 2:22 PM Page 34</p>
QUALIFICATIONS (FR)	COMPARABILITÉ DES CERTIFICATIONS/ QUALIFICATIONS	<p>comparabilité des certifications / comparabilité des qualifications Le degré auquel il est possible d'établir une comparaison entre le niveau et le contenu des certifications (certificats, diplômes ou titres) au niveau tant sectoriel que régional, national ou international.</p> <p>Note: la comparabilité des certifications renforce l'employabilité et la mobilité des individus. Il ne faut pas confondre ce terme avec le concept d'«équivalence» des qualifications» (qui désigne l'équivalence de valeur des certificats et diplômes).</p> <p>Source: Cedefop, 2008c</p>
RÉFÉRENTIEL		<p>(Glossaire CNCP)</p> <p>Selon la logique de construction d'un diplôme, titre ou autre certificat, les différents référentiels (activité, certification...) recouvrent des significations différentes.</p> <p>D'une manière générale, c'est un document descriptif utilisé comme référence, dont le contenu (concepts utilisés, signification des termes, composantes, articulations entre les différents éléments...) est différent selon les cas. Le choix d'un référentiel implique donc que ses utilisateurs en partagent le même sens.</p> <p>Les référentiels sont des supports essentiels dans une logique de certification.</p>
REFERENTIEL		<p>Autour des mots de la formation « Référentiel »ⁱⁱⁱ</p> <p>[...] Chauvière précise que ce terme appartient à une famille de mots émanant autant du langage administratif que de l'action : référé, référence, référencer,</p>

		<p>référencement, référencialisation, référendaire, référendum, référent, référer, se référer, etc., « dont le point commun est de rapporter une chose à autre chose, avec une certaine force conférée à l'acte » (2006, p. 21). Le sens du mot dans cet univers tend à révéler une inflation normative : d'un côté, la complexité de la vie et, de l'autre, des repères bien identifiés.</p> <p>[...] L'éducation et la formation, comme nous le soulignons au début de cet article, ont emprunté le terme « référentiel » ou, plus exactement, assimilé le mot dans leurs paradigmes. L'arrivée du mot référentiel a alors permis de formaliser, selon des orientations normatives, des activités de formation et de leur apporter signification et orientation pour l'action.</p> <p>[...] Le décret no 72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux commissions professionnelles consultatives dont la version a été consolidée le 24 mai 2006, invite à considérer « le principe organisateur des formations construites par référencialisation qui peut s'énoncer ainsi : les formations doivent être structurées non plus selon l'ordre des raisons scolaires, mais selon l'ordre des finalités professionnelles ou sociales visées ».</p> <p>Et c'est bien à partir de cet instant que se sont construites des fiches de métier, décrivant au plus près les actions professionnelles nécessaires pour un métier, en les classant et les hiérarchisant. « Le référentiel des emplois recense et décrit, par famille professionnelle, chacun des métiers. Il se situe dans le prolongement des actions déjà engagées (établissement des fiches de postes) » (BNF, novembre 2006).</p> <p>[...] La logique prônée par le décret de 1972, invite à modifier les curricula des formations professionnelles en les articulant de façon étroite avec les activités professionnelles que seront conduits à pratiquer les formés. Autrement dit, ce n'est pas la formation (qualifiée de « scolaire ») qui est en amont mais bien la profession ou, du moins, un ensemble de professions proches. En d'autres termes, raisonnablement (mais qui a son revers dans la mesure où les professions sont sans cesse modifiées et de nouveaux métiers émergent) pour former quelqu'un à quelque chose, encore vaut-il mieux savoir à quoi et définir précisément ce dernier : « Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation.[...] C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle » (Perrenoud, 2001, p. 1).</p> <p>[...] le référentiel dans le monde économique identifie des proximités entre emplois et des passages possibles de l'un à l'autre. Il offre la possibilité d'élaborer des projets de mobilité professionnelle et d'envisager des parcours qualifiants. Il permet d'adopter un ensemble de définitions et d'appellations homogènes pour désigner les fonctions des opérateurs et intégrer cette information dans leur rémunération et leur historique de carrière. C'est un outil de pilotage dans une gestion prévisionnelle des emplois et des effectifs. Il permet à la formation d'accompagner et de préparer l'évolution des emplois et sert d'appui et de référence à la rédaction des profils de poste lors des recrutements. Il autorise une évaluation et une autoévaluation dans la mesure où l'opérateur peut se situer par rapport aux activités attendues dans l'emploi et où les responsables peuvent mener une évaluation plus homogène. Enfin, c'est un outil de dialogue qui fait reconnaître les emplois et la diversité de leurs contenus.</p> <p>La construction d'un référentiel de compétences poursuit, selon Delobbe, trois finalités : « Une redéfinition des métiers et professionnalités, fonctions et périmètres d'activités ; une allocation et affectation des effectifs fondées sur l'adéquation entre le référentiel des compétences requises par la fonction et le profil de compétences de la personne ; et, enfin, un alignement des diverses opérations de gestion des ressources humaines sur ces référentiels de compétences qui deviennent le fil rouge de la gestion du personnel » (2009, p. 255).</p> <p>1¹</p>
REFERENTIEL	RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION	<p>Source EDUSCOL</p> <p>Le référentiel de certification (RC) définit les compétences professionnelles et générales dont le candidat doit faire la preuve en fin de cursus pour se voir attribuer le diplôme. Il décrit les compétences en précisant les savoir-faire et les savoirs qui les composent. Il précise les contextes de leur mise en œuvre et fixe les critères d'évaluation. Les compétences sont regroupées en unités de certification.</p>
RÉFÉRENTIEL	RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION	<p>(Glossaire CNCP)</p> <p>Dans certains cas, 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</p>

¹ *Autour des mots de la formation ; « Référentiel » ; Françoise CROS, CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), CRF (Centre de recherche sur la formation) ; Claude RAISKY, Agrosup Dijon, Institut national supérieur des sciences agronomiques de l'alimentation et de l'environnement - RECHERCHE & FORMATION • 64-2010*

		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.
RÉFÉRENTIEL	RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DES MÉTIERS DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION (Cliquer ci-dessus vers le lien)	Un référentiel des compétences professionnelles définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. La liste des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est publiée au Bulletin officiel du 25 juillet 2013 . Ce référentiel de compétences a plusieurs objectifs : affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent se référer à la culture commune de leur profession reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation , dans leur contexte d'exercice identifier les compétences professionnelles attendues . Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent dès la formation initiale et se poursuivent tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle et l'apport de la formation continue
REFERENTIEL	RÉFÉRENTIEL DES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES	Source EDUSCOL Le référentiel des activités professionnelles (RAP) est la marque des diplômes professionnels : il décrit les activités exercées par le titulaire du diplôme, précise leurs conditions de réalisation et les résultats attendus dans les milieux professionnels où elles s'exercent. Il constitue la base du diplôme professionnel. Il permet le choix des compétences et connaissances vers lesquelles tend la formation, quelles que soient sa forme et sa durée.
RÉFÉRENTIEL	RÉFÉRENTIEL DES EMPLOIS ET DES COMPÉTENCES (BNF)	« Le référentiel des emplois et des compétences contribue à identifier les compétences qui sont nécessaires pour le bon exercice des fonctions confiées, et celles que l'apparition d'activités nouvelles nous appelle à développer. Il permet la description des traits distinctifs de nos métiers et met aussi en valeur l'étendue et la diversité des fonctions qui sont exercées par les agents de la BNF. Il favorise, dans un contexte d'évolution du contenu de certains métiers et d'allongement des carrières, le développement d'une logique de mobilité fonctionnelle, permettant aux agents de s'adapter à l'évolution de leurs missions tout au long de leur carrière et d'élargir le champ de leurs activités. Il contribue au diagnostic des compétences nécessaires pour évoluer, à titre personnel, vers un nouvel emploi. Il permet aussi d'apprécier l'ensemble des compétences requises au bon fonctionnement de la BNF, afin que les responsables puissent anticiper les besoins de formation et mieux adapter les recrutements. C'est donc un outil au service des agents, pour préparer et accompagner leur parcours professionnel, des encadrants pour favoriser le développement et la mise en œuvre des compétences, des gestionnaires de ressources humaines pour anticiper les évolutions et répondre aux besoins liés à nos missions. »
RÉFÉRENTIEL	RÉFÉRENTIEL EMPLOI	(Glossaire CNCP) Dans le contexte du RNCP, document descriptif du contenu et du mode de réalisation des activités et des tâches, des conditions d'exercice, des buts, objectifs ou finalités visés par une certification. Il peut constituer le descriptif de l'emploi type, dans la mesure où il regroupe l'analyse d'un ensemble de situations professionnelles suffisamment proches pouvant constituer une entité, un emploi ou un métier générique d'un ou plusieurs secteurs professionnels
RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES		Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle ^{iv} <i>Philippe Perrenoud</i> Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 2001
RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES		Extrait de E. Lecoœur - <i>Gestion des compétences - Le guide pratique</i> - Editions De Boeck - juin 2008 Le référentiel de compétences est la clé de voûte du système de pilotage des ressources humaines. Il permet d'articuler l'étude des métiers et l'étude du potentiel humain de l'organisation. Il constitue l'outil qualitatif de base pour ajuster les compétences aux besoins de la stratégie. L'élaboration des référentiels de compétences poursuit cinq objectifs. Déplacer l'objet et la finalité de l'évaluation de la tâche vers la compétence. Dans un contexte de recherche constante de qualité, la seule réalisation de la tâche ne suffit plus à produire la performance. L'introduction de la compétence comme objet d'évaluation conduit le manager à s'interroger sur le résultat obtenu et sur la manière dont il est obtenu.

		<p>Objectiver l'évaluation individuelle. La formulation des pratiques professionnelles limite les biais évaluatifs et conduit à une relation plus transparente, fondée sur le partage de l'objet même de l'évaluation. Renforcer l'équité. Sans référentiel, le niveau d'exigence peut, pour un même emploi, varier selon l'évaluateur. L'évaluation de pratiques communes à plusieurs emplois ou à plusieurs postes garantit aux titulaires une plus grande équité de traitement. [...] <u>Les cinq règles d'élaboration d'un référentiel de compétences</u> Un référentiel est concret Pour qu'un référentiel de compétences soit exploitable aussi bien par les collaborateurs, les cadres, la direction, que les ressources humaines, toute personne l'utilisant doit pouvoir se représenter (visualiser) chaque situation de travail décrite. Un référentiel est homogène Il faut veiller à la constance du niveau de formulation des pratiques afin d'éviter de fluctuer entre des énoncés trop généraux et des énoncés plus précis et concrets. Un référentiel s'inscrit dans son environnement</p> <p>La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences a pour objectifs d'analyser l'avenir, de formuler des hypothèses et de préconiser des actions pour réduire des écarts. Chaque salarié doit donc pouvoir se positionner à la fois au sein de l'entreprise et au sein du secteur d'activité. La meilleure garantie de cette facilité d'ouverture est de prendre appui sur le référentiel des métiers existants au niveau du secteur ou de la branche professionnelle. [...] [...] <u>Les étapes de construction d'un référentiel de compétences</u> Phase 1 : Valider le métier et les postes associés Présenter au groupe « métier » le métier étudié et les postes rattachés Valider les postes associés et l'intitulé du métier Phase 2 : Définir les missions principales du métier Rechercher les missions principales du métier Identifier et noter les particularités liées à certains postes Phase 3 : Définir les pratiques professionnelles [...] Phase 4 - Recenser les savoirs Identifier les savoirs indispensables à chaque pratique Ecrire les propositions en face de chaque pratique [...] Phase 5 - Recenser les aptitudes professionnelles Identifier les aptitudes professionnelles requises [...] Phase 6 : Mettre en forme : mettre en forme le travail dans le tableau « référentiel de compétences » Phase 7 : Hiérarchiser les pratiques professionnelles Coter chaque pratique à partir des critères de hiérarchisation. Consolider les résultats au sein du référentiel hiérarchisé Phase 8 Valider Soumettre à la validation d'un groupe témoin Soumettre à la validation de la hiérarchie</p>
<p>RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES</p>		<p>référentiel COMPÉTENCES : D'après ' Gérer la compétence dans l'entreprise ' - Reinbold/ Breillot DEFINITION : Le référentiel de compétences donne l'ensemble hiérarchisé des compétences liées aux emplois. Il constitue la clé du système de pilotage des ressources humaines. Il permet d'articuler l'étude des emplois et l'étude du potentiel humain de l'organisation. Il constitue l'outil qualitatif de base pour ajuster la compétence aux exigences de la politique de recrutement, de mobilité interne, de formation L'emploi-cible : projection d'un emploi à moyen terme ; il donne l'ensemble des compétences requises pour que l'organisation puisse faire face aux évolutions du contexte. Les utilisateurs : La direction des ressources humaines Le responsable des emplois (gestion des carrières) Le responsable de formation Le manager : il nourrit l'information sur l'état réel des compétences et les besoins à venir Les partenaires sociaux : ce référentiel leur fournit une base de données pour la réflexion avec leurs interlocuteurs . Descriptif : La construction du référentiel procède comme suit : <u>1ère phase : identification de la compétence</u></p>

		<p>Recherche des grandes situations professionnelles à traiter face au contexte dans le cadre de l'emploi : repérage des grandes activités significatives. Pour cela, il faut :</p> <p>Interroger les acteurs concernés Pour quelle fin, pour quel résultat, développe-t-on cette activité ? Repérage des capacités à mettre en œuvre pour mener à bien ces activités. Conditions :</p> <p>La formulation met l'accent sur l'indicateur : la performance tangible que doit produire la compétence. Description en termes positifs de la performance. La formulation est contextualisée et utilise des repères d'environnement.</p> <p><u>2ème phase : hiérarchisation des compétences</u> Classification des compétences issues de l'analyse des activités. On regroupe les compétences sous trois grandes catégories selon le critère du rapport au contexte : compétences techniques : rendent l'opérateur techniquement efficace. compétences relationnelles : l'opérateur obtient d'autres personnes (clients, fournisseurs, collègues) le comportement nécessaire à son efficacité sur le contexte compétences stratégiques : l'opérateur prend du recul sur ses relations au contexte et avec les autres personnes, pour accroître leur efficacité . Hiérarchisation des compétences les critères de hiérarchisation sont arbitraires mais ils doivent favoriser la 'personnalisation', l'appropriation par le salarié. o Exemple de référentiel: niveaux de mise en œuvre des compétences face au contexte / catégories de compétences (technique, relationnel, stratégique ,...) pour chaque métier.</p> <p><u>Logique globale :</u> Nous sommes dans une démarche d'ajustement de l'emploi réel aux emplois-typés de demain. Cet ajustement se fait en 2 temps : Après avoir identifié la structure actuelle des emplois (phase 1), le référentiel permet de définir la structure des emplois-cible (phase 2). L'ajustement de la compétence actuelle aux exigences des emplois- cible.</p> <p><u>Conditions de mise en œuvre :</u> Le référentiel doit être utile : les acteurs qui l'utilisent doivent pouvoir se l'approprier. Il est indissociable du contexte. L'appropriation par le corps social forme le fil conducteur de l'élaboration du référentiel. La participation des acteurs concernés est nécessaire à la construction du référentiel. On peut procéder comme suit : Les groupes métier opérationnels travaillent à l'inventaire des compétences pour chaque emploi. Ce groupe de 5 à 6 personnes clarifie le schéma opératoire de l'emploi (liste d'activités). C'est une garantie de l'opérationnalité du référentiel. Le groupe métier pilote coordonne les travaux des groupes opérationnels pour dessiner la perspective d'ensemble des compétences de l'entreprise, ils regroupent et hiérarchisent pour faire apparaître la configuration reconnaissable des emplois. Constitué de hiérarchiques, de fonctionnels d'expertise, de cadres et de représentants des partenaires sociaux, son objectif : donner un sens à l'outil et assurer la cohérence avec les autres outils de management, le système de classification de l'entreprise et de la branche professionnelle. Les ressources humaines peuvent ainsi se situer et s'orienter dans les évolutions de parcours.</p> <p><u>Limites :</u> La réalisation de l'outil ' référentiel ' constitue un investissement pour l'entreprise. Il peut être modulé selon la valeur des emplois et les priorités politiques. L'outil doit être bien ciblé et ne doit pas devenir le cadre obligé des mobilités. Il doit permettre d'éviter les erreurs d'attribution, suggérer des alternatives.</p>
<p>RÈGLEMENT D'EXAMEN</p>		<p><u>Source EDUSCOL</u> Le règlement d'examen fixe les modalités de certification : nombre d'épreuves, coefficients, description des épreuves, mode d'évaluation selon la nature des candidats.</p>
<p>TITRE</p>		<p><u>Titre</u> (Larousse) nom masculin (latin titulus) (...). Nom, appellation ou qualité correspondant à un grade, un diplôme, une qualification, une fonction, un statut, etc. : Décliner ses titres universitaires. (...).</p>
<p>TITRE</p>	<p>TITRE ENREGISTRÉ SUR DEMANDE</p>	<p><u>(Glossaire CNCP)</u> Les titres à finalité professionnelle qui n'ont pas été élaborés dans le cadre d'une procédure de consultation tripartite (Etat, partenaires sociaux) doivent faire une demande d'enregistrement au RNCP pour y figurer. Ceci concerne en particulier les titres délivrés par des organismes privés consulaires ou publics, ou par des ministères non dotés d'instance consultative (défense, équipement, culture...). La procédure implique une saisine par un ministère ou le préfet d'une région, une instruction, un avis de la CNCP et publication d'un arrêté au Journal officiel. Le niveau des titres ainsi enregistrés au RNCP bénéficie de la reconnaissance de l'Etat.</p>

TITRE	TITRE PROFESSIONNEL	La certification professionnelle délivrée par le ministre chargé de l'emploi est appelée « titre professionnel ». Ce titre atteste que son titulaire maîtrise les compétences, aptitudes et connaissances permettant l'exercice d'activités professionnelles qualifiées. (Art 1 du décret n° 2002-1029 du 2 août).
--------------	--------------------------------	---

ⁱ 19. CONSTRUCTION DES DIPLÔMES PROFESSIONNELS ET NOTION D'EMPLOI NON QUALIFIÉ Paul Santelmann ; in Dominique Méda et al., Le travail non qualifié ; La Découverte | « Recherches » ; 2005 | pages 323 à 342 ISBN 9782707144683

ⁱⁱ <http://inventaire.cncp.gouv.fr/>

ⁱⁱⁱ Autour des mots de la formation ; « Référentiel » ; Françoise CROS, CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), CRF (Centre de recherche sur la formation) ; Claude RAISKY, Agrosup Dijon, Institut national supérieur des sciences agronomiques de l'alimentation et de l'environnement - RECHERCHE & FORMATION • 64-2010

^{iv} Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle - Philippe Perrenoud - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation- Université de Genève- 2001

Dépôt légal 1^e trimestre 2017
Imprimé par le Céreq

Depuis la loi de 2002, qui a instauré la VAE et créé la Commission nationale de la certification professionnelle, les diplômes et titres professionnels sont répertoriés au sein d'un vaste ensemble de « certifications » toutes revues à l'aune des compétences et regroupées dans un registre commun : le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

La loi du 5 mars 2014 instaure le compte personnel de formation (CPF) et crée à l'occasion un nouveau repère de qualification : les formations éligibles au CPF doivent être sanctionnées par une certification enregistrée au RNCP ou « une partie identifiée de certification professionnelle classée au sein de Répertoire et visant l'acquisition d'un bloc de compétences ».

Quelle est la consistance de ce nouveau concept ? Quelles logiques observe-t-on dans la construction des blocs de compétences ? Quel intérêt pour les individus et pour le monde économique ? Quelles conséquences sur les systèmes de certification et de formation existants ?

L'AFDET et le Céreq ont interrogé les différents acteurs concernés par les certifications professionnelles.

Au-delà du constat, cette exploration a permis de dégager des hypothèses d'évolution du système : certaines permettraient de mettre en place enfin une véritable complémentarité entre formation professionnelle initiale et formation professionnelle continue, et de donner à chacun une vraie perspective d'accès continu à la qualification et à la sécurisation effective de son parcours professionnel.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28

ISBN : 978-2-11-138831-4 ISSN : 2551-6922

