

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels

RAPPORT N° 2015-078
Novembre 2015

Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche

monsieur le secrétaire d'État chargé de l'enseignement
supérieur et de la recherche



igen
Inspection générale
de l'Éducation nationale

igaenr
Inspection générale
de l'administration
de l'Éducation nationale
et de la Recherche

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

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**Introduction des blocs de compétences
dans les diplômes professionnels**

Novembre 2015

Jean-Michel PAGUET

Françoise GUILLET

Alain HENRIET

François MONNANTEUIL

Michel RAGE

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

Pascal-Raphaël AMBROGI

*Inspecteur général de l'administration de l'éducation
nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
A - Contexte de la mission	1
B - Objet de la mission.....	2
C - Périmètre législatif et réglementaire de la mission	2
D - Approche méthodologique et problématique générale de l'étude.....	3
Première partie : questions et inquiétudes liées à l'introduction de blocs de compétences	5
1. La nécessité de stabiliser les approches de la compétence	5
1.1. La notion de compétence : une notion protéiforme, difficile à appréhender suite aux différents entretiens	6
1.1.1. Une multiplicité d'entrées pour définir la compétence, mais une convergence quant à son caractère « situé »	6
1.1.2. L'usage de la notion de compétence dans l'éducation nationale et la formation pour adultes	7
1.2. Vers une opérationnalisation de la notion de compétence.....	12
1.2.1. La notion de compétence : quelques critères de définition consensuels.....	12
1.2.2. Savoir-être et compétences comportementales, une place mise en question par l'introduction de blocs au sein des diplômés.....	18
1.2.3. Savoirs et compétences, une relation pas toujours comprise	20
2. La nécessité de réaffirmer le rôle protecteur du diplôme professionnel	24
2.1. Définition du diplôme professionnel.....	24
2.2. La nature du diplôme professionnel en France : le résultat d'un processus historique	26
2.3. Le diplôme favorise l'insertion professionnelle et contribue à l'élévation des qualifications. 27	
2.3.1. Un atout pour accéder à l'emploi.....	27
2.3.2. La difficulté de mettre en évidence des effets de rattrapage pour combler cet écart entre diplômés et non-diplômés.....	31
2.3.3. Les autres rôles du diplôme professionnel	34
2.3.4. Les blocs de compétences ne constituent pas la réponse à toutes les questions soulevées par les diplômés	36

2.4.	Les modalités d'obtention du diplôme	38
2.4.1.	<i>Des modalités d'obtention du diplôme encore méconnues alors qu'elles pourraient accompagner une logique de parcours</i>	38
2.4.2.	<i>Les éventuels aménagements de parcours</i>	41
2.4.3.	<i>La certification</i>	42

Deuxième partie : Méthodologie d'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels..... 44

2.5.	La fonction des blocs, les enjeux, les raisons de l'introduction des blocs de compétences dans les diplômes professionnels ?	45
2.5.1.	<i>La formation initiale.....</i>	45
2.5.2.	<i>La formation continue.....</i>	48
2.6.	Des expériences déjà conduites visant à introduire dans les diplômes professionnels des entités qui s'apparentent à des blocs de compétences.....	49
2.6.1.	<i>Le programme ECVET.....</i>	49
2.6.2.	<i>Le NVQ en Angleterre.....</i>	52
2.6.3.	<i>La situation dans d'autres pays européens.....</i>	53
2.6.4.	<i>L'introduction de blocs dans les programmes de formation continue</i>	57
2.6.5.	<i>Diplôme d'État de conseiller en économie sociale familial (DE CESF) : une formation construite à partir de domaines de compétences</i>	60

3. Dresser les contours de la notion de blocs de compétences 62

3.1.	Quelques caractéristiques unanimement partagées	62
3.2.	Cependant, des questions subsistent quant à la constitution des blocs	63
3.2.1.	<i>Les métiers sont-ils tous scindables en activités et en blocs de compétences cohérents, isolables les uns des autres, de manière presque indépendante ?</i>	63
3.2.2.	<i>Comment traiter la question des enseignements généraux ?.....</i>	66
3.2.3.	<i>Quelle doit être la taille du bloc, sa granularité ?</i>	70
3.2.4.	<i>Quels sont les liens entre les blocs de compétences et les CQP ? Comment sont-ils construits ?</i>	72
3.2.5.	<i>Formation initiale, formation continue : peut-on concevoir des blocs de même nature ?.....</i>	73
3.3.	Comment intégrer les blocs de compétences dans les diplômes professionnels ?	74
3.3.1.	<i>Introduction de blocs de compétences dans l'écriture des référentiels</i>	75
3.3.2.	<i>Implantation de blocs de compétences dans des diplômes existants</i>	84
3.3.3.	<i>Blocs de compétences et diplôme intermédiaire.....</i>	89

3.3.4. <i>La nécessité d’une réflexion sur le rôle des passeports professionnels comme substitut ou complément aux blocs de compétences</i>	90
---	----

4. Conséquences de l’introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels et incidences de cette introduction dans le cadre du déploiement du CPF 91

4.1. Inscription des diplômes au RNCP faisant apparaître les blocs	92
--	----

4.2. Obtention du diplôme et compensation	94
---	----

4.3. Le système d’information.....	95
------------------------------------	----

4.4. L’évolution de la VAE.....	96
---------------------------------	----

4.5. Régulation par l’État de la certification ou de l’habilitation à assurer les formations éligibles	98
--	----

Conclusion 99

Annexes 106

Introduction

A - Contexte de la mission

La loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale a fait référence à la notion de blocs de compétences et à la mise en œuvre du compte personnel de formation (CPF) à compter du 1^{er} janvier 2015¹ (on se reportera à l'annexe 1 pour la loi et à l'annexe 5 pour une présentation du CPF).

La troisième GCS, grande conférence sociale pour l'emploi, tenue les 7 et 8 juillet 2014, a décliné les axes d'une « *mobilisation pour l'emploi des jeunes, des seniors et des personnes éloignées de l'emploi* », ainsi qu'un plan d'action en faveur de l'apprentissage. La priorité réaffirmée à la jeunesse a été soulignée : la formation doit être en prise avec l'évolution des emplois. C'est ainsi qu'afin de mieux répondre aux besoins en compétences des métiers et des filières, la GCS propose que les professionnels soient davantage associés au dispositif de conception et de rénovation des diplômes.

C'est dans cette perspective qu'une mission conjointe, inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), relative à « *l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels* » a été inscrite au programme de travail 2014-2015 des inspections générales pour étudier le développement de blocs de compétences pouvant faire l'objet d'une certification et conduire à une validation partielle d'un diplôme en cours d'acquisition. Ces blocs pourraient ainsi être mobilisables dans le cadre du compte personnel de formation.

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels viserait à :

- rendre plus sûrs les parcours pour éviter que toute sortie précoce ne se traduise par une absence de validation de compétences ;
- assurer la fluidité des parcours entre les niveaux de formation et permettre que les acquis d'apprentissage d'un niveau puissent être pris en compte ou valorisés dans la certification du niveau supérieur ;
- servir la conception de formations, la mise à jour des contenus, en phase avec l'évolution des emplois, et aptes à répondre aux besoins en compétences des métiers et des filières ;
- permettre et faciliter la mise en œuvre du droit au retour en formation des jeunes gens, notamment ceux qui seraient sans diplôme ;
- d'une manière générale, faciliter l'insertion professionnelle et préparer à l'exercice de la citoyenneté.

La référence à la loi du 17 janvier 2002, dite loi de modernisation sociale, disposant en son article 133 que toute personne engagée dans la vie active pourra faire valider les acquis de son expérience pour

¹ Article L. 6323-6, modifié par la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 - art. 1 (V) : « 1° 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 ».

obtenir un diplôme à finalité professionnelle, peut également être invoquée. Une présentation de la VAE se trouve en annexe 6 de ce présent rapport.

La notion de compétence, la structuration des diplômes professionnels, la relation formation emploi ont été essentiellement traitées par les inspections générales dans le cadre de rapports consacrés aux livrets de compétences ou à la rénovation de la voie professionnelle. La présente étude permet d'appréhender ces thématiques dans la perspective du regroupement de compétences au sein de blocs et de l'insertion de ces derniers dans les diplômes. L'évaluation et la certification et plus généralement la relation entre la formation et l'emploi seront également appréhendées.

B - Objet de la mission

Dans un contexte particulier, marqué par le décrochage scolaire, par le chômage des jeunes et par les attentes fortes vis-à-vis du système de formation, la mission a eu pour objectif d'étudier la pertinence d'introduire des blocs de compétences dans les diplômes professionnels ainsi que d'examiner les modalités de cette introduction. Cela a conduit principalement à cerner la notion de « blocs de compétences », à comprendre le rôle de ces blocs, à identifier les conséquences de leur introduction dans la conception des parcours de formation et dans les modalités de certification. Au-delà de l'opportunité d'appliquer le concept de bloc de compétences à des formations initiales, le travail de la mission a également abordé d'autres questions connexes :

- quels contours donner à la notion même de compétence et quel est le rôle du diplôme ?
- quelles sont les incidences de l'introduction de blocs de compétences sur la méthodologie d'écriture des diplômes et sur les diplômes eux-mêmes ?
- quelles sont les modalités de mise en œuvre des formations afin d'atteindre les objectifs liés à l'introduction de blocs de compétences ?
- quelles sont les évolutions envisageables des modalités d'accès au diplôme en associant différents éléments du parcours (formation initiale, expérience, formation continue) ?

Le travail engagé a privilégié une portée à la fois conceptuelle et opérationnelle, les principes posés et les préconisations présentées portant sur des modalités à généraliser ou à expérimenter à partir de représentations stabilisées des compétences et des diplômes.

C - Périmètre législatif et réglementaire de la mission

Ce périmètre législatif et réglementaire est défini par :

- la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, et plus particulièrement son article premier présentant les conditions d'ouverture d'un compte personnel de formation (CPF), la comptabilisation des heures, d'éligibilité des formations et de traitement informatisé des données à caractère personnel. Elle précise également que « *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 »² (voir annexe 1) ;

- la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui modifie l'article L. 122-2 du code de l'éducation en y intégrant un paragraphe ainsi rédigé : « *Tout jeune sortant du système éducatif sans diplôme bénéficie d'une durée complémentaire de formation qualifiante qu'il peut utiliser dans des conditions fixées par décret. Cette durée complémentaire de formation qualifiante peut consister en un droit au retour en formation initiale sous statut scolaire.* » La circulaire n° 2015-041 du 20-3-2015 relative au droit au retour en formation initiale pour les sortants du système éducatif sans diplôme ou qualification professionnelle précise que ce droit nouveau est accordé aux jeunes gens âgés de seize à vingt-cinq ans sortant du système éducatif sans diplôme. Elle est complétée par la circulaire relative à la rentrée 2015 qui apporte un certain nombre de compléments³ (circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015, publiée au BOEN du 4 juin).

D - Approche méthodologique et problématique générale de l'étude

Le rapport s'attache à préciser les contours de la notion de compétence et à déterminer le rôle du diplôme. La mission a en effet perçu que leur complexité, les représentations des différents acteurs rencontrés, à la fois variées, imprécises, voire infondées, sont de nature à entretenir des confusions quant à l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes.

Au-delà des divergences de vues, les entretiens ont révélé des inquiétudes relatives à la référence prégnante à la notion de compétence et à ses diverses approches, et au rôle et à la place du diplôme. Les inquiétudes les plus fréquemment exprimées sont liées aux conséquences de l'introduction de blocs de compétences sur la vocation même des diplômes ; une crainte de démantèlement du diplôme a, elle aussi, été exprimée. Les entretiens ont permis de relever une fracture entre, d'une part, une logique de professionnalisation visant à développer les compétences attendues sur le marché du travail et, d'autre part, une logique de formation, voire administrative, exprimée par les opérateurs, notamment dans la logique du compte personnel de formation : une éventuelle contrainte liée au volume horaire des formations associées à un bloc de compétences est à ce propos notée.

La première partie du rapport vise donc à poser les bases d'une convergence quant à l'approche des compétences et au rôle du diplôme afin d'éviter que le flou ne suggère des propositions inadaptées tendant à faire assumer à l'introduction de « blocs de compétences » dans les diplômes professionnels des rôles qu'elle ne peut tenir, ou encore pour éviter d'éluder des conséquences lourdes pour les diplômes professionnels de l'éducation nationale. Tel est l'objet de cette partie qui cherchera à répondre à différentes questions : qu'est-ce qu'une compétence ? Le bloc de compétences peut-il avoir une valeur en tant que fragment de diplôme faisant l'objet d'une certification ? Existe-t-il déjà dans la réglementation en vigueur des modalités d'accès progressif au diplôme ?

² La phrase est soulignée dans le cadre du rapport.

³ Enfin, une plus grande diversité et souplesse des parcours seront encouragées, notamment avec la validation modulaire et progressive, dans un cadre réglementaire adapté à titre expérimental, de certaines spécialités de diplômes professionnels, la prise en compte des acquis et la conservation des notes au-dessus de 10 pour tous les candidats au baccalauréat ayant échoué à l'examen.

Dans une deuxième partie, le rapport propose une réflexion méthodologique visant à introduire des blocs de compétences dans les diplômes professionnels. Cette réflexion associe à la fois une analyse de la logique d'intégration des blocs, les questions inhérentes à cette démarche, puis une réflexion sur la structuration des diplômes et des formations. La mission s'appuiera sur des exemples de diplômes récemment rénovés. Dans cette partie, la mission envisage également les conséquences de la démarche visant à introduire des blocs de compétences dans les diplômes professionnels et suggère la nécessaire extension de la réflexion dans le cadre d'une mission interministérielle.

La mission conjointe IGEN et IGAENR a procédé à une soixantaine d'auditions⁴ avec les partenaires sociaux, des représentants des branches professionnelles, des universitaires ayant notamment étudié la relation formation - emploi, les notions de compétence et de diplôme, des chercheurs en sciences de l'éducation, des sociologues, des économistes, des parlementaires impliqués dans les réformes de la formation professionnelle, et avec des représentants d'institutions, d'entités administratives ou représentatives. Elle a visité des établissements expérimentateurs (GRETA, lycées d'enseignement général et technologique, lycées professionnels) et a approché d'autres ministères certificateurs (santé, travail), des directions d'administrations centrales, certains services académiques (DAFPIC, DAFCO)⁵. La mission a également rencontré des acteurs qu'elle jugeait concernés par la question ou ayant produit des analyses pertinentes, notamment la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), le Conseil national de la formation et de l'orientation professionnelle (CNEFOP), le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), le Centre national d'enseignement à distance (CNED), le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), l'Association des directeurs d'IUT (ADIUT), l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), l'Association des régions de France (ARF). Les membres de la mission ont recherché et étudié les rapports et les notes produits par le ministère de l'éducation nationale, des travaux universitaires et des éléments de comparaison internationale et ce en partenariat avec la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Des postes diplomatiques ont été sollicités, en Europe notamment, ainsi que des membres du réseau ECVET⁶.

Enfin, la mission n'a pas manqué de se référer aux divers travaux des inspections générales, à des écrits scientifiques, à des notes d'études et d'analyses, à des productions de différente nature telles que les analyses-métiers proposées par les branches professionnelles, à des référentiels de compétences, des référentiels de diplômes et des productions relatant des démarches d'introduction des blocs de compétences dans diverses formations.

⁴ Voir liste présentée en annexe 8.

⁵ Délégation académique à la formation professionnelle initiale et continue ; délégation académique à la formation continue.

⁶ *European credit system for vocational education and training* : système européen de crédit d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnelle ; ce dispositif vise deux objectifs majeurs, reconnaître les acquis d'apprentissage dans le cadre d'une mobilité nationale ou européenne et promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Première partie : questions et inquiétudes liées à l'introduction de blocs de compétences

Cette première partie vise trois objectifs :

- préciser les concepts liés à l'étude : compétences et diplômes. Cela répond à une demande de clarification exprimée de manière récurrente par les interlocuteurs de la mission. Les questions « qu'est-ce que la compétence ? », « quel est le rôle du diplôme ? » ont été souvent posées. La mission s'est attachée à déceler des convergences possibles en prenant appui sur les entretiens conduits, éclairés par des références scientifiques ;
- interroger les liens d'une part entre, compétence, savoir et savoir être, et d'autre part entre diplôme, titres, et certificats de qualification professionnelle. Un certain nombre de confusions proviennent de distinctions insuffisamment clarifiées ;
- prendre la mesure des inquiétudes relatives à l'introduction des blocs de compétences dans les diplômes. Les questions des interlocuteurs de la mission portaient sur les compétences et les inquiétudes davantage sur les diplômes.

C'est ainsi que dans une première section seront précisés les contours de la compétence, puis dans une seconde, sera analysé le rôle du diplôme professionnel pour l'insertion professionnelle et au sein des parcours.

1. La nécessité de stabiliser les approches de la compétence

En usage dans des contextes différents, le terme de compétence fait référence à des enjeux spécifiques. Lors des différents entretiens menés, la mission a été confrontée à de multiples définitions, à des représentations plus ou moins convergentes selon l'entrée privilégiée, celle des apprentissages ou celle de la gestion des ressources humaines. Faut-il bâtir des blocs de compétences fondés sur des apprentissages (en privilégiant selon les interlocuteurs tantôt les savoirs tantôt l'analyse de l'activité professionnelle inhérente à un métier) ou dans une optique de gestion des emplois ? La réponse à cette question est essentielle car il est nécessaire d'identifier l'approche à privilégier pour assurer et garantir une convergence entre les différents diplômes et proposer une méthodologie fiable pour introduire des blocs de compétences dans les diplômes professionnels.

Lors des différents entretiens, la mission a pu recueillir auprès des interlocuteurs des avis très différents allant d'une forme d'enthousiasme (« *enfin, l'éducation nationale prend en compte la compétence et les préoccupations liées à l'emploi !* ») à des inquiétudes en passant par des incertitudes, des approximations ou des divergences. Ainsi, si la notion de compétence voit son usage se développer en gestion des ressources humaines, en sociologie et dans la sphère éducative, de multiples questions subsistent quant à ses contours : « *Comment cette notion venant de l'entreprise pourrait-elle entrer dans l'École ?* »

Toujours est-il que les interlocuteurs de la mission ont manifesté un besoin de clarification de la notion même de compétence, avant même d'aborder les blocs de compétences: comment définir une compétence ? Les compétences développées en formation correspondent-elles à celles requises par les entreprises ou les employeurs ? Quel est le but recherché dans le fait d'accorder une place

croissante aux compétences professionnelles dans les diplômes ? La réponse aux questions qui ont été posées dans le cadre de la mission est à mettre en regard des contributions scientifiques des sociologues, des didacticiens et des économistes livrées depuis une quarantaine d'années, car elles permettent de révéler les enjeux sociétaux et leurs incidences sur les évolutions pédagogiques.

Ainsi entre l'enthousiasme quant à l'introduction de blocs de compétences et la crainte d'une orientation de la finalité des diplômes vers des préoccupations « adéquationnistes », une ligne de fracture se dessine ainsi autour du rôle du diplôme professionnel et de la formation qui y conduit, et sur le niveau de correspondance, voire d'adéquation, avec les préoccupations économiques.

1.1. La notion de compétence : une notion protéiforme, difficile à appréhender suite aux différents entretiens

1.1.1. Une multiplicité d'entrées pour définir la compétence, mais une convergence quant à son caractère « situé »

Dans les années 80, à l'initiative de certains acteurs de la formation des adultes qui ont constaté l'inefficacité des approches uniquement fondées sur les connaissances (logique d'apprentissage fondée sur les savoirs) et un besoin d'adaptabilité formulé par les entreprises (logique orientée ressources humaines), la notion de compétence a évolué pour faire apparaître une distinction entre les savoirs dits « formalisés » (théoriques, techniques et méthodologiques) et les savoirs dits « pratiques », inconnus des systèmes de formation. Toujours est-il que cette conception différente de la compétence reste au cœur des entretiens et soulève à la fois des espoirs et des craintes. Les espoirs sont fondés sur le développement d'une approche compétence dans l'enseignement scolaire alors qu'elle serait développée dans l'enseignement supérieur depuis plusieurs années : « *le supérieur s'ouvre à la notion de compétences tout en mettant en œuvre une démarche qualité et des principes d'autoévaluation. Du côté du scolaire, l'évolution semble difficile à mettre en œuvre* » selon le représentant de l'UIMM⁷. L'introduction de blocs de compétences serait alors un moyen de remettre les diplômes scolaires dans une dynamique et de rapprocher l'École et l'entreprise autour de préoccupations communes. Les craintes exprimées sont essentiellement liées à l'objectif de la formation professionnelle et au rôle du diplôme. Le développement de la compétence dans les diplômes doit-il conduire à remettre en cause les connaissances pour favoriser une adaptabilité croissante ? Lors des entretiens, l'apparition de la notion de compétence a été parfois associée à des bouleversements de l'organisation du travail et de la gestion du personnel dans les entreprises. Ces changements qui se seraient produits se poursuivraient dans un contexte de contraction, d'instabilité et de transition des emplois, de recherche de flexibilité, de « *transformations des modes de production et d'affaiblissement des organisations professionnelles et de l'attention portée aux salariés* »⁸.

La notion de compétences accompagne ou répond à des mutations perceptibles à tous les niveaux de l'organisation du travail. Elle est venue supplanter la notion de qualification, une référence qui s'était épanouie dans un univers de travail alors stable. La logique de compétences s'inscrirait dans une conception de la formation qui vise essentiellement à former des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation mais que deviendront les autres aspects de la

⁷ Union des industries et métiers de la métallurgie

⁸ Le propos entre guillemets est une synthèse des propos tenus par différents interlocuteurs et notamment les organisations syndicales : voir liste des personnes rencontrées.

formation ? « *Introduire des blocs de compétences consiste-t-il à mettre la formation en adéquation avec les besoins économiques ?* »⁹. Rappelons que la logique des compétences a émergé en un temps où la clarification des enjeux de la formation s'imposait¹⁰. L'intérêt porté à la notion, notamment en Europe, devait être assorti de « *la formulation d'un projet politico-éducatif qui définisse des valeurs et des objectifs qui ne soient pas réduits à ceux qu'induit la seule logique du marché* »¹¹. Parfois, lors des entretiens, un parallèle a été tracé entre l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes et l'introduction de la logique compétence dans l'industrie.

Il ressort également des entretiens qu'il incombe de former des citoyens, des actifs aptes à évoluer hors du seul cadre de la situation de travail. Cette perception est unanimement partagée, mais elle révèle des conséquences divergentes quant à la contribution de l'enseignement général. À maintes reprises, la crainte d'un déclin de la place des savoirs au profit d'une valorisation de la compétence a été formulée.

Une tension autour de la notion de compétence a été perceptible, faisant apparaître une instrumentalisation du concept de compétence au service de l'entreprise qui serait opposée aux attentes des salariés. Parfois, dans le cadre de notre mission, certains interlocuteurs se sont interrogés sur les raisons réelles de l'introduction du concept de compétence et l'ont associé à un « *projet de dérégulation des systèmes éducatifs ébranlant le contrôle de l'Éducation nationale sur le processus de certification et sur les diplômes professionnels* »¹², interrogations parfois assorties d'une suspicion supposée d'une stratégie de dérégulation économique des activités liées à la formation.

La diversité des interventions lors des auditions conduites et les éventuelles divergences peuvent s'expliquer par le parcours complexe de la notion et par les différentes sources auxquelles elle fait référence. Implicitement, les auditions ont mêlé des conceptions de la notion de compétence ancrées dans le champ de la psychologie, de la sociologie ou encore des ressources humaines. Toutefois et de manière unanime, quelles que soient les approches retenues, tous les interlocuteurs rattachent la compétence professionnelle aux « situations » de travail et à leur analyse. À ce stade de l'étude, il semble essentiel d'affirmer que la compétence professionnelle est toujours en relation avec une situation professionnelle.

1.1.2. L'usage de la notion de compétence dans l'éducation nationale et la formation pour adultes

Il a semblé important aux membres de la mission de décrire le processus par lequel la notion de compétence a pénétré le système éducatif.

1.1.2.1 Les origines de l'entrée de la notion de compétence dans le champ de la formation

L'approche par compétences est l'empreinte des politiques éducatives soutenues par l'UNESCO, l'OCDE et les États engagés dans le processus de Bologne¹³, visant à faire de la diffusion des savoirs

⁹ Le propos entre guillemets est une synthèse des propos tenus par différents interlocuteurs et notamment les organisations syndicales.

¹⁰ Voir notamment Bronckart et Dolz (1999).

¹¹ Id. note 8.

¹² Id. note 8.

¹³ La déclaration de Bologne institue le processus de Bologne qui vise à introduire un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables, à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, à assurer la qualité de l'enseignement et à intégrer la dimension européenne dans l'enseignement supérieur. Le

un moteur du développement économique et social. Certains des interlocuteurs de la mission y distinguent la reconnaissance du rôle de l'éducation dans le développement économique, sans renoncement à sa participation à l'émancipation sociale, en favorisant une formation par les situations professionnelles. D'autres voient dans cette filiation un « *assujettissement* » de l'éducation aux intérêts économiques, au détriment d'une formation plus ouverte, critique et citoyenne. Les uns mettent en perspective une meilleure mobilisation des savoirs, une lisibilité accrue des qualifications, des évaluations certificatives plus adaptées, une réappropriation par l'individu de son parcours de formation ; les autres y voient, au contraire, une minoration ou une remise en cause des savoirs, une baisse de maîtrise des qualifications, un flou dans les évaluations certificatives, une « *aliénation des individus à des fins utilitaristes* ».

Dans le champ de la formation, on retrouve le caractère protéiforme de la notion de compétence, mobilisée dès la scolarité obligatoire, en relation avec des situations d'apprentissage, jusqu'en formation professionnelle, en relation avec des situations professionnelles¹⁴. Ces réflexions sur la notion de compétence se situent dans le contexte de la recherche de l'élévation du niveau d'éducation et de qualification, de la généralisation de l'accès aux diplômes et de l'émergence croissante de la formation professionnelle dans les politiques publiques.

Ainsi les milieux professionnels et les employeurs valorisent et renforcent le recours à un modèle consistant plus selon eux à adapter des réponses comportementales selon les caractéristiques d'une situation.

En Belgique¹⁵, par exemple, dès 1994, la « *pédagogie par compétences* » a proposé aux enseignants de centrer leur action sur le développement de démarches globales d'apprentissage, pour que l'élève, enrichissant ses outils de connaissance, devienne apte à apprendre davantage. Cette approche tendait à s'inscrire dans une démarche individualiste qui occultait les enjeux économiques de la réforme engagée. Le tournant des compétences était pris : il a fallu encore aboutir à un consensus terminologique permettant de stabiliser les notions de compétence, de compétence spécifique ou de compétence transversale.

La compétence renvoyait à un réseau intégré de connaissances susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches. Une définition proposée en 1997 précisait que la compétence est « *une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ». Aussi, la compétence résiderait moins dans les ressources à mobiliser que dans la mobilisation même de ces ressources ; elle est de l'ordre du « *savoir-mobiliser* » qui pourrait constituer une aptitude isolée, activée quand on manifeste une compétence spécifique. Ce débat, amplifié par le développement de la pédagogie par compétences, a alors été ouvert.

L'Union européenne est un élément moteur dans l'intégration des compétences dans les formations initiales et continues ; le concept de formation tout au long de la vie, développé par l'UNESCO et l'OCDE avant d'être repris par la Commission européenne, valorise celui de compétence :

processus de Bologne vise notamment à faciliter la convergence des divers systèmes d'enseignement supérieur vers des systèmes plus transparents, sur la base de trois cycles : licence - maîtrise - doctorat.

¹⁴ Le cœur de la mission portait sur l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels. C'est bien sur cet aspect de la compétence que la mission s'est concentrée en référence notamment à la formation professionnelle et à la formation tout au long de la vie.

¹⁵ Crahay Marcel et Dolz Jacques, *Raisons éducatives, curriculum enseignement et pilotage*, université de Genève, éditions de Baeck univ. 2006.

- épanouissement personnel (capital culturel) : les compétences clés doivent permettre de poursuivre dans la vie des objectifs individuels, par le désir de continuer à apprendre durant toute la vie ;
- citoyenneté active et intégration (capital social) : les compétences clés doivent permettre à tous de devenir des citoyens actifs participant à la société ;
- capacité d’insertion professionnelle (capital humain et professionnel) : pour permettre à tout un chacun d’obtenir un travail décent sur le marché de l’emploi.

Une compétence est une combinaison de connaissances, d’aptitudes (*ou capacités*) et d’attitudes appropriées à une situation donnée. Dans la conception européenne, le mot « capacité » est utilisé pour définir un savoir-faire (être capable de faire). Les « compétences clés » sont celles qui fondent l’épanouissement personnel, l’inclusion sociale, la citoyenneté active et l’emploi ; elles induisent de fait une hiérarchie des compétences et visent un objectif politique : citoyen, social et personnel, professionnel. Ce contexte européen est connu des interlocuteurs rencontrés, il a été souvent évoqué lors des entretiens y compris pour argumenter les espoirs et les craintes exposés précédemment.

En France, le triptyque « savoir, savoir-faire et savoir-être » a été souvent mobilisé dans l’enseignement professionnel où compétences et tâches rythment toutes les formations (structuration des enseignements, objectifs clairs de formation, mesure simple des progrès, certification objective), mais en identifiant un risque de parcellisation de la formation.

Dans le cas du *socle commun*, on note qu’il s’acquiert progressivement, de l’école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire ; il s’agit d’une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, et d’attitudes indispensables tout au long de la vie. Le triptyque « connaissances, capacités et attitudes » s’appréhende dans un contexte large et assez flou, scolaire et citoyen. Il révèle certaines ambiguïtés du mot « capacité » (composante ou caractérisation d’un savoir-faire). Les enseignements doivent être « *certifiables* », donc mesurables et ainsi « *critérisés* » (capacités professionnelles exigeant la maîtrise de connaissances générales et spécifiques). La situation décrite est alors « *claire* », requérant compétences, capacités et tâches, mesurables (capacités) et transférables (compétences).

Dans les *diplômes professionnels*, les compétences professionnelles sont explicites ; elles sont identifiées dans le référentiel des activités professionnelles (RAP) attaché au diplôme.

L’approche de la formation continue s’envisage dans le contexte de l’entreprise, de l’emploi et des résultats attendus. Elle pose le principe de se former et d’évoluer tout au long de sa vie professionnelle, et révèle des contraintes : donner un sens aux enseignements, justifier d’objectifs opérationnels, modulariser les formations et respecter la commande des donneurs d’ordres.

D’une esquisse de clarification émergent des éléments communs à toutes les approches : relevant à la fois de l’individu et de l’entreprise, la compétence est contingente ; elle intègre une dimension d’adaptabilité à la situation ; elle résulte d’une combinaison optimale de ressources (ne se réduisant pas à une addition de savoirs) ; elle est mobilisée dans un contexte professionnel ; elle est attachée à une reconnaissance sociale.

1.1.2.2 L'appropriation de l'approche par compétence par les différents acteurs de la formation

En marge des premiers travaux relatifs à la notion de compétence, nombreux sont les acteurs qui ont cherché à référencer et à étalonner les compétences. Des référentiels ont ainsi été définis pour identifier les compétences utiles à l'exercice d'un métier. Souvent structurés en connaissances, en pratiques et en attitudes, ils sont aussi les supports de l'évaluation des compétences. Il est encore apparu utile de modéliser la compétence : ce modèle, relativement simple à caractériser, est apparu plus complexe à mettre en œuvre.

L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) a construit deux référentiels de compétences clés : le cadre de référence national de compétences (2003) et le référentiel des compétences clés en situation professionnelle (RCCSP de 2009). Selon le RCCSP, les compétences professionnelles consisteraient dans *« la mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. Le terme clé renvoie à la transférabilité des capacités d'un contexte à un autre, à la possibilité qu'a une personne de mettre en œuvre ces capacités face à des exigences du travail différentes »*. Les compétences clés sont définies par l'ANLCI comme la *« mise en œuvre, en situation professionnelle d'un socle de savoirs généraux et appliqués qui permettent de réaliser les activités du poste de travail et la mobilisation des capacités professionnelles »*.

Les acteurs de l'insertion (ANLCI, Pôle Emploi, etc.), tout comme ceux de la formation (GRETA, AFPA, etc.) et les donneurs d'ordre (régions, DIRECCTE¹⁶, Pôle-emploi, fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels) utilisent le même vocable, mais ne partagent pas une définition unique de la notion de compétences clés. Pourtant, ces compétences clés sont souvent évoquées notamment pour leur contribution supposée à l'insertion professionnelle et sociale. Les définitions choisies peuvent se référer aux référentiels cités plus haut sans que pour autant la notion soit clairement définie, sauf dans de rares cas : pour les GRETA, *« les formations aux savoirs de base sont un préalable à une meilleure intégration sociale et professionnelle, les formations pour développer les compétences clés constituent une démarche destinée à accompagner les bénéficiaires dans leur nécessaire adaptation aux mutations économiques. Ce sont des compétences transversales »*.

La validation des acquis professionnels, en 1992¹⁷, la validation des acquis de l'expérience (VAE), en 2002¹⁸, s'appliquant à l'ensemble des diplômes, des titres et des certifications, ont été présentées comme des outils majeurs aptes à faciliter l'accès des non-diplômés au marché du travail, comme des vecteurs de promotion et de hausse du niveau d'éducation.

Dès 1989, la Nation se fixe comme objectif *« de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP) et 80 % au niveau du baccalauréat »*¹⁹, s'appuyant sur les études convergentes qui confirmaient l'efficacité du diplôme dans le processus d'insertion.

Pourtant, à la fin des années 2000, en moyenne, 122 000 élèves quittent chaque année la formation initiale sans avoir obtenu de diplôme (65 000) ou avec uniquement le brevet des collèges (57 000). Ils

¹⁶ Directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi.

¹⁷ Loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale.

¹⁸ Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

¹⁹ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, article 3.

représentent 17 % des sortants du système éducatif. En 2011, 11,9 % des jeunes gens âgés de 18 à 24 ans sont sortis précocement, c'est-à-dire sans diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges. La part des sortants précoces est relativement stable depuis 2003.

La construction de compétences peut être le résultat de la formation, mais également de l'expérience. D'un point de vue théorique, Pierre Pastré, un des pionniers des recherches en didactique professionnelle, examine la compétence à partir d'une analyse du travail et du milieu dans lequel l'activité professionnelle est inscrite. Il fait partie de ceux qui ont étudié les conditions d'une évolution des adultes tout au long de leur vie professionnelle : il estime que se mêlent indissociablement construction de l'expérience et développement de nouvelles ressources cognitives lorsque les conditions sont réunies pour favoriser une intelligence au travail. Cette approche *« confortée par l'effet protecteur du diplôme pour les jeunes sortants du système éducatif, légitime la redéfinition des diplômes comme condition de la multiplication des diplômés »*²⁰. Elle s'inscrit dans un mouvement plus ample qui tend à rendre l'individu acteur de sa formation et de sa carrière.

Au niveau européen, le Conseil européen de Lisbonne (2000) a défini un objectif stratégique : *« devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »*. Dans cette perspective, l'investissement dans les ressources humaines a été considéré comme une force dont la formation constitue un levier :

*« Les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité. Ils devront offrir des possibilités d'études et de formation conçues en fonction des groupes cibles et des différentes étapes de la vie : les jeunes, les adultes sans emploi et les travailleurs dont les compétences²¹ risquent d'être dépassées en raison de la rapidité des changements. Cette nouvelle approche devrait comporter trois axes principaux : créer des centres locaux d'acquisition des connaissances, promouvoir de nouvelles compétences de base, notamment dans les technologies de l'information, et améliorer la transparence des qualifications »*²².

Ce dernier point – améliorer la transparence des qualifications – a d'ores et déjà suscité deux propositions, celle d'un cadre européen des certifications professionnelles (CECP), à propos duquel des expérimentations sont en cours et dont l'application élargie est planifiée pour 2022 ; et celle de crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnel (ECVET). Des exemples de cette approche existent notamment : tel est le projet de professionnalisation durable piloté par Georges Asseraf²³, actuel président de la CNCP. Le BTS responsable d'hébergement à référentiel européen a été écrit en prenant en compte les préconisations formulées dans ce projet.

Au sein de l'éducation nationale, des « capacités » générales sont formulées et déclinées en « compétences », elles-mêmes traduites en « objectifs de formation », puis en faits observables en situation. La compétence est alors *« un agrégat intermédiaire qui permet de passer des capacités*

²⁰ Maillard F. *Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience : une avancée sociale ?*, Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 6 | 2007, 27-47.

²¹ Souligné dans le cadre du rapport.

²² Conclusion de la présidence - Conseil européen de Lisbonne 23 et 24 mars 2000.

²³ Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, directeur de l'ONISEP.

*générales aux objectifs particuliers*²⁴ ». Ce concept s'est incarné dans la démarche des groupes métiers conduites par le réseau des délégations académiques à la formation continue et des GRETA²⁵ qui répond à des exigences de formalisation notamment liées à « *la nécessité d'objectiver la détention des compétences et de les ancrer dans les situations concrètes de travail, tout en garantissant leur compatibilité avec des références nationales*²⁶ ». Ainsi la compétence englobe « *non seulement les qualifications requises, mais encore l'ensemble des comportements observables jugés nécessaires. L'expression de ces compétences se fait en termes d'objectifs : comportements attendus, conditions d'exercice de ces comportements, niveaux d'exigence* »²⁷. Une philosophie de développement des compétences et d'employabilité s'est parallèlement développée dans les grandes entreprises, dans un contexte de contractions des effectifs.

1.2. Vers une opérationnalisation de la notion de compétence

L'apparition du concept de compétence s'est accompagnée d'une production scientifique particulièrement riche, mais qui en a rendu la clarification difficile : elle demeure nécessaire tant le développement du concept, qui s'est largement imposé, a influencé l'architecture des diplômes et les fiches métiers. Face au caractère protéiforme de la notion et à ses diverses représentations exprimées par les interlocuteurs de la mission, il est nécessaire de proposer une définition, d'encadrer la notion, de la caractériser en veillant à proposer des critères robustes scientifiquement et susceptibles de faire l'objet d'un consensus.

1.2.1. La notion de compétence : quelques critères de définition consensuels

Il n'existe pas de définition unanimement reconnue de la compétence, mais un consensus peut tout de même être recherché en prenant appui sur des travaux de référence. Différentes disciplines ont développé des approches distinctes (la sociologie, le management, les sciences de l'éducation, les sciences cognitives, la psychologie du développement) ou parfois organisationnelles (sciences de gestion et analyse du travail). La sociologie, et notamment la sociologie du travail, dans le prolongement de l'étude de la division du travail et de « son caractère nécessaire et moral²⁸ », portera un autre regard sur la notion, au-delà des conditions de travail, de la performance de l'entreprise ou du développement des compétences, celui s'intéressant à la construction collective des compétences, à l'étude des mécanismes qui produisent ou non la compétence.

Plusieurs courants de recherche apparaîtront et interrogeront, par exemple, la capacité du système productif à engendrer ou pas de la compétence, les conditions de la formation de la compétence ou l'usage même du terme de compétence et de ses enjeux. C'est ainsi que certains auteurs critiques verront dans l'utilisation de la notion de compétence « *l'expression d'une idéologie managériale individualiste lancée à l'encontre des identités de métier traditionnelles négociées collectivement* »²⁹. D'autres ont perçu dans le développement de l'approche par compétences la volonté de faciliter

²⁴ Klarsfeld A., *La compétence, ses enjeux*, Revue Gestion 2000, n° 2, p. 31.

²⁵ Un Greta est un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui mutualisent leurs compétences et leurs moyens pour proposer des formations continues pour adultes.

²⁶ Klarsfeld A., article déjà cité.

²⁷ Duprouilh F., Prouteau D., 1992, *Le groupe métier : un outil au service de la gestion prévisionnelle des compétences*, Actualités de la Formation Permanente.

²⁸ Durkheim E., 1930, *De la division du travail social*, PUF, 1^{ère} édition.

²⁹ Courpasson D. et Livian Y-F., 1991, *La compétence : glissement sémantique ou idéologie ?* Revue Française de gestion des ressources humaines, n° 1.

l'adaptation des entreprises, un grand chantier de reconfiguration des rapports sociaux ou une offensive gestionnaire à l'encontre du système de la qualification. L'analyse de Pierre Bourdieu (1982) a démontré qu'on ne peut dissocier la montée en puissance du concept d'un contexte social caractérisé par « *une extension accélérée du nombre de diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur parallèlement à une hausse très importante du taux de chômage* » et du développement de nouvelles pratiques de validation des acquis professionnels (système de formalisations sous forme de référentiels de compétences). Relevant d'une approche sociologique de la compétence, la définition proposée par Philippe Zarifian constitue une référence : « *La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté*³⁰ ». Cette approche fait également apparaître le lien entre compétences et qualification. Les qualifications reconnues dans les accords sociaux et le système de validation par les diplômes sont remis en question, tout comme la nature du lien salarial, au nom de l'employabilité et de l'adaptabilité. Pour Philippe Zarifian, « *la démarche compétences se situait en tension entre le pôle de la stratégie globale initiée par la direction de l'entreprise et le pôle salarial très souvent défendu par les syndicats* »³¹.

Des éléments communs menant à des approches reconnues de la compétence ont été identifiés (norme AFNOR ou VAE par exemple). L'Association française de normalisation (AFNOR) a proposé une normalisation de la mesure des compétences souscrivant, en les approfondissant, aux préconisations du fascicule de documentation FD X50-183. Cette norme est complétée par les définitions suivantes :

- la compétence est « *une capacité éprouvée à mettre en œuvre des connaissances, des savoir-faire et comportements en situation d'exécution. C'est la capacité éprouvée à résoudre des problèmes dans un contexte donné* » ;
- le référentiel de compétences est « *un document identifiant l'ensemble des compétences utiles à l'organisme dans le présent et le futur, comportant la détermination des niveaux de complexité croissante à l'intérieur de chacune d'elles. C'est un outil de facilitation des relations avec les partenaires de l'organisme* » ;
- le savoir est « *un ensemble de connaissances théoriques et pratiques* » ;
- le savoir-faire est « *la mise en œuvre maîtrisée d'un savoir et d'une habilité pratique dans une réalisation spécifique* » ;
- l'évaluation de compétence est « *effectuée à partir de différentes méthodes (entretiens individuels, diagnostics, autodiagnosics, test, etc.)* ».

La CNCP propose dans son glossaire une définition de la compétence : ainsi, « *une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle. Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources mises à disposition)* ». Cette définition ouvre cependant la voie vers la question plus complexe des liens entre compétence et savoir, puis entre compétence et savoir-être.

³⁰ Zarifian Philippe, 1998, *L'émergence du modèle de la compétence*, in Stankiewicz, F., Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines, Economica, Paris, 77-82.

³¹ Zarifian Philippe, *Compétences et stratégies d'entreprise*, Ed. Liaisons, 2005.

1.2.1.1 La polysémie du concept de compétence exprimée et ressentie lors des différents entretiens

Les tentatives de définitions ont très souvent appréhendé « *la problématique des compétences à partir d'une analyse de l'efficacité d'interventions dans des tâches situées* ».

La compétence à l'aune de la gestion des ressources humaines

En matière de gestion des ressources humaines, les références ne manquent pas avec, par exemple, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) ou les bilans de compétences. On affirme aujourd'hui gérer les compétences, voire « *gérer par les compétences* » – formule reprise par les consultants et les formateurs (Pemartin, 1999³²). Au-delà des mots, la notion de compétence fait référence à des pratiques de gestion (formation, mobilité ou encore gestion de carrières). L'introduction de la notion de compétence dans le champ de la gestion des ressources humaines affecte des questions liées à la formation³³ et à la rémunération³⁴. Elle marque une rupture par rapport à une approche antérieure fondée sur des postes de travail : la gestion des compétences a été, depuis lors, diffusée dans d'autres types d'organisation en relation avec le bureau des méthodes et a introduit des innovations, avec comme objectifs :

- d'individualiser la gestion des opérateurs : elle accompagne une individualisation de la GRH qui était jusque-là centrée sur les cadres. L'objectif est alors de développer la capacité des salariés à s'adapter et à prendre en comptes les aléas sans attendre une évolution des procédures ;³⁵
- de gérer des métiers spécifiques : allocation de ressources dans la gestion de projets ou pour des métiers d'experts ;
- de gérer des opportunités et des contraintes (reconversion, changements organisationnels, mise en œuvre de projets d'investissement, etc.).

Les approches éducatives mettant l'accent sur l'apprentissage et la construction des compétences

Parce que toutes les définitions s'accordent sur le caractère situé de la compétence, la compétence ne peut être construite que par et dans les situations de travail. Plus précisément, s'agissant de diplômes professionnels, la compétence professionnelle ne peut être construite que par et dans les situations professionnelles. Lorsque l'analyse de la notion est plus approfondie, de nouvelles questions s'imposent telles que l'évaluation, la comparaison ou la référence à une norme ou à des niveaux de compétences différenciés. Ainsi, des auteurs incluent l'évaluation de la compétence dans sa définition même, conduisant à poser une norme par rapport à laquelle on établit une dichotomie « compétent / non compétent » : V. de Landsheere³⁶ pose la compétence comme une « *capacité d'accomplir une tâche de façon satisfaisante* » ; S. Michel et M. Ledru³⁷ la décrivent comme une « *capacité à résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donné* » ;

³² Pemartin D., *Gérer par les compétences ou comment réussir autrement ?*, Caen, Management et société, 1999.

³³ Le Boterf G., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1997.

³⁴ ST-Onge S., Haines VY., Klarsfeld A., *La rémunération des compétences : Déterminants et incidences*, Relations Industrielles - Industrial Relations, 59, 4, 2004, pages 641-670.

³⁵ Defelix C., Retour D., *La gestion des compétences dans la stratégie de croissance d'une PME innovante : le cas Microtek*, Revue Internationale PME, volume 16, numéros 3-4, 2003.

³⁶ Viviane de Landsheere, *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*. Paris, PUF, 1988.

³⁷ Sandra Michel et Michel Ledru, *Capital-compétence dans l'entreprise : une approche cognitive*. ESF éd., 1991.

pour J. Beckers³⁸, « la compétence renvoie à la capacité d'un sujet de mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui ».

D'autres en proposent une approche visant plutôt à caractériser sa nature selon des niveaux de compétence différenciés : G. Vergnaud³⁹ souligne, quant à lui, que « X est plus compétent s'il sait se débrouiller devant une situation nouvelle d'une catégorie jamais rencontrée auparavant » ; « X est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives et peut s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter », « X est plus compétent que Y, s'il s'y prend d'une meilleure manière. Le comparatif "meilleure" suppose des critères supplémentaires », « X est plus compétent que Y s'il sait faire quelque chose que Y ne sait pas faire »⁴⁰.

Pour A-J. Elliot et C-S. Dweck, notamment, la compétence peut être définie comme « une condition ou une qualité de l'efficacité, de l'habileté, de l'autonomie ou du succès »⁴¹. Cette définition permet de s'interroger sur un certain nombre d'aspects centraux relatifs à la motivation. Comment la compétence peut-elle s'évaluer ? De manière absolue ? En fonction d'un « standard » inhérent à l'activité ? De manière interpersonnelle, avec une modification constante dans le temps ? Ou encore de façon interpersonnelle, mais avec une comparaison normative ?

Pierre Pastré repère une mutation de la notion de compétence, laquelle « met de plus en plus l'accent sur la capacité d'adaptation à des situations variées dans un même type de métier ». La compétence devient donc transférable à d'autres contextes professionnels attachés à un même métier. Il montre alors en quoi la notion de compétence peut être rapprochée de la notion de développement. L'activité ne peut se penser sans développement.

La compétence est analysable, c'est-à-dire qu'il est possible d'identifier la charge épistémique que recèle toute pratique professionnelle. P. Pastré marque enfin en quoi le courant de la conceptualisation dans l'action de G. Vergnaud permet de dépasser l'opposition toujours entretenue entre l'*épistémé* (science de l'être, théorie) et la *métis* (intelligence rusée, intelligence de la pratique) pour conclure sur la nécessité de rapprocher la notion de compétence de celle de schème, qui permet l'articulation entre le caractère adaptable de l'activité et les invariants propres à son organisation.⁴²

Ces conceptions de la compétence à la fois située, analysable, reliée à des savoirs rapprochent de définitions pertinentes pour la définition de blocs de compétences.

Pour R. Vittorski, la compétence se situe à l'intersection de trois champs : le champ du parcours de socialisation et de la biographie (ou du parcours personnel), le champ de l'expérience professionnelle, et celui de la formation. Les compétences s'y produisent et s'y transforment. De son point de vue, la compétence tient davantage du processus que de l'état. La compétence est le processus générateur du produit fini qu'est la performance (les outils d'évaluation permettent surtout de saisir les états). La compétence est toujours compétence d'un individu ou d'un ensemble d'individus en situation. Elle est achevée, mise au point, contextualisée, spécifique et contingente ;

³⁸ Beckers J., *Développement et évaluation des compétences à l'école*. Bruxelles, éditions Labor, 2002.

³⁹ Vergnaud G., *La didactique professionnelle*, Revue Française de pédagogie, n° 154.

⁴⁰ On consultera utilement la note n° 2014 - n° 4 de CPC études (Commissions professionnelles consultatives).

⁴¹ Elliot AJ. et Dweck CS., *Handbook of competence and motivation*, The Guilford press, 2005.

⁴² Pastré P., *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF, 2011.

elle est produite en fonction, non pas seulement des caractéristiques de la situation, mais aussi de la représentation qu'en a la personne (sa production est dépendante des façons de voir et de penser la situation).⁴³

Patrick Mayen souligne également le caractère dynamique et vivant des compétences : « *Une des questions les plus essentielles qui se posent à la formation professionnelle consiste à se demander comment un individu devient un professionnel, c'est-à-dire un professionnel expérimenté, et comment il peut continuer à l'être au fil des évolutions auxquelles il doit s'adapter tout au long de sa vie au travail. Poser la question dans ces termes conduit évidemment à accorder une place primordiale au caractère dynamique et vivant des compétences* »⁴⁴.

À la suite de cette approche, la définition de la compétence et la conception de blocs de compétences doivent donc être clairement effectuées en référence à des situations de travail. Les compétences professionnelles sont en relation avec des situations professionnelles emblématiques des métiers visés. Une distinction doit être opérée entre activités professionnelles et situations professionnelles. Pour simplifier, l'activité renvoie à ce que fait réellement un individu en situation ; elle se distingue de la prescription, de la tâche, alors que les situations sont davantage liées à l'expérience, au vécu et à la formation⁴⁵. L'activité professionnelle est décrite dans et par une situation professionnelle. Mais la différence est suffisamment ténue pour que puisse être rattachée la compétence à une situation ou à une activité professionnelle, sans pour autant confondre activité professionnelle et situation. La compétence associe un caractère dynamique à la capacité de la personne à s'adapter à la variabilité des contextes ; elle comprend également la capacité à s'extraire d'un contexte spécifique pour être transférable à d'autres.

Les entretiens conduits dans le cadre de la mission ont amené celle-ci à poser la question fondamentale du rapport entre compétence et savoirs. Développer une approche par la compétence requiert de voir les savoirs et les connaissances davantage comme une ressource et non comme un but du processus d'apprentissage. La deuxième partie de ce rapport montrera que la conception de blocs de compétences professionnelles doit être envisagée, en premier lieu, sur la base de blocs de situations ou de blocs d'activités.

La compétence est située ; elle est également distribuée : ainsi, ce qu'une personne peut faire dans une situation donnée est fonction des ressources et des contraintes de la situation et du rapport que la personne entretient avec celle-ci. Les compétences s'ajustent pour prendre en compte les spécificités toujours renouvelées des situations professionnelles, la diversité des caractéristiques des situations et leurs variations. La diversité signifie que, dans le monde du travail, une même situation ne se répète pas à l'identique, entre deux mêmes « postes », dans deux entreprises différentes, dans deux ateliers distincts ou entre deux postes définis comme identiques et interchangeables par le système d'organisation du travail. La variabilité constitue ainsi un autre trait caractéristique des situations auquel un professionnel doit faire face : les conditions de la situation changent et ce

⁴³ Vittorki R., *de la fabrication de la compétence*, Éducation permanente, Paris, la documentation française, 1998, 135, p. 57 à 69. Archives ouvertes <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00172696/document>

⁴⁴ Mayen P., Ferron O., Humblot JP. et Bazile J. (2006), *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*, rapport de recherche de l'unité propre « Développement professionnel et formation », département des sciences de la formation et de la communication, Enesad, septembre.

⁴⁵ À ce niveau de l'analyse, on peut considérer que la différence entre activités et situations est ténue.

changement peut équivaloir à une dégradation des conditions, à une évolution, à une simple modification ou à une variation du niveau de complexité.⁴⁶

Souvent à la lecture de la littérature doctrinale, mais également, lors de ses entretiens, la mission a observé que le terme de « compétence » est complété pour aboutir à la définition de notions telles que compétences « clés », compétences « transférables » et « savoir-être ».

1.2.1.2 La notion de compétences « clés » a souvent été mobilisée lors des entretiens

À côté de compétences spécifiques est apparue la notion de compétences clés. Cette notion a été utilisée par plusieurs de nos interlocuteurs. À nouveau, l'appréhension de la notion apparaît peu aisée tant les approches, les termes utilisés et les définitions posées varient. Ainsi, selon les époques, les interlocuteurs ou les textes considérés, « standards », « compétences de base », « compétences clés », « compétences transversales », « socle commun de connaissances et de compétences » se rassemblent ou divergent. La mission a donc estimé qu'une clarification était, là encore, nécessaire.

Dans la plupart des cas, les compétences de base, les compétences clés ou le socle commun sont compris comme un minimum requis pour accéder à des emplois et pour s'inscrire dans une vie citoyenne, elle-même en évolution, quant aux compétences minimales à rassembler pour y trouver sa place.

Disposer de « compétences de base », de « compétences-clés », voire de « socle commun de connaissances et de compétences⁴⁷ » offre une capacité dynamique pour aller plus loin dans son parcours personnel et professionnel, un socle permettant de développer d'autres compétences. Ces compétences clés relèveraient donc davantage de la capacité de l'individu à construire son parcours et à développer sa capacité à s'insérer.

La notion de compétence de base a été reprise lors des entretiens afin de démontrer leur rôle essentiel dans l'insertion du jeune diplômé. Ces compétences de base seraient déterminantes. Les positions prises par nombre de nos interlocuteurs peuvent être argumentées par des apports scientifiques, notamment ceux de JF Giret⁴⁸ pour qui *« notre hypothèse est que le niveau de ces compétences de base serait une des causes du déclassement ou du surclassement professionnel. Cela suppose que, pour un même niveau de diplôme, il existe une hétérogénéité d'acquisition des compétences de base [Steedman (1999)] alors même qu'un solide niveau de ces compétences est déterminant pour exercer un emploi. »*

Cependant, les compétences clés sont généralement définies ou entendues comme des compétences générales ou des compétences dites transversales dont il est possible de constater la réalité au sein de situations professionnelles récurrentes, mais également dans la vie civile.

La notion de capacité est parfois introduite : quelquefois synonyme de compétence, la capacité est aussi décrite comme un ingrédient d'une compétence générale, comme la mise en œuvre de connaissances dans une situation donnée ou encore comme un potentiel que la compétence

⁴⁶ Cf. note 43.

⁴⁷ Le document du Conseil supérieur des programmes *Premières propositions du Conseil supérieur des programmes pour l'évaluation et la validation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture* du 20 novembre 2014, fait d'ailleurs référence à des blocs de compétences dans le socle commun de connaissances et de compétences.

⁴⁸ Le niveau de compétences de base peut-il expliquer le déclassement ou le surclassement sur le marché du travail ? Aline Branche-Seigeot et Jean-François Giret, IREDU-université de Bourgogne.

permettrait d'adapter dans l'exécution d'une tâche spécifique, dans une situation précise. Elles ont une influence sur la capacité d'une personne à s'adapter, à évoluer, et pour les organisations, elles seraient source de flexibilité.

1.2.1.3 Compétences transférables, compétences transversales, une confusion fréquente qui, là encore, appelle une clarification

Le concept de compétence transversale demeura au centre de dissensions : Becker écrivit à ce propos que « *pour mobiliser une activité qui est de l'ordre de la compétence, la tâche peut être ni du niveau de la restitution ni du niveau de l'exécution, elle est inédite* ». Nombre d'auteurs insistent ainsi sur le fait qu'une compétence exige non seulement la présence de ressources cognitives chez le sujet, mais surtout la mobilisation des ressources adaptées au traitement d'une situation qui n'est pas forcément connue⁴⁹. Cette notion de compétence transversale a d'ailleurs été reprise à maintes reprises lors des entretiens.

Pour le centre d'analyse stratégique, les compétences transférables sont des compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée qui peuvent être mises en œuvre dans une variété de contextes professionnels. La compétence est transférable par définition. Sur la base des travaux des chercheurs, les compétences sont transférables dans la mesure où, parce qu'elles ont été travaillées à partir d'un contexte professionnel particulier, elles peuvent être utilisées ou mobilisées dans un autre contexte professionnel (organisation productive, produit ou service rendu) tout en restant ancrées dans des situations professionnelles de même nature. Ces compétences transférables détermineraient donc la capacité d'adaptation d'un individu à une variété de contextes attachés à une situation professionnelle. Leur mise en évidence peut nécessiter l'analyse concomitante et partagée de l'ensemble des métiers auxquels elles se réfèrent. Toutefois, le caractère transférable d'une compétence est à distinguer du caractère transversal. Des compétences seront qualifiées de transversales si elles sont mobilisées dans des situations professionnelles de nature différente ou si elles sont acquises en dehors de l'activité professionnelle, mais utiles, voire indispensables, à l'exercice de certains métiers⁵⁰. Les compétences liées à la communication professionnelle sont souvent citées pour illustrer cette notion. Toutefois, elles doivent, dans ce cas, être évoquées avec quelques précautions. Ainsi, une compétence qui pouvait être perçue *a priori* comme transversale, devient spécifique si on procède à une analyse plus fine permettant de distinguer différentes situations professionnelles.

Définie par rapport à un contexte, la compétence n'existe qu'en situation et par sa transférabilité ; la transférabilité de la compétence s'entend d'un contexte à un autre et ne peut être envisagée que dans la mesure où les données de la situation sont elles-mêmes transférables.

1.2.2. Savoir-être et compétences comportementales, une place mise en question par l'introduction de blocs au sein des diplômes

Le « savoir-être » a été évoqué, à plusieurs reprises, lors des différents entretiens conduits dans le cadre de la mission. La question de sa place dans l'approche par compétences a été particulièrement posée et implicitement celle de sa place dans des diplômes structurés en blocs de compétences.

⁴⁹ Becker, note Réfléchir ensemble à l'évaluation des compétences, commission de pilotage, 2002.

⁵⁰ Sources : "compétences transversales et "compétences transférables" : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles, note d'analyse n° 219, centre d'analyse stratégique, avril 2011.

La consultation des auteurs de référence ayant abordé la notion de « savoir-être » peut ici apporter des éléments de clarification. À déjà été évoquée la définition de la compétence proposée par la CNCP, définition faisant référence à la notion de « savoir-être »⁵¹. En 1999, S. Bellier soulignait déjà, à propos de cette définition de la compétence exprimée en termes de « *savoirs, savoir-faire et savoir-être* » et largement utilisée dans les entreprises aujourd'hui :

*« une trilogie dont la somme formerait l'ensemble des compétences nécessaires pour tenir un emploi ou pour caractériser un individu. Habituellement cette combinaison ne repose pas sur une théorie construite qui expliquerait pourquoi la compétence comprend ces éléments. Il s'agit plus d'un constat "de bon sens" sur lequel chacun s'accorde et qui permet donc une communication aisée à l'intérieur de l'entreprise »*⁵².

La grande hétérogénéité des ingrédients de la compétence ainsi véhiculés pourra conduire à la tentation de les traiter pour eux-mêmes, en dépit des vertus attribuées à leur « *combinaison dynamique* » dont les modes de réalisation sont inconnus⁵³.

Sandra Bellier⁵⁴ note que, progressivement, les employeurs mettent en avant le rôle fondamental des compétences comportementales à la fois dans l'accès à l'emploi et dans l'exercice du métier. « *Finalement, nous annonce-t-on, ce n'est pas tant le diplôme qui compte ni même l'expérience, mais bien la personnalité, le comportement, les compétences sociales.* »⁵⁵

La problématique d'évaluation des compétences comportementales devient de plus en plus importante, et ce pour trois raisons :

- du fait de l'évolution des situations professionnelles : elles concernent tous les métiers, les activités et les domaines dans lesquels la relation, notamment vis-à-vis de clients, devient centrale, autant dire pour une grande majorité d'emplois ;
- du fait de la nécessité de travailler de plus en plus fréquemment en collaboration, en réseau, par échange d'informations ;
- du fait de l'émergence de métiers structurés autour de la relation : la plupart de ceux que l'on nomme « nouveaux métiers » sont de ce registre – médiateur, auxiliaire de vie, aide à domicile, etc.

Derrière ce constat, on repère plusieurs types de questions. Quel est le rôle de ces compétences comportementales ? N'y a-t-il pas un amalgame entre des caractéristiques qui concernent la personnalité, voire le caractère, et d'autres qui sont plus liées au comportement social à la prise en compte des caractéristiques du contexte des situations professionnelles ? Enfin, comment peut-on amener les élèves et les étudiants à développer ces compétences comportementales ?

⁵¹ « Une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle. Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources mises à disposition) ».

⁵² Bellier S., (1999). *La compétence*, In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris, Dunod.

⁵³ C. Chauvigné et J.C. Coulet, *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?*, revue française de pédagogie, 172 | 2010.

⁵⁴ Enlart S., *Les compétences comportementales*, Actes du séminaire national, rénovation du BTS "assistant manager", Paris, du 18 au 21 décembre 2007.

⁵⁵ Cette affirmation sera nuancée dans le développement relatif au diplôme.

Évoquer ces compétences comportementales relève parfois davantage du culturel que du technique : parler de loyauté ou de sens de la communication ne se définirait pas par le biais de l'activité professionnelle, mais bien par celui des normes sociales partagées par un groupe à un moment donné. Considérant que toute entreprise est effectivement un corps social, il pourrait être légitime de penser que les normes dominantes consistent, entre autres, à partager ce que l'on entend par « compétences comportementales ». Si l'on entend par le terme comportement ce qui relève de la personnalité comme c'est très souvent le cas dans les discours, alors le comportement est non contextualisé et détaché de l'action.

Il est indispensable de distinguer les compétences comportementales entendues comme la capacité d'adopter une attitude adaptée à une situation donnée, des comportements attendus, normés et prescriptifs. L'enjeu pour l'École est bien d'objectiver les compétences comportementales, de les associer comme un objectif de formation au même titre que d'autres compétences et de les raccrocher aux situations professionnelles. Il s'agit donc de chercher comment « exprimer en compétences » des termes comme « discret, consciencieux, sérieux ». Ces qualificatifs peuvent, en effet, concerner un mode de traitement de l'information, une manière d'organiser son travail et son temps en fonction d'objectifs identifiés, une capacité à vérifier et à contrôler sa propre performance, etc.

Ainsi, on pourrait isoler des comportements intégrés dans les démarches de résolution de problèmes qui, en quelque sorte, « font partie de la solution » ; dans ce cas, on peut considérer qu'il s'agit de compétences pour autant qu'ils sont :

- appris et développés dans l'action ;
- liés à un contexte donné ;
- combinés à d'autres éléments.

En effet, afin d'éviter tout caractère prescriptif notamment pour les savoir-être, les données des situations sont devenues de plus en plus précises pour donner aux apprenants des contingences qu'ils doivent prendre en compte et auxquelles ils doivent s'adapter. La compétence permet alors la prise en considération de toutes les caractéristiques de la situation.

Les compétences comportementales peuvent donc être travaillées dans et par des situations professionnelles ou générales. La réflexion sur les blocs de compétences doit prendre en compte cette spécificité.

1.2.3. Savoirs et compétences, une relation pas toujours comprise

La question de la relation entre savoirs et compétences a été posée avec insistance lors des entretiens conduits par la mission et a soulevé de vives interrogations et, notamment, la crainte de voir la notion de compétence se substituer à celle de savoir. Les blocs de compétences doivent-ils être construits à partir des connaissances pour être mobilisés dans des situations de travail ou être construits à partir de situations professionnelles ?

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels peut-elle se faire en remettant en cause les savoirs ? Là encore, une clarification est nécessaire. Tout d'abord, faudrait-il distinguer les notions de savoirs et de connaissances. En première approximation, les savoirs sont

communément admis, partagés, alors que la connaissance relève de la construction personnelle. Contrairement aux connaissances, les savoirs sont transmissibles. Les connaissances sont des savoirs qu'une personne s'est appropriés et qu'elle a assimilés.

J-C. Coulet⁵⁶ inclut les savoirs quand il définit la compétence comme :

*« une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée [...] Les compétences sont une combinaison dynamique des aptitudes cognitives et métacognitives, du savoir et de la compréhension, des aptitudes relationnelles, intellectuelles et pratiques et des valeurs éthiques »*⁵⁷.

Enseigner, former, évaluer à partir du travail, des situations professionnelles et des compétences ne signifie pas mettre les savoirs au second plan. Cela signifie leur donner un sens différent au sein de l'activité humaine : celui d'ordonner l'action en situation à partir des problèmes à résoudre. Le concept de compétence a été transposé de l'entreprise à l'école et plus largement à la formation, véhiculé par un lexique identique. La formation en entreprise a acquis une légitimité ; parallèlement, l'École a évolué d'un modèle pédagogique centré sur les savoirs à un modèle centré sur les compétences à partir de situations professionnelles. Les deux sphères, celle de l'École et celle de la formation en entreprise, ne poursuivent cependant pas les mêmes intérêts.

À l'issue de sa scolarité, un élève devrait être capable de mobiliser ses acquis en dehors de l'école, dans des situations diverses et complexes : l'accent mis sur le réinvestissement des acquis scolaires répond à un souci d'adéquation plus grande des apprentissages scolaires aux situations de la vie civile et privée, et au travail. La problématique du « *transfert des connaissances* » ou de la « *construction de compétences* » exprime cette préoccupation. Pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être mobilisables : au-delà de leur maîtrise, le transfert suppose l'association des savoirs à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face⁵⁸.

Développer des compétences sous-entend non seulement de ne pas renoncer aux connaissances, mais plus encore d'apprendre à les mobiliser. Les *connaissances sont des représentations organisées du réel ou de l'action sur le réel, des ressources cognitives essentielles dans la constitution d'une compétence*⁵⁹. Les compétences dites professionnelles comportent une part de raison pratique fondée sur des savoirs. Quelles qu'elles soient, des connaissances à part entière sous-tendent l'action.

Dans le cadre de formations professionnelles, la qualification de l'élève se mesurera à sa capacité à faire face à des situations professionnelles classiques en mobilisant des ressources cognitives pertinentes et coordonnées pour construire une décision apte à répondre à l'événement et assez sûre pour conduire, la plupart du temps, à une issue acceptable, sinon optimale.

⁵⁶ Christian Chauvigné et Jean-Claude Coulet, *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?*, Revue française de pédagogie, 172- 2010.

⁵⁷ González J. et Wagenaar R., *Contribution des universités au processus de Bologne, Une introduction*, Bilbao. Projet Socrates Tuning.

⁵⁸ Perrenoud, Ph. (1995) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF. *De quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.

⁵⁹ Perrenoud, Ph. Ouvrage déjà cité.

Dans le cadre des formations générales, une approche par compétences a pu révéler la crainte d'accentuer le caractère préprofessionnel de l'enseignement de base et de lui faire perdre sa vocation de culture générale. Cependant, former à des compétences n'équivaut pas à former à des compétences professionnelles. Les compétences visées par un enseignement de culture générale créditées de vertus plus globales de formation de l'esprit doivent être identifiées.

J. Laliberté⁶⁰ a pu montrer comment concilier l'approche par compétences avec le souci de développer une culture générale : la grille analysée ne désigne pas des compétences étrangères aux compétences professionnelles ou sociales, mais des compétences utilisables dans plusieurs champs de pratique :

- habileté à communiquer ;
- capacité d'analyse ;
- capacité de raisonner et de penser clairement ;
- habileté à résoudre des problèmes, à rechercher la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité ;
- capacité d'entrer en interaction avec autrui ;
- facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes ;
- capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, etc.

Il n'y a pas de compétences sans connaissances. Agrégées, ces dernières sont constitutives des compétences. Elles sont pour la plupart disciplinaires. Dans la formation des compétences, le rôle des disciplines, comme creuset des ressources cognitives mobilisables face à des situations-problèmes complexes, est fondamental. Dès lors, deux approches pourraient être envisagées pour définir les conditions de construction de la compétence, soit à partir des connaissances mobilisables dans la situation de travail, soit à partir des situations de travail dans lesquelles les compétences sont mobilisées. Ce point est essentiel, notamment lorsqu'il s'agit d'introduire des blocs de compétences dans les diplômes professionnels. Construire des blocs de compétences nécessite de prendre appui sur des activités ou des situations professionnelles inhérentes à des métiers visés. Partir des situations professionnelles constitue une voie pour acquérir des savoirs et des méthodes, découvrir et s'approprier des concepts scientifiques et techniques, par un mouvement qui va de l'expérience aux savoirs et complète l'autre action qui va du savoir aux situations⁶¹.

En effet, il peut être risqué de prétendre dispenser des connaissances sans se soucier de leur intégration à des compétences ou de leur investissement dans des pratiques.

Décrire une compétence, l'analyser nécessite donc d'identifier les savoirs qui sont associés.

⁶⁰ Laliberté, J. (1995) Alverno : *une réforme pédagogique riche d'enseignements*, in Goulet, J.-P. (dir.) Enseigner au collégial, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 137-144.

⁶¹ Mayen P., Ferron O., Humblot J.-P. et Bazile J. (2006), *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*, rapport de recherche de l'unité propre « Développement professionnel et formation », département des sciences de la formation et de la communication, Enesad, septembre.

1.2.3.1 En conclusion, vers une définition partagée de la compétence

Lors des entretiens, la mission a ressenti le besoin d'une nécessaire clarification de la notion de compétence afin de prendre en compte le flou, les divergences, voire les craintes ressenties. Au terme de ce panorama, la mission a identifié un consensus autour des quatre points suivants :

- son rapport à l'action : elle se fabrique, elle se développe et elle s'actualise dans l'action, à travers la réalisation et la production ;
- son rapport au contexte et à la situation : on est compétent dans une situation donnée, pour résoudre un problème donné et non pas « en général », quel que soit le contexte ou la situation ;
- son caractère transférable : la compétence est transférable à d'autres situations. Le transfert de la compétence est un problème encore mal cerné qui est loin d'être une évidence ;
- sa nature, qui est la combinaison, l'intégration de différents éléments : des connaissances, de l'expérience, certes, mais aussi des ressources inhérentes à la situation et notamment des aptitudes, des modes de coopération, des informations qui viennent caractériser telle situation par rapport à telle autre.

C'est par ces différents éléments que la compétence devient « visible », qu'elle prend sens, qu'elle peut être explicitée. On peut ajouter que la compétence s'appuie sur des savoirs qui sont mobilisés « en situation » et qu'elle associe également des compétences qui pourraient être qualifiées de comportementales en fonction des données décrivant la situation. Enfin, par nature la compétence est transférable à différents contextes professionnels. Des compétences sont également transversales parce que communes à différentes situations.

Plus récemment, P. Pastré a examiné la relation entre diplôme et emploi à l'aune de la notion de compétence. Il explique qu'une analyse de l'activité de travail peut permettre d'améliorer la qualité des référentiels des diplômes en portant une attention accrue à la compétence et aux caractéristiques des contextes de travail. Il existerait trois niveaux d'analyse des compétences :

- un premier niveau porte sur les transformations qui affectent le travail et sur les compétences requises aussi bien qu'acquises, dans le travail ;
- le deuxième niveau est celui de la dimension sociale et politique, c'est-à-dire de la reconnaissance sociale de la qualité professionnelle des acteurs, en particulier le problème d'un éventuel passage d'un système de qualifications à un système de compétences ;
- le troisième niveau correspond à l'étude de la construction ou de la reconstruction des compétences requises par l'évolution du travail.

La lecture de référentiels de diplômes met en évidence le manque d'homogénéité du vocabulaire utilisé. L'activité professionnelle est parfois décrite en tâches, parfois exposée en situations, pour le niveau de granularité le plus fin. Le « grain le plus épais » peut être nommé processus, fonction, finalité, pôles de situations. Cette diversité n'est pas de nature à faciliter la lecture des référentiels et encore moins à autoriser le transfert de blocs de compétences d'un diplôme vers un autre.

Poser les bases de la méthodologie d'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels nécessite un effort de clarification :

Préconisation n° 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.

Principe 1 : les caractéristiques énoncées de la notion de compétence (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.

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.

2. La nécessité de réaffirmer le rôle protecteur du diplôme professionnel

Face à des craintes exprimées quant au devenir du diplôme, l'étude sur l'introduction de blocs de compétences révèle la nécessité de bien préciser son rôle dans les parcours de formation et les parcours professionnels. Le sujet de la mission a d'ailleurs parfois soulevé des craintes formulées par plusieurs interlocuteurs quant à une éventuelle remise en cause de l'intégrité du diplôme.

La question fondamentale est celle du « ticket d'entrée » sur le marché du travail, des moyens de conserver un emploi ou d'assurer une évolution professionnelle : est-ce bien le diplôme ? Peut-on envisager que la détention d'un bloc de compétences le soit également ?

Par ailleurs, la réglementation offre une diversité de possibilités d'accès au diplôme, dont certaines semblent méconnues, tout comme le sont certains aménagements de parcours. Dès lors, il a semblé nécessaire de proposer une analyse succincte du rôle du diplôme professionnel, mais également des modalités pour y accéder.

2.1. Définition du diplôme professionnel

La mission propose de retenir la définition du diplôme proposée par la CNCP : le diplôme se réfère ainsi généralement à un « cursus ou un parcours d'études scolaires, universitaires ou à l'établissement dans lequel ce parcours a été suivi (diplôme universitaire, de grande école, etc.). Le titre s'attache davantage à la fonction qu'il permet d'occuper (titre d'ingénieur, de psychologue, etc.) ».

Historiquement, d'après la loi du 4 août 1942, le terme de « diplôme » ne pouvait concerner, sauf pour de rares exceptions, que les certifications nationales délivrées par l'État, principalement l'éducation nationale et l'enseignement supérieur. La loi de 1942 a été depuis abrogée, mais la délivrance de diplômes nationaux demeure une prérogative de l'Etat⁶².

⁶² Article L. 211-1 du code de l'éducation : « L'Etat assume, dans le cadre de ses compétences, des missions qui comprennent :
[...] 2° La définition et la délivrance des diplômes nationaux et la collation des grades et titres universitaires [...]. »

Les diplômes professionnels délivrés par l'éducation nationale sont régis par les dispositions législatives et réglementaires du code de l'éducation. Ils sont élaborés en référence à une spécialité professionnelle.

Chaque spécialité de diplôme est créée par un arrêté qui fixe le référentiel d'activités professionnelles, le référentiel de certification, le règlement d'examen, les définitions d'épreuves, etc.

- spécialités de niveau V :
 - certificat d'aptitude professionnelle (CAP),
 - brevet d'études professionnelles (BEP).
- spécialités de niveau IV :
 - baccalauréat professionnel,
 - brevet professionnel,
 - brevet des métiers d'art,
 - brevet de technicien.
- spécialités de niveaux IV et V :
 - mention complémentaire (MC).
- spécialités de niveau III :
 - BTS,
 - DUT.

On peut également associer d'autres diplômes tels que par exemple le diplôme de comptabilité et gestion (DCG) et les licences et masters professionnels.

Les diplômes sont parfois considérés à la fois comme des « qualifications » et des « certifications » – confusion qui est peut être alimentée par le ministère de l'éducation nationale lui-même, notamment lorsqu'il présente, dans toutes ses publications, les diplômes professionnels comme des « qualifications professionnelles ». Les certifications auxquelles il est fait référence ici concernent le processus de vérification, puis de validation d'une maîtrise professionnelle et de son résultat et non le diplôme lui-même. D'une façon générale, les diplômes interviennent comme garanties de la compétence individuelle. C'est à cette fonction de preuve que font appel les pouvoirs publics et les partenaires sociaux pour justifier l'importance qu'ils accordent à la certification et au diplôme.⁶³

À noter que le diplôme doit être distingué d'autres certifications connexes et notamment des titres professionnels et des certificats de qualification professionnelle (voir annexe 3).

⁶³ Fabienne Maillard, Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience : une avancée sociale ?, Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs, 2007.

2.2. La nature du diplôme professionnel en France : le résultat d'un processus historique

Une des préoccupations des pays industrialisés tient à la capacité des systèmes d'enseignement général et de formation professionnelle à être en cohérence avec les besoins économiques. L'insertion professionnelle des personnes formées et la possibilité offerte aux entreprises de trouver les compétences dont elles ont besoin sont les deux objectifs visés.

D'après P. Pelpel et V. Troger⁶⁴, l'enseignement technique et professionnel a vu le jour à la fin du XIX^e siècle en étant le fruit d'initiatives aussi bien privées que nationales et révélant un système de formation quelque peu anarchique (multiplication d'écoles privées et nationales, nouvelles branches industrielles et donc nouvelles qualifications, etc.). G. Brucy (1998)⁶⁵ a éclairé les processus par lesquels le monde de l'école et celui de la production se rencontrèrent pour élaborer l'architecture des diplômes et des filières de formation. En s'intéressant au CAP, lors de la période 1911-1943, il a alors été amené à étudier quand et comment un diplôme, initialement destiné à sanctionner les formations suivies sur leur lieu de travail par les apprentis, s'est progressivement aligné sur les normes de l'école. La loi Astier (25 septembre 1919) a créé le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), certificat constatant la possession d'aptitudes et non plus celle de capacités professionnelles acquises au terme de plusieurs années d'expérience, comme en attestait le certificat de capacités professionnelles. En se déroulant au siège de chaque école, avec un jury où les représentants du système éducatif se concertent avec ceux du monde économique, et en se donnant pour objectif de former des ouvriers d'élite adaptés aux besoins économiques essentiellement locaux, ces diplômes poursuivent d'emblée deux finalités, professionnelle et éducative. Les employeurs craignent cependant le développement d'un diplôme témoignant de l'influence de l'État dans un secteur de la vie sociale où ils ne lui reconnaissent que peu de compétences. G. Brucy explique, de plus, pourquoi l'on est passé d'une politique décentralisée de la certification à l'institution de normes centrales visant à produire des diplômes à validité nationale.

Progressivement, les diplômes qui répondaient à des besoins pouvant être locaux sont devenus nationaux. Le contrôle de la définition, de l'organisation et de la délivrance d'un diplôme par les seules instances professionnelles posait la question de sa reconnaissance par l'État. G. Brucy considère les diplômes comme des « *objets socialement construits dont l'existence résulte d'une histoire* » et comme de « *bons postes d'observation pour découvrir les stratégies, pour débusquer les enjeux et pour éclairer les compromis et les permanences qui ont fait l'originalité du cas français* ». Il invite donc à une étude des acteurs – l'État et ses agents, les milieux professionnels – et de leurs stratégies. Cet angle d'attaque semble particulièrement pertinent si l'on considère que les diplômes de l'enseignement professionnel sont une certification du savoir, mais aussi du savoir-faire permettant d'acquérir une qualification reconnue sur le marché du travail.

Dans le contexte de l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels, les enjeux associés aux diplômes professionnels sont multiples. De manière synthétique, on peut y associer les objectifs suivants :

- favoriser l'insertion professionnelle et contribuer à l'élévation des qualifications ;

⁶⁴ Patrice Pelpel et Vincent Troger, *Histoire de l'enseignement technique*, hachette, 2001.

⁶⁵ Guy Brucy, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris : Belin, 1998. p. 285 Histoire de l'éducation.

- accompagner chaque élève lors de parcours de réussite, y compris au-delà d'un premier diplôme ;
- lutter contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualifications.

2.3. Le diplôme favorise l'insertion professionnelle et contribue à l'élévation des qualifications

Ce bref rappel historique de l'attachement au diplôme explique en partie pourquoi prétendre que les blocs de compétences pourraient avoir une valeur sur le marché du travail a suscité des réactions, des interrogations à propos d'une éventuelle remise en cause des parcours de formation dont le seul but doit rester le diplôme perçu dans son rôle protecteur.

Il est à noter que des questions connexes ont été posées sur la place des enseignements généraux dans les diplômes professionnels.

2.3.1. Un atout pour accéder à l'emploi

2.3.1.1 Quel est le rôle du diplôme ?

D'une façon générale, au niveau individuel, l'obtention d'un diplôme demeure « rentable » sur le marché du travail, même si son « rendement relatif » s'est érodé depuis vingt ans. Les constats sont structurels et constants depuis deux décennies : le diplôme des individus est le facteur prépondérant d'insertion professionnelle et de positionnement au sein du marché du travail, puisqu'il existe une césure importante entre la situation des diplômés et celle des non-diplômés. Au sein de la catégorie des diplômés, la situation n'est pas homogène. Plus le niveau de formation augmente plus les difficultés d'insertion professionnelle décroissent. Cela pose effectivement la question des conditions d'accès à un diplôme, y compris à un diplôme de niveau supérieur après un premier diplôme. Diverses études de l'INSEE et du CEREQ le montrent, les jeunes diplômés restent moins longtemps au chômage ; ils se placent à de meilleurs postes et ils sont globalement mieux rémunérés que les non-diplômés.

« Il est clair [...] que les diplômes sont utiles à chacun de nous pour avoir un emploi et pour être mieux payé. Il est donc difficile de ne pas croire aux vertus du développement continu de l'éducation scolaire ; d'ailleurs les dirigeants qui en appellent "à la société de la connaissance" partagent tous cette confiance dans l'école »⁶⁶.

À l'inverse, différentes études montrent que l'absence de diplôme reste un handicap^{67,68}. Le dispositif « Génération » confirme, enquête après enquête, une hiérarchisation des conditions d'accès à

⁶⁶ François Dubet, D Marie uru-Bellat et Antoine Vérétoit, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris : Éd. du Seuil, 2010, p. 212.

⁶⁷ Zora Mazari, Virginie Meyer, Pascale Rouaud, Florence Ryk, Philippe Winnicki, *Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise*, CEREQ, Bref, n° 283, 2011.

⁶⁸ Au niveau macroéconomique, le rôle du diplôme est discuté et l'élévation du niveau des qualifications est souvent interrogée. Ainsi lors de la première biennale formation – emploi organisée par le CEREQ en 2008, la poursuite du processus de déformation par le haut de la structure des qualifications pose question. Traduit-elle simplement la poursuite du processus de diffusion de la hausse d'éducation au sein du système productif – les employeurs n'ayant pas encore modifié leurs comportements d'embauche – ou est-elle également le reflet de la métamorphose de l'économie et des transformations du contenu des activités et des emplois ? Bref 25, mai 2008. On peut également faire référence à

l'emploi selon le diplôme et d'abord une nette différence entre diplômés et non-diplômés. Proportionnellement, les non-diplômés ont des trajectoires d'insertion plus difficiles que les autres. Un éloignement durable de l'emploi ou une alternance récurrente entre périodes de non-emploi et périodes d'emploi sont plus fréquents pour les non-diplômés. Quand ils travaillent, les non-diplômés sont beaucoup plus souvent que les autres liés par des contrats précaires, des missions d'intérim et des contrats à durée déterminée (CDD). Or ces contrats sont les premiers volets d'ajustement des employeurs en période de retournement conjoncturel. Par ailleurs, le chômage de masse persistant entretient la sélectivité du marché du travail et permet aux employeurs de recruter des diplômés pour des postes moins qualifiés que des non-diplômés pourraient eux-mêmes occuper. Les questions soulevées par ces analyses sont donc liées à l'obtention d'un diplôme considéré comme la clé pour entrer sur le marché du travail, et la mise en place de parcours permettant d'accéder à des diplômes plus élevés.

François Dubet note également que :

« la massification scolaire reposait sur le postulat d'une harmonie naturelle entre les diplômes [...], mais depuis plusieurs années, cette règle d'équivalence s'est brisée. En même temps que les diplômes sont de plus en plus indispensables, ne serait-ce que parce que leur absence est un signal négatif envoyé aux employeurs, il en faut de plus en plus pour faire la différence sur le marché du travail »⁶⁹.

2.3.1.2 Quel est le rôle du retour en formation ?

Dans une note récente, le CEREQ s'intéresse au retour en formation des non-diplômés et à l'incidence de l'obtention d'un diplôme à l'issue de cette reprise de formation. Un quart des jeunes non-diplômés, à leur sortie de formation initiale, en 2004⁷⁰, ont obtenu un diplôme au cours de leurs sept premières années de vie active. La mesure des effets sur leur situation professionnelle à terme est délicate. Néanmoins, la comparaison entre diplômés et non-diplômés laisse entrevoir des résultats très contrastés entre hommes et femmes. La situation professionnelle des filles semble particulièrement s'améliorer grâce à l'acquisition différée du diplôme : elles sont alors plus souvent en emploi ; elles occupent des emplois plus qualifiés et sont mieux rémunérées. Pour les garçons, les bénéfices du diplôme obtenu lors d'un retour en formation apparaissent bien moindres. Ces différences entre les hommes et les femmes pourraient s'expliquer par une segmentation particulièrement sensible des emplois occupés par les unes et les autres, les jeunes hommes s'orientant vers des champs professionnels moins réglementés que les femmes⁷¹.

Tableau 1 : situation professionnelle des jeunes et conditions d'emploi après trois ans selon le niveau de sortie d'études.

	Ensemble des sortants	Ensemble des sortants en emploi
--	-----------------------	---------------------------------

Marie Duru-Bellat (2006), *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, La République des Idées, Seuil, p. 106.

⁶⁹ François Dubet, *Les places et les chances, Repenser la justice sociale*, Seuil.

⁷⁰ Selon la définition adoptée pour la présentation du bilan emploi-formation qui associe, sous la responsabilité de l'INSEE, la DEP, la DARES et le CEREQ, une sortie de formation initiale est réputée acquise la première fois qu'un jeune arrête, plus de douze mois (exceptés dans des cas particuliers tels que maladie, maternité, etc.), sa formation initiale, générale ou professionnelle, sous statut scolaire ou en apprentissage, à n'importe quel niveau que ce soit.

⁷¹ Céline Goffette, Isabelle Recotillet, *Décrocher un diplôme, une deuxième chance pour l'insertion des non-diplômés ?*, Bref CEREQ, n° 329, 2015.

	Taux d'emploi %		Taux de chômage %		Part de jeunes en CDI ou fonctionnaire en %		Part de jeunes en emploi de cadres ou professions intermédiaires %		Salaire médian net mensuel (en euros constants)	
	2004	2007	2004	2007	2004	2007	2004	2007	2004	2007
Cohorte étudiée génération 2004 ou 2007										
Sans diplôme	56	48	33	40	41	37	18	19	1 120	1 140
CAP ou BEP	76	70	17	24	55	54	13	14	1 200	1 200
Bac professionnel ou technologique **	78	75	13	15	57	54	30	31	1 200	1 250
Bac général	62	55	14	19	51	43	47	45	1 200	1 200
Bac+2 (BTS, DUT)	88	86	7	9	68	68	68	68	1 410	1 460
L3	83	80	7	11	70	71	81	75	1 470	1 480
Bac+4	83	85*	10	8*	67	72*	83	85*	1 510	1 730 *
DEA, DESS, M2, Écoles d'ingénieurs ou de commerce	91	88	5	9	79	79	94	94	2 000	2 000
Doctorat	91	92	7	5	58	59	98	99	2 150	2 220
Ensemble du supérieur	87	85	7	9	70	72	79	80	1 530	1 630
ensemble	77	73	14	18	61	60	50	52	1 300	1 380

Source CEREQ, enquête 2010, auprès de la génération 2007, enquête 2007 auprès de la génération 2004.

Champ : ensemble des sortants de la formation initiale.

*L'évolution observée entre la génération 2004 et la génération 2007 n'est pas significative parce qu'elle résulte avant tout du recul du nombre de sorties au niveau M1 dans les universités, qui augmente le poids relatif des diplômés d'écoles de niveau bac + 5.

** cette catégorie est hétérogène puisqu'elle intègre un diplôme professionnel, le baccalauréat professionnel, avec un diplôme qui ne l'est pas, le baccalauréat technologique.

On ajoutera que les diplômes acquis à l'issue de la formation initiale permettent à leur titulaire d'améliorer incontestablement leurs conditions d'emploi : une étude récente du CEREQ a montré que la proportion d'emplois de cadres ou de professions intermédiaires passait de 34 % pour ceux restés bacheliers, à 67 % pour ceux ayant obtenu un diplôme du supérieur en alternance ou en emploi (ou encore dans le cadre de reprises d'études, AFPA, GRETA, etc.). Ainsi, obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, de façon différée, permet de multiplier ses chances d'accès aux emplois les plus qualifiés, mais sans que cet accès soit pour autant garanti. Par ailleurs, à niveau d'étude équivalent, les diplômes professionnels permettent une meilleure insertion professionnelle que les autres (comparaison taux d'emploi entre baccalauréat professionnel et baccalauréat général).

Ces reprises d'études à vocation professionnalisante concernent 30 % des bacheliers ayant mis un terme à leur formation initiale en 2010. Pour ce qui concerne la génération 2004, 25 % des diplômés ont obtenu un nouveau diplôme ouvrant majoritairement sur la vie active⁷².

⁷² Voir à ce sujet la note 325 (novembre 2014) du CEREQ, *Quand les bacheliers reprennent le chemin des diplômes*.

2.3.1.3 D'autres éléments que le diplôme favorisent-ils l'insertion professionnelle ?

Pierre Cahuc et André Zybelberg⁷³ expliquent que d'importants investissements dans le système d'éducation et d'information ne sont rentables ni pour la collectivité, ni même pour la personne censée en bénéficier. Ce constat va à l'encontre de l'idée selon laquelle le meilleur moyen d'améliorer l'insertion économique et sociale consisterait à accroître systématiquement les dépenses pour l'École et pour la formation. L'insertion sociale et économique serait certes favorisée par les connaissances transmises par le système éducatif, mais elle le serait également et peut-être surtout par les compétences relationnelles et la capacité à élaborer des projets de vie cohérents. Or ces atouts, selon les auteurs, ne s'acquièrent pas uniquement dans les institutions scolaires. Ils sont en grande partie transmis très tôt par le milieu familial. Les enfants qui ne les possèdent pas peuvent être rapidement confrontés à des difficultés d'intégration.

Dans une autre analyse, plus sociologique, en présentant les principes de « l'égalité des places », François Dubet note que :

« il n'a pas suffi d'abaisser les obstacles économiques à la scolarité pour atténuer les effets des inégalités sociales sur les performances et les carrières scolaires des élèves. La culture, les ambitions, les compétences des familles créent autant d'inégalités devant l'école que les revenus. Le changement le plus fondamental tient au fait que les inégalités qui semblaient décisives dans les orientations précoces se manifestent et se développent aujourd'hui tout au long des études. Alors que les diplômes autrefois relativement rares avaient des valeurs et des utilités sociales plutôt homogènes, ils ne cessent de se hiérarchiser par la multiplication des filières et des options. On retrouve brutalement les inégalités sociales que l'on croyait avoir effacées en multipliant le nombre des bacheliers »⁷⁴.

Il n'est d'ailleurs pas certain, compte tenu de son environnement et de ses contraintes, que le diplôme soit un sésame pour accéder à l'emploi qualifié et durable. En dehors des champs professionnels réglementés, le diplôme pourrait se révéler moins efficace qu'un réseau relationnel. Dans certains secteurs, comme celui de la vente, il peut aussi être moins valorisé que l'expérience professionnelle. Mais, cette position n'est pas confirmée par des associations professionnelles pour lesquelles, le diplôme reste prépondérant. Le diplôme serait donc une condition nécessaire, mais pas forcément suffisante.

Pour autant, le rôle de l'École peut être perçu comme un moyen d'infléchir, voire d'inverser, ces trajectoires qui seraient déterminées par un contexte familial défavorisé. Le diplôme peut être analysé comme un atout proposé aux jeunes gens issus de milieux défavorisés pour accéder à l'emploi, en leur permettant de compenser des fragilités liées à l'absence d'un réseau.

Pour bien comprendre ce qui se joue, il faut à la fois considérer comment s'acquièrent les compétences à l'École, mais aussi comment elles peuvent, grâce aux diplômes, être rétribuées dans la vie adulte. Cela conduit à prendre en compte la manière dont l'accès au diplôme peut s'opérer, compte tenu de l'origine sociale de chacun, mais aussi de l'importance que revêt le fait d'être ou non titulaire d'un diplôme élevé pour obtenir un meilleur salaire ou un emploi⁷⁵.

⁷³ Pierre Cahuc et Pierre Zybelberg, *Le chômage, fatalité ou nécessité*, Champs Flammarion (2005).

⁷⁴ François Dubet, *Les places et les chances, repenser la justice sociale*, Seuil.

⁷⁵ François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoit. *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris : Éd. du Seuil, 2010.

Si, aujourd'hui, le diplôme n'est plus une condition suffisante pour accéder de façon certaine au marché du travail, dans de bonnes conditions, il est la condition nécessaire à satisfaire. Il convient alors de se pencher sur la « mort » ou la « renaissance » des diplômes : F. Maillard (2007)⁷⁶ a étudié l'affaiblissement et la relance des CAP. Déjà, en 1998, Jean-Louis Kirsch⁷⁷ s'interrogeait sur la réalité du déclin annoncé des diplômes de niveau V (CAP et BEP) et sur leur pertinence dans le monde du travail. Par ailleurs, dans un rapport publié par le CEREQ⁷⁸, il est noté que l'objectif de réduire à 0 % les sorties sans diplôme (de niveau V ou supérieur) mérite évidemment d'être poursuivi. Toutefois, si on y parvenait, le taux de chômage des jeunes ne tomberait pas pour autant à 0 %. Le cas des jeunes diplômés de niveau V dans le secteur des services montre que, dans certains domaines, le niveau V est largement concurrencé par les niveaux supérieurs, sauf peut-être pour ce qui concerne les métiers réglementés.

2.3.1.4 Le cas particulier du diplôme intermédiaire⁷⁹

Le diplôme intermédiaire est intégré dans le cycle en trois ans conduisant au baccalauréat professionnel.

En 2012, la mission chargée du rapport consacré au diplôme intermédiaire a interrogé des professeurs qui s'accordaient à penser qu'aux yeux des professionnels, la valeur du diplôme intermédiaire (en particulier lorsqu'il s'agit d'un BEP rénové) est mise en question, car il ne préparerait pas directement à un emploi. Il souffrirait ainsi d'un manque de reconnaissance en matière de primo-insertion. Si la plupart des CAP échappent à cette perception, la question n'est pas nouvelle pour le BEP⁸⁰. Les auteurs du rapport y relevaient les tensions qui pesaient sur le BEP en deux ans dont le caractère insérant était discutable et pouvait être perçu comme contradictoire avec sa propriété propédeutique au baccalauréat. La mission recommandait une valorisation du diplôme intermédiaire essentiellement pour des raisons socioéducatives (reprise de confiance de l'élève via la réussite à son premier diplôme). Le diplôme intermédiaire (en l'occurrence le BEP) est intéressant, car il consacre une autre valeur au diplôme que celle de l'insertion, celle d'une reprise des projets⁸¹.

2.3.2. La difficulté de mettre en évidence des effets de rattrapage pour combler cet écart entre diplômés et non-diplômés

La mobilité s'entend de trois façons au moins : la mobilité géographique, l'évolution professionnelle de la personne dans une logique de promotion sociale et l'adaptation aux évolutions de l'emploi.

À l'échelle d'une nation, chaque année, environ 15 % des emplois disparaissent et environ 15 % d'emplois nouveaux apparaissent. Il pourrait être utile de s'intéresser à l'incidence du diplôme et de

⁷⁶ Fabienne Maillard, Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience : une avancée sociale ?, Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs, 2007.

⁷⁷ Jean-Louis Kirsch, Diplôme de niveau V : Au-delà d'un déclin annoncé, des diplômes qui restent pertinents, Bref n°, CEREQ, n° 144, 1998.

⁷⁸ Marie de Besses, Benoît Cart, Céline Gasquet, Alberto Lopez, Virginie Mora, Philippe Mouy, Élise Verley, Coordination du rapport : Alberto Lopez, *Une formation qualifiante différée pour les jeunes non diplômés ? Un éclairage à partir du cheminement professionnel de jeunes sortis du système éducatif en 1998*.

⁷⁹ Rapport IGEN n° 2012-053, *Le suivi de la réforme du lycée professionnel, la certification intermédiaire*, mai 2012.

⁸⁰ Comme en témoigne l'article *BEP : un diplôme, 2 finalités* paru dans la revue Formation-Emploi du CEREQ, en 1999.

⁸¹ Extrait du rapport cité : « La valorisation du diplôme intermédiaire ne doit pas se faire au détriment du baccalauréat mais, bien au contraire, y être associée étroitement. C'est ainsi, par exemple, que toutes les opérations de communication autour des métiers auxquels conduit le baccalauréat peuvent parfaitement mentionner l'existence de ce diplôme, valorisé par les exigences professionnelles qu'il porte ».

sa structure sur les parcours professionnels et sur la capacité d'adaptation des salariés à ces évolutions de la nature des emplois. Dans un rapport publié en 2011, P. Cahuc et A. Zybelberg⁸² ont énoncé quelques conclusions de travaux de recherche, dont certaines peuvent être reprises ici :

- le taux d'accès à la formation professionnelle croît avec le niveau de formation initiale. Il diminue aussi avec l'âge, à partir de 40 ans. Les non-diplômés sont ceux qui bénéficient le moins d'une formation professionnelle ;
- la formation professionnelle continue améliore le plus souvent le niveau des salaires et les perspectives d'emploi des bénéficiaires, mais cette amélioration est, en moyenne, d'ampleur modérée.

Les statistiques montrent également que les personnes les moins employables, les salariés en contrat à durée déterminée ou les demandeurs d'emploi ont une probabilité bien plus faible de suivre des formations que les individus plus qualifiés. Les premiers effets de la formation initiale tels qu'ils apparaissent dans les deux ou trois premières années de la vie active peuvent ainsi se résumer :

- jusqu'au baccalauréat, le niveau de formation limite les risques de chômage ;
- au-delà du baccalauréat, il conditionne davantage le positionnement sur l'échelle des salaires lors de la première embauche et, dans une moindre mesure, l'accès à la formation continue.

2.3.2.1 Existe-t-il des mécanismes de rattrapage pour les non-diplômés ?

Le « potentiel de promotion » des diplômes supérieurs est-il lié au fait que ces diplômes permettraient une plus grande mobilité sur le marché du travail et des « carrières nomades » ? Certes, beaucoup de repositionnements en début de vie active coïncident avec un changement d'employeur. Même si elle peut parfois s'accompagner de déclassements ou de baisses de salaire, cette « mobilité externe » est plutôt associée à une amélioration sur les plans du salaire, du statut et des conditions d'emploi.

Pour un non-diplômé retournant en formation, l'obtention ultérieure d'un diplôme n'améliore pas nécessairement sa situation. Une étude récente du CEREQ fonde cette affirmation. Une logique de rattrapage l'emporte sur l'accentuation d'un avantage initial. Ainsi, les jeunes mobiles ont, en moyenne, initialement un salaire plus faible que les jeunes « sédentaires » fidèles à leur employeur. Leur mobilité leur permet de compenser tout ou partie de ce désavantage initial. Cela rejoint la thèse de certains économistes pour lesquels la mobilité externe (i.e. les changements d'employeurs) viendrait améliorer l'adéquation entre les individus et les emplois pour favoriser une productivité croissante.

De plus, un niveau de formation plus élevé ne rend pas un changement d'employeur plus fréquent. Ainsi, à l'heure où une « sécurisation des parcours » par la formation est souhaitée, les non-diplômés sont plus fortement poussés ou incités à la mobilité externe. Alors que les diplômés de l'enseignement supérieur ont quitté en moyenne 1,6 fois un employeur au cours des sept années considérées par l'enquête, les non-diplômés cumulent en moyenne 2,4 mobilités. Il faut certes tenir compte des conditions dans lesquelles les jeunes salariés quittent l'entreprise. La « sur-mobilité » des

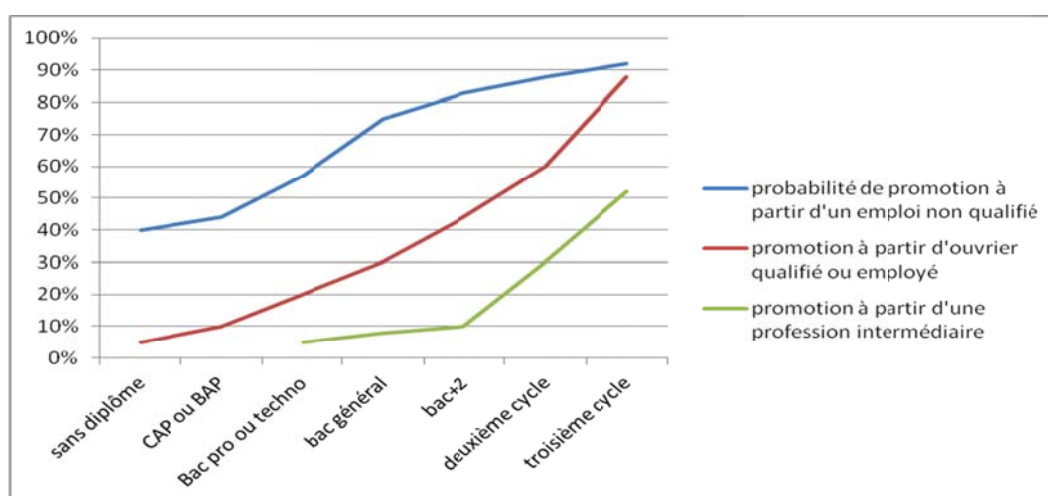
⁸² Pierre Cahuc, Marc Ferracci, André Zylberberg, *La formation professionnelle des adultes : pour en finir avec les réformes inabouties*, rapport, Institut Montaigne, 2011.

non-diplômés proviendrait en réalité de fins de CDD subies (sans offre de renouvellement de la part de l'employeur) et de l'interruption de missions d'intérim qui se sont succédé alors que les démissions d'un CDI sont aussi fréquentes pour les uns que pour les autres. Ce potentiel de promotion des diplômés de l'enseignement supérieur ne semble pas s'expliquer par un recours plus affirmé à la mobilité externe, mais pourrait en réalité passer par la mobilité interne aux entreprises.

L'errance professionnelle dans laquelle se trouve une bonne partie des jeunes non-diplômés plaiderait pour le maintien d'une offre spécifique d'accompagnement renforcé. Mais sans exclusive, car d'autres jeunes gens, malgré la possession d'un diplôme de niveau V, restent eux aussi dans cette situation.

Selon, une étude du CEREQ⁸³ publiée en 2007, l'idée de focaliser les formations pour les jeunes non-diplômés sur les seuls métiers où l'on déplore des difficultés de recrutement mérite d'être discutée. Si une réelle dynamique de qualification existe dans ces métiers, si les possibilités d'accueil en alternance sont avérées et que les conditions d'emploi et de rémunération sont acceptables, beaucoup de jeunes adultes peuvent être séduits. Mais il y a au moins un danger à restreindre la palette des qualifications accessibles aux jeunes non-diplômés dans la perspective de ces métiers en tension : celui de bloquer des dynamiques favorables à d'autres qualifications.

**Tableau 2 : taux de promotion selon le niveau de diplôme obtenu de manière différée
(entre le premier emploi et la septième année de vie active)**



2.3.2.2 Le recours à la formation continue ou à la formation tout au long de la vie

L'accord national interprofessionnel de septembre 2003 et la loi du 4 mai 2004 sur la formation tout au long de la vie et le dialogue social souhaitaient favoriser l'accès à la certification (laquelle recouvre alors un espace assez large, puisque ce terme englobe les diplômes, les titres et les certificats de toutes sortes, pourvu qu'ils correspondent aux exigences formulées par la CNCP). L'élaboration du RNCP a pour objectif de rendre visibles toutes les certifications professionnelles à vocation nationale labellisées par l'État. Outre qu'elle institue un droit individuel à la formation (DIF) tout au long de la

⁸³ Une formation qualifiante différée pour les jeunes non-diplômés ? Un éclairage à partir du cheminement professionnel de jeunes sortis du système éducatif en 1998, étude coordonnée par Alberto Lopez, Relief, n° 23, 2007, p. 136, Marie de Besses, Benoît Cart, Céline Gasquet, Alberto Lopez, Virginie Mora, Philippe Mouy, Élise Verley, Coordination du rapport : Alberto Lopez, CEREQ.

vie, la loi de 2004 émet plusieurs prescriptions à l'adresse des organismes paritaires de collecte agréés (OPCA) et des conseils régionaux pour orienter les politiques de formation en faveur de la certification. Par ailleurs, la mise en place de nouveaux critères de sélection des organismes de formation répondant aux appels d'offres régionaux, afin de promouvoir les formations certifiantes, confirme cette tendance.

On le voit donc bien, le diplôme joue un rôle essentiel à l'issue d'une formation initiale. Dans le cadre de la formation continue, l'obtention d'un diplôme ne semble pas systématiquement apte à compenser d'éventuels écarts rencontrés entre diplômés et non-diplômés lors de l'insertion professionnelle et dans la suite du parcours. Cependant, il est important que la formation continue, un des principaux acteurs de la promotion sociale, soit très clairement reconnue. Le diplôme peut permettre cette reconnaissance. **Dans ce contexte, l'intégration de blocs de compétences doit être conçue comme au service d'un accès au diplôme. Certains des interlocuteurs rencontrés craignent qu'il ne s'agisse que « de fausse monnaie dont la valeur serait quasiment nulle sauf dans quelques secteurs particuliers ».**

2.3.3. Les autres rôles du diplôme professionnel

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels a parfois été comprise comme une volonté d'orienter le diplôme vers une fonction de professionnalisation. Or, le diplôme assure d'autres rôles qui devront être pris en compte dans la conception des blocs.

2.3.3.1 Apprentissages sociaux et ouverture culturelle

Certes, les diplômes professionnels ont une mission liée à l'insertion professionnelle. Mais, ils ont également vocation à développer la culture générale des diplômés. Le rôle des enseignements généraux est effectivement de contribuer à cette ouverture culturelle et sociale, mais également de développer des compétences professionnelles. Ainsi, les compétences de communication, notamment rédactionnelles, inhérentes aux situations professionnelles nécessitent la mobilisation de ces enseignements généraux en relation avec des compétences rédactionnelles, linguistiques et scientifiques. Notons cependant que des experts ont proposé de faire du CAP le premier élément d'une « sécurité sociale professionnelle ». Selon P. Cahuc et F. Kramarz, 2004 :

« Pour rendre de nombreuses professions attirantes aux jeunes gens de faible niveau scolaire, les diplômes de niveau CAP ne devraient pouvoir être refusés qu'en raison d'insuffisances dans les matières professionnelles, et non en raison de carences dans les matières générales même si leur enseignement doit continuer à occuper une place centrale dans ces formations [...] objectif conditionné par la suppression de l'enseignement général pour les candidats adultes »⁸⁴.

Cette idée, si elle avait été appliquée, aurait fortement remis en cause la nature même du diplôme tel qu'il est actuellement reconnu, puisque celui-ci comporte une part substantielle d'enseignements généraux, qui constitue une des spécificités des diplômes de l'Éducation nationale par rapport à d'autres certifications professionnelles comme les titres du ministère de l'emploi ou les certificats de qualification professionnelle (CQP). Par ailleurs, il peut être considéré, et sans doute affirmé que l'enseignement général est constitutif de la construction des compétences professionnelles et

⁸⁴ Pierre Cahuc et Francis Kramarz, *De la précarité à la mobilité : vers une sécurité sociale professionnelle*, rapport à Nicolas Sarkozy et à Jean-Louis Borloo (2004).

réciroquement que les compétences professionnelles peuvent conduire à l'émergence d'une culture professionnelle plus générale.

Pour mieux comprendre le rôle social du diplôme, et même si tous les non-diplômés ne sont pas des « décrocheurs », il faut avoir présent à l'esprit les quelques données suivantes : les non-diplômés sont surexposés au chômage⁸⁵ ; quel que soit leur âge, ils sont davantage employés en contrats à durée déterminée, en temps partiel subi, en emploi peu qualifié⁸⁶ ; ils sont surreprésentés dans les effectifs traités par le système judiciaire⁸⁷ ; ils présentent un état de santé dégradé par rapport à la population diplômée⁸⁸ ; les enfants des « décrocheurs » présentent une plus grande probabilité d'être eux-mêmes sans diplôme⁸⁹ ; les non-diplômés présentent une moindre capacité à participer à la vie en société⁹⁰.

Comparé à d'autres formes de reconnaissance, les diplômes ont la spécificité d'offrir bien plus qu'une qualification correspondant à activité précise. Ils répondent à des préoccupations éducatives et sociales. Dès lors, comment peut-on intégrer cette dimension liée aux apprentissages sociaux et à l'ouverture culturelle dans des diplômes structurés en blocs de compétences ? Quelle place peut-on réserver aux enseignements généraux dans des diplômes structurés en blocs de compétences ? Comment peut-on maintenir un rôle social du diplôme si les blocs de compétences devaient répondre exclusivement à des préoccupations liées à une employabilité immédiate.

2.3.3.2 Un diplôme pour une poursuite d'études

De plus en plus souvent, le diplôme professionnel constitue une étape d'un parcours de formation qui peut se prolonger au-delà. L'une des réussites de la voie professionnelle est bien de redonner confiance à des élèves qui pouvaient être fragiles scolairement et qui, ayant renoué avec la réussite, reprennent confiance, retrouvent des motivations et souhaitent alors relancer leur parcours de formation. C'est typiquement la contribution du diplôme intermédiaire à la construction de parcours de formation.

Le taux de poursuite d'études augmente fortement pour les diplômés professionnels. Ainsi en STS, en 2013-2014, sur les 131 000 étudiants inscrits en première année, 27,4 % (soit 31 400 étudiants) étaient titulaires d'un baccalauréat professionnel, alors qu'ils représentaient 10,2 % des 102 000 inscrits en première en 2003-2004 (soit environ 10 000 étudiants). Les mêmes phénomènes de poursuite d'études peuvent être observés pour les titulaires d'un CAP vers le baccalauréat professionnel.

Tous ces éléments inhérents au diplôme professionnel, ouverture culturelle, possible préparation à la poursuite d'études, seront à prendre en compte dans la structuration d'un diplôme en bloc de compétences. Comment maintenir tous ces rôles dans un diplôme structuré en blocs de compétences, eux-mêmes en relation avec des situations professionnelles de référence ? Lors des

⁸⁵ Source : INSEE, enquêtes Emploi du 1^{er} au 4^{ème} trimestre 2010 ; *Investing in Education*, Smyth et McCoy, 2007, repris par BCG / MENJVA.

⁸⁶ Sources : INSEE, enquêtes emploi 2009 ; Trésor-Eco septembre 2011, repris par BCG / MENJVA.

⁸⁷ Sources : *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Canada, 2009 ; ministère de la justice, 2005, repris par BCG / MENJVA.

⁸⁸ Sources : données publiques canadiennes ; *Investing in Education* – Smyth et McCoy, 2007.

⁸⁹ Sources : INSEE, Économie et statistique n° 443, 2011 ; *Investing in Education*, Smyth et McCoy, 2007 repris par BCG / MENJVA.

⁹⁰ Id. note 86.

échanges, la plupart des interlocuteurs ont demandé que le ministère engage un effort de clarification : quelle est la vocation première d'un diplôme professionnel ? Préparation à la poursuite d'études supérieures courtes ou diplôme d'insertion ?

2.3.4. Les blocs de compétences ne constituent pas la réponse à toutes les questions soulevées par les diplômes

Lors des différents entretiens menés, des questions ont été posées quant au rôle et au positionnement des diplômes professionnels. Les principales questions ont été synthétisées ici en essayant d'apporter quelques pistes de réponse. Il n'est d'ailleurs pas certain que l'introduction de blocs de compétences puisse répondre à toutes les interrogations.

2.3.4.1 Les diplômes professionnels sont-ils garants d'une qualification ?

La question du lien entre diplôme et qualification est posée. Les avis sont divergents. L'interrogation fondamentale porte sur le niveau de préparation des jeunes diplômés à l'exercice d'un emploi.

« C'est quand ils viennent me voir, qu'ils me disent : "j'ai mon diplôme, mais j'ai encore tout à apprendre", alors ça, c'est bien. Cela veut dire qu'ils sont prêts à trouver une formule d'intégration où ils vont pouvoir apprendre le reste. Alors c'est de la responsabilité des entreprises, oui, bien sûr, mais la qualification elle se construit aussi avec cela. Les jeunes sont de plus en plus nombreux, je trouve en tout cas, à être conscients de ces choses-là⁹¹ ».

De ce témoignage, il ressort que la qualification ne serait pas inhérente au diplôme, mais intégrerait d'autres éléments tels que, notamment, l'expérience.

Pourtant, la CNCP a réalisé un lourd travail de mise en relation entre diplômes et qualifications. En effet, les politiques de recrutement des employeurs font davantage référence à la qualification qu'au diplôme, même si finalement l'une des informations prises en compte tient au diplôme. La qualification fait référence à la compétence professionnelle et évoque les niveaux de responsabilité, d'autonomie et d'initiative.

La compétence évolue selon trois axes, l'opérationnalité, l'autonomie et la complexité : ce qui permet d'expliquer pourquoi la compétence ne fait pas toujours la qualification si l'autonomie, la complexité de la situation sont trop importantes au regard du contexte et de la tâche à réaliser.

Le concept de qualification se réfère à la notion d'employabilité et à l'emploi. Un niveau supérieur de l'analyse peut permettre de distinguer l'absence totale de qualification de la possession d'éléments de qualification, même si ces derniers ne constituent pas une qualification suffisante permettant l'accès à des formations ou à un emploi spécifiques. C'est ce qui se pratique, en particulier, depuis de longues années, de façon formelle, au Royaume-Uni⁹² où les élèves ayant acquis une « qualification » reconnue au niveau national reçoivent un certificat reprenant la liste des matières réussies : les élèves ne réussissant pas la totalité des épreuves de l'examen reçoivent néanmoins un certificat et ne sont pas considérés comme étant sans qualification. Mais une telle forme de réussite pourrait

⁹¹ Jean Michelin (directeur de la formation, Fédération française du bâtiment), première biennale formation - emploi, CEREQ, Relief 25, mai 2008.

⁹² Extrait de l'étude Eurydice, déjà citée, sur les mesures prises par les États membres d'alors (ainsi que par la Norvège, le Liechtenstein et l'Islande) en faveur des jeunes sortis sans qualification - 1997.

risquer de ne pas être suffisante pour permettre la poursuite d'études menant à un niveau de qualification supérieur ou à l'obtention d'un emploi ?

La situation est proche en Finlande où presque tous les élèves quittent l'enseignement obligatoire avec un certificat. Dans les deux pays cités, la différenciation se fait par le nombre de branches ou d'unités réussies et par les notes figurant sur le diplôme.

« Les domaines d'emploi auxquels destine la filière doivent être bien identifiés par tous les intéressés, étudiants, enseignants, futurs utilisateurs. Cette clarté n'implique évidemment pas une spécialisation étroite [...] Les attentes des étudiants et celles des utilisateurs des futurs diplômés sont convergentes en ce qui concerne le niveau de recrutement [...] Les utilisateurs savent que la quasi-totalité des diplômés de cette filière est capable d'occuper efficacement les fonctions définies par la finalité de la filière. De même, les diplômés s'estiment capables de remplir ces rôles ».

En définitive, *« un enseignement professionnel est celui qui a une finalité explicite, c'est-à-dire qui cherche à rendre les étudiants capables d'occuper des rôles déterminés, mais évolutifs et qui satisfait aux critères essentiels : clarté, consensus, confiance »*⁹³.

La formation permettant « d'apprendre à apprendre », le diplôme pour les élèves qui accèdent au marché du travail jouent un rôle de filtre pour l'accès aux emplois qualifiés. Cependant, on peut penser que les compétences de base, qui vont être révélées progressivement à l'employeur, vont devenir un meilleur indicateur des capacités des salariés à s'adapter et à se former à leur emploi. Ainsi, à diplôme donné, les moins compétents auraient donc plus de risques d'être déclassés et de le rester au cours de leur expérience professionnelle alors que les plus compétents seraient certainement promus, voire surclassés par rapport à un niveau qui signifierait de manière très imparfaite leurs compétences.

L'analyse peut également prendre en compte la notion de qualification minimale. Une définition de la qualification minimale nécessaire à la poursuite des études ou pour avoir une chance significative d'accéder à un emploi est, certainement, plus difficile à déterminer, au cas par cas. Mais elle donne, sans doute aussi, une idée plus réelle des possibilités concrètes offertes aux plus jeunes.

Globalement, les entretiens menés dans le cadre de la mission conduisent à conclure que le diplôme professionnel, notamment par le référentiel des activités professionnelles écrit avec la coopération des professionnels, est une référence robuste pour attester d'un niveau de qualification.

2.3.4.2 Quel lien entre diplôme et décrochage ?

Les difficultés liées au décrochage ne viennent pas du diplôme en lui-même, mais bien de la robustesse du projet de l'élève et de la motivation qu'il suscite. Le rapport *Pour la réussite de tous les élèves*, rédigé par Claude Thélot (2004), à l'issue du grand débat national sur l'école, a insisté sur la nécessité d' *« aider les élèves à construire un projet (de formation) éclairé »* et de *« le respecter le mieux possible »* et a formulé des recommandations assez précises pour aller dans ce sens, étant entendu que *« ce sont les élèves les plus fragiles, ceux qui sont le moins à même de construire un projet [...], qui doivent être le plus encadrés et aidés, par les enseignants notamment »*. Outre ce qui

⁹³ Vincens J., Chirache S. (1992), *Professionnalisation des enseignements supérieurs*, rapport au Haut Comité éducation - économie.

pourrait être fait en matière « *d'éducation des choix* » à l'école, on peut se demander comment éviter que tant de jeunes gens se retrouvent sans aucune inspiration pour s'orienter professionnellement, même plusieurs années après avoir quitté l'école. Ce n'est donc pas le diplôme ni sa structure qui sont source de décrochage, mais bien la difficulté de construire un projet de formation, de le suivre et de s'y astreindre.

2.3.4.3 Quelles sont les contraintes temporelles pour obtenir un diplôme professionnel ?

Actuellement, les diplômes professionnels sont constitués d'unités dont la durée de validité est de cinq ans lorsque le diplôme n'est pas acquis ; elles pourraient par ailleurs devenir de véritables unités certificatives intemporelles, autrement dit, de petits certificats capitalisables sans restriction de durée. Selon Fabienne Maillard⁹⁴, le projet de formation et de capitalisation des résultats d'acquis (*learning outcomes*) fait apparaître comme un illogisme la limite de viabilité imposée aux unités certificatives et finalement une antinomie avec le principe de formation tout au long de la vie. Il faut cependant bien rappeler que le caractère temporaire des unités a été institué pour préserver la cohérence du diplôme, seul le diplôme acquis intégralement possédant une dimension intemporelle. De plus, la délivrance d'unités intemporelles semble difficilement compatible avec la politique de rénovation de l'offre de diplômes et des curricula, qu'on ne peut pourtant pas envisager d'interrompre ni de ralentir⁹⁵. Le problème posé ici est celui de la pertinence, au regard de la réalité professionnelle, d'un bloc validé avant une rénovation. Un allongement de cette durée de validité pourrait permettre la construction individualisée d'un parcours de certification sans condition de temps. Un diplôme peut-il être la somme d'unités obtenues à des périodes différentes, éventuellement incorporées à des diplômes qui ont subi des rénovations successives ?

2.4. Les modalités d'obtention du diplôme

Si l'objectif de l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels est de rendre sûrs les parcours conduisant au diplôme, il semble cependant nécessaire de rappeler la souplesse en la matière de la réglementation actuelle, tant par la diversité des modalités que par les possibilités de dispenses offertes aux candidats. La mission estime que ces possibilités sont encore méconnues.

2.4.1. Des modalités d'obtention du diplôme encore méconnues alors qu'elles pourraient accompagner une logique de parcours

Les diplômes professionnels peuvent être obtenus, soit par l'examen, soit par la VAE.

2.4.1.1 Par l'examen

Les candidats ayant suivi la formation par la voie scolaire, l'apprentissage ou la formation continue peuvent se présenter à l'examen. S'ils n'ont pas suivi la formation, des candidats peuvent également se présenter à titre individuel.

⁹⁴ Fabienne Maillard, Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience : une avancée sociale ?, Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs, 2007.

⁹⁵ Toutefois, dans chaque référentiel de diplôme, un tableau de correspondance est établi entre les unités de l'ancien diplôme et celles du diplôme rénové.

L'examen comporte des unités obligatoires, parfois décomposées en sous-unités et, le cas échéant, une unité facultative. À chaque unité ou sous-unité correspond une épreuve. Selon le statut des candidats et le type d'établissements, le calendrier d'examen peut prendre deux formes différentes :

- le candidat se présente à toutes les épreuves au cours d'une même session : cette forme globale est obligatoire pour les scolaires et les apprentis ;
- le candidat choisit les épreuves auxquelles il souhaite se présenter lors des sessions : cette forme progressive est réservée aux candidats de la formation continue et aux candidats individuels, s'ils le souhaitent.

L'évaluation peut être réalisée sous la forme d'un examen terminal ou prendre la forme d'un contrôle en cours de formation (CCF). Pour réussir son examen et obtenir le diplôme, il faut atteindre la moyenne générale, soit 10 sur 20 selon le principe de la compensation. En effet, il existe une logique de compensation pour les diplômes de l'éducation nationale lors d'une délivrance après des épreuves ponctuelles : dans la moyenne générale, un 16 dans une matière peut compenser un 4 dans une autre.

2.4.1.2 Par la validation des acquis de l'expérience (VAE) (voir annexe 5)

Toute personne ayant exercé une activité professionnelle dans un cadre bénévole, salarié ou non salarié, pendant au moins trois ans, dans le champ du diplôme, peut demander à faire valider les acquis de son expérience (article L. 335-5 du code de l'éducation).

Le décret 2014-1354 portant diverses mesures relatives à la VAE assouplit les conditions d'ouverture du droit au congé pour VAE pour les personnes en CCD à condition qu'ils justifient de 24 mois d'activité salariée ou d'apprentissage, au cours des cinq dernières années. Le décret précise également le périmètre et le contenu des actions de préparation à la VAE. L'article R. 6423-3 précise que :

« l'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience comprend un module de base composé d'une aide méthodologique à la description des activités et de l'expérience du candidat correspondant aux exigences du référentiel de la certification visée, à la formalisation de son dossier de validation, à la préparation de l'entretien avec le jury et le cas échéant à la mise en situation professionnelle. »

« Cet accompagnement est réalisé en fonction des besoins du candidat déterminés, le cas échéant, avec l'autorité ou l'organisme délivrant la certification demandée et sous réserve des règles de prise en charge définies par les organismes paritaires agréés et les organismes collecteurs paritaires agréés compétents, les régions ou Pôle emploi. »

« Sur proposition d'un représentant d'un des organismes membres du service public de l'orientation, l'accompagnement peut aussi comprendre une assistance à l'orientation et à la recherche de financement pour la prise en charge d'une formation complémentaire correspondant aux formations obligatoires requises par le référentiel de la certification recherchée ou à l'acquisition d'un bloc de compétences⁹⁶ manquant dans le parcours du candidat et correspondant à une partie identifiée dans ce référentiel. »

⁹⁶ Souligné dans le cadre de ce rapport.

L'utilité de blocs de compétences apparaît, dès lors, dans leur aptitude à faciliter la mise en place de parcours mixant VAE et formations complémentaires et ce, sans s'inscrire comme modalité substituable au diplôme, mais bien plus comme un facilitateur d'accès au diplôme *via* des parcours différenciés.

Il existe ainsi trois formes d'obtention du diplôme :

- la forme globale ;
- la forme progressive ;
- la VAE (conduisant à une validation partielle ou à une validation totale).

Le principe de la compensation est repris pour la VAE même s'il n'y a pas de notes et de coefficients. Une prise de décision collective du jury à partir des positionnements effectués à la lecture du livret 2 ou à la suite de l'entretien est cependant possible. Le candidat a dès lors cinq années devant lui pour valider le diplôme en cas de validation partielle. Si la compétence subsiste et qu'elle a été mal décrite, une nouvelle VAE est possible. Le candidat doit alors reprendre partiellement l'écriture du livret 2 ou suivre une formation conduisant à une épreuve ponctuelle finale ou à un contrôle en cours de formation.

Tableau 3 : modalités d'accès au diplôme

	Formes d'obtention du diplôme		
	Forme globale	Forme progressive	Validation des acquis de l'expérience
Modalités d'évaluation	Épreuve ponctuelle ou contrôle en cours de formation		Entretien à partir d'un dossier
Conditions d'obtention du diplôme	Compensation entre les unités. L'obtention du diplôme est accordée sur la base de la moyenne sur vingt	Validation unité par unité	Obtention sur la base de la validation. Possibilité de compensation entre les unités
Durée maximale du processus	Conservation des notes obtenues pendant cinq ans		Conservation des unités acquises pendant 5 ans
Publics concernés	Toutes les personnes remplissant les conditions d'accès au diplôme	Les candidats en formation continue, les candidats se présentant au titre de trois ans ou + d'expérience professionnelle, les candidats inscrits au CNED	les candidats se présentant au titre de trois ans ou + d'expérience

2.4.2. Les éventuels aménagements de parcours

La réglementation relative aux diplômes professionnels est plutôt souple et autorise la prise en compte de parcours et d'aménagements éventuels. Ces derniers ont pour objectif de prendre en compte la diversité des situations des candidats. La deuxième partie de ce rapport montrera en quoi la réglementation actuelle apporte déjà des réponses, qui pourtant sont censées être apportées par les blocs de compétences.

2.4.2.1 Le rôle des dispenses

La réglementation prévoit, pour chacun des diplômes professionnels, des dispenses en fonction des parcours antérieurs des candidats. Si l'on prend l'exemple du CAP, il existe deux catégories de dispenses, les dispenses globales et les dispenses par domaine.

Les dispenses globales (décret n° 87-852 du 19 octobre 1987)

L'arrêté du 26 avril 1995 prévoit des dispenses en vue de l'obtention d'un CAP, dispenses dans les domaines généraux, pour les candidats déjà titulaires d'un CAP, d'un BEP, de l'examen spécial d'accès aux études universitaires ou d'un brevet d'études professionnelles agricole ou d'un diplôme classé au moins niveau IV. En revanche, les titres ou les diplômes décernés par d'autres organismes (publics ou privés), voire par d'autres ministères que celui de l'éducation nationale, même s'ils sont homologués au moins au niveau IV, n'ouvrent pas droit à dispense.

Les dispenses par domaine (arrêté du 5 août 1998)

L'arrêté du 5 août 1998 relatif à des dispenses de domaines précise le dispositif de passerelles entre spécialités de BEP ou de CAP. Ce dispositif est d'ailleurs ouvert à des candidats qui ne sont pas titulaires de l'un de ces diplômes, dès lors qu'ils sont bénéficiaires d'un ou plusieurs des domaines généraux. Lorsque des candidats s'étant présentés à un CAP ont échoué, mais ont obtenu aux épreuves des domaines généraux, une ou plusieurs notes égales ou supérieures à 10 sur 20 (ou une ou plusieurs unités capitalisables dans le cas de la forme progressive), ce bénéfice ouvre droit à dispense si ces candidats se présentent à une autre spécialité de CAP ou de BEP ou si, ayant échoué à un BEP, ils se présentent à un CAP. Il s'agit bien de favoriser les passerelles entre CAP et entre BEP et CAP. Les dispenses sont accordées pendant la durée de validité des notes, c'est-à-dire cinq ans ; elles doivent être demandées par le candidat lors de chaque inscription à l'examen. Les dispenses s'établissent entre domaines correspondants sans qu'il soit nécessaire de rechercher une stricte identité de contenu. Dans ces conditions, un candidat bénéficiaire du domaine « mathématique » peut être dispensé du domaine « mathématiques, sciences, physiques ».

Un arrêté du 23 juin 2014 vient compléter ces principes généraux⁹⁷.

Les dispenses dans le cadre du BTS (arrêté ministériel du 24 juin 2005)

⁹⁷ Arrêté du 23-6-2014 publié au JO du 4 juillet 2014 et portant sur l'obtention de dispenses d'unités aux examens. En général, sauf exception, la réglementation ne prévoit des dispenses qu'entre diplômes de même niveau

L'arrêté du 24 juin 2005 fixe les conditions d'obtention de dispense d'unités au brevet de technicien supérieur en fonction du cursus antérieur du candidat et notamment de sa détention d'un BTS agricole, d'un BTS d'une autre spécialité, d'un DUT ou d'une licence.

2.4.2.2 Des aménagements spécifiques au baccalauréat professionnel

Chacun des baccalauréats professionnels est rattaché à un champ professionnel regroupant des spécialités de baccalauréat professionnel d'une même famille et qui ont des éléments communs.

À l'issue de la classe de seconde, l'élève peut demander à changer de spécialité et à poursuivre son cursus en classe de première professionnelle dans une autre spécialité appartenant au même champ professionnel. Les jeunes titulaires d'un CAP ou d'un BEP peuvent s'inscrire à la rentrée suivante en classe de première professionnelle dans une spécialité en cohérence avec celle du diplôme déjà obtenu.

Le positionnement est une procédure qui permet à un candidat de bénéficier, par décision du recteur, en fonction de ses études ou de son expérience professionnelle, d'une réduction ou d'un allongement de la durée de sa formation. Cette procédure impliquant le service académique de validation des acquis (SAVA) concerne certains candidats se préparant à l'examen du baccalauréat professionnel (bac pro), du brevet professionnel (BP), du brevet de technicien supérieur (BTS) ou de la mention complémentaire (MC).

Cette décision s'appuie sur les éléments du parcours du candidat :

- les formations suivies ;
- les diplômes possédés ;
- les dispenses ou bénéfices ;
- les expériences professionnelles.

La décision de positionnement fixe la durée de formation minimum qui sera requise lors de l'inscription à l'examen. Elle est valable jusqu'à l'obtention du diplôme visé. Le positionnement ne dispense pas le candidat de passer les épreuves. La réduction du parcours de formation doit respecter les seuils minima de durée fixés par la réglementation des diplômes.

Une période de formation en milieu professionnel (PFMP) : 22 semaines réparties sur les trois années de formation. Cette durée peut être également modifiée par une procédure de positionnement.

La réglementation favorise donc des aménagements de parcours ainsi que les mobilités d'un diplôme à un autre.

2.4.3. La certification

Le terme certification est un terme générique s'appliquant à un grand nombre d'objets et d'actes officiels ou non (par exemple, une certification ISO). À côté de la certification consistant en un processus de vérification, puis de validation d'une maîtrise professionnelle des personnes et de son résultat, on peut mentionner la certification professionnelle enregistrée au RNCP attestant d'une « qualification », c'est-à-dire de capacités à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de

plusieurs situations de travail, à des degrés de responsabilités définis dans un « référentiel ». Dans cette acception, la certification est à distinguer des normes, label qualité, habilitations pour certaines activités notamment dans le secteur informatique, etc.

Pour les diplômes professionnels du ministère de l'éducation nationale, la certification résulte le plus souvent d'un découpage lié aux épreuves prévues pour l'évaluation. Le référentiel du diplôme définit des unités correspondant aux épreuves qui peuvent être disciplinaires (français, langue vivante, etc.) ou pluridisciplinaires, le plus souvent pour le domaine professionnel. Ces épreuves peuvent être ponctuelles ou réalisées en cours de formation selon le statut du candidat. Pour l'obtention du diplôme, il faut obtenir une moyenne calculée sur la base de coefficients. Il y a donc possibilité de compensation entre les différentes unités. Dans le cadre de la VAE, il faut valider ces mêmes unités, sans avoir recours à des épreuves.

Jusqu'à présent, une certification professionnelle est un ensemble indissociable de compétences.

À la fin de cette analyse vaste et nécessairement incomplète, il a semblé primordial à la mission de formuler des préconisations visant à réaffirmer le rôle essentiel du diplôme et la place des blocs de compétences dans un parcours conduisant au diplôme. Le diplôme a indubitablement un rôle protecteur. L'enjeu de l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels est de favoriser l'obtention du diplôme.

Préconisation n° 2 : réaffirmer le rôle protecteur du diplôme comme facteur d'insertion sociale et professionnelle.

Préconisation n° 3 : intégrer des 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.

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 cinq ans) doit être finement étudiée, notamment sur la base de l'obsolescence des compétences validées dans l'unité.

Deuxième partie : Méthodologie d'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels

Dans la première partie, la mission a proposé les contours d'une définition de la notion de compétence comme un préalable à l'introduction de blocs de compétences. Elle a également montré que la compétence ne s'opposait pas à la notion de savoir et décrit la place des compétences comportementales. Le rôle du diplôme a également été réaffirmé. L'introduction de blocs de compétences ne doit pas conduire à une modification des objectifs d'une formation – obtenir le diplôme – ni provoquer un démantèlement du diplôme. Elle doit faciliter et permettre de diversifier les modalités d'accès au diplôme.

Le thème des blocs de compétences a suscité un vif intérêt auprès des différents interlocuteurs rencontrés. Pour la plupart d'entre eux, le diplôme demeure le vecteur privilégié d'insertion ou d'installation dans la vie professionnelle. La notion de compétence et les différentes formes qu'elle revêt occupent une place croissante dans leur réflexion sur la formation initiale et continue, car elles sont nécessaires dans l'exercice des métiers, et parce que la formation et l'expérience constituent le moyen de les développer. La notion de blocs de compétences est entrée dans et par la loi en lui attribuant des objectifs qui peuvent être commentés. En fonction de ces objectifs, il convient également de présenter les bases d'une méthodologie visant à introduire des blocs de compétences dans les diplômes professionnels. On peut d'ailleurs noter, dès à présent, qu'avec les blocs de compétences, ce sont plus les aménagements de la formation qui sont visés et qui ont été rappelés lors de nos entretiens. Les conditions de la certification ont été peu évoquées, même si le souhait d'une mise en relation plus directe des unités avec les blocs de compétences a été exprimé.

L'objet de cette seconde partie sera donc d'examiner les objectifs de l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels pour ensuite tenter de dessiner les contours de ce que peut être un bloc de compétences et enfin présenter des éléments d'une méthodologie d'introduction des blocs de compétences et les mesures d'accompagnement.

La lettre de mission orientait la réflexion sur la contribution de l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels à la réalisation de divers objectifs et notamment :

- d'apporter un éclairage nouveau à la rédaction des référentiels de diplôme, en considérant davantage l'analyse des situations professionnelles, pour décrire les compétences, construire des formations et concevoir la certification ;
- d'apporter des éléments nouveaux pour tenter d'outiller différemment les référentiels existants, afin d'établir un lien direct avec la VAE qui constitue un moyen d'accès au diplôme. Il s'agit de faciliter le travail des jurys chargés de cette forme de validation en montrant comment évaluer les compétences à partir des situations exprimées par les professionnels ;
- de mieux prendre en considération les différents parcours d'accès au diplôme, y compris dans le cadre de l'exercice du droit au retour en formation ;
- de lutter contre le décrochage ou plutôt de lutter contre les conséquences du décrochage, en permettant aux élèves quittant la formation de le faire en ayant validé des blocs.

Du point de vue opérationnel, au-delà de ces objectifs, les intentions sont diverses ; elles ont été évoquées par les différents interlocuteurs rencontrés :

- la première est attachée à la professionnalisation des diplômes, des formations, que l'on souhaiterait rapprocher des besoins ou des réalités du monde professionnel. Dans un sens un peu différent, elle est liée aux intentions de professionnalisation des élèves, des apprentis et des stagiaires dont on peut attendre qu'ils soient aptes à « faire face » aux situations professionnelles qu'ils seront amenés à rencontrer. **Le bloc constituerait un moyen de rendre les diplômes plus lisibles par les différentes parties prenantes ;**
- la seconde est liée à la volonté de construire des blocs de compétences dont la combinaison ou l'addition constitue le cœur du métier. **Il s'agit alors de renouer des liens avec des personnes éloignées de la formation ou de l'emploi** en leur permettant de poursuivre un parcours de formation débuté précédemment. Cependant, pour la plupart des interlocuteurs rencontrés, il n'apparaît pas clairement, à l'énoncé de la question posée, que l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes puisse être, en formation initiale, une réponse adaptée au problème des sorties sans qualification. En revanche, les blocs de compétences peuvent avoir une place importante pour ce qui concerne la formation continue.

2.5. La fonction des blocs, les enjeux, les raisons de l'introduction des blocs de compétences dans les diplômes professionnels ?

Lors des entretiens, les fonctions des blocs de compétences ont été longuement décrites. Ces dernières apparaissent très diverses aux yeux des interlocuteurs rencontrés. Il apparaît que l'introduction de blocs de compétences nécessite une distinction entre la formation initiale et la formation continuée, notamment pour ce qui concerne la certification et les modalités d'accès au diplôme. C'est bien la manière de suivre un cursus, d'obtenir un diplôme qui doit être repensée et adaptée au temps de la jeunesse et de ses préoccupations, au temps des entreprises. C'est l'addition de compétences qui doit aboutir à une qualification : on parle alors de l'objectif qualifiant de l'accumulation progressive de blocs de compétences. La construction de blocs de compétences lisibles, pertinents, capitalisables doit conduire vers le diplôme. La réglementation actuelle offre déjà des possibilités d'aménagements de parcours, mais l'introduction de blocs de compétences permettrait d'aller plus loin. Une distinction doit être opérée selon que l'on s'intéresse à la formation initiale ou à la formation continue.

2.5.1. La formation initiale

Si le rôle de la formation initiale doit être de permettre l'obtention d'un diplôme dans sa totalité, l'introduction sous différentes formes de blocs de compétences peut cependant revêtir un intérêt particulier.

2.5.1.1 La reconnaissance d'une qualification accordée aux non-diplômés

Si l'objectif d'une formation initiale doit rester le diplôme, l'introduction de blocs de compétences peut être une réponse à des situations particulières. Si l'on pose comme postulat que le bloc de compétences correspond aux compétences associées à un ensemble cohérent de situations ou d'activités professionnelles repérées ou du métier visé, dans le cas d'une sortie prématurée de la

formation, la validation de blocs peut constituer une reconnaissance d'un niveau en relation avec les attentes des professionnels. L'élève pourrait obtenir la validation de blocs de compétences mobilisables immédiatement pour une insertion professionnelle, puis ultérieurement, lors de la reprise d'un parcours de formation. De nouveaux blocs viendraient alors s'ajouter à des blocs déjà validés et compléter éventuellement une expérience professionnelle pouvant donner lieu, elle aussi, à une validation de blocs de compétences. La logique est donc celle de blocs capitalisables dans un parcours permettant d'accéder au diplôme.

La question de la granularité⁹⁸ de conception des blocs doit être également appréciée : ainsi plus le grain du bloc sera fin, plus grande sera la proximité entre, d'une part, les blocs validés et, d'autre part, l'adéquation du parcours de formation avec la réalité professionnelle. Cependant, cette analyse se heurte à des limites. Les blocs étant conçus à partir d'activités professionnelles connexes (non indépendantes), réduire la granulométrie reviendrait à certifier une activité ou une tâche qui, seule, n'a pas de sens. Ce point essentiel doit être pris en compte dans la définition du bloc de compétences.

Des limites apparaissent cependant, et notamment celle de la réduction du diplôme au strict objectif d'employabilité alors que les formations conduisant aux diplômes professionnels et les diplômes eux-mêmes ont, comme il a été vu, d'autres rôles. Viser prioritairement l'employabilité pourrait être un choix desservant les autres fonctions du diplôme et, en particulier, celle de la préparation d'une poursuite d'études ou du parcours de formation. La culture générale ne doit pas non plus être sacrifiée pour réduire au strict point de vue professionnel la logique des blocs de compétences et le rôle du diplôme. Ce point sera développé ultérieurement et notamment à l'occasion de l'examen du statut des enseignements généraux dans les blocs de compétences. D'ailleurs il sera vu que la culture générale peut être imbriquée dans les blocs de compétences, travaillée dans le cadre d'activités professionnelles et contribuer ainsi à l'exercice des activités professionnelles (s'exprimer, comprendre un contexte, etc.). Enfin, les blocs de compétences pourraient constituer une assurance qualité pour les élèves qui arrêtent leur formation. Ils n'ont pas obtenu le diplôme, mais ils pourraient avoir satisfait aux exigences de certains blocs le composant. L'objectif est bien l'obtention du diplôme, mais c'est aussi une assurance pour ceux qui interrompent leurs études et qui pourraient les reprendre. Certes, ils n'ont pas obtenu le diplôme, mais peut-être ont-ils développé une qualification qui pourrait être reconnue ? Quelle doit être la forme de cette reconnaissance ?

La place des blocs de compétences par rapport au diplôme est mise en question. En effet, quelles peuvent être la lisibilité et la valeur d'une reconnaissance liée à un bloc de compétence infra-diplôme ? Si cette reconnaissance est avérée, quel sera le rôle du diplôme ? De nos entretiens avec des experts, il ressort que le véritable « ticket d'entrée » sur le marché du travail est bien le diplôme. Dès lors, quel peut être l'intérêt de la recherche d'une reconnaissance infra-diplôme ? Ces questions ont déjà été abordées dans la première partie.

Est-ce une bonne idée que de vouloir « atomiser » le diplôme ? Pour nombre de nos interlocuteurs, *« distribuer de petites certifications ne changerait rien en cas de difficultés. Cette solution pourrait, peut-être, dans quelques métiers en tension, favoriser une première insertion et l'exercice d'emplois très spécialisés, mais ne pourra absolument pas garantir durablement l'employabilité »*.

⁹⁸ La granularité définit la taille et la finesse d'un système. Appliquée à un bloc, la taille peut aller du recouvrement d'une seule compétence au recouvrement d'un ensemble cohérent de compétences connexes. Il s'agit donc de trouver le compromis pertinent concernant la taille et la finesse du bloc.

« *Il ne faut donc pas décomposer le diplôme* » : nombre d'élèves quitteraient une formation, titulaires d'un ou de plusieurs blocs avec le risque d'être leurrés par une « *fausse monnaie* ». Plus encore, dans la perspective d'une possible insertion immédiate, les élèves pourraient ne pas persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme et se contenter de la détention d'un élément du diplôme convoité. Une telle possibilité pourrait accentuer le phénomène du décrochage entretenant ainsi une forme de précarité.

2.5.1.2 La lutte contre le décrochage⁹⁹

Si l'on considère le décrochage précisément comme le renoncement à la totalité d'un diplôme, un jeune qui se trouve en emploi avec une partie du diplôme doit-il avec la logique des blocs continuer à être considéré comme un décrocheur ? Il semble que cette logique des blocs impacte donc la représentation que l'on a des décrocheurs. La politique ministérielle porte une attention soutenue à la lutte contre le décrochage scolaire. Le lien entre la lutte contre le décrochage scolaire et l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes est noué. Ce lien est explicite avec la mise en place du parcours aménagé de « stagiaire de formation initiale » ; les abondements au compte personnel de formation permettant aux jeunes en situation de décrochage de réintégrer un cursus de formation. Dès lors, comment peut être perçue la validation de blocs qui pourrait détourner les jeunes de l'objectif prioritaire l'obtention du diplôme entier ? De l'examen des travaux de recherche qui attestent de la forte variété des conditions et des parcours des jeunes gens en situation de décrochage, de l'analyse des auditions conduites, il ne semble pas possible de déduire que l'introduction de blocs dans les diplômes puisse empêcher le décrochage. Les raisons sont d'une autre nature.

En revanche, valider des blocs, pour les élèves ayant décroché, constitue un moyen de faciliter leur démarche de retour en formation. Le positionnement d'une personne permettant un aménagement de parcours d'accès au diplôme peut être facilité par la validation de blocs de compétences même acquis lors d'une phase de formation antérieure.

Il ne faut donc pas surestimer la contribution de l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels dans la lutte contre le décrochage. Quel peut être le raisonnement permettant à un élève, en situation de décrochage, qui aurait validé des blocs, de rester en formation ?

Par ailleurs, valider les blocs, les uns après les autres, entraînerait des modifications de l'organisation des enseignements. Les premiers blocs validés seront-ils ceux autorisant l'insertion professionnelle ? Il n'est pas certain que les pratiques actuelles de formation (notamment en formation initiale) soient totalement compatibles avec la validation progressive de blocs de compétences. Cette question a également été soulevée lors des auditions.

⁹⁹ *Évaluation partenariale de la politique de lutte contre les décrochages scolaires*, rapport final 2014, rapport ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.

2.5.1.3 Favoriser l'employabilité

Trois objectifs sont ici identifiés :

- améliorer la lisibilité de la formation par rapport aux activités professionnelles : ce point est particulièrement important pour les représentants des branches ;
- favoriser l'adéquation formation / emploi (on ne perdra pas de vue la réalité et les limites de la logique « adéquationniste » qui est notamment décrite par les partenaires sociaux par les universitaires rencontrés, sociologues, économistes et pédagogues) ;
- favoriser la reprise de formation, le droit au retour en formation et la logique de parcours. Cette piste est fortement évoquée pour ce qui concerne l'exercice du droit au retour en formation¹⁰⁰. Pour l'association des régions de France (ARF), ce serait là une solution pour traiter le cas des décrocheurs ; les autres interlocuteurs rencontrés y font peu allusion.

Dans certains métiers, la logique de blocs de compétences est compatible avec l'amélioration de l'employabilité. Ainsi dans les activités professionnelles d'un chaudronnier, la « soudure » est une activité centrale. L'obtention du bloc de compétences associé à cette activité permettra à un élève de trouver un emploi, car la demande est forte et que cette compétence est aisément transférable.

On peut également ajouter l'idée d'une progressivité par niveau de diplôme. Cette dernière pourrait être utile dans le cadre d'une poursuite d'études (CAP -> baccalauréat professionnel / baccalauréat professionnel -> BTS). Le parcours pourrait alors être facilité, voire prendre appui sur le repérage de blocs de compétences validés ou de prérequis identifiés. L'introduction de blocs de compétences pourrait donc favoriser un positionnement des élèves. Cette progressivité peut être construite en fonction du contexte en faisant apparaître les différents niveaux de complexité des environnements de réalisation des activités. Cette piste est proposée par certains interlocuteurs de la mission.

Au niveau européen, une hypothèse de travail a été formalisée pour quelques diplômes dans lesquels on peut retrouver des blocs de compétences attachés à différents diplômes de niveaux divers, mais reliés à une même filière, les niveaux étant distingués sur la base du niveau de complexification des contextes attachés à chacun de ces diplômes. Cela rejoint la démarche de l'association des directeurs d'IUT (ADIUT), mise en œuvre pour la formation continue, et qui inclut des échelles de niveaux de compétences.

2.5.2. La formation continue

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels sert les principes de la formation tout au long de la vie. Elle contribue donc à l'adaptabilité des personnes aux évolutions des métiers, au maintien de leur professionnalité et à l'évolution de leur parcours. Le bloc peut permettre de compléter une formation initiale ou de valoriser une expérience dans le cadre d'un parcours conduisant au diplôme. Divers cas peuvent être envisagés, parmi lesquels :

- la mobilité verticale : elle révèle l'aspect « promotion sociale » en transférant des blocs validés dans le cadre d'une formation au sein d'un processus d'obtention d'un diplôme ;

¹⁰⁰ *Droit au retour en formation initiale pour les sortants du système éducatif sans diplôme ou qualification professionnelle, circulaire n° 2015-041 du 20-3-2015.*

- la mobilité horizontale : elle révèle la capacité à changer de métier en permettant l’incorporation dans un nouveau diplôme, dans une nouvelle formation, de blocs ayant été antérieurement validés dans un diplôme ou dans une formation antérieure. La première partie a montré que cette situation était déjà possible, même en l’absence de blocs, par les dispenses attachées aux diplômes. Le principe pourrait être comparable et sa mise en œuvre facilitée avec les blocs de compétences.

La logique du CPF repose sur l’intégration de blocs de compétences visant à faciliter l’obtention d’un diplôme en cumulant des blocs validés à partir de temps de formation et d’autres blocs validés à partir de l’expérience professionnelle.

L’introduction de blocs de compétences doit permettre de :

- **Renforcer la logique de continuum dans la formation tout au long de la vie** : cette démarche s’inscrit dans une perspective de continuum entre formation initiale et formation « continuée », laissant plus de place à une approche par les compétences (sans renoncement aux savoirs) ainsi qu’à la valorisation de l’expérience professionnelle ; cette perspective reste porteuse d’espoirs et de potentialités pour ceux qui auraient échoué à un moment particulier du parcours ou pour ceux qui auraient envie de relancer leur projet professionnel par l’obtention d’un diplôme.
- **Créer une nouvelle dynamique en faveur de la VAE et de la validation d’acquis**
La création de la VAE par la loi du 17 janvier 2002 a constitué un levier pour mieux prendre en compte la notion de compétence dans la construction même des diplômes. Cette évolution a d’ailleurs eu des conséquences sur les pratiques pédagogiques en favorisant une entrée par les activités décrites, plutôt que par les connaissances. La VAE est également un vecteur de promotion sociale. Porteuse de changements, mais aussi de reconnaissance, elle devait constituer une nouvelle dynamique. En outre, de nouvelles formes particulières de validation d’acquis pourraient aussi faire l’objet de développements notamment dans les situations de reconversion, en favorisant une articulation entre une identification, puis une validation de compétences et une formation complémentaire afin de rapprocher les personnes concernées des emplois à pourvoir. Pour autant, le succès modéré, voire insuffisant, de la VAE a été maintes fois souligné lors des entretiens. L’explication essentielle tiendrait dans l’écriture trop académique des référentiels les éloignant ainsi de la réalité professionnelle. L’introduction de blocs de compétences ancrés sur des situations professionnelles attachées au métier est perçue comme un moyen pertinent de développer des logiques d’accès au diplôme fondées sur l’expérience en la rendant plus lisible au regard des blocs d’activités et des blocs de compétences intégrés au diplôme.

2.6. Des expériences déjà conduites visant à introduire dans les diplômes professionnels des entités qui s’apparentent à des blocs de compétences

2.6.1. Le programme ECVET

Un des interlocuteurs de la mission a pris l’exemple d’un projet développé par l’Autriche, en 2006, dans la spécialité « mécatronique » : la proposition distingue des aires de compétences regroupant plusieurs blocs de compétences, marquant une progressivité. Cette dernière s’analyserait, à la fois, entre blocs de compétences (d’un bloc à l’autre), mais également au sein d’un même bloc par des

niveaux à atteindre progressivement. Cette progressivité repose sur une analyse du travail et permet de situer un individu dans son parcours. Des compétences sont ainsi distinguées qui doivent nécessairement être maîtrisées pour viser une opérationnalisation et d'autres compétences « additionnelles », plus générales. Les blocs de compétences offriraient la possibilité d'aller plus loin ou plus finement dans la définition du diplôme en distinguant *knowledge, skills, competences*¹⁰¹ dans la perspective de permettre des parcours progressifs.

Les blocs permettraient la définition d'un diplôme en compétences, structuré en unités cohérentes (connaissances techniques et générales) et appelées à être certifiées séparément : la progressivité des apprentissages est ici introduite. La validation s'organise par étapes de construction des capacités et par niveau d'employabilité. C'est-à-dire que pour chaque bloc de compétences, le niveau atteint par un élève peut être identifié.

Tableau n° 4 : structure d'un diplôme en aire de compétences et en points de crédit

Aire de Compétence (blocs)	Étapes du processus de développement des compétences Répartition des points de crédit ¹⁰²						Points de crédit (profil organisationnel)	Points de crédit (profil individuel)
1	8	8	8				24	8
2	10	10	10				30	10
3	10	10	10				30	10
4	5	5	5	5	5		25	15
5	6	6	6	6	6		24	12
6	6	6	6				18	6
7	8	8	8	8	8		32	8
8	8	8					16	8
9	10	10					10	10
Points de crédits selon le profil							219	87
Compétences additionnelles / en-dehors du profil professionnel							81	32
							300	119

¹⁰¹ Connaissances, attitudes et compétences.

¹⁰² Il faut rappeler que la recommandation ECVET précise les éléments suivants concernant les « points ECVET » :

- « – les points ECVET recouvrent la représentation numérique du poids global des acquis d'apprentissage constituant une certification, et du poids relatif de chacun des unités par rapport à cette certification ;
- ces points ECVET ne doivent pas être confondus par la notion de « crédit d'apprentissage », qui recouvre « un ensemble d'acquis d'apprentissage d'une personne qui ont été évalués ... » ;
- les points ECVET fournissent, sous une forme numérique, des informations complémentaires concernant les certifications et les unités ;
- par convention, « 60 points sont attribués aux acquis d'apprentissage dont la réalisation est escomptée en une année de formation professionnelle formelle à temps plein ».

En France, les diplômes inscrits dans le champ transport et logistique (baccalauréat professionnel et BTS) sont écrits selon cette logique ECVET, tout en maintenant une règle d'obtention du diplôme fondée sur la moyenne globale (10/20) et non sur une validation de chacun des blocs.

Le projet MEN - ECVET conduit, à partir de 2010, pendant trois ans, a permis d'étudier comment et à quelles conditions prendre en compte les principes du système ECVET pour les diplômes professionnels français, dans une perspective de mobilité transnationale et ce, sans renoncer aux spécificités des diplômes professionnels :

- existence d'unités générales dans les diplômes aux côtés des unités professionnelles, accès à ces diplômes par la formation formelle, mais aussi par la VAE ;
- principe d'unicité du diplôme avec des évaluations par unité, mais sans délivrance partielle de diplôme.

Le projet s'est concentré sur le diplôme charnière de l'éducation nationale, le baccalauréat professionnel (référéncé au niveau IV français correspondant au niveau 4 du cadre européen des certifications). Cinq spécialités ont été choisies comme objets d'étude : accueil - relations clients et usagers ; gestion - administration ; accompagnement - soins - services à la personne ; électrotechnique, énergie - équipements communicants ; technicien du bâtiment (gros œuvre).

Le texte européen prévoit en effet que :

- les certifications professionnelles soient découpées et décrites en « unités d'acquis d'apprentissage » (*units of learning outcomes*) exprimées en termes de savoirs, aptitudes et compétences, descripteurs du cadre européen des certifications ; ces unités ne doivent pas être confondues avec des éléments faisant partie de programmes formels de formation ;
- des points soient attribués aux certifications professionnelles ainsi qu'à leurs unités constitutives, en vue de « fournir des informations complémentaires » et de matérialiser le poids relatif des unités les unes par rapport aux autres et par rapport à la certification globale ;
- les procédures et les critères d'évaluation des unités soient clairement établis.

Si l'on tire des principes de la méthodologie ECVET, chaque épreuve professionnelle permet d'évaluer une liste de compétences bien identifiées. Idéalement, dans la logique de l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes, ces compétences évaluées dans le cadre d'une épreuve devraient appartenir à un même « bloc de compétences » ; un bloc de compétences devant être évalué dans une seule et même unité. Mais, comme il a été vu dans la première partie, cette condition n'est pas toujours remplie dans les diplômes professionnels actuels : les unités certificatives ne correspondent pas systématiquement à un ensemble d'activités professionnelles. L'idée que le bloc de compétence soit évalué dans une seule unité sera retenue. En revanche, il ne semble pas opportun d'installer une échelle de niveaux, trop complexe à mettre en œuvre et peu compatible avec l'organisation actuelle de la formation.

Sans mobiliser la logique ECVET, des expérimentations s'en rapprochant ont été mises en œuvre au sein du ministère de l'éducation nationale. L'idée de certifier par unités capitalisables est déjà ancienne : citons l'exemple du CAP par unités capitalisables (UC). Cela n'a pas fonctionné,

notamment du fait de l'impossibilité de compenser les notes entre les blocs. Obtenir la note de 10 dans chaque unité s'est révélé impossible pour nombre d'élèves.

De même, l'idée des certificats de spécialités a échoué. Dans certains secteurs d'activité – le textile par exemple – où la notion de « poste de travail » s'est substituée à celle de « métier » pour privilégier la recherche de l'immédiate efficacité productive, on a considéré que le CAP devait être un diplôme rare et réservé à une minorité de professionnels. Cette attitude a conduit à imaginer un nouveau diplôme, le certificat de spécialités, privilégiant l'acquisition de capacités limitées ajustées à des besoins déterminés. Le contrôle de la définition, de l'organisation et de la délivrance de ce diplôme par les seules instances professionnelles a posé la question de sa reconnaissance par l'État.

Au ministère de l'agriculture, l'unité de certification prend la forme d'une « capacité à certifier », la notion de « capacité » recouvrant ici celle de bloc de compétences (ce même terme est utilisé par la CNCP). Les capacités générales et les capacités professionnelles sont alors différenciées : l'unité est associée strictement à la notion d'épreuve par laquelle est évaluée cette capacité. Le lien entre « bloc de compétences » et unité de certification est total ; la notion équivalente d'unité capitalisable est utilisée pour les CAP préparés par la formation continue. En capitalisant les unités, le candidat accumule les blocs de compétences lui permettant d'accéder au diplôme. Là encore, on retrouve l'idée d'une correspondance entre un bloc de compétences et une unité certificative.

2.6.2. Le NVQ en Angleterre

Le Royaume-Uni a associé le terme compétence à l'approche du *National Council for Vocational Qualifications* (NVQ) et du *Scottish Council for Vocational Qualifications* qui visaient à relever les standards minimaux de performance au niveau national et s'intéressaient à l'ensemble des salariés. Nées au milieu des années 1980, les NVQ ont proposé une approche globale de la gestion et de la certification des compétences fondée sur l'activité des personnes en situation de travail et un dispositif d'assurance qualité du processus d'évaluation des compétences. Elles ont constitué la tentative la plus aboutie d'introduction d'un mode de certification nationale des compétences professionnelles, alternatif aux diplômes.

L'architecture générale du système est fondée sur le classement de toutes les NVQ selon les différents domaines professionnels (agriculture, extraction des ressources naturelles, construction, mécanique, industries de transformation, transport, commerce de biens et de services, santé, services aux entreprises, communication, formation) et de cinq niveaux de compétence définis en fonction de critères variés tels que la complexité, l'autonomie, la supervision et la responsabilité associées aux tâches à effectuer. Dans l'édifice très formalisé des NVQ, les compétences professionnelles correspondent à des capacités de mener à bien certaines activités, associées ou non à un poste de travail, et incluant la capacité de transférer savoir et savoir-faire vers de nouvelles situations de travail. Leur évaluation repose sur des standards explicites de résultats.

Dans ce système, les candidats doivent prouver qu'ils ont acquis la compétence pour mener à bien leur travail en respectant la norme requise. Les NVQ nécessitent donc le recensement de normes professionnelles décrivant les « compétences » attendues dans une situation de travail donnée. En fonction de ces normes, une progressivité est rendue possible : on dénombre cinq niveaux de NVQ allant du niveau 1, qui se concentre sur les activités de travail de base, au niveau 5 pour les cadres supérieurs. Le NVQ avait pour objectif de remplacer le diplôme.

Des expériences relatées ci-dessus, on peut conclure que la compétence professionnelle n'est pas un agrégat de petites compétences : on ne peut isoler de petites entités. Elles mettent également en évidence la difficulté d'installer une progressivité, une échelle de compétences. Depuis 2010, le NVQ est progressivement remplacé par un autre système de qualifications, le *Qualifications and Credit Framework* (QCF).

Dans le système *Qualifications and Credit Framework*, les qualifications sont décomposées en unités. Chaque unité validée permet l'obtention d'un nombre de points (*credits*) en fonction du nombre d'heures d'enseignement prévues, un point correspondant à dix heures d'enseignement. La nature même de la qualification est liée au nombre de points acquis. Il faut 12 points pour obtenir une attestation (*award*), de 13 à 26 points pour un certificat et de 27 à 37 points pour un diplôme. Chaque unité suppose une progressivité liée à un niveau de difficulté, sur une échelle de 1 à 8 : le niveau 2 correspond à la fin du collège, en France ; le niveau 3 à la fin de scolarité secondaire, les *A Levels* de l'enseignement général. Le système se poursuit à l'université où le niveau 6 correspond à la licence, le niveau 7, au master, et le niveau 8, au doctorat. L'ensemble est régulé par une agence gouvernementale responsable devant le Parlement, l'*Office of qualifications and examinations regulations* (OFQAL), qui définit les qualifications professionnelles à partir des « descripteurs nationaux des métiers » (*National occupational standards*). L'objectif était de décrire les qualifications professionnelles en acquis d'apprentissage (unités ?). Cependant, cette démarche s'est heurtée à des limites puisque toutes les qualifications référencées dans le système antérieur (NVQ ?) n'ont pas pu être intégrées dans la nouvelle classification. Aussi, l'agence OFQAL a-t-elle lancé, le 25 mars 2015, une consultation en ligne, qui s'est achevée le 17 juin 2015, sur la mise en place d'un nouveau dispositif, appelé *Framework of Regulated Qualifications*. Annoncé comme moins prescriptif et plus descriptif, il devrait prendre en compte toutes les qualifications et rapprocher la formation professionnelle supérieure de l'ensemble des études supérieures. À l'évidence, ces changements successifs, en peu d'années, montrent qu'il n'est pas facile de concevoir un système qui englobe toutes les formes de qualification.

2.6.3. La situation dans d'autres pays européens

Nos voisins européens sont confrontés aux mêmes enjeux que notre système scolaire dans la lutte contre le décrochage. Il leur faut aussi veiller à l'articulation entre la définition des diplômes professionnels et ce qui est attendu d'un diplômé dans un emploi.

La mission des inspections générales s'est appuyée sur le questionnaire envoyé aux postes diplomatiques et sur des membres du réseau ECVET pour connaître la structure des qualifications professionnelles ailleurs en Europe. Beaucoup de pays construisent leurs formations professionnelles par référence aux acquis d'apprentissage, qu'ils organisent en blocs, en unités ou en modules. Toutes ces structures peuvent être considérées comme proches des blocs de compétences. L'Allemagne fait exception puisqu'elle conserve un diplôme considéré comme un tout insécable. Les termes utilisés parlent d'eux-mêmes : en France, on construit un « diplôme » qui s'inscrit dans un ensemble hiérarchisé de titres, allant du CAP au BTS ; en Allemagne, on conçoit une formation dans un métier (littéralement un « métier appris » : *Ausbildungsberuf*). En France, cette certification ne correspond pas à un emploi précis, mais plutôt à un niveau d'emploi, qualifié de « cible professionnelle ». On a assigné au diplôme professionnel français un autre objectif, tout aussi important : la poursuite d'études après son obtention, selon une logique de filière. En Allemagne, l'enjeu est de mettre sur pied un référentiel de formation correspondant à un mode central d'acquisition des savoirs : « le système dual » qui se déroule dans le cadre de l'alternance entreprise - école professionnelle

publique. Il débouche sur un brevet dont l'appellation fait référence à un métier et non à un champ professionnel. Ainsi, au brevet de « mécanicien(ne) industriel(le) option technique de production », en Allemagne, correspond, en France, le « baccalauréat professionnel productique ». Cependant, la notion de champ professionnel existe aussi dans le système dual allemand. Il correspond au socle de connaissances communes à des spécialités voisines et acquises en première année de formation. De son côté, le « métier appris » est défini comme un ensemble structuré, indivisible et singulier de compétences professionnelles. Enfin, le titre allemand n'est pas conçu comme ouvrant sur la poursuite d'études initiales dans la filière professionnelle.¹⁰³

Les compétences professionnelles sont le plus souvent définies par rapport aux activités professionnelles caractéristiques d'un métier, mais les éléments constitutifs des compétences professionnelles varient d'un pays à l'autre. Ici, il est question d'autonomie, là de responsabilité. La place des savoirs dans le dispositif et la nature des connaissances qui font partie de la qualification professionnelle est, elle aussi, très variable. Toutes les connaissances sont parfois intégrées aux unités de formation professionnelle, comme en Belgique francophone ou en Finlande. En Pologne, au contraire, la formation professionnelle s'ajoute à la formation générale. Ailleurs, il y a des solutions intermédiaires, comme en Catalogne ou aux Pays-Bas. On voit donc bien toute la diversité des solutions retenues pour intégrer les enseignements généraux dans les diplômes professionnels

Dans la communauté francophone de Belgique, les compétences professionnelles sont l'un des trois volets du profil d'un métier établi par le service francophone des métiers et des qualifications (SFMP). Les deux autres volets sont les activités professionnelles et les conditions d'exercice du métier. Les compétences professionnelles sont définies à partir des activités - clés du métier et précisent le niveau d'autonomie attendu. Pour un coiffeur, par exemple, l'autonomie attendue porte sur la sélection et l'exécution des consignes données par le responsable. Le même service élabore pour chaque métier un profil de formation qui traduit les compétences professionnelles en acquis d'apprentissage et structure ces acquis en unités. Une unité est définie comme un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptibles d'être évalué et d'être validé. La cohérence d'ensemble est assurée par cette unité. Chaque unité est donc accompagnée d'un profil d'évaluation qui définit la situation d'évaluation, les critères et indicateurs à respecter, et le seuil de réussite. Les unités sont structurées en savoirs, aptitudes et compétences. Les savoirs qui y figurent sont repris d'une liste de savoirs généraux à développer en vue de la formation professionnelle. Il y a donc intégration des savoirs généraux à la formation professionnelle. Cette intégration est clairement affirmée : pour prendre l'exemple de la qualification « chef d'entreprise », qui concerne notamment toutes les professions artisanales, il est bien précisé en tête du profil de formation « *Tous les savoirs répertoriés dans le présent document seront orientés vers le créneau et l'activité professionnelle spécifique au projet du formé* »¹⁰⁴.

Le même type de situation existe en Finlande¹⁰⁵. Dans ce pays, les objectifs des formations professionnelles et les critères d'évaluation sont définis en compétences depuis 1993. Chaque nouvelle réforme insiste davantage sur les acquis d'apprentissage, qui sont mis en œuvre dans les activités professionnelles. Le nouveau système de qualifications qui entrera en vigueur le 1^{er} août 2015 renforce l'évaluation des acquis d'apprentissage. Tout candidat à la qualification, qu'il soit sous statut scolaire, en apprentissage ou en formation continue, devra donner la preuve

¹⁰³ La construction des diplômes professionnels en France et Allemagne, bref CEREQ, Avril 1997.

¹⁰⁴ SFMQ, profil de formation chef d'entreprise, sfmq.cfwb.be.

¹⁰⁵ D'après les renseignements communiqués par H. Autere, du ministère finlandais de l'éducation.

qu'il maîtrise les compétences attendues. Les unités de formation seront toutes professionnelles pour éviter la dichotomie entre théorie et pratique ou entre contenus théoriques et contenus pratiques. C'est pourquoi les acquis d'apprentissage peuvent être évalués sous forme de travaux à exécuter dans de réels environnements de travail plutôt que par des épreuves écrites. Les unités de formation qui conduisent à l'acquisition des compétences professionnelles fondamentales seront obligatoires ; les unités optionnelles y ajouteront une orientation vers un sous-domaine plus spécifique. Les unités de formation seront cumulables pour obtenir une qualification et transférables à une autre qualification. Avec ce nouveau dispositif de formation professionnelle centré sur les acquis d'apprentissage, la Finlande souhaite permettre des parcours individuels flexibles et se donner les moyens d'adapter les formations aux changements intervenus dans le monde du travail.

En Catalogne, deux sortes de blocs de compétences ont été conçus : les uns concernent le domaine du travail, les autres celui de la formation. Deux perceptions différentes de la compétence et de son rapport aux savoirs en découlent. Les blocs de compétences du domaine du travail décrivent un emploi ; ils indiquent les tâches qu'on doit savoir exécuter dans cet emploi et servent à construire les référentiels des diplômes. Pour chaque qualification, les unités de formation sont écrites en acquis d'apprentissage et décrivent les compétences que les élèves doivent maîtriser pour obtenir leurs diplômes. Ce sont les blocs de compétences du domaine de la formation. Ces unités de formation sont présentées comme les blocs de compétences du domaine de la formation.

La différence entre les blocs de compétences du domaine du travail et ceux du domaine de la formation apparaît en comparant les deux types de description pour le métier de laborantin. Là où il est écrit, dans les blocs de compétences du travail, « *les réactifs sont préparés dans des concentrations appropriées compte tenu des qualités et quantités nécessaires à l'analyse* », on lit, dans les blocs de compétences de la formation, « *préparer des solutions en justifiant les calculs de masse et de concentration* ». De même, « *faire des analyses chimiques pour déterminer les paramètres requis suivant les bonnes pratiques de laboratoire* », qui figure dans le domaine du travail correspond, pour la formation, à « *appliquer des techniques d'analyse quantitative en justifiant les types de réactions qui ont lieu* »¹⁰⁶. Dans le domaine du travail, il est donc demandé de mettre en œuvre efficacement des procédures établies ; dans le domaine de la formation, il faut savoir justifier les gestes professionnels accomplis, c'est-à-dire mobiliser les connaissances en chimie ou en physique qui sous-tendent la pratique professionnelle.

À en juger par ces exemples, faire la preuve de sa compétence dans le domaine du travail, ce serait réaliser efficacement une tâche, alors que dans le domaine de la formation, la compétence se manifesterait par une bonne compréhension du lien entre connaissances et pratiques et la capacité à l'explicitier. Cependant, dans la première partie de ce rapport, la mission a préféré à la notion de tâche celle de situation de travail qui permet de poser les conditions d'une transférabilité de la compétence à d'autres contextes professionnels.

La définition des qualifications professionnelles en acquis d'apprentissage n'empêche pas certains pays de prévoir une place spécifique pour les connaissances générales. Aux Pays-Bas, le cadre national des qualifications, adopté en août dernier, définit les acquis d'apprentissage en termes de connaissances, de capacités, et de responsabilité dans un contexte donné¹⁰⁷. Sans doute la

¹⁰⁶ Exemples cités par M. Nel Lo Ruiz, direction générale de la formation professionnelle initiale au ministère régional de l'éducation du gouvernement de la Catalogne.

¹⁰⁷ *National Qualification Framework* www.nlq.nl

responsabilité mentionnée ici rejoint-elle, au moins en partie, ce qui est appelé autonomie dans la communauté francophone de Belgique. Le dispositif néerlandais prévoit explicitement la place des savoirs, qu'il s'agisse des connaissances générales ou de celles liées au domaine professionnel. La formation professionnelle commence dès le collège. Elle comporte des matières d'enseignement général dans les deux premières années, puis dans les deux années suivantes, des matières à orientation professionnelle en fonction de quatre secteurs, l'agriculture, la technologie, l'économie, les soins de santé et les services sociaux¹⁰⁸. Au lycée, les parcours de formation professionnelle peuvent durer de moins d'un an à quatre années. Plusieurs filières accordent une plus ou moins grande place à tout ce qui est théorique : plus le parcours est long, plus la formation théorique y est présente.

En Pologne¹⁰⁹, l'enseignement professionnel souffrait d'une forte désaffection depuis l'ouverture à l'économie de marché qui s'était notamment traduite par une forte augmentation des salaires des diplômés de l'enseignement supérieur et un accroissement du chômage pour tous ceux qui ne possédaient que la formation professionnelle de base. La fermeture des entreprises d'État avait aussi entraîné la disparition des établissements de formation professionnelle qui leur étaient associés. Il a fallu attendre le début de la décennie pour que soit engagée une politique de modernisation et de revalorisation de la formation professionnelle ; la présente année scolaire a même été nommée « année de l'enseignement professionnel ». Cette politique de revalorisation comprend notamment des efforts d'investissement dans la formation des professeurs et dans les plateaux techniques des établissements scolaires, et un nouveau curriculum pour l'enseignement professionnel, qui a été introduit en septembre 2012. Il est fondé sur les acquis de l'apprentissage, organisés en unités construites en fonction des tâches professionnelles caractéristiques de chaque métier.

Pour chacun des 200 métiers, on peut distinguer trois niveaux en matière d'acquis d'apprentissage :

- ceux qui sont communs à tous les métiers, et qui pourraient s'apparenter à des compétences clés ;
- ceux qui sont communs à un groupe de métiers (qui pourraient s'apparenter à des compétences transversales) ;
- ceux qui sont spécifiques à un métier.

Dans la liste des acquis d'apprentissage communs à tous les métiers, on trouve les compétences en langue étrangère à visée professionnelle et des rubriques qui impliquent des connaissances relevant de la formation générale, comme les compétences personnelles et sociales. Pour le niveau IV de formation, la place de la formation générale est encore plus nette puisque le diplôme professionnel composé des unités d'acquis d'apprentissage s'ajoute au diplôme d'enseignement général, la *matura*, qui sanctionne un niveau d'études générales correspondant au baccalauréat. Les unités de formation professionnelle sont donc perçues comme un complément à la formation générale qui se veut commune à tous ceux qui atteignent le niveau IV de formation.

Tous ces pays ont adopté une définition des qualifications professionnelles en acquis d'apprentissage et ont constitué des blocs de compétences en pensant faciliter ainsi l'adaptation des formations aux besoins du marché du travail. D'un pays à l'autre, les compétences professionnelles ne se déclinent

¹⁰⁸ *Education System : the Netherlands*, EP, NUFFIC, 2011.

¹⁰⁹ Debowski H., Stechly W., *Implementing ECVET principles in the national qualifications system Reforming Poland's vocational education and training system through learning outcomes based curriculum and assessment 2014*.

pas dans les mêmes composantes, mais tous mentionnent d'une manière ou d'une autre les savoirs qui sont mis en œuvre dans les activités professionnelles. Certains incluent dans les compétences professionnelles des compétences générales qui font partie de la formation de tous les élèves ; d'autres séparent ces deux types de compétences. Ces différences tiennent sans doute pour partie à l'histoire des formations professionnelles dans chaque pays et, plus généralement, à la politique éducative de chaque État.

2.6.4. L'introduction de blocs dans les programmes de formation continue

2.6.4.1 L'initiative des IUT

Les IUT ont mis en place des partenariats avec les branches professionnelles afin de favoriser le développement d'actions de formation continue. Cette activité de formation continue est importante : 18 % des inscrits (DUT et licences professionnelles) relèvent soit de la formation continue soit de l'apprentissage. Les programmes pédagogiques nationaux des DUT ont été récemment rénovés et mis en œuvre, en 2013. Ils sont déclinés en termes de compétences. Mais l'acceptation de la notion de compétence est différente de celle étudiée, considérée et retenue précédemment dans ce rapport. En effet, alors que l'étude établit le lien entre les compétences et l'activité professionnelle, dans les programmes de DUT la compétence est le plus souvent mise en relation avec les savoirs « académiques ».

Cependant, malgré une approche différente de la compétence, la démarche mise en œuvre par les IUT pour introduire des blocs de compétences est intéressante. Elle est née d'une perception d'une évolution de la demande de formation continue qui s'oriente vers des formations moins denses, pas nécessairement diplômantes. Ces formations peuvent être soit installées après un diplôme (par exemple, le module « *big data* » après un DUT STID¹¹⁰ ou à un niveau infra-diplôme). L'objectif est de permettre une actualisation ou une spécialisation après un premier niveau de diplôme. Il importe alors de répondre aux besoins des entreprises, des salariés, des demandeurs d'emploi et des « décrocheurs ». Dans cette perspective, les IUT mettent au point des formations qualifiantes, courtes et sur mesure. Ces formations, déclinées en compétences, seront certifiées et capitalisables ; elles doivent permettre d'associer l'employabilité et l'accès au diplôme délivré par les IUT, par la capitalisation progressive de blocs de compétences. Ces formations doivent tout à la fois :

- répondre aux besoins des entreprises en matière de qualification, pour faire face à une évolution rapide des univers technologiques et industriels, qui exige anticipation et réactivité ;
- permettre une reconnaissance individuelle, sociale et salariale, avec l'acquisition à court terme de compétences renforçant l'employabilité ;
- permettre l'accession au diplôme (notamment au DUT) grâce à la VAE en combinant à la fois expérience professionnelle et formation initiale, puis continuée par capitalisation progressive. C'est le moyen privilégié pour favoriser l'accès au diplôme. Cette piste semble particulièrement pertinente et répond à l'impératif énoncé précédemment de relance de la VAE.

¹¹⁰ Sciences et traitement informatique des données.

Afin de répondre aux besoins spécifiques des différents publics concernés, une démarche a été mise en œuvre affectant les différents niveaux de formation.

Niveaux 2 et 3 :

- permettre aux demandeurs d'emploi et aux décrocheurs en situation d'activité d'intégrer un DUT ou une licence professionnelle en formation continue ;
- faciliter leur accès au diplôme ;
- mieux informer les salariés et faciliter la mise en œuvre d'une démarche de VAE.

Niveaux 3 et 4 :

- identifier dans les IUT des DU ou des blocs de compétences de façon à permettre aux décrocheurs et aux demandeurs d'emploi d'accéder à une qualification et à un métier ;
- capitaliser et reconnaître cette formation en termes de crédits (ECTS), dans un référentiel DUT afin de sécuriser les parcours ;
- développer en concertation avec Pôle-emploi et les branches professionnelles de nouvelles formations qualifiantes en lien avec les besoins des entreprises au niveau des territoires et en adéquation avec le marché de l'emploi ;
- utiliser le dispositif de la VAE pour accéder à ces formations sans posséder le titre requis.

Compte tenu de l'activité des IUT, sept blocs ont été retenus :

- biologie ;
- chimie ;
- métrologie, qualité matériaux, optique ;
- électricité, électronique automatique ;
- mécanique, productique, contrôle ;
- gestion des entreprises ;
- informatique.

Chaque bloc de compétences est décliné en thèmes et en niveaux capitalisables. Ainsi, le bloc gestion des entreprises est structuré de la manière suivante :

Tableau n° 5 : structuration du bloc gestion des entreprises (source ADIUT)

thème	Niveau élémentaire	Niveau intermédiaire	Niveau maîtrise
Comptabilité d'une société	Collecter, classer, vérifier les données de gestion : 50 heures	Produire des documents fiscaux, sociaux et de synthèse : 50 heures	Analyser la performance économique et financière de l'entreprise : 50 heures
Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences	Collecter, classer, vérifier les données sociales de l'entreprise : 50 heures	Élaborer et mettre en œuvre une gestion prévisionnelle des ressources humaines et une politique de formation : 50 heures	Gérer les relations collectives (bilan social, négociation annuelle, etc.) : 50 heures
Administration du personnel	Connaître les différents types de contrats de travail et les lois régissant le recrutement et le licenciement : 50 heures	Gestion des temps de travail, des conditions de travail, des congés et des absences : 50 heures	Établir les bulletins de paye : 50 heures
Activité commerciale	Définir et analyser un marché : 50 heures	Administrer les relations avec les fournisseurs et les clients : 50 heures	Définir des indicateurs Analyser les performances commerciales et financières : 50 heures

L'intérêt de cette démarche est double : elle présente, à la fois, une structuration par niveaux permettant un positionnement et une personnalisation du parcours de formation. Un parcours de formation (intégrant les blocs), en venant compléter une démarche de VAE, peut conduire à l'obtention du diplôme. Les unités de 50 heures peuvent comporter, si cela se révèle nécessaire, des éléments d'enseignement général.

Cependant, cette démarche ne vise pas, au sens strict du terme, à introduire des blocs de compétences dans les diplômes, mais davantage à introduire des blocs de savoirs afin de modulariser la formation continue et de la rendre compatible avec l'obtention d'un diplôme. Cependant, la description en thèmes montre une échelle de compétence. Cette échelle est pertinente pour les DUT car ils couvrent un champ professionnel très large et sont peu orientés vers des compétences professionnelles¹¹¹.

Les IUT souhaitent coordonner leur action, comme c'est déjà le cas dans certaines régions, avec Pôle Emploi et répondre aux attentes des entreprises et des demandeurs d'emploi, en termes de

¹¹¹ Cette logique se retrouve dans l'expérimentation de modularisation qui a concerné en 2011 5 BTS. Les GRETA ont été fortement impliqués dans cette expérimentation.

qualifications et de compétences professionnelles requises, pour accéder à l'emploi. Ils souhaitent également construire un modèle propice à l'insertion professionnelle des décrocheurs.

2.6.4.2 L'initiative du CNAM et du CNED¹¹²

Le CNAM entend se définir « *comme un acteur fort dans la mise en place de la réforme de la formation professionnelle, avec notamment la mise en place du compte personnel de formation (CPF)*¹¹³ ». Pour y parvenir, il fallait que ses diplômes soient intégrés dans la liste des formations éligibles au CPF, que son offre de formation soit adaptée au format CPF (c'est-à-dire 150 heures).

Le CNED propose la possibilité de suivre sept cursus certifiants ou diplômants en alternance dans le cadre du contrat de professionnalisation. Pour le CNED, le dispositif doit être relié aux dispositions de la loi du 5 mars 2014 en matière d'accès aux formations ouvertes et à distance.

Sept formations à distance accessibles en contrat de professionnalisation :

- titre professionnel d'assistant(e) de comptabilité et d'administration ;
- titre professionnel de secrétaire médical(e)-médico-social(e) ;
- BTS assistant de gestion PME-PMI ;
- BTS management des unités commerciales ;
- BTS négociation relation client ;
- BTS hôtellerie - restauration ;
- BTS électrotechnique.

Cette initiative prise par le CNED montre bien que les diplômes de l'éducation nationale ne sont pas incompatibles avec la loi du 5 mars 2014.

2.6.5. Diplôme d'État de conseiller en économie sociale familial (DE CESF) : une formation construite à partir de domaines de compétences

Le DE CESF est un diplôme cosigné par le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur de la recherche et le ministère des affaires sociales ; il a été créé en 1978 et rénové en 2009.

2.6.5.1 Élaboration

Le cahier des charges précise que ce diplôme d'État devait être construit de façon à permettre sa reconnaissance comme un diplôme de travail social. Il devait donc valider un certain nombre de compétences réputées permettant d'exercer un métier du champ du travail social de niveau bac + 3.

Les formations de travail social comme diplôme d'État DE assistante de service social DE AS, DE éducateur spécialisé DE ES, DE éducateur technique spécialisé DE ETS, DE conseiller en économie

¹¹² Centreinfo, 25 novembre 2014.

¹¹³ Olivier Faron, administrateur général le lundi 8 septembre lors de sa conférence de rentrée.

sociale familiale DE CESF sont organisées en domaines de compétences et c'est la validation de chacun des domaines qui est nécessaire pour être reconnu travailleur social expert.

2.6.5.2 Organisation des domaines de compétences

Dans tous les diplômes d'État de niveau bac + 3 délivré par le ministère des affaires sociales, on retrouve quatre domaines de compétences.

Tableau n° 6 : domaines de compétences du DE CESF

DC1 CONSEIL ET EXPERTISE A VISÉE SOCIO-EDUCATIVE DANS LES DOMAINES DE LA VIE QUOTIDIENNE			
DC2 INTERVENTION SOCIALE	ISIC : intervention sociale d'intérêt collectif dans les domaines de la vie quotidienne	ISAP : intervention sociale d'aide à la personne dans les domaines de la vie quotidienne	- ISAF : intervention sociale d'animation et de formation dans les domaines de la vie quotidienne
DC3 COMMUNICATION PROFESSIONNELLE			
DC4 IMPLICATION DANS LES DYNAMIQUES INSTITUTIONNELLES PARTENARIALES, ET INTER-INSTITUTIONNELLES			

Les domaines de compétences correspondent aux compétences mises en œuvre dans le métier de conseiller regroupées selon la situation professionnelle à laquelle elles renvoient.

L'ensemble des domaines de compétences recouvre tout le champ d'expertise du travailleur social conseiller ESF.

Certains domaines de compétences sont spécifiques au diplôme d'État. Tel est le cas du domaine de compétence DC1 ; d'autres sont communs à plusieurs diplômes d'État comme DC3 et DC4 ; d'autres ne sont partagés qu'avec certains diplômes d'État comme le DC2, créant ainsi des domaines de compétences transversaux, partagés ou correspondant à la spécificité de chaque diplôme d'État.

2.6.5.3 Avantage de cette construction

L'appartenance de plusieurs domaines de compétences aux référentiels de plusieurs diplômes d'État assure des équivalences pour des titulaires de diplômes d'État souhaitant acquérir une compétence dans un autre champ. De même, des domaines de compétences peuvent être validés dans des cursus différents de diplômes d'État par exemple en BTS ou DUT. Ainsi, le titre de technicien supérieur en ESF confère entre autres le DC2C (ISAF) le DUT carrières sociales confère le DC3 et le DC4A.

2.6.5.4 Validation des compétences du DE CESF

Chaque domaine de compétences correspond à une épreuve ou à deux ou à trois sous épreuves ; chaque épreuve portant d'ailleurs la référence du domaine de compétences (ex DC2 validé par

DC2AB (ISIC et ISAP) et DC2C (ISAF)). Il n'y a pas compensation entre épreuves et chaque domaine de compétence doit donc être validé (note > 10). La logique du bloc de compétence est proche de celle du domaine de compétence du DE CESF, mais comme il sera vu après, cela diffère des conditions de certification actuellement en vigueur dans les diplômes de l'éducation nationale.

3. Dresser les contours de la notion de blocs de compétences

Lors des échanges avec les interlocuteurs de la mission, des convergences très fortes sont apparues. Cependant, des questions subsistent notamment quant à la nature des blocs, leur taille ou encore les liens avec les enseignements généraux.

3.1. Quelques caractéristiques unanimement partagées

Les différents interlocuteurs fondent la notion de bloc de compétences sur l'activité professionnelle ou plus largement sur le métier. Globalement, la compétence est en lien direct avec l'activité professionnelle. Ce point a été suffisamment développé dans la première partie¹¹⁴. Les situations de travail ou les activités (correspondant au niveau de granularité le plus fin) peuvent être regroupées en fonction de leur attachement à une fonction ou à un processus. Dès lors, du fait de leurs liens, de leurs relations, ces situations de travail ou activités sont dépendantes et peuvent être regroupées dans des blocs¹¹⁵ de situations ou d'activités. Parce que la compétence est reliée à une situation professionnelle, le bloc de compétences peut découler d'un bloc de situations professionnelles. Il ne s'agit évidemment pas de privilégier ici une approche « adéquationniste » dont on sait combien les modes de régulation sur les marchés du travail réduisent une hypothétique efficacité, mais simplement de constituer des blocs de compétences cohérents, en relation avec la réalité du métier. La compétence n'est pas perçue comme substitutive aux savoirs, même si, pour des interlocuteurs de la mission, des inquiétudes subsistent. La compétence prend appui sur différents savoirs disciplinaires. Pourtant, le sujet de l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels peut suggérer des craintes, notamment pour ce qui concerne la place des savoirs ; concevoir des blocs de compétences nécessite d'identifier les savoirs qui sont associés, les savoirs ne sont pas issus d'un processus académique, mais construits en appui aux situations de travail dans lesquelles ils sont mis en œuvre. Réaffirmer que la compétence repose sur des savoirs peut être de nature à rassurer les enseignants. La compétence attachée à une situation de travail peut être décrite à partir des données de la situation, mais également des ressources (et donc des savoirs) mobilisables et des résultats attendus ou des critères de performance. C'est le caractère conceptualisé des situations professionnelles qui permet de prendre de la distance vis-à-vis d'une conception adéquationniste de la formation. La présentation adoptée dans certains référentiels récents est pertinente, puisque la compétence est encapsulée dans une situation professionnelle ou dans une activité décrite en termes de données de la situation, de ressources, de résultats attendus, mais également de savoirs associés¹¹⁶.

Les enseignements généraux ont une importance pour tous les interlocuteurs rencontrés, car ils sont à la fois mobilisés dans le cadre de situations professionnelles (rédiger pour communiquer, effectuer des calculs pour réaliser un devis) et représentent un vecteur d'épanouissement professionnel.

¹¹⁴ Rappelons la diversité du vocabulaire utilisé dans les différents référentiels.

¹¹⁵ On peut également évoquer l'idée de classes de situations.

¹¹⁶ Exemple du baccalauréat professionnel gestion administration et du BTS comptabilité et gestion.

Cependant, la question des liens entre les enseignements généraux et les compétences professionnelles est posée. Là encore, affirmer que la compétence ne remet pas en cause l'existence des enseignements généraux dans les diplômes professionnels est de nature à rassurer. Cependant, le lien entre enseignements généraux et compétence doit être clarifié, d'autant que l'examen des différents systèmes de formation européens a montré toute la diversité des choix opérés.

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.

Préconisation n° 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.

La définition du bloc peut dépasser celle d'un ensemble de compétences liées à une activité. En effet, un bloc peut intégrer une forme de progressivité en fonction des contextes de sa mise en œuvre. Ces contextes définissent alors des niveaux (apprentissage / maîtrise / expertise). Une telle analyse a été mise en œuvre par l'association des directeurs d'IUT (ADIUT) pour construire un programme de formation continue. En effet, la répartition des compétences au sein des blocs ne rend pas l'obtention de ces derniers plus aisée. La démarche proposée par l'ADIUT correspond à l'introduction d'une échelle de niveaux de compétences à l'intérieur de chaque bloc. On peut intégrer une progressivité en fonction des données de la situation, ou du niveau d'autonomie. Ainsi pour les diplômes liés à la maintenance, la progressivité peut être assurée en fonction de la complexité du système à maintenir. Cependant, cette progressivité semble complexe à généraliser. Ce peut être une possibilité explorée dans le cadre d'une rénovation d'un diplôme, mais en aucun cas un principe applicable à tous les diplômes. En revanche, le niveau de maîtrise de la compétence peut être décrit, par exemple, en fonction du degré d'autonomie avec lequel le candidat intervient dans la situation professionnelle à laquelle la compétence est attachée.

3.2. Cependant, des questions subsistent quant à la constitution des blocs

3.2.1. Les métiers sont-ils tous scindables en activités et en blocs de compétences cohérents, isolables les uns des autres, de manière presque indépendante ?

Cette question est à la fois fondamentale et compliquée. Prenons l'exemple de la maintenance automobile choisi par certains de nos interlocuteurs. Selon eux, ce métier pourrait se scinder en activités indépendantes, chacune étant reliée spécifiquement à des organes différents d'un véhicule (motorisation, amortisseurs et pneumatiques, climatisation, etc.). Toujours selon les interlocuteurs de la mission, dans ce cas, les blocs de compétences se révèlent indépendants les uns des autres et la maîtrise de l'un d'entre eux est susceptible de favoriser l'employabilité dans certaines activités spécialisées comme le changement d'amortisseurs ou l'entretien des climatiseurs. Or on peut également analyser le métier en décrivant une activité de maintenance sans que celle-ci soit définie par sa seule dépendance à l'organe auquel elle se rattache. Les compétences mobilisées sont alors

les mêmes et il n'est plus possible de concevoir des blocs indépendants qui auraient été définis en fonction des organes du véhicule.

Dans les entreprises de l'artisanat du bâtiment, les activités liées à un métier sont complémentaires les unes des autres pour répondre aux caractéristiques du métier. La Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment (CAPEB) a effectué une ambitieuse démarche de description des métiers en activités et en compétences. Les activités, et donc les compétences qui leur sont associées, apparaissent complémentaires (activités techniques et activités de communication liées à la nécessité d'expliquer les choix techniques à un client). Plus encore, pour les artisans et les petites entreprises du bâtiment, les activités techniques doivent être coordonnées afin de concevoir une offre globale répondant aux évolutions des attentes de la clientèle. La cohérence des blocs doit répondre aux exigences du métier, mais la professionnalisation est attachée à l'ensemble des blocs. Depuis cinq ans, une attention soutenue est portée au maintien et au développement des compétences. La démarche a été mise en place par la CAPEB avec la volonté de suivre l'évolution rapide des métiers et s'est traduite par un recensement des compétences attachées aux métiers. Traditionnellement, la compétence était très liée aux chantiers. En fonction des chantiers, l'artisan pouvait se préoccuper ou non des compétences. Ce travail de recensement des activités et des compétences a permis aux professionnels de mieux décrire les métiers, d'identifier les compétences clés et d'anticiper la transmission de la compétence et non plus seulement du savoir-faire. Ce recensement a permis de nourrir une base de données utilisable dans les travaux des Commissions professionnelles consultatives (CPC) et des Certifications de qualification professionnelle (CQP). Grâce à ce recensement, la relation entre activité et compétence est explicitée et six familles de compétences ont ainsi été constituées :

Tableau n° 7 : familles de compétences identifiées dans la CAPEB

famille	compétences
Interventions techniques	Réaliser les interventions techniques liées à son métier
Pilotage de chantier	Planifier, organiser et suivre les chantiers
Pilotage et gestion de l'entreprise	Anticiper le développement des activités et les moyens nécessaires Analyser et exploiter les résultats économiques et comptables de l'activité Piloter l'activité de l'entreprise Traiter les affaires juridiques, réglementaires et financières de l'entreprise artisanale
Management de l'équipe et des activités	Organiser l'activité de l'entreprise Manager et animer une équipe Organiser son activité au quotidien
Commercialisation et relations fournisseurs	Définir la politique commerciale de l'entreprise artisanale Conduire les achats et la négociation fournisseurs Conseiller les clients et vendre les services et activités proposés par l'entreprise artisanale

Qualité, hygiène, sécurité et développement durable et prévention des risques professionnels	Concevoir et mettre en œuvre une politique qualité, hygiène, sécurité et environnement et de prévention des risques professionnels Préparer et gérer un chantier dans le cadre d'une offre globale Analyser les propriétés thermiques, acoustiques et l'accessibilité au bâtiment
--	--

Cette démarche a soulevé la question des compétences transversales, ces dernières n'étant pas forcément rattachées directement au métier. C'est le cas, par exemple, des compétences commerciales, de gestion des entreprises ou de management d'équipe.

Comment expliquer le fait que seuls certains métiers puissent être décrits par des blocs de compétences indépendants ? Pour certains des interlocuteurs, notamment les représentants de petites entités, les critères expliquant ces divergences sont liés à la taille de la structure et à la nature des techniques mises en œuvre. Dans les petites entreprises, la polyvalence serait souvent requise, remettant en cause la pertinence de blocs indépendants, puisque la professionnalité est un tout. Cependant, lorsque le niveau de technicité devient très élevé, la notion de bloc correspondant à une activité retrouve sa pertinence.

La conception de blocs indépendants se heurte également à la nécessité d'assurer une coordination entre les activités inhérentes au métier. Comment le bloc peut-il rendre compte de ces relations entre activités ? L'idée d'un bloc structuré en fonction du processus de production peut être formulée. La demande des clients, portant de plus en plus sur une offre globale, nécessite une plus grande ouverture vers d'autres activités.

L'analyse fine de l'activité professionnelle peut permettre de cerner la compétence. Précédemment, la mission a évoqué l'exemple de la compétence « effectuer l'enregistrement comptable », mais en analysant plus finement les données des situations professionnelles, on peut distinguer différentes compétences : « effectuer l'enregistrement comptable des opérations commerciales », « effectuer l'enregistrement comptable des opérations de fin d'exercice », « effectuer l'enregistrement comptable des opérations liées à la paie ». Cependant, malgré tout pour des activités professionnelles indépendantes, certaines compétences peuvent se révéler proches, voire identiques. Ainsi, une compétence (conduire un projet, lire un cahier des charges, ou encore établir un devis) peut être mobilisée, construite dans différentes situations ou activités professionnelles. Ce point sera essentiel lorsque sera proposée une méthodologie. Lorsqu'une compétence peut être attachée à plusieurs situations professionnelles, trois solutions pourront être envisagées :

- attribuer la compétence à un bloc de compétences intégrant l'activité mobilisant ces compétences de la manière la plus emblématique. Un système de pondération permettant de repérer les liens privilégiés entre la compétence et un bloc peut être mis en œuvre (cas du BTS industrialisation des produits mécaniques) ;
- attribuer la compétence à tous les blocs intégrant les activités dans lesquelles elle est mobilisée ;
- grouper les compétences transversales dans un seul bloc indépendant, tout en maintenant le caractère situé de la compétence (cas du BTS comptabilité et gestion pour

les compétences liées à la mobilisation des ressources offertes par le système d'information). Si tous les diplômes étaient construits sur ce mode, cette solution pourrait permettre le transfert de ce bloc de compétences transversales d'un diplôme à un autre.

Par ailleurs, il existe une incertitude quant à la pertinence de la notion de bloc face à l'évolution des métiers. L'évolution des technologies peut faire disparaître des métiers, mais qu'en est-il du devenir des blocs qui les fondaient ? Seront-ils mobilisables dans d'autres métiers ? Les métiers peuvent évoluer de telle manière que les blocs des compétences peuvent devenir très difficiles à identifier compte tenu de l'élévation du niveau de technicité des activités au sein d'un métier donné, de la complexification de la réglementation et des normes, et de la sophistication des processus de production.

Il apparaît donc que l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels pourrait être envisagée sans pour autant favoriser l'employabilité de toutes les personnes les ayant validés, notamment lorsque tous les blocs sont nécessaires pour prétendre exercer un métier.

Pour le BTS industrialisation des produits mécaniques (IPM) rénové, un bloc d'activité est lié à la recherche et l'optimisation de processus, un deuxième est lié à la mise en œuvre et au pilotage d'atelier. Les deux font appel à des compétences identiques et chacun d'eux à des compétences spécifiques. Les deux blocs ne sont pas indépendants et pourtant correspondent tous les deux à des métiers identifiés, le premier de « technicien bureau des méthodes » et le deuxième à « chef d'atelier ». Mais cette situation n'est pas généralisable. Ainsi, pour les métiers transversaux (assistant, par exemple), l'introduction de blocs de compétences se heurte à une difficulté quant au caractère dépendant ou non des blocs, les uns des autres. Lorsque pour un métier, les blocs sont dépendants, un bloc isolé ne pourra pas assurer l'employabilité de la personne. En revanche, lorsque les blocs sont considérés comme indépendants, alors, la validation d'un bloc pourrait favoriser l'employabilité.

Principe 4 : la construction de blocs peut se heurter à la difficulté de scinder les métiers en blocs de situation indépendants. La conception de blocs de situations professionnelles indépendants, puis de blocs de compétences indépendants les uns des autres dépend des métiers décrits.

Préconisation n° 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.

3.2.2. Comment traiter la question des enseignements généraux ?

Cette question en soulève d'autres qui sont connexes : les enseignements généraux contribuent-ils à la compétence professionnelle ? Doivent-ils y être intégrés dans les blocs de compétences ou être traités à part ? Ont-ils d'autres rôles que la seule contribution à la construction de la compétence professionnelle ?

Toutes ces questions ont été abordées lors des entretiens conduits par la mission. Les enseignements généraux sont porteurs de valeurs. Ils ont donc une pertinence au sein d'un processus de socialisation complémentaire au processus de professionnalisation au sens strict. La socialisation, la capacité à vivre ensemble, à s'intégrer dans un groupe, peuvent être abordées, décrites comme inhérentes à la professionnalité, la capacité à s'adapter à une activité, à ses exigences et à ses

évolutions. La dimension citoyenne, plus ample encore, met en jeu la capacité d'intégration dans la société française. Outre cette contribution, les enseignements généraux sont également partiellement associés à la compétence professionnelle. Ils contribuent à la professionnalisation et au développement de compétences techniques (communication écrite et orale, calcul d'une surface, lecture d'une notice en anglais, etc.).

La question qui en découle tient à la nature des blocs de compétences : intègrent-ils des savoirs issus des disciplines générales et des disciplines techniques ou les enseignements généraux sont-ils isolés ? Une piste semble se dégager avec la possibilité offerte d'intégrer les disciplines générales lorsqu'elles sont en relation avec la nature de l'activité professionnelle décrite. Ainsi, le peintre en bâtiment a besoin de connaître des éléments de géométrie, de physique et de chimie pour calculer la surface à peindre et le nombre de pots de peinture nécessaires à la réalisation d'un chantier. En baccalauréat professionnel gestion-administration, il a été démontré qu'une grande partie du programme de droit pouvait être intégrée aux situations professionnelles recensées dans le référentiel des activités professionnelles et ces savoirs sont décrits explicitement dans les situations. Si cette intégration n'est pas possible, ces enseignements peuvent être traités à part. Cette situation comporte le risque de concevoir des blocs de compétences générales « peu attractifs » pour les personnes en formation et devenir trop souvent source d'échecs pour l'accès au diplôme.

Pour les diplômés, les enseignements généraux se révèlent également nécessaires à la réussite d'une poursuite d'études. La question plus largement posée par l'introduction de blocs dans les diplômes est sans doute celle de sa compatibilité avec l'imbrication des processus de socialisation, de scolarisation et de professionnalisation qui caractérisent les diplômes professionnels.

L'évolution des écritures des référentiels a pris en compte cette dimension et en ne limitant plus les enseignements généraux à leur seule ouverture culturelle, mais en les intégrant pour leur contribution à la construction de compétences professionnelles.

Une enquête information et vie quotidienne (IVQ) de l'Insee, consacrée aux compétences de base des adultes, a montré qu'il existe une valorisation des excédents de compétences de base par rapport au niveau moyen du diplôme, et inversement. Les compétences générales auraient plus d'incidences sur l'emploi qualifié que les compétences professionnelles (salariales, qualification à l'emploi, insertion)¹¹⁷.

Si les compétences, dans le discours public, sont considérées comme étant des éléments décisifs pour accéder au marché du travail ou pour faciliter l'évolution professionnelle, les travaux de recherche relatifs aux compétences nécessaires dans l'accès à l'emploi montrent la difficulté de converger vers une liste consensuelle de compétences. Les questions de définition et de mesure des compétences renvoient à de nombreux débats méthodologiques.

¹¹⁷ Voir à ce propos, l'enquête CEREQ génération 2010.

Une étude a montré que, face à des compétences en langues étrangères, le diplôme reste déterminant par rapport aux certifications. La maîtrise de langues étrangères est un critère que seuls 13 % des recruteurs considèrent¹¹⁸.

Enfin, dans les diplômes professionnels, il existe des enseignements contribuant à la construction d'une culture professionnelle. On peut décrire, par exemple, les enseignements d'économie, de droit et de management dans les diplômes du champ de l'économie et gestion. Dans ces diplômes, ces enseignements contribuent à développer chez les candidats la capacité à comprendre le contexte économique, juridique et organisationnel dans lequel leurs activités professionnelles se situent. Ces enseignements n'ont donc pas directement une visée opérationnelle ou professionnelle, mais ils contribuent à améliorer la pertinence des démarches en cohérence avec les contextes. Dans certains BTS relevant de l'économie gestion, il existe un programme commun d'économie, droit et management détaché des situations professionnelles emblématiques du diplôme. Pour d'autres BTS, les compétences mobilisant des savoirs de ce champ sont travaillées à partir de situations professionnelles spécifiques des métiers visés (BTS banque, assurance, notariat, etc.). D'autres exemples peuvent être retenus, celui du métier de boucher - charcutier a été choisi par un de nos interlocuteurs pour mettre en évidence l'importance de la culture professionnelle dans la perspective de développer de nouvelles activités (acte de vente, développement de nouvelles activités de sandwicherie par exemple). Or dans la formation préparant au CAP alimentation, l'acte de communication se limiterait, dans les pratiques de formation, à la réalisation de pancartes. En réalité, dans ce métier, la communication va bien au-delà et pourrait être abordée en valorisant la contribution de la culture professionnelle.

Trois types de blocs pourraient ainsi être définis :

- des blocs de compétences construits à partir de situations professionnelles, intégrant lorsque cela est pertinent des savoirs issus des enseignements généraux. Il est nécessaire de poser les conditions de la construction du lien entre la culture générale et la situation professionnelle. Le plus difficile est de définir la forme de transversalité. Il pourrait être préconisé d'associer des représentants des enseignements généraux dans les groupes de travail mandatés par les CPC ;
- des blocs de culture générale intégrant des savoirs généraux qui ne seraient pas en relation directe avec des situations professionnelles. Ces blocs peuvent avoir des objectifs spécifiques tels que la construction des conditions nécessaires à la réussite d'une poursuite d'études ;
- enfin, des blocs de culture professionnelle, non directement attachés à des situations professionnelles.

¹¹⁸ *Langues et employabilité, offres d'emploi* - Analyses, octobre 2014, IREDU / CEREQ étude selon laquelle seuls 13 % des recruteurs considèrent la maîtrise des langues étrangères dans leurs recrutements (note 20 de la deuxième partie). La Commission européenne a confié à un consortium français mené par le CIEP et la DGESCO, avec l'ONISEP et les CCI le projet LEMP, lui aussi, appelé « langues et employabilité ». On lit dans ce rapport que les deux-tiers des répondants ont affirmé l'importance des compétences en langues étrangères dans les entreprises. Ce n'est pas tout à fait contradictoire avec l'enquête de l'IREDU : LEMP a travaillé sur les réponses d'un grand nombre d'entreprises de tous secteurs et de toutes tailles auxquelles avait été adressé un questionnaire. Le taux de réponse est très satisfaisant pour ce genre d'enquête, mais on peut supposer que les entreprises qui ont répondu sont celles qui étaient les plus intéressées par les compétences en langues étrangères. Il reste que le diplôme est plus important que la compétence en langue étrangère, ce qui n'est guère contestable.

Il apparaît déjà que l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels pourrait affecter la structure actuelle du diplôme, notamment quant à la contribution et à la place des enseignements généraux.

Préconisation n° 6 : 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. Ainsi, pour les baccalauréats professionnels, le maintien de blocs de culture générale et de culture professionnelle est souhaitable. Au niveau du BTS, l'intégration de la culture générale est possible, voire nécessaire. Pour les CAP, la question est plus difficile avec aujourd'hui, un nombre croissant de titulaires d'un CAP poursuivant en baccalauréat professionnel.

Principe 5 : 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.

De façon connexe, la question des compétences mobilisables d'un métier à l'autre, d'un diplôme à l'autre est également posée. La mission a mis en évidence l'importance des compétences de cette nature. Faut-il les intégrer dans les situations professionnelles les plus pertinentes, et donc dans des blocs de compétences avec d'autres compétences plus spécifiques à l'exercice du métier ? Doivent-elles constituer des blocs spécifiques intégrant toutes les compétences transversales afin de favoriser leur repérage et assurer leur transfert aisé d'un diplôme à l'autre ? La première solution privilégie la pertinence de l'intégration des compétences transversales à des situations professionnelles emblématiques, la seconde favorise la fluidité des parcours. La notion de bloc trouvera une de ses limites dans l'exigence de contextualisation : une compétence est transférable certes, mais jusqu'à un certain point.

On retrouve un des fondements, au cœur du système dual allemand¹¹⁹. Depuis 1969, la formation dans le cadre du système dual qui prend appui sur des référentiels nationaux, n'est plus axée sur les

¹¹⁹ La formation des apprentis se déroule en alternance entre, d'une part, les écoles professionnelles pour une formation d'une durée d'au moins 12 heures par semaine comprenant un enseignement des matières générales ainsi que les bases théoriques du métier choisi et, d'autre part, un apprentissage dispensé en entreprise à raison de trois ou quatre jours par semaine. L'apprenti et l'entreprise sont liés par un contrat validé par un organisme consulaire (ex : chambres de commerce et d'industrie) qui engage chaque partie à dispenser ou à acquérir les connaissances et les aptitudes requises par le métier concerné. Ce contrat fixe la durée de la formation et son contenu, les modalités de licenciement et la rémunération qui dépend des conventions collectives en vigueur dans la branche. Ce salaire qui augmente chaque année correspond en moyenne au tiers du salaire d'un travailleur qualifié débutant. Les conditions d'examen des connaissances (épreuves, composition du jury, etc.) sont fixées par les organismes consulaires. Dans la plupart des cas, l'évaluation se déroule en deux phases. Un examen intermédiaire qui mêle écrit, oral et mise en pratique a lieu à la fin de la deuxième année d'apprentissage et couvre les connaissances et les compétences normalement acquises selon le référentiel de formation durant les trois premiers semestres de formation. En fin de formation, un nouvel examen (*Abschlussprüfung*) a lieu (mise en pratique, écrit et oral) qui permet d'obtenir le diplôme. On pourra utilement se reporter aux travaux comparatifs développés par les chercheurs du LEST sur la conception des diplômes professionnels en France et en Allemagne (voir par exemple HCE 2010 et Möbus et al 2000). D'après ces auteurs, la conception sous-jacente du diplôme professionnel en Allemagne est celle d'une règle d'organisation du marché du travail alors qu'en France, il joue plutôt le rôle d'un « signal » sur le niveau acquis dans l'échelle des savoirs.

besoins spécifiques des entreprises formatrices, mais plutôt destinée à fournir les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier et à permettre la transversalité de ces compétences.

Préconisation n° 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.

3.2.3. Quelle doit être la taille du bloc, sa granularité ?

La notion de bloc est apparue dans le contexte de la loi du 5 mars 2014 et de l'introduction du compte personnel formation (CPF). Il en découle une question essentielle : « Faut-il que ces formations aient une taille en adéquation avec un décompte ? » La position des différents interlocuteurs a pu nuancer ces propos.

Le compte personnel de formation est une nouvelle modalité d'accès à la formation définie par la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. « *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.* »¹²⁰ Même si des abondements sont possibles, le lien entre les CPF et les blocs de compétences justifie que l'on puisse se poser la question du niveau d'inscription des formations proposées par l'éducation nationale. En effet, l'article L. 6323-4.-I, dispose que les heures inscrites sur le compte permettent à son titulaire de financer une formation éligible au compte, au sens des articles L. 6323-6, L. 6323-16 et L. 6323-21. L'article L. 6323-6 précise le lien entre CPF et formations : « *Les formations éligibles au compte personnel de formation sont les formations permettant d'acquérir le socle de connaissances et de compétences défini par décret* »¹²¹.

Pour certains interlocuteurs, et notamment l'ARF, « *les diplômes de l'éducation nationale sont susceptibles d'être découpés en l'état, en modules de 150 heures, pour demeurer dans la course* » : les acheteurs de formations s'attendent désormais à une telle offre. Il faudrait pouvoir « *briquer les formations initiales* », c'est-à-dire, découper la formation initiale en briques d'enseignements. Trois impératifs s'imposeraient ainsi à l'éducation nationale : « *1 / modulariser les formations ; 2 / les mettre en œuvre en ne reproduisant pas l'année scolaire ; 3 / programmer des sessions de validation elles-mêmes en rupture avec les usages* »¹²² (les GRETA ont la possibilité d'exercer des contrôles en

¹²⁰ Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 - art. 1 (V).

¹²¹ « 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 :

1° Les formations sanctionnées par une certification enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles prévue 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 ».

¹²² La modularisation fait référence à l'expérimentation d'une modularisation de diplômes professionnels lancée par le ministère de l'enseignement supérieur à la rentrée 2010. Cette expérimentation a porté sur cinq BTS. La modularisation des enseignements doit permettre une individualisation des parcours et une meilleure articulation avec la formation tout au long de la vie. L'objectif principal de cette modularisation est de répondre aux attentes de personnalisation des parcours, y compris en contribuant à la diversification des modes de formation (regroupement d'étudiants sous statuts scolaire et d'apprentis, de stagiaires de la formation continue des adultes). C'est dans ce contexte que cinq diplômes ont fait l'objet à la rentrée 2011 d'une expérimentation de la modularisation de leurs enseignements : Conception et réalisation de systèmes automatiques (ex-MAI) ; Logistique et transports ; Commerce international ; Bâtiment ; Travaux publics. Le réseau des GRETA a été fortement impliqué dans cette expérimentation. Cependant, cette modularisation s'inscrit davantage dans une logique d'adaptation de la formation que dans une logique d'introduction de blocs de compétences dans les diplômes.

cours de formation ce qui est interdit aux autres formateurs). Cette perception, associant modularisation et blocs de compétences, entretient une confusion entre diplôme et formation, alors que les référentiels de diplômes définissent les activités professionnelles, les compétences et les modalités de certification sans identifier les modalités de formation.

Il faudrait donc que les formations sanctionnées par des diplômes puissent permettre l'acquisition progressive de blocs ou de niveaux de blocs de compétences capitalisables. Le CPF a pour ambition d'accroître le niveau de qualification de chacun et de renforcer la sécurité du parcours professionnel. Mais pour être accessible au titulaire d'un compte, faut-il que les formations aient un volume horaire correspondant au décompte d'heures ? Le diplôme comporte-t-il un volume d'heures trop important pour que ce lien soit noué ? L'inscription de formations correspondant à des blocs de compétences (infra-diplôme) est-elle une réponse ?

La question de la granularité du bloc oscille donc entre deux positions, celle d'une taille compatible avec le CPF et celle d'une taille cohérente avec l'activité professionnelle décrite et incorporée au bloc. Dans le second cas, le bloc doit donc avoir la taille nécessaire pour développer les compétences liées à l'exercice d'une activité. La logique des blocs de compétences, fondés sur des situations professionnelles, conduit à privilégier cette seconde position.

Pourtant, pour l'ARF, il n'y aurait ainsi pas d'autres solutions pour affronter la concurrence qui caractérise le marché de la formation continue que de décomposer les diplômes en modules (correspondant à des blocs) répondant à la demande spécifique du marché. Ces modules pourraient permettre d'améliorer l'indispensable réactivité que l'on doit opposer au phénomène du décrochage. « *La logique doit permettre l'adaptation aux exigences du marché de la formation, en offrant plus de souplesses aux propositions de la formation continue* ».

En conclusion, c'est l'addition de compétences qui doit aboutir à une certification : on parle alors d'une certification obtenue par le cumul des blocs de compétences.

Plus la taille du bloc est contrainte, plus le risque de parcellariser et de figer la compétence est élevé. L'enjeu pour le ministère de l'éducation nationale est bien de voir les diplômes professionnels inscrits sur la liste des titres éligibles au CPF, mais également accessibles au plus grand nombre compte tenu de leur décompte¹²³.

La taille des blocs n'est pas forcément identique. Ce qui importe, c'est la cohérence interne. Les contours des blocs doivent être guidés par les activités. Or les grilles horaires sont d'abord disciplinaires. Il n'est donc pas souhaitable de caler la taille du bloc sur des critères administratifs, mais il est indispensable de leur donner du sens par la cohérence et la pertinence des situations professionnelles qui y sont associées.

Préconisation n° 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.

¹²³ La formation professionnelle a parfois été décrite comme un marché au sein duquel le ministère de l'éducation nationale devrait adapter son offre au risque d'être progressivement évincé du marché.

3.2.4. Quels sont les liens entre les blocs de compétences et les CQP ? Comment sont-ils construits ?

Si, tous estiment qu'« *il faut se donner les moyens d'accompagner les jeunes jusqu'au diplôme* », les positions des différents interlocuteurs sont très divergentes quant aux relations entre diplômes et CQP. Pour certains, la relation devrait être immédiate, pour d'autres, la distinction est très nette. Dans le second cas, le CQP serait « *l'antidiplôme* ». Imaginer que la formation initiale puisse permettre la délivrance de CQP serait « *une grave erreur* ». Cette position serait justifiée, par le fait que le CQP correspond à une « *adaptation au geste professionnel, au poste de travail* ». La question de l'existence de liens entre les blocs de compétences et les CQP a été posée. Dans leur grande majorité, les interlocuteurs font une distinction nette et affirmée entre le bloc de compétences et le CQP. La démarche visant à introduire des blocs de compétences intégrant de l'enseignement général est plus large alors que le CQP est centré sur un objectif technique. Cette distinction est également justifiée par l'importance accordée au diplôme. La décomposition du diplôme en CQP pourrait remettre en cause la valeur sociale du diplôme à laquelle la plupart sont attachés. Cette démarche visant à mettre en relation blocs de compétences et CQP serait éventuellement concevable par l'attribution de CQP dans le cadre d'un parcours visant à l'obtention d'un diplôme, mais il n'est pas souhaitable qu'un diplôme soit la somme de CQP.

En revanche, le diplôme doit pouvoir s'entendre comme une somme de blocs (blocs de compétences, blocs de culture générale et blocs de culture professionnelle) favorisant l'accès au diplôme par des parcours associant formations et expériences professionnelles. Ainsi, par son parcours de formation, par son expérience professionnelle, une personne validant progressivement des blocs pourrait accéder au diplôme tout en s'étant adaptée aux évolutions de l'emploi et aux contraintes liées à l'exercice du métier.

Cette analyse soulève deux questions :

- celle de la lisibilité du dispositif : il ne faudrait pas que les blocs de compétences soient perçus comme un dispositif supplémentaire vide de sens ;
- celle du parcours et de formation tout au long de la vie : cette dernière nécessite de concevoir impérativement un système d'information susceptible de garder en mémoire l'ensemble du parcours d'un individu. La notion est étroitement liée à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un système d'information fiable qui offre de « renouer le fil », de reconstituer les parcours et de permettre la reprise et la poursuite d'études.

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

3.2.5. Formation initiale, formation continue : peut-on concevoir des blocs de même nature ?

La mission a précédemment évoqué l'ambiguïté relative à la notion de formation continue qui intègre à la fois des candidats en situation d'approfondissement ou de reconversion, et des candidats, sous contrat de professionnalisation et qui relèvent plutôt de la formation initiale.

Si la notion de bloc devient prégnante en formation initiale, il existe un risque, évoqué à maintes reprises, pour que le bloc soit perçu comme prioritaire par rapport au diplôme, au moins aux yeux des élèves ou des étudiants. Cependant, pour compenser l'absence de diplôme lors d'une sortie prématurée, le bloc peut être une reconnaissance de la validation d'une parcelle du diplôme susceptible de reconnaître une qualification immédiatement mobilisable : c'est un « signal positif d'employabilité ». C'est en cela que les liens avec les CQP peuvent se révéler utiles. Par ailleurs, les rendements de la formation professionnelle augmentent avec le niveau de la formation initiale. Mais il faut surtout que le bloc permette de rendre plus sûr l'accès au diplôme, en évitant d'être perçu comme un substitut au diplôme parce qu'il permettrait d'accéder plus rapidement au marché de l'emploi. Si les circonstances le nécessitent, le bloc de compétences, validé, attaché à diplôme, pourrait être un élément facilitateur de l'insertion à la condition qu'il soit en lien avec l'exercice d'une activité, elle-même liée à un métier. Le retour en formation pourrait prendre appui sur les blocs déjà validés ou validés lors du retour en formation, y compris par le biais d'une validation de blocs (par la VAE et la formation continue) venant compléter ceux validés lors de la formation initiale.

En revanche, en formation continue, l'émergence des blocs de compétences est perçue systématiquement comme un vecteur d'accélération de la notion de formation tout au long de la vie, par la mise en œuvre impérative d'un système d'information stable et pérenne. Dans le cadre de la formation tout au long de la vie, une distinction serait à opérer entre parcours conduisant à l'obtention d'un diplôme et parcours permettant une spécialisation complémentaire à un diplôme précédemment obtenu. Ces deux parcours nécessitent des moyens spécifiques rendant difficile une démarche commune et unique.

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels et dans les parcours d'accès au diplôme pose la question de la mémoire de la formation ; la loi dispose depuis peu que :

« ce traitement intègre la possibilité, pour chaque titulaire du compte, de disposer d'un passeport d'orientation, de formation et de compétences, dont la consultation est autorisée exclusivement par le titulaire, qui recense les formations et les qualifications suivies dans le cadre de la formation initiale ou continue ainsi que les acquis de l'expérience professionnelle, selon des modalités déterminées par décret. »

Faut-il concevoir des blocs de taille différente selon qu'il s'agit de la formation initiale ou de la formation continue ? Cette nouvelle forme de formation devra, elle aussi, être reconnue, tout comme la formation tout au long de la vie : du concret au concept, d'un bloc à un autre.

Plus globalement, l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes soulève la question du statut du diplôme : pourrait-elle conduire à une définition du diplôme, simple addition de blocs de compétences ?

Une certification professionnelle reconnaît à son détenteur la capacité à exercer un métier (ou un ensemble de métiers). C'est l'ensemble des compétences évaluées qui contribuent à cette capacité

même si la certification est organisée en différentes unités. Cette conception est au cœur du système de formation et de certification, mais aussi du système de validation des acquis.

En évoquant l'acquisition possible de parties de diplômes (ou d'unités de certificatives) assimilées à des « blocs de compétences », la loi de 2014 ne met-elle pas en cause cette conception du diplôme professionnel ?

En utilisant le terme de « blocs de compétences », associé à un module de formation, le législateur ne postule-t-il pas que cette parcelle de diplôme aurait, en soi, une certaine valeur sur le marché du travail, pour les salariés qui ne pourraient pas financer tous les modules nécessaires à l'obtention du diplôme entier ? Introduire des blocs de compétences dans les diplômes professionnels faciliterait leur inscription au RNCP et les rendrait éligibles à une inscription sur la liste CPF. Cependant, il est noté qu'en matière de formation continue, l'offre de formation est pléthorique, mais la certification insuffisante¹²⁴. Il est donc essentiel que l'introduction de blocs de compétences ne contribue pas à une augmentation de cette offre déjà large, mais favorise pleinement la réalisation de l'objectif de certification.

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels pourrait structurer la formation initiale. Mais les enjeux portent davantage sur la formation continue avec l'exercice du droit au retour en formation, sur une mobilité horizontale et verticale et sur l'ouverture plus large à la VAE et à des modalités d'accès au diplôme mixant formation initiale, formation continue et VAE.

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.*

Préconisation n° 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.

3.3. Comment intégrer les blocs de compétences dans les diplômes professionnels ?

Les quelques principes méthodologiques proposés distinguent deux cas selon qu'il s'agit d'une rénovation de diplôme dans le cadre d'un groupe de travail mandaté par les CPC ou de l'introduction de blocs de compétences dans un diplôme existant.

¹²⁴ Pierre Cahuc, Marc Ferracci, André Zylberberg, Formation professionnelle : pour en finir avec les réformes inabouties, octobre 2011, Étude.

3.3.1. Introduction de blocs de compétences dans l'écriture des référentiels

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes de l'éducation nationale nécessite de faire évoluer ou préciser la méthodologie d'écriture des référentiels pour mieux coordonner les contenus. L'objectif n'est pas de remettre en cause la méthodologie actuelle, mais bien de la respecter en l'affinant et en portant une attention soutenue à quelques points de vigilance.

Les référentiels des diplômes professionnels jouent un rôle essentiel puisqu'ils définissent la certification et peuvent poser des principes pour la mise en place 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 monde 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 du titulaire du diplôme. Les compétences et les savoirs sont attestés par l'institution qui en décrit les modalités de certification. Introduire des blocs de compétences dans les diplômes consiste donc à structurer le référentiel afin d'améliorer sa lisibilité, à le rendre compatible avec la diversité des parcours d'accès au diplôme et à favoriser la validation progressive de blocs de compétences au cours du parcours.

3.3.1.1 De l'analyse de l'activité et à la description des compétences : la définition du profil professionnel dans le référentiel des activités professionnelles (RAP)

Cette étape est essentielle. Elle consiste à recenser toutes les activités professionnelles que doit parcourir un candidat au diplôme pour acquérir le niveau de professionnalité requis. Il a été précédemment préconisé la conception de blocs de compétences assis sur des blocs d'activités. De la cohérence de ces derniers dépend donc la pertinence des blocs de compétences.

L'objectif est d'élaborer un profil professionnel qui constituera la référence commune pour toutes les parties prenantes (employeurs, formateurs, formés, certificateur, etc.). Cette définition du profil professionnel nécessite de définir le niveau de qualification, d'exigence ou de responsabilité. De ces choix de cible découlera le niveau du diplôme.

Ce profil recouvre une série d'activités professionnelles¹²⁵ qui mobilisent des compétences professionnelles. Le référentiel des activités professionnelles (RAP) définit le champ des activités professionnelles auxquelles prépare chaque diplôme de l'enseignement professionnel. Le point d'entrée de la méthode correspond à une analyse de l'activité qui n'est pas directement une approche « métier » dont les contours auraient été délimités *a priori* ni une approche en terme d'emploi. C'est un point d'entrée par « les activités professionnelles » qui, progressivement, prend la forme d'une définition du métier recensant les activités exercées par le titulaire du diplôme lors de l'insertion professionnelle (activités emblématiques), mais également après quelques années d'expérience professionnelle (activités accessibles suite à une évolution professionnelle).

¹²⁵ Parfois déclinées dans certains référentiels en tâches professionnelles (cas du BTS du BTS industrialisation de produits mécaniques et de la mention complémentaire soudage qui seront évoqués ultérieurement).

Le RAP donne l'essentiel des éléments nécessaires à l'élaboration du référentiel de certification. Comme il a été vu précédemment, le bloc de compétences doit être défini à partir des activités professionnelles. Identifier précisément les activités professionnelles dès le RAP offre donc une base robuste à l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes. Encore faut-il les regrouper en blocs d'activités professionnelles ayant une cohérence interne et une cohérence externe parce que toutes ensemble elles vont permettre de décrire le métier.

Le RAP décrit les activités que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme dans les premières années de sa vie professionnelle : ces activités ne sont ni celles d'un débutant, ni celles d'un professionnel chevronné. Les activités visées tiennent compte d'une nécessaire période d'adaptation à l'emploi et de la complexité et de la durée des processus d'insertion professionnelle. Le RAP s'appuie sur une analyse des situations de travail correspondant à la cible du diplôme. Cette analyse peut résulter d'enquêtes de terrain, de consultations d'employeurs, de salariés, d'études, de documents professionnelles ou encore de dossiers de candidature à la VAE. La description tient également compte des évolutions prévisibles des activités notamment liées aux évolutions technologiques, appréhendées au travers des informations transmises par les représentants des employeurs et des salariés et, le cas échéant, d'études prospectives.

C'est donc à partir des activités professionnelles décomposées en opérations élémentaires, mises en œuvre pour réaliser le travail attendu que peuvent être établies des relations avec les compétences professionnelles, qu'elles soient spécifiques à une activité ou transversales parce que communes à plusieurs.

L'écriture des activités nécessite de situer globalement l'activité selon un critère de responsabilité¹²⁶ et d'autonomie¹²⁷. Les conditions d'exercice de l'activité sont indiquées : moyens et ressources, autonomie et responsabilité. Le descriptif doit prendre en compte deux dimensions importantes : celle qui concerne l'objectif ou les objectifs de l'activité et celle qui concerne l'autonomie de l'opérateur, autonomie relative à la responsabilité liée aux opérations à réaliser.

La description des activités peut être présentée sous l'angle de ce qui est attendu du titulaire du diplôme dans une organisation, sans faire mention, à ce stade, de compétences ou de savoirs. Elle doit être organisée de manière cohérente : l'ordre dans lequel sont décrites les activités doit permettre de mieux comprendre leur finalité, leurs relations, la chronologie. La description peut montrer la place des activités dans le processus de travail, faire apparaître les activités les plus communes et les plus spécifiques ou bien les plus répétitives et les plus rares, les classer selon le niveau de contraintes.

Les résultats attendus des activités doivent être précisés : produits ou services à réaliser, qualité de réalisation, délais, coût, sécurité, respect de l'environnement, qualité des contacts.

La définition des activités doit être la plus fine possible. Reprenons l'exemple de l'enregistrement comptable, utilisé précédemment. Cette activité pourrait, en l'état, être associée à la compétence « effectuer l'enregistrement comptable ». Mais, si l'analyse est plus fine, des activités plus précises,

¹²⁶ Capacité à prendre des décisions à l'égard des personnes, des moyens, des produits, de l'environnement, sans en référer préalablement à la hiérarchie. La responsabilité est associée à la notion de gravité des conséquences des décisions prises dans l'exécution du travail.

¹²⁷ Latitude laissée au salarié de décider et d'agir pour exercer une influence sur son travail et sur les activités de l'entreprise.

mieux situées, peuvent être alors mises en évidence avec l'enregistrement comptable des opérations commerciales, l'enregistrement comptable des opérations de fin d'exercice comptable, l'enregistrement comptable des opérations liées à la paie qui pourront être associées à des compétences spécifiques « effectuer l'enregistrement comptable des opérations de fin d'exercice », « effectuer l'enregistrement comptable des opérations liées à la paie ».

Pour chaque diplôme, il est possible que des activités (et donc des compétences) dites transversales soient identifiées. Ce cas particulier doit être traité dès le RAP. La mission l'a déjà évoqué, deux solutions pourraient être envisageables :

- intégration de ces activités transversales à des activités professionnelles plus centrées sur le métier. Les compétences transversales se retrouvent donc dans des blocs de compétences avec des compétences spécifiques ;
- construction d'un bloc d'activités transversales (et donc d'un bloc de compétences transversales) à condition que ces activités puissent se retrouver dans les activités professionnelles.

En outre, pour ce diplôme, le référentiel permet de situer le niveau d'autonomie dans l'activité. La description, dans le référentiel d'activités professionnelles, pour l'exemple précédent permet de situer globalement le niveau d'autonomie de l'activité. L'exemple du BTS IPM rénové¹²⁸ illustre la première solution : la tâche « élaborer le dossier contractuel de réalisation destiné au client (A1-T5) » peut être considérée comme transversale, mais elle est affectée à une activité (A1) qui intègre également des tâches spécifiques.

**Encadré n° 1 : présentation de l'activité participer à la réponse à une affaire
(activité 1)**

Activité 1 : participer à la réponse à une affaire

Description des tâches :

A1-T1 : Analyser le dossier de conception préliminaire d'une affaire (données d'entrée du projet).

A1-T2 : Étudier la faisabilité technique, humaine et organisationnelle d'un processus prévisionnel en collaboration avec un chef de projet ou un chargé d'affaires.

A1-T3 : Collaborer à l'étude de pré industrialisation des produits avec des spécialistes de conception et de réalisation pour optimiser la relation « produit – matériaux – procédés – processus – coûts ».

A1-T4 : Fournir les éléments techniques permettant d'établir le devis estimatif et les argumenter.

A1-T5 : Élaborer le dossier contractuel de réalisation destiné au client.

Résultats attendus :

T1 Les exigences du cahier des charges sont extraites et les points-clefs sont identifiés.

T2 Les point-clefs sont comparés avec les savoir-faire de l'entreprise.

Un processus prévisionnel est formalisé.

T3 Les aménagements sont compatibles avec les savoir-faire de l'entreprise, présentés au client et arrêtés conjointement.

T4 Les éléments techniques fournis sont clairement identifiés, évalués et justifiés.

T5 Les éléments techniques à mettre en œuvre sont décrits pour communication au client.

¹²⁸ Pour ce diplôme, les activités sont décomposées en tâches.

Conditions de réalisation des tâches de l'activité 1

L'environnement :

Sous la responsabilité d'un supérieur hiérarchique et en relation avec les différents interlocuteurs du projet dont le client.

Les données

Écrites et/ou graphiques et/ou numériques :

- un cahier des charges ;
- toutes données clients ;
- la réglementation en vigueur et la normalisation ;
- données propres de l'entreprise.

Les moyens :

L'environnement informatique usuel de la profession.

Niveau d'autonomie dans l'activité : ■■□□

Dans les fiches de présentation des activités professionnelles, le niveau d'autonomie peut être défini comme un indicateur de niveau d'intervention et d'implication dans la réalisation de celles-ci par le technicien supérieur. Le niveau qualifie le niveau moyen de l'ensemble des tâches liées à l'activité, certaines tâches peuvent être d'un niveau supérieur ou inférieur, le verbe d'action les décrivant permet de les situer par rapport à ce niveau moyen. Une échelle à quatre niveaux a été retenue :

Niveau 1 ■□□□ Apprécier une réalisation

Qualifie la mobilisation de compétences permettant de comprendre, par l'intermédiaire d'un exposé ou d'une lecture de dossier, la nature d'une activité ne relevant pas de son champ d'intervention direct et à en interpréter les résultats. Ce niveau ne suppose en aucune manière, une aptitude à participer à l'activité.

Niveau 2 ■■□□ Participer à la réalisation

Qualifie la mobilisation de compétences permettant d'assurer une partie restreinte de l'activité au sein et avec l'aide d'une équipe, sous l'autorité d'un chef de projet. Elle implique de s'informer et de communiquer avec les autres membres de l'équipe.

Niveau 3 ■■■□ Réaliser une activité simple

Qualifie la mobilisation de compétences permettant de réaliser, en autonomie, tout ou partie d'une activité pour les situations les plus courantes. Elle implique:

- une maîtrise, tout au moins partielle des aspects techniques de l'activité ;
- les facultés à s'informer, à communiquer (rendre compte et argumenter) et à s'organiser.

Niveau 4 ■■■■ Réaliser une activité complexe

Qualifie la mobilisation de compétences permettant de maîtriser sur les plans techniques, procéduraux et décisionnels une activité comportant des prises de décisions multiples. Elle implique :

- la faculté à certifier l'adéquation entre les buts et les résultats ;
- l'animation et l'encadrement d'une équipe ;
- la prise en toute responsabilité de décisions éventuelles ;
- le transfert du savoir.

Le RAP de la mention complémentaire « technicien en soudage » constitue un autre exemple permettant d'illustrer la deuxième solution : la tâche « respecter les procédures de sécurité » (A1-T2) pourrait être considérée comme transversale, mais elle est affectée à une activité spécifique.

**Tableau n° 8 : présentation des activités professionnelles de la mention complémentaire
« technicien en soudage »**

Activités professionnelles		Tâches professionnelles	
A1	Préparation de son intervention de soudage dans le respect des règles de prévention liées aux risques professionnels et environnementaux	A1-T1	Prendre en compte le contexte de l'intervention et ses risques
		A1-T2	Respecter les procédures de sécurité
		A1-T3	Identifier les contraintes de réalisation à partir des documents techniques
		A1-T4	Vérifier les moyens de mise en œuvre et l'environnement sécurisé de son poste de travail
		A1-T5	Prendre connaissance et s'assurer de la conformité des éléments techniques du programme d'action (DMOS, fiches d'instructions, éléments à souder, etc.)
		A1-T6	Organiser son poste de travail
A2	Mise en œuvre des procédés de soudage et des éléments connexes	A2-T1	Mettre en œuvre les matériels hors poste de soudage
		A2-T2	Régler les paramètres de soudage selon le ou les DMOS liés à l'opération
		A2-T3	Réaliser les opérations de soudage
		A2-T4	Contrôler l'exécution pendant et après le soudage
		A2-T5	Trier et gérer les déchets de l'intervention
		A2-T6	Renseigner la documentation et assurer la traçabilité
A3	Maintenance des équipements liés à l'opération de soudage	A3-T1	Vérifier l'état de bon fonctionnement des appareils et équipements de soudage
		A3-T2	Intervenir en maintenance de premier niveau hors habilitation
		A3-T3	Renseigner la documentation de suivi de maintenance et rendre compte à son responsable

L'activité 3 peut être considérée comme une activité transversale de maintenance des équipements, elle ne peut pas être dissociée de l'activité précédente, cœur de métier, car elle ne s'adresse qu'aux matériels dédiés à ce cœur de métier.

L'exemple du BTS comptabilité et gestion, récemment rénové, peut être présenté pour illustrer la seconde solution consistant à définir un bloc spécifique pour des activités transversales. Dans le référentiel de ce diplôme, les activités sont regroupées en processus. « *Le processus est un ensemble d'activités organisées, de manière séquentielle ou parallèle, combinant et mettant en œuvre de multiples ressources, des compétences, pour produire un résultat ayant de la valeur pour un client* »

externe »¹²⁹. Le référentiel est structuré en blocs d'activités professionnelles puisque chaque processus décrit des activités¹³⁰.

Un processus support, intitulé « fiabilisation de l'information comptable et système d'information (P7) » concourt à l'efficacité des interventions dans le cadre des processus métier par une exploitation des ressources du système d'information comptable et par la mobilisation pertinente des solutions numériques. Ces activités liées à la recherche d'informations (avec notamment la mise en œuvre de techniques de veille), la gestion des informations de l'organisation et l'amélioration de la qualité du système d'informations peuvent être considérées comme transversales, à la fois vis-à-vis des processus métier, mais également vis-à-vis d'autres diplômes.

3.3.1.2 Le référentiel des compétences : la liaison « activités-compétences »

Dans la mesure où les activités professionnelles sont structurées en blocs, les blocs de compétences le sont sur cette même base. L'accent est porté sur les compétences et sur ce à quoi peut recourir le professionnel pour les mobiliser ou les construire. Il s'agit des ressources utilisables, celles qui lui sont allouées par son environnement professionnel (moyens, procédures, méthodes, informations, moyens techniques), les liaisons fonctionnelles et les savoirs associés. Un professionnel utilise ces ressources pour réaliser les opérations et satisfaire aux exigences professionnelles attendues. Parmi les différents référentiels de diplôme professionnels, la présentation adoptée pour le baccalauréat professionnel gestion administration semble être la plus aboutie. À chaque situation professionnelle correspond une et une seule compétence. Chaque situation est décrite à partir des données de la situation, des savoirs associés (éventuellement des savoirs généraux), des performances attendues, des aléas attachés à la situation et des critères d'évaluation. Les situations professionnelles sont regroupées en classe de situations en fonction de leur proximité et les classes de situations en pôles, sur le même critère. Au total, le référentiel des activités professionnelles intègre quatre pôles qui correspondent de manière assez directe et naturelle à quatre blocs de compétences. Cette logique correspond totalement à une préconisation formulée précédemment. Une situation professionnelle identifie une compétence, un bloc de situations professionnelles donne un bloc de compétences.

Chaque activité doit donc être analysée pour décrire les compétences professionnelles spécifiques et transversales nécessaires à sa réalisation. Des compétences liées aux enseignements généraux peuvent également être jointes pour montrer l'imbrication des apports disciplinaires à la réalisation d'une activité professionnelle.

L'identification de compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle découle de son analyse. La difficulté tient au traitement des compétences transversales à d'autres situations. Deux hypothèses peuvent être retenues, soit le regroupement de ces compétences transversales dans un

¹²⁹ Tarondeau J-C. (1998). *La gestion par les processus*. Cahiers Français n° 287. La Documentation Française.

¹³⁰ Dans le référentiel du BTS CG est structuré en processus : cette structuration du diplôme en processus est nécessaire afin de mettre en évidence l'organisation des activités et leurs relations. Une distinction est opérée entre les processus métiers et un processus support.

Les processus métier contribuent directement à l'activité principale :

- P1 : contrôle et traitement comptable des opérations commerciales,
- P2 : contrôle et production de l'information financière,
- P3 : gestion des obligations fiscales,
- P4 : gestion des relations sociales,
- P5 : analyse et prévision de l'activité,
- P6 : analyse de la situation financière.

Les processus P1, P2, P3, et P4 constituent le cœur de métier évoqué précédemment.

« bloc » (c'est le choix qui a été opéré avec la création d'un processus support en BTS « services informatiques aux organisations » et en BTS « compatibilité et gestion »), soit l'intégration dans des blocs avec des compétences spécifiques (choix opéré dans la rédaction du référentiel du BTS IPM). Il a alors été nécessaire de constituer une matrice des relations comme le montre l'exemple ci-après, en exprimant un « degré » d'importance aux relations repérées. Dans ce référentiel, une compétence transversale peut être mobilisée plus ou moins fortement. Trois niveaux caractérisent cette relation : compétence faiblement (1) ou moyennement (2) ou fortement (3) mobilisée dans l'accomplissement de la tâche.

Tableau n° 9 : Exemple de repérage de compétences transversales à partir des tâches

BTS IP Option b : production sérielle		Compétences transversales			
		S'intégrer dans un environnement professionnel, assurer une veille technologique et capitaliser l'expérience	Rechercher une information dans une documentation technique, en local ou à distance	Formuler et transmettre des informations, communiquer sous forme écrite et orale y compris en anglais	S'impliquer dans un groupe projet et argumenter des choix techniques
Activités (Partielles)	Tâches	C1	C2	C3	C4
Répondre à une affaire	A1-T1	2	3		
	A1-T2	2	2	2	2
	A1-T3	3	1	3	3
	A1-T4	2	2	3	
	A1-T5	3		3	
Concevoir la production	A2-T1	2	3		
	A2-T2	2	3		
	A2-T3				
	A2-T4	1	2		
	A2-T5	2		2	
	A2-T6	3		2	
Initialiser la production	A3-T1	3			
	A3-T2	2			
	A3-T3	3		2	1
	A3-T4				
	A3-T5				

La pondération de cette relation a une double finalité :

- trouver parmi les activités, celles dans lesquelles la compétence transversale est mobilisée, celle dans laquelle elle l'est de la manière la plus représentative ;
- mesurer, dans le cadre de la formation continue, lorsqu'une activité est déjà exercée par un apprenant, la part constituée par les compétences réputées acquises dans les autres activités afin de réduire les temps de formation pour accéder au diplôme. Cette pondération peut également servir de base à l'installation d'une progressivité.

La constitution de blocs de compétences est alors relativement simple, en appliquant les principes suivants :

- à un bloc d'activités professionnelles correspond un bloc de compétences, il y a donc autant de blocs de compétences que de blocs d'activités professionnelles ;
- la compétence spécifique est rattachée à l'activité pour laquelle elle est mobilisée ;
- les compétences transversales sont rattachées à l'activité pour laquelle elles sont mobilisées de la manière la plus significative ou elles sont intégrées dans un bloc spécifique de compétences transversales.

La granulométrie des blocs obtenus est relativement importante, mais ne dégrade pas la relation aux activités. Pour diminuer la granulométrie, donc le temps de formation associé, deux solutions sont possibles :

- un redécoupage en « sous-blocs » par une division des tâches : ceci n'est acceptable que si les groupements de tâches obtenus restent du point de vue de l'activité cohérents ce qui revient à dire que l'activité pourrait être scindée en deux ou trois sous activités indépendantes. La structure du référentiel du baccalauréat gestion administration (pôles, classes de situations, situations) va dans ce sens ;
- introduire une nouvelle notion, celle d'échelle de compétences qui permettrait d'obtenir des niveaux intermédiaires de qualification à chaque activité (deux à trois). La cohérence d'ensemble est maintenue dans tous les cas et l'organisation pédagogique des enseignements reste logique et correspond à une graduation des problèmes techniques par leur complexité. Il peut être envisagé de construire le diplôme intermédiaire sur ce modèle en incluant deux niveaux de qualification à chaque bloc de compétences associé à un ensemble d'activités. Les contextes pourraient être « simples » pour le diplôme intermédiaire et plus complexe en baccalauréat.

3.3.1.3 Des blocs de compétences aux unités certificatives

Les référentiels des activités professionnelles (RAP) sont ambitieux, mais, pour certains des interlocuteurs de la mission, cette ambition serait contrariée par les évaluations, notamment du fait de la compensation entre unités du diplôme. Un candidat peut obtenir le diplôme sans maîtriser les compétences essentielles.

Concevoir des blocs de compétences soulève à la fois des questions liées à la description des activités ou situations professionnelles, mais également et de manière très prégnante à l'évaluation. Qu'est-

ce qui est évalué lors de la certification ? Pour ce qui concerne les diplômes, le principe de la compensation entre unités est en vigueur, mais la logique des blocs de compétences, c'est-à-dire d'unités capitalisables, est-elle compatible avec ce principe ? L'intérêt de la non-compensation réside dans l'assurance de la maîtrise suffisante de chacun des blocs de compétences. Seule la validation garantit l'obtention du bloc.

Les objectifs de certification sont ceux que doit atteindre la personne candidate à l'obtention du diplôme. Les blocs de compétences peuvent permettre d'outiller le certificateur qui doit vérifier la professionnalité de chaque candidat, acquise par la voie de la formation ou bien par celle de l'expérience. Ils sont élaborés sur la base d'une méthodologie définie et constituent des combinaisons de compétences professionnelles qui couvrent toutes les situations professionnelles que sera appelé à connaître le futur professionnel. La capacité à exercer le métier est vérifiée bloc par bloc. La vérification de leur maîtrise est établie par une série d'épreuves de nature diverse ou de preuves, observées, mesurables ou observables, apportées par le candidat. Dans cette logique, il faudrait donc que chaque bloc de compétences puisse être évalué. Deux modalités de validation pourraient être envisagées :

- globalement, pour permettre l'application du principe de compensation et permettre l'accès au diplôme ;
- ou par blocs, de manière indépendante, sur le principe de la capitalisation de blocs et d'unités indépendantes.

L'élaboration des objectifs de certification doit permettre d'identifier les compétences qu'il faudra vérifier afin de s'assurer de la maîtrise des blocs. Dans cette perspective, plusieurs questions se posent :

- doit-on vérifier « une à une » chaque compétence décrite dans le référentiel ? Cela serait fastidieux et n'aurait pas forcément de sens, car il est établi que dans toute situation de travail, tout professionnel est amené à combiner de façon permanente des compétences entre elles ;
- doit-on considérer que la réalisation d'activités constitue des objets de certification ? Les compétences sont attachées à un contexte professionnel. Or les contextes évoluent dans le temps et selon les différents types d'organisation. Évaluer les compétences à partir d'activités nécessite la prise en compte de la diversité des contextes professionnels.

Ce point est particulièrement important puisque ce caractère transférable constitue une condition majeure de l'adaptation et de l'évolution du professionnel en fonction de l'évolution des univers de travail et de la diversité des contextes.

Compte tenu de ces observations, la question de l'élaboration des objectifs de certification doit être envisagée en prenant appui sur les blocs de compétences.

L'objectif est donc de structurer le référentiel à partir de blocs d'activités desquels découlent à la fois des blocs de compétences et des savoirs associés, et des unités certificatives.

En définitive, et pour conclure, introduire des blocs de compétences dans les diplômes pourrait être favorisé par l'adoption de la structure du diplôme suivante :

Tableau n°10 : structure du référentiel de diplôme compte tenu de l'introduction de blocs de compétences

Blocs d'activités/ blocs de situations professionnelles	Activités professionnelles	Compétences	Bloc de compétences	Savoirs associés	Unités certificatives
Blocs d'activités 1	Activité 11 Activité 12	Compétence 11 Compétence 12	Bloc de compétences 1	Savoirs associés 1	Épreuve X1
Blocs d'activités 2	Activité 21 Activité 22	Compétence 21 Compétence 22	Bloc de compétences 2	Savoirs associés 2	Épreuve X2
Blocs d'activités 3	Activité 31 Activité 32	Compétence 31 Compétence 32	Bloc de compétences 3	Savoirs associés 3	Épreuve X3
Blocs d'activités 4	Activité 41 Activité 42	Compétence 41 Compétence 42	Bloc de compétences 4	Savoirs associés 4	Épreuve X4
Référentiel des activités professionnelles					
Référentiel de compétences					
Référentiel de certification					

3.3.2. Implantation de blocs de compétences dans des diplômes existants

L'implantation de blocs de compétences dans les diplômes existants apparaît, aujourd'hui, peu compatible avec les objectifs de la formation initiale et notamment pour ce qui concerne les publics scolaires. La formation et la certification se déroulent dans le cadre des règlements liés au diplôme visé. En revanche, dans le cadre de la formation continue, cette introduction peut favoriser l'exercice du droit du retour en formation et la mise en place de formations complétant formation initiale et expérience professionnelle. Afin d'envisager les modalités d'introduction de blocs dans des diplômes en vigueur, il est indispensable de partir du parcours de formation permettant à un salarié d'accéder à un diplôme.

3.3.2.1 L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels en vigueur soulève plusieurs questions

Comment en organiser la mise en œuvre ?

Il est impossible d'effectuer le travail pour tous les diplômes de manière simultanée. Il est donc indispensable d'identifier des priorités. Il peut être envisagé que les CPC reçoivent une demande (de la part des régions et des branches) sur les métiers en tension. En fonction des demandes reçues, les CPC pourraient passer commande à des groupes de travail pour intégrer les blocs de compétences dans les diplômes existants et ce, sans passer par une rénovation. Cette commande pourrait être traitée par un GRETA un établissement, un campus des métiers et des qualifications, en prenant appui sur l'expertise pédagogique des inspecteurs. Le point de départ du travail de la démarche est le RAP considéré, le plus souvent, une base solide pour construire les blocs de compétences, dans une logique de formation.

Quel le délai entre la fin de la formation initiale et l'entrée dans le dispositif prenant appui sur les blocs de compétences ?

La formation initiale peut s'effectuer sous un statut scolaire ou sous un statut alternant. En formation continue, l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes permet une valorisation de l'expérience, notamment par le biais de la VAE. Vouloir sécuriser les parcours, favoriser l'accès au diplôme par la validation de blocs selon des modalités différentes pose la question de la durée de l'expérience professionnelle pour prétendre à un accès au diplôme sur la base de cette expérience. Ce délai doit être suffisamment long pour que l'expérience soit significative et pour éviter des effets d'aubaine avec des passages trop rapides de la formation initiale vers la formation continue. Le risque est d'aller trop vite vers ce dispositif sans avoir un « socle » ou une expérience professionnelle suffisante pour prétendre à l'accès au diplôme. Mais ce délai doit être suffisamment court pour éviter d'ancrer les décrocheurs dans une situation précaire. Il s'agit de faciliter et de valoriser le droit au retour en formation.

Un système d'information est-il nécessaire ?

Intégrer des blocs de compétences consiste à ouvrir les parcours d'accès au diplôme. Il en découle un questionnement sur les modalités de mémorisation des différents blocs qui ont été validés. Pour assurer la traçabilité du parcours en formation et en expérience professionnelle, et permettre, dans la perspective du retour en formation, l'examen du dossier du candidat assorti d'une préconisation, il est indispensable d'archiver les informations. Dans les cas où il existe, le passeport professionnel attaché au diplôme peut être un élément structurant du système d'information. Une « carte vitale formation » pourrait permettre de rendre concret le retour en formation tout au long de la vie.

Quel statut donner à l'enseignement général ?

S'agissant de diplômes post-troisième, on peut prendre appui sur le socle et considérer que des éléments de culture générale ont déjà été validés. Cependant, il a été précédemment expliqué que l'enseignement général pouvait être intégré, dans toute la mesure possible, dans les blocs de compétences conçus. Dans plusieurs diplômes, des temps de co-enseignement sont prévus (ateliers

rédaCTIONNELS en baccalauréat professionnel gestion administration) facilitant ainsi cet accompagnement.

Comment évaluer les blocs de compétences introduits dans des référentiels existants ?

La réglementation liée à l'examen est fixée et le référentiel du diplôme définit les unités certificatives. Si un candidat se présente aux épreuves en ayant suivi un parcours de formation spécifique, il sera tout de même soumis aux obligations décrites dans le référentiel de certification. En revanche, la VAE peut apporter la souplesse nécessaire pour valoriser l'expérience du candidat.

3.3.2.2 Méthodologie d'introduction des blocs dans les diplômes professionnels

Cette méthodologie s'inspire fortement de celle mobilisée pour la modularisation des formations. Elle doit s'intégrer dans le contexte actuel de la réglementation lié aux examens en fonction des unités définies.

Exemple du BTS Maintenance des systèmes (BTS MS)¹³¹

Partir du référentiel des activités professionnelles (RAP) du diplôme

À quelques ajustements près les activités décrites dans le RAP orientent la constitution des blocs de compétences.

Le RAP du BTS MS identifie sept activités¹³² :

- A1 : maintenance corrective,
- A2 : maintenance préventive,
- A3 : amélioration,
- A4 : intégration,
- A5 : organisation,
- A6 : communication,
- A7 : conduite.

Chaque activité est reprise comme support d'un bloc de compétences sauf pour A5 organisation et A6 communication, dont les composantes, considérées comme plus transversales, seront introduites dans les autres centres d'intérêt, les autres activités devenant des blocs d'activités. Par ailleurs, des composantes ont été extraites pour constituer un bloc nouveau « stratégie de maintenance ». On obtient donc six blocs :

- B1 : conduite,
- B2 : maintenance préventive,

¹³¹ Les propos reprennent les expériences conduites dans l'académie de Nantes (Lycée Aristide Briand à Saint-Nazaire, lycée Colbert de Torcy à Sablé sur Sarthe) et dans l'académie de Lyon

¹³² Dans ce BTS, les activités sont décomposées en tâches.

- B3 : maintenance corrective,
- B4 : amélioration,
- B5 : intégration,
- B6 : stratégie de maintenance.

Repérer les tâches liées à l'activité

En général, quel que soit le diplôme, le référentiel des activités professionnelles est suffisamment précis et détaillé pour recenser et analyser les différentes composantes de l'activité. Dans l'exemple du BTS MS, chaque composante (tâche) est décrite sous la forme d'un tableau synoptique.

Tableau n° 11 : présentation d'une tâche BTS Maintenance des Systèmes

A 7	CONDUITE	T 7.1	Effectuer la mise en fonctionnement et l'arrêt
Description de la tâche • Vérifier les compétences, les habilitations et les attestations nécessaires aux intervenants. • Vérifier la présence d'énergie (gaz, électricité, etc.) et de fluide (circuits primaire et/ou secondaire) au niveau du système. • Assurer la sécurité des personnes et des biens. • Vérifier les paramètres de l'installation à l'arrêt. • Identifier les conditions de mise en route ou d'arrêt de l'installation. • Rédiger une procédure de mise en route de l'installation. • Rédiger une procédure de mise à l'arrêt de l'installation. • Mettre en conservation tout ou partie de l'installation dans le cas d'un arrêt prolongé.			
Situation de début • Une installation en fonctionnement ou à l'arrêt, neuve ou déjà en service.			
Conditions de réalisation • Moyens - Une documentation technique complète. - Des appareils de mesure. • Liaisons - Les fournisseurs. - Le concepteur. - Le service exploitation. • Références et ressources - Des guides de conduite. - Les indicateurs sur les pupitres de contrôle-commande. - Les indicateurs sur les systèmes de supervision et/ou de gestion technique centralisée. - Les préconisations de maintenance.			
Résultats attendus • Les compétences, les habilitations sont reconnues. • La mise en route ou l'arrêt est réalisé en toute sécurité pour les occupants et sans risque de dommage pour le bien. • Le dossier est complet (Informations, mesures, performances, etc.). • Les informations consignées respectent la chronologie de mise en service. • Les paramètres de fonctionnement et les procédures sont identifiés. • Les performances de l'installation sont vérifiées. • L'installation fonctionne en conformité avec le cahier des charges et celui-ci est renseigné.			
Autonomie			
	<i>Champ technique</i>	<i>Autonomie totale</i>	<i>Autonomie partielle</i>
	Systèmes de production		
	Systèmes énergétiques et fluidiques		
	Systèmes éoliens		

Identifier les compétences rattachées à chacune des tâches de l'activité à partir des documents du référentiel

Lorsque les compétences apparaissent affectées à plusieurs tâches, elles le sont à celle qui semble la plus pertinente en fonction de la nature de la tâche et de la chronologie des séquences.

Tableau n° 12 : association des compétences professionnelles aux activités et tâches (BTS MS)

Bloc de compétences	Tâches	Compétences
Conduite	Effectuer la mise en fonctionnement et l'arrêt	C15 identifier les risques pour les personnes
		C22 Analyser l'organisation fonctionnelle, structurelle et temporelle.
	Effectuer les réglages et les paramétrages	C23 Identifier et caractériser la chaîne d'énergie
		C24 Identifier et caractériser la chaîne d'information
	Assurer la conduite en mode dégradé	C61 Assurer la mise en service et l'arrêt.
		C62 Assurer la conduite
	Surveiller et contrôler le fonctionnement	C13 surveiller et réaliser des opérations de maintenance préventive

Des séquences de formation peuvent être conçues à partir des blocs de compétences, y compris en incluant une progressivité en fonction du niveau d'approfondissement.

Pour les enseignements généraux, il est nécessaire d'identifier les blocs de compétences les plus pertinents ou alors de les intégrer dans un bloc de culture générale spécifique. Si l'on doit résumer la démarche, le diplôme pourrait se présenter sous la forme suivante :

Tableau n° 13 : affectation des compétences¹³³

		Compétences transversales				Compétences spécifiques (partielles)			
Activités (Partielles)	Tâches	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8
Activité1	A1-T1	2	3				3	1	
	A1-T2	2	2	2	2		1	1	2
	A1-T3	3	1	3	3		1	3	
	A1-T4	2	2	3					3
	A1-T5	3		3			1	1	3

¹³³ Cette matrice pourrait permettre de construire le référentiel de formation et surtout de réduire les durées de formation en analysant les compétences déjà validées.

Activité 2	A2-T1	2	3						1
	A2-T2	2	3			3	1		2
	A2-T3								
	A2-T4	1	2						
	A2-T5	2		2		3			
	A2-T6	3		2					1
Activité 3	A3-T1	3							
	A3-T2	2							
	A3-T3	3		2	1				
	A3-T4								
	A3-T5								

3.3.3. Blocs de compétences et diplôme intermédiaire

Avec l'introduction des blocs de compétences, les référentiels des diplômes professionnels de l'éducation nationale pourraient ainsi être utilisés pour :

- délivrer globalement le diplôme, par unités certificatives, en appliquant le principe de la compensation ;
- valider des blocs, sans compensation, pour faciliter le retour en formation.

Ce niveau d'exigence semble indispensable au développement de la formation continue de l'éducation nationale et au positionnement de ses diplômes vis-à-vis des titres et des qualifications professionnelles.

Par ailleurs, l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels soulève la question du statut du diplôme intermédiaire (CAP ou BEP, selon les cas). En effet, deux hypothèses peuvent être envisagées :

- hypothèse 1 : des blocs de compétences peuvent être progressivement validés au cours de la formation conduisant au baccalauréat professionnel. Dans ce cas, le diplôme intermédiaire pourrait intégrer les premiers blocs de compétences validés. Avec toutes les précautions évoquées précédemment, ces blocs pourraient assurer, à la fois, une employabilité et une équivalence avec des titres ou avec des CQP. Ce dispositif suppose que la formation soit structurée en blocs afin que certains d'entre eux puissent être entièrement validés, de façon indépendante, pour permettre l'obtention du diplôme intermédiaire du champ correspondant ;
- hypothèse 2 : au sein de chaque bloc, il est possible d'intégrer une progressivité selon la nature des situations professionnelles rencontrées. Les plus complexes peuvent être réservées aux diplômes les plus élevés (Bac professionnel) où l'autonomie d'action exigée peut également être renforcée. Dans ce cas, le diplôme intermédiaire pourrait

prendre appui sur un nombre plus large de blocs, en intégrant pour chacun d'eux les situations professionnelles les moins complexes.

L'introduction des blocs de compétences dans les diplômes professionnels permettrait de mieux structurer l'offre de formation et de rendre les parcours plus fluides et plus flexibles, sous réserve que les acquis de chaque année soient identifiés et valorisés.

3.3.4. La nécessité d'une réflexion sur le rôle des passeports professionnels comme substitut ou complément aux blocs de compétences

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels vise, parmi d'autres objectifs énoncés précédemment, à sécuriser l'accès au diplôme en retraçant le parcours et en y associant des éléments divers comme la formation initiale, l'expérience et la formation continue. Lors de récentes rénovations de diplômes professionnels (BTS assistant de manager, BTS communication, Baccalauréat professionnel Gestion Administration, BTS comptabilité et Gestion, BTS métiers esthétique cosmétique parfumerie, BTS métiers de la coiffure) des passeports professionnels, des portfolios ou des portefeuilles de compétences ont été installés. Le passeport professionnel recense l'ensemble des situations professionnelles rencontrées par le candidat, au cours de sa formation (en établissement de formation, lors des stages ou lors de l'exercice d'activités à caractère professionnel, voire avant sa formation), qui lui ont permis d'acquérir les compétences professionnelles associées aux activités prévues dans le référentiel. Il permet l'explicitation par la description, l'analyse des situations et des productions associées. Il est l'un des instruments de la professionnalisation du candidat. Le passeport professionnel est complété tout au long de sa formation par l'étudiant qui enregistre les situations qui lui ont permis de développer des compétences clairement identifiées. Compléter le passeport nécessite de la part de l'étudiant un effort de réflexion et d'explicitation sur le sens des situations rencontrées et des démarches suivies. Le passeport permet donc à l'étudiant de développer la professionnalité attendue et d'assurer la traçabilité du parcours.

Dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue, les professeurs et les formateurs assurant les enseignements professionnels visent, tout au long de la formation, les compétences mobilisées dans le cadre des situations décrites.

Le lien entre les situations professionnelles et les compétences a été explicité dans la première partie du rapport. Les livrets et les passeports constituent par nature une modalité permettant de retracer le parcours d'une personne et d'identifier les situations rencontrées ainsi que les compétences qui ont été construites. Cette modalité apporte de la souplesse, car elle repose sur le parcours de chacun sans chercher à le structurer en blocs. La diversité des parcours peut donc être prise en compte.

On retrouve, dans le passeport, les objectifs associés à l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels :

- pour la formation initiale :
 - la reconnaissance d'une qualification accordée aux personnes non encore diplômées : puisque le passeport est complété tout au long de la formation, il retrace les compétences construites,

- la lutte contre le décrochage : puisque sur la base du passeport précédemment complété, une personne qui aurait interrompu une formation peut la reprendre là où le parcours avait été interrompu ;
- l'amélioration de l'employabilité : puisque les employeurs peuvent y lire à la fois les situations qui ont été vécues par la personne en formation ou diplômée et les compétences construites.
- Pour la formation continue :
 - le renforcement de la logique de continuum dans la formation tout au long de la vie : puisque le passeport rassemble toutes les phases du parcours conduisant au diplôme (formation initiale, expérience professionnelle et éventuellement formation continue) ;
 - la création d'une nouvelle dynamique en faveur de la validation d'acquis : puisque le passeport professionnel peut prendre en considération des situations professionnelles relevant de l'expérience professionnelle.

Par ailleurs, le passeport professionnel permet d'éviter certaines difficultés liées à l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels (granularité, dépendance ou non des blocs constituant le diplôme, conception de blocs pour la formation initiale et la formation continue, etc.). Le passeport doit être structuré d'une façon ou d'une autre pour être compréhensible : il ne s'agit pas seulement d'une simple liste de compétences. La structuration mettant en évidence les blocs peut être suggérée afin de nouer le lien avec les situations professionnelles du référentiel des activités professionnelles et d'assurer la cohérence de l'ensemble du dispositif.

De fait, il peut être pris en considération dans la réflexion sur l'opportunité d'introduire des blocs de compétences dans les diplômes professionnels.

Cette réflexion est indépendante de l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels. Le portefeuille de compétences est par nature un moyen d'assurer à la fois l'explicitation, par la personne inscrite dans un parcours d'accès à un diplôme, des situations professionnelles rencontrées et la traçabilité du parcours.

Préconisation n° 12 : il est nécessaire d'accompagner les diplômes 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 hybrides d'accès au diplôme.

4. Conséquences de l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels et incidences de cette introduction dans le cadre du déploiement du CPF

La notion de bloc de compétences a été introduite dans la loi relative à la formation professionnelle instituant le compte personnel de formation. La réflexion portant sur cette notion a été engagée lors de l'élaboration de cette dernière. Si l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels est possible selon les scénarios présentés dans la deuxième partie du rapport, il n'en

demeure pas moins que cette évolution soulève des questions lourdes nécessitant de poursuivre la réflexion notamment dans le cadre d'une mission interministérielle.

Le CPF est crédité en heures. Il est attaché à la personne. Le décret n° 2014-1120 relatif à la mobilisation et à l'alimentation du compte en précise les modalités :

- les modalités d'acquisition du crédit d'heures et des abondements (article R. 6323-3) ;
- les modalités de la mise en œuvre de la formation ;
- les formations éligibles au CPF.

En outre, la gestion du CPF est externalisée par le biais du système d'information du CPF. Sa responsabilité n'incombe pas à l'entreprise, mais elle est assurée par la Caisse des dépôts et consignation (CDC). À cet effet, un service dématérialisé, gratuit et unique, dénommé « système d'information du CPF » a été créé (voir annexe 5).

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels aura des conséquences sur le fonctionnement global du système d'information professionnel qu'il faut pouvoir prendre en considération pour en garantir la plus grande efficacité et éviter d'éventuelles dérives.

4.1. Inscription des diplômes au RNCP faisant apparaître les blocs

Le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) a pour objet de tenir à la disposition des personnes et des entreprises une information constamment à jour sur les diplômes et sur les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles. Il contribue à faciliter l'accès à l'emploi, la gestion des ressources humaines et la mobilité professionnelle.

Les certifications enregistrées dans le répertoire national sont reconnues sur l'ensemble du territoire national. L'enregistrement en son sein concerne la certification proprement dite. Ce point est essentiel. L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels pourrait faciliter cet enregistrement en mettant en relation activités professionnelles emblématiques d'un métier, blocs de compétences et blocs de formation. La lisibilité du dispositif de formation menant au diplôme pourrait donc être rendue plus explicite grâce à l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels.

Au sein du RNCP, les diplômes et les titres à finalité professionnelle sont classés par domaine d'activité et par niveau. Pour ce dernier critère, et jusqu'à l'adoption de la nouvelle nomenclature mentionnée à l'article R. 335-31, ils sont classés selon la nomenclature des niveaux de formation approuvée par décision du groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale. On accède logiquement au RNCP par le diplôme visé ou considéré. Les certificats de qualification sont classés séparément, par domaine d'activité. Sauf exception reposant sur un texte législatif ou réglementaire, toutes les certifications publiées au répertoire national sont accessibles par la VAE.

Il est à noter que le décret n° 2015-172 du 13 février 2015 met en place le socle de connaissances et de compétences professionnelles qui est « *l'ensemble des connaissances et compétences qu'il est*

utile pour un individu de maîtriser, afin de favoriser son accès à la formation professionnelle et son insertion professionnelle ».

Le référentiel de formation précise les connaissances et les compétences attendues. Le référentiel de certification attendant répond aux exigences des articles D. 6113-2 et D. 6113-3 du code du travail. Le socle de connaissances et de compétences est éligible au CPF. Pour des raisons d'accessibilité, il est recensé à l'inventaire de la CNCP, conformément à la demande du comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation (COPANEF).

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels soulève de plus la question du niveau d'inscription du RNCP. Comment inscrire au RNCP des blocs de compétences adossés aux diplômes ? Deux hypothèses peuvent être étudiées :

- hypothèse 1 : enregistrement de chacun des blocs au RNCP ;
- hypothèse 2 : maintien de l'enregistrement des diplômes, mais en rendant explicites les blocs qui y sont attachés.

La première hypothèse présente les avantages de rendre les blocs directement lisibles, de permettre la construction de parcours (horizontaux) avec notamment la possibilité de transférer des blocs d'un diplôme à l'autre et tout particulièrement les blocs de culture générale et des blocs de culture professionnelle. Cependant, elle présente plusieurs inconvénients liés à la multiplication des unités inscrites au RNCP, à la difficulté de construire un parcours conduisant à un diplôme et aux éventuelles redondances entre des blocs différents du fait de leur attachement à des diplômes distincts, alors que leurs contenus sont finalement proches. Toutefois, les compétences étant situées dans des activités liées au métier considéré, cette possibilité évoquée est néanmoins peu probable, sauf dans le cas de compétences transversales.

La seconde hypothèse favorise l'identification des blocs attachés à un ou à plusieurs diplômes. Si l'objectif de l'introduction des blocs de compétences dans les diplômes professionnels est de rendre sûrs les parcours, alors cette option peut être privilégiée. Elle offre une entrée « par les diplômes » et permet de retrouver immédiatement tous les blocs qui y sont attachés. Ainsi, pour un diplôme enregistré au RNCP, tous les blocs inhérents à ce diplôme seraient apparents.

La mobilité horizontale évoquée auparavant est rendue possible grâce aux dispenses présentées précédemment (voir la première partie sur les éventuels aménagements de parcours et le rôle des dispenses générales et spécifiques). Le travail relatif aux dispenses a été envisagé pour les enseignements généraux et de culture professionnelle : il est essentiel que ces dispenses d'épreuves ou que ces équivalences d'unités soient identifiées dans le RNCP.

Compte tenu des préconisations formulées précédemment, l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels doit permettre de relier unités de certification et unités de formation. L'intérêt que présentent les blocs de compétences est d'établir un lien direct entre « blocs de certification » et « blocs de formation ». Par le biais des dispenses, un bloc pourrait être détaché du titre ou être réutilisé dans un autre parcours diplômant. Ce bloc pourrait être également attaché à une autre certification (type ECVET ou CQP).

Rappelons que dans les propositions de la mission, à un bloc d'activités professionnelles correspond un bloc de compétences et une unité certificative. Cette double relation, activité-bloc et bloc-unité, doit faciliter le repérage et l'inscription au RNCP.

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 n° 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.

4.2. Obtention du diplôme et compensation

Dans la situation actuelle, l'obtention d'un diplôme nécessite une moyenne globale supérieure ou égale à 10 sur 20. La règle est celle de la compensation : ainsi, un candidat fragile dans certaines épreuves peut les compenser par une aisance dans d'autres. L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels peut susciter une réflexion sur les conditions d'obtention du diplôme. En effet, la logique des blocs, de parcours permettant de valider des blocs progressivement, soulève la question des règles de validation de ces blocs.

Par ailleurs, la VAE n'est pas compatible avec l'attribution d'une note. La règle est simple : soit le diplôme est délivré (avec une éventuelle compensation implicite entre les unités du diplôme) ; soit, à défaut, certaines unités constitutives sont validées par la VAE. Une unité peut être réputée acquise pour elle-même ou par compensation avec d'autres unités pour lesquelles l'aisance du candidat est particulièrement marquée. Les parcours mêlant formation initiale, expérience et formation professionnelles prennent donc en considération la validation d'unités certificatives qui n'auront pas été notées. Ces parcours hybrides n'autorisent pas l'usage de la règle de la moyenne sur 20 puisque des unités (validées par la VAE) ne sont pas notées.

La difficulté de ce dispositif aujourd'hui tient au fait que, pour les unités qui n'auraient pas été validées par la VAE, le candidat se présente aux épreuves ponctuelles et doit alors obtenir une moyenne sur vingt. Ce reliquat peut être difficilement obtenu par les candidats empêchant alors l'obtention du diplôme. Faut-il maintenir le principe de la compensation ? Comment permettre à un candidat ayant validé des blocs par la VAE d'obtenir le diplôme sans avoir à se présenter à des épreuves sous une forme ponctuelle ? Faut-il valider chacun des blocs pour prétendre à l'obtention du diplôme ? Faut-il distinguer des modalités d'accès au diplôme par la formation initiale et par la formation continue ?

Il convient de proposer des règles claires d'obtention du diplôme. Chaque bloc de compétences doit-il être validé ? Afin de favoriser la réussite de parcours hybrides d'accès au diplôme associant formation initiale, validation des acquis et formation continue, il importe d'introduire de la flexibilité dans la certification et la construction du parcours de formation. Deux solutions sont alors possibles, la présentation globale qui permet la compensation entre blocs (par les épreuves ou par la VAE car

l'approche par compétences ne nécessite pas de note pour compenser) ou l'approche progressive par bloc qui est non compensable, mais qui donne une qualification (voir supra). Notons que la non-obtention du diplôme par l'approche globale permet aussi la délivrance de qualifications correspondant à de blocs et à des unités.

Le problème soulevé peut être formulé de la manière suivante :

- comment maintenir le principe de la compensation comme règle d'obtention du diplôme alors que les blocs qui le composent ne sont pas forcément notés ?
- comment éviter que les taux de réussite au diplôme ne chutent si on conditionne leur obtention à une validation de tous les blocs ?
- quels modes d'évaluation utiliser pour valider de manière pertinente les unités et apporter la flexibilité nécessaire ?

Il peut être nécessaire d'envisager une validation indépendante des unités de certification organisées en blocs de compétences. Ce serait le moyen d'introduire une différenciation entre certification liée au diplôme et validation d'un bloc de compétences correspondant à une unité.

Il n'en reste pas moins que la question de la compensation se pose essentiellement pour les diplômes de l'éducation nationale et non pour les titres ou pour les CQP.

Préconisation n° 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.

4.3. Le système d'information

Il est indispensable de pouvoir recenser les compétences progressivement validées par un élève, de sa formation initiale à son entrée dans la vie professionnelle, et ce sans omettre de considérer d'éventuels retours en formation.

Il semble opportun de ne pas multiplier les systèmes d'information et les supports appelés à rassembler, avec toutes les garanties de cohérence, de sécurité, de confidentialité et de pérennité, des informations concernant le parcours de formation. Le SI-CPF constitue un élément important du dispositif puisqu'il conserve cette mémoire.

À l'image d'une carte vitale, le « passeport d'orientation, de formation et de compétences » permettra de recenser les formations suivies et les qualifications acquises dans le cadre de la formation initiale ou continue. Il permettra d'enregistrer les différentes étapes de la vie professionnelle et les compétences acquises, illustrant les parcours professionnels dans toute la variété et la complexité de leurs formes. La mémoire de ce support devra couvrir une large période,

de la fin de l'enseignement obligatoire à la fin de la vie professionnelle. C'est à cette condition qu'il deviendra un outil majeur d'insertion et de promotion professionnelle.

L'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels nécessite une information plus fine encore, puisque ce support repose non plus seulement sur la nature des formations suivies, mais bien sur les compétences validées ou des blocs obtenus. Le passeport professionnel (ou portefeuille de compétences) assure cette traçabilité. Le SI doit donc prendre en considération des éléments spécifiques liés au parcours conduisant à un diplôme et donc le passeport lié au diplôme.

Par souci de cohérence, de simplification ou encore d'unicité des supports d'informations, il semble important d'étudier la possibilité d'associer au SI-CPF les éléments liés à un parcours conduisant au diplôme, éléments agrégés à différentes modalités (formation initiale, expérience, formation continue).

Préconisation n° 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.

4.4. L'évolution de la VAE

La VAE a pour objet l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles. C'est un droit individuel inscrit dans la loi de modernisation sociale de 2002, dans le code du travail ainsi que dans le code de l'éducation.

La validation des acquis produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et des aptitudes. Il s'agit, avant tout, d'une procédure de vérification, d'évaluation et d'attestation des compétences du candidat, par un jury. La validation des acquis de l'expérience concerne tous les diplômes à finalité professionnelle de l'éducation nationale classés au niveau V, IV et III de la nomenclature des niveaux de formation, soit plus de 600 diplômes de l'enseignement professionnel.

Dans le cadre spécifique d'un retour en formation, après une sortie sans qualification, il doit être possible d'obtenir une certification grâce à des compétences préalablement acquises et notamment lors de la formation initiale : pour prendre en considération, dans le processus d'obtention du diplôme, des acquis autres que ceux issus de la seule expérience, il faudrait envisager une évolution de la réglementation liée à la VAE, afin considérer les différents modes d'accès et de validation des blocs (FI, FC et expérience), y compris dans le cadre d'un parcours privilégiant différentes modalités.

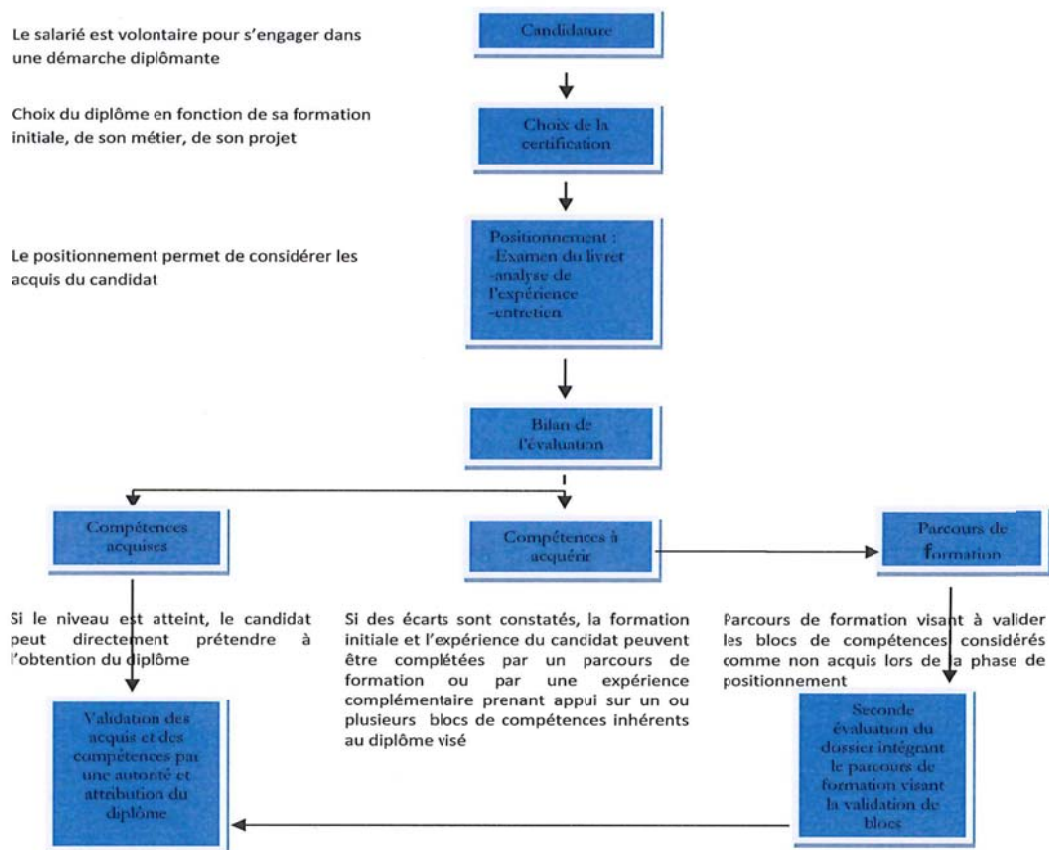
La validation des acquis doit pouvoir s'ouvrir à d'autres modes d'acquisition des compétences. Aujourd'hui, la VAE est sans doute trop restrictive dans ses ambitions. Elle doit évoluer et permettre de prendre en compte toute la diversité des parcours conduisant à un diplôme. C'est par l'évolution de la VAE que le niveau d'exigences nécessaires pour maintenir la qualité des diplômes pourra être atteint avec la flexibilité nécessaire pour prendre en compte des « parcours hybrides ».

Toute personne, quels que soient son âge, son statut et son niveau de formation, peut prétendre à la validation des acquis pour accéder à une certification (un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle).

Le parcours d'accès au diplôme par la validation des acquis pourrait comporter plusieurs étapes :

- positionnement prenant en compte formation initiale, formation continue suivie et expérience professionnelle. Le positionnement est réalisé à partir de blocs de compétences établis pour les diplômes par les services de l'éducation nationale ;
- phase de prescription : si les candidats ne valident pas l'ensemble des blocs, une prescription est élaborée avec la construction d'un parcours de formation (module éligible au CPF), d'une durée variable en fonction du positionnement et intégrant à la fois contenus académiques et expérience complémentaire (stages) permettant d'accéder à la validation du bloc. Cette formation peut être assurée par tous les centres de formation continue ;
- production d'un écrit complémentaire sur cette expérience professionnelle nouvelle ;
- validation des acquis à partir de l'expérience, de la formation initiale, la VA issue de la formation ;
- obtention du diplôme et de qualifications, dès le passage devant le jury de VA, si les conditions sont réunies.

Le protocole d'accès au diplôme pourrait être le suivant :



En cas de validation partielle ou d'absence de validation, le jury peut formuler des recommandations ou des conseils au candidat afin de faciliter la suite de son parcours. Le candidat peut compléter son expérience professionnelle par des formations renforçant une expérience, par exemple sous forme de stages, pour acquérir les compétences qui font défaut, puis déposer une nouvelle demande de validation des acquis après avoir enrichi son dossier. Ces activités professionnelles complémentaires sont, par exemple, proposées à des candidats en formation par alternance dont les activités conduites dans le cadre du contrat de travail se révèlent insuffisantes ou incomplètes au regard du diplôme visé.

Enfin, le candidat peut encore s'engager dans une autre formation et se présenter aux épreuves de l'examen.

Préconisation n° 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.

4.5. Régulation par l'État de la certification ou de l'habilitation à assurer les formations éligibles

Selon P. Cahuc, F. Kramarz et A. Zybelberg :

« Du côté de l'offre de formation, le système français est caractérisé par une complexité effrayante, propre à décourager ses utilisateurs, qu'il s'agisse des salariés, des employeurs ou des demandeurs d'emploi. En 2008, l'appareil de formation comptait 58 450 prestataires, parmi lesquels 14 545 ont comme activité principale l'enseignement et la formation. Ils ont dégagé un chiffre d'affaires de 11,3 milliards d'euros, soit 9,5 % de plus qu'en 2007 ! Le secteur affiche donc une croissance "à la chinoise" qui s'explique par une offre pléthorique et incontrôlée, sans rapport avec son efficacité. Dans ce maquis, la recherche d'une formation de qualité est devenue un véritable parcours du combattant. Cette croissance s'explique par une augmentation des budgets que l'État, les régions et les OPCA consacrent aux dépenses de formation professionnelle. De fait, les contraintes réglementaires associées à la profession de formateur sont relativement légères. Toute personne physique ou morale qui exerce, à titre principal ou accessoire, l'activité de dispensateur de formation professionnelle doit, lors de sa création, déclarer son activité. Par la suite, elle doit établir chaque année un bilan pédagogique et financier retraçant son activité, appliquer des règles comptables spécifiques et respecter, dès lors qu'elle emploie des formateurs, la convention collective nationale des organismes de formation. Certes, la déclaration d'activité peut donner lieu à un rejet, lorsque les prestations prévues ne correspondent pas aux actions de formation définies par le code du travail. Mais cette définition est suffisamment large pour permettre la déclaration d'activités parfois éloignées de la formation stricto sensu ».

Depuis la fin 2010, AFNOR Normalisation a fait paraître la norme ISO 29990 « services de formation dans le cadre de l'éducation et de la formation non formelles – Exigences de base pour les

prestataires de services », qui a été aussi adoptée par un grand nombre de pays européens afin de rendre comparables les différentes formations d'un pays à un autre et qui spécifie les exigences de base pour les prestataires de services de formation dans le cadre de l'éducation et de la formation non formelles, en matière de détermination des besoins d'apprentissage, de conception, de fourniture, de suivi et d'évaluation de prestations d'éducation, de formation et de développement non formels.

La règle conditionnant l'octroi d'une subvention à la satisfaction de cette norme pourrait être posée.

Dans ce contexte, l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels pose également la question des acteurs impliqués dans la formation des candidats à un diplôme notamment avec le statut de la formation continue. Ces acteurs doivent-ils être habilités à assurer les formations venant compléter un parcours conduisant au diplôme ?

L'État est aujourd'hui le seul à pouvoir prendre la décision d'attribuer ou non un diplôme. Ce monopole s'applique également à la validation des acquis. Il est indispensable de trouver une cohérence entre les actions des différents acteurs impliqués dans le parcours conduisant au diplôme. Une cohérence doit être assurée entre les décisions prises lors de la phase de positionnement et de définition du parcours et les décisions prises par les certificateurs lors de l'attribution du diplôme ou des blocs. Il ne faudrait pas que les propositions formulées lors de la phase de positionnement soient remises en cause lors de l'examen par le jury final.

L'État, par le biais, par exemple, des dispositifs académique de validation (DAVA), doit-il être seul habilité à prendre en charge cette phase de positionnement afin d'assurer la cohérence du parcours dans son ensemble ? Faut-il ouvrir cette phase de positionnement à d'autres acteurs, avec le risque d'induire une distorsion entre proposition de parcours de formation et évaluation réelle du dossier lors de la validation des acquis ?

Préconisation n° 17 : il est nécessaire d'instaurer 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.

Conclusion

Dans un contexte marqué par la lutte contre le décrochage scolaire, qui est une priorité nationale absolue, et un accroissement des difficultés d'insertion professionnelle, la mission s'est attachée à étudier la relation formation-emploi en privilégiant une approche centrée sur les modalités de délivrance des diplômes professionnels et sur la prise en compte des compétences. Plus précisément, il s'est agi d'analyser l'opportunité d'appliquer le concept de bloc de compétences dans les différentes voies d'accès aux diplômes tout au long de la vie et d'envisager des modalités d'acquisition progressive des diplômes.

Les études réalisées sur le sujet montrent que le diplôme reste un élément de référence, à la fois social et constitutif des parcours professionnels. Même si sa détention n'est plus une condition suffisante pour accéder au marché du travail dans de bonnes conditions, le diplôme est un point d'entrée ou de progression nécessaire dans une carrière. Ainsi, la mise en place récente du cycle du baccalauréat professionnel en trois ans (entraînant de fait la quasi-disparition de BEP) s'est

accompagnée de l'introduction d'un « diplôme intermédiaire » pour préserver un niveau de reconnaissance sociale de certains acquis professionnels.

La notion de compétence, issue en particulier des univers de la formation et de la gestion des ressources humaines, est montée en puissance au cours des deux dernières décennies. L'emploi récurrent de ce terme tant dans le monde professionnel que dans le système éducatif (de l'école primaire à l'enseignement supérieur) masque, de plus en plus difficilement, une variété d'acceptions esquissées dans la première partie du rapport. La mission a souligné qu'il ne s'agissait pas d'une évolution endogène propre à la France, mais d'un phénomène largement européen.

Un point de convergence notable a cependant été mis en exergue : une compétence est située, c'est-à-dire qu'elle doit être rattachée au contexte dans lequel elle s'exerce. S'agissant de diplômes professionnels, elle est décrite au regard de situations professionnelles emblématiques.

Le point de départ de la construction d'un diplôme professionnel est l'élaboration du référentiel des activités professionnelles (RAP), au sein de commissions paritaires associant les représentants du secteur professionnel concerné et les acteurs du monde de la formation (commissions professionnelles consultatives). Ce RAP décrit, de façon structurée (par grande fonction, par processus ou par finalité), les activités que le diplômé sera amené à exercer dans un ou des secteurs d'activités précis (voire dans des types d'organisations donnés), les caractéristiques du contexte d'exercice du point de vue informationnel, technologique et relationnel ainsi que les résultats attendus. Le RAP sert de support à l'élaboration du référentiel de certification qui identifie les compétences professionnelles associées aux différentes activités (déclinées en tâches) ; il précise les conditions dans lesquelles les compétences seront évaluées pour permettre la délivrance du diplôme.

La mission insiste sur le fait que le référentiel du diplôme ne définit pas la nature du processus de formation (hormis le fait que tout candidat à un diplôme professionnel soit contraint à une période d'immersion professionnelle d'une durée minimale prescrite) : certes, pour les candidats sous statut scolaire, une grille horaire de formation est fournie, mais les approches didactiques et pédagogiques ne sont pas imposées aux acteurs de la formation.

La question centrale qui est posée dans ce rapport est celle du mode de structuration du diplôme pour satisfaire trois objectifs majeurs :

- faire en sorte que la qualification validée par le diplôme soit en phase avec les attentes du monde professionnel décrites dans le RAP (c'est-à-dire au moment où le diplôme a été conçu ; des modifications sensibles des activités ou du contexte d'exercice de ces activités nécessitent la rénovation des diplômes selon des cycles variables suivant les secteurs et les niveaux de diplômes). Autrement dit, le diplôme doit garantir que le futur professionnel pourra assumer l'essentiel des tâches décrites dans les situations de travail et au niveau de performances attendues, définies dans le référentiel ;
- assurer une lisibilité pour concevoir l'acte de formation ou de mise œuvre du processus de reconnaissance des acquis d'un vivier de candidats, suffisant en nombre et en qualité ;
- une pertinence et une cohérence du dispositif de certification, quelle que soit la modalité retenue pour l'accès au diplôme (formation sous statut scolaire, formation continue, reconnaissance d'acquis professionnels), tant du côté du candidat (pour éviter qu'il

renonce devant la multiplicité des obstacles) que du côté du certificateur qui doit pouvoir exercer sa mission dans des délais et un coût raisonnables.

L'atteinte de ces trois objectifs suppose une structuration du diplôme en unités certificatives qui ont du sens au regard de la réalité professionnelle. Ces unités, généralement rattachées à une fonction, à un processus ou à un ensemble d'activités emblématiques du métier, peuvent être acquises en une seule fois, lors de l'examen final ou encore, de façon progressive. Elles sont complémentaires et forment un tout : le diplôme n'est délivré que si toutes les unités certificatives ont été prises en compte (avec, dans la grande majorité des cas, une possibilité de compensation entre les unités).

La référence récente à la notion de blocs de compétences pour la délivrance de diplômes professionnels (en particulier la loi de 2014) est fondée sur l'idée que l'introduction de ces blocs pourrait :

- limiter les sorties du système éducatif sans reconnaissance d'une qualification ;
- favoriser l'exercice du droit au retour en formation ;
- homogénéiser le processus de construction des unités certificatives ;
- fluidifier les parcours de formation.

Sur le premier point, la mission est plutôt sceptique quant à l'incidence de cette introduction. Non seulement les sources de décrochage sont multiples, mais la reconnaissance d'une composante du diplôme pourrait conduire une partie des élèves à se contenter de cette reconnaissance partielle, qui certes aurait le mérite d'exister, sans chercher à faire aboutir le processus d'obtention du diplôme. Sur les autres points, l'introduction de blocs de compétences semble être une solution pertinente et apte à répondre aisément aux attentes.

Cependant, une réflexion plus approfondie montre que la mise en œuvre généralisée du découpage du diplôme en blocs de compétences soulève un certain nombre de questions de fond.

Certes, l'unité certificative prend en compte un certain nombre de compétences professionnelles, mais pas seulement. Elle intègre également des savoirs associés dont l'importance et le statut sont variables suivant la nature et le niveau de responsabilité des activités liées à cette unité. Il s'agit de connaissances relevant de la culture générale permettant une meilleure compréhension de l'évolution de l'environnement de travail, de savoirs fondamentaux du type « lire, écrire, compter » pour réaliser l'activité ou de connaissances professionnelles nécessaires pour appréhender correctement le contexte d'exercice d'une activité. Dans le cas où le diplôme serait décomposé en unités fondées uniquement sur des blocs de compétences, l'intégration de ces savoirs soulève des questions d'ordre méthodologique ; il en est de même pour ce qui concerne le choix du bloc de rattachement adéquat pour une compétence transversale apparaissant dans différentes activités.

En admettant que ces questions de structuration soient résolues (quelques pistes sont évoquées dans la deuxième partie du rapport), un autre problème de fond doit être évoqué : la question de l'indépendance de l'évaluation des blocs. Le dispositif de certification français, tant dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement supérieur, se caractérise par une logique d'évaluation fondée sur la notation chiffrée, affectée le plus souvent d'un coefficient, ouvrant largement la porte à une compensation entre les matières ou entre les unités certificatives. Cette logique est difficilement compatible avec une logique de structuration du diplôme en blocs de

compétences où, à l'image de ce qui se passe dans de nombreux pays étrangers, l'octroi du diplôme repose sur l'acquisition de chaque bloc constitutif du diplôme, sans mécanisme de compensation entre les blocs.

Pour autant, l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels peut ouvrir des perspectives intéressantes, notamment quant à la lisibilité des diplômes et à la fluidité des parcours individuels de formation.

À partir d'une réflexion partagée sur les contours de la notion de compétences et de bloc de compétences au sein des CPC, il semble possible de structurer les référentiels de diplômes en mettant en évidence des liens spécifiques entre « blocs de situations professionnelles - blocs de compétences » et « blocs de compétences - unités certificatives ». Cette structuration permettrait à des élèves, qui seraient amenés à quitter prématurément la formation dans laquelle ils sont engagés, de valider un ou plusieurs blocs, mais plus encore de leur offrir d'exercer plus aisément leur droit au retour en formation.

L'acceptation d'une nouvelle logique d'évaluation de la certification (indépendance des blocs au sein des diplômes et non compensation) permettrait de rapprocher les différentes modalités d'accès au diplôme en agrégeant sans difficulté des blocs obtenus à l'issue d'une préparation par la voie scolaire ou par la formation continue, mais aussi par la reconnaissance des acquis de l'expérience.

Au-delà, l'approche en blocs de compétences pourrait faciliter la mobilité au sein d'une filière (avec des blocs de compétences communs à des diplômes d'une même filière, mais de niveaux différents), mais surtout entre filières du même champ où des compétences acquises en référence à un secteur donné trouveraient à être mobilisées dans des situations professionnelles à peu près identiques, dans un autre secteur d'activités.

De manière plus opérationnelle, quelques points devraient faire l'objet d'un examen attentif de manière à mieux prendre en considération le parcours des candidats au diplôme :

- l'intégration de ce passeport au SI-CPF afin de mieux suivre les conditions d'accès au diplôme. Il s'agit d'un élément clef du parcours de formation d'un individu ;
- l'assouplissement de la réglementation liée à la validation des acquis afin de favoriser une meilleure intégration de la formation initiale, de l'expérience professionnelle et de la formation continue ;
- la durée de vie d'une validation d'un bloc de compétences pour que le parcours prenne en compte la formation tout au long de la vie sans dénaturer la valeur du diplôme.

Enfin, la généralisation du passeport professionnel (portfolio ou portefeuille de compétences centré sur le parcours de formation, dans le cadre d'un diplôme) peut constituer à la fois un complément à l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels, mais aussi un substitut puisque le portefeuille ou passeport peut servir les mêmes objectifs sans avoir à se poser la question des critères de constitution des blocs de compétences. La mission estime nécessaire qu'une évaluation des premières initiatives puisse être engagée afin d'envisager les conditions d'une généralisation à l'ensemble des diplômes.

Récapitulatif des principes et des préconisations

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 diplômes 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.

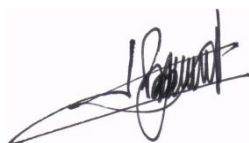
Préconisation 13 : l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels nécessite un repérage au sein du RNCP de ces blocs de compétences et de leur rattachement à un diplôme.

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.



Jean-Michel PAGUET



Pascal-Raphaël AMBROGI

Annexes

Annexe 1 :	loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale	107
Annexe 2 :	circulaire n° 2015-041 du 20-3-2015 relative au droit au retour en formation initiale pour les sortants du système éducatif sans diplôme ou qualification professionnelle (NOR : MENE1505327C).....	109
Annexe 3 :	comparaison CAP cuisine, titre professionnel cuisinier et CQP commis de cuisine	114
Annexe 4 :	synthèse sur le décrochage scolaire	120
Annexe 5 :	les principes liés au fonctionnement du Compte Personnel de Formation	122
Annexe 6 :	La validation des acquis de l'expérience (VAE).....	129
Annexe 7 :	modalités d'écriture et structuration actuelles d'un diplôme.....	132
Annexe 8 :	liste des personnes rencontrées.....	134
Annexe 9 :	liste des sigles utilisés	136
Annexe 10 :	bibliographie	138

**Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle,
à l'emploi et à la démocratie sociale**

« Principes communs

Art. L. 6323-1.-Un compte personnel de formation est ouvert pour toute personne âgée d'au moins seize ans en emploi ou à la recherche d'un emploi ou accompagnée dans un projet d'orientation et d'insertion professionnelles ou accueillie dans un établissement et service d'aide par le travail mentionné au a du 5° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles.

Par dérogation au premier alinéa du présent article, un compte personnel de formation est ouvert dès l'âge de quinze ans pour le jeune qui signe un contrat d'apprentissage sur le fondement du deuxième alinéa de l'article L. 6222-1.

Le compte est fermé lorsque la personne est admise à faire valoir l'ensemble de ses droits à la retraite.

Art. L. 6323-2.-Le compte personnel de formation est comptabilisé en heures et mobilisé par la personne, qu'elle soit salariée ou à la recherche d'un emploi, afin de suivre, à son initiative, une formation. Le compte ne peut être mobilisé qu'avec l'accord exprès de son titulaire. Le refus du titulaire du compte de le mobiliser ne constitue pas une faute.

Art. L. 6323-3.-Les heures de formation inscrites sur le compte demeurent acquises en cas de changement de situation professionnelle ou de perte d'emploi de son titulaire.

Art. L. 6323-4.-I. — Les heures inscrites sur le compte permettent à son titulaire de financer une formation éligible au compte, au sens des articles L. 6323-6, L. 6323-16 et L. 6323-21.

II. — Lorsque la durée de cette formation est supérieure au nombre d'heures inscrites sur le compte, celui-ci peut faire l'objet, à la demande de son titulaire, d'abondements en heures complémentaires pour assurer le financement de cette formation. Ces heures complémentaires peuvent être financées par :

- 1° L'employeur, lorsque le titulaire du compte est salarié ;

- 2° Son titulaire lui-même ;

- 3° Un organisme collecteur paritaire agréé ;

- 4° Un organisme paritaire agréé au titre du congé individuel de formation ;

- 5° L'organisme mentionné à l'article L. 4162-11, chargé de la gestion du compte personnel de prévention de la pénibilité, à la demande de la personne, dans des conditions déterminées par décret en Conseil d'État ;

- 6° L'État ;

- 7° Les régions ;

- 8° L'institution mentionnée à l'article L. 5312-1 ;

- 9° L'institution mentionnée à l'article L. 5214-1.

III. — Un décret précise les conditions dans lesquelles le compte personnel de formation des travailleurs handicapés accueillis dans un établissement et service d'aide par le travail mentionné au a du 5° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles fait l'objet d'abondements en heures complémentaires.

Art. L. 6323-5.-Les heures complémentaires mobilisées à l'appui d'un projet de formation sur le fondement du II de l'article L. 6323-4 sont mentionnées dans le compte sans y être inscrites. Elles ne sont pas prises en compte pour le calcul du plafond mentionné à l'article L. 6323-11.

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 :

1° 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 ;

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

3° 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 ;

4° 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 VAE mentionnée à l'article L. 6313-11 est également éligible au compte personnel de formation, dans des conditions définies par décret.

Art. L. 6323-7.—La durée complémentaire de formation qualifiante prévue à l'article L. 122-2 du code de l'éducation dont bénéficie le jeune sortant du système éducatif sans diplôme est mentionnée dans son compte personnel de formation.

Art. L. 6323-8.-I. — Chaque titulaire d'un compte a connaissance du nombre d'heures créditées sur ce compte en accédant à un service dématérialisé gratuit. Ce service dématérialisé donne également des informations sur les formations éligibles et sur les abondements complémentaires susceptibles d'être sollicités.

II. — Un traitement automatisé de données à caractère personnel, dénommé " système d'information du compte personnel de formation ", dont les modalités de mise en œuvre sont fixées par décret en Conseil d'État après avis de la Commission nationale de l'informatique et des libertés, permet la gestion des droits inscrits ou mentionnés sur le compte personnel de formation.

Ce traitement intègre la possibilité, pour chaque titulaire du compte, de disposer d'un passeport d'orientation, de formation et de compétences, dont la consultation est autorisée exclusivement par le titulaire, qui recense les formations et les qualifications suivies dans le cadre de la formation initiale ou continue ainsi que les acquis de l'expérience professionnelle, selon des modalités déterminées par décret.

III. — Le service dématérialisé mentionné au I et le traitement automatisé mentionné au II sont gérés par la Caisse des dépôts et consignations.

Art. L. 6323-9.—Tous les ans, à compter du 1er juin 2015, le Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles remet au Parlement un rapport évaluant la mise en œuvre et l'utilisation du compte personnel de formation. »

Circulaire n° 2015-041 du 20-3-2015 relative au droit au retour en formation initiale pour les sortants du système éducatif sans diplôme ou qualification professionnelle (NOR : MENE1505327C).

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a modifié l'article L. 122-2 du code de l'éducation en y intégrant un paragraphe ainsi rédigé : « Tout jeune sortant du système éducatif sans diplôme bénéficie d'une durée complémentaire de formation qualifiante qu'il peut utiliser dans des conditions fixées par décret. Cette durée complémentaire de formation qualifiante peut consister en un droit au retour en formation initiale sous statut scolaire. » Ce droit nouveau accordé aux jeunes âgés de seize à vingt-cinq ans sortant du système éducatif sans diplôme est complémentaire des dispositions qui concernent les publics sans qualification, telles qu'elles figurent en particulier aux articles L. 313-7 et L. 313-8 du code de l'éducation et aux articles L. 6314-1, L. 6121-2 et L. 6121-2-1 du code du travail. Il oblige le système de formation et d'orientation à proposer une solution à tous les jeunes qui en feront la demande. Le décret n° 2014-1453 du 5 décembre 2014, qui a introduit les articles D. 122-3-1 à D. 122-3-5 au sein du code de l'éducation, précise les conditions dans lesquelles s'organise cette durée complémentaire de formation qualifiante. En complément, le décret n° 2014-1454 du 5 décembre 2014, qui a introduit les articles D. 122-3-6 à D. 122-3-8 au sein du code de l'éducation, définit les conditions dans lesquelles les jeunes sortant du système éducatif sans qualification professionnelle reconnue par un des diplômes, titres ou certificats inscrits au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) peuvent bénéficier, à leur demande, d'une formation professionnelle destinée à leur permettre d'acquérir un de ces diplômes. Ce droit est ouvert aux jeunes de seize à vingt-cinq ans déjà titulaires d'un diplôme général qui souhaitent préparer un diplôme professionnel, sous statut d'élève ou d'étudiant, dans le cadre scolaire.

Pour ces deux publics, le processus d'accès à la formation, ainsi que ses modalités d'accompagnement, mobiliseront le service public régional de l'orientation (SPRO) défini à l'article L. 6111-3 du code du travail. Ce processus est partie intégrante du plan national de lutte contre le décrochage scolaire et des dispositions des conventions prévues dans l'« accord-cadre relatif à la mise en œuvre du service public régional d'orientation tout au long de la vie et à la prise en charge des jeunes sortant du système de formation initiale sans un diplôme national ou une certification professionnelle », signé le 28 novembre 2014 entre l'État, représenté par plusieurs ministères, et l'Association des régions de France. La présente circulaire apporte des précisions concernant la mise en œuvre de ces droits nouveaux.

1- Information des sortants

Tous les élèves sortant du système éducatif sans diplôme (exception faite du certificat de formation générale ou du diplôme national du brevet) et tous les jeunes sans qualification professionnelle reconnue (c'est-à-dire sans diplôme, titre ou certificat inscrit au RNCP) doivent bénéficier d'une information relative aux possibilités de retour en formation. Cette information porte sur les types de formation qui peuvent leur être offerts après leur sortie, soit au titre du code du travail (en particulier en application des articles L. 6121-2 et L. 6314-1), soit au titre du code de l'éducation (en particulier en application des articles L. 122-2 et L. 122-4). Cette information distinguera clairement les publics concernés, les objectifs de la formation et les statuts des jeunes.

Ainsi, il sera précisé que les sortants sans aucun diplôme peuvent exercer leur droit au retour sous différents statuts (élève, apprenti, stagiaire de la formation professionnelle) et que l'objectif de la

formation est l'acquisition d'une qualification sanctionnée par un diplôme général, technologique ou professionnel, ou par une certification inscrite au RNCP.

Concernant les sortants avec un diplôme général, dont la situation relève du décret n° 2014-1454 précité, il sera indiqué que la possibilité de retour s'effectue sous statut scolaire, dans le cadre scolaire, et que l'objectif visé est d'acquérir un diplôme, titre ou certificat inscrit au RNCP.

Tous les moyens disponibles seront déployés pour informer de ces nouveaux droits les jeunes sortants et les jeunes sortis sans diplôme du système éducatif :

- information systématique des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire des voies générale, technologique et professionnelle ;
- information des jeunes repérés dans le cadre du SIEI ;
- information des jeunes dans le cadre des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs ou dans l'établissement ;
- information délivrée par tout organisme contribuant au service public régional de l'orientation susceptible d'être contacté ou d'accueillir des jeunes sortants et notamment les CIO, les missions locales, les points information jeunesse, Pôle emploi, Cap emploi, etc. ;
- information communiquée à l'occasion de la Journée défense et citoyenneté, dans les agences de travail temporaire, dans les médias ;
- information délivrée par les services communs universitaires d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle ;
- information des jeunes délivrée par le responsable local d'enseignement à destination des jeunes pris en charge par les services d'enseignement en milieu pénitentiaire.

Afin que le jeune garde la trace de cette information, celle-ci prendra la forme d'un document qui lui sera présenté et remis.

Une information harmonisée sera en outre disponible sur les sites des ministères chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de l'agriculture, de la jeunesse et de l'emploi, sur les sites gérés par les conseils régionaux et sur le portail d'information CPF moncompteformation.gouv.fr. Cette information portera sur les différentes possibilités d'accueil et, dans sa déclinaison régionale, indiquera les coordonnées des structures contribuant au service public régional de l'orientation.

Afin de veiller à l'effectivité de ce droit pour les jeunes sous-main de justice, les services de la DPJJ (direction de la protection judiciaire de la jeunesse) et de la DAP (direction de l'administration pénitentiaire) orienteront et, si besoin, accompagneront les jeunes concernés vers les services du SPRO du territoire concerné.

2- Accueil et accompagnement des demandeurs

Les jeunes désireux de faire valoir leur droit à une durée complémentaire de formation qualifiante ainsi que ceux qui, possédant un diplôme général, souhaitent un retour en formation professionnelle, sont accueillis afin d'élaborer un projet adapté à leur situation et à la réussite de la formation qui s'en suivra. Cet accueil est réalisé par les structures contribuant au service public régional de l'orientation. La prise de contact peut s'effectuer par le biais du numéro gratuit mis à disposition (0800 12 25 00 de 10 h à 20 h) et par plusieurs moyens mis en place par les régions (plateforme téléphonique, accueil physique).

Il est aussi possible d'adresser un courrier, un email ou de se rendre dans un des organismes cités au point 1 ci-dessus pour l'information des sortants.

Ce premier contact permet de fixer, dans un délai de quinze jours, la date d'un premier entretien avec un représentant d'un organisme ou d'une structure contribuant au SPRO, déterminé en fonction de ses missions et publics prioritaires.

Chaque jeune bénéficiaire du droit à une durée complémentaire de formation qualifiante et chaque bachelier général ayant fait une demande de formation à finalité professionnelle dans le cadre scolaire est dès lors suivi, au sein de l'organisme ou de la structure contribuant au SPRO qui le prend en charge, par un référent qui sera son interlocuteur tout au long du processus de formation, de la définition de son projet à sa réalisation.

Cet entretien permet d'élaborer avec le jeune le projet susceptible de répondre à ses attentes au regard de ses acquis. Le projet prend en compte, pour les jeunes sans diplôme, les possibilités offertes en termes d'offre de formation sous statut scolaire, sous statut d'apprenti ou sous statut de stagiaire de la formation professionnelle. Pour les titulaires d'un diplôme général, le projet prend en compte l'offre de formation sous statut scolaire et dans les sections de technicien supérieur. Si besoin, une évaluation complémentaire des compétences et des connaissances déjà acquises par le jeune est réalisée. Cette évaluation, assortie de préconisations, permet au référent qui a reçu le jeune de définir avec celui-ci l'organisation de son parcours de formation.

En l'attente de l'entrée effective dans la formation, ce référent organise, avec l'appui de l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) ou du directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt (Draaf), la prise en charge du jeune dans un établissement d'enseignement de proximité. La proximité est évaluée au regard des facilités d'accès à l'établissement (distance, modes de transport) et de la possibilité pour celui-ci de proposer une phase préparatoire à l'entrée en formation en lien avec le projet du jeune. Des actions de soutien ou de renforcement des connaissances et des compétences, de découverte du monde professionnel ou des séquences en entreprise sont mises en place sous la responsabilité de l'établissement, éventuellement dans le cadre de la MLDS.

3- Intégration dans un établissement d'enseignement

La formation dans le cadre scolaire peut prendre plusieurs formes : intégration totale ou partielle dans une classe, formation dans une structure de type micro-lycée, actions diplômantes relevant de la MLDS (de type « réparation de l'examen par alternance » - MOREA), etc.

L'affectation dans un établissement scolaire est prononcée, selon les cas, par l'IA-DASEN ou par le DRAAF. L'inscription dans une filière sélective post-baccalauréat est effectuée par le chef de l'établissement d'accueil. L'affectation et l'inscription s'effectuent sur la base des informations transmises par le référent. Elles peuvent avoir lieu à tout moment dans l'année scolaire. S'agissant des jeunes titulaires d'un diplôme général qui souhaitent préparer un diplôme professionnel, leur affectation dans un EPLE ou un EPLEA est prononcée en fonction des places disponibles.

En application de l'article L. 6222-12-1 du code du travail, la formation peut également être commencée sous statut de stagiaire de la formation professionnelle dans un centre de formation d'apprentis.

Quelle que soit la modalité de formation choisie, un parcours personnalisé sera construit et formalisé dans un document fixant les objectifs visés et les moyens pour y parvenir. Ce document sera cosigné par le jeune, le référent et le chef de l'établissement d'accueil.

4- Déroulement de la formation

Lorsque le retour en formation se déroule dans le cadre scolaire, l'élève bénéficie des mêmes droits et il est soumis aux mêmes obligations que les autres élèves, qu'il s'agisse de la formation proprement dite ou de la vie scolaire à laquelle il participe. Il doit donc avoir pris connaissance du

règlement intérieur de l'établissement. L'équipe éducative veille à sa bonne intégration dans l'établissement.

Les établissements mettront en œuvre des modalités pédagogiques adaptées et prendront en compte les acquis du jeune pour organiser son emploi du temps et ses activités.

Ce jeune bénéficie également de l'ensemble des dispositions qui favorisent la réussite des élèves : tutorat, stages de mise à niveau, accompagnement personnalisé, etc.

5- Poursuite de la formation

La poursuite éventuelle de la formation concerne les élèves qui, n'ayant pas de diplôme, ont besoin de poursuivre leur formation au-delà d'une année scolaire pour pouvoir se présenter à l'examen.

Avant de décider de cette poursuite, un bilan est établi par le chef d'établissement et l'équipe éducative de l'établissement d'accueil. Ce bilan porte sur les compétences et les connaissances acquises et sur le déroulement du parcours de formation. Il est transmis au référent qui a suivi le jeune pendant sa formation.

Au regard du bilan et à l'issue d'un entretien avec le jeune, le référent propose la poursuite de la formation ou l'inflexion du parcours, selon les modalités définies avec l'établissement.

6- Mention dans le compte personnel de formation

À l'issue de la formation, le référent reçoit le jeune qu'il a accompagné pendant son cursus afin d'établir avec lui un bilan final de la formation et, s'il s'est agi d'une formation à finalité professionnelle, de lui donner tout renseignement utile à son insertion professionnelle.

La durée de la formation qualifiante que le jeune a suivie est mentionnée dans son compte personnel de formation.

En cas d'interruption de la formation avant l'issue prévue, la durée de formation suivie par le jeune est mentionnée par le référent dans le compte personnel de formation de celui-ci. Lorsque cette durée est inférieure à une année scolaire, le jeune garde jusqu'à 25 ans le droit de demander ultérieurement un complément de formation sous statut scolaire pour atteindre cette durée. La reprise de formation s'effectue alors selon les mêmes modalités que l'accès initial à la durée complémentaire de formation qualifiante.

De la même façon, la durée de la formation suivie par un élève titulaire d'un diplôme général en vue d'obtenir une certification professionnelle inscrite au RNCP, est mentionnée dans son compte personnel de formation.

Les modalités d'inscription s'effectuent selon les instructions de la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle du ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social.

7- Coordination des acteurs

L'État et les régions organisent les modalités de mise en œuvre de ces droits au retour en formation.

Ces modalités concernent en particulier :

- la remontée et la mise à disposition régulières des informations provenant des établissements d'enseignement (LP, LEGT, LPA, EPLEA, EPLEFPA, CFA, etc.) afin de permettre aux structures contribuant au SPRO de disposer de l'information sur les places disponibles;
- les conditions de réalisation du premier accueil, en vue notamment d'adresser le jeune à la structure la plus à même d'accompagner son projet.

La transmission aux organismes membres du SPRO des informations relatives aux possibilités d'accueil des différents établissements de formation est assurée sous la responsabilité de leur autorité de tutelle. S'agissant des informations sur les formations disponibles dans le cadre du programme régional de formation financé par la région, les structures d'accueil en disposent à

travers l'accès à la base de données Offre Info, gérée par le centre d'animation de ressources et d'information sur la formation (CARIF) de la région.

8- Évaluation

La mise en œuvre du droit au retour en formation fait l'objet d'un bilan quantitatif annuel. À cette fin, chaque acteur impliqué dans le dispositif d'accueil communique à la région le nombre de jeunes demandeurs d'un retour en formation reçus dans le cadre du SPRO et, par type de formation, d'établissement et de statut, le nombre de jeunes intégrés dans une formation.

S'agissant des formations sous statut scolaire, leur mise en œuvre fera l'objet d'une évaluation académique portant sur les modalités de leur organisation et sur les résultats obtenus. Un guide pour la réalisation de cette évaluation sera mis à disposition des académies.

Le droit au retour en formation constitue un axe majeur de la mission de formation et de préparation à l'insertion professionnelle confiée au système éducatif. Comme le prévoit désormais le code de l'éducation, ce droit au retour vise en priorité les jeunes de seize à vingt-cinq ans ne possédant aucun diplôme ou possédant un baccalauréat général qui ne permet pas la reconnaissance d'une qualification professionnelle.

Une attention particulière sera portée aux jeunes placés sous-main de justice relevant de la protection judiciaire de la jeunesse, de l'enseignement en milieu pénitentiaire ou des unités pédagogiques régionales.

Cependant, l'attention accordée à ce public prioritaire ne doit pas conduire à négliger l'accueil et la prise en charge des jeunes du même âge sortant du système éducatif en possession d'un baccalauréat technologique. En effet, bien que ces jeunes soient titulaires d'un diplôme inscrit au répertoire national des certifications professionnelles, ils ne sont pas préparés à une insertion professionnelle directe. Ils peuvent vouloir reprendre une formation pour acquérir un diplôme professionnel de niveau supérieur dont la finalité est l'insertion. Ces jeunes qui connaissent des difficultés d'accès à l'emploi ne sauraient donc être exclus des dispositifs conçus pour les titulaires d'un baccalauréat général mis en place dans le cadre du décret n° 2014-1454 du 5 décembre 2014 précité. Une telle exclusion irait par ailleurs à l'encontre de la volonté de diversifier l'origine scolaire des étudiants des formations supérieures sélectives, qu'elles relèvent des sections de technicien supérieur (STS) ou des instituts universitaires de technologie (IUT).

S'agissant de ces instituts, ils ne sont pas mentionnés dans les dispositifs relatifs au retour en formation relevant de l'article D. 122-3-6 du code de l'éducation. Celui-ci précise en effet que la formation dispensée s'effectue « dans le cadre scolaire ». Néanmoins, les IUT constituent l'un des lieux d'accueil potentiels pour les jeunes titulaires d'un diplôme général, voire technologique comme indiqué ci-dessus, qui, n'ayant pas achevé une formation universitaire ou ayant provisoirement occupé un emploi, sont demandeurs d'une formation professionnelle courte post-baccalauréat. Leur demande de formation en IUT devra être examinée avec attention et tout sera fait pour les aider à trouver une réponse adaptée à leur projet.

Diplômes, titres, CQP et certifications

Diplômes professionnels

Les diplômes professionnels peuvent être préparés :

- par la voie scolaire, dans les lycées publics ou les établissements privés. L'examen est passé le plus souvent à l'issue d'un cursus de préparation de deux ans ou trois ans (dans le cas du baccalauréat professionnel) ;
- par la voie de l'apprentissage, dans les centres de formation d'apprentis (CFA) publics ou privés ou les sections d'apprentissage (SA). L'admission dans ces formations nécessite un contrat d'apprentissage signé avec un employeur ;
- par la formation professionnelle continue y compris les contrats de professionnalisation, pour les adultes déjà engagés dans la vie professionnelle.

En 2013, sur les 170 000 candidats qui se sont présentés aux épreuves des différents BTS, 101 000 l'ont été sous le statut scolaire, 25 000 sous le statut de l'apprentissage, 30 000 sous celui de la formation continue, 11 000 à titre individuel et 3 000 par la voie de l'enseignement à distance.

Il est à noter que si la formation continue couvre des objectifs d'approfondissement ou de reconversion, un nombre important de candidats ayant préparé le diplôme avec un contrat de professionnalisation relève plutôt de la formation initiale.

La formation comporte :

- des enseignements professionnels : ils représentent plus de la moitié de l'emploi du temps. Ils se déroulent sous forme de cours, de travaux pratiques ou dirigés en fonction de la spécialité du diplôme ;
- des enseignements généraux : français, mathématiques, sciences, histoire-géographie éducation civique, arts appliqués et cultures artistiques, langue vivante, éducation physique et sportive. Ces enseignements sont en relation avec les activités professionnelles ; ils diffèrent selon les niveaux et les spécialités, et couvrent moins de la moitié de l'emploi du temps hebdomadaire en proportion variable selon le niveau ;
- des enseignements que l'on pourrait dénommer enseignements de culture professionnelle ou de culture technologique, à l'interface entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels. C'est le cas, par exemple, de l'économie, du droit et du management en BTS. Les compétences attachées à ces enseignements ont un caractère fortement transversal d'un diplôme à un autre ;
- une période de formation en milieu professionnel (PFMP), de 12 à 16 semaines, pour les CAP, à 22 semaines, pour les baccalauréats professionnels. En BTS, les stages ont une durée allant de 8 semaines à 20 semaines.

Titres professionnels

Un titre professionnel est une certification professionnelle délivrée par le ministère chargé de l'emploi. Il en existe environ 260, tous enregistrés dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). Le titre professionnel atteste que son titulaire maîtrise les compétences, aptitudes et connaissances permettant l'exercice d'activités professionnelles qualifiées. Il permet de favoriser l'évolution professionnelle ou le retour à l'emploi de son titulaire et s'obtient au terme d'un parcours de formation professionnelle ou par le biais de la VAE.

Un titre professionnel est constitué d'une ou plusieurs unités représentant chacune un ensemble cohérent de compétences, aptitudes et connaissances : les Certificats de Compétences Professionnelles (CCP). Un Certificat Complémentaire de Spécialisation (CCS), correspondant à une extension de l'emploi, peut être associé au titre professionnel. Il atteste d'une spécialisation précise dans le champ professionnel visé par le titre dont il dépend. Il existe actuellement une dizaine de CCS.

CQP

Les Certificats de qualification professionnelle sont définis dans le Code du travail : « *ils sont établis par une ou plusieurs commissions paritaires nationales de l'emploi d'une branche professionnelle (CPNE). 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.* »

C'est une certification validant des capacités ou des compétences professionnelles mises en œuvre dans l'entreprise. Ce type de certification professionnelle s'inscrit dans le cadre des différentes certifications professionnelles existantes telles que les diplômes ou les titres de différents ministères. Les certifications professionnelles constituent des indicateurs de qualification sociale servant notamment :

- d'outils de reconnaissance et de promotion sociale pour les salariés ;
- de repères aux employeurs dans le cadre de leur politique de gestion des ressources humaines.

Récemment, des CQP interbranches (CQPI) ont été créés. La décision résulte des travaux d'un groupe de réflexion, composé de représentants de fédérations, qui a considéré qu'une telle proposition était de nature à répondre aux besoins communs en qualifications professionnelles compte tenu de la proximité des métiers, et permettait par ailleurs de favoriser l'employabilité et la mobilité des salariés par une valorisation de leurs acquis validée par une certification commune. Pour les CQP existants, l'identification et la certification professionnelle des branches, en complément du système diplômant, répondent à des principes et à des critères proches ou similaires (existence de référentiels, d'évaluation et de certification, de capacités ou de compétences mises en œuvre, et non d'évaluation des seules connaissances ou d'acquis de formation). Ainsi, dès lors :

- que des activités professionnelles sont identiques ou proches d'une branche à l'autre ;
- et que les capacités ou les compétences nécessaires à la conduite de ces activités, constituent un ensemble commun et homogène (ou « reposent sur un socle commun »), deux ou plusieurs branches peuvent décider de mettre en commun certains de leurs CQP respectifs ou de s'associer pour créer un CQP unique et de mutualiser leurs ressources en

vue de la création, le maintien ou la délivrance de ce CQP. La logique privilégiée est donc plutôt celle de CQP venant compléter un diplôme.

Un exemple, la comparaison CAP cuisinier, titre professionnel et CQP commis de cuisine

La comparaison met à la fois en évidence la relative proximité entre les titres et les CQP, mais également leurs différences avec un diplôme. En effet, le diplôme intègre une importante proportion d'enseignements généraux. Pour ce qui concerne les enseignements professionnels, les situations professionnelles sont également plus larges pour le diplôme que pour les titres et les CQP, puisqu'elles incorporent des situations professionnelles mobilisant des compétences d'organisation, de contrôle et de communication.

Outre, la question de l'enseignement général, cet exemple suffit à illustrer les difficultés à créer des équivalences entre les diplômes, titres et CQP, puisque les situations professionnelles décrites et prises en compte ne sont pas de même nature. En l'occurrence, le titre et le CQP sont centrés sur des situations sollicitant une forte technicité alors que le diplôme est ouvert sur des situations révélant d'autres dimensions liées à l'organisation au contrôle et à la communication. De nombreux autres exemples pourraient illustrer cette difficulté de comparer diplômes, titre professionnel et CQP.

Pour les diplômes de l'enseignement supérieur (hormis le BTS qui s'inscrit dans la logique précédente), le découpage se fait en unités, que l'on appelait autrefois unités de valeur, auxquelles sont affectés des crédits ECTS depuis la mise en place du processus de Bologne. Le découpage en unités est en principe réalisé à l'intérieur de chaque semestre universitaire. Les unités sont le plus souvent disciplinaires sauf pour les formations professionnalisées. Bien que le système ECTS préconise une notation ABCDEF par unité, on continue, en France, à utiliser les notes, les coefficients et à attribuer le diplôme sur la base d'une moyenne, qui permet donc les compensations entre unités. Pour la VAE, il faut valider ces mêmes unités, sans avoir recours à des épreuves.

Les titres professionnels du ministère chargé de l'emploi sont découpés en deux à quatre Certificats de compétences professionnelles (CCP). Chacun de ces CCP correspond à la capacité à réaliser l'une des activités-type comprises dans le référentiel. Les épreuves évaluent des compétences recensées pour chacune des activités. Il est nécessaire de valider tous les CCP pour prétendre à l'obtention du titre. La VAE est réalisée sur la base de la présentation d'un dossier auquel s'ajoutent une épreuve de synthèse et un entretien avec le jury.

Les certificats de qualification paritaire de la Métallurgie (CQPM), sachant que la plupart des CQP sont maintenant à peu près tous construits sur cette même logique, sont définis par un ensemble cohérent de capacités professionnelles (généralement entre 6 et 10) nécessaires pour effectuer en entreprise des missions opérationnelles (ensemble d'activités, de tâches, etc.). Pour obtenir le CQPM, il est nécessaire de valider toutes les capacités professionnelles.

Celles-ci sont assorties de critères d'évaluation fondés sur des résultats observables et mesurables, dans des conditions de réalisation données. Si les modalités d'évaluation peuvent être diverses, les évaluations sont réalisées en priorité sur la base de situations professionnelles réelles, en s'appuyant sur l'avis de l'encadrement dans l'entreprise. Pour la VAE, les modalités sont identiques aux modalités appliquées aux candidats qui ont suivi une formation.

C'est avant tout la qualification¹³⁴, produit de la société, qui fut étudiée. La compétence le sera à son tour, car elle rend la qualification efficiente¹³⁵.

¹³⁴ R. Vittorski note que la notion de compétence se substitue progressivement à celle de qualification. Cela s'expliquerait par le fait que la flexibilité exige davantage une capacité d'adaptation qu'une définition précise des postes de travail.

¹³⁵ Demailly L., 1987, *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*, Sociologie du travail, n° I, p. 59-69.

Comparaison CAP cuisine, Titre professionnel cuisinier et CQP commis de cuisine

CAP cuisine	Titre professionnel cuisinier	CQP
EG1 : Français et Histoire-Géographie EG2 : Mathématiques Sciences EG3 : Éducation Physique et Sportive EG4 : Langue vivante		
C1 : ORGANISER : (C11, C12, C13) C11 : dresser une liste prévisionnelle des produits nécessaires aux réalisations ; C12 : planifier son travail ; C13 : organiser et gérer son poste de travail		
C2 : REALISER (C21 à C27) C21 : réaliser de façon rationnelle et logique les préparations préliminaires, C22 : effectuer les cuissons, C23 : réaliser les fonds et les sauces, C24 : réaliser les hors-d'œuvre et les desserts, C25 : dresser les préparations culinaires, C26 : participer à la distribution, C27 : réaliser les opérations de nettoyage.	AT1 : Préparer, cuire et dresser des hors-d'œuvre et entrées C.01 : Réaliser les opérations de mise en place pour la production des hors-d'œuvre et des entrées. C.02 : Réaliser les cuissons des HO et entrées C. 03 : Assembler et dresser des HO et entrées AT2 : Réaliser une production culinaire de masse... C.04 : réaliser les opérations de mise en place liées à la production de masse C.05 : réaliser des cuissons en production culinaire de masse C.06 : Assurer la distribution en liaison froide et chaude AT3 : Préparer et cuire des plats au poste chaud C07 : Réaliser des opérations de mise en place au poste chaud C08 : Réaliser les cuissons au poste chaud C 09 : Assurer le dressage et l'envoi au poste chaud AT4 : Élaborer des pâtisseries et entremets de restaurant C10 : Réaliser des opérations de mise en place et de cuisson des entrées et des desserts C11 : Assembler et dresser des desserts	Le métier s'articule autour des activités suivantes : - Réception et stockage des denrées alimentaires - Réalisation de préparations préliminaires à la fabrication des plats Réalisation de cuissons et remises en température Fabrication de pâtisserie Dressage et envoi des plats Organisation et planification de l'activité Entretien du poste de travail et des locaux affectés à la cuisine

C3 : CONTROLER (C31 à C35)

C 31: Effectuer un état des stocks,

C32 : réceptionner les marchandises et les contrôler,

C33 : Participer aux vérifications des préparations

C34 : Assurer les opérations de fin de service...

C35 : contrôler le rangement de son poste de travail

C36 : évaluer le travail effectué

C4 : COMMUNIQUER (C41, C42)

C41 : communiquer au sein de l'entreprise,

C42 : communiquer avec la clientèle

Synthèse sur le décrochage scolaire¹³⁶

Les motifs hiérarchisés de décrochage (grandes difficultés scolaires ; rejet de l'institution scolaire ; attrait de la vie active ; découragement ; problèmes personnels) rejoignent les conclusions des rares enquêtes quantitatives portant sur les motifs de décrochage dans d'autres contextes nationaux (le décrochage croît avec l'âge ; les conditions économiques et sociales ont des effets sur les rapports de l'élève à l'école et aux apprentissages ; les motifs d'absence pour raisons de santé sont les plus nombreux. Or l'absence, parce qu'elle génère un manque d'assiduité des élèves, est un facteur de décrochage ; le décrochage est un phénomène qui, le plus souvent, intervient dès la fin de la scolarité ; il est communément associé à une orientation subie plutôt qu'à une orientation choisie ; les conditions de décrochage s'installent dès le premier degré ; les moments de rupture dans la scolarité, les changements de cycle, constituent des moments de forte fragilité).

Ainsi, les décrocheurs, issus plus fréquemment d'un milieu social défavorisé, sont en majorité des garçons (garçons, 57,4% ; filles, 42,6%). Un quart d'entre eux ont un frère ou une sœur également décrocheur. Cette situation est plus fréquente (37%) dans les familles où les parents sont non diplômés. Les familles ne sont toutefois pas désengagées vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants.

Plus d'un décrocheur sur cinq a interrompu ses études avant la fin du collège (21,8%) : l'orientation vers la voie professionnelle est souvent mise en cause (échec dans la recherche d'un maître d'apprentissage ; refus d'accès à la spécialité choisie ; exclusion du collège).

Les plus nombreux à avoir décroché (60,9%) ont commencé ou poursuivi des études en lycée professionnel ou en CFA sans obtenir le diplôme préparé. Le plus souvent, l'interruption intervient en début de parcours (rupture du contrat de travail ; orientation subie). En fin de parcours professionnel, l'échec à l'examen, l'opportunité d'emploi, la volonté de travailler et de gagner de l'argent sont parmi les motifs évoqués.

Les décrochages en lycée général et technologique sont plus rares (16,3%). Ils interviennent généralement en Terminale, après un ou plusieurs échecs au baccalauréat.

Globalement, la moitié des décrocheurs se déclarent insatisfaits de leur dernière formation, davantage encore lorsqu'ils se retrouvent dans une formation qu'ils n'avaient pas choisie.

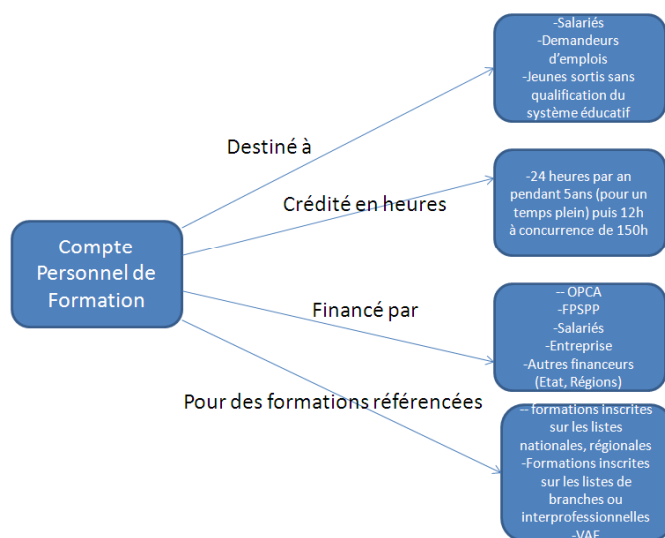
La plupart des décrocheurs ont rencontré des difficultés scolaires précoces (77,4% ont redoublé au moins une fois, les redoublements intervenant dès le début de la scolarité, au moment des apprentissages fondamentaux (CP ou CE1) pour un quart des redoublants). Seuls 14% des décrocheurs disent avoir bénéficié d'un dispositif spécifique. L'immense majorité des élèves (93%) soulignent cependant avoir apprécié ses enseignants à l'école primaire.

¹³⁶ CREN et DGESCO, Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2013). *The effects of the fight against early school leaving : Back to education or school-to-work transition ?* In De Groof, S. & Elchardus, M. (Eds), *Early schooleaving & youth unemployment*. Bruxelles : LannooCampus Publishers, 131-155.

C'est au collège que se cristallisent progressivement des difficultés notamment cognitives (difficultés d'assimilation du programme : un tiers des décrocheurs redouble au moins une classe du collège). Orientés vers une troisième technologique ou professionnelle (26,3%) ou inscrits dès l'entrée au collège dans une section d'enseignement général et professionnel adapté (10%), seuls 61,5% auront atteint une troisième générale. Ces difficultés cognitives se manifestent également à travers l'engagement dans les études. Au cours de leur scolarité, 22,6% sont passés devant un conseil de discipline. Les exclusions sont plus fréquentes au collège et au lycée professionnel (sanctions liées le plus souvent à des conflits avec d'autres élèves ou les enseignants).

Les principes liés au fonctionnement du Compte Personnel de Formation

Le compte personnel de formation (CPF), entré en vigueur le 1er janvier 2015, est destiné aux salariés, aux demandeurs d'emploi et aux jeunes gens sortis sans qualification du système scolaire. Il suivra chaque bénéficiaire de la mesure, de son entrée dans la vie active à son départ à la retraite.



1 - Acquisition du crédit d'heures

Le CPF est crédité en heures et attaché à la personne. Le décret relatif à la mobilisation et à l'alimentation du compte du 2/10/2014 (n° 2014-1120) précise le mode de calcul des heures acquises au titre du Compte Personnel de Formation. Les salariés à temps plein bénéficient d'un droit de 24 h de formation par année, pendant cinq ans, puis de 12 heures, à concurrence d'un total de 150 heures.

Des abondements du CPF sont également envisageables. Ces possibilités concernent les cas où « les heures créditées sur son compte sont insuffisantes pour couvrir l'intégralité de la formation » et où la personne souhaite mobiliser son compte pour accéder à une « formation qualifiante ». L'abondement n'est pas crédité, mais identifié sur le Compte Personnel de Formation. La loi du 5 mars définit les publics prioritaires pour lesquels le CPF peut être abondé en application d'un accord : salariés les moins qualifiés, exposés à des facteurs de risques professionnels, occupant des emplois menacés ou employés à temps partiel.

Sans entrer dans les détails du calcul d'heures, il est important de noter que les salariés à temps partiel sont soutenus, puisque des accords spécifiques sont envisageables. Lorsqu'un accord prévoit des dispositions plus favorables pour l'alimentation du CPF des salariés à temps partiel, l'entreprise effectue annuellement, pour chaque salarié concerné, le calcul du nombre d'heures venant abonder le compte personnel de formation. Elle effectue un versement spécifique à l'OPCA, correspondant à un montant forfaitaire déterminé par l'accord.

Abondement automatique du Compte Personnel de Formation

L'abondement automatique du CPF se déclenche dans les entreprises de plus de 50 salariés si, au cours des six dernières années, le salarié n'a pas bénéficié d'un entretien professionnel prévu tous les deux ans, ou qu'il n'a bénéficié d'au moins deux des trois des actions suivantes :

- Suivre au moins une action de formation ;
- Bénéficier d'une progression, salariale ou professionnelle ;
- Acquérir des éléments de certifications, par la formation ou par une validation des acquis de son expérience.

Cet abondement est de 100 heures pour un salarié à temps complet et de 130 heures pour un salarié à temps partiel.

Mise en œuvre de l'abondement automatique (article R6323-3)

En vue d'assurer le suivi des comptes personnels de formation par la Caisse des Dépôts et Consignations (CDC), les entreprises concernées adressent chaque année à l'Organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) dont elles relèvent, la liste des salariés bénéficiaires de l'abondement automatique, ainsi que le nombre d'heures de formation attribuées (100 h ou 130 h). L'entreprise verse à l'OPCA une somme correspondant à ce nombre d'heures multiplié par 30 euros. La liste et le versement sont adressés par l'entreprise à l'OPCA avant le 1^{er} mars de chaque année.

2- Mise en œuvre de la formation

La demande de formation doit être formulée 60 jours avant la date du début de la formation envisagée (120 jours si la formation est prévue durer 6 mois et plus). La réponse doit être communiquée dans le mois suivant la transmission de la demande.

Une fois la formation accordée, les conditions de mise en œuvre sont variables. Le salarié peut utiliser son compte personnel de formation soit, hors temps de travail, soit pendant son temps de travail ; dans ces deux cas, l'utilisation du CPF est de droit (pas d'autorisation requise de l'employeur sur le choix de l'action, y compris lorsque la formation a lieu sur le temps de travail) pour une action de formation engagée par le salarié :

- à la suite d'un abondement automatique ;
- pour acquérir le socle de compétences ;
- dans les cas prévus par accord d'entreprise ou accord de branche.

Cependant, pour que le salarié puisse mobiliser son CPF, de droit, pendant son temps de travail, l'accord de l'employeur est nécessaire quant au calendrier de l'action (Article R6323-4).

Le CPF a également pour ambition d'accompagner les jeunes gens sortis du système éducatif sans diplôme, l'objectif étant de réduire leur nombre par deux d'ici à 2017. Parmi les stratégies envisagées pour leur offrir une nouvelle chance, il est prévu la création d'un statut de stagiaire de la formation initiale pour les 15-18 ans présentant des risques de décrochage, leur permettant de conserver un statut scolaire tout en bénéficiant d'un parcours de formation sur mesure et encadré. Les décrocheurs

effectifs, âgés de 16 à 25 ans, se verront offrir la possibilité de bénéficier d'une durée complémentaire de « formation qualifiante », durant les deux années suivant leur sortie du système éducatif, destinée soit, à leur faire acquérir un diplôme de l'éducation nationale, soit un titre inscrit au RNCP. Ce temps de formation sera mentionné au CPF. Des abondements supplémentaires peuvent être envisagés.

Mobilisation du CPF par le demandeur d'emploi

Le demandeur d'emploi peut mobiliser le Compte Personnel de Formation, sans demander l'accord de Pôle emploi, à la condition que la formation choisie soit éligible au CPF et que son compte soit crédité d'un nombre d'heures suffisant.

Lorsque le demandeur d'emploi ne bénéficie pas d'un nombre d'heures suffisant crédité sur son Compte Personnel de Formation, Pôle Emploi ou l'une des institutions chargées du conseil en évolution professionnelle peut décider de faire appel aux financements complémentaires disponibles.

3 - Les formations éligibles au CPF

Les formations éligibles au RNCP sont diverses : outre celle permettant d'acquérir le socle de connaissances et de bénéficier de l'accompagnement à la VAE, les formations éligibles au CPF doivent figurer sur des listes élaborées par les partenaires sociaux.

Les salariés peuvent mobiliser leur CPF pour des formations inscrites sur :

- une liste élaborée par la Commission paritaire Nationale de l'emploi (CPNE) de branche ou par la commission paritaire de l'Organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) interprofessionnel ;
- une liste élaborée dans la région où est implantée l'entreprise ou son établissement, par le Conseil paritaire interprofessionnel régional pour l'emploi et la formation (COPAREF) ;
- une liste élaborée au niveau national par le Conseil paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation (COPANEF).

Les formations éligibles à la professionnalisation sont diverses :

- les diplômes délivrés par des ministères, les titres et les certificats inscrits sur demande ;
- les CQP de branche, les CQP interprofessionnels ;
- des formations relevant du socle de compétences (communiquer en français, utiliser les mathématiques, maîtriser les technologies de l'information et de la communication (TIC), apprendre à apprendre, etc.) ;
- l'inventaire des certifications ou des habilitations obéissant à une norme réglementaire, des certifications relevant d'une norme de marché, des certifications utiles économiquement et socialement, mais n'obéissant pas à une norme ;
- l'accompagnement à la VAE.

Les formations peuvent être hybrides, comprenant par exemple un accompagnement à la VAE et des formations permettant de compléter un parcours pour accéder à un diplôme.

Les demandeurs d'emploi peuvent mobiliser leur CPF pour suivre les formations figurant sur la liste régionale établie par le COPAREF ou sur la liste nationale établie par le COPANEF. Le décret n° 2014-1119 du 2/10/2014 relatif aux listes de formations éligibles au titre du CPF précise les modalités de constitution et de contrôle de ces listes.

Les listes établies par accord (CPNE ou OPCA interprofessionnel) sont vérifiées dans le cadre de la procédure d'extension des accords collectifs. Dans les autres cas, le ministère chargé de la formation professionnelle procède à l'examen. Pour les formations inscrites sur les listes issues du RNCP, la vérification porte sur l'effectivité de l'enregistrement au RNCP, mais aussi, « *dès lors qu'elles sont mentionnées en tant que telles au sein de la liste, sur l'existence de parties identifiées de certification professionnelle, classées au sein de ce répertoire, visant à acquérir un bloc de compétences* » (Article R6323-8).

Les listes de formations sont transmises à la Caisse des Dépôts et Consignations, sous forme dématérialisée (ART. R6323-9). Elles sont aussi publiées sur le site de la Commission nationale de la certification professionnelle (Art. R6323-10).

4 - Le système d'information du Compte Personnel de Formation

La gestion du CPF est externalisée, via un "système d'information du compte personnel de formation ". Elle n'est donc pas de la responsabilité de l'entreprise, mais elle est assurée par la Caisse des Dépôts et des Consignations. À cet effet, un service dématérialisé, gratuit et unique, dénommé « Système d'information du CPF » a été créé.

En outre, le SI propose un passeport d'orientation, de formation et de compétences (POFC) aux titulaires d'un CPF.

Les informations nécessaires à la tenue du CPF seront transmises par l'employeur à la Caisse des Dépôts et Consignation, via la déclaration automatisée des données sociales (DADS) ou la future déclaration sociale nominative (DSN) (décret n°2013-266 du 28 mars 2013) relatif à la déclaration sociale nominative, article 3), et à l'OPCA (Art. R 6323-1, R 6323-2, R 6323-3).

Informations figurant sur le système d'information du CPF (SI-CPF)

Le SI-CPF a pour but de rassembler toutes les informations relatives au compte CPF du titulaire. Plus précisément, y figurent :

- des données personnelles relatives au titulaire du CPF ;
- les données relatives aux heures comptabilisées (heures acquises au titre du DIF, heures inscrites sur le CPF, abondements, etc.) ;
- des données concernant le dossier de formation (formations éligibles, informations diverses sur la formation retenue, statut de l'intéressé, coordonnées de son employeur, le cas échéant) ;
- des données relatives au POFC.

Les accès à l'information

Trois catégories de personnes ont directement accès à certaines informations :

- le titulaire du CPF qui peut accéder directement aux données à caractère personnel le concernant en vue de constituer et de mettre à jour son dossier de formation et son POFC ;
- dans la mesure nécessaire à l'exercice de ses missions, le personnel de la CDC affecté à cette gestion peut accéder directement à tout ou partie des données à caractère personnel mentionnées ci-dessus (cf. annexe du décret), pour la constitution et la mise à jour des données relatives aux comptes d'heures et de formation ;
- seuls certains organismes tiers, limitativement énumérés, sont habilités à accéder directement aux données à caractère personnel du SI, dans les limites strictement nécessaires à l'exercice de leurs missions et pour la constitution ou la mise à jour des données relatives au compte d'heures, au projet de formation et aux sources de financement de la formation. Il s'agit :
 - des agents des collectivités et des organismes chargés du financement des formations « CPF » : OPCA et OPACIF, Régions, Pôle-emploi et AGEFIPH,
 - des agents des organismes de conseil en évolution professionnelle, pour les données relatives aux comptes d'heures de formation, à l'historique des formations suivies ou au contenu du POFC lorsque cet organisme a été autorisé à cet effet par le titulaire du compte,
 - des agents des employeurs assurant la gestion du financement des heures de formation acquises au titre du DIF.

Personnes destinataires de certaines informations figurant sur le SI

D'autres personnes, sans avoir un accès direct au SI-CPF, doivent être destinataires de certaines données personnelles y figurant, dans les limites strictement nécessaires à l'exercice de leurs missions :

- les agents de la Caisse nationale d'assurance vieillesse (CNAV), dans le cadre de la gestion du compte personnel de prévention de la pénibilité dont celle-ci est chargée ;
- les agents de la Direction de l'animation de la recherche et des statistiques (DARES) et des organismes qu'elle mandate, pour leur exploitation à des fins statistiques ;
- les agents de la délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP).

Croisement de fichiers

Il est prévu que le SI-CPF puisse, si nécessaire, être mis en relation avec d'autres fichiers, et par exemple :

- le Système national de gestion des identifiants (CNAV) ;
- les données sociales collectées par la Mutualité sociale agricole (MSA) ;
- les données collectées par les Opcas pour alimenter le CPF par les heures supplémentaires et complémentaires ;

- les données relatives aux jeunes quittant le système de formation initiale sans diplôme ni qualification professionnelle (les « décrocheurs »).

Ces mises en relation de fichiers sont subordonnées à l'information préalable de la commission nationale informatiques et libertés (Cnil) ; une information en ce sens doit figurer sur le site internet du SI-CPF.

Le lien entre le SI-CPF et les questions inhérentes à l'introduction de blocs de compétences dans les diplômes professionnels se matérialise par l'intermédiaire du passeport proposé par le SI-CPF. Des propositions sont d'ailleurs formulées par l'Association des Régions de France pour que ce dernier puisse prendre en considération la VAE.

Les incidences de la mise en place du CPF sur la formation sont importantes¹³⁷. Cette réforme s'inscrit dans un contexte de mutation pédagogique, avec d'une part, une progression très nette des cursus conjuguant la formation « en présentiel » et les modules de formation à distance, et d'autre part, une montée en puissance des formations internes. « Nous devons travailler autrement, les entreprises font de plus en plus appel à des experts métiers en interne. Cela positionne les organismes de formation dans la sphère de l'ingénierie de formation, pour accompagner cette mutation, comme celle de la multi modalité ou pour inciter les services ressources-humaines à raisonner en termes de parcours. Il est fondamental que les organismes de formation acquièrent les compétences nécessaires pour le faire, l'avenir n'est peut-être pas à l'embauche de formateurs », explique Alexis Hluszko, le président du Garf, réseau des professionnels des ressources humaines et de la H formation.

« Avec l'arrivée du CPF, l'individu s'invite dans un fonctionnement où les prestataires formateurs et les OPCA avaient l'habitude de travailler avec des entreprises. Cette évolution s'imbrique avec celle induite par la généralisation de la certification. Pour obtenir une certification, on peut très bien imaginer mobiliser le CPF, mais aussi une période de professionnalisation, voire le plan de formation, bientôt nous raisonnerons peut-être en termes de certification. Cela induirait une logique de résultat et donc d'évaluation de la formation. Seulement cette dernière jouera à 20 % maximum dans le résultat, évaluable totalement, seulement en situation de travail. Il va falloir apprendre à évaluer des processus, ce n'est pas simple. Cependant c'est parce que jusque-là nous n'avons pas réussi à évaluer, que nous n'arrivons pas à faire valoir la plus-value de la formation », souligne Philippe Huguenin-Genie, directeur général d'Opcalia.

La qualité de la formation est un élément majeur de la réforme. Des OPCA envisagent d'ailleurs la mise en place de système d'évaluation de la formation. Pour Christine Anceau, déléguée générale de l'ISQ¹³⁸, « la qualité peut s'apprécier en trois niveaux : organisme de formation, action de formation, formateur. On peut s'imaginer que les rédacteurs du décret choisissent un de ces trois niveaux (actuellement, le Code du travail, dans son chapitre 6, parle de prestataire, et non d'action de formation). Si tel était le cas, cela supposerait que des organismes de formation fassent évaluer des milliers d'actions de formation. Si on veut se positionner au niveau du formateur, ce sera la certification individuelle ».

¹³⁷ Réforme de la formation professionnelle, loi du 5 mars 2014 : Présentation des décrets d'application, Centre Info.

¹³⁸ ISQ : organisme de qualification des entreprises de prestations de services intellectuelles.

On le voit, la mise en place du CPF soulève la question de l'habilitation et de la qualification des acteurs de la formation professionnelle.

La validation des acquis de l'expérience (VAE)

La VAE a pour objet l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles. C'est un droit individuel inscrit dans la loi de Modernisation Sociale de 2002, du 17 janvier 2002. Elle est inscrite dans le Code du Travail ainsi que dans le Code de l'Éducation. Elle est une avancée majeure dans le système de certification.

La validation des acquis produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et des aptitudes. Il s'agit, avant tout, d'une procédure de vérification, d'évaluation et d'attestation des compétences du candidat, par un jury. La VAE concerne tous les diplômes à finalité professionnelle de l'Éducation nationale classés au niveau V, IV et III de la nomenclature des niveaux de formation, soit plus de 600 diplômes de l'enseignement professionnel.

La VAE¹³⁹, créée par la loi de modernisation sociale. C'est en effet le seul dispositif qui permet d'accéder, sans passer par un système de formation organisé, aux mêmes certifications que par la voie de la formation initiale, continue ou en apprentissage. Si le titre d'ingénieur diplômé par l'État (Ingénieur DPE) faisait figure d'exception depuis la loi du 10 juillet 1934 en étant attribué sans passer par un dispositif de formation, le contexte était sensiblement différent, car le diplôme délivré était du même niveau, mais différent de ceux délivrés par les établissements habilités à délivrer le diplôme d'ingénieur par la voie de la formation. La VAE est désormais un droit inscrit dans le code du travail, qui permet à toute personne, quels que soient son âge, son niveau d'études, son statut, de demander la validation de son expérience, notamment professionnelle. Cette nouveauté dans le système de certification est d'autant plus marquante qu'elle est concomitante à la restructuration du système de certification, introduisant un répertoire national unique de toutes les certifications professionnelles (RNCP), la possibilité d'accès à la certification par la voie de la VAE étant obligatoire¹⁴⁰ pour qu'une certification soit inscrite au dit répertoire. Ainsi, tous les systèmes délivrant des certifications professionnelles (diplômes, titres) sont concernés par la VAE, qu'il s'agisse des systèmes de formation organisés par les pouvoirs publics, les dispositifs consulaires, des structures associatives ou de droit privé. Le ministère en charge de l'emploi et de la formation professionnelle a donc joué un rôle fédérateur pour la mise en place sur le terrain, notamment en partenariat avec les conseils régionaux et les autres ministères certificateurs. Les comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP), créés par cette même loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, ont été le creuset de l'organisation de la VAE au niveau territorial.

Depuis 2002, la VAE s'est imposée comme un dispositif d'une utilité sociétale capitale, mais sans que son expansion quantitative soit à la hauteur des enjeux¹⁴¹ : toutes certifications confondues, c'est de

¹³⁹ Rapport de l'IGAENR, n° 2011-125, décembre 2011.

¹⁴⁰ Article L. 6411-1 du code du travail, conséquence de la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

¹⁴¹ Extrait de l'exposé des motifs de la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale : « Cette expérience est aujourd'hui insuffisamment prise en compte, aussi bien dans la construction d'un éventuel parcours de formation continue dans la vie professionnelle en particulier en cas de changement d'employeur. Cela constitue un frein social.

l'ordre de 53 000 à 57 000 demandes annuelles de validation qui ont été examinées par des jurys entre 2007 et 2010³, dont près de la moitié par le « système éducation nationale », c'est-à-dire le ministère chargé de l'éducation nationale et les établissements d'enseignement supérieur publics relevant du ministère chargé de l'enseignement supérieur. La progression notable observée lorsque la VAE a succédé à la validation des acquis professionnels (VAP) datant de 1992 a rapidement marqué le pas pour laisser place à une stabilisation.

La VAE dans son ensemble a déjà fait l'objet d'un certain nombre d'analyses et d'évaluations. La documentation sur le sujet est donc importante et, sans faire la liste exhaustive de cette bibliographie, il faut retenir que les études et rapports sur le sujet, d'origines diverses, sont, souvent, de qualité. Il n'est donc pas apparu utile à la mission de revenir sur l'ensemble de la thématique de la VAE mais de se concentrer sur ce qui a été à l'origine de la saisine de l'IGAENR : les observations des rapports 2008 et 2009 du Médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur qui attirent l'attention sur des difficultés observées dans le fonctionnement de la VAE, à la suite desquelles le sujet a été inscrit au programme annuel 2010/2011⁴ des inspections fixé par les ministres chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur avec un angle d'observation qui n'avait jamais été traité jusque-là : « *Le fonctionnement des jurys de VAE* ». La VAE est un sujet qui interroge particulièrement le système de formation et de certification ; il s'agit en effet du seul cas de matérialisation de la séparation de ces deux processus, que les acteurs du système ont l'habitude de voir liés, le processus de certification intervenant habituellement à l'issue de contrôles effectués en lien avec le processus de formation. Il ne s'agit pas dans cette mission d'étudier l'ensemble du processus de certification par la voie de la VAE, mais de se focaliser sur le fonctionnement des jurys. Un jury peut se définir comme le lieu de rencontre d'un processus pédagogique (analyse des compétences acquises par le demandeur, basée sur un document construit par ce dernier et, en général, un entretien avec les membres du jury) et d'un processus administratif (procédure de certification organisée par le certificateur dans le respect des dispositions réglementaires). Le travail conduit par la mission, s'il n'avait pas l'ambition d'observer scientifiquement le processus d'analyse des compétences, n'a pu ignorer cette dualité. Le fonctionnement d'un jury de VAE a ainsi été observé sous l'angle des modalités de constitution et de réunion, sous l'angle des modalités d'identification des compétences du candidat à la validation et sous l'angle des décisions rendues (modalités de la prise de décision et nature de la décision, notamment en cas de validation partielle). La mission a ainsi porté son observation aux différents niveaux, du pilotage national avec les directions concernées des ministères ou la coordination des universités, en passant par l'organisation déconcentrée dans les académies ou décentralisée dans les universités, ainsi que dans la pratique interne des jurys.

La VAE est un sujet qui interroge particulièrement le système de formation et de certification ; il s'agit en effet du seul cas de matérialisation de la séparation de ces deux processus, que les acteurs du système ont l'habitude de voir liés, le processus de certification intervenant habituellement à l'issue de contrôles effectués en lien avec le processus de formation.

Beaucoup d'adultes renoncent à s'engager dans un parcours qualifiant parce qu'ils n'ont pas la possibilité de consacrer le temps nécessaire à un cursus complet de formation. La validation de leurs acquis favorisera des parcours plus pertinents, définis et limités et permettra un usage plus efficace de leur droit à la formation. ».

La VAE, dispositif atypique dans son fonctionnement

Une logique qui percute les organisations naturelles

Presque tout, dans la VAE, suit une logique qui inverse non seulement les raisonnements, mais aussi les organisations mises en place selon les logiques naturelles du processus habituel conduisant de la formation à la certification. L'organisation calendaire des dispositifs, habituellement pilotée par le système de formation est, pour l'accompagnement à la VAE, totalement soumise à l'avancement des candidats à la VAE dans leur travail de préparation du dossier de preuve qu'ils doivent soumettre.

Les flux de candidatures à la certification, habituellement régulés par les places dans le système de formation, sont pour la VAE totalement orientés par la demande, sans que des régulations, ni même parfois des anticipations, soient possibles. La tenue de jurys se fait ainsi habituellement pour un groupe conséquent de candidats, à l'issue de la formation. Pour la VAE, la convocation de jurys se fait très souvent pour un nombre très restreint de candidats, souvent même inférieur au nombre de membres de jury qui sont convoqués. La pratique d'évaluation au sein d'un jury se fait souvent sur des connaissances, parfois sur des compétences acquises, mais ces connaissances ou compétences ont été transmises par le système de formation, éventuellement étendu au milieu professionnel qui y aura participé, ce dernier étant représenté dans l'équipe formatrice qui sera déterminante pour la validation en jury. Pour la VAE, le jury doit examiner l'acquisition de compétences sans que le processus d'acquisition n'ait été piloté, ni même observé par les membres du jury qui sont totalement externes au parcours du candidat.

Modalités d'écriture et structuration actuelles d'un diplôme

Toute création ou rénovation de diplôme fait, en premier lieu, l'objet d'un arrêté ministériel publié au Journal officiel et au BOEN. Ces arrêtés de création ou de modification comportent des annexes qui précisent le contenu du diplôme. Ces annexes sont les suivantes :

Annexe 1 : référentiels du diplôme

- Référentiel des activités professionnelles
- Référentiel de certification
 - Compétences
 - Savoirs associés

Annexe 2 : modalités de certification

- Unités constitutives du diplôme
- Règlement d'examen
- Définition des épreuves

Annexe 3 : éléments relatifs à l'organisation de la formation.**a - Le référentiel des activités professionnelles**

Le référentiel des activités professionnelles définit le champ des activités professionnelles auxquelles prépare chaque diplôme de l'enseignement professionnel. Il décrit les activités que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme, dans les premières années de sa vie professionnelle. Le RAP précise aussi les secteurs d'activités et parfois les structures d'emplois. Le RAP s'appuie sur une analyse des situations de travail. Il est, en général, structuré par fonctions et finalités (exemple : production, maintenance, achats, etc.). Globalement, le RAP est plébiscité par les professionnels rencontrés pour sa capacité à rendre compte de l'activité professionnelle. Par l'analyse des situations, le RAP constitue une base robuste pour la formulation de compétences.

Le référentiel des activités professionnelles joue un triple rôle : il garantit la légitimité des diplômes professionnels auprès des employeurs et des salariés français, en déclinant les tâches couvertes par les activités visées par le diplôme ; il constitue un langage commun pour les échanges entre tous les acteurs de la formation et de la certification professionnelle ; il fournit une référence concrète pour l'évaluation des compétences.

b - Le référentiel de certification

Le référentiel de certification identifie précisément les compétences attendues du détenteur du diplôme et qui feront l'objet d'une évaluation ; il est essentiel pour définir l'objet de la certification. Il décrit les compétences professionnelles et les savoirs qui y sont associés. Il précise les conditions dans lesquelles les compétences professionnelles seront évaluées et les performances attendues. La plupart des référentiels comportent un tableau permettant de mettre en relation le RAP et le référentiel de

certification. L'existence de ce tableau est justifiée par le fait que la correspondance entre une activité et une compétence ou un ensemble de compétences n'est pas assurée et par le fait qu'une compétence pourrait être mobilisée dans plusieurs activités. Selon les professionnels rencontrés, cette situation rend compliquée la lecture des référentiels de diplômes, puisque la lecture du référentiel de certification ne découle pas immédiatement du référentiel des activités professionnelles. Selon eux, la présentation s'oppose au principe de blocs de compétences construits à partir d'activités ou de situations professionnelles. Le souhait d'une correspondance immédiate entre le bloc de compétences et un bloc de situations a été exprimé par nos interlocuteurs représentant des entreprises.

c - Les unités constitutives du diplôme

Les diplômes professionnels sont organisés en unités. Concernant les enseignements professionnels, chacune d'elles est constituée d'un ensemble cohérent de compétences et de savoirs associés à ces compétences. La définition du contenu des unités constitutives du diplôme a pour but de préciser quelles tâches et quelles compétences professionnelles sont concernées, et ce, dans quel contexte. Ces unités constitutives se seraient imposées par l'évolution des modalités de certification et notamment la VAE. Pourtant, selon les professionnels, la correspondance entre les activités et les unités n'est pas assurée. Une activité peut être « démantelée » entre plusieurs unités et une unité peut prélever des composantes ou des tâches en provenance de plusieurs activités. C'est sur cet aspect que les remarques des professionnels vis-à-vis des diplômes portent tout particulièrement. C'est la rupture entre les RAP et les RC qui rendent la certification peu lisible pour les professionnels (voire pour les enseignants).

Liste des personnes rencontrées

Artaud Frédéric, directeur de l'enseignement scolaire, CNED,
 Asseraf Georges, président du CNCP, directeur de l'ONISEP, IGAENR,
 Barret C., chef de l'équipe gestion d'enquête, CEREQ,
 Baton, Jean-Jacques, IA-IPR, académie de Nantes
 Beauvois Catherine, secrétaire générale du Conseil national de la formation et de l'orientation professionnelle (CNEFOP),
 Beauvoix Xavier, Bureau de la formation professionnelle continue, DGESCO
 Benchiboun Moulay Driss (directeur de l'IUT de Lille 1 et VP de l'ADIUT),
 Bensaïd Gilles, secrétaire national, CFDT,
 Berçot Michel, lycée Arbez Carme à Bellignat,
 Bernard Vincent (SGEN-CFDT),
 Bleunven Olivier, SNETAP, ministère de l'agriculture,
 Boineau Philippe, chef de travaux, lycée Aristide Briand, Saint-Nazaire
 Bordry Guillaume, directeur de l'IUT Paris Descartes, université Paris Descartes, président de l'assemblée des directeurs d'IUT de France,
 Bouquet Brigitte, CNRP, rapporteur général,
 Cabassu C., secrétaire générale du CEREQ,
 Chambrelan Estelle et Wéber CAPEB (Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment),
 Comité Sup'Emploi,
 Conseil National économie éducation,
 Denis Pascal, chef de travaux, Lycée Colbert de Torcy, Sablé sur Sarthe
 Dijoux Jacques, directeur général, AGEFA PME,
 Doriath Brigitte, sous-directrice des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie, DGESCO
 Doucet Sandrine, députée de la Gironde, rapporteur
 Dougé Christian (Fédération de l'enseignement privé - CFDT)
 Dupont Jean-Michel, DGESCO,
 Fréhel Ariane, directrice nationale des formations, CNAM,
 Garnier Christian, CGT, membre de la CNCP,
 Gérard Pascale, vice-présidente de l'Association des régions de France (ARF), présidente de la commission formation professionnelle,
 Gille Jean-Patrick, député d'Indre-et-Loire, président de l'Union nationale des missions locales,
 Girardin Sigrid, SNUEP, enseignement professionnel,
 Giret Jean-François, professeur des universités, directeur de l'IREDU,
 Guillemot D., chef du DPAT formation continue (DFC), CEREQ,
 Haulet Manuella-Laure, directrice de l'ingénierie et de la pédagogie, CNED,
 Huart Jean-Marc, sous-directeur des politiques de formation et du contrôle DGEFP,
 Javelaud Sandrine, directrice de mission « formation initiale », MEDEF,
 Kogut F., chargée d'étude DFC, responsable base Reflet CEREQ,
 Lage Christian, secrétaire général du SNETAA,

Le Mouillour Isabelle, BIBB (*Bundesinstitut für Berufsbildung in Verbindung zu setzen, Federal Institute for Vocational Education and Training*) "Head of unit : Basic Issues of Internationalisation / Monitoring of vocational education and training".

Leclercq Jean-Michel, directeur délégué, chargé des partenariats stratégiques, CNED,

Lefeuvre Thierry, IA-IPR académie d'Aix-Marseille

Legay A., chargée d'étude DTEP, CEREQ,

Lemistre Philippe, chargé d'étude CAR Toulouse CEREQ / CAR de Toulouse,

Maillard Fabienne, professeur de sciences de l'éducation, Lille 3,

Malicot Maryannick, Adjointe à la sous-directrice des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie, DGESCO

Monguillon Dominique, conseillère pédagogique nationale auprès de la DGOS, bureau de la démographie et des formations initiales (RH1), ministère de la santé,

Mora Virginie, chargée d'étude DEEVA, CEREQ,

Paddeu Josiane, chargée d'étude DFC, CEREQ,

Pavageau Pascal, secrétaire confédéral (économie), FO,

Perret Catherine, secrétaire nationale de la CGT, chargée de la formation Initiale et continue

Pierre Francine, secrétaire CGT de Thales Avionics, vice-présidente du CNAM, représentante de la Confédération générale du travail (CGT),

Pinkus Maurice, directeur délégué, UIMM, direction emploi formation,

Procaccia Catherine, sénateur du Val-de-Marne, vice-présidente de l'office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques,

Raux Monique, ancien secrétaire général du CNAM,

Reygades Thierry, SNES, Enseignements technologiques et formation professionnelle.

Romani C., chargée de mission nationale, CEREQ,

Saint Léger (de), directeur de l'IUT de Cergy Pontoise et Vice-président de l'ADIUT),

Sipahimalani Valérie, SNES,

Trocme Brigitte, Chef du bureau des diplômes professionnels, DGESCO

Trouvé Philippe, directeur scientifique, CEREQ,

Valette A., chargée de mission régionale, CEREQ,

Velu François, directeur de l'enseignement professionnel continu, CNED,

Veneau P., chargé d'étude DFC, CEREQ,

Vrignaud Alain, secrétaire national de la CGT Educ'action,

Wintrebert Anne, conseillère à l'emploi, la formation professionnelle et l'économie sociale et solidaire, association des Régions de France (ARF).

Liste des sigles utilisés

ADIUT : association des directeurs d'IUT
AFNOR : association française de normalisation
ANLCI : agence nationale de lutte contre l'illettrisme
ARF : association des régions de France
BEP : brevet d'études professionnelles
BOEN : bulletin officiel de l'éducation nationale
CAP : certificat d'aptitude professionnelle
CAP : certificat d'aptitude professionnelle
CAPEB : Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment
CCF : contrôle en cours de formation
CCP : certificats de compétences professionnelles
CCS : certificat complémentaire de spécialisation
CDC : Caisse des dépôts et consignations
CDD : contrats à durée déterminée
CEC : cadre européen des certifications
CECP : cadre européen des certifications professionnelles
CEREQ : centre d'études et de recherches sur les qualifications
CFA : centres de formation d'apprentis
CNAM : Conservatoire national des arts et métiers
CNAV : Caisse nationale d'assurance vieillesse
CNCP : commission nationale de la certification professionnelle
CNED : centre national d'enseignement à distance
CNEFOP : conseil national de la formation et de l'orientation professionnelle
CNFPTLV : conseil national pour la formation professionnelle tout au long de la vie
COPANEF : conseil paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation
COPAREF : conseil paritaire interprofessionnel régional pour l'emploi et la formation
CPF : compte personnel de formation
CQP : certificat de qualification professionnelle
CQPI : CQP interbranches
CQPM : certificats de qualification paritaire de la Métallurgie
CREN : centre de recherche en éducation de Nantes
DAFCO : délégation académique à la formation continue
DAFPIC : délégation académique à la formation professionnelle initiale et continue
DARES : direction de l'animation de la recherche et des statistiques
DAVA : dispositif académique de validation
DCG : diplôme de comptabilité et gestion
DE CESF : diplôme d'état de conseiller en économie sociale familiale
DGEFP : délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
DGESCO : direction générale de l'enseignement scolaire
DIF : droit individuel à la formation
DIRECCTE : directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi.
ECVET : *European credit in vocational and educational training* (Système européen de crédit d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnelle)
GRETA : groupement d'établissements publics locaux d'enseignement

GRH : gestion des ressources humaines
MC : mention complémentaire
MSA : mutualité sociale agricole
NVQ : *National Council for Vocational Qualifications*
ONISEP : office national d'information sur les enseignements et les professions
OPCA : organisme paritaire collecteur agréé
PFMP : période de formation en milieu professionnel
RAP : référentiel des activités professionnelles
RCCSP : référentiel des compétences clés en situation professionnelle
RNCP : répertoire national des certifications professionnelles
SAVA : service académique de validation des acquis
TIC : technologies de l'information et de la communication
VAE : validation des acquis de l'expérience
VAP : validation des acquis professionnels

Bibliographie

- Amadiou (J-F.), Cadin (L.), 1996, *Compétence et organisation qualifiante*, Economica.
- American Compensation Association, 1996, *Raising the bar : using competencies to enhance employee performance*, Scottsdale, Arizona, p.61
- American Educational Research Association (AERA) held from April 7 to 11, 2006, in San Armand Colin.
- Arsac (G.), Chevallard, Y., Martinand, J.-L., Tiberghien, A. (dir.) (1994) *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée sauvage Éditions.
- Astolfi (J.-P.) (1992) *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- Aubret, (J.), Gilbert, (P.), Pigeyre, (F.), (1993), *Savoir et pouvoir*, les compétences en question, PUF
- Barabanchtchikov (V.) (2007). *La question de l'activité dans la psychologie russe*. In V. Nosulenko & P. Rabardel (dir.), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine*. Toulouse : Octarès, p. 41-81.
- Barrier-Lynn, (C.), (1994), *Note sur le post-taylorisme*, Sociologie du Travail, n°3
- Bastien (C.) (1984). *Réorganisation et construction de schèmes dans la résolution de problèmes*. Psychologie française, vol. 29, n° 3-4, p. 243-246.
- Bastien (C.) (1997). *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*. Paris : Armand Colin.
- Bautier (É.), Rayou (P.) (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France, (1^{re} éd. 2009).
- Bellier (S.) (1999). *La compétence*. In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod, p. 223-244.
- Bernard (P-Y.) (2013). *Le décrochage scolaire : l'émergence et la construction d'un problème scolaire*. Administration et éducation, « Décrochages, raccrochages », n°137, mars 2013, p. 9-15.
- Bernard (P-Y.) (2011) *Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires*, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(4), 67-87, CERSE - Université de Caen
- Bernard (P. Y.) (2013). *Le Décrochage scolaire*. PUF (Que sais-je ? 1^{re} éd. 2011).
- Bernard, P.-Y. (2011a). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- Bernard, P.-Y. (2011b). *Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours*,
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2013). *The effects of the fight against early school leaving*.
- Blaya (C.) (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*, Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement).
- Blaya (C.), Laurier Fortin (2011). *Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, vol. 40, n°1, p. 55-85.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Bloch (M. C.), Gerde (B.)(dir.) (1998). *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. Lyon : Chronique sociale.
- Bonnery (S.) (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs scolaires*. La Dispute, (Coll. L'enjeu scolaire).
- Bourdieu (P.) (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- Bourdieu (P.) (1979) *La distinction*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bourdieu (P.) (1980) *Le sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit.

Boutin (G.) (2004). *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique*. Connexions, vol. 81, n° 1, p. 25-41. DOI : 10.3917/cnx.081.0025

Cellérier (G.) (1979). *Structures cognitives et schèmes d'action*. Archives de psychologie, vol. 47, n° 181, p. 107-122.

Chauvigné (C.), Coulet (J.-C.) & Gosselin (P.) (2006). *Journées « Compétences, emploi et enseignement supérieur »*. Rennes : Université de Bretagne.

Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

Chevallard (Y.), Martinand, (J.-L.), Tiberghien (A.) (dir.) *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée sauvage Éditions, pp. 35-71.

Chomsky (N.), (1970), *Le langage et la pensée*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, p. 15-16

Chomsky (N.), (1977), *Réflexions sur le langage*, François Maspéro, Paris, p. 12

Chomsky (N.), (1980), *Règles et représentations*, Flammarion, Paris, p.8

Chomsky (N.), (1986), *Language and problems of knowledge*, MIT press, Cambridge, p.10

Claveau (N.), Martinet (A.-C.), Tannery (F.), (1998), *Formes et ingénieries du changement stratégique*, Revue Française de Gestion, septembre-octobre

Coulet (J.-C.) (2009). *Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence*. Communication présentée au colloque international « L'expérience », Association recherches et pratiques en didactique professionnelle, Dijon.

Coulet (J.-C.) *La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*. Le travail humain.

Courpasson, (D.), Livian, (Y-F.), (1991), *La compétence : glissement sémantique ou idéologie ?*, Revue Française de gestion des ressources humaines, n°1

Crahay (M.), (2006). *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*. Revue française de pédagogie, n° 154, p. 97-110.

Dardier (A.), Laïb (N.), Robert-Bobée (I.) (2013). *Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ?* France, portrait social - Insee Références - édition 2013.

De Ketele (2009). *L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir*. In M. Ettayebi, P. Jonnaert & R. Opertti, Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs. Paris : L'Harmattan, p. 61-78.

De Montmollin, (1986), *L'intelligence de la tâche*, Peter Lang, Berne, reproduit in 1994, Sur le travail, choix de textes du même auteur, éd. Octarès, p. 113

Dejoux (C.), (1998), *Gestion des compétences individuelles et organisationnelles : présentation d'une classification d'entreprises*, Gestion 2000, juillet-août.

Demaillly (L.), (1987), *La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants*, Sociologie du travail, n°1, p.59-69

Désilets (M.) & Tardif (J.) (1995) *Un modèle pédagogique pour le développement des compétences*, in Goulet, J.-P. (dir.) Enseigner au collégial, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 319-328.

Dessler (G.), (1997), *Human resource management*, 7th edition, Prentice Hall, p.34

Develay (M.) (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.

Develay (M.) (1995) (éd) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.

Dietrich (A.), 1995, *Compétences et G.R.H.*, Thèse ès Sciences de Gestion, IAE de Lille

Doise (W.) & Mugny (G.) (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-éditions.

Dossier « Décrocheurs, décrochés » (2012). Cahiers pédagogiques, n° 496, mars-avril

Douat (E.) (2011). *L'École buissonnière*. La Dispute.

Duprouilh (F.), Prouteau (D.), (1992), *Le groupe métier : un outil au service de la gestion prévisionnelle des compétences*, Actualités de la Formation Permanente

Durey, A. et Martinand, J.-L. (1994) *Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires*, in Arsac, G., Chevallard, Y.,

Martinand, J.-L., Tiberghien, A. (dir.) *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée sauvage Éditions, pp. 73-104.

Durkheim (E.) (1926). *Éducation et sociologie*. Paris : Alcan.

Durkheim (E.), (1930), *De la division du travail social*, PUF, 1^{ère} édition

Education or school-to-work transition? In De Groof, S. & Elchardus, M. (Eds), Early school enjeux, 122, 105-127.

Esterle-Hédibel (2007). *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*. Presses universitaires du Septentrion (Métiers et pratiques de formation, 1018).

Faingold (N.) (1993) *Décentration et prise de conscience. Étude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques dans la formation des instituteurs*, Nanterre, université Paris X, thèse.

Feyfant (A.) (2012). *Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage)*. Dossier d'actualité Veille et analyses, IFé, n° 80, décembre. En ligne :

George-Ezzelle, C., Zhang, W. & Douglas, K. (2006). *Dropouts Immediately Pursuing a GED*

Gilbert (P.), Parlier (M.), 1992 *La compétence : du mot-valise au concept opératoire*, in Actualité de la Formation Permanente, n°116

Gilles (J.-L.) ; Potvin (G.), Tièche Christinat (éds) (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Peter Lang.

Gilly (M.) (1990). *Mécanismes psychosociaux des constructions cognitives : perspectives de recherche à l'âge scolaire*. In G. Netchine-Grynberg (dir.), Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant. Paris : PUF.

Glasman, Cœuvrard (dir.) (2011). *La déscolarisation*. La Dispute (1^{re} éd. 2004).

González (J.) & Wagenaar (R.) (2007). *Contribution des universités au processus de Bologne. Une introduction*. Bilbao : Tuning Project.

Goulet (J.-P.) (1995) *L'évaluation sommative des compétences : un "beau" problème*, in Goulet (J.-P.) (dir.) Enseigner au collégial, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.

Hamel (G.), Heene (A.), (1994), *Competence-based competition*, John Wiley and sons

Hameline, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

Hirtt (N.) (2009). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique*. L'école démocratique, n° 39, p. 1-34.

Hoc (J.-M.) (1991). *L'extraction des connaissances et l'aide à l'activité humaine*. Intellectica, vol. 2, n° 12, p. 33-64.

INRP. (2009) Les notes de l'INRP, *Le décrochage scolaire*, note n° 1, 7 décembre 2009.

Janosz (M.) (2000). *L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine*. VEI Enjeux, n°122 (repris dans VEI Diversité, Hors-série, n°14, septembre 2012, en ligne).

Jonnaert (P.) (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

Joyeau, (A.), Retour, (D.), 1999, *La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences entre contrôle et autonomie*, Revue de Gestion des Ressources Humaines, n°32, mai-octobre, p. 127-143 18

- Laliberté, (J.) (1995) *Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements*, in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Lautrey (J.) (1990). *Esquisse d'un modèle pluraliste du développement cognitif*. In M. Reuchlin (J.) Lautrey (C.) Marendaz & Ohlman (T.) (dir.), *Cognition, l'individuel et l'universel*. Paris, PUF, p. 185-216.
- Lawler (E.), *Competencies : a poor compensation for the new pay*, Compensation and benefits review, nov.-dec. 1996
- Le Boterf (G.) (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Le Boterf (G.), 1994, *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisation
- Leontiev (A.) (1965). *Problemy razvitiia psikhiki* [Le développement du psychisme : problèmes]. Moscou : Mysl'.
- Leplat (J.) (2000). *Compétences individuelles, compétences collectives*. Psychologie du travail et des organisations, vol. 6, n° 3-4, p. 47-73.
- Leplat (J.) (2004). *L'analyse psychologique du travail*. Revue européenne de psychologie appliquée, vol. 54, n° 2, p. 101-10.
- Leplat (J.) (2006). *La notion de régulation dans l'analyse de l'activité*. Pistes, vol. 8, n° 1, p. 1-25.
- Lichtenberger (Y.) (2003). « Compétence, compétences ». In J. Allouche (dir.), *Encyclopédie des ressources humaines*. Paris : Vuibert, p. 203-215.
- Malgaive (G.) (1995), *Compétences et ingénierie de formation*, in MINET, PARLIER, De Witte, *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*, L'Harmattan
- Marbach (V.), (1995), *L'impact des démarches de gestion des compétences sur les politiques de rémunération*, Thèse ès Sciences de Gestion, Université Paris I, IAE
- Martinand (J.-L.) (1986) *Connaître et transformer la matière*, Berne, Lang.
- Martuccelli (D.) (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris.
- McClelland (D.), in Spencer (L.), Spencer (S.), (1993), *Competence at Work*, John Wiley and Sons
- Meirieu (P.) (1989) *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF.
- Meirieu (P.) (1990) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- Meirieu (P.) (1993) *L'envers du tableau*, Paris, ESF.
- Meirieu (P.) (1995) *Éduquer, un métier impossible ? ou Éthique et pédagogie*, in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 43-59.
- Merchiers (J.), Pharo(P.) (1992), *Éléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert*, Sociologie du Travail n°1, 47-63
- Millet (T.) (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.
- Monchatre (S.) (2008). *Compétences, normes et standardisation : les voies de la rationalisation des systèmes de formation professionnelle au Québec*. In P.-Y. Bernard, F. Burban (Y.) Dutercq et al.(coord.), *Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus »*. Nantes : CENS et CREN (université de Nantes).
- Monchatre (S.) (2008). *L'approche par compétence, technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Net.Doc, n° 36, p. 1-55.
- Monchatre (S.) (2009). *Normalisation des compétences et rationalisation pédagogique. Le cas de la formation technique au Québec*. Recherches en éducation, n° 7, p. 41-53.
- Monteil (J.-M.) & Huguet (P.) (1991). *Insertion sociale, catégorisation sociale et activités cognitives*. Psychologie française, vol. 36, n° 1, p. 35-46.
- Naville (P.) (1954), *Essai sur la qualification du travail*, éditions Marcel Rivière

- Paradeise (C.) (1987), *Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail*, Sociologie du Travail, n°1
- Pastré (P.) (1997). *Didactique professionnelle et développement*, Psychologie française, vol. 42, n° 1, p. 89- 100.
- Pastré (P.) (1999). *Travail et compétences : un point de vue de didacticien*. Formation emploi, n° 67, p. 109-125.
- Perrenoud, (P.). (1976) *De quelques apports piagétien à une sociologie de la pratique*, Revue européenne des sciences sociales, n° 38-39, pp. 451-470.
- Perrenoud (P.). (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz (2^e éd. augmentée 1995).
- Perrenoud (P.) (1984, rééd. 1995) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.
- Perrenoud (P.) (1994) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud (P.) (1994 a) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Perrenoud (P.) (1995) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- Perron (M.) et Veillette (S.) (2013), *Persévérance scolaire, territorialité et mobilisation des acteurs : état des lieux au Québec*. Administration et éducation, « Décrochages, raccrochages », n°137, mars, p. 43-49.
- Piaget (J.) (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris : PUF.
- Piaget (J.) (1973) *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, Coll. Idées.
- Pochet (B.) (1995). *Le "problem-based learning", une révolution ou un progrès attendu ?*, Revue française de pédagogie, n° 111, p. 95-107.
- Pons-Dessoutter (M.) (2005). *Réalisation et usages de référentiels "compétences" dans les universités et INP*. In M. Bigand, H. Camus, É. Craye et al. (coord.), Actes du colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur : nouveaux contextes, nouvelles compétences ». Lille : École centrale de Lille, p. 219-223.
- Postiaux (N.) (2010). *Référentiels de compétences et pilotage de formation à l'université. Rôle, enjeux et limites*. Thèse de doctorat, sciences psychologiques et sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles, Belgique.
- Rabardel (P.) (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Retour (D.), Defelix (C.), Dubois (M.), (1997), *Audit de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences*, Actes du 15^{ème} congrès de l'IAS, Aix-en-Provence
- Retour (D.), Defelix (C.), Dubois (M.), (1999), *La gestion des compétences en PME, configurations et modalités de pilotage*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'AGRH, Lyon
- Reuchlin (M.) (1973). *Formalisation et réalisation dans la pensée naturelle*. Journal de psychologie normale et pathologique, vol. 70, n° 4, p. 133-145.
- Rey (B.) (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Reynaud (J.-D.), (1988), *La négociation de la qualification*, European Journal of Sociology, XXIX
- Rogalski (J.) et Samurçay (R.) (1994) *Modélisation d'un "savoir de référence" et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau*, in Arsac, G.,
- Ropé (F.) et Tanguy (L.) (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

- Saint-Onge (M.) (1995) *Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ?*, in Goulet, J.-P. (dir.) Enseigner au collégial, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 185-205.
- Samurçay (R.) & Rabardel (P.) (2004). *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions*. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.), Recherches en didactique professionnelle. Toulouse : Octarès, p. 163-180.
- Sanchez (R.) (2004). *Understanding competence-based management: Identifying and managing five modes of competence*. Journal of Business Research, vol. 57, n° 5, p. 518-532.
- Savoyant (A.) (1999). *Compétence, performance et activités*. In Entreprises et compétences : le sens des évolutions. Paris : Association Écrin (Les cahiers des clubs CRIN), p. 179-191.
- Scallon (G.) (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Schön, (D.) (1983) *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books (trad. française : Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994).
- Schön (D.) (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön (D.) (1991) *Cases in reflective practice*, New York, Teachers College Press.
- Serres (A.) (2008). *La culture informationnelle*, Problématiques émergentes dans les sciences de l'information (sous la direction de Fabrice Papy), Lavoisier, p. 137-160.
- Siegler (R.) (2007). *Cognitive variability*. Developmental Science, vol. 10, n° 1, p. 104-109.
- Spencer (L.), Spencer (S.) (1993), *Competence at Work*, John Wiley and Sons
- St-Arnaud (Y.) (1992) *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stroobants (M.) (1993) *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Tanon (F.) (dir. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif (J.) et al. (1995) *Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement*, in Goulet, J.-P. (dir.) Enseigner au collégial, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 157-168.
- Tardif (M.) (1993) *Éléments pour une théorie de la pratique éducative : Actions et savoirs en éducation*, in Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (dir.) Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?, Montréal, Éditions Logiques, pp. 23-47.
- Thibert Rémi (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Thibert Rémi (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Trépos (J.-Y.) (1992) *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Vergnaud (G.) & Récopé (M.) (2000). *De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui*. Psychologie française, vol. 45, n° 1, p. 35-50.
- Vergnaud (G.) (1990). *La théorie des champs conceptuels*. Recherche en didactique des mathématiques, vol. 10, n° 2-3, p. 133-170.
- Vergnaud (G.) (1990) *La théorie des champs conceptuels*, Recherches en Didactique des Mathématiques, vol. 10. n° 23.
- Vermersch (P.) (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Verret (M.) (1975) *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.

Ville-Ecole-Intégration. Diversité. *Le décrochage scolaire, des processus aux parcours* (2012). Hors-série n° 14, septembre

Vittorki (R.) (1998), *De la fabrication de la compétence*, Éducation permanente, Paris, la documentation française, 1998, 135, p 57 à 69. Archives ouvertes <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00172696/document>

Vygotsky (L.) (1985). *La méthode instrumentale en psychologie*. In B. Schneuwly & J.-Bronckart (P.dir.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 39-47.

Zarifian (P.), 1988, *L'émergence du modèle de la compétence*, in Stankiewicz, F., *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines*, Economica, Paris, 77-82.

Zarifian (P.), 2005, *Compétences et stratégies d'entreprise*, Ed. Liaisons.