

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

Certifications, attestations, habilitations dans le système scolaire : rôle, place et enjeux

N° 22-23 005A – juillet 2023

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Certifications, attestations, habilitations dans le système scolaire : rôle, place et enjeux

Juillet 2023

**Fabienne PAULIN-MOULARD
Mélanie PIRCAR**

Nathalie COSTANTINI
Stéphane KESLER
Régis RIGAUD
Anna-Livia SUSINI-COLLOMB

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations	2
Introduction	3
1. Certifications et attestations : des places et rôles variés dans le système scolaire	3
1.1. Diplômes, certifications, attestations, habilitations : tentative de définition	3
1.2. Selon l'organisme certificateur et la place par rapport au diplôme, les certifications sont plus ou moins intégrées au système scolaire	6
1.2.1. <i>L'organisme certificateur appartient au ministère de l'éducation nationale</i>	6
1.2.2. <i>Le certificateur est reconnu par le ministère de l'éducation nationale : l'exemple des langues vivantes</i>	8
1.2.3. <i>La certification est peu intégrée dans le système scolaire car elle relève d'organismes privés sans convention avec l'Éducation nationale</i>	10
1.3. Situées entre obligation scolaire et liberté de chaque acteur, les certifications interrogent le pilotage académique	10
1.3.1. <i>Du DELF à PIX : la certification des élèves n'est évoquée que dans une minorité de projets académiques</i>	11
1.3.2. <i>Les académies n'ont pas une vision exhaustive de leur coût direct</i>	12
1.3.3. <i>Les académies estiment que les certifications imposent une charge d'organisation conséquente pour les services</i>	13
1.4. Les établissements scolaires jouent un rôle essentiel dans la dynamique de certification.....	14
2. Les apports des certifications, attestations, habilitations dans les parcours des élèves et des apprentis	15
2.1. Les certifications constitutives du diplôme, gages d'employabilité et leviers de motivation des élèves	15
2.2. Les certifications obligatoires et en plus du référentiel du diplôme : l'apport de compétences nécessaires à l'expression et au développement d'autres compétences.....	16
2.2.1. <i>Dans la voie professionnelle</i>	16
2.2.2. <i>La certification PIX : l'obligation comme support du déploiement et garantie du développement des compétences numériques de tous</i>	18
2.3. Les certifications non obligatoires : une importance variable dans le parcours des élèves....	21
2.3.1. <i>En langues vivantes : des bénéfiques dans la formation des personnels, dans le pilotage de la discipline et dans le parcours des élèves</i>	21
2.3.2. <i>Le DELF : l'intérêt d'un « diplôme » pour les élèves allophones nouvellement arrivés</i>	23
2.3.3. <i>Les certifications en orthographe et langue française comme outil de distinction</i>	24
2.3.4. <i>Dans d'autres domaines : des plus-values importantes liées à des spécificités locales</i>	25
3. Risques et limites des certifications au sein du système éducatif	25
3.1. Risques pédagogiques.....	25

3.1.1.	<i>Externalisation du traitement de l'évaluation et de la difficulté scolaire</i>	25
3.1.2.	<i>Risque de pilotage par le test.....</i>	27
3.1.3.	<i>Risque d'une certification décrochée du parcours de formation.....</i>	27
3.2.	Risque de renforcement des inégalités.....	28
3.3.	Mal maîtrisées, les certifications peuvent fragiliser le diplôme et l'institution scolaire	29
3.3.1.	<i>Des certifications qui peuvent déstabiliser l'institution scolaire</i>	29
3.3.2.	<i>Des certifications de compétences fragilisant les diplômés tout en n'étant pas suffisamment reconnues.....</i>	30
	Conclusion	32
	Annexes.....	35

SYNTHÈSE

La mission s'est intéressée aux certifications, attestations, et habilitations et à leur place dans le système éducatif, en particulier dans le parcours scolaire des élèves jusqu'au baccalauréat, en incluant toutefois les sections de techniciens supérieurs et les classes préparatoires aux grandes écoles. La question de l'articulation entre les diplômes d'une part et les certifications, attestations et habilitations d'autre part, a constitué le fil rouge des analyses proposées : est-on face à une logique de complémentarité ou de concurrence ? Pour apporter des éléments de réponse, la mission s'est attelée à définir chacun des objets – diplôme, certification, attestation, habilitation – afin de mettre au jour leurs points communs et les spécificités de chacun. Elle s'est appuyée sur quatre domaines où interviennent la plus grande partie des certifications – voie professionnelle, langues vivantes étrangères, orthographe et langue française, numérique, afin de situer au sein du système les certifications présentes dans les parcours de nombreux élèves. Pour cela, elle a établi trois critères permettant de définir le degré d'intégration des certifications au système éducatif : le caractère obligatoire ou non de la passation, le fait que la certification constitue un bloc de compétences constitutif d'un diplôme ou qu'elle soit en plus du référentiel, et enfin le fait que l'organisme certifiant soit public ou privé. L'étude du mode et du degré d'intégration des certifications dans le système éducatif vient interroger les questions liées au pilotage. Puisque les certifications font partie du parcours des élèves, il revient à l'Institution de s'assurer *a minima* de leur opportunité et de leur utilité. Toutefois, la nature même des certifications, outils très souples et adaptables, fait que les modalités de pilotage sont nécessairement multiples : la mission s'est intéressée au rôle du pilotage national et académique et a particulièrement signalé des points de vigilance quant au pilotage en établissement de certaines certifications, notamment celles délivrées par des organismes privés sans partenariat avec le ministère.

Afin de mieux ajuster les préconisations ayant trait à l'enjeu du pilotage stratégique, financier et pédagogique des certifications, la mission a proposé l'examen dialectique des apports puis des risques liés à leur présence au sein du système. Elle s'est intéressée aux apports des certifications dans le parcours des élèves, en matière d'apprentissages, de valorisation des acquis, et d'employabilité. Puis elle a cherché à évaluer les risques, pour le système éducatif, d'une forme de surenchère non maîtrisée des certifications dans les parcours pourtant diplômants des élèves. Les risques pédagogiques, ceux liés aux valeurs de l'École, et enfin les risques stratégiques d'affaiblissement des diplômes ont été examinés.

Trois enjeux importants se dessinent à l'issue de l'étude proposée : piloter, intégrer, valoriser. À la condition d'un pilotage clair et solide, les certifications constituent des compléments précieux aux diplômes. Leur plus-value doit résider soit dans la portée internationale de leur reconnaissance, soit dans leur capacité à entraîner avec elle l'effectivité d'une formation dont la nécessité fait consensus, soit dans leur caractère incontournable pour l'exercice de certains métiers. Lorsqu'au contraire, la certification constitue seulement un outil de distinction, tout en étant adossée à des compétences incluses dans les référentiels des diplômes, une vigilance s'impose. En outre, même une somme de certifications variées, chacune indubitablement utile, ne saurait remplacer le diplôme, garant d'une formation globale des élèves comme personnes, comme citoyens et comme professionnels. Ainsi le ministère de l'éducation nationale a particulièrement intérêt à bien identifier les certifications dans le paysage éducatif, afin d'en assurer un pilotage solide, de les intégrer avec cohérence dans les parcours des élèves, et de les utiliser avec pertinence pour valoriser les compétences.

Liste des préconisations

Recommandation n° 1 : Renforcer le pilotage.

1.a : Au niveau national :

- Conserver le caractère complémentaire des certifications par rapport aux diplômes, notamment parce qu'ils demeurent plus sécurisants pour les élèves, garantissant à la fois un niveau de formation générale, l'insertion professionnelle ou la poursuite d'étude ;
- Soumettre la validation de nouvelles certifications à une expertise nationale, en s'inspirant de l'existant (cf. agréments pour les associations ou le guichet « édu-up »), en réactivant par exemple la marque « reconnu d'intérêt pédagogique » ou en en créant une similaire.

1.b : Au niveau académique :

- Créer un « bureau des certifications complémentaires » prenant en charge le recensement et, le cas échéant, le contact avec les établissements, les liens avec la formation, l'organisation et la consolidation budgétaire, et veillant au bon déploiement des certifications obligatoires ;
- Renforcer la formation initiale et continue des professeurs pour garantir la complémentarité entre programmes / référentiels et certifications et éviter les effets de concurrence des organismes certificateurs. En français, en particulier, renforcer en formation les compétences des professeurs relatives à l'enseignement de l'orthographe.

1.c : Au niveau des établissements :

- Alerter les établissements sur les conséquences des choix financiers opérés lors de l'introduction d'une certification payante, afin d'éviter les ruptures d'égalité et les problèmes de compatibilités avec les valeurs de l'École ;
- Aider les établissements à choisir la certification appropriée aux profils de leurs élèves, accompagner les équipes dans la mise en œuvre, notamment pédagogique, grâce à l'appui des corps d'inspection.

Recommandation n° 2 : Favoriser, quand c'est opportun, l'intégration des certifications dans les diplômes dans toutes les voies du lycée.

- Veiller notamment à rédiger les programmes et les référentiels des diplômes de manière à faire ressortir plus clairement les compétences acquises en faisant référence aux certifications possibles.

Recommandation n° 3 : Valoriser les certifications portées par le ministère :

- par des manifestations de remise de certifications « dédiées » en établissement ou en académie et par une communication adaptée avec les familles ;
- dans le livret scolaire et dans Parcoursup en ajoutant une rubrique dédiée.

Introduction

Dans son plan de travail annuel pour 2022-2023, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche a été invitée à prendre en charge une mission prospective sur la question des « certifications et attestations ». L'opportunité d'une telle mission est liée à la fois au constat – qu'il s'agit d'objectiver – d'une importance croissante des certifications dans le paysage scolaire, et à la complexité de l'articulation entre diplôme et certification, notamment lorsque l'organisme émetteur ne relève pas du secteur public.

Dans ce contexte, la mission s'est d'abord fixé un objectif de clarification terminologique et de délimitation des objets désignés par le vocable « certifications », afin de proposer une typologie qui permette de situer la place des différentes certifications au sein du système éducatif. La question de l'articulation entre les diplômes, prérogatives de l'École, et les certifications, a servi de pierre de touche pour proposer une forme d'état des lieux. Pour ce faire, le champ d'étude de la mission a embrassé le parcours scolaire des élèves jusqu'à la fin du secondaire, en englobant toutefois les brevets de techniciens supérieurs (BTS) et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), dont les enseignements sont délivrés dans les lycées. Par ailleurs, l'exploration de ce champ d'étude a été organisée par l'identification de quatre domaines où interviennent le plus grand nombre de certifications : les langues vivantes, l'orthographe et la langue française, le numérique, et la voie professionnelle.

En l'absence d'étude précédente sur le sujet, la méthodologie adoptée par la mission a privilégié les entretiens auprès des services de l'administration centrale, et auprès des services et acteurs de terrains en académie – inspecteurs et enseignants principalement. La mission a également rencontré des organismes certificateurs n'appartenant pas à l'Éducation nationale.

Outre l'exploration de la variété des certifications et attestations susceptibles d'intervenir dans le parcours des élèves, la mission a analysé la question de leur apport dans le système éducatif : de quelle plus-value est-il question en matière d'apprentissages ? Au-delà, quel est l'intérêt pour les élèves de détenir des certifications dans un cursus diplômant ?

La question des bénéfices des certifications soulève aussi celle de son pendant négatif, et la mission s'est appliquée à analyser les risques liés à l'implantation des certifications, en plus des diplômes, dans le système éducatif : quels effets indésirables, réels ou possibles, sont à prendre en compte, à la fois pour les élèves et pour le système éducatif ? Existe-t-il une concurrence avérée entre les diplômes et les certifications ?

Enfin, les effets sur le fonctionnement de l'institution ont été examinés, et en particulier les coûts induits et la question du pilotage.

Les recommandations formulées s'attachent à envisager un cadre au sein duquel penser les certifications dans le système éducatif, afin d'en assurer un pilotage explicite et mieux circonscrit, d'en tirer tout le bénéfice pour les élèves en se prémunissant des écueils.

1. Certifications et attestations : des places et rôles variés dans le système scolaire

1.1. Diplômes, certifications, attestations, habilitations : tentative de définition

Si le diplôme reste dans le système scolaire français une référence incontournable et ne se confond avec aucune autre forme de reconnaissance des acquis, il côtoie aujourd'hui un nombre important de certifications, attestations et autres tests dont la profusion appelle une nécessaire clarification, tant dans leur définition que dans leur portée.

Dans le système scolaire français, le diplôme, par sa position même dans le cursus de l'apprenant, indique implicitement qu'une formation a été suivie en lien avec un référentiel de compétences a priori acquises dans leur globalité. Il atteste d'un niveau atteint dans divers domaines et de manière globale, un domaine pouvant en compenser un autre. Il donne éventuellement un titre (tel que « bachelier »), ouvre la porte à la poursuite d'étude et, selon le diplôme, à l'insertion professionnelle. Son caractère « englobant » offre à son détenteur de nombreuses possibilités.

Conformément à son origine, le diplôme s'inscrit encore aujourd'hui dans une conception de la formation qui inclut l'éducation et dont l'objectif premier consiste en la formation globale du citoyen afin qu'il s'insère au mieux dans la société.

Dès les années 1970, dans un contexte de recherche de main-d'œuvre formée en vue de recrutements très ciblés, émerge la notion de compétence, et son corollaire : la certification de compétences. Grâce à celle-ci, l'élève, l'apprenti, le futur employé prouve à son employeur qu'il a atteint un niveau de maîtrise de compétence dans un domaine donné, peu importe sa formation par ailleurs.

La définition fournie par l'Association française de normalisation (AFNOR)¹ permet de distinguer encore mieux diplôme et certification :

« La certification est une activité par laquelle un organisme reconnu, indépendant des parties en cause, donne une assurance écrite qu'une organisation, un processus, un service, un produit ou des compétences professionnelles sont conformes à des exigences spécifiées dans un référentiel. »

Quant à la définition proposée par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), elle précise que les certifications *« jouent un rôle dans notre capacité à trouver un emploi, à exercer une profession, à suivre un apprentissage tout au long de la vie et à nous déplacer d'un pays à un autre »*².

La mission retient donc de ces définitions :

- que les certifications donnent lieu à la délivrance d'un document certifiant qu'un niveau de compétence est atteint dans un domaine précis, niveau mesuré par rapport à des repères connus de type référentiel ;
- que, délivrées par un organisme *« reconnu, indépendant des parties en cause »*, les certifications jouissent d'une reconnaissance qui dépasse le niveau local et qui, pour certaines, atteint le niveau international ;
- qu'en conséquence, les certifications constituent un atout sur le marché de l'emploi et favorisent la mobilité internationale.

Le caractère fréquemment facultatif des certifications, fondé sur le volontariat de l'élève, les distingue également du diplôme.

Quant aux attestations, elles ont en commun avec les certifications qu'elles apportent une indication sur un niveau de compétence acquis à un moment précis, mais avec une moindre reconnaissance.

À ce paysage déjà dense, il faut ajouter les habilitations, fréquentes dans la voie professionnelle. Parfois très proches de la définition des certifications, elles ont toutefois souvent pour spécificité d'autoriser le détenteur à exercer un ou des métiers, en garantissant la maîtrise de gestes professionnels très précis. Elles définissent souvent le champ spécifique dans lequel on peut intervenir et à quel niveau³.

Pour autant, il convient de souligner que ces définitions sont souvent mises à l'épreuve de situations particulières, et l'on constate que les termes « certification » et « attestation » voire « diplôme » ou « habilitation » sont parfois utilisés les uns pour les autres, notamment dans la voie professionnelle où, selon les champs professionnels considérés, attestation et habilitation recouvrent par exemple parfois le même concept. La labilité terminologique s'observe également dans le contexte international où le passage d'une langue à l'autre fait perdre certaines distinctions propres aux spécificités d'un pays et de l'histoire de son système scolaire⁴. Au-delà de la traduction, il en va de même pour le DELF, « diplôme » d'étude en langue

¹ L'organisation française qui représente la France auprès de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) et du Comité européen de normalisation (CEN).

² <https://www.cedefop.europa.eu/fr/themes/qualifications-credentials>

³ Cf. infra partie 2.1. et 2.2.

⁴ On notera ici une différence avec d'autres pays. En effet, selon la classification officielle portée par l'UNESCO, la certification est la *« confirmation officielle, généralement sous la forme d'un document certifiant, de l'achèvement complet d'un programme éducatif ou d'un cycle d'un programme éducatif. Une certification peut être obtenue par : 1) l'achèvement total d'un programme éducatif complet ; 2) l'achèvement complet d'un cycle d'un programme éducatif (certifications intermédiaires) ; ou 3) la validation de connaissances, d'aptitudes et de compétences acquises indépendamment de la participation à un programme éducatif. Le terme*

française, qui malgré son nom, relève de la logique des certifications : « bonus » pour les élèves, il est adossé à un référentiel international (Cadre européen de référence pour les langues, CECRL) et bénéficie du label qualité d'ALTE (*association of language testers in Europe*) qui garantit la fiabilité des certifications.

Dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle, de nombreux « objets » relèvent de logiques voisines de celles des certifications : les tests de positionnement, les open-badges, les micro-certifications permettent aussi la mesure et/ou l'authentification de compétences.

Tests de positionnement, *open badges*, micro-certifications : des outils qui n'entrent pas dans le champ de la mission, mais dont il faut souligner l'importance

Dans le secondaire : les tests de positionnement tels que *ev@lang*, les tests d'évaluation nationale de la DEPP

La visée essentielle de ces tests est de positionner les élèves par rapport à des attendus, définis par les programmes scolaires. Les résultats fournissent ainsi des informations importantes pour le pilotage du système ainsi que pour les professeurs qui peuvent alors ajuster leur enseignement pour répondre au mieux aux besoins des élèves. Même si elles sont individuelles, ces évaluations essentiellement informatives et diagnostiques ne permettent pas aux élèves de s'en prévaloir, à la différence d'une certification ou d'une attestation.

Les micro-certifications et les « *open badges* »

Les **micro-certifications** constituent une priorité récente de la Commission européenne pour favoriser l'accès au marché du travail tout au long de la vie.

Portées stratégiquement par l'Union européenne depuis la décision du Conseil de l'UE, en 2021⁵, elles existent depuis de nombreuses années, en particulier concernant l'informatique, sous l'influence des grandes plateformes en ligne, ou dans le domaine de la santé. Les micro-certifications sont déployées en Irlande depuis plus de vingt ans dans l'enseignement supérieur. Elles ont été officiellement définies au niveau européen comme une preuve reconnue des acquis d'apprentissage obtenus à la suite d'une courte expérience d'apprentissage. Ces acquis d'apprentissage ont été évalués au regard de normes transparentes. La preuve figure dans un document certifié. Il s'agit d'un « *moyen complémentaire d'évaluer l'apprentissage, en permettant aux individus de collecter et d'accumuler des expériences d'apprentissage en toute souplesse, à leur propre rythme et tout au long de leur vie* »⁶.

L'enjeu est de donner un contenu concret à ces certifications dans un contexte où la modularisation de la formation professionnelle s'accélère. On assiste, au niveau européen, à un mouvement d'intégration des micro-certifications dans le cadre de l'éducation formelle. Elles restent cependant d'une grande diversité. Des défis majeurs se posent au moment de penser une généralisation, à savoir la transparence, la qualité et la reconnaissance.

Aux Pays-Bas et en Norvège, des discussions sur la manière d'intégrer les micro-certifications dans les systèmes formels d'enseignement et de formation professionnels sont en cours. En Espagne, une loi considère nombre de micro-certifications comme faisant partie du système de formation formel. Le ministère fédéral de l'éducation et de la recherche allemand a mis en place des programmes de formation de courte durée (*Jobstarters*), destinés aux jeunes peu qualifiés afin qu'ils puissent faire valoir ce type de micro-certifications. En France, le concept n'a pas encore été officiellement défini⁷. Cependant, France compétences et ses partenaires se sont attachés à la notion de blocs de compétences traduite dans le code du travail comme des « *ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées* ».

"diplôme" est aussi utilisé. » Source : Classification internationale tType de l'éducation - CITE 2011-Institut statistique de l'UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf>

⁵ Décision du Conseil de l'Union européenne pour favoriser une approche européenne des micro-certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'employabilité, décembre 2021 : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02))

⁶ *Microcredentials for labour market education and training : microcredentials and evolving qualifications systems*. Luxembourg-Publications Office. Cedefop research paper, No 89, 2023. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/566352>

⁷ Note d'information Les micro-certifications : désormais un enjeu de taille ? Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2022.

Les micro-certifications, sans être au cœur de cette mission, en particulier en raison d'un public cible plus large, présentent néanmoins des similitudes à deux égards : les raisons de leur émergence (l'importance croissante d'une approche par compétences dans l'accès au marché du travail) et les enjeux portés par une approche inédite (transparence, qualité, reconnaissance).

Une veille permanente sur les travaux européens pourra permettre d'éclairer utilement les évolutions françaises. Si la question a pour le moment concerné en grande partie l'enseignement supérieur et la voie professionnelle, la voie scolaire ne saurait rester totalement à l'écart de ce mouvement global.

Les open badges

Avec les *open badges*, il s'agit pour les universités de valoriser des compétences non disciplinaires. Ces compétences transversales valables tout au long de la vie (comme par exemple les *soft skills*), ne sont pas directement visées par les évaluations prévues dans les maquettes diplômantes. Les open badges permettent, dans le cadre d'une formation pour des diplômés qui ne sont pas encore passés à l'approche par compétences, d'attester des compétences figurant dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) et ainsi de faire valoir des dimensions complémentaires au diplôme⁸.

1.2. Selon l'organisme certificateur et la place par rapport au diplôme, les certifications sont plus ou moins intégrées au système scolaire

Il convient de faire une distinction entre les certifications relevant d'une obligation et celles qui restent facultatives. Parmi celles qui sont obligatoires, certaines sont des constituantes du diplôme même et conditionnent son obtention, tandis que d'autres sont en plus.

En outre, les certifications supposent une reconnaissance et une intégration dans le système scolaire qui peuvent prendre différentes formes selon le certificateur. Certains certificateurs sont des organismes privés sans aucun partenariat avec l'institution, d'autres agissent dans le cadre d'un marché et d'une convention avec l'Éducation nationale, dans d'autres cas enfin le certificateur relève pleinement du secteur public voire de l'institution scolaire elle-même.

On peut donc parler d'un triple niveau d'intégration des certifications :

- selon que la certification est obligatoire ou non dans le parcours de l'élève ou de l'apprenti ;
- selon que la certification constitue ou non une partie du diplôme ;
- selon qu'elle est délivrée par un organisme public ou reconnu par l'État ou bien qu'elle provienne d'organismes strictement privés ne bénéficiant d'aucun accord avec l'État.

C'est autour de ce dernier critère que sont ci-après examinées les principales certifications intervenant dans le parcours des élèves et apprentis.

1.2.1. L'organisme certificateur appartient au ministère de l'éducation nationale

On peut dans ce cadre évoquer le DELF (diplôme d'études en langue française), avec sa composante scolaire DELF scolaire et DELF PRIM pour les plus jeunes, développé par France Éducation international, opérateur du ministère, chargé de l'Éducation nationale pour le domaine relatif à l'international.

Le DELF scolaire est en situation dominante en France pour les élèves allophones. Malgré le D de son acronyme, le DELF relève davantage de la certification que du diplôme puisqu'il permet de certifier un niveau de compétences en langue française conforme à une norme qualité reconnue au niveau international⁹.

Dans le domaine professionnel, les certifications sont également liées à un cadre reconnu, souvent issu du code du travail. Ainsi, le Certificat d'aptitude à la conduite d'engins en sécurité (CACES) décline l'article R. 4323-55. Même si ces certifications relèvent souvent d'organismes privés, les accords avec l'État sont bien cadrés, et l'institution scolaire peut délivrer – gratuitement – des attestations équivalentes dans la plupart des cas. De très nombreuses certifications, attestations et habilitations de la voie professionnelle font partie

⁸ Université de Caen-Normandie ; cf. dépêche AEF n° 682337, Cyril Duchamp, publiée le 16 novembre 2022

⁹ Cf. infra 2.3.2.

intégrante du diplôme ou constituent un élément important dans le parcours de l'élève car elles sont un gage d'employabilité.

Les certifications et attestations les plus courantes, présentées dans l'encadré ci-dessous, intéressent de nombreuses filières, ce qui les rend très attractives car elles permettent de se projeter vers plusieurs champs professionnels.

L'autorisation d'intervention à proximité des réseaux (AIPR) : via une réglementation co-élaborée avec la direction générale de la prévention des risques des ministères de la transition écologique et de la transition énergétique, et la direction générale de l'enseignement scolaire, la délivrance de nombreux diplômes du secteur du bâtiment et des travaux publics entraîne la délivrance par l'employeur d'une autorisation d'intervention à proximité des réseaux (AIPR). Cette attestation constitue un gage d'employabilité.

L'attestation de suivi de formation au montage, démontage, utilisation d'échafaudage : cette attestation de suivi de formation au montage, démontage, utilisation d'échafaudage (R408 : recommandation de la Caisse nationale d'assurance maladie des travailleurs salariés [CNAMTS] adoptée par le Comité technique national des industries du bâtiment et des travaux publics, en date du 10 juin 2004) est obligatoire à l'inscription à l'examen et à la délivrance de certains diplômes relevant principalement du secteur du bâtiment et des travaux publics. Cette attestation constitue un gage d'employabilité.

Le certificat d'aptitude à la conduite des engins en sécurité (CACES®) : ce certificat atteste des connaissances et du savoir-faire d'un apprenant pour la conduite en sécurité d'une catégorie spécifique d'engins. Le CACES repose sur 8 recommandations (une pour chaque famille d'engins). Les diplômes logistique et transport sont concernés par la recommandation R489 de la Caisse nationale de l'assurance maladie des travailleurs salariés relative aux chariots de manutention automoteurs à conducteur porté. Ce certificat constitue un gage d'employabilité.

L'attestation d'aptitude pour manipuler les fluides frigorigènes : dans le domaine des formations et diplômes du secteur de l'énergie, la rénovation récente des diplômes de baccalauréat professionnel métiers du froid et des énergies renouvelables (MFER) et maintenance et efficacité énergétique (MEE) a intégré dans les épreuves professionnelles les modalités d'évaluation conduisant à la délivrance de l'attestation d'aptitude pour manipuler les fluides frigorigènes, conformément aux dispositions prévues à l'article R. 543-106 du code de l'environnement. Cette attestation automatiquement délivrée avec le diplôme constitue un gage d'employabilité pour les lauréats de la filière et relève d'une action conjointe du ministère l'éducation nationale et du ministère de la transition écologique.

La préparation à l'habilitation électrique : le référentiel de formation à la prévention des risques d'origine électrique en vigueur fait partie de nombreux diplômes couvrant les secteurs du bâtiment et des travaux publics, de l'industrie, mais aussi des sciences biologiques et sciences sociales appliquées. Le niveau de formation à l'habilitation électrique varie selon les spécialités et diplômes. C'est dans ce cas l'employeur qui habilite son salarié à partir du carnet de suivi de la formation et le justificatif d'obtention du diplôme. La formation à l'habilitation électrique constitue la clé de voute de la prévention des risques d'origine électrique.

Dans la filière sciences biologiques et sciences sociales appliquées (SBSSA), plusieurs diplômes contiennent soit des attendus soit des recommandations en termes de certifications :

– **la certification « acteur prévention des risques liés à l'activité physique du secteur industrie bâtiment, commerce (acteur PRAP IBC) :** France compétences indique dans la fiche RS1037 que cette certification vise à rendre tout personnel des secteurs de l'industrie, du bâtiment et du commerce, formé et certifié, capable de contribuer à la suppression ou à la réduction des risques liés à l'activité physique auxquels il est exposé, en proposant, de manière concertée, des améliorations techniques et organisationnelles, en maîtrisant les risques sur lesquels il a possibilité d'agir. Certains diplômes du secteur SBSSA sont concernés.

– **la certification sauveteur secouriste du travail (SST) :** France compétences indique dans la fiche RS5801 que cette certification permet la validation de compétences, connaissances et savoir-faire permettant à toute personne certifiée d'assurer cette fonction de sauveteur secouriste du travail dans son entreprise ou son établissement. Cette certification s'insère dans un dispositif conçu par l'INRS-Assurance maladie risques professionnels pour garantir la qualité des formations et des certifications en santé et sécurité au travail. Certains diplômes du secteur SBSSA sont concernés, la certification SST est obligatoire dans le bloc de certification en CAP et est prise en compte dans l'épreuve certificative liée à la prévention - santé - environnement (PSE). Cette certification est valide deux années.

La formation à l'utilisation des machines à rayonnement ultra-violet : si l'attestation n'est plus obligatoire, la formation est un préalable à la mise à disposition ou à la participation à la mise à disposition au public d'un

appareil de bronzage pour les diplômés de l'esthétique. Le contenu de la formation, élaboré avec le ministère de la santé, fait partie intégrante du référentiel de compétences.

La formation à Hazard analysis critical control point (HACCP) : dans le secteur de la restauration, la formation à HACCP (en français : système d'analyse des dangers et points critiques pour leur maîtrise) ne conduit pas à une certification. Pour autant il s'agit d'une obligation de formation. La fiche RS5764 indique : « L'accès de tous à une alimentation de qualité passe d'abord et avant tout par l'amélioration régulière de l'offre alimentaire, qu'il s'agisse de l'impact environnemental du système alimentaire, de la sécurité sanitaire des produits ou de la qualité nutritionnelle des denrées. Les contrôles menés dans les établissements de restauration commerciale depuis l'entrée en vigueur du "Paquet Hygiène" ont mis en évidence la nécessité de recourir à des actions de formation afin d'améliorer la sécurité des produits mis à disposition des consommateurs. » Depuis le 1^{er} janvier 2006, le « Paquet hygiène » s'applique à toute la filière agroalimentaire de la production, en passant par la transformation et jusqu'à la distribution au consommateur final. Ainsi, elle concerne tous les établissements de restauration et les métiers de bouche. Cela concerne une quinzaine de diplômes relatifs des niveaux 3 à 5.

Concernant l'économie-gestion, certaines formations permettent d'accéder à des cartes professionnelles pour exercer des professions ou des qualifications complémentaires. Si l'on s'intéresse par exemple au CAP agent de sécurité ou au bac pro métiers de la sécurité, ils donnent lieu à plusieurs certifications, utiles pour les métiers fortement réglementés vers lesquels ils conduisent :

– **la carte professionnelle « surveillance humaine et gardiennage » :** en CAP agent de sécurité, les apprenants peuvent obtenir la carte professionnelle « surveillance humaine et gardiennage » à l'issue de la formation. En bac pro métiers de la sécurité, les apprenants peuvent l'obtenir en fin de première s'ils disposent de l'attestation de réussite intermédiaire.

Service de sécurité incendie et d'assistance à personnes (SSIAP) : les titulaires du CAP agent de sécurité sont qualifiés SSIAP1 ; les titulaires du BCP métiers de la sécurité sont qualifiés SSIAP2.

Il faut noter que les étudiants qui ne disposent pas de la carte professionnelle « surveillance humaine et gardiennage » en entrant en BTS Management opérationnel de la sécurité (MOS), peuvent suivre un enseignement optionnel de 2 h par semaine « surveillance humaine et gardiennage » pour obtenir le certificat de qualification professionnelle (CQP) en fin de formation. Ici encore, l'enjeu est bien que tout diplômé arrivant sur le marché du travail dispose de la certification.

Dans le domaine du numérique¹⁰, la certification PIX est portée par un groupement d'intérêt public (GIP) constitué par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion, et d'autres organismes publics comme l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT), l'Agence nationale de la sûreté des systèmes d'information (ANSSI), le Centre national d'enseignement à distance (CNED) et le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM).

PIX s'appuie sur le cadre de référence des compétences numériques (CRCN), figurant dans le code de l'éducation.

Par son caractère obligatoire dans le parcours de l'élève et par sa délivrance par un organisme d'État, PIX peut être considéré comme l'exemple abouti d'une certification intégrée, tout en se déployant en complément des différents référentiels scolaires et universitaires.

1.2.2. Le certificateur est reconnu par le ministère de l'éducation nationale : l'exemple des langues vivantes

Les certifications en langues vivantes¹¹ sont nées en 2005 lors du plan de rénovation des langues qui entraîna « l'adossement » des programmes de langues vivantes en France au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et l'introduction dans les instructions officielles des niveaux de compétence à atteindre¹² par les élèves.

¹⁰ Cf. infra 2.2.

¹¹ Cf. annexe 3.

¹² Cf. annexe 4.

Même si elles restent facultatives et relèvent en partie d'organismes privés, les certifications en langues vivantes sont assez bien intégrées au système scolaire grâce à leur gestion par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et aux accords passés entre le MENJ et ses partenaires étrangers :

- la certification en allemand relève d'un accord binational entre le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et la *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (KMK, Conférence des ministres de l'éducation des Länder, dont les prérogatives recouvrent en partie celles du MENJ). Ce statut particulier permet des coûts très modérés ;
- les certifications en anglais et en espagnol font l'objet de marchés, d'une part avec le *Cambridge Assessment English* (CEC) et d'autre part avec l'*Instituto Cervantes* (DELE) et prennent la forme d'accords-cadres ;
- la certification en langue arabe (Certificat international de maîtrise en Arabe, CIMA) est financée dans le cadre de la subvention annuelle accordée par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse à l'Institut du monde arabe (IMA) et est conçue avec l'aide de France Éducation international (FEI). Elle a été introduite de manière expérimentale dans quelques établissements au cours de l'année scolaire 2022-2023 ;
- la certification en langue italienne donnera prochainement lieu à une convention de partenariat avec l'association CLIQ (Certification langue italienne de qualité), reconnue par le ministère des affaires étrangères italien. Elle devrait être mise en place au cours de l'année scolaire 2023-2024.

À ces certifications propres à chaque langue s'ajoute depuis 2008 **CertiLingua**, née d'une coopération entre le land de Rhénanie du Nord-Westphalie (Allemagne) et les Pays-Bas, et visant le niveau B2 dans deux langues vivantes dont l'anglais. L'objectif de cette certification est de permettre aux élèves ayant suivi un cursus avec enseignement d'une ou plusieurs disciplines scolaires en langue étrangère (disciplines non linguistiques, DNL) d'obtenir en complément des diplômes nationaux de fin d'études secondaires, une attestation de compétence dans deux langues vivantes européennes. À ce titre, cette certification ne peut être passée que par un nombre modéré d'élèves. CertiLingua se définit donc comme un label d'excellence de niveau B2 du CECRL, qui atteste par ailleurs la maîtrise de compétences de citoyenneté européenne fondées sur la médiation interculturelle. Pour ce faire, l'élève doit en particulier valider la participation réussie à un projet de coopération avec un établissement scolaire européen.

Ainsi, les certifications en langues vivantes, émanant d'institutions étrangères reconnues au niveau international, mais gérées par le MENJ, font désormais partie du parcours linguistique des élèves qui souhaitent valoriser leurs compétences en langues.

À partir de la session 2023, les lauréats au baccalauréat général et technologique se verront remettre une **attestation de niveau de compétences dans leurs langues vivantes A et B**. Cette attestation, fondée sur les résultats obtenus en contrôle continu au cours de l'année terminale, sera générée à partir d'un tableau que les professeurs rempliront dans le livret scolaire, leur permettant d'indiquer quel niveau du CECRL (de A1 à C2) chaque élève a atteint dans chaque activité langagière (expression écrite et orale, compréhension de l'écrit et de l'oral). Un niveau global sera indiqué selon le principe suivant : si l'élève atteint le même niveau dans les quatre activités langagières, il obtient une attestation indiquant le niveau atteint. S'il dépasse ce niveau dans au moins une activité langagière, il obtient ce niveau augmenté d'un « + » (par exemple niveau B2+ pour un élève ayant atteint le niveau B2 dans trois activités langagières et le niveau C1 dans une autre).

Cette attestation a pour but de valoriser les compétences acquises par tous les élèves dans leurs deux langues vivantes obligatoires. Elle met également en avant des compétences dépassant les niveaux visés par les programmes puisqu'elle permet d'aller jusqu'au niveau C2, ce qui distingue les compétences acquises par les élèves suivant des parcours renforcés de langues vivantes tels que les sections européennes ou de langues orientales (SELO), les « bibac » (permettant d'obtenir un double baccalauréat, français et allemand, espagnol ou italien), le baccalauréat français international (BFI) ou bien encore la spécialité langue, littérature, culture étrangère et régionale (LLCER).

Les élèves de la voie professionnelle devraient bénéficier d'une attestation similaire à partir de la session 2024.

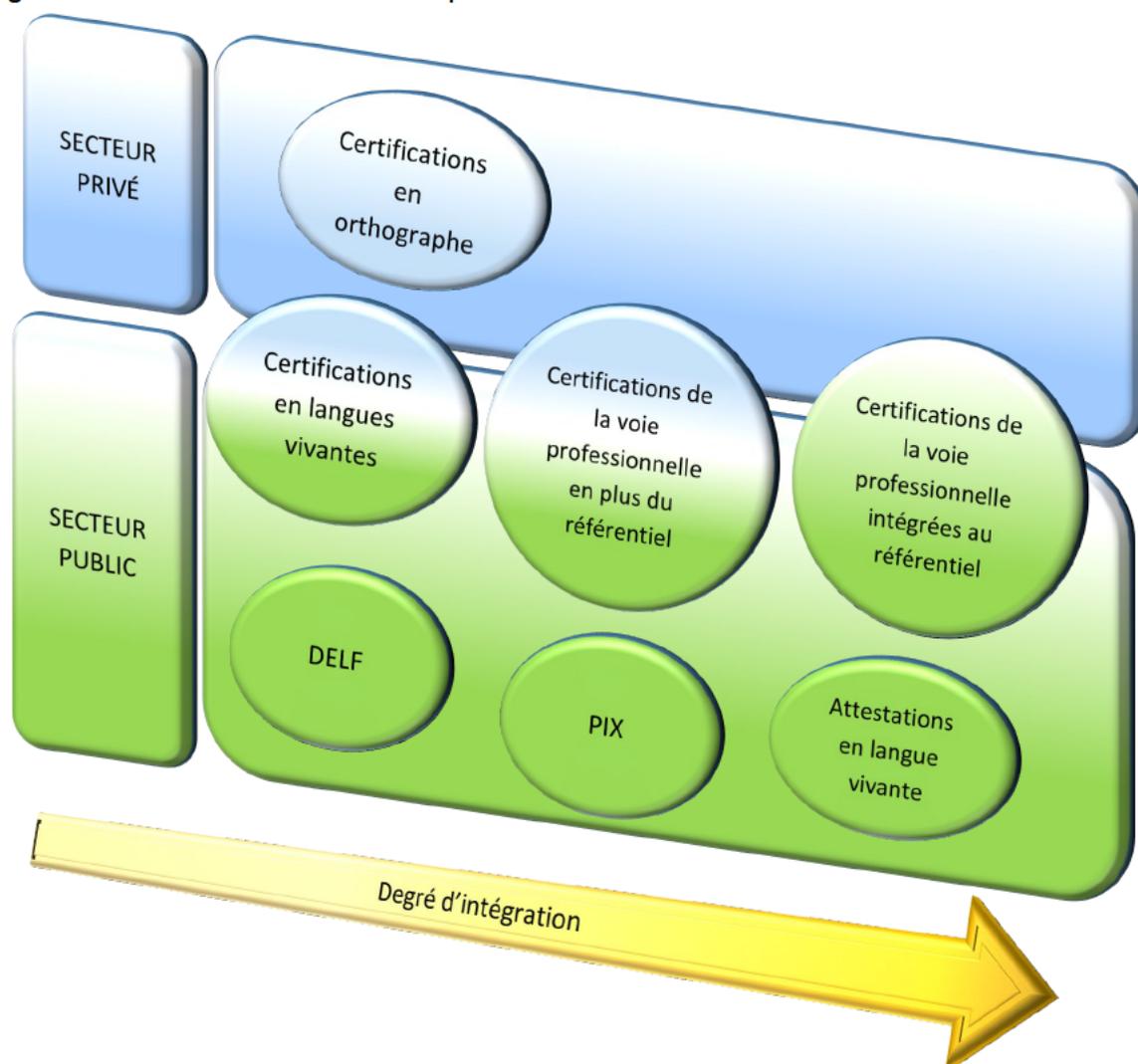
Relevant d'une évaluation interne, concernant à terme tous les élèves du secondaire, l'attestation en langue vivante est bien intégrée au système scolaire, mais ne peut bénéficier d'une reconnaissance à l'étranger.

1.2.3. La certification est peu intégrée dans le système scolaire car elle relève d'organismes privés sans convention avec l'Éducation nationale

Les certifications en orthographe notamment, de type « certificat Voltaire » ou certification « Le Robert », relèvent de cette catégorie.

L'organisme « Le projet Voltaire » – en situation de quasi-monopole – s'est rapproché sans succès du ministère de l'éducation nationale pour établir une convention, s'assurer d'une place de choix et légitimer son activité au sein du ministère dans le but de pénétrer plus aisément les unités éducatives des premier et second degrés. Sans partenariat au niveau ministériel, les contrats se développent au niveau des établissements scolaires avec ce type d'organismes certificateurs, sans contrôle ni accompagnement de l'institution. La certification fonctionne ici comme un produit commercial, et s'inscrit dans une logique de marché au sein de l'Éducation nationale.

Le degré d'intégration des différentes certifications pourrait être schématisé ainsi :



1.3. Situées entre obligation scolaire et liberté de chaque acteur, les certifications interrogent le pilotage académique

Les projets académiques ont été étudiés par la mission pour identifier la place explicite qu'occupent les certifications des élèves dans le cadre de ces feuilles de route. Leur analyse détaillée figure en annexe⁵.

La présentation de ces documents n'étant pas normée, seules les académies ayant fait le choix de formats permettant le détail et la description de dispositifs précis sont susceptibles d'évoquer la question des certifications.

Quelques constantes peuvent néanmoins être mentionnées.

1.3.1. Du DELF à PIX : la certification des élèves n'est évoquée que dans une minorité de projets académiques

Sur les 28 projets académiques étudiés, seuls 8 (soit 29 %) mentionnent les certifications des élèves, le plus souvent dans deux domaines différents : 7 mentionnent PIX (25 %), 5 une certification en langues vivantes étrangères (18 %) et 2 en français avec le DELF (7 %).

PIX : la certification la plus souvent évoquée dans les projets académiques (25 %), mais avec des entrées différentes

Certaines académies se sont engagées plus tôt que d'autres dans la mise en place de la certification numérique PIX, avant même qu'elle ne devienne obligatoire.

C'est l'académie de Créteil qui va le plus loin dans l'intégration de PIX à l'enseignement. « *Construire des compétences et les valider de manière explicite notamment par la certification PIX* » est ainsi rattaché aux savoirs fondamentaux (Axe 1 : Maîtriser et partager les savoirs, condition de l'autonomie et de la mobilité pour tous ; Priorité 1 : Ouvrir l'accès à tous les apprentissages par les savoirs fondamentaux ; Objectif 3 : Aiguiser la curiosité, développer l'esprit critique). L'outil numérique est ainsi utilisé « pour un enseignement augmenté ».

Dans la plupart des autres académies, il est fait seulement mention du nécessaire développement de PIX. Pour l'académie de Lille, l'objectif est de « Renforcer et certifier les compétences des élèves et enseignants avec PIX et PIX+Edu ». L'académie de Nancy-Metz indique que « *l'utilisation d'outils de certification des acquis, tels que l'application PIX pour le numérique, est à étendre* ». Pour l'académie de Lyon, « *La généralisation du dispositif PIX se poursuit pour tous les collégiens et lycéens, avec une expérimentation en classe de 6e à la rentrée. Pour permettre le déploiement de cette certification, la délégation au numérique de l'académie de Lyon a mis en place un accompagnement des établissements et plus particulièrement un accompagnement des correspondants PIX et des chefs d'établissement* ».

Enfin, l'académie de Poitiers intègre la diffusion de PIX dans le cadrage d'abord national (Stratégie du numérique pour l'éducation), puis de région académique (Feuille de route du numérique éducatif), enfin académique (Axe 2 du projet académique).

Le plus souvent, la référence aux **certifications en langues vivantes étrangères** est peu précise (et relativement prudente) comme le montre la formule suivante : « *Contribuer au renforcement des compétences en langue étrangère* », en « *incit[ant] les élèves à certifier leurs compétences linguistiques, en prêtant attention au coût* ».

La référence aux langues vivantes la plus aboutie dans les projets académiques : l'exemple de l'académie de La Réunion

Dans son projet académique, La Réunion indique vouloir « *mobiliser tous les dispositifs nationaux et européens de reconnaissance des compétences acquises : certifications langues vivantes étrangères, certification complémentaire en langues étrangères, Europass, Open Badge, etc.* ». Cette énumération montre l'intérêt qui est porté à des certifications dans une académie qui veille à conjuguer harmonieusement et efficacement plurilinguisme des familles et de l'école.

Quant à la **certification en langue française** (DELF), elle n'est mentionnée que de manière marginale

Un seul projet académique est plus précis sur le DELF : l'académie de Lille indique que « *les progrès réalisés dans la maîtrise du français sont valorisés grâce à l'examen du DELF scolaire (1 200 candidats par an, taux de réussite de 80 %)* ».

On notera que la majorité des projets académiques développe davantage la certification des enseignants, ou les certifications ou labellisations des établissements. 12 projets sur 28, soit 42 %, mentionnent la

certification des enseignants et 9 (32 %) celle des établissements (comme par exemple le label « Lycée des métiers » ou le label Euroscol), manifestant clairement les priorités académiques.

Cependant, la mission ne s'attardera pas sur ces points qui ne relèvent pas de son champ d'observation.

1.3.2. Les académies n'ont pas une vision exhaustive de leur coût direct

Plusieurs secrétaires généraux d'académie rencontrés ont fait part de leur connaissance partielle de la thématique de ce rapport. Selon l'un d'entre eux, « *le foisonnement de certifications n'est pas forcément dans le radar des préoccupations académiques* ».

Par conséquent, les académies n'ont pas la connaissance précise du coût de toutes les certifications, qu'elles soient prises en charge au niveau central ou au niveau des établissements. Dans ce dernier cas, les académies ne se sont pas dotées de moyens leur permettant d'avoir une vision exhaustive du recours aux organismes payant proposant des certifications et attestations.

Pour le Projet Voltaire, différentes voies de financement ont été repérées, grâce au questionnaire proposé par la mission à toutes les académies¹³. On note par exemple, dans une académie, le relais du centre académique pour la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV) pour en assurer le financement, ce qui rend son identification plus complexe. De même, une autre déclare qu'elle ne dispose pas d'un état précis de la diffusion du Projet Voltaire et qu'elle n'en a qu'une représentation très partielle.

Enfin, les académies connaissent mieux le coût indirect des certifications des élèves, par les dépenses qu'elles consacrent à la formation des enseignants pour la passation des certifications. Celle-ci est parfois, mais pas toujours, prise en charge par les Écoles académiques de la formation continue, pour des montants qui restent secondaires. En effet, on constate que la plupart de ces formations sont assurées par des enseignants en interne, payées en vacation à des personnels de l'académie.

Des exemples tendant à prouver que le coût des certifications est minime en académie.

À Créteil, le coût des formations permettant d'habilitier des évaluateurs pour les certifications (toutes certifications identifiées confondues) représente environ 7 % du budget académique de la formation (57 175 € de rémunération des formateurs sur un budget de 800 000 €), essentiellement par la ligne « rémunération des formateurs ».

À Poitiers, il existe un budget EAFC global pour le CASNAV académique, qui comprend le DELF, le Français langue seconde (FLS) et les formations autres, pour une enveloppe totale de 12 000 €. L'académie considère que, globalement, les certifications ne sont pas un sujet financier pour elle, puisqu'elle n'y consacre que 6 900 € sur un budget de la division des examens et concours d'environ 1 M€.

Le coût global de la certification apparaît également secondaire dans l'académie de Montpellier. Celle-ci estime que le coût pour l'année 2021-2022 de toutes les certifications (professionnelles, DELF, Cambridge, Cervantes, DSD) représente, en termes de masse salariale, 5 % du budget du BOP 141, et 2 % hors masse salariale. Ces dépenses, tous BOP confondus, représentent respectivement 3 % (masse salariale) et 1 % (hors masse salariale) du budget de l'académie.

¹³ Questionnaire à l'attention des chefs d'établissement, diffusé par l'intermédiaire des cabinets des recteurs entre février et avril 2023, portant sur l'existence ou non d'un contrat entre l'établissement et un organisme privé d'entraînement et de certification en orthographe (cf. annexe n° 6).

Le coût des certifications au niveau national

Le coût des certifications est parfois connu au niveau central, notamment pour celles qui se rapprochent le plus d'un diplôme, et notamment PIX et les certifications en langue.

Le budget global de PIX est de 14 M€ en 2023. Sur ce budget, 2,5 M€ proviennent de ressources propres, et l'apport du ministère de l'éducation nationale est de 1,8 M€ (soit 13 %) – contre 4 M€ pour le ministère du travail.

Sachant que PIX compte environ 6,7 millions d'utilisateurs, le coût par élève peut être estimé à 2 €, et le coût pour le ministère de l'éducation de 27 centimes d'euro par élève.

Le coût des certifications en langues vivantes étrangères est également connu au niveau central, ainsi que le coût par élève, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

	Coût global moyen	Coût moyen par élève
Certification en allemand	38 940 €	1,13 €
Certification en anglais	290 783 €	11,04 €
Certification en espagnol	241 231 €	29,36 €

Cette différence de coût s'explique par la particularité de la coopération bilatérale avec l'Allemagne, alors que pour l'anglais et l'espagnol, les marchés prennent la forme d'accords-cadres à bons de commande moins avantageux.

1.3.3. Les académies estiment que les certifications imposent une charge d'organisation conséquente pour les services

Dans les rectorats, la division des examens et concours s'occupe de la gestion des certifications suivantes :

- le diplôme de compétence en langues (DCL) ;
- les certifications en langues vivantes étrangères (CLV) ;
- le diplôme d'études en langue française (DELF) ;
- l'attestation de réussite intermédiaire (ARI) ;
- l'attestation de travail en hauteur.

Si la charge de l'organisation de ces certifications varie d'une académie à l'autre, elle est souvent jugée importante. Les académies évoquent souvent entre $\frac{1}{3}$ et $\frac{1}{2}$ ETP consacré à cette organisation, au sein des divisions des examens et concours.

Le cas du DELF est à part : outre l'appui des DEC, ce sont les CASNAV eux-mêmes qui assument la majeure partie de l'organisation de la certification, ce qui tend à empiéter sur les missions pédagogiques.

Par exemple, dans l'académie de Créteil, si le SIEC assume une partie de l'organisation du DELF avec des moyens dédiés, la constitution du vivier des examinateurs et leur affectation dans les centres reviennent au CASNAV de l'académie. Celui-ci y consacre de fait d'importants moyens, notamment en matière de temps de personnel, qu'elle évalue à environ $\frac{1}{3}$ de l'ETP de la coordinatrice, au détriment des actions pédagogiques autres (accompagnement des enseignants, production de ressources, etc.).

Dans l'académie de Poitiers, le CASNAV n'effectue pas de chiffrage du temps de travail qu'il consacre au DELF, notamment en raison de la mise en place d'une organisation départementale pour les jurys. L'académie estime toutefois que le temps dédié à l'organisation des habilitations, des réhabilitations et de la communication, est important.

Ainsi, qu'il s'agisse de leur plus-value dans le parcours des élèves, ou de leur coût financier et organisationnel, les certifications ne sont pas clairement identifiées dans les académies comme des enjeux pédagogiques et stratégiques. Leur gestion et leur pilotage s'en trouvent fragilisés.

Recommandation n° 1.b : Renforcer le pilotage au niveau académique.

Créer un « bureau des certifications complémentaires » prenant en charge le recensement et, le cas échéant, le contact avec les établissements, les liens avec la formation, l'organisation et la consolidation budgétaire, et veillant au bon déploiement des certifications obligatoires.

1.4. Les établissements scolaires jouent un rôle essentiel dans la dynamique de certification

Au sein des EPLE, les certifications apparaissent souvent comme des facteurs de valeur ajoutée et contribuent au projet de l'établissement.

La mission s'est rendue dans trois établissements, qui représentent chacun une illustration de la manière dont la certification peut valoriser le projet de l'établissement.

Le lycée Émile Mathis à Schiltigheim : des certifications pour une insertion professionnelle

Le lycée professionnel Émile Mathis propose une filière consacrée à la logistique, du CAP au BTS, en passant par le baccalauréat professionnel. Le secteur est en tension et des recrutements peuvent avoir lieu dès le niveau CAP, du moment que le diplôme est couplé à la certification « conduite en sécurité de chariots », essentielle pour pouvoir travailler en autonomie. Cette certification est indispensable pour trouver du travail dans le secteur, car elle atteste non seulement des capacités professionnelles des élèves, mais protège également l'employeur en cas d'accident.

C'est une particularité de la filière logistique ou préparation de commandes. *A contrario*, la filière du transport nécessite un niveau de recrutement plus élevé, au moins égale au baccalauréat ou plutôt BTS, et, dans cette filière, une certification complémentaire ne conduit pas seule à une plus grande employabilité.

Pour tenir compte de cette exigence professionnelle, la direction de l'établissement a choisi, à son initiative, d'offrir à ses élèves la certification « conduite en sécurité de chariots ». L'établissement a d'abord demandé et obtenu une formation d'initiative locale (FIL) pour pouvoir mettre en œuvre la réglementation afférente aux chariots Gerber (dite « R485 »). Les enseignants ont alors pu déployer ces acquis pour former les élèves, en valorisant le vaste plateau technique de l'établissement, avec trois types distincts d'attestations, selon la catégorie du chariot et les opérations associées.

En écho, cette offre délivrée à l'origine par des organismes privés payants, devient gratuite pour les élèves de l'établissement, ce qui contribue à l'attractivité de l'établissement. Enfin, en cas d'échec, le lycée fournit une alternative, à savoir une attestation de formation à la conduite en sécurité de chariots, ce qui peut être reconnu comme un avantage pour le recrutement par des entreprises.

Cette démarche pourrait être également développée selon les établissements pour d'autres certifications professionnelles, par exemple pour le travail en hauteur dans les bâtiments.

Le lycée Marcel Rudloff à Strasbourg : des certifications pour des parcours internationaux

L'établissement accueille majoritairement des sections générales et technologiques (1 000 sur 1 350 élèves) et développe une palette d'offre de formation privilégiant les langues :

- Abibac ;
- sections européennes anglais (DNL SVT et histoire géographie) et espagnol (DNL en EPS) ;
- programme d'appariements avec la Norvège, l'Autriche et l'Allemagne ;
- projet *eTwinning* « Toma el control » ;
- projets Erasmus+ avec l'Espagne, les Canaries, l'Italie, l'Allemagne et la République Tchèque ;
- l'établissement candidate au label Euroscol.

Les certifications complètent cette offre, et ce sous deux formes :

- CertiLingua,
- des certifications dans les trois langues proposées en partenariat avec le ministère de l'éducation nationale : DSD1 (certification de niveau 1 en allemand), Cambridge (anglais), Cervantès (espagnol).

Les certifications trouvent une place tout à fait cohérente dans le cadre de cet établissement affichant résolument sa coloration internationale, sans toutefois spécialiser les élèves. Les certifications s'intègrent dans leur

formation de manière fluide, les élèves rencontrés les passant souvent plusieurs fois, d'abord pour évaluer leur niveau, puis pour inscrire leurs compétences en langue dans leurs études au lycée.

Si une ancienne élève a pu intégrer les langues dans son parcours de professeur des écoles, avec une spécialité « allemand », la plupart poursuivent leurs études (économie, ingénieur...) sans dominante linguistique, la certification n'étant là que pour rappeler leur goût pour les langues et leur souhait de maintenir leur pratique et leur niveau.

Une expérimentation intéressante : la certification des élèves en langue familiale au collège Stendhal de Toulouse

Dans ce collège REP+, qui accueille en ses murs des élèves d'origines très diverses, les collégiens peuvent valoriser leurs compétences plurilingues en passant une certification dans leur langue familiale. Cette expérimentation suivie par la CARDIE, réalisée en partenariats avec l'université du Mans, l'université Jean Jaurès de Toulouse et l'Association famille, langue et culture (AFaLaC), a pour objectif de « *faire de la langue maternelle un atout pour la réussite de tous les collégiens* », en les aidant à créer des liens entre les différentes langues qu'ils parlent, mais aussi en renforçant leur estime de soi et en favorisant les contacts avec les familles.

2. Les apports des certifications, attestations, habilitations dans les parcours des élèves et des apprentis

Afin d'examiner les apports des certifications, attestations et habilitations dans le système éducatif, il convient de les passer au tamis critique de leur valeur ajoutée dans le parcours des élèves : quelle plus-value au regard de leurs apprentissages, de la valorisation de leurs compétences, voire de leur employabilité future ?

Pour procéder à cet examen, l'on s'intéressera aux certifications, attestations et habilitations que les observations de la mission ont pu étudier, en adoptant une organisation selon un double critère : leur caractère intégré ou non au référentiel d'un ou plusieurs diplômes, et leur caractère obligatoire ou non dans le cursus des élèves.

2.1. Les certifications constitutives du diplôme, gages d'employabilité et leviers de motivation des élèves

Seule la voie professionnelle offre des exemples de certifications, attestations, habilitations, qui, dans le cadre du parcours scolaire, sont pleinement intégrées au diplôme et en constituent des blocs de compétences.

Dans ce champ, les certifications correspondent à la définition, déjà citée, qu'en donne l'AFNOR, l'organisation qui représente la France auprès de l'organisation internationale de normalisation (ISO) et du comité européen de normalisation (CEN) : « *activité par laquelle un organisme reconnu, indépendant des parties en cause, donne une assurance écrite qu'une organisation, un processus, un service, un produit ou des compétences professionnelles sont conformes à des exigences spécifiées dans un référentiel* ». Toutefois, au sein de l'Éducation nationale, on observe le plus souvent une délégation de compétences certificatrices des « organismes indépendants » à des personnels enseignants dûment formés par ces organismes, le chef d'établissement devenant de fait le signataire et garant de ces certifications.

Ainsi, le ministère, au moyen d'habilitations de certains de ses personnels, puis de formations de formateurs, devient lui-même, par délégation, émetteur d'équivalences de certifications : le futur employeur sait que les détenteurs du diplôme, dotés de l'équivalence de la certification, n'auront pas à être formés et évalués par un organisme extérieur, ce qui représente pour lui un avantage économique certain.

Pour bien comprendre l'articulation propre à la voie professionnelle entre diplôme et certifications, l'on peut s'appuyer sur la typologie proposée par le « répertoire spécifique » élaboré par France Compétences. Ce « répertoire spécifique » inventorie les certifications reconnues par l'État, mais non incluses dans le Répertoire National des Compétences Professionnelles (RNCP). Il distingue :

- les habilitations ou certifications découlant d'une obligation légale et réglementaire, nécessaires pour l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle sur le territoire national ;

- les certifications de compétences transversales mobilisables dans diverses situations professionnelles. Ces certifications sont constituées d'un ensemble homogène et cohérent de compétences, indépendantes d'un contexte professionnel particulier, mais néanmoins indispensables pour l'exercice de nombreux métiers ;
- les certifications de compétences complémentaires à un métier, relatives à des techniques ou des méthodes appliquées à un métier. Cela concerne également les diplômes universitaires qui ne correspondent pas à un métier, mais à des compétences complémentaires dans un secteur d'activité ;
- les habilitations constituent des autorisations, après formation spécifique, délivrées à une personne spécialement désignée ou qualifiée pour un travail déterminé de surveillance, d'entretien ou d'utilisation d'un matériel particulier ou d'un produit. Ce type de certification se distingue d'un ensemble de compétences nécessaires à l'exercice d'un métier, même si elles peuvent s'insérer dans le contenu du référentiel d'une certification professionnelle. Par exemple, la préparation à l'habilitation électrique est une reconnaissance individuelle de capacité de travail en sécurité dans un environnement à risques électriques, ce n'est en aucun cas une reconnaissance de compétences en électricité, électrotechnique ou électronique.

La logique retenue est celle de certifications définies non comme témoins, mais comme conditions *sine qua non* d'une capacité globale à l'exercice d'un métier, et donc à l'obtention de certains diplômes de la voie professionnelle.

On le constate aisément, la visée essentielle de l'intégration de l'ensemble de ces certifications aux diplômes de l'Éducation nationale est l'employabilité des apprenants.

Toutefois, l'on constate aussi que la certification peut constituer un levier d'action des politiques publiques, notamment en matière d'évolution des normes liées à la sécurité ou à l'engagement dans la transition énergétique. Rendre obligatoire une certification et l'intégrer dans un référentiel, c'est agir sur les conditions d'exercice des métiers afférents.

En outre, si l'on prend l'exemple du CACES, évoqué par des inspecteurs et professeurs auditionnés par la mission, l'on perçoit aussi des enjeux pédagogiques spécifiques liés à la certification : lors des heures consacrées au bloc de compétences « CACES », les élèves sont, de fait, installés dans une dynamique de projet. La formation pratique est dispensée en petits groupes de 5 à 8 élèves et met parfois en situation de réussite des élèves éprouvant des difficultés dans les autres domaines d'enseignement. À ce titre, la formation au CACES peut jouer un rôle de remobilisation des élèves fragiles, pour qui la réussite à cette certification représente une plus-value immédiate : même pour chercher un stage et effectuer les périodes de formation en milieu professionnel, la formation au CACES est un atout manifeste. Dynamique de projet, aboutissement qui donne immédiatement du sens à la formation, parfois prise en charge en petits groupes : ces éléments se retrouvent dans les formations à de nombreuses certifications, ce qui contribue à faire des certifications des enjeux importants et des atouts de la voie professionnelle.

Recommandation n° 2 : Favoriser, quand c'est opportun, l'intégration des certifications dans les diplômes dans toutes les voies du lycée.

Veiller notamment à rédiger les programmes et les référentiels des diplômes de manière à faire ressortir plus clairement les compétences à acquérir en faisant référence aux certifications possibles.

2.2. Les certifications obligatoires et en plus du référentiel du diplôme : l'apport de compétences nécessaires à l'expression et au développement d'autres compétences

2.2.1. Dans la voie professionnelle

Toujours dans la voie professionnelle, certaines certifications revêtent un caractère obligatoire, mais ne sont pas à proprement parler intégrées dans les référentiels. Ce type de certification est généralement délivré par

un organisme extérieur à l'Éducation nationale, soit de manière conjointe avec cette dernière, soit lors d'activités spécifiques et par le seul biais d'un organisme extérieur.

Ces certifications constituent une vraie plus-value dans le parcours des élèves, notamment parce que leur coût, souvent important, est pris en charge dans le cadre de la scolarité.

C'est notamment le cas du **permis de conduire** : en ce sens, le domaine professionnel de la conduite routière est emblématique des certifications obligatoires, mais en plus du référentiel.

Par exemple, le CAP conducteur livreur de marchandises (CLM) mène à la conduite de divers véhicules et à la livraison de marchandises en tous genres. De même, les élèves de baccalauréat professionnel conducteur transport routier marchandises (CTRM) doivent successivement obtenir un avis favorable de l'expert des permis de conduire à l'épreuve théorique générale (ETG, code de la route), au permis B, au permis C (circulation et hors circulation) et au permis CE (circulation et hors circulation)

Un élève ne peut être reçu :

- au CAP CLM que s'il a un avis favorable au permis C (épreuve EP2) ;
- au bac pro CTRM que s'il a un avis favorable au permis CE (épreuve E32).

La délivrance des permis dans le cadre du baccalauréat professionnel CTRM permet au jeune des opérations de transport de marchandises à l'aide d'ensembles de véhicules du groupe lourd dès l'âge de 18 ans au lieu de 21 ans. Il en est de même pour les détenteurs du CAP CLM : ici, le gain en matière d'employabilité est particulièrement manifeste.

L'on peut aussi évoquer l'**attestation scolaire de sécurité routière** (ASSR) qui, elle, concerne tous les élèves et pas seulement ceux de la voie pro, mais qui relève d'une logique proche : les attestations scolaires de sécurité routière de 1^{er} niveau (ASSR1) et de 2^e niveau (ASSR2) s'obtiennent dans le cadre de l'enseignement obligatoire des règles de sécurité routière, sans pour autant être constitutives du diplôme national du brevet ou de tout autre diplôme. Les ASSR sont délivrées pendant le temps scolaire après un contrôle des connaissances théoriques. En général, les élèves passent les ASSR au collège :

- l'ASSR1, en classe de 5^e et avant 14 ans ;
- l'ASSR2 en classe de 3^e et avant 16 ans.

Les ASSR constituent un élément important de l'insertion sociale des jeunes : d'abord parce que ces attestations contribuent au vivre ensemble et à la sécurité de chacun dans l'espace public, ensuite parce que la détention de l'ASSR1 ou de l'ASSR2 est requise, quel que soit l'âge du candidat, pour accéder à la formation pratique et à l'obtention du brevet de sécurité routière (BSR) / catégorie AM du permis de conduire (dit « permis cyclomoteur », dès 14 ans). Pour la délivrance du permis de conduire lui-même, l'ASSR2 est obligatoire pour les jeunes âgés de moins de 21 ans¹⁴.

Par ailleurs, dans certains cas, le caractère obligatoire de certifications pour l'obtention de labels d'entreprise vient mettre au jour des nécessités d'évolution des référentiels de formation, pour garantir aux diplômés une parfaite adéquation de leurs compétences aux besoins des entreprises :

Une question d'actualité : le cas du label Reconnu garant de l'environnement (RGE)

Seuls les travaux et installations réalisés par des professionnels détenant un signe de qualité RGE ouvrent droit à certaines aides financières et déductions fiscales¹⁵. Or, on comprend l'importance des certifications des personnels pour l'obtention du label : *« Pour obtenir le label RGE, les prestataires de rénovation énergétique (entreprises et artisans) doivent témoigner d'une expertise dans la rénovation énergétique et de professionnalisme dans l'exécution de leurs travaux. L'acquisition du label RGE repose sur un examen de la conformité de l'entreprise à un référentiel d'exigences de moyens et de compétences. Cet examen et la délivrance consécutive du signe de qualité sont assurés par des organismes de qualification (Qualibat,*

¹⁴ [décret n° 2018-795 du 17 septembre 2018 relatif à la sécurité routière](#)

¹⁵ <https://www.ecologie.gouv.fr/label-reconnu-garant-lenvironnement-rge>

Qualit'EnR et Qualifelec) ou de certification (Certibat et Cerqual) ayant passé une convention avec l'État et accrédités par le Comité français d'accréditation (COFRAC). »

Au regard des engagements nationaux en matière de transition énergétique et de trajectoire carbone visant à réduire les émissions de gaz à effet de serre, et au regard des besoins en compétences pour les entreprises, il apparaît donc bien nécessaire de compléter les référentiels de formation afin que les futurs diplômés disposent des compétences en la matière.

2.2.2. La certification PIX : l'obligation comme support du déploiement et garantie du développement des compétences numériques de tous

Une certification française largement portée par l'État, au service de la politique de développement des compétences numériques de tous les citoyens

Lancée en 2016 avec le soutien de l'État, PIX a pour objectif « *d'élever le niveau de compétences numériques de tous, de l'école jusqu'au grand âge, en passant par le monde professionnel* »¹⁶. Il s'agit d'une plateforme destinée aux élèves, professeurs, cadres, mais également au secteur privé (pôle emploi, missions locales, entreprises) et globalement à tous citoyens. Elle s'inspire directement du cadre européen de compétences numériques, DigComp¹⁷.

Ce projet s'est engagé sous la forme d'un groupement d'intérêt public¹⁸ constitué sans capital où l'État dispose de 100 % des voix de son assemblée générale¹⁹. Les dirigeants de PIX n'ont pas été en capacité de communiquer le coût global du dispositif pour le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse qui subventionne la plateforme à hauteur de 600 000 €, somme à laquelle il convient d'ajouter la mobilisation et l'expertise des personnels de ce ministère, en particulier la cinquantaine d'« ambassadeurs PIX ». La plateforme fonctionnant sur la base de la collaboration, les coûts font l'objet d'une mutualisation entre les différents partenaires, le ministère du travail étant le plus gros contributeur direct, avec 4 M€. Globalement, en 2022, un budget global de 12 M€ a été mobilisé dont 2 M€ de ressources propres pour environ 5 millions d'utilisateurs dans le champ de l'éducation.

La certification obligatoire dans le champ scolaire comme levier du déploiement

La mission constate que PIX s'est concentré au départ sur le monde de l'éducation afin de tirer les bénéfices d'une masse critique importante, utile pour affiner techniquement la plateforme, mais également pour son image et sa reconnaissance, et bien sûr parce que l'école s'adresse à l'ensemble des futurs citoyens. PIX est introduit dans le monde scolaire (brevets technicien supérieur et classes préparatoires aux grandes écoles inclus) via un arrêté²⁰ de 2019. Les modalités de mise en œuvre sont détaillées en décembre 2020 par une note de service²¹. Cette certification est généralisée à la rentrée 2021, avec une certification obligatoire des compétences numériques pour les élèves en fin de cycle 4 et au cycle terminal ainsi que pour les étudiants en deuxième année de BTS et CPGE. Avant les vacances de décembre, tous les élèves de collège, dès la 5^e passent un premier test PIX adapté à chaque niveau d'enseignement et disposent d'un aperçu de leurs compétences. Sur cette base, les professeurs identifient les besoins de formation.

Le chef d'établissement organise les sessions de certification au sein de son établissement. Les établissements scolaires sont dotés d'un espace PIX Orga permettant aux équipes pédagogiques de générer des parcours de tests. Les sessions de certification s'appuient sur la manipulation de fichiers, de données,

¹⁶ Extrait du site internet PIX : <https://pix.fr/>

¹⁷ https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_fr

¹⁸ Selon l'arrêté du 5 avril 2022 portant approbation des modifications de la convention constitutive du groupement d'intérêt public dénommé « PIX », le GIP est composé de quatre ministères (éducation nationale et jeunesse, enseignement supérieur et recherche, travail, plein emploi insertion, agriculture et souveraineté alimentaire), le secrétariat général de la défense et de la sécurité nationale (SGDSN), l'Agence nationale de la sécurité des systèmes d'information (ANSSI), le CNED, le CNAM, l'université de Strasbourg et l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) :

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000045602276>

¹⁹ Arrêté du 5 avril 2022 portant approbation des modifications de la convention constitutive du groupement d'intérêt public dénommé « PIX ».

²⁰ [Arrêté du 30 août 2019 relatif à la certification PIX des compétences numériques définies par le cadre de référence des compétences numériques mentionné à l'article D. 121-1 du code de l'éducation](#)

²¹ [Note de service du 21 décembre 2021 relative aux modalités de formation, d'évaluation et de certification des compétences numériques](#)

d'enquêtes sur Internet et de questions de culture numérique. PIX revendique le fait d'ancrer ses tests ludiques dans le réel. Afin de maintenir la motivation de l'élève, la plateforme adapte le niveau de difficulté en fonction du niveau dans une « approche positive de l'évaluation »²². Chaque élève dispose d'un profil qu'il conservera et pourra faire évoluer tout au long de sa vie et faire valoir dans le cadre de ses études et dans le monde professionnel. Un test final de certification passé en établissement est élaboré sur la base du profil de l'élève qui obtient alors un score pour chaque compétence. Il est possible, mais à ce jour pas obligatoire, de valoriser son score dans Parcoursup.

L'accès à PIX se fait en classe ou depuis son domicile pour se tester au travers de parcours en accès libre. Les compétences développées sont adossées au cadre de référence des compétences numérique (CRCN) en lien avec les programmes.

Le déploiement comme levier de la reconnaissance de la certification

PIX ambitionne une certaine reconnaissance internationale, élément fondateur d'une certification renommée. L'équipe travaille ainsi à la reconnaissance des compétences numériques comme un bien public mondial aux côtés de l'UNESCO ou de l'Union européenne. Depuis 2021, 20 000 jeunes de la région méditerranéenne ont pu bénéficier de PIX gratuitement par le biais d'un partenariat avec l'UNESCO. Depuis 2023, la plateforme est également déployée en Belgique par le réseau d'établissements de la fédération Wallonie-Bruxelles. Selon son site internet, PIX accompagne plus de 6 millions de personnes par an dans le monde. Cette projection dans le monde, d'une politique publique appliquée à l'ensemble d'une classe d'âge, participe de l'influence française au niveau international bien que la France ne soit pas le seul pays à avoir pris conscience de l'importance de la maîtrise des compétences numériques et pris des mesures spécifiques.

Certification des compétences numériques – une dynamique européenne convergente malgré une mise en œuvre diversifiée

Les compétences numériques constituent probablement le champ le plus dynamique des certifications. La révolution numérique ces dernières années et l'essor des GAFAM, les géants d'Internet ont depuis longtemps amené le secteur privé à prendre de nombreuses initiatives. Le secteur de l'éducation a naturellement pris part à ce mouvement global.

Au niveau européen, la Commission a créé en 2013, sur le modèle des langues, un cadre européen de compétences numériques, le DigComp remis à jour en 2022 pour créer de la convergence entre États et renforcer l'acquisition de ces compétences, dans un champ estimé comme fondamental. Le ministère s'est largement inspiré de cette démarche en soutenant la mise en place de la certification PIX et en créant, en 2019, le cadre de référence des compétences numériques (CRCN). Ce cadre commun constitue un terreau favorable au développement de certifications complémentaires aux diplômes.

Si PIX a déjà été repris par la Fédération de Wallonie-Bruxelles, cette certification est également portée sur le pourtour méditerranéen. D'autres États européens ont développé leur propre solution selon des modalités très variées, liées à l'organisation des systèmes éducatifs. L'échantillon peu représentatif dont a pu disposer la mission ne permet pas d'évoquer de grandes tendances bien qu'il semble que les pouvoirs publics gardent globalement le contrôle de ces certifications à défaut de les organiser.

– En Espagne, la Communauté autonome de Castille-et-Léon a conçu une certification des compétences numériques « TuCertiCyl » gratuite et ouverte à toute personne de plus de 14 ans. Les autorités locales délivrent directement un certificat sur la base de tests en ligne ou en présentiel. Des ressources d'entraînement ont été conçues pour les élèves et des formations pour les professeurs sont mises en place, uniquement pour les établissements publics. Le DigComp constitue la référence principale de ce programme, financé en partie par le programme européen de développement régional, le FEDER.

– En Italie, plusieurs régions (Frioul-Vénétie Julienne, Ligurie, Piémont, Lombardie, Marches, Sardaigne, Toscane, Vallée d'Aoste, Vénétie) offrent la possibilité de passer une certification des compétences numériques « EIPASS4SCHOOL », destinée aux lycéens. Cette solution est développée par l'entreprise CERTIPASS qui agit également hors de l'école. Habilitée à former les professeurs et à accréditer des centres de passation de la

²² Site internet PIX : <https://pix.fr/>

certification, cette entreprise est reconnue par le ministère italien de l'éducation et a participé au groupe de remise à jour du DigComp.

– Le Luxembourg propose un programme alliant cours et certification, le permis numérique, « Internet-Führerschäin ». Le ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle délivre un certificat sur la base du dossier de l'élève. Si la formation est payante (3 € de l'heure pour une formation allant de 20 à 40 heures), les familles à faible revenu bénéficient d'une réduction (10 € pour l'ensemble du cours).

Une certification qui participe à l'acquisition des compétences des élèves en les rendant lisibles et visibles

Lors des entretiens, la mission a pu constater que le caractère obligatoire de PIX participait à l'émergence d'une prise de conscience de l'importance des compétences numériques et de la nécessité d'accompagner tous les élèves dans ce domaine. La préparation des parcours des élèves et la passation de la certification devraient avoir naturellement des effets sur l'acquisition de ces compétences.

Bien que la généralisation de PIX soit récente, les élèves comme les familles semblent satisfaites de ce baromètre personnalisé. Cependant, en l'absence de valorisation de la certification au niveau de l'examen ou du bulletin scolaire, la certification PIX n'est pas toujours considérée comme un enjeu important par les élèves. La mission a constaté des différences importantes dans l'accès à ces certifications, en fonction des choix d'orientation. Les apprentis rencontrent des difficultés pour s'entraîner et passer le test en raison de leur alternance. Les résultats des lycéens professionnels accusent dans certaines académies un écart très important avec la voie générale. Enfin, les CPGE semblent privilégier la préparation aux concours et ne pas considérer PIX comme une priorité. Le caractère récent de cette certification semble expliquer cette situation et des ajustements devront être envisagés afin d'y remédier.

Une certification globalement bien accueillie par les professeurs malgré des ajustements nécessaires au niveau des pratiques pédagogiques

Accompagné par des ambassadeurs PIX et des référents au sein des établissements scolaires, les enseignants bénéficient de formations. Avec les certifications en langues, PIX constitue sans doute la certification la mieux identifiée par les services de formation ou le secrétariat général des rectorats.

L'animation pédagogique et l'accompagnement des équipes apparaissent souvent comme essentiels afin d'accompagner une évolution des pratiques pédagogiques que peut provoquer l'introduction d'une certification, en complément des examens. L'identification du niveau des élèves à un moment donné de leurs parcours constitue l'un des leviers de remédiation et d'accompagnement pour le professeur. Toutefois, si cette photographie n'est pas utilisée dans le cadre des apprentissages, la certification n'a que peu d'intérêt pédagogique.

Une certification obligatoire qui induit des effets sur le pilotage

Directement portée par le ministère avec l'appui d'un GIP dédié, PIX est intégré dans le pilotage stratégique du ministère. Indicateurs du dialogue de gestion et de performance entre administration centrale et académie²³, coût de formation des professeurs assumée par la DNE, subvention du GIP, réseau de référents et d'ambassadeurs contribuent à disposer d'une vision claire du dispositif avec un objectif (100 % d'une classe d'âge disposant d'une certification PIX), des moyens mobilisés et une finalité : la montée en compétences dans le domaine du numérique. Le caractère obligatoire après une phase d'expérimentation a créé les conditions pour un déploiement massif de cette certification. La mission a cependant pu constater des nuances en fonction des académies. Certains rectorats seulement en font un point explicite du projet académique. Le nombre d'ambassadeurs PIX peut passer de 1 à 5 en fonction des académies. Le lancement récent de cette certification, perturbé par la pandémie de Covid-19 laisse à penser qu'une situation homogène sur l'ensemble du territoire est envisageable dans un délai raisonnable.

Les résultats transmis sont d'une telle variété entre le type de parcours, le niveau, les élèves accompagnés et ceux qui passent le test qu'il n'a pas semblé pertinent à la mission de proposer une analyse poussée de

²³ Deux indicateurs : présence au sein des environnements numériques de travail et nombre d'élèves ayant bénéficié d'une session de certification.

ces résultats, compte tenu du caractère récent de l'introduction de la certification. Par exemple, dans une académie visitée par la mission, les résultats vont de 43,8 % à 89,9 % d'atteinte du niveau attendu selon les niveaux de classe et la nature des établissements pour l'année scolaire 2021-2022. Quant à la différence entre les effectifs d'élèves et les participants, elle interpelle tout autant car elle peut être du simple au double (de 46,7 % à 91,2 %). Elle appelle même à la vigilance dans la voie professionnelle, où le taux de participation des élèves est presque partout plus faible que dans la voie générale.

La certification est un levier pour créer une dynamique de progression pour tous les élèves. Elle garantit que les compétences numériques, dont on sait depuis longtemps qu'elles sont l'affaire de toutes les disciplines, soient effectivement travaillées et efficacement prises en charge.

Les apports de la certification PIX dans le parcours des élèves apparaissent comme prometteurs, même si l'École se situe encore au début du déploiement pour tous les élèves. Il semble que l'enrichissement des parcours sur la plate-forme, les ajustements et améliorations en cours, dans le contexte d'un travail partenarial entre le GIP et la DINUM, permettront que cette certification devienne le vecteur du développement de compétences de plus en plus nombreuses et solides.

2.3. Les certifications non obligatoires : une importance variable dans le parcours des élèves

Entre positionnement utile, valorisation des compétences, et simple bonus, les certifications non obligatoires sont aussi à interroger au regard de la formation qui les précède : la préparation à la certification, son caractère profitable ou non aux apprentissages des élèves, constitue l'un des éléments essentiels de la réflexion sur l'apport de ces certifications. Elles peuvent également gagner en importance en fonction des choix d'orientation des élèves.

2.3.1. En langues vivantes : des bénéfiques dans la formation des personnels, dans le pilotage de la discipline et dans le parcours des élèves

Pour rappel : Il ne sera question ici que des certifications et attestations. À ce titre, le test de positionnement ev@lang ne sera pas évoqué même si son intérêt en termes de pilotage de la discipline et d'informations fournies aux élèves sont rappelées de nouveau ici (cf. infra 1.1.).

Évolution des effectifs aux certifications en langues (2019-2023)

	Allemand	Anglais	Espagnol
2019	36 089	33 366	7 301
2020	29 863		
2021	29 763	44 497	10 021
2022	29 701	45 739	7 072
2023	27 942	44 638	5 505

Il convient tout d'abord de noter le nombre important d'élèves ayant passé la certification en anglais depuis 2008 (500 000). On peut également souligner que, depuis la fin de la pandémie, plus de 7 000 élèves par an en moyenne s'inscrivent à la certification en espagnol et plus de 28 000 en allemand.

À ces chiffres importants s'ajoute le nombre de professeurs formés au fil des années. Les IA-IPR rencontrés par la mission insistent sur la montée en compétence des professeurs de langues dans le domaine de l'évaluation grâce aux formations suivies pour la certification qui leur permettent, dans l'intérêt des élèves, de varier davantage leurs pratiques d'évaluation ainsi que leurs pratiques de classe.

La longévité du dispositif démontre l'attractivité de ces « plus » pour les élèves et les familles, même si le nombre de participants aux certifications marque une tendance générale à la baisse. À ce jour, on constate en effet que seulement 50 % des élèves ayant la possibilité offerte de passer une certification participent aux épreuves. Comme de nombreux établissements ne souhaitent pas s'engager dans les certifications, il n'est pas possible d'affirmer que seulement 50 % des élèves sont intéressés par la certification. Sans doute

seraient-ils plus nombreux si tous les établissements le leur proposaient. Pour autant, la tendance à la baisse en allemand et en espagnol interroge. Elle est sans doute liée à une demande sociale forte en direction de l'anglais qui provoque un report sur la langue la plus attractive socialement. Mais d'autres raisons peuvent être invoquées. Le contexte postpandémique explique sans doute le moindre engagement dans des évaluations coûteuses en temps et énergie de la part des enseignants. En espagnol, la baisse du nombre de sections européennes depuis 2018, et par conséquent, du nombre potentiel de candidats, joue un rôle sans doute non négligeable dans l'évolution constatée. En allemand, le nombre d'inscrits fléchit essentiellement en collège. Les élèves de 3^e ayant du mal à atteindre le niveau A2 au moment des épreuves, au mois de mars, les professeurs redoutent qu'ils se découragent et reculent de ce fait devant les inscriptions.

Pour autant, les effets bénéfiques pour les élèves doivent être mis en avant. Confrontés à de nouveaux défis, entraînés différemment et familiarisés à des évaluations standardisées, ils renforcent leur autonomie langagière et leur motivation. Ils ont également la possibilité de situer leurs compétences par rapport à des tests dont la portée dépasse les frontières nationales. Même si les certifications en langues n'ont pas toutes la même valeur pour la poursuite d'étude ou le marché de l'emploi, elles constituent un signe distinctif avantageux sur un CV, d'où l'importance de penser les certifications en langues tout au long du parcours de l'élève et de l'étudiant.

La certification en anglais dans le « bac + 2 / + 3 »

Le cas de la certification en anglais au niveau « bac + 2 / + 3 » mérite que l'on s'y attarde.

Comme suite à une annonce gouvernementale en 2019, les diplômes de bac + 3 ou bac + 2 devaient être subordonnés à la passation d'une certification en anglais. À cet effet, un marché national avec l'organisme certificateur *People cert* a été ouvert en 2020. Or, la mise en œuvre a été contrecarrée par de nombreux recours déposés contre les décrets, notamment par les universités qui ont contesté cette obligation. En juin 2022, le Conseil d'État a annulé les décrets au motif qu'un diplôme ne peut être subordonné à la passation d'une certification dispensée par un organisme extérieur.

Depuis, la passation d'une certification en anglais reste offerte, mais uniquement aux étudiants de BTS sur la base du volontariat, et dans les établissements ayant décidé de maintenir cette offre. Les étudiants à l'université peuvent continuer à passer le CLES (Certificat de compétence en langues de l'enseignement supérieur).

Si le bilan reste donc positif, il n'en demeure pas moins que le risque d'essoufflement n'est pas négligeable. Pour l'éviter, il conviendrait sans doute de permettre aux élèves de valoriser encore davantage ces certifications en mettant en place des remises officielles solennelles aussi bien des certifications que des attestations de compétences partielles, en les faisant figurer sur les bulletins, les livrets scolaires et Parcoursup. Des projets d'intégration des certifications pourraient être menés par exemple en lien avec la mobilité, les certifications pouvant être systématiquement proposées aux élèves ayant séjourné dans un pays étranger. Cela permettrait de compléter avantageusement la mention « mobilité européenne et internationale » que les élèves peuvent désormais obtenir au baccalauréat s'ils ont réalisé une mobilité d'au moins quatre semaines à l'étranger en classe de première, sachant que le niveau de maîtrise en langue vivante n'est pas pris en compte pour l'obtention de cette mention.²⁴

La question se pose également du développement des certifications en langue dans la voie professionnelle qui pourrait être mieux adaptées aux profils des élèves. Des attestations spécifiques pourraient être également développées pour les élèves de lycées professionnels, notamment en lien avec une mobilité.

La question du degré d'acceptation des professeurs reste sensible, les organisations syndicales n'étant pas favorables au recours à un organisme privé. En outre, certaines considèrent qu'aucun « certificat » ne peut être adjoint à un diplôme qui, selon elles, doit attester seul d'un niveau atteint. À ces deux points d'achoppement s'ajoute celui concernant le travail supplémentaire pour les professeurs, que représentent la correction des copies et les interrogations orales, les organisations syndicales réclamant une rémunération. Or, même si, dans certaines académies, des formes de dédommagements sont mises en place par exemple sous la forme d'indemnités pour mission particulières (IMP), ces passations ne sont pas rémunérées dans la plupart des cas car elles se déroulent sur le temps habituel de travail des professeurs.

²⁴ Cf. BO n° 31 du 25 août 2022 : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=40794

Une harmonisation des pratiques, notamment dans le cadre du Pacte, serait sans doute de nature à inciter davantage de professeurs à proposer des certifications en langues vivantes à leurs élèves.

La question de l'attractivité de l'anglais pourrait conduire également à créer une double certification, dans deux langues vivantes, à l'instar de Certilngua, mais à un niveau plus accessible. Cette démarche correspondrait à la demande sociale et au marché de l'emploi, très à l'affût de compétences en anglais couplées à une autre langue vivante²⁵.

2.3.2. Le DELF : l'intérêt d'un « diplôme » pour les élèves allophones nouvellement arrivés

Le diplôme d'étude en langue française (DELF), créé par décret en 1985 et adossé au cadre européen de compétences de référence pour les langues depuis 2005, a pour vocation d'attester du niveau atteint dans les quatre domaines langagiers (compréhension et production orales et écrites) en langue française. Comme on l'a vu, bien que portant le nom de « diplôme », le DELF fonctionne pleinement comme une certification²⁶.

Il s'adresse aux apprenants du français comme langue étrangère, et il est passé dans le monde, notamment dans le réseau de la Fondation des alliances françaises. La conception des sujets et la délivrance du « diplôme » sont prises en charge par France éducation international, établissement sous tutelle du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.

Au sein de l'institution scolaire, la passation du DELF pour les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) a été encouragée par la DGESCO dès février 2007, elle devient alors gratuite pour les élèves dans les quatre années suivant leur arrivée en France et pour les niveaux A1, A2 ou B1. Le DELF « scolaire » passé par les EANA comprend les mêmes épreuves que le DELF « junior » passé par les apprenants du français comme langue étrangère (FLE) partout dans le monde, autour des compétences langagières de compréhension et de production orales et écrites. Ses supports sont adaptés à un public jeune, mais ne sont pas spécifiquement liés au contexte scolaire. Ainsi, le DELF scolaire recouvre des enjeux d'apprentissages du FLE, sans coïncidence parfaite avec les objectifs d'apprentissage du français comme langue de scolarisation également visés dans les unités pédagogiques pour les élèves allophones arrivants (UPE2A). L'intérêt de la passation du DELF scolaire pour les EANA, notamment au collège, est justifié en 2007 par le nombre important d'élèves pénalisés dans l'obtention du DNB par des compétences encore trop fragiles en langue française. Il s'agit donc de faire en sorte que les EANA aient un « diplôme » qui leur soit spécifiquement destiné, dont la reconnaissance se devait d'être au moins nationale.

Aujourd'hui, le DELF scolaire est solidement installé dans le paysage éducatif, et les professeurs enseignant en UPE2A, ou recevant des élèves allophones en modules d'accueil ou en classe ordinaire, y sont attachés, comme à une étape importante dans le parcours de leurs élèves. Les directeurs et formateurs des CASNAV dans les académies interrogées évoquent tous cette importance à la fois symbolique et pédagogique prise par le DELF, et les chiffres d'inscription tendent à augmenter, comme le montrent par exemple les chiffres fournis par l'académie de Lyon, et représentatifs de la situation générale, à l'exception des académies franciliennes :

	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
EANA	2 369	2 422	NC *	2 054	2 167
DELF	2 055	2 275	1 006	2 305**	2 204
%	87	94		112	102

* non communiqué (Covid).

** dont report de ceux qui n'ont pas pu le passer en 2020.

Sur les cinq dernières années, on observe bien une corrélation entre les effectifs des EANA et les inscrits au DELF. Outre les reports liés à la crise sanitaire, qui ont donné lieu à un nombre d'inscrits au DELF supérieur au nombre d'EANA en 2021, on note aussi que ne sont considérés « EANA » que les élèves arrivés depuis

²⁵ <https://www.pole-emploi.org/accueil/actualites/employabilite-et-langues-etrange.html?type=article>

²⁶ Cf. supra 1.1.

deux ans ou moins en France, tandis que les éligibles au DELF sont les élèves arrivés lors des quatre dernières années.

Il a été signalé à la mission que les CASNAV des académies franciliennes ont une politique différente, en réduisant volontairement le nombre d'inscrits (de 3051 en 2021 à 1960 en 2022). Les passations ne sont en effet autorisées qu'à partir de la classe de 4^e. C'est le très fort coût organisationnel de la certification qui est avancé comme l'argument principal, bien que des éléments pédagogiques soient aussi évoqués : il s'agit que les élèves arrivés au début du collège visent prioritairement leur intégration en classe ordinaire et l'obtention du DNB, la préparation du DELF pouvant être considérée comme étant en concurrence avec ces objectifs.

Malgré ces points de vigilance, les responsables des CASNAV auditionnés rappellent l'importance du DELF dans le parcours des élèves qui en bénéficient. Dans la plupart des établissements qui inscrivent des candidats, des cérémonies de remise du DELF sont organisées : il s'agit bien, pour un élève allophone nouvellement ou récemment arrivé, d'une étape fondatrice pour poursuivre en confiance ses apprentissages au sein de l'école en France.

Recommandation n° 3 : Valoriser les certifications portées par le ministère :

- par des manifestations de remise de certifications « dédiées » en établissement ou en académie et par une communication adaptée avec les familles ;
- dans le livret scolaire et dans Parcoursup en ajoutant une rubrique dédiée.

2.3.3. Les certifications en orthographe et langue française comme outil de distinction

Au rang des certifications non obligatoires figurent celles annonçant garantir un niveau de maîtrise orthographique et de compétences rédactionnelles.

Les certifications des entreprises « Le projet Voltaire » (certificat Voltaire) ou « Educlever » (certification Le Robert), nées dans les années 2000 avec l'essor du *e-learning*, constituent la tête de pont d'abonnements à des programmes d'entraînement sur des plateformes numériques interactives, et sont entrées par ce biais dans de nombreux établissements scolaires.

On perçoit combien il s'agit là de répondre à un constat, à la fois réel et insuffisamment objectif, de la baisse du niveau des élèves en orthographe et de l'impuissance des enseignements ordinaires à remédier à cette difficulté. Les certifications sont surtout présentées à travers le prisme de la valeur sociale de l'orthographe, et mettent en avant l'atout qu'elles constituent en matière d'employabilité.

De fait, l'implantation, notamment de « Projet Voltaire » dans des établissements scolaires nombreux, par le biais d'abonnements aux plateformes d'entraînement, et la reconnaissance de la certification dans le RNCP, associées à des campagnes publicitaires efficaces, a doté l'organisme d'une grande visibilité et d'une réelle reconnaissance. Or, une certification ayant acquis une renommée solide, est un atout en matière d'employabilité, ou pour mettre en valeur une candidature à une formation du supérieur. Ainsi, des établissements du second degré, des universités, ou même des collectivités territoriales offrent à leurs élèves / étudiants / jeunes administrés la possibilité d'accéder à cette certification, afin d'augmenter l'attractivité de leur curriculum vitae. Pour les passations de certifications en orthographe et langue française, ainsi que les abonnements à des programmes d'entraînements numériques, les contrats avec des organismes privés sont passés entre chaque EPLE et l'entreprise choisie : ni les académies ni le ministère ne disposent de chiffres qui objectivent le nombre d'établissements abonnés ni le coût global de ces contrats pour l'institution.

La mission a donc souhaité se doter elle-même de données solides et a conduit une enquête sous la forme d'un questionnaire adressé à tous les établissements des académies hexagonales et ultramarines, sous couvert des rectrices et recteurs. Sur 11 408 EPLE du second degré (chiffre INSEE, rentrée 2021), 3 441 ont répondu à l'enquête, soit un peu plus de 30 %.

Sur le total des répondants, 8 % a effectivement déclaré avoir recours à des organismes extérieurs pour l'entraînement à l'orthographe et à la langue française. La contractualisation est annuelle, et près de la moitié des abonnés a souscrit un contrat depuis plus de trois ans.

On note la tendance monopolistique du marché de l'entraînement à l'orthographe française : 98 % des répondants abonnés travaillent avec l'entreprise « Projet Voltaire ».

Les atouts mis en avant, outre la possibilité d'un usage du numérique éducatif, sont : l'individualisation des apprentissages, la facilité de la correction instantanée des erreurs avec rappel de la règle à utiliser, la progressivité affichée de la démarche, et enfin la possibilité d'une utilisation hors établissement et hors temps scolaire. Pour les étudiants de niveau BTS ou CPGE, l'accent est mis sur la préparation des candidatures pour une insertion professionnelle ou une poursuite d'étude : fonctionnant comme une marque, la « certification Voltaire » est présentée par l'organisme comme un plus sur les CV des étudiants.

Plus de 60 % des répondants abonnés déclarent qu'un professeur de l'établissement est à l'origine de la contractualisation avec l'organisme.

L'enquête a mis en avant une forme d'indécision quant aux objectifs assignés à l'outil : outil d'entraînement pour 71,8 %, d'apprentissage pour 60,5 %, de perfectionnement pour 58,2 %, d'acquisitions d'automatismes pour 46,8 %, de remédiation expresse pour 35 %.

Parmi les utilisateurs, environ 40 % des établissements proposent aux élèves la passation de la certification.

2.3.4. Dans d'autres domaines : des plus-values importantes liées à des spécificités locales

Aux certifications non obligatoires, mais reconnues par l'État, les plus répandues (telles que celles proposées en langues française et étrangères), s'ajoutent d'autres certifications qui répondent le plus souvent à des besoins territoriaux. L'on citera par exemple la certification d'aptitude à l'enseignement d'initiation à la mer (CAEIMer) qui valide un niveau de connaissance et de compétences nécessaires à un enseignement d'initiation aux activités de la mer ainsi que le certificat d'aptitude à l'enseignement aéronautique (CAEA) ou encore le brevet d'initiation aéronautique (BIA). Dans certaines académies plus directement concernées par ces besoins locaux, des formations pour les professeurs et les élèves sont mises en place. Même si le coût de ces formations est relativement élevé par rapport au nombre d'élèves concernés, elles demeurent relativement confidentielles tout en constituant un véritable avantage pour les élèves en termes d'insertion sociale et d'employabilité.

3. Risques et limites des certifications au sein du système éducatif

3.1. Risques pédagogiques

3.1.1. Externalisation du traitement de l'évaluation et de la difficulté scolaire

Dans le vaste éventail des certifications passées par des élèves du secondaire, de BTS ou de CPGE, celles qui, délivrées par des organismes privés sans convention avec le ministère de l'éducation nationale, mesurent pourtant des apprentissages relevant des programmes nationaux, suscitent de nombreuses questions. Les certifications des entreprises « Projet Voltaire » (certificat Voltaire) et dans une bien moindre mesure « Educlever » (certification Le Robert), sont, on l'a vu plus haut, passées dans un nombre non négligeable d'établissements : au regard de l'enquête conduite par la mission, environ 110 établissements sur les 3 441 répondants, proposent la certification, et 275 sont abonnés à la plateforme.

Or, on peut corréliser ce constat avec les conclusions d'une enquête menée par le groupe des lettres de l'IGÉSR en mars-avril 2020 auprès des enseignants stagiaires de lettres : elles révélaient que l'étude de la langue était le domaine du français dans lequel ces jeunes professeurs avaient un sentiment d'efficacité nettement inférieur à tous les autres dans leur enseignement, et ils plaçaient l'étude de la langue au dernier rang de leurs priorités après l'oral. Ainsi, moins à l'aise dans ce champ de l'enseignement du français au collège et au lycée, une part des enseignants est tentée par une dévolution de ces apprentissages. Si les cahiers d'exercices jouent bien souvent ce rôle, depuis respectivement 2008 et 2009 « Projet Voltaire » et « Orthodidacte », les deux organismes les plus sollicités, se voient chargés, dans certains établissements abonnés, de l'apprentissage de l'orthographe, avec la promesse de faire dans le même temps progresser les élèves en matière d'expression écrite ou orale. Une vidéo publicitaire sur le site de « Projet Voltaire » assure même que l'entraînement des élèves sur leur plateforme « permet à l'enseignant de se concentrer sur l'acquisition d'autres compétences ». L'existence de la certification confirme une logique de prise en charge globale et externalisée des enjeux de la maîtrise de l'orthographe, voire des compétences d'écriture et d'expression orale.

Cette externalisation de fait présente un risque pour l'enseignement du français, et en particulier pour la prise en charge de la difficulté scolaire, et corrélativement, pour la formation des enseignants. En effet, si les

assises scientifiques en matière de linguistique semblent garanties par « Projet Voltaire », qui met en avant des experts titulaires de diplômes en information et communication ou membres du corps des professeurs agrégés, on ne trouve en revanche aucune explicitation des modèles didactiques qui permettent de penser la progressivité des apprentissages, ni la stabilisation des acquis. La manière dont la connaissance de règles conduit à l'amélioration des écrits n'est pas non plus évoquée. Même si de nouveaux modules apparaissent pour l'oral, le modèle d'entraînement le plus largement proposé est une démarche déductive traditionnelle : exposition à une leçon, puis exercices d'entraînement, la plus-value apparaît en revanche dans le traitement immédiat de l'erreur, avec un rappel de la leçon qui permet de se corriger. L'intervention du professeur n'est pas nécessaire, et les élèves petits scripteurs et faibles orthographes sont supposés progresser ainsi en autonomie, tandis qu'en classe « d'autres compétences » peuvent donc être travaillées : si l'on s'intéresse à cette affirmation, il ressort que le professeur de français serait cantonné à l'enseignement de la lecture et de la culture littéraire et artistique – conception que l'évolution de la didactique de la discipline, ainsi que les programmes des cycles 3 et 4 et des lycées infirment largement. Le recours à « Projet Voltaire » risque donc d'entretenir certains professeurs dans l'idée que le traitement de la difficulté scolaire, en matière d'expression écrite notamment, n'est pas de leur ressort : il leur faudrait des élèves « remis à niveau » pour pouvoir exercer leur métier. Si le risque est moindre en ce qui concerne les CPGE et les BTS, dont on peut à la limite estimer que les apprentissages orthographiques relèvent bien de la remédiation, l'abonnement de collèges et de lycées professionnels à « Projet Voltaire » ne laisse pas d'inquiéter.

En effet, les visées de l'étude de la langue sont clairement définies dans les programmes : il s'agit de renforcer les compétences langagières (mieux parler, mieux écrire, mieux lire), de progresser vers la norme orthographique dans ses écrits, et de comprendre que la langue fonctionne comme un système. Quelle que soit la visée à laquelle on s'intéresse, les limites du *e-learning* apparaissent : pour les compétences langagières, l'externalisation, qui entraîne un cloisonnement strict entre les entraînements et les activités de la classe (lectures, travaux d'écriture, projets de production orale, découvertes littéraires) ne permet pas que se mette en place progressivement un transfert des connaissances acquises en orthographe vers ces compétences. Concernant la norme orthographique, si la connaissance des règles apparaît comme une zone de progrès bien étayée par des études avancées par « Projet Voltaire », elle ne saurait suffire pour faire d'un élève fragile un scripteur sachant se relire et réviser son texte – compétences dont le développement est nécessaire aux progrès. Enfin, la capacité à comprendre la langue comme un système est liée à la construction progressive d'une posture réflexive des élèves face à la langue, qu'une approche morcelée des faits de langue ne permet pas, notamment pour les élèves les plus fragiles. Ainsi, les situations où l'accompagnement des élèves, par exemple durant les heures réservées à la consolidation en seconde professionnelle, serait remplacé par du temps passé sur la plateforme du « Projet Voltaire » risquent d'être défavorables aux apprentissages, comme autant d'occasions manquées de faire écrire, réécrire, réfléchir, interagir, verbaliser les difficultés, partager les compétences acquises.

Si l'on ne saurait nier que l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire est à revivifier au sein de l'institution, les performances orthographiques des élèves étant en baisse constante depuis la fin des années 1980²⁷, il semble que la solution du recours au *e-learning* proposée par des organismes privés risque d'oblitérer celle, plus exigeante, qui consiste à poursuivre les efforts entrepris, notamment avec le Plan français, pour renforcer la formation des enseignants. En outre, il est nécessaire qu'émerge de manière pérenne un consensus didactique, les changements d'orientation pédagogique qui ont accompagné les programmes successifs ayant eu tendance à priver les professeurs de points d'appui pour construire l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire.

Recommandation n° 1.b : Renforcer le pilotage au niveau académique.

Renforcer la formation initiale et continue des professeurs pour garantir la complémentarité entre programmes / référentiels et certifications et éviter les effets de concurrence des organismes certificateurs. En français en particulier, renforcer en formation les compétences des professeurs relatives à l'enseignement de l'orthographe.

²⁷ Source : DEPP, enquête « Orthographe » : en 1987, seuls 6,9 % des élèves de CM2 du panel faisaient plus de 25 erreurs à la dictée ; en 2007, on passe à 13,2 %, puis 22,7 % en 2015 et 27,5 % en 2021.

3.1.2. Risque de pilotage par le test

La spécificité de la plupart des certifications réside dans le fait qu'elles relèvent d'évaluations standardisées, relativement éloignées des pratiques d'évaluation couramment utilisées par les professeurs. Cet état de fait n'a rien d'anormal puisque les évaluations réalisées au fil de l'année sont de natures diverses : évaluations diagnostiques en début de période pour orienter une séquence pédagogique en fonction des besoins des élèves, évaluation formative pour faire un point régulièrement sur les acquis et en informer les élèves (ainsi que leur famille et les professeurs), évaluation sommative à la fin d'une période pour évaluer les acquis et vérifier qu'un niveau a été atteint à un moment donné sur une somme définie de connaissances et de compétences²⁸. En outre, ces évaluations sont souvent directement en lien avec ce qui a été appris récemment et replacées dans des contextes familiers aux élèves. Or, lors d'évaluations standardisées, la plupart de ces points de repère rassurants pour les élèves ne sont plus présents, ce qui peut entraîner des taux de non-réponse important ou des erreurs davantage liées au format de l'épreuve qu'à un manque de maîtrise. La tentation est donc grande pour certains établissements de proposer aux élèves une forme de « bachotage » et un enseignement arrimé aux évaluations standardisées visées.

Or, s'il paraît tout à fait judicieux de familiariser les élèves avec des épreuves standardisées, organiser les apprentissages autour de ces épreuves conduit à un enseignement monolithique, loin des programmes en vigueur et loin d'une formation à l'autonomie telle que visée *in fine* par le système éducatif français.

Un juste milieu peut être trouvé en variant les modalités d'évaluation et en explicitant davantage les attendus de ces évaluations aux élèves. En langues vivantes, des ressources ont été publiées sur Eduscol pour aider les professeurs en ce sens²⁹.

À titre d'exemple, il est particulièrement intéressant de passer la certification PIX au crible de ce risque du pilotage par le test. Adossée au CRCN, dotée d'un outil clé en main dont les évolutions sont alimentées par les professeurs référents et les ambassadeurs PIX, cette certification bénéficie d'une adhésion relativement large des professeurs. Cependant, la mission a pu constater combien les professeurs et les corps d'inspections étaient parfois gênés par un rapport mal défini entre compétences numériques et programmes, donnant le sentiment d'une tâche supplémentaire et sans lien entre apprentissage et vérifications des compétences pourtant ancrés dans un référentiel commun. Des travaux préparatoires avaient pourtant été menés entre le GIP et le Conseil supérieur des programmes afin de garantir une convergence entre programmes et certification. Certains interlocuteurs ont souligné le risque pour les professeurs de se concentrer sur la plateforme en abandonnant le travail sur les compétences en lien avec le cadre. La généralisation relativement rapide de cette certification semble avoir concentré les efforts sur l'organisation de cette certification alors qu'un travail d'animation pédagogique conséquent apparaît comme nécessaire, au niveau des établissements comme au niveau des corps d'inspection.

La stratégie visant à passer par l'imposition d'une certification pour modifier les pratiques pédagogiques peut avoir certaines limites. Si plusieurs témoignages confirment les effets positifs sur les pratiques des professeurs, l'obligation de l'évaluation des compétences par le biais d'une certification ne semble pouvoir constituer la seule réponse. Le rectorat de Montpellier a ainsi lancé une démarche globale, en créant une maison du numérique, un lieu mettant à disposition de nombreuses solutions de formation et d'autoformation alors que les formations plus traditionnelles ne répondent pas toujours au besoin ou peuvent créer de la défiance.

3.1.3. Risque d'une certification décrochée du parcours de formation

Toujours dans le champ des compétences numériques, l'ensemble des interlocuteurs avec lesquels la mission a pu échanger a été unanime pour vanter l'architecture et la philosophie selon lesquelles a été construit le dispositif PIX. L'autonomie avec laquelle les apprenants peuvent s'y engager et la structuration de l'outil par compétences permet de différencier les parcours et d'appréhender progressivement l'utilisation

²⁸ Le *Guide de l'évaluation* rappelle en introduction les différents types d'évaluation :

<https://eduscol.education.fr/document/5470/download>

²⁹ https://eduscol.education.fr/166/positionnement-et-evaluation-en-langues-vivantes-etrangeres#:~:text=Construire%20des%20outils%20de%20positionnement,_%20grilles%20proposant&text=Il%20s%27agit%20en%20particulier,et%20attendu%20des%20%C3%A9valuations%20formatives

pédagogique du numérique éducatif. Construit comme un référentiel national qui progressivement s'est imposé dans le paysage éducatif français, PIX, d'une passation laissée au libre choix de chacun, est désormais lié à l'obligation pour tous de se certifier sans pour autant que les résultats soient mis en lien avec un quelconque examen ou diplôme.

Les concepteurs, en accord avec les objectifs assignés au dispositif, n'ont de fait pas prévu d'application permettant de rendre compte *a posteriori* des résultats au niveau de chaque classe, établissement ou département. Les bilans ne sont disponibles qu'au niveau de l'académie et après demande auprès de l'équipe nationale PIX. Ils peuvent aussi être transmis à chaque élève qui obtient ainsi des repères sur ses acquis en lien avec les 16 compétences.

En conséquence, pour garantir un effet réel sur les compétences des élèves, PIX devra relever le défi de s'inscrire explicitement dans le cadre des exigences programmatiques. Alors, la certification pourrait être reconnue comme une partie des examens ou diplômes.

L'absence d'outils nationaux analytiques est par ailleurs dommageable pour les académies qui ont mis le numérique et la certification PIX comme un axe majeur du projet académique car il n'est alors pas possible de renseigner l'atteinte ou non de la feuille de route prescrite.

Recommandation n° 1.c : Renforcer le pilotage au niveau des établissements pour les aider à choisir la certification appropriée aux profils de leurs élèves, accompagner les équipes dans la mise en œuvre, notamment pédagogique, grâce à l'appui des corps d'inspection.

3.2. Risque de renforcement des inégalités

La plupart des certifications étant offertes à tous, il pourrait paraître étonnant de s'interroger sur le potentiel risque de renforcement des inégalités en raison de ces certifications.

Or, on constate que l'aspect financier ne joue pas un rôle négligeable dans certaines certifications. Il n'est que de rappeler le coût des certifications en orthographe pour les établissements ou les familles ou bien encore le coût des formations pour passer les certifications de type CAEIMer ou encore les CAEA³⁰. Le déploiement de ce type de certifications conduirait inmanquablement à une inégale répartition des moyens selon les territoires ou les établissements, selon qu'ils disposent de fonds propres plus ou moins importants ou selon qu'ils accueillent des familles pouvant financer de telles évaluations.

Enquête sur le « Projet Voltaire »

L'enquête de la mission auprès des chefs d'établissement révèle que les établissements de l'éducation prioritaire et les établissements ruraux sont peu nombreux à avoir recours aux organismes privés d'entraînement en orthographe. Une grande majorité des établissements clients de « Projet Voltaire », notamment, ont un IPS supérieur ou égal à 90. De ce constat, l'on peut tirer plusieurs conclusions : il est possible que la tentation de l'externalisation de l'apprentissage de l'orthographe soit moins grande dans les collèges REP où la culture professionnelle est davantage marquée par l'accompagnement des élèves et la prise en charge de la difficulté scolaire. Toutefois, l'on ne peut exclure que le facteur financier, ainsi que la demande des parents dans les établissements aux IPS plus élevés, soient déterminants dans le choix de passer un contrat ou non avec ces organismes privés. La somme moyenne annuelle investie par les établissements abonnés est légèrement supérieure à 1 500 €, cette somme étant le plus souvent prélevée sur les crédits pédagogiques ou les ressources internes des établissements. L'enquête montre qu'à la marge, des établissements sollicitent la participation des familles, dans une fourchette allant de cinq à trente euros. Ainsi, si la plus-value de ces organismes pour les élèves était avérée, dans des enseignements relevant pourtant des programmes et devant être pris en charge au sein des cours, cela signifierait que, pour maîtriser ces savoirs fondamentaux, les collèges les plus favorisés disposeraient d'un atout auquel les autres n'auraient pas accès. En ce sens, le recours aux abonnements et certifications des organismes privés d'entraînement à l'orthographe met de fait en tension le principe d'égalité des chances entre les élèves.

³⁰ Cf. infra 2.3.3.

Aux questions du coût s'ajoute une difficulté supplémentaire de nature plus pédagogique. Une abondance de « plus » peut provoquer un sentiment d'insécurité pour des élèves en situation de fragilité scolaire. Pour ces derniers, si les certifications peuvent représenter un défi intéressant à relever (à condition qu'un accompagnement adapté soit mis en place), elles peuvent aussi conduire à un découragement dommageable à la réussite globale de l'élève.

Les certifications non obligatoires doivent donc rester en nombre limité. La secrétaire générale d'une des académies visitées par la mission a ainsi indiqué : Il ne faut en aucun cas « *encombrer les élèves avec des certifications qui ne seraient pas utiles* ». Les certifications doivent être réellement pilotées et bien accompagnées pour constituer une réelle plus-value pour les élèves. Les établissements doivent également être accompagnés pour ne pas laisser entrer dans l'institution des organismes dont les visées lucratives dépassent l'intérêt du service fourni aux élèves.

Afin de mieux réguler l'introduction de certifications nouvelles, tout opérateur, présentant des formations à destination des professeurs en vue de la passation d'une certification, devrait passer par l'E AFC afin que soit étudiée, notamment par les corps d'inspection, la plus-value des formations et certifications proposées.

Recommandation n° 1.c : Renforcer le pilotage au niveau des établissements en les alertant sur les conséquences des choix financiers opérés lors de l'introduction d'une certification payante, afin d'éviter les ruptures d'égalité et les problèmes de compatibilités avec les valeurs de l'École.

3.3. Mal maîtrisées, les certifications peuvent fragiliser le diplôme et l'institution scolaire

3.3.1. Des certifications qui peuvent déstabiliser l'institution scolaire

Les responsables rencontrés, en rectorat ou en administration centrale, signalent d'abord unanimement la difficulté à avoir une vision claire de l'étendue de l'offre des certifications et du spectre de l'existant, ce qui limite la vision ministérielle et académique de ce domaine.

Ensuite, on peut déplorer, au-delà de la confusion des termes entre certification, attestation, habilitation et test, une certaine porosité entre ce qui est institutionnel et ce qui ne l'est pas : certains organismes privés ne manquent pas de profiter de cette impression de flou. Ainsi, le Projet Voltaire se déploie dans ce qu'une interlocutrice en académie qualifie de « zone grise », à la fois complètement distinct de l'Éducation nationale, mais présent dans de nombreux ENT d'établissements, comme intégré au paysage scolaire. Les opérateurs privés peuvent ainsi tenter une « entrée latérale », à côté des programmes et des diplômes, tout en prétendant les servir, et ce en prenant appui sur la capacité des établissements à contracter des partenariats en toute autonomie. Or, l'autonomie des établissements n'empêche pas un pilotage national et académique cohérent des enseignements, garant notamment de la mesure de la plus-value des certifications. La contractualisation des établissements avec des organismes privés proposant des certifications semble devoir appeler une grande vigilance.

Cela étant, l'on constate une pénétration encore assez limitée de la certification dans l'enseignement scolaire, qui s'explique en grande partie par la réticence des équipes de direction et des enseignants à la dévolution de moyens publics à des organismes privés, malgré un intérêt certain des usagers de l'École pour ces certifications.

Les certifications peuvent être d'autant plus difficiles à accepter pour les enseignants que le poids organisationnel n'est pas anodin : le vivier des évaluateurs en langues est le même pour les certifications que, par exemple, pour les épreuves de spécialités du baccalauréat, ce qui est perçu comme une concurrence et une déstabilisation. De même, le recrutement des élèves dans les filières sélectives européennes et internationales par l'utilisation des certifications se fait au détriment de l'outil purement scolaire que sont le livret des élèves ou les entretiens et tests organisés par les établissements. Il peut également y avoir télescopage de calendrier : dans l'académie de Créteil, la certification se déroule en même temps que les épreuves de recrutement des élèves en section internationale.

Recommandation n° 1.a : Renforcer le pilotage au niveau national.

Soumettre la validation de nouvelles certifications à une expertise nationale, en s'inspirant de l'existant (cf. agréments pour les associations ou le guichet « édu-up »), en réactivant par exemple la marque « reconnu d'intérêt pédagogique » ou en en créant une similaire.

3.3.2. Des certifications de compétences fragilisant les diplômes tout en n'étant pas suffisamment reconnues

Le diplôme atteste d'un niveau global de formation, mais, par le principe de compensation, ne garantit pas le niveau atteint dans une compétence précise. Dans le champ professionnel, des employeurs peuvent être insatisfaits de cette absence de précision dans les compétences attestées et réclamer des certifications, plus limitées. En conséquence, sans régulation, les certifications pourraient conduire à remettre en question le niveau censé être acquis par le détenteur du diplôme.

Une multiplication des certifications pose donc un risque « d'adéquationnisme » et de surenchère au détriment de la formation générale, ce qui à terme est moins sécurisant pour l'élève, notamment parce que le diplôme permet aux élèves à la fois l'insertion professionnelle et la poursuite d'études. Il y a donc un mouvement inverse entre le renforcement des compétences des élèves, reconnues par les certifications, et l'émiettement de la reconnaissance du diplôme par l'affaiblissement de sa valeur.

Dans le cas précité du CACES, par exemple, le risque n'est pas nul que, dans certaines filières et certains contextes, cette certification professionnelle puisse devenir un meilleur gage d'employabilité que le diplôme même.

Dans l'enseignement scolaire en général, la multiplication des certifications interroge la valeur des diplômes : en quoi garantissent-ils bien l'acquisition de compétences ? Selon les termes d'une cheffe de service rencontrée, « toutes ces certifications apparaissent comme des symptômes du doute sur la capacité de l'Éducation nationale à certifier des compétences ». Ce doute peut d'ailleurs se renforcer, dans une logique de cercle vicieux : la course aux certifications met de plus en plus en cause la capacité de l'Éducation nationale à attester de manière fiable des compétences attendues pour l'obtention des diplômes.

Par exemple, une association à but non lucratif, affichant l'objectif de « mieux repérer les candidats prometteurs »³¹, a créé une très récente « certification en mathématiques », adossée au programme scolaire comme le baccalauréat, mais proposée en plus pour être mise en avant dans Parcoursup. La DGESCO a donné la consigne de ne pas en tenir compte, mais il n'est guère possible de contrôler ce que chaque élève inscrit dans Parcoursup et la manière dont le supérieur s'en empare pour la sélection des candidats. Dans ce cas d'attestations adossées aux mêmes objets d'apprentissage que le diplôme (ici, la certification en mathématiques), il est pourtant manifeste que la reconnaissance du seul diplôme doit primer si l'on veut garantir l'égalité de tous et la reconnaissance des diplômes

S'il est clair que des certifications peuvent être un gage d'employabilité et constituer un véritable atout sur un CV, il revient à l'institution de les valoriser davantage car elles attestent de compétences complémentaires. Pour autant, il revient à l'Institution de protéger les élèves et les apprentis contre la possible dévalorisation des diplômes alors que leur importance, en France, reste déterminante. Elle l'est sous l'angle des valeurs partagées au sein de l'institution : le diplôme est, en même temps qu'une formation professionnelle, le gage d'une formation humaniste qui prépare chacun à vivre une citoyenneté éclairée. Elle l'est aussi au regard de l'efficacité du système : en effet, les parcours professionnels étant de moins en moins linéaires, le bagage du diplôme garantit davantage de ressources aux élèves pour d'éventuels changements de secteur professionnel à venir. Il est pérenne quand de nombreuses certifications sont soumises à l'obligation de recyclage et peuvent donc devenir caduques, il recouvre une formation globale quand la certification cible un champ précis. Le diplôme garantit donc une forme de socle essentiel de formation : il doit permettre à son bénéficiaire une plus grande adaptabilité. Cette question de l'adaptabilité met en relief la complémentarité possible du diplôme et des certifications : en effet, si le diplôme apporte une forme de socle solide et d'assise de la formation, les certifications, qui peuvent être passées tout au long de la vie,

³¹ Page d'accueil du site de l'association AORES : <https://www.aores-sci.fr/accueil>

constituent des moyens précieux de prendre de nouvelles orientations professionnelles ou de s'adapter aux changements du contexte professionnel.

Une régulation permettant d'éviter en effet de « mille-feuille désorganisé » est tout à fait possible par l'identification claire des certifications validées par le ministère de l'éducation nationale et par la valorisation des seules certifications reconnues par l'institution.

Recommandations n° 1.a : Renforcer le pilotage au niveau national.

Conserver le caractère complémentaire des certifications par rapport aux diplômes, notamment parce qu'ils demeurent plus sécurisants pour les élèves, garantissant un niveau de formation générale, l'insertion professionnelle comme la poursuite d'étude.

Conclusion

Les certifications, attestations et habilitations, par la précision des informations qu'elles donnent sur les compétences de leurs bénéficiaires, constituent un outil précieux dans la formation des élèves, des étudiants et des apprentis : leviers de motivation et de valorisation de ces compétences, elles représentent souvent une plus-value réelle dans les parcours, de la formation à l'insertion professionnelle, qu'elles soient des parties intégrantes du diplôme ou des bonus en plus des diplômes.

L'importance du diplôme demeure très grande au sein de l'École française, en ce qu'il est le garant d'une formation humaniste des élèves et étudiants, à laquelle l'ensemble des acteurs du système éducatif ainsi que l'opinion publique sont attachés. Cette spécificité du diplôme qui consiste dans le caractère global de la formation qu'il valide, permet aussi de penser une forme de complémentarité possible avec les certifications, qui au contraire attestent de manière isolée l'atteinte d'un niveau dans un champ de compétence bien défini.

Mais pour que la coexistence soit harmonieuse et l'articulation cohérente entre diplômes et certifications, il apparaît nécessaire de prendre en compte des points de vigilance et d'établir une régulation suivie des certifications.

Signalons d'abord que toutes les certifications n'ont pas la même légitimité à intervenir dans le parcours des élèves, voire à être intégrées dans leur cursus. Des distinctions sont à opérer, à partir de critères que la mission a rappelés :

- le caractère externe de l'organisme certificateur apporte des garanties qui ont du sens dès lors que la certification s'adosse à un référentiel international : c'est le cas des certifications en langues vivantes et du DELF ;
- la certification est la tête de pont d'un déploiement dans le parcours des élèves d'un enseignement dont la nécessité fait consensus, le cas échéant, l'Éducation nationale a un droit de regard, voire une capacité à concevoir les contenus mêmes de la certification : c'est le cas de la certification PIX ;
- la certification est un passage obligé pour l'exercice de certains métiers et est donc une condition nécessaire à l'obtention du diplôme : c'est le cas de nombreuses certifications intervenant dans le parcours des élèves et apprentis de la voie professionnelle.

Les exemples associés à ces trois critères ne constituent certes pas une liste exhaustive. Toutefois, la mission considère que la multiplication de certifications qui ne seraient justifiées par aucun de ces critères n'est pas souhaitable. Les certifications qui, sans lien avec un quelconque référentiel partagé, seraient adossées aux programmes mêmes et aux acquis évalués par les diplômes, représentent de fait un risque de fragilisation des diplômes par l'affaiblissement de leur crédit. Ainsi, l'essor des certifications en orthographe et langue française appelle à une vigilance accrue sur l'enseignement de l'orthographe au sein de l'École et sur la formation des enseignants dans ce domaine ; ainsi, l'arrivée dans le paysage du lycée de certifications totalement exogènes, mais adossées aux programmes, et qui revendiquent d'apparaître dans Parcoursup, doit alerter sur l'évaluation du cursus terminal des élèves en lien avec leur orientation.

En outre, les certifications et attestations, même quand elles sont délivrées par des organismes certificateurs externes, doivent faire l'objet d'un pilotage très clair et conscient de l'institution scolaire afin d'éviter qu'elles ne deviennent des chevaux de Troie au sein du système éducatif : s'il est certes très précieux que les établissements puissent construire leur projet au plus près des besoins de leurs élèves, la passation par les élèves d'une certification ne peut qu'être le fruit d'une réflexion partagée des équipes, dans une logique partenariale au sein de laquelle l'opportunité doit être dûment mesurée, notamment en s'appuyant sur l'expertise des corps d'inspection territoriaux. Par ailleurs, dans un souci d'égalité des chances et de traitements, l'École a sans doute à se prémunir d'une logique de surenchère dans laquelle les certifications deviendraient les accessoires plus stratégiques que pédagogiques d'une compétition entre les établissements.

Bien que la mission ne soit pas parvenue à disposer d'une comparaison internationale exhaustive, tant la gouvernance des systèmes varie, la question de la concurrence entre diplôme et certification ne se pose globalement pas de façon tranchée.

La mission considère qu'il s'agit davantage d'une relation complémentaire répondant à des évolutions sociétales mondiales où faire la preuve de sa compétence a pris de l'importance. La question de l'accès à l'École ne se posant plus de manière aiguë dans les pays du Nord, elle a été supplantée par la capacité des systèmes de formation à s'adapter aux évolutions rapides des marchés de l'emploi. Là encore, un point de vigilance s'impose : la certification constitue de fait un outil intéressant et plus maniable que le diplôme pour s'adapter rapidement au marché de l'emploi. Mais une politique éducative, séduite par cette facilité, qui tendrait vers un pilotage favorisant les certifications face aux diplômes, prendrait le risque d'une forme d'adéquationnisme et de surenchère, défavorables à moyen terme aux élèves, apprentis et étudiants qu'il convient de protéger d'une forme d'obsolescence d'employabilité. En évitant cet écueil, la mission considère que, maîtrisées et bien pilotées, les certifications peuvent améliorer ce que propose le système éducatif au profit des élèves.

Fabienne PAULIN-MOULARD

Mélanie PIRCAR

Annexes

Annexe 1 :	Lettres de saisine et de désignation.....	37
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées.....	37
Annexe 3 :	Tableau récapitulatif des certifications en langues vivantes	42
Annexe 4 :	Les niveaux de compétence en langues vivantes.....	44
Annexe 5 :	Projets académiques et certifications.....	45
Annexe 6 :	Enquête « Le projet Voltaire »	46

Section des rapports

N° 22-23 005

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : section.rapports@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 30 septembre 2022

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

à

Monsieur le directeur de cabinet
du ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse

Objet : Désignation des membres d'une mission inscrite au programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche 2022-2023.

Dans le cadre de son programme annuel, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche assure une mission intitulée :

Certifications, attestations, tests de validation des acquis internes et externes : quelle place, quel rôle, quels risques pour le système éducatif ?

Je vous informe que la mission sera pilotée par Mmes Fabienne Paulin-Moulard et Mélanie Pircar, et composée de Mme Nathalie Costantini, M. Stéphane Kesler, M. Régis Rigaud et Mme Anna-Livia Susini-Collomb, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche.



Caroline PASCAL

CPI :
Mme Fabienne Paulin-Moulard
Mme Mélanie Pirca
Mme Nathalie Costantini
M. Stéphane Kesler
M. Régis Rigaud
Mme Anna-Livia Susini-Collomb
M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP
M. Guy Waïss, responsable du collège EAE

Liste des personnes rencontrées

Administration centrale

- **Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche**

Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP)

- Laure Vagner-Shaw, cheffe du service de la stratégie des formations et de la vie étudiante, adjointe à la directrice générale
- Muriel Pochard, sous-directrice à la stratégie et la qualité des formations
- Laurent Regnier, adjoint de la sous directrice à la stratégie et la qualité de la formation

- **Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse**

Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)

- Rachel-Marie Pradeilles-Duval, cheffe de service des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires, adjointe au directeur général
- Brigitte Trocmé, adjointe à la sous-direction des lycées et de la formation professionnelle
- Matthieu Lahaye, sous-directeur des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires
- Sofia Nogueira, cheffe du bureau des collègues
- Laurent Bergez, chef du bureau des contenus pédagogiques et des langues
- Arnaud Lacourt, chef du bureau des diplômés professionnels

Délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (DREIC)

- Nathalie Nikitenko
- Nicolas Ginsburger

- **IGÉSR**

- Jonas Erin, groupe EDP, langues vivantes, allemand
- Thierry Goater, groupe EDP, langues vivantes, anglais
- Jean-Charles Pineiro, groupe EDP, langues vivantes, espagnol
- Michel Lugnier, groupe EDP, économie-gestion

Rectorats

- **Académie de Créteil**

- Benjamin Baudin, IA-IPR d'anglais en charge d'Ev@lang
- Sabine Bélien, IA-IPR d'allemand
- Inès Bourassi, IA-IPR d'espagnol
- Christine Darnault, directrice de cabinet adjointe
- Marie-Laure De Bue, directrice de l'école académique de formation continue
- Sori Dembele, IEN STI
- Marie-Line Fauconnier-Lebègue, coordinatrice du CASNAV
- Daniel Guillaume, IA-IPR de lettres, directeur du CASNAV
- Mélanie Herment, IA-IPR d'anglais en charge de « Cambridge »
- Charles Kaoua, doyen des IEN ET-EG
- Christine Lechat, IEN économie gestion

- Christèle Marchais, déléguée académique au numérique éducatif
 - Juliette Marci, cheffe de la division de la formation
 - Charles Naïm, doyen des IA-IPR
 - Géraldine Nari, référente PIX à la DANE
 - Armelle Sibrac, IA-IPR de lettres
- **Académie de Lyon**
 - Corine Benucci, IPR EVS, doyenne IPR
 - Véronique Bouhlol, responsable du CASNAV
 - Nathalie Confort, cheffe du service de la division des examens et concours
 - Olivier Curnelle, secrétaire général d'académie
 - Perrine Douhétet, ambassadrice PIX, professeur de SVT
 - Véronique Julien, IPR HG, vice-doyenne IPR
 - Messaoud Laoucheria, IEN STI doyen IEN ETG
 - Myriam Mazoyer, IEN économie-gestion, vice-doyenne IEN ET-EG
 - Didier Quef, directeur de l'école académique de formation continue
 - Brigitte Ventre, déléguée académique au numérique éducatif adjointe
- **Académie de Montpellier**
 - Jonathan Assié, IA-IPR d'espagnol, en charge du dossier certifications pour l'espagnol
 - Sabrina Caliaros, déléguée régionale académique du numérique éducatif
 - Isabelle Chazal, secrétaire générale d'académie
 - Béatrice Cheutin, doyenne des IEN ET-EG
 - Cyril Dawling, IA-IPR d'anglais, en charge du dossier certifications pour l'anglais
 - Thierry Duclers, doyen des IA-IPR
 - Thierry Blasquez, adjoint à la directrice de l'école académique de formation
 - Valérie Bouchet, directrice de l'école académique de formation
 - Jean-Louis Clerc, EN STI chargé du suivi des spécialités concernées par plusieurs certifications (R408, habilitation électrique, l'habilitation à utiliser les fluides frigorigènes)
 - Laurent Gouze, chef de la direction des examens et concours
 - Laurence Grandet, IEN économie-gestion chargée du suivi de la filière transport-logistique concernée par le CACES
 - Cyril Merique, IA-IPR d'espagnol et coordonnateur des langues
 - Frédéric Miquel, responsable du CASNAV
 - Florence Moreau-Louapre, IEN anglais - lettres, en charge du dossier certifications (anglais)
 - Alain Roches, IA-IPR allemand, en charge du dossier certifications pour l'allemand
 - Anne Vegthe Quattravaux, chargée de mission PIX
- **Académie de Poitiers**
 - Mélanie Ayel-Corbineau, directrice adjointe de l'école de formation continue
 - Chantal Bernard, chargée de mission PIX, délégation académique au numérique éducatif
 - Pascal Boutet, IEN anglais - lettres
 - Fabien Emmanuelli, chef de la division des examens et concours
 - David Févin, directeur de l'école académique de formation continue
 - Emmanuelle Martinet, responsable CASNAV de Charente-Maritime
 - Grégory Gautun, doyen IEN ET-EGE

- Sylvie Luyer-Tanet, IA-IPR d'anglais
 - Sébastien Patris, adjoint au chef de la division des examens et concours
 - Emmanuelle Pax, responsable du CASNAV de Vienne
 - Jean-Denis Poignet, délégué académique au numérique éducatif
 - Jean-Jacques Vial, secrétaire générale d'académie
- **Académie de Strasbourg**
 - Catherine Aptel-Bouclic, en charge des certifications en langue- division des examens et concours
 - Catherine Bossert-Weider, IA-IPR d'anglais
 - Olivier Delarue, doyen de IA-IPR
 - Pauline Dietrich, chargée de mission au CASNAV Haut-Rhin
 - Raphaëlle Dolisi, chargée de mission au CASNAV Bas-Rhin
 - Sébastien Lorentz, adjoint au délégué régional académique au numérique éducatif
 - Claudine Macresy-Duport, secrétaire générale d'académie
 - Emmanuelle Pernoux-Metz, directrice de l'école académique de formation continue
 - Mickaël Ponchon, chef du bureau de la voie professionnelle, division des examens et concours
 - Patrice Rey, IA-IPR d'Allemand
 - Philippe Viain, doyen des IEN ET-EG
 - **Lycée professionnel Émile Mathis, Schiltigheim**
 - Philippe Rivieyran, proviseur
 - Caroline Grury, professeure en logistique et transport
 - Fabienne Le Poul, professeure en logistique et transport
 - Anne-Sophie Jordan, DDFPT
 - Margaux Dietrich, assistante de la DDFPT
 - Aïmen Ben Sadallah, élève BTS gestion des transports et logistique associée
 - **Lycée Marcel Rudloff, Strasbourg**
 - Rodolphe Raffin-Marchetti, proviseur
 - Véronique Schandel-Blanchard, proviseure adjointe
 - Mélanie Brétel-André, enseignante d'allemand en Abibac, référente CertiLingua© et enseignante référente pour l'Action européenne et internationale (ERAEI)
 - Rose-Marie Gasman, enseignante d'espagnol, en section Euro Espagnol, référente CertiLingua© et enseignante référente pour l'Action européenne et internationale (ERAEI)

Élèves

- Mathis Geiskopf, élève de 2^{nde} cursus Abibac
- Coline Geldreich Coline, élève de 2^{nde} cursus Abibac
- Lilian Bronner, élève de 1^{ère} cursus Abibac
- Clémentine Matos, élève de 1^{ère} cursus Abibac
- Lisa Wendling, élève de 1^{ère} cursus Abibac
- Jad Badri Jad, élève de terminale, section euro anglais DNL histoire-géographie
- Xavier Ehrhart, élève de terminale, cursus Abibac
- Elise Foucard, élève de terminale, cursus Abibac
- Nourredine Khaoui, élève de terminale, section euro espagnol
- Iman Khlifi, élève de terminale, section euro espagnol
- Arthur Steegmann, élève de terminale, cursus Abibac

Anciens élèves

- Marisola Arapi, étudiante en 1^{ère} année de médecine,
- Denis Korol, étudiant en 2^e année de licence de chimie
- Amandine Petit, étudiante en 1^{ère} année de licence LLCER parcours Cursus intégré formation transfrontalière d'enseignants - allemand (CIFTE)
- Paul Weber, étudiant en 2^{ème} année de double licence mathématiques - économie-gestion

• **Académie de Toulouse**

- Eva Martinez-Milgram, principale du collège Stendhal

Opérateurs

• **France Éducation international (FEI)**

- Pierre-François Mourier, directeur général
- Hervé Ferrage, directeur général adjoint
- Bruno Mègre, directeur du département évaluation et certifications
- Joanna Godrecka, directrice de cabinet

• **PIX**

- Benjamin Marteau, directeur
- Sophie Puig de Fabregas, responsable des contenus pédagogiques et du déploiement dans l'enseignement scolaire

Ambassades de France

• **Ambassade de France en Bulgarie**

- Claudia Calvini, conseillère de coopération et d'action culturelle adjointe

• **Ambassade de France en Irlande**

- Laura Le Cleach, attachée de coopération pour le français

• **Ambassade de France en Norvège**

- Catherine Pétilion, attachée de coopération éducative

• **Ambassade de France aux Pays Bas**

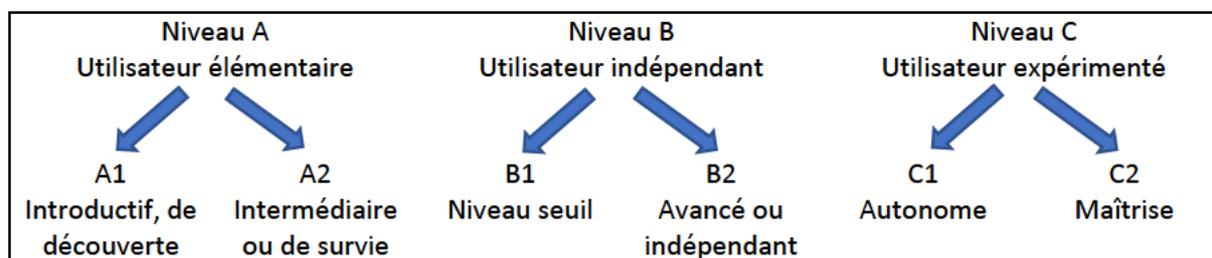
- Jean-François Rochard, attaché de coopération éducative

Les certifications en langues vivantes

Langues concernées	Nom	existe depuis	élèves concernés	organisme certificateur	niveaux de certification	attestation partielle possible
allemand	DSD 1	2005	Tous les élèves volontaires de 3 ^e , 2 nd e, 1 ^{ère} en LGT et de 1 ^{ère} en LP	KMK	A2 / B1	oui
allemand	DSD 2	Lancée en 1976 de manière expérimentales	Les élèves volontaires de terminale ou CPGE des établissements sélectionnés par le partenaire allemand	KMK	B2/ C1	oui
anglais	CEC	2008 pour élèves de seconde mais depuis 2020 seuls les élèves de terminale sont concernés	Élèves volontaires de terminale de SELO, SI ou en LLCER anglais et anglais monde contemporain des LGT publics et privés sous contrat et des lycées relevant du ministère des armées ; Élèves des classes de première et terminale des lycées professionnels ; Élèves des établissements du ministère de l'agriculture et de l'alimentation.	Cambridge	B1 à C1	Oui
anglais		2023	Élèves volontaires de BTS dans les établissements offrant cette possibilité	People cert	??	??
arabe	CIMA	2022-2023 (expérimentation académie de Créteil)	Elèves volontaires cycle terminal	IMA	A1/C2	oui
espagnol	DELE	2012	1/ - Les élèves volontaires de classe de seconde des sections européennes d'espagnol des lycées généraux, technologiques et des lycées relevant du	Institut Cervantès	A2 / B1	oui

			ministère des armées. 2/ - Les élèves des sections européennes d'espagnol de classe de première des lycées professionnels.			
italien	CLIQ	Expérimentation 2023-2024, académie d'Aix-Marseille et de Nice		Association CLIQ (certification langue italienne de qualité), reconnue par le ministère des affaires étrangères italien		
anglais et une autre langue	CertiLingua	2010 (en France)	Les élèves de terminale bénéficiant d'un enseignement de DNL et d'un projet de mobilité	Établissement labellisé	B2 dans deux LV	non

Annexe 4 : Les niveaux de compétence en langues vivantes



Source : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p.25, Conseil de l'Europe

Les niveaux à atteindre sont définis par les programmes¹ :

Niveau visé en fin de collège :

- LVA (première langue apprise dans le système scolaire) : au moins le niveau A2, avec des activités langagières en B1 (expression écrite ou orale, compréhension de l'écrit ou de l'oral)
- LVB (seconde langue apprise dans les système scolaire) : niveau A2 dans au moins deux activités langagières

Niveau visé en fin de lycée :

Lycée général et technologique

- LVA : niveau B2 en fin de terminale générale ou technologique et le
- LVB : niveau B1

Lycée professionnel

Baccalauréat professionnel

- LVA : niveau B1+
- LVB : niveau B1

CAP : A2

¹ Cf. BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 pour le collège. BO n°1 du 22 janvier 2019 pour le lycée

Projets académiques et certification

Académie	Calendrier du projet	Certification		Certification des élèves		
		Enseignants	Établissements	PIX	LVE	DELF
Aix Marseille	2022-2025	✓	✓			
Amiens	? -2025	✓				
Besançon	2015-2019		✓			
Bordeaux	2016-2020					
Caen /Rouen	2019-2022					
Clermont Ferrand	2019-2021	✓				
Corse	2017-2022					
Créteil	2020-2024	✓	✓	✓	✓	✓
Dijon	2018-2022					
Grenoble	/					
Guadeloupe	2020-2023	✓	✓			
Guyane	2018-2021	✓				
Lille	2022-2025	✓	✓	✓		✓
Limoges	2020-2024					
Lyon	2022-2023	✓	✓	✓	✓	
Martinique	2018-2022				✓	
Mayotte	2020-2023	✓				
Montpellier	2019-2022					
Nancy Metz	2021-2025		✓	✓	✓	
Nantes	2018-2022					
Nice	2020-2024	✓				
Orléans Tours	2018-2022					
Paris	/					
Poitiers	2022-2025			✓		
Reims	2021-2026					
Rennes	2022-2025					
Réunion	2021-2025	✓	✓	✓	✓	
Strasbourg	2023-2027	✓	✓			
Toulouse	2019-2022					
Versailles	2021-2024			✓		
Total	28	12	9	7	5	2
Pourcentage	100%	42%	32%	25%	18%	7%

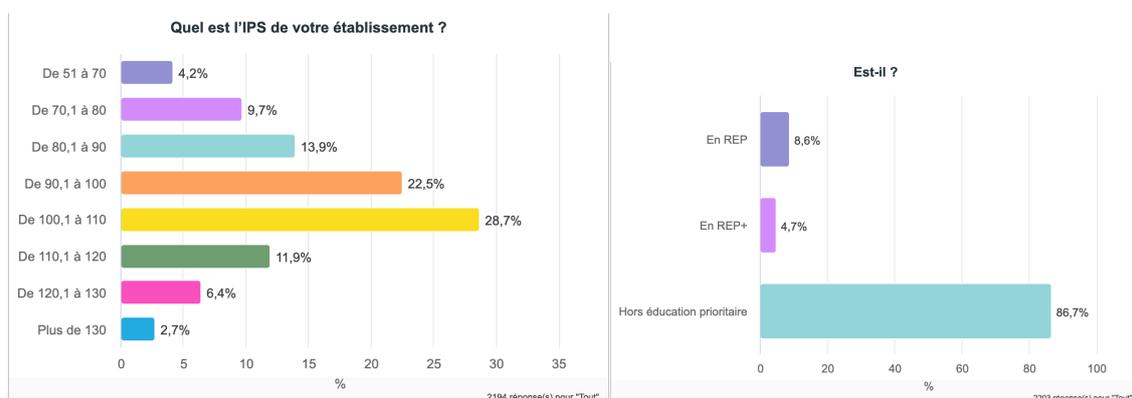
Enquête renseignée par les chefs d'établissements de l'ensembles des académies hexagonales et ultra-marines, portant sur le recours à des organismes privés payants d'entraînement et de certification en orthographe et en langue française

L'enquête, proposée par la mission avec l'appui du Pôle enquêtes de la direction du numérique pour l'éducation (DNE), a été adressé à tous les chefs d'établissement du secondaire, avec transmission par les cabinets de recteurs, entre février et avril 2023.

En voici les éléments les plus saillants :

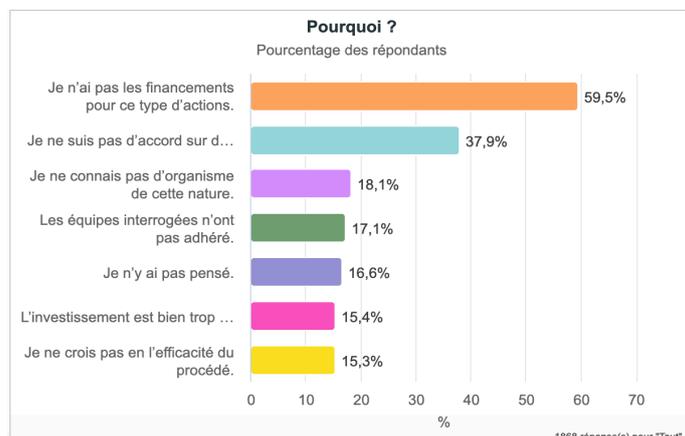
- 1 Les académies ayant répondu : 2 541 réponses, surtout issues de collèges.
- 2 10,4% des établissements ayant répondu ont contracté un abonnement avec un organisme privé payant d'entraînement et de certification en orthographe et en langue française.
- 3 La tendance est monopolistique : les établissements adhérents le sont presque tous à l'organisme « Le Projet Voltaire », quelques autres étant mentionnés à la marge (dont « Orthodidacte » avec la Certification Le Robert).
- 4 Les établissements de l'éducation prioritaire sont très minoritaires parmi les établissements ayant un contrat avec un organisme privé payant d'entraînement et de certification en orthographe ; 70 % des abonnés ont des IPS supérieurs ou égaux à 90.

Réponses des établissements ayant un contrat avec un organisme privé payant de certification en langue française :

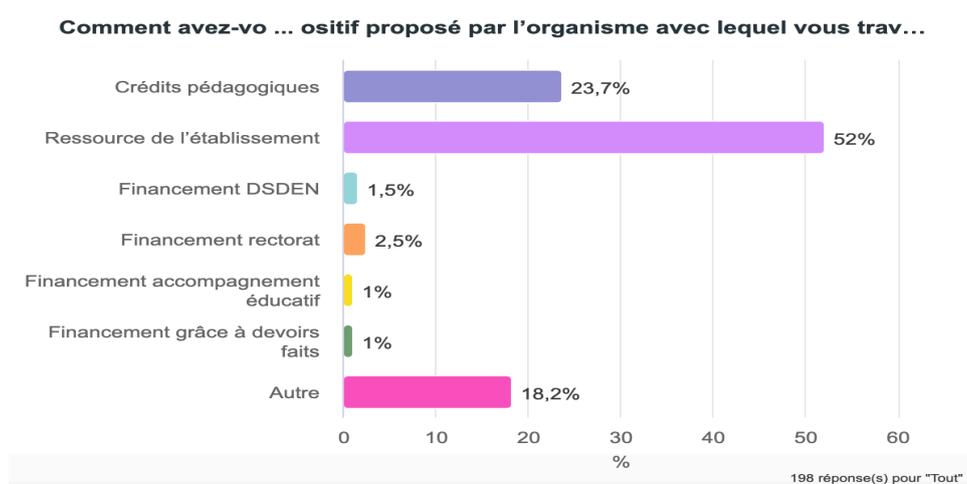


- 5 Plus d'un tiers des chefs d'établissement ayant répondu à l'enquête indique ne pas être en accord avec l'idée d'une dévolution des enseignements à un organisme privé. Le fait de ne pas avoir de crédits dédiés est mentionné par 70 % des répondants (rappelons que pour cette question, les répondants pouvaient choisir plusieurs réponses). De fait, pour les établissements « adhérents », le financement se fait essentiellement sur les ressources propres de l'établissement. Notons que la réponse « autre » (16 % des adhérents) correspond pour moitié au financement par les familles.

Réponse des établissements n'ayant pas contracté de certification payante en langue française à la question de savoir pourquoi ils n'y ont pas recours :



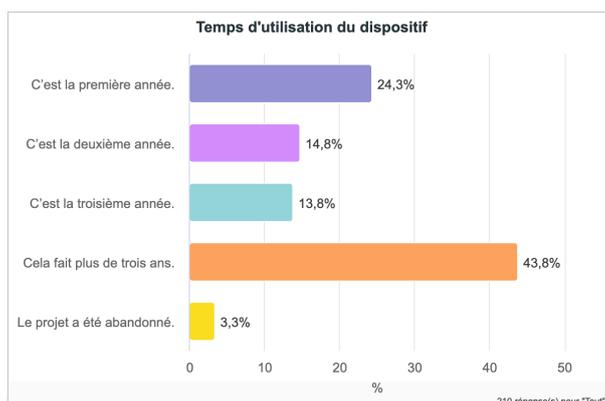
Réponse concernant les sources de financement :



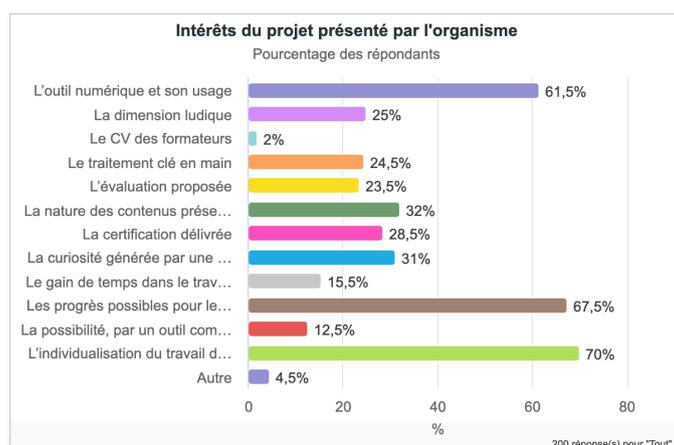
6 Dans une grande majorité des cas (60 %), la volonté d'adhérer à un abonnement est venue d'un ou de plusieurs enseignants. On note que les organismes se manifestent également pour vendre leurs services aux établissements (c'est l'origine de 16,4 % des abonnements). Enfin, 10,8 % des chefs d'établissement ont proposé l'abonnement sur les conseils d'un collègue chef d'établissement.

7 En matière de coûts, on note que la plupart des contrats sont annuels (près de 80 % des adhérents), et que le montant moyen des sommes engagées par l'établissement s'élève à 1 500 € environ par an.

8 On note une certaine pérennité des adhésions des établissements à l'organisme choisi : 43% des adhérents le sont depuis plus de trois ans. Précisons toutefois l'existence d'un biais concernant le nombre d'établissements ayant renoncé au projet, car la question n'était *a priori* accessible qu'aux adhérents ayant répondu oui à la question initiale de l'adhésion à un organisme privé pour l'orthographe :



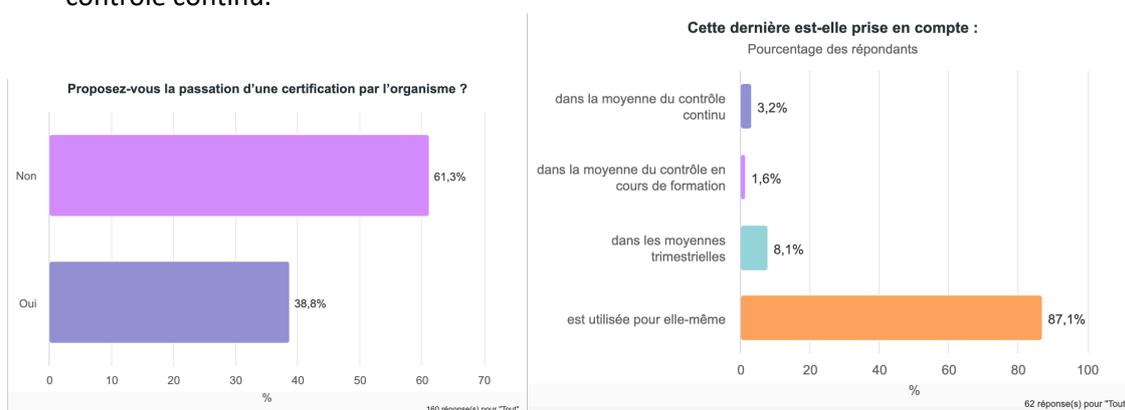
9 Les établissements adhérents ont essentiellement cité trois raisons justifiant leur choix : l'intérêt de proposer aux élèves un outil numérique, l'intérêt de leur proposer une approche individualisée, et les progrès attendus face à des difficultés constatées :



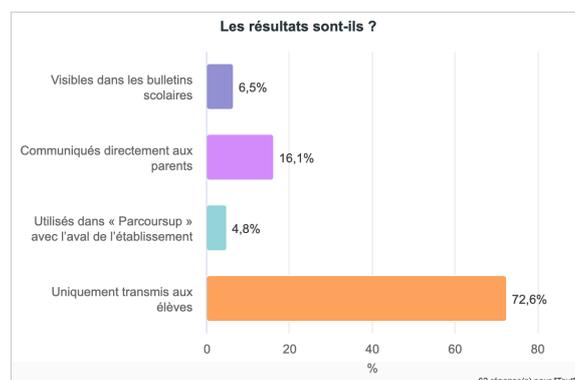
10 L'accompagnement des professeurs pour l'utilisation de l'outil proposé n'est pas la règle : seuls 20 % des adhérents mentionnent une formation dédiée. Dans ce cas, la formation est assurée soit par un professeur référent au sein de l'établissement, soit par l'organisme lui-même, soit par les deux. Elle n'est pas proposée par le plan académique de formation.

11 Au sein des établissements adhérents, l'outil est parfois « internalisé » : il a le plus souvent été présenté en conseil d'administration, et plus de 30 % des adhérents a inclus l'outil dans l'ENT.

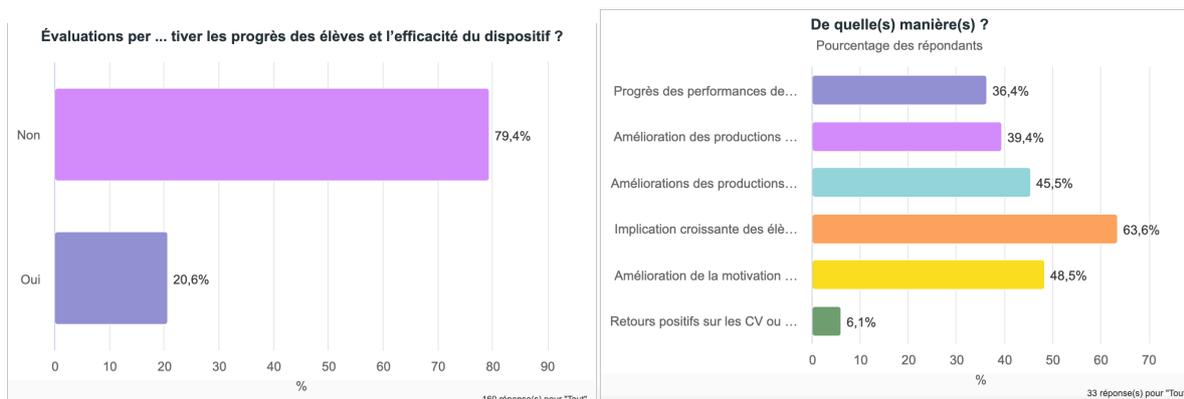
12 Près de 40 % des établissements ayant souscrit un contrat avec un organisme certificateur payant en langue française proposent la passation de la certification à leurs élèves. En revanche, le résultat obtenu à la certification est rarement pris en compte dans les moyennes et pour le contrôle continu.



13 Seuls un petit nombre d'établissements déclare que les résultats à la certification sont utilisés dans Parcoursup par leurs élèves.



14 20 % seulement des établissements déclarent s'être dotés d'évaluations permettant d'objectiver les progrès réalisés par les élèves grâce à l'utilisation des outils proposés par les organismes privés en question. Dans ce cas, c'est l'implication des élèves dans leur travail sur l'outil proposé qui a été le critère le plus cité comme moyen d'objectiver les progrès.



15 Malgré le faible taux d'établissements en mesure d'objectiver les progrès de leurs élèves grâce à l'outil, plus de 85 % des établissements adhérents déclarent recommander le recours à l'organisme auquel ils sont abonnés.