



**HAL**  
open science

## Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels

Pascal Caillaud, Valérie Gosseaume, Laetitia Poulain, Renaud Garrigues,  
Christelle Grumeau, Gaëlle Labarrade, Paul Kalck, Chantal Labruyère,  
Josiane Paddeu

### ► To cite this version:

Pascal Caillaud, Valérie Gosseaume, Laetitia Poulain, Renaud Garrigues, Christelle Grumeau, et al..  
Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels. [Rapport de recherche]  
2011 N°3, Direction générale de l'enseignement scolaire. 2011, 149 p. hal-03668734

**HAL Id: hal-03668734**

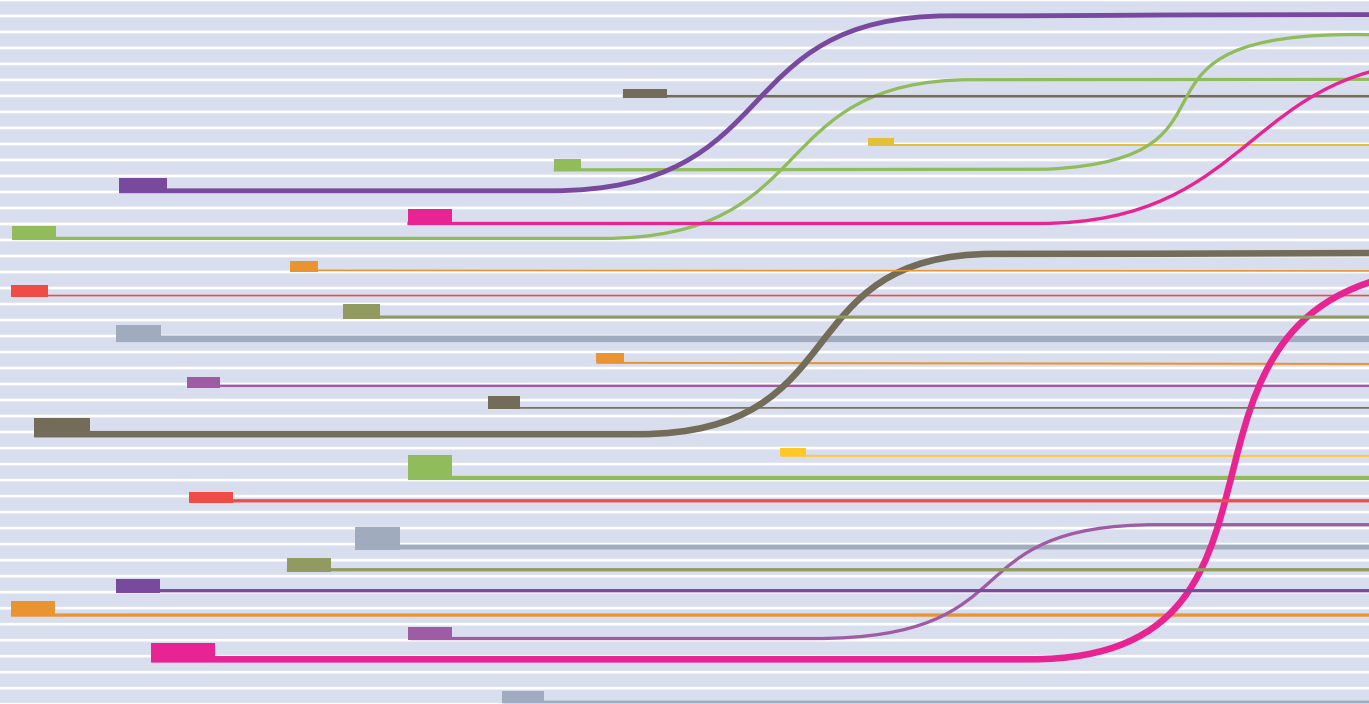
**<https://hal.science/hal-03668734>**

Submitted on 23 Aug 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels



Ministère de l'Éducation nationale  
Direction générale de l'enseignement scolaire  
*Bureau des diplômes professionnels*

# PLACE ET ROLE DES PROFESSIONNELS DANS LA CONCEPTION DES DIPLOMES PROFESSIONNELS



Pascal CAILLAUD  
Valérie GOSSEAUME  
Avec la collaboration de Laetitia Poulain



Renaud GARRIGUES  
Christelle GRUMEAU  
Avec la collaboration de Gaele Labarrade



Paul KALCK  
Chantal LABRUYERE  
Josiane PADDEU



## **AVERTISSEMENT**

Le présent document est issu d'une étude conduite en 2010-2011 par le Céreq et commandée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO A2-3) du ministère de l'Education nationale.

Ses résultats sont destinés à rendre compte des pratiques méthodologiques concernant la conception des référentiels des diplômes professionnels, et des place et rôle que les professionnels y occupent.

Cependant, les analyses et propositions présentées n'engagent que les auteurs de l'étude.



## **REMERCIEMENTS**

L'équipe Céreq /Dictys remercie l'ensemble des acteurs, chefs de projet, professionnels membres des CPC et des groupes de travail, inspecteurs et enseignants de l'Education nationale, d'avoir accepté de prendre le temps de revenir sur leur expérience de participation à des groupes de production de diplômes, parfois déjà un peu ancienne. Sans la coopération de tous, ce travail n'aurait pas pu être mené à bien.





# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>9</b>
<b>I. ....LOI, DECRET, GUIDES SUR L'ELABORATION DES DIPLOMES</b>	<b>15</b>
A. LE ROLE DES PROFESSIONNELS DANS LA CONSTRUCTION DES DIPLOMES.....	17
1. <i>Historique</i> .....	17
2. <i>Quelles missions pour les CPC actuelles et quel rôle pour les professionnels ?</i>	19
3. <i>La présence des professionnels dans les CPC : quelle représentativité ?</i> .....	23
4. <i>L'action contentieuse autour des Commissions Professionnelles Consultatives</i> .	25
B. LA TRADUCTION DES TEXTES DANS LES GUIDES ELABORES PAR L'EDUCATION NATIONALE A DESTINATION DES MEMBRES DES CPC ET DES GROUPES DE TRAVAIL .....	29
1. <i>Ce que disent les guides sur la place et le rôle des professionnels</i> .....	29
2. <i>Les questions que pose la lecture du guide pour le néophyte</i> .....	31
<b>II. LA PLACE DES PROFESSIONNELS DANS LE PROCESSUS D'ELABORATION DES DIPLOMES .....</b>	<b>39</b>
A. LA DECISION DE MISE EN CHANTIER D'UN REFERENTIEL DE DIPLOME .....	41
1. <i>Création, rénovation : une décision prise en amont des CPC et des groupes de travail</i> .....	41
2. <i>Peu de traces d'un dossier d'opportunité</i> .....	43
B. LA COMPOSITION DES GROUPES DE TRAVAIL .....	47
1. <i>Un guide peu prescriptif, une façon un peu « opportuniste » de constituer les groupes de travail</i> .....	47
2. <i>Qui sont les professionnels des groupes étudiés ?</i> .....	48
C. PARTICIPER A L'ELABORATION DES REFERENTIELS DE DIPLOMES : QUEL TRAVAIL ?.....	61
1. <i>Un processus soumis à des logiques endogènes au système éducatif</i> .....	61
2. <i>Outils et organisation du travail</i> .....	68
3. <i>Le rôle dévolu, assumé ou revendiqué par les professionnels</i> .....	74
<b>III. ....LES REFERENTIELS, PRODUITS D'UNE INGENIERIE ET DU TRAVAIL DES GROUPES .....</b>	<b>85</b>
A. ANALYSE DU GUIDE.....	87
1. <i>La lecture du guide</i> .....	87
2. <i>Quelles réponses aux questions des professionnels ?</i> .....	106
B. LES REFERENTIELS, PRODUITS DES GROUPES DE TRAVAIL.....	109
1. <i>Les premières parties des référentiels (RAP...) résolument orientées vers une prescription de nature très singulière</i> .....	109
2. <i>Quelles articulations entre RAP et RC ?</i> .....	118
<b>QUESTIONS POUR L'AVENIR ET PROPOSITIONS.....</b>	<b>141</b>
<b>LISTE DES SIGLES .....</b>	<b>145</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>146</b>



# **INTRODUCTION**

## Le contexte de l'étude et ses objectifs

Le système français de pilotage de l'offre de formation professionnelle a beaucoup évolué au cours de la dernière décennie sous l'effet conjugué de l'adoption de la loi de modernisation sociale de janvier 2002 et des deux accords nationaux interprofessionnels sur la formation professionnelle, traduits dans les lois de mai 2004 et de novembre 2009. Parmi les différents ministères celui de l'Éducation nationale, qui occupe une place centrale dans la gestion de l'offre publique, n'est certainement pas celui qui a connu les transformations les plus marquantes dans la mesure où il était doté depuis longtemps d'un système de consultation des partenaires sociaux structuré et actif et qu'il avait adopté, dès les années 80, une ingénierie de construction des diplômes qui accordait une large place aux référentiels d'activité et de compétences.<sup>1</sup> Néanmoins les transformations du contexte institutionnel et le développement du dialogue social en matière de formation professionnelle incitent à réinterroger le rôle des différents acteurs qui interviennent dans le pilotage de l'offre de certifications et en particulier celui du monde professionnel, principalement représenté dans le système français par les organisations professionnelles de branche<sup>2</sup>. L'étude dont nous rendons compte ici, réalisée en réponse à un appel d'offres de la Dgesco sur les « rôle et place des professionnels dans la conception des diplômes professionnels de l'Éducation nationale » doit être replacée dans ce contexte.

Depuis la loi du 17 janvier 2002 portant création de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP) et de son Répertoire (RNCP) et instituant un droit individuel à la validation des acquis de l'expérience (VAE), tous les certificateurs publics doivent être dotés d'instance de consultation des partenaires sociaux et produire des référentiels d'activité et de certification pour que leurs diplômes soient inscrits de droit au RNCP. Progressivement s'est imposée la notion de « ministères certificateurs », pour affirmer leur responsabilité spécifique en matière de construction de l'offre de certification et de délivrance des diplômes, par distinction avec leurs responsabilités en matière d'organisation de l'offre de formation. Dans les différents ministères, les équipes spécialisées en « ingénierie de formation » se sont progressivement recentrées sur « l'ingénierie de certification », qui accorde une place essentielle à la définition de la cible d'emploi des diplômés et à la définition du contenu des activités exercées par les titulaires de ces emplois, ainsi qu'aux compétences attendues des futurs professionnels, lesquelles sont certifiées par la délivrance du diplôme. Du même coup, l'élaboration des « contenus de formation », c'est-à-dire des « programmes », qui occupait une certaine place au sein des instances de consultation sur les diplômes, comme l'indique le texte fondateur sur les CPC du 4 juillet 1972<sup>3</sup>, a été placée hors du champ de compétences de ces instances pluripartites, dans lesquelles les représentants des professionnels occupent une place importante.

Au cours de la décennie 2000, la Dgesco a confirmé, à l'occasion de l'actualisation des guides destinés aux membres des CPC, l'importance qu'elle accordait à la participation des professionnels dans les différentes phases d'élaboration des diplômes, depuis le

---

<sup>1</sup> Comme en témoigne la publication en 1993 d'un document méthodologique pour l'élaboration des diplômes (n°93/1 de CPC Documents)

<sup>2</sup> « Certifications professionnelles : les partenaires sociaux impliqués dans la construction de l'offre » C. Labryère, BREF Céreq, n°208, /2004

<sup>3</sup> Ce décret précise que leurs attributions portent « sur la définition, le contenu et l'évolution des formations (...) sur le développement des moyens de formation en fonction de l'évolution des débouchés professionnels et des besoins des branches, sur les questions d'ordre technique et pédagogique ayant trait à l'élaboration et à l'application des programmes, des méthodes de formation et à leur sanction »

dossier d'opportunité jusqu'à l'élaboration du référentiel de certification. Bien qu'ils se mobilisent souvent pour instruire, avec le concours de leurs observatoires de branche, le dossier de création des nouveaux diplômes qu'ils jugent nécessaires au bon fonctionnement de leur secteur, les professionnels participent cependant de manière très variable aux différentes étapes du processus d'élaboration du diplôme et ils se retrouvent généralement peu nombreux dans la dernière phase de construction des diplômes, à savoir l'élaboration du règlement d'examen : celui-ci est encore largement aux mains des « pédagogues », inspecteurs généraux et enseignants, très présents dans les groupes de travail constitués autour de cet objectif de production des référentiels de diplômes.

En parallèle aux évolutions institutionnelles impulsées par la loi de 2002 dans le champ de la certification, les partenaires sociaux ont signé au cours de la décennie deux accords nationaux interprofessionnels sur la formation professionnelle qui ont contribué à développer le rôle de certificateur des branches professionnelles : avec la structuration progressive d'une ingénierie de certification qui leur est propre, elles ont en effet constitué au fil des années une offre multiforme de Certificats de qualification professionnelle (CQP), pilotée par leurs Commissions paritaires nationales de l'emploi et de la formation (CPNEF). Ce positionnement des partenaires sociaux a contribué à doter progressivement les branches d'une culture de la certification et même pour certaines d'entre elles, de compétences en ingénierie de certification, qui les amène à revendiquer un rôle de plus en plus actif dans la définition des besoins de qualification de leur main d'œuvre et dans l'élaboration de l'offre publique de certification correspondante.

Au regard de ces enjeux, l'Éducation nationale a donc souhaité actualiser l'état des lieux réalisé au début des années 90<sup>4</sup> sur les modalités de participation des professionnels à l'élaboration des diplômes professionnels afin d'établir un diagnostic en termes de forces et faiblesses du dispositif actuel de concertation. Elle s'est fixée également comme objectif de faire le point sur les modalités de mise en œuvre concrète du modèle théorique d'ingénierie de certification réactualisé en 2004. C'est pour tenter de répondre à ces objectifs qu'ont été réalisées des investigations approfondies sur le fonctionnement de trois groupes producteurs de diplômes récemment rénovés (deux Baccalauréats Professionnels et un Brevet Professionnel) et analysé le résultat de leur travail (les référentiels produits).

### **Les commissions professionnelles consultatives, des instances paritaires d'élaboration de l'offre de certifications professionnelles**

Les Commissions professionnelles consultatives (CPC) sont des instances où employeurs, salariés, pouvoirs publics et personnalités qualifiées se concertent et donnent un avis sur la création, l'actualisation ou l'abrogation des diplômes à vocation professionnelle, qu'il s'agisse des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel (du CAP au BTS) pour le ministère de l'Éducation nationale, ou d'autres types de diplômes ou certificats pour les autres ministères (titres professionnels, diplômes d'État, brevets professionnels de la jeunesse et de l'éducation populaires, etc. ). Leur fonctionnement émane de textes réglementaires figurant au Code de l'éducation. Quelques CPC, de moins en moins nombreuses, se déclinent en sous-commissions, couvrant des domaines d'activités plus homogènes, pour lesquels existe une offre de diplôme abondante. Pour mener à bien la production d'un nouveau diplôme ou l'actualisation d'une spécialité ou d'une filière existante, les CPC mettent en place des groupes de travail *ad hoc*, que nous appellerons ici indistinctement, groupes producteurs ou groupes de travail.

---

<sup>4</sup> B. Fourcade, G. Ourliac : la négociation des diplômes technologiques : les commissions professionnelles consultatives, in Formation Emploi n°39, /1992

Pour mener à bien ce travail d'actualisation de l'offre de diplôme, les CPC se réunissent en formation plénière, deux fois par an en moyenne, précédée selon le cas par des réunions en formation spécialisée (sous-commissions). Un comité interprofessionnel consultatif (CIC) traite, lui, des questions transversales intéressant l'ensemble des CPC et propose des mesures propres à coordonner leur activité.

### **Les acteurs de la construction des diplômes professionnels**

Plus de 800 personnes sont membres des CPC du ministère de l'Éducation nationale. Parmi ces membres, les professionnels (employeurs et salariés) participent bénévolement aux CPC plénières, aux sous-commissions et aux groupes de travail techniques. Les CPC sont des lieux de travail mais également des lieux de représentation institutionnelle (grandes entreprises, fédérations professionnelles, organisations syndicales des salariés des branches concernées, mais aussi des enseignants ...) au sein desquelles le jeu des acteurs peut prendre une certaine importance pour les différentes parties prenantes. Disposer d'un diplôme de spécialité est un enjeu fort pour les branches professionnelles, notamment pour les plus petites ou les plus récentes, car cela contribue à valoriser les activités de leur secteur et à attirer l'attention des jeunes sur leurs métiers. La « production » par l'Éducation nationale d'un vivier de jeunes qualifiés étant un objectif important pour les entreprises, elles portent une attention particulière à l'attractivité de leurs diplômes et notamment à l'intitulé de la spécialité du diplôme, lequel doit être aisément compréhensible et renvoyer une image positive de métier valorisant et « porteur ».

Ces professionnels, dans leurs rôles de représentation / défense de leur profession interagissent avec les acteurs de l'Éducation nationale des CPC, principalement avec :

- Le secrétariat général des CPC qui a pour mission de coordonner les travaux et d'assurer le lien avec le monde professionnel et les partenariats institutionnels.
- Les corps d'inspection, chef de projet dans l'élaboration des diplômes.
- Les enseignants participant à l'écriture du RAP et du RC.

### **Un rapport en trois parties pour rendre compte des trois registres d'analyse : celui des textes, celui du fonctionnement des groupes de travail, et celui des « produits » de ce travail**

Pour répondre à la commande et documenter « les rôle et place des professionnels dans la conception des diplômes », il fallait d'abord s'interroger sur ce que recouvre cette notion de « professionnels », utilisée de manière assez imprécise dans les textes : responsables d'entreprises, représentants de branche, syndicalistes, porte-paroles de collectifs professionnels organisés, techniciens des organisations professionnelles, ou simples « hommes de métiers ». Qui sont ces professionnels choisis pour participer au travail des CPC, et plus particulièrement aux groupes producteurs ? Par qui et comment sont-ils choisis, au nom de quelle compétence, de quelle proximité et/ou familiarité avec le diplôme traité, avec l'ingénierie de certification utilisée ? C'est avec ce type de questions que nous sommes allés à la rencontre des acteurs de terrain, avant de nous intéresser au fonctionnement lui-même des groupes de travail, à la manière dont ils sont pilotés et au rôle qu'y jouent les professionnels. C'est à partir des informations collectées sur ces différents thèmes auprès de trois groupes producteurs (voir encadré méthodologique) que nous avons établi le diagnostic présenté dans la Partie 2, qui constitue le cœur du rapport.

Avant cela nous avons choisi de rappeler l'ensemble des règles qui encadrent cette activité de production de diplômes, qu'il s'agisse des textes règlementaires ou des guides pratiques à usage des membres des CPC (Partie1). Puis nous avons procédé à une analyse des « produits finis » (les référentiels) qui sortent « au bout de la chaîne » de

production, en les comparant entre eux, après nous être livrés à une analyse approfondie de l'ingénierie de certification proposée par le guide édité par le ministère (Partie 3). En guise de conclusion nous proposons quelques pistes d'amélioration possible du processus d'élaboration des diplômes professionnels, permettant en particulier de renforcer la place des professionnels dans ce processus.

### **Méthodologie :**

Pour mener à bien cette étude et se conformer aux étapes énoncées dans le cahier des charges, nous avons dans un premier temps procédé, dans le cadre d'une concertation avec la Dgesco, à une sélection de trois diplômes récemment rénovés ou créés par trois CPC différentes : le Bac pro Plastiques et composites (6<sup>ème</sup> CPC), le Bac pro Conducteur transport routier marchandises (11<sup>ème</sup> CPC) et le BP Coiffure (19<sup>ème</sup> CPC). Nous avons donc procédé à trois études de cas approfondies, qui ont donné lieu à la production de documents intermédiaires ayant fait l'objet d'un livrable provisoire.

Au démarrage de l'étude, la rénovation du BP Coiffure n'était pas encore achevée - à la différence des deux bacs pros étudiés -, mais cet inconvénient avait été jugé mineur par rapport à l'intérêt que représentait le choix d'un brevet professionnel : beaucoup plus professionnalisé, accessible exclusivement dans le cadre de l'alternance, le BP nous semblait un diplôme plus facile à investir par les professionnels que le bac pro, dans lequel la place des savoirs académiques ouvre un espace d'intervention plus important aux enseignants.

En parallèle à cette plongée dans ces trois groupes producteurs, nous avons conduit une analyse des textes législatifs et réglementaires qui encadrent l'activité des CPC, ainsi que des guides méthodologiques produits par la Dgesco : une première lecture de ces guides (« d'élaboration des diplômes professionnels » d'une part et « à l'intention des membres de la CPC » d'autre part), a d'abord été effectuée avec comme parti pris d'apprécier, en néophyte, la clarté d'exposition du processus de conception des diplômes et du rôle attendu des professionnels dans ce processus. Une seconde lecture, suivant pas à pas l'ingénierie de certification proposée, a ensuite été l'occasion de soulever une série de questions de fond relatives aux notions utilisées et à leur usage au fil des différentes étapes de construction du référentiel.

Les référentiels d'activité et de certification des trois diplômes sélectionnés ont quant à eux été analysés à l'aune de leur proximité/écart avec le mode d'écriture et l'architecture préconisés par le guide. La lecture des comptes-rendus de CPC, ayant précédé et accompagné le travail des groupes producteurs, a permis de resituer le contexte dans lequel ceux-ci ont travaillé.

En complément de l'étude de ces textes et cas pratiques, et toujours afin de contextualiser la production des référentiels, les inspecteurs chefs de projet ainsi que les responsables de CPC ont été sollicités par entretiens (bilatéraux semi-directifs) à propos de l'amont des travaux (genèse du diplôme, mobilisation des professionnels), de la méthode (présentation du cadre méthodologique, des modalités de travail collectif) et sur la participation des professionnels (constitution des groupes, fonctionnement et évolution de ces derniers).

Des entretiens approfondis ont ensuite été conduits avec une dizaine d'acteurs de chacun des trois groupes producteurs - professionnels et enseignants - pour tenter de reconstituer, à partir de la mémoire qu'ils en avaient conservée, le déroulé et le climat du groupe de travail, sa composition, la répartition des rôles entre les différents acteurs, les débats, voire les conflits les ayant opposés et la manière dont ils les avaient dépassés. Nous n'avons cependant pu récupérer ni feuilles de présence, ni supports d'animation ou comptes-rendus de séances qui auraient pu témoigner plus objectivement de la vie des groupes de travail.

Les informations collectées de cette manière ne pouvaient pas nous permettre de retracer précisément la chronologie et le déroulement de ces groupes, à l'instar d'un matériau collecté dans le cadre d'une observation participante. En offrant aux acteurs une opportunité de (re)construction a posteriori de leur expérience d'élaboration de diplômes, les entretiens réalisés nous ont permis surtout de caractériser les représentations (subjectives) qu'ils en ont gardées.

En complément des entretiens portant sur les trois diplômes sélectionnés, nous avons procédé à l'observation du lancement du groupe de rénovation du Bac pro « Secrétariat comptabilité ».

Par ailleurs ce rapport mobilise également les constats dressés par les équipes du Céreq, soit au cours d'autres études, soit dans le cadre de leur activité régulière comme membres des CPC, participant, à ce titre, à certains groupes producteurs. Un certain nombre d'analyses ou d'interprétations développées dans ce rapport n'auraient pas pu être produites sans la mobilisation de cette expertise collective construite dans la durée au Céreq.



# **I. Loi, décret, guides sur l'élaboration des diplômes**



# A. Le rôle des professionnels dans la construction des diplômes

## 1. Historique

A partir de 1945, la volonté de « standardisation »<sup>5</sup> du CAP aboutit au règlement général de 1953. Mais la centralisation de ce diplôme devait s'accompagner d'une centralisation institutionnelle. En 1946 sont instituées des Commissions Consultatives Nationales d'Apprentissage (C.C.N.A.). Peu de temps après, notamment à la suite du développement du système de l'enseignement technique, ces C.C.N.A. laissent la place aux Commissions Nationales Professionnelles Consultatives (C.N.P.C.) dont la tâche essentielle est d'étudier les programmes des CAP et des Brevets Professionnels (B.P.) nationaux. En 1951 est créé un Comité Interprofessionnel consultatif dans le but de coordonner l'action des C.N.P.C. A partir de 1972<sup>6</sup>, plusieurs textes vont contribuer à structurer le système des Commissions Professionnelles Consultatives qui fonctionne encore actuellement.

Guy Brucy fait remonter la volonté de concevoir des règlements d'examen à l'échelon national à 1926, c'est-à-dire vingt ans avant la création des Commissions consultatives nationales de l'apprentissage (CCNA) qui préfigurent la naissance en 1948 des Commissions nationales professionnelles consultatives (CNPC) puis des Commissions professionnelles consultatives (CPC). Il s'agit alors, selon ses propres mots d'une « première tentative de standardisation des CAP » : « *établir une distinction nette entre les professions à caractère général et celles à tendance nettement locales ou régionales... Un seul règlement d'examen pour tous les CAP des professions à caractère général ayant validité sur l'ensemble du territoire... 112 métiers de base regroupés en 8 familles* »<sup>7</sup>.

Sous Vichy, l'acte dit Loi du 4 août 1942 modifié par l'acte dit Loi du 4 octobre 1943 et validé à la Libération, entreprend une unification de la situation en fixant les règles de délivrance par des examens publics. Elle interdit aux établissements d'enseignement de délivrer des diplômes d'école et confirme la volonté de l'Etat d'instaurer un système national de validation mais la direction de l'enseignement technique peine alors à instaurer un système national de validation<sup>8</sup>.

Après guerre, l'effort de standardisation des diplômes répond à une attente mais révèle aussi « un malentendu entre les différents partenaires pour qui unification n'était pas nécessairement synonyme de centralisation et encore moins d'étatisation ». Les représentants de l'Education nationale mettent l'accent sur la prolifération, voire pour certains auteurs, « l'atomisation » des Certificats d'Aptitude Professionnelle et la confusion qui en résulte<sup>9</sup>. Cette situation est cependant le fruit d'une longue période au cours de laquelle « *l'administration centrale ne donne guère d'impulsion et laisse le champ libre aux initiatives locales ... L'absence de réglementation générale qui caractérisait le système français de formation professionnelle a, en quelque sorte, suscité une demande de mise*

---

<sup>5</sup> G. BRUCY, 1989, « CAP et certificats de spécialité: les enjeux de la formation au lendemain de la deuxième guerre mondiale ». *Formation Emploi* n°27-28 p. 134.

<sup>6</sup> Décret n°72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux Commissions Professionnelles Consultatives.

<sup>7</sup> « Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880/1965). L'état, l'école, les entreprises et la certification des compétences ». Guy Brucy. BELIN, Paris Août 1998 (page 93)

<sup>8</sup> « La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics (1950/1990) », Pierre BENOIST. L'Harmattan, juin 2000

<sup>9</sup> G. BRUCY, 1989, « CAP et certificats de spécialité: les enjeux de la formation au lendemain de la deuxième guerre mondiale ». *Formation Emploi* n°27-28, p.131.

*en ordre de la part de certaines organisations professionnelles, notamment des plus puissantes d'entre elles. »*<sup>10</sup>

Il est vrai que la compétence en matière de création d'un CAP se partageait jusqu'alors entre les Comités Départementaux de l'Enseignement Technique et surtout, au niveau des communes, les Commissions Locales Professionnelles, soucieuses d'élaborer des CAP allant dans le sens des besoins du tissu local. L'éclatement géographique des lieux de décision a bien entendu favorisé l'éclatement même des diplômes.

Les CCNA puis les CNPC ont alors pour mission d'établir des listes des métiers de base qui serviront de référence pour la création de diplômes nationaux. La difficulté principale réside dans la difficulté des professionnels à se mettre d'accord sur les frontières exactes des métiers, lesquelles ne sont pas les mêmes selon les régions. Comme le fait remarquer Lucie Tanguy<sup>11</sup>, *« cet examen laisse voir des convergences entre l'Etat et les organisations professionnelles des branches où la concentration du capital est la plus élevée (métallurgie, chimie), et qui admettent la nécessité d'extraire la formation de ses particularismes locaux pour la standardiser afin d'élargir la circulation et la mobilité des travailleurs en assurant la reconnaissance de leurs qualifications. Mais cette coalition se heurtera à la position d'autres organisations professionnelles du textile et de l'artisanat par exemple, qui défendront des certifications spécialisées correspondant aux compétences requises par les modes d'organisation du travail qu'elles conservent »*.

Dans le bâtiment par exemple, la question de l'unification des CAP pose des questions délicates liées à la diversité des organisations des professions dans les régions : la plâtrerie doit-elle être liée à la maçonnerie ou à la peinture ? Doit-on accepter des mentions d'ardoisier ou de zingueur pour les couvreurs ? Ce processus d'unification autour de la création de diplômes nationaux s'étendra en réalité sur une très longue période. Dans des dix premières années d'après-guerre, l'Etat doit gérer une situation critique où se conjugue crise du bâtiment et nécessité de gérer la reconstruction et ce n'est qu'à la fin des années 1950 qu'il affirme clairement sa volonté d'engager ce secteur dans la voie de l'industrialisation<sup>12</sup>. Cette politique d'industrialisation se traduira jusqu'au milieu des années 1970 par la production de tours et barres faisant très largement appel à des procédés de préfabrication et par la réalisation de maisons pavillonnaires. L'introduction des référentiels de diplôme ne cessera pendant toute cette période de faire référence à la nécessité d'abandonner l'usage des outils manuels et des techniques traditionnelles de construction encore en vigueur dans les régions, pour s'ouvrir aux méthodes et techniques contemporaines valables sur l'ensemble du territoire. Il n'empêche que l'offre de diplôme conservera longtemps la trace de l'organisation traditionnelle des métiers du bâtiment comme l'illustre le maintien jusqu'en 1974 des CAP couvreur-ardoisier et couvreur-zingueur ou jusqu'en 1987 des options plâtrier-peintre et plâtrier-maçon du CAP. Les comptes rendus des CPC garderont la trace de débats témoignant de la résistance des diplômes départementaux et des difficultés qu'auront à s'imposer les conceptions visant à instaurer une dissociation croissante entre activités manuelles et intellectuelles<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> « L'invention du modèle français d'enseignement technique et professionnel » Eric Verdier. Revue formation emploi n°27/28 Juil-déc 1989

<sup>11</sup> L'enseignement professionnel et technique : du présent au passé Revue formation-emploi n°27-28, 1989

<sup>12</sup> Panorama des techniques du bâtiment 1947 – 1997 » Isabelle Buttenweiser et Hélène Chevet. Plan construction et architecture, CSTB. Juillet 1997

<sup>13</sup> On citera pour l'exemple un extrait de la CPC du bâtiment et des travaux publics :

*« M. X rappelle que l'institution du CAP national au mètre du bâtiment par arrêté du 5 juillet 1966 avait entraîné l'abrogation de différents CAP départementaux mais laissé en vigueur 7 CAP de spécialités du département de la Seine intitulés aide-métréurs ou métréurs ou commis métréurs, et concernant les*

En réalité toute l'histoire de la construction des diplômes de l'Education nationale témoigne des difficultés que rencontrent les projets relatifs à la mise en place de l'architecture des diplômes voulue par l'Etat :

- En ce qui concerne le niveau V : préparation du CAP réduite à deux ans dans les CET, puis restauration du CAP en trois ans en 1971, réduction à nouveau prévue dans la loi Haby de 1975 appliquée finalement en 1984, résurgences régulières de demandes de préparation du CAP en trois ans pour certaines spécialités dans les CPC. Création du BEP en 1969 devant se substituer progressivement au CAP, dérive du BEP devant en principe préparer à un secteur professionnel plutôt qu'à un métier, suppression des BEP métiers et regroupement de nombreux autres par « champ professionnel » accompagné de la décision d'associer les CAP aux BEP en 1982<sup>14</sup>. Dissociation des CAP et des BEP à la fin des années 1990 et revalorisation des CAP. Jusqu'à la rénovation de la voie professionnelle qui s'accompagne de l'initiative précipitée et sans doute hasardeuse au regard de la liaison certification – qualification, de la transformation de diplômes de niveau V (CAP et plus encore BEP) en diplômes « intermédiaires ».
- En ce qui concerne le niveau IV : forte résistance des BT, initialement dénoncés comme les BEI, et dont la suppression est envisagée dès la création des BTS puis à nouveau lors de la création des baccalauréats professionnels. Maintien dans certains secteurs des brevets professionnels sanctionnant un haut niveau de technicité ouvrière, y compris après la création des baccalauréats professionnels que l'on s'efforce alors de positionner vers des fonctions d'encadrement de la production ou de technicien.

En conclusion, des constantes reviennent toujours dans les débats autour de la formation professionnelle et ne donnent lieu qu'à des réponses de circonstances, dont les fondements ne sont que très rarement explicités dans les CPC

## **2. Quelles missions pour les CPC actuelles et quel rôle pour les professionnels ?**

Les missions des CPC ont connu de sensibles évolutions dans le temps. Il suffit de comparer les décrets de 1972 et de 2007 pour s'en convaincre.

Dans le texte de 1972<sup>15</sup>, les CPC formulent des avis et propositions :

1°) sur la définition, le contenu et l'évolution de s formations dans les branches professionnelles relevant de leur compétence ;

---

*spécialités suivantes : maçonnerie, charpente, menuiserie, serrurerie, couverture-plomberie, électricité, peinture-vitrierie... L'arrêté du 21 juin 1972 instituant le BEP au mètre du bâtiment (qui englobe tous les corps d'état et permet aux élèves de ne pas s'enfermer dès le départ dans une spécialisation trop étroite) a entraîné l'abrogation du CAP national (dernière session en 1974). Au niveau CAP seuls restent donc en vigueur les CAP du département de la Seine précités, dont la nationalisation a été envisagée par la CNPC en vue de permettre notamment de sanctionner l'apprentissage en entreprise. Cependant la question est posée de savoir si cette nationalisation ne risquerait pas d'entraîner un développement anarchique de sections préparatoires dont les élèves trouveraient difficilement les débouchés correspondants ».*

CR de la CPC BTP du 14 février 1973

<sup>14</sup> le Céreq proposait alors de « recomposer les BEP en une vingtaine de spécialités ... en associant à chaque BEP des CAP plus spécialisés, chaque élève pouvant se présenter à la fois à un BEP et à un des CAP de la famille » Benoit BOUYX, chef du bureau du partenariat avec le monde professionnel, secrétaire général des CPC : « Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel : 1980 – 1995 ». In numéro spécial Formation professionnelle et enseignement technologique, n° 45, mars 1996, Education et Formations

<sup>15</sup> Décret n°72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux Comm issions Professionnelles Consultatives.

2°) sur le développement des moyens de formation en fonction de l'évolution des débouchés professionnels et des besoins de la branche d'activité considérée ;

3°) sur les questions d'ordre technique et pédagogique ayant trait à l'élaboration et à l'application des programmes, des méthodes de formation et à leur sanction.

Les commissions peuvent être saisies de toute question générale ou particulière touchant aux enseignements technologiques et aux formations relevant du ministère auprès duquel elles sont instituées.

Le texte de 2007 actualisant les missions des CPC de l'Education nationale apparaît plus restrictif <sup>16</sup> : Les commissions professionnelles consultatives formulent des avis et des propositions sur :

1° La définition des diplômes professionnels et technologiques relatifs aux professions des diverses branches d'activité, en précisant leurs référentiels d'activités professionnelles, leurs référentiels de certification et leurs règlements d'examen, qu'ils soient préparés par la voie de la formation initiale (scolaire ou apprentissage), par la voie de la formation continue ou présentés au titre de la validation des acquis de l'expérience ;

2° Les besoins en diplômes professionnels et technologiques compte tenu de l'évolution des professions et de leur secteur d'activité ;

3° La cohérence des diplômes professionnels et technologiques en prenant l'ensemble des certifications existantes.

Les CPC ne sont donc plus invitées à se prononcer sur le « développement des moyens de formation » qui est du ressort des régions depuis la loi de décentralisation de 1984 ni à s'intéresser aux « questions d'ordre technique et pédagogique ayant trait à l'élaboration et à l'application des programmes, des méthodes de formation ». De plus, elles doivent veiller à la cohérence des diplômes en prenant en compte l'ensemble des certifications existantes, ce qui implique qu'elles se réfèrent au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) établi par la Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP).

Le dispositif des commissions professionnelles consultatives vise l'ensemble des ministères certificateurs. Selon l'article D335-33 du Code de l'éducation, chaque ministre responsable d'établissements ou d'actions de formation professionnelle continue ou d'enseignement technologique peut instituer, par arrêté, des commissions professionnelles consultatives (CPC). Outre le ministère de l'Education nationale, de telles commissions ont été instituées au sein des ministères de l'emploi<sup>17</sup>, des affaires sociales<sup>18</sup>, de l'agriculture<sup>19</sup>, de jeunesse et sports<sup>20</sup> et de la culture<sup>21</sup>.

---

<sup>16</sup> Décret n°2007-924 du 15 mai 2007 relatif aux commissions professionnelles consultatives et au comité interprofessionnel consultatif institués auprès du ministre chargé de l'éducation nationale

<sup>17</sup> Arrêté du 2 juillet 2009 relatif à la composition et au fonctionnement des commissions professionnelles consultatives instituées auprès du ministre chargé de l'emploi

<sup>18</sup> Arrêté du 11 septembre 2002 relatif à la création d'une commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale

<sup>19</sup> Décret n°2007-950 du 15 mai 2007 relatif à l'institution d'une commission professionnelle consultative des métiers de l'agriculture, de la transformation, des services et de l'aménagement des espaces auprès du ministre chargé de l'agriculture.

<sup>20</sup> Décret n°2009-660 du 10 juin 2009 relatif à l'institution d'une commission professionnelle consultative des « métiers du sport et de l'animation » auprès du ministre chargé de la jeunesse et du ministre chargé des sports

<sup>21</sup> Arrêté du 19 juin 2006 portant création de la commission professionnelle consultative du spectacle vivant.

Les CPC de l'Education nationale se distinguent dans leur composition de ce que préconise l'article D. 335-34 du code de l'éducation qui distingue trois collèges :

1°) des représentants, en nombre égal, des employeurs et des salariés proposés par les organisations syndicales les plus représentatives ;

2°) des représentants des pouvoirs publics désignés par les ministres intéressés dont, en tout état de cause, un représentant du ministre chargé du travail et de l'emploi et un représentant de chacun des ministres compétents en raison de la nature des formations dont la commission a à connaître ainsi qu'un représentant du Centre d'études et de recherches sur les qualifications ;

3°) des personnalités qualifiées appartenant soit au secteur public, soit au secteur privé, choisies en raison de leurs activités professionnelles ou de leurs travaux, parmi lesquelles des représentants des personnels enseignants ainsi que des représentants des chambres de commerce et d'industrie territoriales, des chambres de métiers et de l'artisanat de région ou des chambres d'agriculture.

L'article 1 de l'arrêté du 15 mai 2007 relatif aux commissions professionnelles consultatives de l'éducation nationale fixe une composition en quatre collèges<sup>22</sup>. On notera en particulier :

- la présence de représentants des commissions paritaires nationales de l'emploi (CPNE) qui sanctionne leur implication dans l'analyse des besoins en qualification et leur responsabilité dans la création et la gestion de certifications professionnelles de branches : les certificats de qualification professionnelle (CQP),
- La présence de représentants des autres ministères certificateurs, en application de la volonté exprimée dans la mission des CPC de veiller à la cohérence de l'offre en diplômes professionnels par rapport à l'ensemble des certifications existantes.

Deux dispositions qui témoignent d'une part des responsabilités croissantes des branches dans le domaine de la certification professionnelle et d'autre part de la volonté de gérer les diplômes de l'Education nationale en tenant compte de l'ensemble de l'offre de certifications.

L'évolution de la composition des CPC et de leurs missions mériterait une analyse, en elle-même, car les membres des autres ministères ne paraissent pas toujours trouver leur place dans les débats ; des professionnels ont le sentiment que leur rôle s'est réduit au fil des ans. Pourquoi ? Concurrence d'autres instances comme le CIC et les CPNE ? Rareté des échanges sur la nature des besoins en qualifications ? Multiplicité des changements

---

<sup>22</sup> 10 représentants des employeurs, y compris, le cas échéant, ceux du secteur public, et des artisans, proposés par les organisations les plus représentatives et comprenant, si possible, au moins un membre de la commission paritaire de l'emploi d'une des branches correspondantes ;

10 représentants des salariés proposés par les organisations syndicales les plus représentatives et comprenant, si possible, au moins un membre de la commission paritaire de l'emploi de la branche correspondante ;

10 représentants au maximum des pouvoirs publics désignés par les ministres intéressés dont au moins un représentant du ministre chargé de la formation professionnelle, deux représentants du ministre chargé de l'éducation nationale, des représentants des ministères compétents en raison de la nature des certifications dont la commission a à connaître, un représentant du centre d'études et de recherche sur les qualifications ;

10 personnalités qualifiées : 5 représentants des personnels enseignants du second degré proposés par chacun des cinq premiers syndicats de personnel enseignant du second degré. 1 représentant des chambres de commerce et d'industrie ; 1 représentant des chambres de métiers ; 2 représentants des associations de parents d'élèves les plus représentatives proposés par ces associations ; 1 conseiller de l'enseignement technologique choisi par le ministre sur une liste rassemblant les propositions des recteurs pour chacune des commissions.

qui affectent les règlements d'examen sur lesquels ils n'ont que peu de prises ? Complexité des questions relatives à l'architecture des niveaux de diplôme ? Les nouvelles missions des CPC sont difficiles à mettre en œuvre car elles réclament de leurs membres une vision d'ensemble du monde des certifications que rien ne permet vraiment de comparer en faisant abstraction de l'attachement que l'on peut éprouver pour telle ou telle catégorie attachée à un ministère, une branche professionnelle ou une voie de formation.

Bien des questions ont jalonné l'histoire des CPC et restent d'actualité sans que l'on puisse y apporter des réponses.

- 1) Quelle doit être la place des « enseignements généraux » dans les certifications professionnelles : variables selon qu'il s'agit de diplômes spécifiques à l'apprentissage (Brevet Professionnel), de diplômes destinés aux adultes (titre professionnel du ministère de l'emploi), ou de diplômes de l'Education nationale. Comment comparer des certifications qui présentent de telles différences ? Ces enseignements généraux doivent-ils être reliés en totalité ou à la marge au domaine professionnel concerné (les grilles horaires des diplômes professionnels de l'Education nationale prévoient un quota de 150 heures d'enseignement général liées au domaine professionnel mais qu'en est-il dans la pratique ?). La distinction même entre les diplômes de l'enseignement professionnel et ceux de l'enseignement technologique longtemps reliés par des classes passerelles se renforcent-elles avec l'instauration du bac pro ou s'estompent-elles progressivement avec l'affaiblissement des baccalauréats technologiques et l'augmentation de l'accès des bacheliers professionnels aux brevets de technicien supérieur ?
- 2) Va-t-on vers la disparition des diplômes principalement liés à une voie de formation comme pourrait le laisser penser la disparition progressive des brevets professionnels, l'affaiblissement du statut des BEP ou la diversification des voies d'accès des certifications inscrites au RNCP ? Ou bien cette liaison va-t-elle se maintenir en raison du développement des CQP et d'une préparation de plus en plus massive des CAP par la seule voie de l'apprentissage ?
- 3) Alors que s'était établi depuis 1950<sup>23</sup> une sorte de répartition des rôles entre la voie scolaire et l'apprentissage, la première formant des ouvriers qualifiés, la seconde plutôt des artisans, va-t-on vers une indifférenciation des voies de formation comme l'illustrent la généralisation de l'alternance et la loi Seguin de 1987 ouvrant la préparation de tous les diplômes par la voie de l'apprentissage ?
- 4) Quelle devrait être l'architecture des diplômes professionnels et quels liens doivent être établis au sein d'une même filière ?

L'idée selon laquelle, à différents niveaux de qualification, on pouvait faire correspondre différents niveaux de diplôme, a toujours eu du mal à s'imposer, comme en atteste la décision fréquente d'associer au diplôme de niveau plus élevé l'acquisition du diplôme immédiatement inférieur<sup>24</sup>. L'architecture des diplômes

---

<sup>23</sup> « L'enseignement technique trouve vers 1950 un équilibre provisoire ... Tandis que l'apprentissage, contrôlé par les chambres de métiers et associé aux cours professionnels, forme des artisans, les centres d'apprentissage forment des ouvriers qualifiés. Ici comme là le CAP sanctionne ces formations » Antoine Prost. Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours. Paris, Seuil, 1992

<sup>24</sup> « Les raisons d'une opposition au BEI : l'exemple du bâtiment. A l'unanimité les représentants des différentes professions ont déclaré que le BEI n'offrait aucun intérêt pour la préparation des futurs compagnons à la maîtrise dans les professions du bâtiment. Nous estimons que le BEI de nature est scolaire ne correspond pour les professionnels du bâtiment à aucun besoin professionnel défini et que le



professionnels de l'Education nationale s'est déployée avec la création de diplômes de niveau IV et III, entraînant parfois des interrogations sur l'avenir du niveau V mais aussi apportant de nouvelles exigences de mise en cohérence des diplômes de la filière chaque fois que l'on introduit des modifications sur tel ou tel de ces segments.

Faute d'avoir des réponses communes à ces questions, les CPC peuvent difficilement constituer des entités où s'élabore une vision cohérente et partagée du champ des diplômes dont elles assurent la gestion. Bien sûr, les membres peuvent s'entendre sur un certain nombre de règles de constitution des référentiels de diplôme (d'ailleurs formulées par l'Education nationale au travers de guides) et veiller à leur respect.

### **3. La présence des professionnels dans les CPC : quelle représentativité ?**

A ces questions sur le rôle attendu des membres des CPC s'ajoutent celles relatives aux règles qui président à la composition des commissions. Dans le collège « salariés » comme celui des « employeurs », les sièges sont attribués suivant le critère de la représentativité. Or, il règne sur cette question de la représentativité une double ambiguïté.

L'article D.335-34 du Code de l'Education prévoit une désignation par les organisations « les plus représentatives ». Cette expression appartient au droit français depuis la loi du 24 juin 1936 relative à l'extension des conventions et accords collectifs de travail et a été reprise par les lois de 1950<sup>25</sup> et 1971<sup>26</sup> mais n'a pas été retenue par celle de 1982, qui lui substitue l'expression « organisations syndicales d'employeurs et de salariés représentatives dans le champ d'application considéré »<sup>27</sup>. L'expression « les plus représentatives », reprise par l'article D.335-34 du Code de l'Education, laisse la place à un doute sur le caractère exhaustif des organisations appelées à siéger : doit-on faire siéger toutes les organisations représentatives, ou seulement les plus représentatives parmi ces dernières (ce qui pose la question du critère pour juger de cette hiérarchie) ?

Concernant les organisations syndicales de salariés, la loi du 20 août 2008 a institué de nouveaux critères. Désormais, la représentativité des organisations syndicales est reconnue sur la base de critères communs qui ont été réactualisés et adaptés au niveau de l'entreprise, de la branche et de l'interprofession. La représentativité d'un syndicat résulte dorénavant de sept critères légaux qui sont cumulatifs (article L. 2121-1 du Code du travail) :

1. Le respect des valeurs républicaines ;
2. L'indépendance ;
3. La transparence financière ;

---

jeune homme qui n'aura que son BEI se trouve pratiquement moins bien armé à son entrée dans la vie professionnelle que celui qui n'a que son CAP... Soucieux de vaincre les difficultés rencontrées à faire admettre les BEI devant certaines CPC, les IG pensent que la solution est à trouver en incluant l'épreuve pratique du CAP à l'examen du BEI ». Guy Brucy op. cité

<sup>25</sup> Section II de la loi n° 50-205 du 11 février 1950 relative aux conventions collectives et aux procédures de règlement des conflits collectifs de travail, JO du 12 février, p. 1688 à 1693

<sup>26</sup> Art. 12, II de la loi n° 71-561 du 13 juillet 1971 modifiant certaines dispositions du chapitre IV bis du titre II du livre Ier du code du travail relatives aux conventions collectives de travail ainsi que certaines dispositions du titre II de la loi n° 50-205 du 11 février 1950 modifiée, relative à la procédure de médiation, JO du 14 juillet, p. 6939 à 6941.

<sup>27</sup> Section I, art. 7 (art. L. 133-1 du code du travail) de loi n° 82-957 du 13 novembre 1982 relative à la négociation collective et au règlement des conflits collectifs du travail, JO du 14 novembre, p. 3414 à 3421

4. Une ancienneté minimale de deux ans dans le champ professionnel et géographique couvrant le niveau de négociation. Cette ancienneté s'apprécie à compter de la date de dépôt légal des statuts ;
5. L'influence, prioritairement caractérisée par l'activité et l'expérience ;
6. Les effectifs d'adhérents et les cotisations ;
7. L'audience établie selon les niveaux de négociation conformément aux articles L2122-1, L2122-6 et L2122-9.

Le critère de l'audience est donc l'élément central de la réforme de 2008 puisque les élections professionnelles deviennent essentielles pour permettre aux syndicats de prouver leur représentativité et pouvoir ensuite signer des accords, ou siéger dans les instances professionnelles. La réforme introduit la notion d'une remise en cause périodique de cette représentativité : l'audience est mesurée à chaque élection. Mais quel niveau retenir pour juger de la représentativité dans les CPC ? Une difficulté provient du fait que les champs d'application des CPC sont plus larges que ceux des branches. Il serait plus juste de parler de Commissions multi-branches ou intersectorielles. Aussi deux niveaux de représentativité doivent retenir notre attention :

- **La représentativité au niveau des branches**

Le critère d'audience pour la représentativité au niveau des branches professionnelles est mesuré par agrégation des résultats électoraux des entreprises de la branche. Une organisation syndicale doit recueillir au moins 8 % des suffrages exprimés pour être représentative dans la branche. Elle doit en outre disposer d'une implantation territoriale équilibrée au niveau de la branche.

- **La représentativité au niveau national**

Le critère d'audience pour la représentativité au niveau national interprofessionnel est mesuré par agrégation de l'ensemble des résultats électoraux. Une organisation syndicale doit recueillir au moins 8 % des suffrages exprimés pour être représentative au niveau national interprofessionnel. Elle doit en outre être représentative à la fois dans des branches de l'industrie, de la construction, du commerce et des services.

A priori, c'est entre ces deux niveaux que doit se situer la représentativité au sein des CPC.

A la différence des organisations syndicales de salariés, aucun texte ne vient précisément établir la représentativité des organisations patronales. Au niveau national interprofessionnel, semblent être considérées comme telles les organisations siégeant au sein de la Commission nationale de la négociation collective (CNNC - article L. 2272-1 du C. trav.). La loi du 20 août 2008 portant rénovation de la démocratie sociale et réforme du temps de travail a également institué le Haut conseil du dialogue social comprenant des représentants d'organisations représentatives d'employeurs au niveau national et d'organisations syndicales de salariés nationales et interprofessionnelles, des représentants du ministre chargé du travail et des personnalités qualifiées. Pour les organisations d'employeurs ont été désignés des membres du MEDEF, de la CGPME, de l'UPA, de l'UNAPL et de la FNSEA.

La représentativité des organisations patronales est source d'enjeux importants puisqu'elle confère des prérogatives diverses :

- la négociation des accords collectifs ;
- l'appartenance à un certain nombre d'instances consultatives ;

- la participation à la définition et à la gestion du régime d'assurance chômage, des caisses de sécurité sociale, des régimes complémentaires de retraite et des organismes collecteurs du secteur de la formation professionnelle ;
- l'octroi d'aides financières de l'État et de collectivités territoriales.

La question de la reconnaissance de la représentativité patronale fait régulièrement l'objet de recours contentieux et d'arrêts rendus par le Conseil d'État et la Cour de cassation. Plusieurs types de contentieux existent :

- devant les juridictions administratives à l'occasion de la remise en cause d'un arrêté d'extension d'un accord collectif ;

- devant le juge judiciaire lors de la vérification de la coïncidence entre les activités économiques représentées par le syndicat patronal et les activités entrant dans la branche d'activité.

Mais pour le Conseil d'État comme pour la Cour de cassation, la représentativité d'une organisation patronale doit être appréciée au regard des critères posés à l'article L. 2121-1. Des évolutions sont toutefois attendues. Au cours des débats parlementaires de la loi du 20 août 2008, la commission des affaires sociales du Sénat a présenté un amendement prévoyant une négociation nationale interprofessionnelle devant fixer, avant le 30 juin 2010, les critères de représentativité des organisations patronales. Cet amendement a été repoussé lors de la discussion en séance publique. Lors de son discours de politique générale, le 24 novembre 2010, le Premier Ministre, François Fillon, a déclaré que « **la prochaine étape devra être la révision des règles de la représentativité patronale** ». Aucun calendrier n'a toutefois été mentionné.

#### 4. L'action contentieuse autour des Commissions Professionnelles Consultatives.

Les Commissions Professionnelles Consultatives donnent des avis ou font des propositions portant sur la création, la rénovation, la fusion ou la dissociation de diplômes. Cette consultation est-elle obligatoire ? La question a été tranchée par le Conseil d'État, dans plusieurs arrêts de 1989 à 2006. Dans ces arrêts, les juges ont dû se prononcer sur une série de requêtes en annulation, pour non consultation des CPC, d'arrêtés de création ou de modifications de diplômes du ministère de l'éducation nationale, de l'agriculture ou des sports. Les solutions apportées par le juge administratif ne sont pas univoques et débouchent aussi bien sur des rejets de ces recours que sur l'annulation des textes réglementaires, ce qui nous permet ainsi de mettre en évidence les points sur lesquels la consultation des CPC est obligatoire.

Signalons en préalable, un arrêt intéressant portant justement sur la délicate question de la **représentativité des employeurs**. Le 7 mars 2005<sup>28</sup>, le Conseil d'État était amené à se prononcer sur une requête en annulation pour excès de pouvoir de l'arrêté du 28 juin 2003 du ministre de la jeunesse et des sports portant création de la spécialité « activité équestres » du brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport, à la demande du Syndicat National des entreprises du secteur privé marchand de la filière équestre des loisirs et du tourisme (SNEFELT).

Parmi les multiples arguments du recours, était posée la question de la consultation d'organisations d'employeurs non représentatives du secteur. Pour le juge administratif, l'essentiel est que la CPC ait été consultée : « Considérant en premier lieu, qu'il ressort des pièces du dossier, et qu'il n'est d'ailleurs pas contesté, que la commission

<sup>28</sup> CE, 7 mars 2005, SNEFELT, n° 260187

professionnelle consultative des métiers du sport et de l'animation, créée par arrêté du ministre de la jeunesse et des sports en date du 27 septembre 1999, qui associe les organisations représentatives d'employeurs et de salariés des métiers du sport et de l'animation, a émis, le 24 avril 2003, un avis sur l'arrêté attaqué, conformément aux dispositions du I de l'article L. 335-6 du code de l'éducation ». Peu importe alors que des organisations d'employeurs qui ne seraient pas représentatives du secteur, aient été invitées à présenter leurs observations sur ce texte préalablement à la réunion de la CPC : cette consultation n'est pas de nature à entacher l'arrêté attaqué d'illégalité.

Lorsque le texte porte sur le contenu des formations ou les conditions de délivrance de la certification, le ministre est, en principe, tenu de consulter la Commission Professionnelle Consultative compétente. En l'espèce, l'argumentation du juge administratif est souvent simple et lapidaire.

Tel est le cas dans un arrêt du 26 mai 1989 rendu à l'occasion d'un recours annulation pour excès de pouvoir de l'arrêté du 22 avril 1988 du ministre de l'éducation nationale portant **modification des horaires et programmes** des enseignements de technologie industrielle des classes de première et des classes terminales, conduisant au baccalauréat de la série E et aux baccalauréats technologiques F1 - F2 - F3 - F4 - F9 - F10 (option appareillage), à l'initiative du Syndicat National des Enseignements du Second degré (SNES)<sup>29</sup>. Il résulte de l'article 2 du décret du 4 juillet 1972 relatif aux commissions professionnelles consultatives que, pour modifier les horaires et programmes des enseignements de technologie industrielle des classes de première et des classes terminale conduisant au Baccalauréat Technologique, le ministre de l'éducation nationale était tenu de recueillir l'avis des commissions consultatives professionnelles compétentes instituées auprès de lui. Or, l'arrêté attaqué du 22 avril 1988 qui a procédé à ces modifications, n'a pas été soumis à l'avis préalable desdites commissions et doit donc être annulé.

En 1994, le Conseil d'Etat eut également à se prononcer sur des arrêtés du ministre de l'Agriculture du 20 juillet 1989 relatifs au brevet de technicien agricole, au brevet de technicien supérieur agricole et au brevet d'études professionnelles agricoles, option exploitation<sup>30</sup>. Relevant que l'article 2 du décret du 27 janvier 1989 portant règlement général du brevet d'études professionnelles agricoles spécifie que « chaque option du brevet d'études professionnelles agricoles est créée par un arrêté du ministre de l'agriculture et de la forêt, après avis de la ou des commissions professionnelles consultatives compétentes » et estimant, en ce qui concerne les conditions de délivrance du brevet et le contenu des formations, que cette consultation est obligatoire, le juge annule donc l'arrêté incriminé pour vice de procédure. Cet arrêt rappelle non seulement l'obligation de consultation des CPC mais aussi leur **monopole sur ces questions**: « à défaut d'avoir procédé à cette consultation, à laquelle ne pouvait se substituer celle d'autres organes consultatifs (...) »<sup>31</sup>. L'importance est donc donnée autant à la procédure de consultation que la nature de l'organe consulté.

Dans le même esprit, il convient également de relever l'arrêt du 1er mars 2006<sup>32</sup> portant sur l'arrêté du 17 janvier 2005 du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche relatif aux objectifs, contenus de l'enseignement et référentiel des capacités du domaine de la culture générale et expression pour le brevet de

<sup>29</sup> C.E., 26 mai 1989, SNES, n° 99632.

<sup>30</sup> C.E. 9 mai 1994, *Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public (S.N.E.T.A.P.)*, Req. n° 110.752, 110.753, 110.914, 110.915, 110.916, 110.952.

<sup>31</sup> C.E. 9 mai 1994, *Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public (S.N.E.T.A.P.)*, Req. n° 110.753.

<sup>32</sup> C.E., 1<sup>er</sup> mars 2006, SNES, n° 277784

technicien supérieur. Selon le juge administratif, pour réformer l'enseignement de la culture générale et de l'expression orale et écrite dans les sections de technicien supérieur et uniformiser le programme **et la définition de l'épreuve culture générale et expression française dans toutes les spécialités** de brevet de technicien supérieur, le ministre de l'éducation nationale était tenu de recueillir l'avis des commissions consultatives professionnelles compétentes instituées auprès de lui par son arrêté du 19 mars 1973. L'avis préalable de ces commissions n'ayant pas été recueilli, le SNES est fondé à soutenir que cet arrêté est intervenu au terme d'une procédure irrégulière et à en demander, pour ce motif, l'annulation.

Toutefois, certaines questions ne justifient pas l'intervention des CPC, quand bien même elles visent des modifications de diplômes.

Ainsi quand un arrêté porte sur les **modalités de la procédure d'habilitation des équipes pédagogiques appelées à exercer le contrôle continu ou sur l'agrément par le ministère des formations conduisant aux diplômes ou sur les conditions de cet agrément**, le juge estime, dans des arrêts rendus le 9 mai 1994, qu'il ne s'agit pas de questions à soumettre impérativement à l'avis des CPC, au regard des compétences que leur attribue l'article 2 du décret du 4 juillet 1972. Ces aspects, qui ne touchent ni le contenu ni les programmes ni les méthodes de formation ou leur sanction, ont été appréciés apparemment comme des questions générales n'entrant pas dans le champ des compétences obligatoires des CPC<sup>33</sup>.

Cette solution fut également retenue dans un arrêt du 14 juin 2006<sup>34</sup> portant sur un recours du SNETAP-FSU contre des arrêtés ayant pour objet de fixer les nouvelles grilles horaires applicables au brevet d'études professionnelles agricoles, au brevet de technicien agricole, au certificat d'aptitude professionnelle agricole, au baccalauréat professionnel, au brevet de technicien supérieur et à deux séries du baccalauréat technologique, l'ensemble suivi par la voie scolaire. Le juge administratif rejette l'argument selon lequel la commission professionnelle consultative, qui a émis un premier avis, aurait dû être consultée à nouveau sur les modifications apportées postérieurement aux projets d'arrêtés. Pour le Conseil d'Etat, ces **modifications concernant le nombre de semaines et le volume horaire ont eu un caractère mineur** : une nouvelle consultation de la commission professionnelle consultative n'était donc pas requise.

Enfin, terminons par un arrêt de 2004<sup>35</sup> portant sur un recours en annulation du décret du 18 octobre 2002 pris pour l'application de l'article 43 de la loi du 16 juillet 1984 relative à l'organisation et à la promotion des activités physiques et sportives.

Selon ce décret, le diplôme mentionné au premier alinéa du I de l'article 43 de la loi du 16 juillet 1984, nécessaire pour « enseigner, animer, entraîner ou encadrer contre rémunération une activité physique ou sportive » doit répondre à l'ensemble des caractéristiques suivantes :

*« Les compétences en matière de protection des pratiquants et des tiers, dont atteste la qualification intégrée au diplôme, permettent à son titulaire : a) D'une part, de prévenir les risques encourus par les pratiquants, du fait de l'exercice de l'activité et compte tenu du cadre de la pratique de celle-ci, ainsi que par les tiers ; / b) D'autre part, de maîtriser le comportement à tenir et les gestes à exécuter en cas d'incident ou d'accident » ;*

---

<sup>33</sup> C.E. 9 mai 1994, Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public (S.N.E.T.A.P.), Lexilaser, Req. n°110.914., 110.915 et 110.916.

<sup>34</sup> C.E., 14 juin 2006, SNETAP-FSU, n°284933.

<sup>35</sup> C.E., 10 novembre 2004, UFOLEP, n°252673.

Selon l'article 2 de ce décret, ces compétences « sont fixées par arrêté du ministre chargé des sports, après avis de la commission professionnelle consultative créée sur le fondement du décret du 4 juillet 1972 susvisé ».

Le Conseil d'Etat se livre alors à un subtil distinguo entre le diplôme et les compétences attestées par la qualification intégrée au diplôme. Certes le ministre chargé des sports n'a pas compétence pour délivrer l'ensemble des diplômes visés par la loi. Mais cette loi ne fait pas obstacle à ce que le décret donne compétence au seul ministre chargé des sports pour définir par arrêté, après avis de la CPC concernée, les compétences qui seront exigées en matière de protection des pratiquants et des tiers pour la délivrance des diplômes accordés sur le fondement de ces dispositions. En l'espèce, on peut se demander si le juge administratif a bien mesuré les difficultés juridiques à manier et articuler ces notions souvent connexes que sont diplômes, qualifications et compétences<sup>36</sup>.

## En conclusion

Les quelques recours contentieux que nous venons d'examiner confirme notre analyse selon laquelle les prérogatives des CPC se sont réduites au fil du temps. Notons toutefois que, dans le cadre de leurs capacités à représenter les intérêts professionnels de leurs membres, les organisations professionnelles portent également leur action contentieuse sur un autre front que celui de la seule consultation et de la compétence de CPC dans lesquelles elles siègent. On peut citer l'exemple du recours de la FEPEM (Fédération des Particuliers Employeurs) contre un décret relatif du 20 avril 2006 relatif à la formation des assistants maternels<sup>37</sup>. Ce décret introduit, dans le Code de l'action sociale, un article D. 421-27-6 aux termes duquel sont dispensés de suivre la formation prévue « les assistants maternels titulaires du diplôme professionnel d'auxiliaire de puériculture, du certificat d'aptitude professionnelle petite enfance, ou de tout autre diplôme intervenant dans le domaine de la petite enfance homologué ou inscrit au répertoire national des certifications professionnelles au moins au niveau III ». La FEPEM déposa un recours en excès de pouvoir au motif que certaines formations classées au niveau V n'avaient pas été prises en compte. Bien évidemment, l'objet de ce recours est la certification délivrée par l'Institut FEPEM « Assistant maternel / Garde d'enfants » et reconnu au Niveau V (comme les CAP et BEP) par la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP). Pour le Conseil d'Etat, le pouvoir réglementaire a fixé, « avec l'objectif de garantir la qualité des prestations pouvant être dispensées par les assistants maternels, une liste de qualifications professionnelles regardées comme équivalentes à celle prévue par le code de l'action sociale et des familles » sans entachée d'illégalité sa décision<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> A. Dupray, C. Guitton et S. Monchatre (dir.), Réfléchir la compétence : approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire, Octares éditions, collection colloques, 2003.

<sup>37</sup> Décret n° 2006-464 du 20 avril 2006 relatif à la formation des assistants maternels

<sup>38</sup> C.E., 1<sup>er</sup> décembre 2008, FEPEM, n° 294566.

## **B. La traduction des textes dans les guides élaborés par l'Education Nationale à destination des membres des CPC et des groupes de travail**

### **1. Ce que disent les guides sur la place et le rôle des professionnels**

La documentation analysée pour appréhender la traduction des textes réglementaires du rôle et de la place des professionnels est constituée de deux guides : le guide à l'intention des membres de la CPC (CPC-Documents 2004/1) rédigé par la Direction de l'enseignement scolaire et le bureau du partenariat avec le monde professionnel et des CPC et le guide d'élaboration des diplômes professionnels (CPC-Documents 2004/7) élaboré conjointement par la Direction de l'enseignement scolaire et l'Inspection générale de l'éducation nationale.

Ces deux guides n'ont pas les mêmes destinataires ni les mêmes objectifs.

Le premier, à destination des membres de CPC, a pour objectif d'aider les nouveaux membres « à être le plus rapidement possible opérationnels dans leurs fonctions, essentielles pour la qualité des diplômes professionnels technologiques ». Il présente donc sous la forme de « mémento » pour reprendre la formulation de l'introduction les intervenants et leur fonction, le processus de création et d'actualisation des diplômes, les finalités et caractéristiques des diplômes professionnels ainsi qu'une présentation des formations de l'enseignement professionnel et de leur certification.

Le second a deux objectifs : expliciter et formaliser la procédure actuelle de construction de diplômes à finalité professionnelle. Ce guide est un outil au service des chefs de projets et des membres des groupes de travail en charge de la construction de ces diplômes.

L'analyse conduite ne vise pas l'ensemble des fonctions des professionnels ; elle cible spécifiquement le champ de l'étude à savoir **leur rôle et place dans l'élaboration des diplômes**.

*a) Les membres des CPC à l'initiative de l'engagement des travaux et en charge de leur validation*

Le guide à destination des membres de la CPC souligne que les « CPC sont un lieu de consultation obligatoire des partenaires sociaux pour tous les diplômes de l'enseignement professionnel et technologique ». Ainsi « aucun des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel ne peut être créé ou modifié sans l'avis de ces commissions ».

Les membres des CPC sont amenés à se prononcer à « deux reprises sur les diplômes » :

« Initialement, sur l'opportunité de leur suppression, rénovation ou création, étant entendu qu'ils peuvent être eux-mêmes à l'origine de la demande. »

« A terme, sur le contenu des projets élaborés ».

L'étude d'opportunité constitue le point de départ de la rénovation ou de la création d'un diplôme : elle est réalisée sous la responsabilité du secrétariat général des CPC et fait l'objet d'un guide spécifique. Le guide sur l'élaboration des diplômes précise pour sa part que le dossier d'opportunité est le plus souvent construit par la profession.

S'agissant de l'avis de la CPC sur le référentiel du diplôme créé ou rénové, le guide à l'intention des membres de la CPC précise qu'ils sont invités non pas à proposer en priorité un avis technique, relevant de fait de la responsabilité des sous commissions et des groupes de travail, mais un avis sur la « conception d'ensemble du diplôme au regard de la réalité des emplois et des qualifications visées ». Les membres de la CPC réunis en plénière valident donc le projet de référentiel de diplôme avant l'engagement de la procédure réglementaire.

Entre ces deux étapes clés, les membres de la CPC sont en charge de valider le principe de la constitution d'un groupe de travail, instance ad hoc constituée de personnes compétentes dans le domaine concerné, dont le travail sera suivi par le représentant du secrétariat général des CPC responsable du dossier. Ce groupe est animé par un chef de projet représentant de corps d'inspection, désigné par le directeur de l'enseignement scolaire. Cette désignation ainsi que la composition du groupe de travail résultent d'un accord entre l'Inspection générale et le secrétariat général des CPC, sous la responsabilité du directeur général de l'enseignement scolaire. La liste des membres du groupe, les objectifs des travaux et le calendrier font l'objet d'une note à l'intention de l'inspection générale et des Président et Vice président de la CPC concernée.

Rien n'est dit en revanche sur les procédures à suivre en cas de désaccord sur la composition d'un groupe. Rien n'est dit non plus sur qui est en charge de la composition des groupes de travail et sur le rôle des professionnels à ce titre. Les possibilités pour la constitution des groupes sont donc nombreuses et place est laissée à la souplesse et la capacité d'adaptation pour permettre la constitution de groupes de travail composés de membres « uniquement choisis en fonction de leur compétence eu égard au projet ».

Les membres de la CPC sont ensuite informés des travaux réalisés par les groupes de travail : le guide sur l'élaboration des diplômes rappelle qu'il convient de veiller à « la validation régulière par la CPC des travaux par le groupe originellement constitué et mandaté ». C'est au chef de projet, conjointement avec le responsable de CPC, qu'incombe cette mission.

*b) La place des professionnels dans les groupes de travail, des avancées avec le guide d'élaboration des diplômes*

Les deux guides n'ont pas été élaborés en même temps. Leur contenu n'est pas tout à fait le même quant à la place et au rôle des professionnels dans les groupes de travail, voire quant à la définition même de la notion de « professionnel ».

Le guide à destination des membres des CPC évoque dans un premier temps les « experts professionnels » qui peuvent être membres ou non de la CPC concernée et participent au groupe de travail. Le guide n'apporte pas de définition précise au terme de professionnel mais fait référence au fait que les membres du groupe de travail sont des « personnes compétentes dans le domaine concerné ».

Le guide d'élaboration des diplômes, lui, reprend cette formulation mais met en garde contre la tentation que certains pourraient avoir à se tourner vers les milieux de la formation pour trouver des experts, en spécifiant que « le permanent de structures de formation (qui peut participer aux groupes de travail) n'est pas le plus au fait en matière de vie et de fonctionnement de l'entreprise ».

Par ailleurs, si le guide pour les membres des CPC précise que les « groupes de travail n'obéissent pas à une règle de représentativité » (règle qui serait trop stricte et source de débats bloquants pour la constitution des groupes), le guide d'élaboration des diplômes recommande de veiller à ce que « [les personnes] soient représentatives des caractéristiques du secteur d'activité concerné ».



Sur la place des professionnels, à nouveau les deux guides se complètent et témoignent de l'évolution des enjeux de la mobilisation des professionnels : le premier guide souligne le rôle déterminant du professionnel pour l'élaboration du référentiel des activités professionnelles (RAP). Le second guide va plus loin en affirmant qu'il est « souhaitable que les professionnels soient présents tout au long des travaux ». Cette recommandation n'est pas mise en valeur, mais elle affirme plus fortement leur place en précisant, qu'au même titre que les autres membres du groupe de travail, les professionnels :

- Valident les modalités de travail et le calendrier proposé par le chef de projet et le responsable de CPC ;
- Débattent des propositions ;
- Arbitrent des divergences ;
- Imaginent des pistes de travail ;
- Et ont pour mission de valider le référentiel de certification ou l'ensemble des textes.

Les professionnels ont donc un rôle stratégique à jouer avant la validation finale par les membres de la CPC. Néanmoins une possibilité subsiste pour « contourner » les productions issues des groupes de travail : « dans le cas de diplôme dont l'enjeu est particulièrement sensible un groupe de pilotage composé de membres de la CPC ainsi que d'experts, peut être mis en place parallèlement au groupe de travail proprement dit ». Les guides ne vont cependant pas jusqu'à préciser les modalités de concertation entre les deux groupes dans un tel cas de figure.

## **2. Les questions que pose la lecture du guide pour le néophyte**

En complément de l'analyse qui précède, le choix a été fait d'analyser - **sous l'angle du professionnel néophyte** - le guide d'élaboration des diplômes professionnels rédigé conjointement par la direction générale de l'enseignement scolaire et par l'inspection générale de l'Education nationale.

Ce choix méthodologique peut être contestable considérant en particulier le fait que les professionnels interviewés n'ont pu être questionnés en ce sens du fait de leur méconnaissance du guide. Pourtant, il nous semble qu'il s'agit là d'une lecture importante au regard du cahier des charges de l'étude : la construction des diplômes « s'effectue selon des procédures décrites dans un guide qui définit en particulier le rôle des représentants du monde professionnel dans le processus d'élaboration ». Cet extrait du cahier des charges évoque donc la notion de « procédures » et souligne que le guide permet de définir le rôle des professionnels dans le processus. C'est donc sous cet angle complémentaire que le guide a été lu.

La lecture proposée a privilégié des critères d'analyse et des questionnements que l'on peut formuler ainsi :

Critères d'analyse	Questionnements proposés
Objectif	Les objectifs de la démarche sont-ils bien précisés ?
Rôle	Est-ce que mon rôle de professionnel et celui des différents interlocuteurs sont bien expliqués ? Est-ce que je sais ce qu'on attend de moi ?
Processus	Est-ce que le processus est clairement présenté ? Des schémas sont-ils utilisés pour plus de lisibilité et de compréhension ?
Étape de l'ingénierie	Est-ce que j'ai une lisibilité sur le calendrier, sur le déroulement ?
Emploi-formation	Est-ce que les questions relatives à la relation emploi/formation sont bien posées? Les notions d'ingénierie emploi/formation sont-elles bien définies ?
Livrables	Est-ce que j'ai une idée claire des résultats attendus ?

### Un guide pour quoi et pour qui ?

D'après le bref « avant propos », le guide d'élaboration des diplômes professionnels poursuit deux objectifs :

- expliciter et formaliser la procédure actuelle de construction de diplômes à finalité professionnelle ;
- être un outil au service des chefs de projets et des membres des groupes de travail en charge de la construction de ces diplômes.

Cet avant propos identifie **deux types de destinataires** : les chefs de projets et les membres des groupes de travail. Ceux-ci disposent donc d'un « outil », à savoir selon la définition du Petit Robert « *ce qui permet de faire* » voire d'une procédure, au sens de la « *manière de procéder pour aboutir à un résultat* » mais non, et c'est essentiel selon nous, une « série de formalités qui doivent être remplies ».

Le sommaire permet ensuite de découvrir l'organisation du guide : sept parties et une rubrique « pour en savoir plus », soit au total 61 pages à parcourir. La simple lecture de ce sommaire permet de constater que les modalités de travail ne sont abordées que dans la sixième partie. Le néophyte, en fonction du temps dont il dispose, a plusieurs possibilités : il peut – s'il est pressé- se reporter directement au chapitre 6 pour appréhender les modalités opérationnelles de travail et les contributions attendues des participants. Il peut s'il dispose de temps s'engager dans la lecture de l'ensemble du guide.

### De l'impact de la VAE...

Dès les premières lignes, le préambule met en avant l'enjeu de la loi de modernisation sociale instaurant la VAE du fait qu'elle « systématise la construction de référentiels de certification pour tous les diplômes, titres et certificats... ». La notion de référentiel des activités professionnelles apparaît elle aussi dès le premier paragraphe, comme si cette loi renforçait la légitimité de la production de ce référentiel.

Le préambule reprend d'ailleurs les principes énoncés par la loi de 2002 sur la construction des référentiels de diplômes ayant vocation à être inscrits au RNCP et

souligne que ce nouveau contexte et la volonté de l'Education Nationale de proposer une procédure de construction des diplômes explicite ont conduit à rénover le document méthodologique relatif à l'élaboration des diplômes publié en 1993.

Le préambule précise ensuite les rôles respectifs des deux parties du référentiel de diplôme (à savoir le RAP et le RC) qui constituent des « repères pour les acteurs sociaux », repères d'une forte dimension stratégique comme le laisse penser les formulations : « proches de la réalité du travail sans s'y enfermer », « ouverts à la diversité (...) sans être trop généralistes ». Le paragraphe qui suit énonce un certain nombre de définitions : référentiel de certification, compétences... et le rôle spécifique de l'Education nationale.

C'est à la fin du préambule que le contenu du guide est énoncé et qu'il est fait référence à des recommandations sur la composition et le fonctionnement du groupe de travail.

A priori, le choix réalisé par les rédacteurs du guide a été de privilégier une logique d'exposition fondée sur le contenu des annexes de l'arrêté ministériel d'un diplôme. Les cinq premières parties correspondent, en effet, aux quatre annexes systématiquement attachées à tout arrêté de création de diplôme.

Ce choix peut tout à fait s'entendre concernant le public averti des chefs de projets ou des membres des CPC, mais on peut regretter que pour les membres du groupe strictement néophytes, un cadre général ne soit pas explicitement donné afin de leur permettre de positionner le groupe de travail dans le cadre du processus global d'élaboration ou de rénovation de diplômes.

Qu'en retenir ? Le texte du préambule est dense, relève pour une large part d'un vocabulaire d'expert mais pose néanmoins en quelques lignes l'ensemble des enjeux relatifs à toute création ou rénovation de diplôme et aux référentiels d'activités et de certification. Pour le néophyte convié au groupe de travail, il constitue une première introduction à la complexité et à l'intérêt des travaux qui l'attendent, sous réserve qu'il soit attentif aux mots utilisés, aux concepts énoncés et aux enjeux intrinsèques à ces derniers. On regrettera cependant l'absence d'un glossaire qui permettrait rapidement de disposer de définitions précises des concepts utilisés. Il ne présente de surcroît guère d'éléments quant au rôle et à l'importance de la contribution du professionnel dans le processus de travail.

Le néophyte non membre de CPC sera donc quelque peu interrogatif et ce d'autant plus qu'il ne dispose pas d'une présentation synthétique du champ dans lequel il va s'investir (celui de l'ingénierie d'une certification) ni du point de vue de son organisation, ni du point de vue des caractéristiques des professionnels avec lesquels il va coopérer (Inspecteurs généraux, IPR, IEN, etc.)

a) *Le RAP et RC une approche par les concepts et les « produits » attendus*

Les deux premières parties sont organisées selon le même schéma : définition et fonctions pour l'un et définition et finalités pour l'autre, formes et rubriques pour le RAP et description pour le RC.

Le contenu proposé privilégie la définition des concepts utilisés, précise leurs fonctions et propose des exemples de « livrables » ou « produits finis » composantes de l'annexe 1 de l'arrêté.

Le guide précise donc :

- Les productions attendues et leurs contenus : le RAP et le RC,

- Les fonctions et finalités des deux référentiels pour les différentes parties concernées,
- Les définitions des concepts utilisés, complétées par des exemples.

S'agissant des termes utilisés, plusieurs ne font pas l'objet de définitions. C'est le cas des notions de ressources et de moyens pour la 1<sup>ère</sup> partie alors qu'un encart est consacré aux notions de responsabilité et d'autonomie. D'autres définitions paraissent insuffisantes comme celles de savoir associé, de savoir-faire et de savoir. La notion de savoir-faire introduite dans un des tableaux est présentée comme correspondant à « être capable de » réaliser une opération clairement observable.

Les exemples proposés constituent des illustrations intéressantes et utiles mais ils génèrent aussi un certain nombre de questionnements. Ainsi à la page 20 du guide, le tableau décrivant les relations entre le RAP et le RC introduit la notion de capacité qui n'a pas été définie. De même sont introduites dans ce même tableau les notions de compétences et capacités terminales également non explicitées. Ces difficultés n'ont pas été levées par la rédaction d'un glossaire.

Au-delà de ces éléments, peu d'informations sont disponibles sur le processus de travail pour l'élaboration des produits attendus et peu de précisions sont apportées s'agissant du rôle et des contributions des membres du groupe de travail et particulièrement des professionnels. Un certain nombre de recommandations ou prescriptions sont données mais elles sont à l'attention de l'ensemble des destinataires du guide. **On peut donc en conclure qu'il s'agit pour tout un chacun de se conformer à un modèle sans apport original dû à la position professionnelle qu'il occupe.**

#### *b) Un angle technique privilégié*

Les parties 3, 4 et 5 donnent un cadre technique et juridique pour l'élaboration des unités constitutives des diplômes, les modalités de certifications et l'organisation de la formation. Cela relève principalement du champ d'expertise des enseignants, des inspecteurs et des chefs de projets comme en témoignent les principaux éléments mis en valeur sous la forme d'encart : « Une compétence ne doit être évaluée qu'une seule fois et une seule » (page 26) ; « La durée des épreuves ponctuelles, comme celle de l'évaluation par contrôle en cours de formation, doit être raisonnable. L'examen ne peut demander plus de trois ou quatre jours » (page 29) ; ou encore « On accordera une attention toute particulière à l'analyse du coût et de la faisabilité des épreuves professionnelles » (page 29).

Pour autant, certaines recommandations peuvent concerner les professionnels et particulièrement, dans la troisième partie, celles figurant dans un paragraphe en gras soulignant l'importance de s'appuyer sur le RAP pour la construction des unités. Néanmoins, aucune recommandation ne semble s'adresser spécifiquement aux professionnels alors que plusieurs points mériteraient une attention particulière de leur part, comme la question des résultats attendus dans le descriptif des activités.

A l'instar des constats faits sur les parties 1 et 2, ces trois parties permettent de disposer des attendus sur les productions avec des exemples et d'appréhender les concepts avec des définitions. Mais aucune de ces parties ne précise :

- le rôle des membres du groupe de travail et particulièrement des professionnels. Seule figure une recommandation à destination du chef de projet quant à la nécessité d'associer les bureaux chargés de la réglementation des diplômes,
- le déroulement des groupes de travail au regard des productions à réaliser,
- les contributions attendues ou a minima les points sur lesquels les professionnels doivent être particulièrement vigilants.

### c) *Du rôle et de la place des professionnels*

C'est la partie logiquement attendue par le professionnel : trois pages dédiées à la constitution et aux modalités de travail du groupe ! Qu'en retient-on ?

L'introduction permet de disposer des informations s'agissant des modalités de création d'un groupe et du rôle qu'y jouent les CPC et les services de l'Education nationale.

Même si on se doute que les organisations professionnelles, qui sont souvent à l'origine de la demande de création d'un diplôme, ont leur mot à dire, la composition du groupe de travail est présentée comme une prérogative de l'Education nationale : « La désignation du chef de projet et la composition du groupe résultent d'un accord entre l'inspection générale de l'Education nationale et le secrétaire général des CPC, sous la responsabilité du directeur de l'enseignement scolaire ». Sans doute cette procédure a-t-elle été jugée jusque là insuffisamment rigoureuse puisque le guide précise que « **désormais**, la liste des membres, l'objectif de travail et le calendrier prévisionnel des journées de travail feront l'objet d'une note à l'intention de l'inspection générale et des président et vice-président de la CPC ». De ce fait, le groupe de travail apparaît moins informel qu'auparavant et l'on comprend que les participants sont désignés nominativement. La note lui confère donc un caractère moins officieux et l'existence d'un calendrier prévisionnel incite les participants à une participation régulière aux réunions. Informés, les président et vice-président, élus par les collèges salariés et employeurs, veilleront logiquement à la présence des professionnels dans le groupe.

La première section est consacrée aux membres des groupes de travail : elle précise les modalités de leur composition, donne un certain nombre de recommandations sur le fonctionnement des groupes de travail et énonce les missions dévolues au chef de projet. Il est intéressant de noter que ces recommandations ne s'adressent qu'au chef de projet, comme le montre ce type de formulation : « il est souhaitable que les professionnels soient présents tout au long des travaux, même si leur nombre peut décroître après la rédaction du RAP » ou encore, « les inspecteurs et enseignants ne doivent pas être majoritaires lors de l'élaboration du RAP ».

Par ailleurs, dans cette première section, seules les missions du chef de projet sont précisées.

Pour le néophyte, que retient-on ?

- La taille optimale du groupe de travail : une dizaine de personnes,
- La composition du groupe de travail : elle peut varier en fonction des phases du processus,
- Le rôle clé du chef de projet et du responsable de la CPC qui travaille « conjointement » avec le chef de projet.

Cette première section ne permet pas de clarifier le rôle des professionnels, si ce n'est qu'ils doivent, dans la mesure du possible, participer à l'ensemble des travaux et particulièrement à l'élaboration du RAP.

La deuxième section en dit un peu plus sur le rôle des membres du groupe et sur les modalités de travail, à condition d'en lire très attentivement le contenu. Concernant le calendrier, le seul élément précisé concerne l'objectif d'achèvement « pour une mise en œuvre à la rentrée de l'année n ».

S'agissant du rôle des participants au groupe de travail, le texte précise que ceux-ci devront :

- Valider les modalités de travail et le calendrier proposé par le chef de projet et le responsable de CPC,
- Débattre des propositions,
- Arbitrer des divergences,
- Imaginer des pistes de travail,
- et, si on se reporte à la ligne 25 de la page 49 (!!), valider le référentiel de certification ou l'ensemble des textes.

Sur les modalités de travail, le choix entre plusieurs options est laissé à l'appréciation du chef de projet, en fonction de critères d'efficacité et de coût : un groupe, plusieurs sous groupes... Dans tous les cas le chef de projet sera responsable de l'ensemble des travaux.

Enfin, cette deuxième section s'achève sur « trois points clés » :

- La validation régulière des travaux par la CPC concernée (mais à quelles étapes précisément ?) après la rédaction du RAP,
- La remise du présent guide aux membres du groupe (mais à quel moment ?),
- L'information à faire sur les modalités de défraiement.

Cette deuxième section permet donc de disposer des informations de base sur le rôle des différentes parties dans le cadre des groupes de travail et d'appréhender la dynamique souhaitée du groupe de travail : « il est nécessaire que chacun se sente engagé et accepte le cahier des charges ». Elle permet en outre de clarifier les modalités effectives de travail et le rôle clé du chef de projet dans ce cadre. Néanmoins comme évoqué précédemment, une lecture attentive de tout le document est indispensable du fait que la mise en page ne permet pas de mettre en exergue les éléments clés s'agissant en particulier du rôle des différentes composantes du groupe de travail et des modalités de travail possibles.

La section trois est l'occasion d'attirer l'attention sur la confidentialité des travaux et productions du groupe et rappelle au chef de projet et au responsable de CPC, les principes de diffusion de l'ensemble des productions.

## En résumé

- Une grande densité d'informations et le choix d'un style littéraire privilégiant les exemples et illustrations mais pas de schémas récapitulatifs ni de synthèse des points clés à retenir en particulier pour un professionnel néophyte
- Des concepts, notions et productions pour une part explicités mais une importante complexité pour un néophyte qui se retrouve rapidement dépassé s'il s'engage dans la lecture de l'ensemble du guide.
- Sans recours au guide à destination des membres de la CPC, pas de possibilité d'appréhender le champ complexe des diplômes professionnels et le rôle des différentes parties associées à leur création et rénovation.
- Un grand nombre de recommandations et de prescriptions mais qui ne s'adressent pas aux professionnels qui vont devoir suivre les recommandations du chef de projet et s'adapter pour apporter leurs témoignages et leur propre expertise au regard de ce qu'ils appréhenderont des enjeux de la démarche à laquelle ils sont conviés.
- Très peu d'explicitations sur le processus de travail et sur le déroulement des groupes de travail si ce n'est un cadre général avec une description des options possibles.
- Pas d'information sur la durée des travaux en nombre de séances ni sur les délais de production des référentiels.
- Pas de recommandation particulière destinée aux professionnels, pas de point de vigilance ou autre complément utile pour eux : à première lecture, ils se retrouvent dans une position de contributeurs « passifs », avec en perspective une complexité à affronter lors du déroulement du groupe de travail.
- Des fonctions et rôles de chacune des parties certes énoncés, mais de façon peu explicite.

Cette lecture met en évidence un décalage entre les objectifs affichés en début de guide (« remarques générales ») et les explicitations ou recommandations effectivement fournies.

Présenté comme un « outil » au service des membres des groupes de travail, ce guide propose en réalité une « formalisation de la procédure de construction des diplômes ». Son examen révèle finalement peu d'éléments permettant d'explicitier le rôle des professionnels. Un certain implicite caractérise également le vocabulaire. De nombreux termes utilisés, dans les référentiels eux-mêmes (comme savoir-faire, capacités, compétences terminales...) ne sont pas définis.

Le professionnel néophyte se retrouve donc seul face à la complexité de ce qui l'attend, sûrement avec un peu d'appréhension, surtout s'il ne dispose pas d'une expérience des CPC lui permettant d'appréhender, a minima, le système complexe dont les groupes de travail sont une composante.

Il ne dispose que de très peu d'élément pour se préparer et ce d'autant plus que nous avons constaté lors des échanges avec les professionnels qu'ils n'avaient – pour une large partie d'entre eux – pas connaissance du guide.

En réalité, cette communication paraît plus orientée vers les chefs de projets, comme si son enjeu principal était celui de l'uniformisation d'une démarche dont on souhaite qu'ils soient les garants. D'ailleurs, il est la résultante, dans sa rédaction, d'une collaboration entre la Dgesco et l'inspection générale.





## **II. La place des professionnels dans le processus d'élaboration des diplômes**



## A. La décision de mise en chantier d'un référentiel de diplôme

L'adoption par la CPC du principe de rénovation (et a fortiori de création) d'un diplôme est souvent l'aboutissement de discussions étalées dans le temps et qui voient se croiser des arguments relevant les uns de la logique productive propre au secteur ou de valorisation des métiers, et les autres de la logique de gestion des flux d'élèves en lien avec les politiques éducatives. Compte tenu des enjeux politiques, économiques et symboliques qui se jouent, derrière chaque création de diplôme, pour chacune des parties (représentants des salariés et des employeurs – représentants du MEN) et au sein de chaque partie, la volonté du MEN de systématiser une démarche d'objectivation des termes de la décision, à travers un « diagnostic partagé », débouche encore trop peu souvent sur la rédaction d'un dossier d'opportunité : la pression plus ou moins forte imposée par le contexte politico-institutionnel, les intérêts plus ou moins divergents des différentes composantes de la représentation « employeurs », leurs difficultés à formuler des propositions de manière construite et argumentée, sont autant de facteurs qui peuvent expliquer un certain flou sur le diagnostic préalable. En effet, malgré l'exploitation des comptes-rendus de CPC, nous n'avons pas toujours pu vérifier certaines affirmations quant aux étapes qui précèdent la constitution des groupes de travail chargés de l'élaboration des référentiels de diplôme.

### 1. Création, rénovation : une décision prise en amont des CPC et des groupes de travail

Le projet de rénovation du bac pro Plasturgie, créé en 1997, émerge assez rapidement au sein de sa CPC. Les travaux de rénovation sont engagés moins d'un an après avoir été suggérés par un inspecteur qui venait de participer à la rénovation du BTS de la filière dans le cadre européen (BTS Europlastic). Les contacts fréquents entre professionnels et Inspection générale (IG) lors de la construction du référentiel de ce BTS ont permis de multiplier, en off, les échanges autour de l'opportunité de rénovation du bac pro. A l'inverse, dans le cas de la 11<sup>ème</sup> CPC, la question de la création d'un bac pro destiné aux métiers de la conduite routière a fait l'objet de débats récurrents entre l'Education nationale qui l'a proposée et les professionnels longtemps réticents. Quant à la rénovation du BP Coiffure, elle s'est imposée, chemin faisant, au groupe de travail qui avait été mandaté à l'origine, pour résoudre un problème de définition des unités/épreuves de certification, dont le contenu posait problème aux candidats par la VAE.

Pour rénover le bac pro Plastiques et composites (P&C), l'Inspection générale avance des arguments relatifs à l'obsolescence d'un diplôme vieux de dix ans. Ces arguments s'appuient sur les engagements du ministère à rénover les diplômes tous les 5 ans. L'IG justifiera également l'actualisation du bac pro de la plasturgie, par un besoin de meilleure prise en compte des compétences liées à la fabrication de produits en « composites ». Au cours de la rénovation du BTS, qu'il avait piloté dans le cadre d'un projet européen, l'Inspecteur général s'est forgé une représentation des besoins en formation dans le domaine des composites. Il a défendu sa position devant les représentants du secteur de la plasturgie, qui tendaient, eux, plutôt à minorer ces besoins.

*« Le bac pro plastiques et composites, c'est à l'initiative de l'Education Nationale dans le cadre de la réforme du bac pro en 3 ans. L'introduction des composites dans ce bac pro à l'origine n'était pas souhaitée. » Un professionnel.*

*« L'inspecteur général s'est dit : j'ai l'impression que le composite devient de plus en plus technique, il y a des évolutions qui effectivement l'ont confirmé, donc on a fait une étude sur cela. Pendant de longues années, le sentiment c'était que les métiers du composite étaient surtout des métiers à faible niveau de qualification et qu'il n'y avait pas besoin de mettre du composite dans les niveaux supérieurs, sauf qu'on a confirmé du fait des échanges que l'on peut avoir régulièrement sur le terrain que les techniques de production évoluaient un peu et devenaient de plus en plus industrielles avec des exigences en matière de qualification des salariés un peu différentes d'où cette problématique de se dire peut-être qu'au-delà du CAP, il faudrait remonter le niveau d'autant qu'on venait de rénover le BTS et on avait rajouté un peu plus de composites à l'intérieur. »* Un représentant de la Fédération.

L'inspecteur général avance également un argument relatif aux parcours des élèves et qui inscrit la rénovation dans une logique de filière. Afin de faciliter la poursuite d'études des bacheliers professionnels en BTS, déjà assez nombreux à choisir cette voie, la mise en cohérence du contenu des deux diplômes s'impose, en particulier pour ce qui concerne le poids qu'y représentent les composites. Les organisations professionnelles ne semblent pas contester l'intérêt d'une actualisation mais ne la revendiquent pas pour autant. Elles se chargent de financer une étude sur les besoins des entreprises dans le domaine des « composites », en vue d'étayer une proposition d'un bac à options, qui doit permettre de mieux correspondre aux besoins diversifiés des territoires. Si certains (plutôt localisés dans l'Est) sont spécialisés dans la mise en œuvre des thermoplastiques (majorité des entreprises adhérentes à la Fédération de la Plasturgie), d'autres régions enregistrent un développement d'entreprises utilisant des techniques de mise en œuvre des « composites ». La proposition d'un bac à options rencontre d'emblée l'hostilité du MEN qui juge insuffisants les flux attendus pour justifier, au plan économique, un tel dédoublement du cursus.

La création d'un bac pro « Conducteur routier et transport de marchandises » (CTRM dans la suite du document) n'est pas non plus allée de soi. Certains acteurs de branches (transporteurs autonomes) se sont opposés au projet porté par le ministère depuis plusieurs années et qu'ont fini par partager les représentants des grands groupes. Plusieurs arguments ont été alors invoqués pour convaincre de la nécessité d'élever les niveaux de qualification dans la filière et donc de créer un bac pro. Le premier argument a été celui de l'âge et donc de la maturité des sortants de la formation initiale (de niveau V). En effet, la profession requiert l'obtention des permis de conduire correspondant aux catégories de véhicules utilisés. Les représentants du MEN perçoivent donc l'allongement de la scolarité de deux ans, avec un bac pro (ancienne version) comme une solution pour différer l'entrée dans la vie active et faire ainsi mieux coïncider la délivrance du diplôme et celle des permis.

Lancée dès 2004, l'idée est combattue par l'AFT/IFTIM<sup>39</sup> mais également par les représentants des groupes, régulièrement consultés sur le sujet. Pour tous les employeurs, en effet, le CAP semblait convenir parfaitement. Il constituerait même un niveau d'exigence supérieur à la norme en Europe, nombre de pays se contentant du permis de conduire comme condition d'accès à la profession. Augmenter le niveau de qualification d'une partie significative des jeunes aurait inévitablement renchéri le coût du travail et mis les entreprises en difficulté sur un marché très concurrentiel. Pourtant fin 2008, le MEN parvient à faire adopter le principe de la création d'un bac pro, dans le contexte de la réforme de la voie professionnelle, en s'appuyant sur le soutien d'une des fédérations employeurs qui représente dans la CPC les intérêts du secteur du Commerce Interentreprises. Mandat est donné alors à un groupe de réflexion de définir les attentes

---

<sup>39</sup> AFT-IFTIM : Organisme de formation initiale et continue du Transport - Logistique

des employeurs et d'imaginer l'architecture générale de la filière. Trois mois plus tard la CPC se prononce pour la création de ce bac pro et le Ministère lance le travail d'élaboration du RAP.

Bien que la dernière rénovation du BP Coiffure remonte à 1998, très peu de débats en CPC ont porté dans les années 2000 sur le besoin d'une actualisation, alors que les débats ont été permanents sur la question de l'utilité ou non de développer la filière, avec notamment une proposition de création d'un bac pro et d'un BTS, défendue par les représentants des chaînes longtemps combattue par les représentants des indépendants. La nécessité d'une actualisation du BP s'est imposée progressivement au sein du groupe de travail mandaté par la CPC uniquement pour modifier les épreuves en réponse aux demandes réitérées des professionnels confrontés dans les jurys de VAE à des candidats hommes ne pouvant obtenir leur diplôme à cause de la nature des épreuves. En réalité, il est apparu impossible de modifier les épreuves sans revoir l'ensemble du référentiel du diplôme et sans s'interroger sur la pertinence du découpage des activités et des compétences entre les deux options du BP (Coiffure styliste visagiste et coloriste permanentiste). Ceci a amené le groupe à élaborer un diplôme unique et à revisiter de fond en comble le RAP puis le RC. Il n'y a pas eu de réunion de la CPC entre le moment où celle-ci a donné mandat pour la révision des épreuves et celui où le diplôme a été proposé. Le nouveau BP a été présenté lors de la CPC de janvier 2011 et a été validé.

Dans tous les cas étudiés, le ministère a pris l'initiative de la proposition de création ou de rénovation du diplôme. Il s'est efforcé de faire partager ce projet aux employeurs, la plupart du temps dans le cadre de relations informelles. Ce n'est qu'en dernière instance qu'est intervenue la consultation de la CPC. Aussi ne doit-on pas s'étonner que ces décisions paraissent largement déterminées par des contraintes et des logiques endogènes au système éducatif<sup>40</sup> : volonté de promouvoir le bac pro, attractivité de la spécialité (mesurée par les effectifs d'inscrits en formation), mise en cohérence des diplômes de la filière, politique de réduction du vivier de diplômés. Ce constat concerne également d'autres diplômes étudiés par ailleurs. La rénovation du Bac pro EIE<sup>41</sup> répondait à une volonté de l'administration de regrouper les diplômes sanctionnant la qualification des électriciens œuvrant dans les secteurs du bâtiment et de l'industrie. Les éléments qui ont pesé sur la décision de rénovation du bac pro Vente et représentation<sup>42</sup> tiennent autant à l'attractivité du diplôme mesurée en termes d'effectifs qu'aux évolutions réelles et supposées de la cible professionnelle à laquelle il entend former les futurs diplômés. Cette prégnance, dans la décision de création ou de rénovation, d'une logique interne à l'appareil éducatif ne s'effectue cependant pas au terme d'un processus de contrainte ou d'imposition. C'est plutôt par le biais d'un long processus de négociation que l'adhésion des représentants des employeurs parvient à être emportée.

## 2. Peu de traces d'un dossier d'opportunité

Dans le guide à l'intention des membres des CPC (CPC document 2004/1), le travail d'actualisation des diplômes suit un schéma comportant cinq étapes, dont trois font l'objet d'un examen en CPC plénière :

- L'avis sur la nécessité d'actualiser le diplôme, sur la base d'un dossier d'opportunité précisant les axes principaux de la rénovation,

---

<sup>40</sup> Voir plus haut en ce qui concerne le bac pro CTRM par exemple, la citation d'un enseignant « c'était obligé de réformer sinon c'était la mort de nos sections »

<sup>41</sup> Voir PADDEU, J ; MAILLARD, D. ; KOGUT-KUBIAK, F. ; VENEAU, P. *Les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels : première note d'avancée des travaux*, à paraître

<sup>42</sup> MAILLARD, D, *ibid*

- l'avis sur le RAP élaboré par le groupe de travail,
- Et l'avis sur le « produit fini », moment où s'effectue le choix de l'intitulé de la spécialité du diplôme.

Dans au moins deux cas sur trois (plasturgie et coiffure) l'étape formelle de constitution d'un « dossier d'opportunité » est absente. Pour le bac pro plasturgie, les représentants employeurs font certes allusion à de nombreuses consultations des professionnels, et même à une étude de la branche sur les besoins en compétences dans le domaine des « composites ». On ne trouve cependant aucune trace dans les comptes rendus de CPC de la présentation d'un « dossier », proposant une analyse précise et argumentée du diplôme existant et de son adéquation avec les besoins en qualifications de la branche<sup>43</sup>. On peut même noter que la branche n'a pas souhaité rendre compte en CPC des résultats de l'enquête qu'elle avait commandée...

En ce qui concerne le BP Coiffure, la décision de faire évoluer le règlement d'examen, a été prise en CPC, à l'issue de témoignages concordants apportés par les participants, sur son inadaptation à la délivrance du diplôme par la VAE<sup>44</sup>. Aucun dossier d'opportunité n'a ensuite été constitué lorsque le groupe s'est engagé dans une rénovation complète du référentiel du diplôme. Les participants font état de consultations, souvent limitées à leur environnement, réalisées ponctuellement sur telle ou telle question.

Une fois acté le principe de la création du bac pro CTRM, dans un contexte de politique volontariste de hausse du niveau de qualification des jeunes, un groupe de réflexion, composé des représentants des employeurs et de l'Éducation nationale, s'est réuni pour définir les attentes et les besoins de la profession et proposer une organisation globale des diplômes du secteur. Une seule réunion semble avoir suffi pour que des propositions concrètes soient faites à la CPC suivante, réunie dans un délai rapproché : mandat est alors donné à un inspecteur pour constituer un groupe de travail et engager la production du RAP de ce nouveau bac pro. Le « dossier d'opportunité » se résume dans ce cas à un relevé de conclusions du groupe de réflexion.

Les CPC offrent aux professionnels de multiples occasions de confronter leurs arguments en faveur ou en défaveur de l'évolution des filières gérées dans leur périmètre. La constitution de majorités autour des projets les plus discutés reste cependant un processus informel, qui se déroule largement en dehors de cette instance et s'appuie rarement sur des écrits. Dans les cas étudiés, on peut faire l'hypothèse que les orientations souhaitées par le MEN sont prises à l'issue de contacts bilatéraux, étalés dans le temps, qui permettent de dégager progressivement des points de convergence entre le MEN et une partie de la représentation « employeurs ». Charge à cette dernière de mobiliser en parallèle ses instances et ses adhérents pour apporter, dans la CPC, des données et des témoignages à l'appui de l'accord trouvé.

On ne saurait pour autant tirer de conclusions générales de ces trois exemples, car des dossiers d'opportunité sont régulièrement examinés en CPC. Sans doute la démarche est-elle plus rare dans le cas de « simples » rénovations de diplôme (coiffure, plasturgie), que lors de la création d'un nouveau diplôme, comme ce fut le cas pour le bac pro CTRM, où les données collectées ne furent jamais publiées dans un dossier d'opportunité répondant aux canons du genre. Des enquêtes sont parfois réalisées préalablement à la rénovation d'un diplôme, comme ce fût le cas, par exemple, pour le bac pro Vente-Représentation<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> Comme c'est le cas parfois (ex de l'actualisation du BTS informatique)

<sup>44</sup> Ceci est particulièrement prégnant pour les coiffeurs hommes souhaitant obtenir le BP coiffure par la VAE. Les deux options coloriste permanentiste et styliste visagiste n'étaient pas accessibles aux coiffeurs spécialisés détenteurs d'un CAP coiffure « hommes ».

<sup>45</sup> Voir PADDEU, J ; MAILLARD, D. ; KOGUT-KUBIAK, F. ; VENEAU, P. *Les modes d'évaluation dans les*

Les indications fournies par ce travail statistique bien documenté n'ont pas pour autant permis, en elles-mêmes, de trancher sur le contenu de l'emploi-cible. Ici encore les décisions ont davantage relevé d'hypothèses ou des convictions des concepteurs du diplôme (cf équipe de rénovation).

En dehors des dossiers d'opportunité, il est assez remarquable d'observer que pour les cas qui nous occupent, aucune donnée n'ait été recueillie de manière un peu formalisée ou contrôlée pour aider à définir le sens dans lequel faire évoluer le diplôme. Le cas de la rénovation du bac pro P & C est éclairant de ce point de vue. Une controverse entre représentants de l'Education nationale et des employeurs a en effet traversé tout le processus de rénovation du diplôme. Elle a porté sur la possibilité ou non de regrouper dans un seul et même diplôme les activités relatives à la mise en œuvre des thermoplastiques d'une part, des composites d'autre part. Tandis que les représentants de l'administration avaient pour mandat de ne créer qu'un seul diplôme, les représentants de la branche n'ont cessé de rappeler la nécessité de créer un diplôme à options tant la distinction thermoplastiques/ composites leur semblait structurante du point de vue des emplois. Aucune étude externe n'est venue alors asseoir un point de vue ou l'autre et n'a permis de trancher.

Dans nombre de cas donc les contours du diplôme sont définis sommairement, en dehors de la CPC et très en amont du groupe de travail. Celui-ci commence alors ses travaux avec un mandat qu'aucun document ne vient éclairer sur les enjeux relatifs à la création de ce diplôme. Et sans disposer de matériaux solides pour étayer son travail d'identification des activités, des compétences et des savoirs, ce qui, dans un contexte d'encadrement fort de la démarche d'élaboration du référentiel par les corps d'inspection, limite d'autant ses prérogatives. Le choix de l'intitulé du diplôme lui échappe en partie puisqu'il ne lui est demandé que de faire des suggestions qui seront examinées en CPC. Enfin ce groupe n'est pas pérenne, et il est très rarement impliqué dans des actions prolongeant sa mission<sup>46</sup>.

C'est pourtant à ce groupe qu'il revient de rédiger la partie introductive, généralement appelée « contexte professionnel » du référentiel de diplôme. Ce travail, qui consiste en la présentation synthétique de l'emploi visé et de ses lieux et conditions d'exercice, intervient semble-t-il tardivement, à un moment où l'urgence de clore le dossier (et parfois la lassitude) ne se prête plus à une élaboration collective. Il est d'ailleurs trop tardif pour orienter le travail du groupe (puisque le RAP est généralement achevé). Aussi assiste-t-on, le plus souvent, soit à une division du travail entre les participants, chacun se chargeant de la rédaction d'un paragraphe qui sera présenté et validé par le groupe, soit à une commande passée à l'une des organisations professionnelles.

---

*diplômes professionnels : première note d'avancée des travaux, à paraître*

<sup>46</sup> Comme la production de repères pour la formation ou l'examen des conditions à réunir pour l'ouverture de sections.





## B. La composition des groupes de travail

### 1. Un guide peu prescriptif, une façon un peu « opportuniste » de constituer les groupes de travail

Si l'on se réfère au guide à l'intention des membres des CPC, deux indications seulement sont données (p. 9) sur la constitution des groupes de travail :

- les membres des groupes de travail sont choisis en fonction de leurs compétences dans le domaine considéré et peuvent être membres des CPC (ou des sous commissions) mais ce n'est pas une obligation,
- la composition des groupes n'obéit pas à une règle de représentativité.

Dans le guide d'élaboration des référentiels (2004/7), **peu d'éléments sont précisés quant à la manière de constituer les groupes** (par auto-désignation au sein de la CPC, par candidature puis sélection par le chef de projet, par recrutement dans les réseaux des membres de la CPC et/ou du chef de projet, à la discrétion du chef de projet ... ?), ni sur leur composition. L'attention du chef de projet est attirée simplement sur quelques points : la taille idéale - autour de 10 personnes -, qui s'avère de fait très inférieure à ce qui a été généralement constaté dans les groupes de travail, mais aussi le fait que la présence de responsables de formation des branches ne peut se substituer à celle des professionnels eux-mêmes. La notion même de « professionnels », n'est pas définie, on l'a vu au chapitre précédent. Rapportée à l'objectif du groupe, on fait l'hypothèse qu'elle désigne toute personne en capacité de parler des emplois que cible le diplôme, de spécifier le contenu des activités attachées à ces emplois, de les positionner par rapport aux autres emplois du secteur, de la filière, d'en préciser donc les limites et de décrire les différents contextes d'exercice.

Alors qu'au sein des CPC siègent obligatoirement des organisations représentatives des employeurs et des salariés, dans deux collèges distincts d'égale importance, **il n'est pas attendu formellement qu'une telle parité soit respectée dans les groupes puisque leur composition n'obéit pas à une règle de représentativité**. Si l'appartenance à la CPC est possible, rien n'est dit sur les liens, souhaités ou non, entre les professionnels du groupe et ceux qui siègent dans la CPC. Sans doute les chefs de projet sont incités à respecter autant que possible les équilibres entre les différentes sensibilités du collège employeurs, voire parfois du collège salariés, de la CPC. Le souci d'assurer, à travers la composition du groupe, la plus grande diversité possible des modes d'exercice du métier, de manière à ce que le RAP traduise cette diversité, est sans doute peu compatible avec la recommandation portant sur la taille optimum des groupes. L'enjeu est cependant important, comme le souligne cet enseignant à propos du métier de conducteur routier « *Le métier de conducteur routier ce n'est pas qu'un seul routier : il y a les animaux, les containers, les frigoristes, les portes-voitures, ceux qui rentrent tous les jours ou pas. [... il faut] orienter les discussions plus dans le sens de faire du général en ne blessant ou en n'oubliant personne* ».

Les chefs de projet sont cependant bien conscients que leur capacité à présenter dans les délais, devant la CPC, le fruit des travaux de ce groupe, dépend de la rapidité avec laquelle les participants parviendront à établir un relatif consensus autour de la production attendue. Cela peut les amener à limiter l'association de participants trop nombreux ou aux positions par trop opposées.

La manière dont ont été constitués les groupes n'est pas toujours explicitée par les entretiens que nous avons réalisés. Sauf dans le cas de la coiffure, où tout semble s'être

joué au cours d'une réunion de la CPC ayant décidé de créer un groupe de travail, puisque celui-ci a été constitué sur le champ, avec huit membres de la CPC présents. Il semble donc que le chef de projet n'ait pas eu de marge de manœuvre pour modifier cette « délégation » des professionnels qui représentait paritairment les deux collèges. Pour les autres groupes, il semble que le chef de projet ait eu l'initiative dans la constitution du groupe, en concertation avec les responsables du bureau des CPC pour ce qui concerne les équilibres entre les organisations patronales. Pour mobiliser des personnes ayant l'aval de ces organisations, ils sont passés par leurs représentants au sein de la CPC, sans solliciter pour autant leur participation personnelle, à quelques exceptions près. Ils ont également utilisé leurs réseaux personnels constitués à l'occasion de précédentes rénovations dans la même filière ou forgés au cours de leur activité dans les académies.

Dans le cas des conducteurs routiers, le responsable administratif de la CPC a été sollicité pour trouver quelques membres complémentaires à ceux identifiés par l'inspecteur et la branche professionnelle, des « indépendants » non répertoriés par les organisations, comme le souligne le chef de projet : « *Le secrétaire de CPC a élargi le réseau de professionnels : il nous a trouvé des professionnels indépendants qui ont accepté de venir dans ce groupe. Il a eu un rôle intéressant car on n'avait pas une vision large du monde professionnel* ». On peut rapprocher cette implication de celle de la responsable de la 16<sup>ème</sup> CPC qui a mobilisé des secrétaires en exercice pour participer à la journée de validation du RAP du bac pro secrétariat, en s'appuyant sur son réseau de connaissances.

Côté enseignant, le choix des membres du groupe de travail tient assez souvent de la cooptation. Dans le cas du bac pro Vente par exemple, le choix s'est opéré en fonction de leur implication dans les sujets d'écrit des matières scientifiques et techniques du bac ou du concours général des métiers<sup>47</sup>.

## 2. Qui sont les professionnels des groupes étudiés ?

Nous avons pu retrouver les listes de participants pour deux groupes sur les trois, les archives ayant été dispersées entre plusieurs acteurs dans le cas de l'un des bac pro. Nous avons pu cependant reconstituer approximativement cette dernière à partir des entretiens réalisés, et obtenir par ce biais quelques informations sur le profil de certains des professionnels qui composaient le groupe. Pour les autres, nous nous sommes contentés du sigle de l'organisation au nom de laquelle ils étaient mobilisés.

Nous n'avons en revanche pas pu disposer des états de présence, ce qui ne nous a pas permis de voir comment la composition du groupe évoluait au fil du temps et de l'avancée des travaux. Les mentions faites dans les entretiens à la participation « en pointillé » de tel ou tel acteur n'ont pas été suffisamment précises pour permettre de traiter cette information au niveau de chaque sous-catégorie de professionnels.

Les procédures d'élaboration des référentiels ont jusque-là plutôt privilégié, comme mode de participation des professionnels, les séances de travail en groupe ad hoc, au détriment de moyens plus indirects. En dehors des interventions qu'ils peuvent avoir en CPC, quand ils en sont membres, les « professionnels » peuvent aussi être consultés à l'occasion d'enquêtes (dans le cadre d'une méthodologie précise), de groupes de réflexion (pour le rapport d'opportunité, en amont du groupe), être sollicités à l'occasion d'entretiens ou d'interventions ponctuelles (pendant les travaux du groupe) et plus indirectement par le biais des réseaux (organisations professionnelles ou syndicales, entourage de professionnels, enseignants, inspecteurs...). Des questionnaires peuvent parfois

---

<sup>47</sup> Voir PADDEU, J ; MAILLARD, D. ; KOGUT-KUBIAK, F. ; VENEAU, P. *Les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels : première note d'avancée des travaux*, à paraître

également être réalisés et distribués à des opérateurs. Les fiches de poste existantes peuvent également être consultées.

***Dans le groupe de travail BP Coiffure :***

Le groupe ayant travaillé à la rénovation du BP Coiffure a compté 13 participants dont 8 professionnels, 2 enseignants, 2 inspectrices et la responsable de la 19<sup>ème</sup> CPC.

Parmi les professionnels (par ailleurs membres de la CPC), ont participé :

- 2 représentants de la Fédération nationale de la coiffure (FNC),
- 2 représentants du Conseil national des entreprises de coiffure (CNEC),
- 4 représentants de salariés du syndicat Force ouvrière (FO), dont le président de CPC.

Ces représentants d'organisations professionnelles travaillent ou ont travaillé dans des salons (particuliers, d'enseignes) et sont également enseignants ou responsables pédagogiques dans des centres de formation par apprentissage.

Tous les professionnels présents se sont proposés pour faire partie de ce groupe dès que le principe de la révision des épreuves a été voté en CPC plénière.

***Dans le groupe de travail Bac pro Conducteur transport routier marchandises (CTRM) :***

D'après la liste communiquée par l'un des inspecteurs, le groupe de création du bac pro CTRM était constitué d'au-moins 13 personnes, se décomposant comme suit :

- 2 chefs de projet,
- 5 professionnels,
- 5 enseignants
- le responsable de CPC.

Les professionnels ayant participé à ce groupe relèvent de différentes catégories :

- Des salariés cadres supérieurs : un chargé de recrutement aujourd'hui en charge des questions de sécurité dans la division distribution d'un groupe (de dimension mondiale) et la directrice des ressources humaines d'un autre groupe (de dimension européenne). Le premier a été convié par le chef de projet, il avait déjà participé à la rénovation du CAP.
- La dirigeante d'une entreprise de transport (PME de 30 salariés), également membre d'une organisation patronale (la Fédération Nationale des Transports Routiers - FNTR) par le biais de laquelle elle a été contactée (mais non mandatée comme porte-parole de cette organisation).
- Une organisation professionnelle (présente en CPC) : la CGI (Confédération commerce de gros et commerce international) avec la participation d'un permanent en charge des questions emploi-formation.
- Un organisme collecteur et de formation : l'AFT-IFTIM (désigné par le président de la CPC) représenté par un conseiller en formation de l'institut pédagogique du transport et de la logistique, plus spécifiquement chargé de l'unité d'appui et de conseil au système éducatif.

Les enseignants de ce groupe (souvent d'anciens professionnels exerçant encore occasionnellement le métier) avaient quant à eux participé à la rénovation du CAP conducteur routier marchandises en 2006, et c'est pour cette raison qu'ils semblent avoir été sollicités par les inspecteurs.

Mobiliser des enseignants ayant déjà participé à des groupes de travail pour d'autres diplômes du secteur constitue un atout pour le chef de projet, qui s'assure ainsi la possibilité d'avancer plus rapidement avec des intervenants ayant assimilé et adopté la

démarche. Lorsque les professionnels eux-mêmes sont recrutés parmi les « initiés », on peut se demander si ce fonctionnement en « vase clos » ne présente pas un risque de routinisation du travail et de réduction de la capacité du groupe à conserver une distance critique lui permettant de questionner la structuration du RAP ou des compétences proposées par le chef de projet.

**Dans le groupe de travail bac pro Plastiques et composites (P&C) :**

Ce groupe a compté jusqu'à 24 membres, dont 13 professionnels, 6 enseignants et formateurs, 2 inspecteurs de l'Education Nationale et 3 experts.

Parmi les professionnels, ont été dénombrés :

- 4 « industriels »<sup>48</sup> exerçant dans le secteur de la plasturgie
- 4 « industriels » exerçant dans le secteur des composites
- 2 représentants de la Fédération de la plasturgie
- 1 représentant d'une organisation professionnelle de la plasturgie
- 1 représentant d'une organisation professionnelle des composites
- 1 représentant d'une organisation professionnelle de salariés

La catégorie de « professionnels » utilisée pour caractériser la composition des groupes de travail de création ou de rénovation de diplômes regroupe donc des statuts et des qualités très différents. Afin de mieux cerner le poids de chaque « type » de professionnels, nous proposons dans le tableau qui suit une grille s'appuyant sur une typologie construite en fonction du degré de proximité avec les emplois ciblés par le diplôme et du lien avec les organisations professionnelles ou avec le monde de la formation professionnelle.

Types	Coiffure	Plasturgie	Transport
<b>Chefs d'entreprise</b> (TPE ou PME le plus souvent), avec ou sans mandats des fédérations professionnelles		3	1
<b>Cadres des fonctions RH (recrutement, formation) de grandes entreprises</b> , porteurs des attentes des entreprises en matière de gestion des ressources humaines		2	2
<b>Cadres de production de grandes entreprises</b> , porteurs des besoins de compétences du côté de la logique productive		2 +1	
<b>Titulaires d'emploi</b> , exerçant effectivement le métier cible, comme salarié (avec ou sans mandat syndical)			
<b>Permanents des fédérations patronales</b>		3	1
Permanents de syndicats de salariés	3	1	
<b>Permanents d'Organismes de formation de branche</b>			1
<b>Anciens professionnels gérant des centres de formation</b> (CFA, centres de formation liés à une organisation de branche...) (avec mandat d'une OP	2	1	

<sup>48</sup> On verra plus loin que ce terme désigne des chefs d'entreprise et des cadres opérationnels de terrain, par opposition aux représentants des organisations professionnelles

ici)			
<b>Anciens professionnels devenus formateurs</b> (avec mandat d'une OS ici)	1		
<b>Professionnels en exercice ayant une activité de formation</b> (avec mandat d'une OP ici)	2		
Total	8	13	5

On remarquera que le professionnel dans les groupes de travail est, de manière privilégiée, représentant d'une branche ou occupe un poste de direction opérationnelle ou fonctionnelle dans l'entreprise. Il peut également remplir à l'occasion des fonctions de formation (en particulier dans les centres de formations de la branche) ou plus radicalement, comme ce fût le cas pour les professionnels siégeant dans le groupe de rénovation du BP Coiffure, être tout autant professionnels en exercice que formateurs<sup>49</sup>.

Dans les différents groupes de travail, aux côtés de ces membres permanents, des experts sont intervenus ponctuellement : un ingénieur de formation de l'AFPA et un représentant du Céreq dans le groupe Plastiques et composites ; des enseignants en comptabilité, gestion et arts appliqués dans le groupe Coiffure ; des personnes du Ministère des Transports et de l'Institut National de Recherche et de Sécurité dans le groupe Conducteur transport routier marchandises.

Assez conséquente dans les groupes étudiés, la place des professionnels apparaît bien plus réduite dans d'autres groupes que nous avons eu l'occasion d'observer : ainsi en a-t-il été par exemple lors de la rénovation du *bac professionnel administratif*<sup>50</sup> ou des BTS bâtiments et travaux publics<sup>51</sup>.

On le voit, le **flou** entretenu autour de la notion de « professionnels » comme composante des groupes producteurs, à côté de celle des « enseignants » et parfois des « experts », permet de gérer la taille du groupe en fonction des contraintes économiques, de temps (plus le groupe est lourd, plus les travaux risquent de durer), et des contraintes politico-institutionnelles (en particulier lorsque des désaccords opposent plusieurs segments de la représentation employeurs). Mais il autorise aussi la substitution des représentants des titulaires des emplois concernés ou de leur hiérarchie directe par des représentants d'organisations et d'organismes de formation qui vont parler au nom des premiers.

La taille du groupe est couramment évoquée comme source de problèmes. On associe ainsi parfois à l'étendue du groupe - jusqu'à 24 participants, pour le bac pro P&C - la difficulté des échanges et les limites posées à une véritable co-construction du référentiel. Il nous semble cependant que la taille optimale du groupe tout comme le nombre de journées de regroupement nécessaires, ne peuvent être définis qu'au regard des moyens dont on se dote pour organiser la production du référentiel et les échanges entre les participants.

Il ne s'agit pas ici de dire qu'il serait bon de spécifier si la participation de tels ou tels professionnels est utile ou légitime mais plutôt de suggérer de mieux définir le profil des professionnels à associer, en fonction des apports attendus, plutôt que de se contenter d'une définition trop générique..

<sup>49</sup> Ceci est une singularité propre semble-t-il au BP

<sup>50</sup> 6 inspecteurs, 8 enseignants, 1 professionnel (Vice-présidente de la fédération des secrétaires), 1 chargé de mission école-entreprise, 1 secrétaire de CPC.

<sup>51</sup> Pour lesquels une étude réalisée pour la DGESCO, par un cabinet de consultants, et dont les résultats ont été présentés en CPC, a pu apparaître comme une alternative à cette participation.

a) *Membres ou non des CPC*

**La qualité et le statut des professionnels sollicités sont donc bien différents dans les 3 groupes de travail étudiés ainsi que les motifs de leur présence.**

Pour la rénovation du BP Coiffure, la présence en CPC a conditionné la participation au groupe de travail. Tous les professionnels présents se sont en effet proposés pour faire partie de ce groupe dès que la décision de rénover le BP a été votée en plénière. Leur présence leur apparaît alors comme une évidence : « *Ça s'est fait naturellement, ceux qui siègent en CPC plénière font partie du groupe de travail. Ça coule de source* ». Certains précisent même que c'est tout l'intérêt de siéger en CPC, de pouvoir participer à ce genre de travail : « *Il me paraissait essentiel d'être en CPC. Si on n'est pas là, on ne peut rien faire évoluer* ». Ces candidatures ont mis un frein à la sollicitation d'autres professionnels non membres de la CPC car la taille du groupe ainsi constitué semblait suffisante.

L'opportunité ou l'intérêt de recruter dans les groupes, et en grand nombre, les membres de la CPC est cependant apparue discutable du point de vue des représentants de l'Education nationale : « *C'est la constitution de cette CPC, les membres de la CPC sont parties prenantes du groupe de travail. Moi ce qui me gêne c'est qu'ils sont parties prenantes et dans le groupe de travail et dans la validation, et ils sont représentatifs de leur organisation professionnelle ou de leur organisation syndicale... Qu'on puisse avoir des professionnels qui ne font pas partie de la CPC qui ne seront pas là en termes de validation et qui nous permettent effectivement de connaître les besoins, les emplois, les postes, les attentes en termes de référentiel d'activités professionnelles. Il en faudrait au moins un sur deux donc trois et trois. Et puis l'idéal ce serait qu'on ait aucun membre de la CPC, que soit bien effectivement dans une réunion de travail et qu'au niveau de la CPC qu'il y ait une découverte de ce travail, et que ce soit validé ou non. Il me semble que **50/50 serait un minimum*** ». Une inspectrice..

Cet argument pour une nécessaire répartition des rôles entre ceux qui produisent et ceux qui valident, peut également être avancé par certains professionnels qui trouvent, comme cette femme chef d'entreprise (bac pro CTRM), « *logique* » que les membres d'une CPC ne participent pas au groupe. L'AFT-IFTIM, présent en CPC, n'était par exemple pas représenté par la même personne au sein du groupe bac pro CTRM.

Le cas de la coiffure, qui n'a compté aucun professionnel extérieur à la CPC, fait exception ; les membres des CPC ont en effet été plutôt minoritaires dans les deux autres groupes de travail étudiés. L'ouverture du groupe est d'ailleurs plutôt appréciée par ceux qui en font l'expérience : elle favoriserait la prise en compte d'univers professionnels généralement moins représentés en CPC ; et sur un plan plus tactique, permettrait de déjouer les oppositions endémiques entre institutions représentées en CPC.

En règle générale, la double appartenance ne semble cependant pas poser problème aux professionnels concernés. Nombre d'entre eux considèrent cette participation au travail de production des diplômes comme faisant partie intégrante de leur mission. Ils n'ont pas le sentiment d'avoir une double casquette de producteur-valideur, mais plutôt d'accéder au plein exercice de leur mandat, en saisissant épisodiquement l'occasion de se confronter à une pratique sans laquelle ils ne peuvent exercer valablement leur rôle de valideur et d'expert en matière de diplômes.

b) *Des représentants d'organisation professionnelle ou des professionnels de la formation : quelle recherche de variété ?*

La notion de « professionnels » recouvre, comme nous l'avons souligné précédemment, des réalités différentes. La constitution des groupes de travail procède d'une certaine recherche de diversité à la fois des statuts des représentants du monde professionnel

mais aussi des contextes professionnels dans lesquels les emplois visés s'exercent. Cette variété n'est pas toujours effective et l'équilibre dans la composition des groupes pas nécessairement assurée. Ainsi, on note l'absence systématique de « titulaires d'emploi » et de représentants à qualité des syndicats de salariés dans l'un des trois groupes, alors que les organisations d'employeurs sont, elles, généralement bien représentées. On voit également apparaître derrière cette catégorie de « professionnels », d'anciens professionnels en exercice mais reconvertis dans des fonctions de formation.

Le souci de voir représentées les différentes fédérations professionnelles est manifeste dans les 3 cas étudiés. Pour la rénovation du Bac pro Plasturgie, il fallait faire intervenir des représentants des entreprises de thermoplastiques et de composites. En ce qui concerne le BP Coiffure, un équilibre devait être trouvé entre les deux principaux représentants des employeurs (la FNC et le CNEC). Pour ce qui concerne le bac pro CTRM, on a veillé à la présence de représentants des grands groupes de transporteurs, des transporteurs autonomes et de la branche du commerce inter-entreprises (CGI), laquelle avait participé activement aux discussions en amont de la création du Bac pro CTRM. Cependant, les secteurs professionnels ont leur histoire, faite de rapports de pouvoir et de volonté d'hégémonie de certaines organisations. Aussi tous ne répondent pas aux sollicitations qui leur sont faites (ce fût le cas du Syndicat des composites, Bac pro P & C, par exemple) et ne pèsent pas du même poids dans les « négociations ».

Les équilibres sont ainsi parfois difficiles à trouver, tant les enjeux autour de l'identité de métier et de la capacité à représenter les entreprises du secteur sont importants. Chaque organisation entend orienter les intitulés et les contenus des diplômes en fonction des entreprises qu'elle représente. Ces intitulés, tout comme le poids des différentes épreuves, témoignent parfois de la prééminence de l'une ou de l'autre des organisations au sein du groupe : « *Le CAP chauffeur livreur est intégré dans le bac pro. La CGI souhaitait valoriser l'aspect livraison - au-delà de l'unique conduite routière [...]. Même logique pour le bac pro. [...] le mot livraison n'apparaît que dans le CAP conducteur livreur de marchandises, alors les gens peuvent croire que ce qui est livraison n'est que ce niveau CAP* ». Professionnelle permanente d'organisation du Transport. Ou encore : « *Politiquement ce n'est plus seulement la Fédération de la plasturgie [qui représente les entreprises de composites], tout le monde utilise les composites...* ». Inspecteur, bac pro Plastiques et composites.

Les syndicats de salariés sont eux peu représentés. Seul le groupe de travail sur le BP Coiffure témoigne de la participation de plusieurs représentants d'un syndicat de salariés, par ailleurs impliqué dans la direction d'organismes de formation. De plus, les représentants des salariés appartiennent parfois à une Fédération professionnelle à champ large, et à ce titre ne connaissent pas forcément de manière précise les métiers auxquels sont censés conduire les diplômes rénovés ou créés. Ce fût le cas par exemple du représentant syndical siégeant dans le groupe de rénovation du bac pro Plasturgie : adhérent de la Fédération chimie et ancien salarié d'une industrie chimique, il n'avait qu'une idée assez vague des activités et des emplois de mise en œuvre des plastiques. En conséquence, l'intérêt de la présence de représentants syndicaux est largement discuté :

*« Il est intéressant d'avoir le discours des employeurs et des salariés mais il s'agit ici de défendre les métiers en général ; a priori il n'y a pas de raison que les discours soient différents, qu'il y ait des conflits d'intérêt à ce niveau là, sur la réalité du métier ».* Permanent d'une organisation professionnelle d'employeurs, bac pro CTRM.

*« Par contre, au niveau de la Fédération, on n'a eu aucun représentant syndical. Pour le bac IP, en représentant de salariés, j'ai des représentants syndicaux dans le groupe de*

*travail qui sont aussi à la CPC plénière. Eux, ils ont une vision claire du métier, mais ils ont une vision syndiquée du métier ».* Inspecteur, bac pro P & C.

En fin de compte, si la participation ponctuelle de titulaires de l'emploi ayant un statut de salariés est parfois jugée comme une « idée intéressante », la légitimité de la présence de représentants syndicaux paraît moins communément admise :

*« Je ne suis pas favorable à la présence de représentants des conducteurs. Par contre, faire participer des conducteurs de nos entreprises sur une séance de travail pour recueillir les commentaires sur des thèmes bien ciblés me paraît être intéressant. Ça n'aurait pas été idiot ; nous on connaît des choses mais ils peuvent amener des choses qu'ils rencontrent au quotidien. Mais ça pourrait être un peu rébarbatif pour eux, c'est du travail administratif. ».* Professionnelle, chef d'entreprise, bac pro CTRM.

La qualité de « représentant d'une organisation professionnelle » ne garantit pas non plus à ses détenteurs une connaissance concrète des emplois visés par le diplôme. Certains représentants de ces organisations, les permanents en particulier, ne connaissent la réalité des entreprises que de manière indirecte, à travers le contact qu'ils entretiennent avec les adhérents ou les enquêtes qu'ils font réaliser. Certains proviennent du système éducatif, d'autres y exercent des fonctions de formation dans des établissements gérés par la profession. Dans l'élaboration du bac pro Plastiques et composites, des pédagogues étaient présents parmi les professionnels : un des représentants de la profession était un ancien IEN, il y avait également un formateur de CFA. Pour le bac pro CTRM, l'AFT-IFTIM siégeait comme représentant des employeurs, tout comme l'Association nationale pour la formation dans l'automobile (ANFA) pour d'autres diplômes de la CPC.

La présence de « professionnels » qui n'exercent plus en tant que tels car ils se sont reconvertis dans des fonctions de formation, et celles d'anciens responsables du système éducatif passés dans des structures gérées par la profession, a été plusieurs fois mentionnée en soulignant l'ambiguïté de leur statut. Les soupçonne-t-on de ne pouvoir faire la part des choses entre leurs activités présentes et passées ? Ce qui est sûr, c'est que les responsabilités qu'ils exercent dans le monde de la formation leur font perdre leur légitimité de professionnels, et vice-versa. Une certaine vision manichéenne des mondes de l'éducation et de l'économie, des différentes voies de formation, semble l'emporter sur le rapprochement des points de vue que de telles situations pourraient favoriser. C'est cette même vision qui explique, malgré la disparition de consignes claires en la matière, le maintien d'un partage des responsabilités entre les professionnels principalement attendus sur l'écriture du RAP et celle des enseignants, leaders dans la rédaction du RC. Mais cette vision qui semble largement résulter de l'histoire de l'enseignement professionnel en France, paraît devoir être revue à la lumière de la diffusion des formations en alternance et du développement des certifications de branche.

Pour souligner les limites des représentants des employeurs à rendre compte des réalités de l'activité des futurs titulaires du diplôme, certains membres des groupes de travail stigmatisent également l'âge des membres des groupes de travail :

*« Là on travaille avec des gens dépassés, qui ont des petits salons dépassés, une vision dépassée... Ça montre bien que la coiffure travaille avec l'historique avec le passé [...]. Il y a un dépoussiérage important à mener, **et si on fait venir des gens d'un certain niveau dans ce métier grâce à un BTS, grâce à une licence on y arrivera...** ».* Professionnel, groupe de rénovation du BP Coiffure.

*« Je pense qu'il y aurait eu besoin d'une ou deux personnes plus jeunes. Parce que je pense qu'il y en a qui n'avaient plus leur place au niveau du groupe. Certains étaient à la*



*retraite. Je pense qu'il faut aussi laisser la place aux jeunes qui évoluent maintenant, qui sont dans le feu de l'action* ». Enseignante, groupe de rénovation du BP Coiffure.

Mais de quelle réalité du travail et des emplois, les types de professionnels évoqués précédemment se font-ils les messages ? Les représentants des organisations professionnelles, patronales ou syndicales, ont en général plutôt pour références les emplois décrits dans les « répertoires des métiers » des branches ou dans les grilles de classifications annexées aux conventions collectives<sup>52</sup>. Quant aux professionnels eux-mêmes, tout comme ceux qui sont impliqués dans des fonctions de formation, ils ont une vision réélaborée des activités de travail et certainement plus « didactisée » que celle des titulaires ou des gestionnaires de ces emplois.

*c) Professionnels d'entreprise : une recherche de variété difficile à opérationnaliser*

La catégorie de « professionnels d'entreprise » n'est pas non plus homogène. Des distinctions sont faites par les acteurs eux-mêmes entre les dirigeants, les responsables RH, l'encadrement ou encore les titulaires de l'emploi. Certains parmi ces professionnels, plus « au fait » des activités réelles de travail dans les entreprises, ont quitté le monde de la production (ou du service) pour évoluer vers celui de la formation, du côté de l'apprentissage ou de celui de la formation continue des salariés. Leur familiarité avec les outils que sont les référentiels, et les contraintes liées à l'organisation des cursus et des évaluations, en font des interlocuteurs appréciés des enseignants, avec lesquels ils peuvent se retrouver pour échanger sur telle compétence, si elle s'avère difficile à évaluer ou à traduire en objectif pour les périodes de formation en milieu professionnel. Il arrive d'ailleurs que dans certains groupes des profils d'enseignants soient très proches de ceux de « professionnels/formateurs », puisque nombre d'entre eux viennent également de la profession (coiffure, transport). Cependant leur participation pose un problème quasi identique à celui que posait la participation des représentants des branches investis dans des responsabilités de formation car l'expertise qu'ils ont acquise ne trouve guère à s'exprimer dans la construction des référentiels de diplôme. Celle-ci ne vise qu'à la définition des « output » attendus en termes de performance dans l'exécution de tâches identifiées et en aucun cas de mobilisation de modalités de formation et de stratégies pédagogiques.

Quand certains représentent les organisations d'employeurs, d'autres sont appelés à s'exprimer comme « employeurs », sans régulation explicite et systématique de la part des organisations, même si c'est par elles, le plus souvent, qu'ils sont mobilisés.

Pour les différencier des représentants d'organisation, on leur attribue en général un autre nom. La Fédération de la Plasturgie les nomme « les industriels », détournant au passage ce terme qui désigne habituellement les patrons de l'industrie, de son sens commun, pour désigner tout cadre de production invité à parler au nom de la légitimité que lui confère sa fonction. Il peut s'agir de chefs d'entreprise, notamment de PME comme dans l'exemple du transport, mais ce sont souvent des cadres RH s'exprimant sur les compétences requises, en particulier comportementales, attendues des titulaires du diplôme.

Dans les cas étudiés, la composition des groupes tente, avec plus ou moins de succès, de répondre à un souci de diversification des profils, si ce n'est des contextes d'emploi en

---

<sup>52</sup> Ils se réfèrent parfois de manière implicite à la façon dont les emplois sont décrits dans ces grilles et au niveau auquel ses emplois sont reconnus. Pour le cas des Bac pro Eleec et Réparation des carrosseries voir par exemple : C. Bédoué, B. Fourcade, A. Legay, M. Molinari, M. Ourtau, J. Paddeu, N. Quintero, F. Séchaud. *Les baccalauréats professionnels de l'industrie à la veille de la réforme, focus sur l'électrotechnique et la réparation des carrosseries*, CPC Etudes n°2, 2 tomes, 2010.

tout cas des types de professionnels. Les citations suivantes montrent qu'il s'agit en réalité d'une exigence qui est hors d'atteinte :

*« Il faut un panel pour ne pas regarder par le petit bout de la lorgnette, il faut prendre en compte toute les spécificités, penser à tout (communication, relations entreprises) pour ne pas dire ça ne me concerne pas ».*

*« Il faut une vision large du métier, être opérationnel d'une entreprise à l'autre ».* Enseignant, Bac pro CTRM.

*« Dans les transports, il y a des patrons, des exploitants qui gèrent des chauffeurs et un parc de véhicules, des conducteurs ; quand l'entreprise grossit, il peut y avoir un chef de parc et un responsable d'exploitation ».* Enseignant, Bac pro CTRM.

*« C'est au niveau de la constitution du groupe qu'il faut être éclectique. Il est fondamental qu'il y ait une étude préalable du milieu professionnel sur lequel on va travailler pour que les professionnels représentent toutes les nuances du métier. On s'aperçoit que même en travaillant un secteur, ce n'est pas facile de dénicher tous les types de fonctions des gens. Par exemple on a du transport pour compte propre et compte d'autrui, dans la législation cela a un impact. Dans le groupe de travail il faut que toutes les balances soient représentées pour permettre aux jeunes de s'insérer dans n'importe quel secteur.* Pilote, Bac pro CTRM.

Cette recherche d'une certaine forme de représentativité est passée dans le cadre de la rénovation du bac pro P&C, comme nous l'avons vu précédemment, par la sollicitation à la fois des représentants des Fédérations liées à la mise en œuvre des thermoplastiques mais aussi des composites. Un soin particulier a été apporté également par les représentants de la Fédération de la plasturgie pour la convocation « d'industriels » spécialisés dans la mise en œuvre des deux types de matériaux.

Cependant, cette recherche de variété et d'une forme de représentativité dépend également des possibilités qu'a la branche de mobiliser ses adhérents. Or ses représentants soulignent en effet les difficultés qu'ils ont eues à mobiliser les acteurs d'entreprise.

*« Force est de constater que la disponibilité d'un chef d'entreprise ou de son personnel d'encadrement compte tenu de la typologie des entreprises de plasturgie qui sont quand même de très petites structures est difficile. Mobiliser des personnes pendant un temps relativement important en se déplaçant systématiquement sur Paris, n'est pas à la portée de n'importe qui. Alors il y a des exceptions, quand on a construit le CAP composites, plastiques chaudronnés, on a eu affaire à un groupe de professionnels qui a été présent du début à la fin du chantier. »* Représentant de la branche, Bac pro P&C.

En somme, cette recherche de représentativité, compte-tenu des difficultés auxquelles elle se heurte et de la faiblesse des moyens dont elle dispose est plutôt « politique ». Elle tient compte, dans la mesure du possible et davantage, de la diversité des types d'acteurs à solliciter que du poids que chacun d'eux représente en termes d'effectifs employés par exemple. Ainsi, si les différentes organisations patronales sont dans l'ensemble assez bien représentées, il en va différemment des contextes d'emploi. On souligne l'absence des gérants de salon ou le manque de représentants de maisons de produits et de chambres de commerce, dans le groupe de rénovation du BP coiffure...

*« Moi il n'y a qu'une chose qui m'a manquée dans ce groupe là, ce sont des gérants de salons. Nous on était employeur [...], il manquait l'intermédiaire, il y avait bien les salariés, mais pour moi il manquait la personne qui est gérante d'un salon sans s'occuper de la gestion ».* Professionnelle.

*« J'aurais préféré une répartition sur le territoire qui soit un peu différente [...] .Que ce soit de la franchise, que ce soit des multi- salons, que ce soit du salon individuel en milieu rural ou urbain, que ce soit du salon en zone commerciale, etc. ».* Inspectrice, BP Coiffure.

... et celle des petites entreprises dans le groupe du Bac pro P&C. Le rôle joué par les industriels est en effet apparu marginal dans ce groupe de travail en raison de la relative absence des petites entreprises pourtant majoritaires dans le secteur.

*« Ils étaient d'accord car les gens qui étaient présents se ressemblaient. Il n'y avait pas de diversité, il manquait les petites entreprises, ils parlaient « la même chose ». Si on avait eu des petites entreprises, ça aurait posé plus de problèmes. On n'était pas dans la bonne période pour solliciter les petites entreprises, impossible de mobiliser les petites entreprises, elles étaient toutes en survie. Je pense que la Fédération les a sollicitées, mais qu'elles n'ont pas répondu présentes ».* Un inspecteur.

On déplore, dans le cadre de la création du bac pro CTRM, le poids qu'ont pesé dans les décisions certains professionnels ou certaines organisations :

*« très (trop) peu de professionnels étaient présents lors du groupe. Les professionnels présents ont eu tendance à promouvoir un mode d'organisation d'entreprise [un groupe en l'occurrence] comme modèle alors que les entreprises sont beaucoup plus diverses ».* Professionnel, bac pro CTRM.

*« Ce qui est regrettable, c'est que c'était des personnes données par un seul représentant de la profession. Il n'y a pas que l'AFT qui représente la profession. [...] . C'est bien d'avoir un éventail de tout, du petit au gros transporteur. Dans le bac pro, il y avait trop de personnes des RH, pas des gens qui sont au cœur ».* Enseignant, bac pro CTRM.

Cette exigence de diversification des participants dans l'optique d'une représentation plurielle des professions et de leurs conditions d'exercice (en termes de taille, de localisation, d'organisation, de profils...) figurait d'ailleurs parmi les pistes d'amélioration suggérées par différents interlocuteurs.

Par delà la **difficulté à mobiliser les professionnels dans de tels groupes de travail, il faut prendre conscience que leur mobilisation sur le long terme**, donc tout au long des phases de construction des diplômes, semble encore plus problématique. Car, même si une place leur est faite, la disponibilité demandée pour un tel travail rend difficile une participation régulière, d'autant plus que les réunions se passent plutôt à Paris, ce qui suppose pour certains des déplacements importants, donc des durées d'absence coûteuses pour l'entreprise.

*« Ce que je trouve dommage, c'est la difficulté de mobiliser les industriels là-dessus parce que c'est long et les gens dans les entreprises, on ne les mobilise pas sur deux années. Des gens d'entreprises, pour qu'ils viennent s'exprimer dans ce genre de chose, il faut que ce soit assez court, il faut que ce soit efficace et qu'ils aient le sentiment que ça va servir à quelque chose et parfois c'est vrai que ça ressemble plus à des réunions où on va se prendre le chou sur un mot et on a le sentiment de perdre son temps et son argent ».* Représentant de branche, bac pro Plasturgie et composites.

#### d) Une absence notable de « titulaires d'emploi »

Tout comme les représentants des salariés, les **titulaires d'emplois, ceux exerçant** les emplois visés par le diplôme, sont rarement présents dans les groupes de travail, comme on l'a vu plus haut.

De ce point de vue également, le cas de la coiffure est un peu atypique. La majorité des représentants des organisations professionnelles ont encore le statut de « patron de salon de coiffure », qui est la cible emploi du BP, même s'ils exercent des responsabilités

managériales plus étendues du fait du choix de structuration de l'activité de leur(s) entreprise(s) : appartenance à des chaînes ou franchisés.

Cette absence tient à de **nombreux facteurs**, dont celui très prégnant, là encore, des difficultés qu'il y a à mobiliser des salariés<sup>53</sup>,

*« On a toujours un problème d'avoir les réels professionnels de terrain, ce sont surtout des représentants des professionnels à travers les partenaires sociaux ou les branches professionnelles mais ce ne sont pas réellement des opérateurs terrains. Il n'y en avait pas beaucoup des opérateurs de terrain mais il y a en avait deux ».* Enseignant, Bac pro P&C.

La solution, parfois envisagée par les gestionnaires des CPC, qui n'ont à leur disposition aucun moyen pour rétribuer cette activité, consiste à faire appel aux organisations de salariés. Celles-ci peuvent solliciter un militant disposant de mandats syndicaux lui permettant de consacrer une partie de son temps à ce travail particulier. Mais dans ce cas, le risque est élevé d'avoir un professionnel dont le profil est assez proche de celui de « permanent syndical », même si la personne est bien salariée d'une entreprise.

Les membres des groupes de travail, qu'ils soient professionnels ou représentants de l'Education nationale, semblent regretter cette absence. Ils se disent plutôt favorables à la participation des professionnels en exercice pour apporter un autre point de vue :

*« Pourquoi pas des conducteurs ? Le patron a des attentes, le salarié peut insister là-dessus, dire que c'est plus ou moins utile ».* Enseignant, bac pro CTRM.

*« Nous on est les porte-paroles du terrain mais c'est important d'avoir aussi un acteur de terrain dans le groupe de travail, qui peut se prononcer quand il y a des débats. Je suis consciente des limites de mon implication, les professionnels de terrain peuvent mettre en lumière des choses auxquelles les autres ne pensent pas ».* Professionnelle permanente d'organisation, bac pro CTRM.

*« On a eu des cadres qui sont venus, mais nous n'avons pas eu d'ouvriers. C'est un diplôme d'ouvriers, mais ces personnes n'étaient pas là, on aurait bien aimé avoir les personnes à qui était destiné le diplôme. Dans le cadre d'autres diplômes nous avons eu les techniciens, par exemple en Industries des procédés on a des gens de terrain ».* Un inspecteur, bac pro Plastiques et composites.

Pour autant, certains enseignants ne se font guère d'illusion sur l'intérêt réel de la mobilisation de professionnels d'entreprise, comme le mentionne cet enseignant du groupe bac pro P&C : *« Les industriels<sup>54</sup> à proprement parler, ils s'ennuient et ne comprennent pas la moitié de ce qui se dit. A mon avis, il faudrait que les représentants régionaux des entreprises soient plus présents. [...] que ce soit eux qui fassent les enquêtes et qui amènent les points de vue d'un maximum d'entreprises, de façon à ce qu'ils puissent parler pour plusieurs entreprises en une seule fois. Si on met vingt personnes autour de la table, certains vont prendre la parole, les quinze autres ne diront rien et diront ensuite ça ne sert à rien puisqu'on ne peut pas s'exprimer ».*

Ces constats nous amènent à souligner qu'il ne saurait exister **de taille optimale dans l'absolu**, mais plutôt une taille selon la diversité des situations à représenter. Il faut tenir compte de l'hétérogénéité des branches et des emplois sur lesquels débouchent les diplômes. Les fonctions supports, par exemple, sont particulièrement difficiles à représenter car ce sont des professions moins structurées.

---

<sup>53</sup> Notamment lorsqu'ils occupent des fonctions de production, sans que cette « mise à disposition » fasse l'objet d'un remboursement à l'employeur. Et cela d'autant plus que la durée de l'engagement dans le groupe et le volume de travail sont rarement précisés lors du lancement du travail

<sup>54</sup> Au sens de personnels opérationnel, de terrain, dans la plasturgie

Enfin, le souhait largement exprimé de diversifier davantage la représentation des professionnels n'est pas sans poser de question sur la capacité des groupes à mettre en pratique les consignes de **confidentialité** rappelées par les chefs de projet, et déjà mises à mal dans des groupes à taille restreinte, comme le montre ce témoignage relatif à la rénovation du BP Coiffure, « *malheureusement il y a eu quelques fuites sur ce brevet professionnel* ». Si pour les enseignants cette prescription semble faire sens, il n'en est pas de même pour les professionnels, surtout lorsqu'elle conduit à des pratiques qui mettent à mal le partenariat établi entre les différentes catégories d'acteurs, comme le souligne ce représentant de la plasturgie : « *Les profs qui participaient aux travaux de rénovation de ce bac pro avaient reçu comme consigne des chefs de projet, au nom de la confidentialité, de ne rien communiquer aux autres membres du groupe de travail (pourquoi ne pas évoquer le 'secret défense' ?). C'est une conception pour le moins curieuse du partenariat !!* ».

En conclusion de ce chapitre consacré à la composition des groupes, nous tirons deux enseignements, deux objets de réflexion.

Tout d'abord, cette composition est très différente d'un groupe à l'autre. Et cela ne semble pas sans incidence sur les contenus des diplômes. En effet, ces derniers portent la marque des représentants des professionnels venus défendre leurs intérêts et faire valoir les spécificités de leur contexte d'emplois. Tous ces représentants ne pèsent pas non plus du même poids dans la négociation. Les référentiels des diplômes seront donc généralement représentatifs de quelques contextes d'emploi mais ne peuvent être représentatifs de la variété de ces contextes.

Ensuite, l'absence physique des titulaires de l'emploi - ceux qui connaissent le métier pour l'exercer au quotidien - ou lorsqu'ils sont là, la situation défavorable à l'expression dans laquelle ils sont placés, ne permettent pas d'aller au delà du travail prescrit. C'est ici le point de vue et les attentes de l'organisation professionnelle ou de l'encadrement qui dominant.

C'est ce que P. Kalck souligne dans le cas de la création d'un diplôme du BTP [in CPC info, 2009] : « *Le professionnel est censé obtenir les résultats attendus avec les consignes du supérieur et les moyens mis à sa disposition. Les défauts de mise en œuvre ne sont guère évoqués. C'est le signe que le point de vue du travailleur<sup>55</sup> n'est pas suffisamment pris en compte. Peut-être serait-il bon alors de revoir la composition du groupe de travail pour l'ouvrir davantage aux salariés. Ceux-là sont plus à même de montrer que le travail change en profondeur même lorsque les tâches à réaliser ne sont pas radicalement différentes. La restructuration des locaux, la formation, les primes, l'évaluation du personnel, révèlent l'importance conférée à certaines tâches au détriment des autres, les changements souhaités dans les manières de faire, et cela modifie profondément le « sens du travail » comme on peut l'observer dans le cas de la modernisation de la Poste [F. Hannique, 2004]* ».

Mais, comme nous le développerons dans la partie suivante, la méthode choisie pour élaborer les référentiels n'exige pas d'aller au-delà de la seule dimension « prescrite » du travail. Comme nous l'évoquerons également ultérieurement la confrontation à une diversité de situations qu'il s'agit moins de prendre en compte que de réduire pour parvenir à un compromis acceptable par tous, détourne les membres du groupe d'un travail d'analyse susceptible de faire émerger ce qui pourrait constituer le « cœur d'un métier » néanmoins livré à de fortes et rapides évolutions. Dans ces conditions, il n'est pas

---

<sup>55</sup> S. Weil. La condition ouvrière P. 101 : « Pour chaque tâche, il y a une quantité limitée – et faible – de fautes possibles, susceptibles les unes de casser l'outil, les autres de louper la pièce. Il serait facile aux régleurs de signaler ces possibilités aux ouvrières, pour qu'elles aient quelque sécurité »

surprenant qu'on puisse se satisfaire de la participation de chefs d'entreprise, de DRH ou de permanents d'organisation à qui on demande d'accepter la méthode proposée, parce qu'ils sont d'une certaine manière, les plus aguerris à cet exercice.

## C. Participer à l'élaboration des référentiels de diplômes : quel travail ?

Dans les discours des membres des groupes de travail aussi bien que dans le guide, le travail de production du référentiel est présenté comme strictement séquentiel : d'abord le RAP, puis le référentiel de certification, c'est-à-dire, la liste et la description des compétences, puis celle des savoirs associés et enfin l'identification des unités de certification, à travers la définition des objectifs (compétences à évaluer) et contenus des épreuves (modalités d'évaluation). Pour les responsables des CPC comme pour les chefs de projet, tout reposerait sur l'écriture du RAP, pour laquelle les professionnels sont mobilisés. Ce dernier serait élaboré par les professionnels à partir de la connaissance qu'ils ont du travail attendu dans les emplois dits « cibles ». Les compétences, les conditions nécessaires à la réalisation des tâches et les critères d'évaluation seraient formalisés ensuite à partir du seul support que constituent dans le RAP, les tâches et les résultats attendus. La liste des savoirs associés serait à son tour déduite, essentiellement par les pédagogues, de la liste des compétences, comme si les connaissances étaient des outils de même nature que les dossiers, notices, schémas, matériels et matériaux mis à disposition du titulaire de l'emploi pour effectuer les tâches spécifiées dans le RAP.

La réalisation des tableaux de correspondance tâches-compétences et compétences-savoirs associés, est de fait largement prise en charge par les corps d'inspection, qui assurent ainsi la continuité entre ces différentes étapes. Il en est généralement de même pour la définition du contenu des épreuves, régie par un cadre réglementaire contraignant (un nombre d'épreuves et une diversité de modalités d'évaluation à respecter) appliqué à un référentiel de compétences spécifiques, avec une exigence à respecter : chaque compétence doit être évaluée, mais une même compétence ne peut être évaluée qu'une fois. Cette exigence est là aussi formellement validée par la production d'un tableau de correspondance épreuves-compétences évaluées. Cette phase du travail requiert aux yeux de tous une expertise particulière que les professionnels délèguent volontiers, en se contentant, en général, de vérifier a posteriori que les compétences essentielles à l'exercice de l'activité feront bien l'objet d'une évaluation.

### 1. Un processus soumis à des logiques endogènes au système éducatif

Cette façon de décrire le processus d'élaboration des diplômes comme un processus séquentiel dans lequel les étapes sont bien différenciées, est particulièrement explicite dans les entretiens faits avec les enseignants du groupe de création du bac pro CTRM :

*« Les professionnels voient des choses, le professeur **les déclinent en compétences**. Par exemple, charger le véhicule c'est global. Ça se décline en utiliser les moyens de manutention, charger, caler et arrimer, utiliser les documents, prendre en charge la marchandise dans une société de transport ou chez le client... [...]. On [les enseignants] **a traduit leurs tâches** à eux [les professionnels] en compétences avec des mots de profs pour que ce soit des comportements évaluables afin que les élèves fassent ce que les professionnels ont écrit dans le RAP. Il y a des niveaux, des échelles, on apprend une première chose puis après une deuxième par cliquet. Il s'agit d'écrire un comportement attendu évaluable répondant à une production, de voir si le savoir est acquis. Les professionnels ont été prépondérants, le RC décline le RAP donc ils influencent. C'est ce qu'ils attendent d'un bac pro CTRM ». « Les professionnels nous ont parlé de ça [le RAP], **il faut le traduire en compétences évaluables et en sous-compétences**, avec la liste des savoirs à mettre en œuvre pour réaliser ces compétences puis les règlements*

*d'examens sont définis par des grilles, ça c'est plutôt le travail des inspecteurs et les enseignants valident ».*

*« La lecture éducation nationale est un langage codifié propre. **Le professionnel demande quelque chose et on doit le transcrire en compétences et en savoirs.** L'Éducation nationale a son propre langage par rapport au langage professionnel qui redécoupe en plusieurs étapes. Face à ces étapes on met des savoirs. Le professionnel demande une chose généraliste, il demande une grosse compétence et pour y avoir accès il faut diviser en plusieurs petites compétences. [...] Je me sers du référentiel professionnel. Je vois ce qu'ils veulent et je sais par quelles étapes passer ».*

*« On crée un diplôme à **partir des exigences des professionnels.** [...]. Il y avait un cahier des charges : le **RAP qui a été repris et décliné en compétences.** [...]. **Le RAP a été la base.** Former et correspondre aux besoins des entreprises. On a entendu les professionnels, on n'a pas fait à notre sauce. [...] On travaille pour eux [les pros], pour leur former du personnel donc leur avis est prépondérant. Ça correspond à leurs attentes. C'est important qu'ils soient présents et de les écouter. [...]. Les professionnels ont été prépondérants, **le RC décline le RAP** donc ils influencent. C'est ce qu'ils attendent d'un bac pro CRTM ».*

Ce discours est plus largement diffusé. Ainsi, un travail antérieur<sup>56</sup> a montré que les représentants du ministère, dans le groupe de travail de rénovation du bac pro EIE, qu'ils soient enseignants ou Inspecteurs reprenaient les termes utilisés par les enseignants du groupe CRTM. Ils distinguent les différentes phases du processus qui dissocierait le travail incombant aux professionnels et celui relevant du champ de compétences des enseignants. Ils utilisent également la métaphore de la « traduction » lorsqu'ils disent « traduire », dans l'étape de construction du référentiel de certification, la « commande » des professionnels en termes de contenus pédagogiques et de niveau.

Ce discours « convenu » qui divise le travail d'élaboration des référentiels entre la phase d'écriture du RAP conçue comme la commande des « professionnels » et celle du RC comme la traduction de cette commande en termes d'objectifs à atteindre résiste assez peu aux faits. On ne peut guère affirmer que le référentiel de certification soit déduit du RAP<sup>57</sup>. En revanche, il semble que l'élaboration des référentiels soit plus une démarche itérative (demandes des professionnels/contraintes fixées par l'appareil de formation ; objectifs à fixer / ce qui peut et doit être enseigné) qu'une démarche chronologique (RAP puis liste des compétences puis liste des savoirs associés puis définition des épreuves)<sup>58</sup>. Un précédent travail, sur la rénovation des bac pro EIE et Vente-représentation avait, en réalité, mis en évidence les contraintes plus ou moins formelles qui intervenaient dans l'étape d'élaboration du RAP et qui mettaient en forme la demande des professionnels. Le RAP, pour reprendre la métaphore est donc, déjà en lui-même une traduction, il est en tout cas un compromis entre la demande exprimée par les représentants du monde professionnel et les caractéristiques de l'offre de formation.

Les représentations des emplois, des niveaux et de ce qui doit être enseigné, des contraintes internes à l'offre (disponibilité d'équipements<sup>59</sup> ad hoc, d'enseignants spécialisés etc.), enfin de ce qui peut être évalué, sont autant de contraintes qui

<sup>56</sup> Voir PADDEU, J ; MAILLARD, D. ; KOGUT-KUBIAK, F. ; VENEAU, P. *Les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels : première note d'avancée des travaux*, à paraître

<sup>57</sup> Voir l'étude de Fabienne MAILLARD : *Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage*, In *CPC documents*, 2001, n°5, p 62

<sup>58</sup> Voir PADDEU, J ; MAILLARD, D. ; KOGUT-KUBIAK, F. ; VENEAU, P. *Les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels : première note d'avancée des travaux*, à paraître

<sup>59</sup> C'est le cas par exemple de l'enseignant spécialisé ou de l'équipement destiné à effectuer soit les sections de câble, soit les raccordements de ligne de moyenne et de haute-tension dans le CAP Pro Elec



s'imposent dans l'écriture du RAP. Ces aspects jouent un rôle au moins aussi important que la prise en compte de l'emploi ou du métier.

Dans les cas étudiés, nombre de témoignages indiquent, souvent au détour d'une phrase, que les préoccupations relatives à la formation et aux épreuves d'examen sont avancées, tout au long du processus, par les chefs de projet ou les enseignants, pour discuter l'importance de telle ou telle activité, tâche ou compétence, dont la maîtrise est difficile à transmettre ou à évaluer dans les conditions actuelles de mise en œuvre de la formation ou des examens. Les contraintes ou les exigences de l'administration scolaire surplombent en quelque sorte l'ensemble du travail, comme l'exprime ce chef de projet lors du lancement d'un groupe de travail :

*« En réfléchissant au RAP, on réfléchit en même temps au RC. Les référentiels sont fortement imbriqués, il doit y avoir un lien. Les situations sont décrites, traduites en compétences qu'il s'agit d'évaluer. **En travaillant le RAP on travaille tout. Il y a des conséquences jusqu'au bout...** ».* C'est aussi ce que note un chargé d'études du Céreq à l'issue de l'élaboration du référentiel du bac pro interventions sur le patrimoine bâti :

*« le groupe a pu résister à la « mise en miettes » des tâches et compétences à laquelle pousse la méthode en vigueur. Cela se perçoit dans les infléchissements obtenus sur les cadres d'activités et de capacités, et parfois aussi dans la définition des tâches et des compétences. Ces avancées se sont heurtées à une certaine résistance **en raison du rôle assigné aux référentiels dans la conception des épreuves d'examen. Une compétence n'est réellement prise en compte que lorsqu'elle apparaît facile à évaluer** ».*

Ces compromis ne sont cependant pas toujours perçus comme tels par les représentants des employeurs qui y voient parfois la marque d'une forme de domination :

*« Il y a eu des modifications qui ont été apportées par les gens de l'Education Nationale sur le référentiel d'activités professionnelles, sans en référer aux représentants de la profession. Ce n'est pas très satisfaisant ».* Un représentant de la branche, bac pro P&C.

*« On s'est retrouvé face à des inspecteurs qui avaient l'impression de connaître le milieu mieux que les professionnels par le simple fait d'en côtoyer certains. Ils ont fait leur propre analyse du terrain, des besoins et ils ont voulu imposer leur vision économique et de l'emploi à la teneur de ce bac pro et qui ne nous semblait pas en cohérence avec ce qu'on observait réellement du point de vue des industriels... L'animateur du groupe nous a imposé un schéma. Il a parfois manqué un peu de souplesse de la part de l'Education Nationale (propre à ce groupe de travail). Quand c'est l'Education qui pilote – c'est ce qui me gêne parfois – on demande l'avis des professionnels mais il faut que ça rentre dans leur vision des choses. Peut-être que ce serait bien de nous écouter et de nous faire évoluer mais là ça n'a pas été piloté comme ça »* Un représentant de la branche, bac pro P&C.

La prise en compte et l'analyse des débats qui ont animé les groupes de travail des trois diplômes étudiés permettent d'entrevoir le poids que représentent ces logiques endogènes au système éducatif, sur l'élaboration du RAP et plus généralement sur les contenus de diplômes. Les compromis que ces logiques suscitent sont essentiellement de deux ordres. La liste des tâches et des activités élaborée dans le RAP se réfèrent à une sorte « d'emploi moyen », fiction dont la définition procède généralement davantage par sélection des tâches ou activités relevant de différents emplois que par identification de caractéristiques communes à ces activités. Enfin, tout diplôme devant s'inscrire à la fois dans une logique de classification des emplois et dans une logique de filière de formation, son contenu doit être défini comparativement à celui des autres diplômes de la spécialité situés immédiatement au-dessus ou en dessous. Si les arbitrages en faveur des

demandes de certains professionnels se heurtent à la diversité des situations professionnelles et des organisations du travail, celles invoquées en référence au système éducatif se présentent souvent comme un impératif : équivalence des niveaux de diplôme, préparation à la poursuite d'étude..

a) *L'élaboration de compromis sur le contenu des emplois visés par le diplôme*

Aux termes des compromis construits au fil du processus d'élaboration du RAP, l'emploi décrit et visé par le diplôme prend la forme d'un emploi moyen ou agrège plusieurs types d'emploi.

Ainsi dans le cadre de la rénovation du BP Coiffure, il a fallu aux rédacteurs du référentiel, concilier des logiques de travail très différentes portées par les représentants des « franchisés » d'un côté, et ceux des salons indépendants et des artisans de l'autre. La recherche de ce qui peut convenir pour les deux entités s'est fondée sur un raisonnement qui procède davantage par hybridation<sup>60</sup> que par généralisation<sup>61</sup>. Les premiers ont fait valoir les contraintes de rendement auxquelles, ils sont soumis et donc l'importance à accorder au temps de réalisation. Ils préconisent ainsi l'utilisation de la tondeuse pour la coupe homme. Les seconds ont insisté sur l'importance de gestes techniques qui constituent la « base » du métier, sur la maîtrise de ces gestes et donc sur l'apprentissage de la coupe avec peigne et ciseaux :

*« Oui, les bases. Parce que c'est vrai qu'il y a certaines personnes de la 19<sup>ème</sup> CPC qui sont représentants de grandes chaines et pour eux les bases de coupes ou les bases de technologie ce n'est pas important. Nous, on tenait à ce qu'on ait un point d'ancrage et que les bases soient sues c'est déjà très difficile à maintenir sur les bases de la coiffure. Oui, voilà parce que dedans il y avait les représentants des chaines, les franchisés eux ils ont une autre façon de travailler que les salons indépendants ils ont souvent une clientèle de passage, ils ont une autre clientèle. Nous on voulait que les jeunes partent sur les bases de la coiffure. On a déjà fait beaucoup de choses on a beaucoup avancé par exemple un homme le peigne ciseau, on a carrément enlevé les tondeuses. C'est vrai que quand vous faites une coupe à la tondeuse vous mettez 10 minutes quand vous faites une coupe avec peigne ciseaux vous mettez 20 min ».*

L'autre débat qui a opposé les représentants des employeurs de la coiffure a porté sur l'opportunité de former et d'évaluer la réalisation de permanentes. Quand les premier (franchisés) trouvent cet apprentissage inutile parce qu'ils n'en font plus, les autres rétorquent qu'il faut savoir le faire :

*« La permanente, les chaines nous disent on n'en fait plus, d'accord ok, on ne fait plus de permanente mais il faut savoir en faire. C'est la base du métier, il faut savoir enrrouler un bigoudi, il faut savoir pourquoi on l'enroule dans ce sens là, pourquoi on utilise tel produit, pourquoi on met tel rouleau, donc on a lâché sur les permanentes têtes entières, qu'on fasse des permanentes partielles mais que la permanente existe quand même. Et elle figure aussi au final ».* Professionnelle, BP Coiffure.

---

<sup>60</sup> Si on entend « hybridation » comme une « opération de croisement, dans le but d'exploiter certaines qualités .... Les partenaires seront donc sélectionnés pour un ou plusieurs caractères particuliers intéressants, mais aussi pour la bonne aptitude de leurs génomes à se combiner » Encyclopédia Universalis. L'hybridation procède donc en premier lieu par sélection

<sup>61</sup> Cette hypothèse sur la façon et aux termes de quels types de raisonnement, sont déterminés les contenus du RAP (éventuellement du RC) aurait mérité un investissement plus conséquent et rigoureux. Ce n'est cependant pas l'objet premier de cette étude. Si nous l'avons mentionné c'est uniquement ici pour tenter d'avancer sur l'idée que l'emploi qui est décrit dans le RAP est issu d'un compromis.

« Avant dans ces épreuves là, il fallait faire des têtes entières, faire des permanentes sur des têtes entières maintenant on ne peut faire que du partiel parce qu'on l'a adapté aussi, donc voilà il pourra faire de la permanente sur un homme même avec des cheveux courts, on a changé le mot permanente parce que justement on veut que ça puisse n'être qu'un assouplissement, un décollement de racine ». Professionnelle, BP Coiffure.

Le compromis est donc trouvé dans les épreuves d'évaluation en créant une épreuve dans laquelle le candidat effectuera une permanente uniquement sur une partie de la tête, pour éviter que l'épreuve exige trop de temps. D'autres débats ont eu lieu également dans ce groupe, qui ont porté sur le contenu plus ou moins ambitieux des enseignements de gestion (comptabilité ou pas...).

Pour le bac pro CTRM, le souci a été plutôt, semble-t-il, de viser l'exhaustivité (le terme est souvent repris dans les propos des membres du groupe) des activités réalisées dans un contexte ou l'autre. L'exercice s'est avéré, là, plus rhétorique. Il consiste davantage en la formulation des activités en termes généraux de sorte à en retenir le plus grand nombre que de parvenir à identifier un tronc commun de ces activités<sup>62</sup>. Il débouche également sur l'instauration de formes de spécialisation au cours du cursus et donc de choix dans les épreuves...

« On a travaillé un peu le RAP avec les professionnels... **de ce qu'on veut faire passer, orienter les discussions plus dans le sens de faire du général, en ne blessant ou en oubliant personne.** Avec des alternatives : du transport général sur les 2 premières années et des spécialités avec un stage en entreprise en 3<sup>ème</sup> année. On ne peut avoir toutes les spécialisations à fonds ». Un enseignant.

D'autres types de contraintes internes, auxquelles les participants des groupes de travail se plient sont identifiables au travers des débats qui généralement opposent représentants de l'Education nationale et des employeurs. Elles peuvent porter sur l'ensemble du référentiel (pas uniquement le RAP) et prennent la forme d'une attention particulière portée à ce qui, dans tous les cas, peut être enseigné et évalué, ce qui doit s'inscrire dans une logique de filière et donc ce qui est à exprimer en termes de niveau (de formation ou certification).

#### b) La prégnance de la logique de filière

Les compromis, pour le nouveau bac pro P&C, ont quant à eux été plus difficiles à trouver surtout pour un diplôme qui était censé sanctionner les activités relatives à la mise en œuvre de la plupart des procédés de transformation des matières plastiques. La représentation patronale<sup>63</sup> a longtemps résisté à la proposition des représentants de l'Education nationale de créer un bac pro à « dominantes »<sup>64</sup>. Avait-elle compris que cette proposition qui visait surtout à satisfaire des impératifs administratifs ne permettait pas d'identifier la spécialisation acquise à la lecture du diplôme délivré ? Etait-ce pour des raisons d'ordre plutôt politique (défenses de ses entreprises adhérentes) que la Fédération de la Plasturgie s'est un temps arc-boutée sur ses positions ? Est-ce pour des raisons qui

---

<sup>62</sup> Celles éventuellement signalées par les professionnels dans les groupes et qui s'exercent dans des contextes très variés

<sup>63</sup> Celle-ci comptait la Fédération de la Plasturgie et des représentants du Syndicat ALLIZE dont le plus grand nombre d'entreprises adhérentes mettent en œuvre les thermoplastiques.

<sup>64</sup> Cela supposait la définition d'un socle commun de compétences puis d'approfondissements pour tout ce qui concerne les divers procédés de fabrication. Il ne peut s'agir d'un véritable raisonnement par « généralisation » : (La **généralisation** est un procédé qui consiste à abstraire un ensemble de concepts ou d'objets en négligeant les détails de façon à ce qu'ils puissent être considérés de façon comparable) qui elle procède donc par abstraction, qui consiste en l'identification de propriétés communes.

tiennent à la réalité des emplois ? A leurs yeux, un seul et même diplôme ne pouvait avoir pour cible des activités de mise en œuvre de thermoplastiques et de composites.

Ce désaccord entre représentants de l'Education nationale et employeurs fait émerger en tous cas un débat de fonds qui va bien au-delà de la controverse sur le fait de mêler dans un même diplôme des activités de mise en œuvre très différentes. Elle questionne de part et d'autres les finalités du diplôme : le diplôme doit-il et peut-il aussi (et surtout) favoriser l'insertion professionnelle des diplômés en étant le plus transverse possible ? Doit-il viser une certaine forme d'exhaustivité des contenus pour favoriser l'employabilité ou comme se plaisent à le dire parfois les enseignants « élever intellectuellement » les élèves ? Ou bien doit-il viser, comme l'ont suggéré les représentants de la branche quelques activités jugées essentielles garantissant une opérationnalité à brève échéance :

*« Notre vigilance a porté principalement à ne pas sur-qualifier parce que pour les industriels que nous avons rencontrés il y avait derrière ce bac pro des métiers bien précis qui y étaient associés. Ils voulaient que les jeunes soient très bien formés sur quelques points bien précis plutôt que saupoudrer beaucoup de petites compétences sur plusieurs domaines et se retrouver avec des jeunes quasi pas opérationnels en entreprise. Les inspecteurs tendaient à nous emmener vers « il faut aussi leur faire apprendre ceci, leur apprendre cela, etc. » et ça faisait une suite de matières, une suite de compétences à acquérir sur les deux ans. La variété était trop large pour nous convaincre que sur les points clés de leur métier, ils seraient assez formés. »* Un représentant de la branche, bac pro P&C.

*« Les propositions que nous avons faites, traduites dans le RAP semblaient beaucoup trop pratiques **aux inspecteurs qui voulaient orienter le RAP vers des choses plus théoriques ou généralistes alors que la demande du côté des industriels était beaucoup plus précise et concrète.** On nous a reproché de vouloir faire des élèves qui étaient prêts à l'emploi et de ne pas vouloir les élever intellectuellement ».* Un représentant de la branche, bac pro P&C.

Ces discussions ont perduré pendant toute la durée du groupe de travail. Pour les représentants de l'Education nationale, le diplôme étant également voué à la poursuite d'études, il fallait y intégrer des contenus qui autorisaient cette poursuite<sup>65</sup>. Quant aux employeurs, ils n'ont cessé de rappeler qu'ils visaient l'insertion immédiate plutôt que la poursuite d'études, d'où la vigilance accordée à ce que les exigences ne soient pas surévaluées. Ces débats mettent en lumière l'impact des représentations différenciées du rôle de l'école et du diplôme dans le processus d'élaboration des diplômes.

Les positions des employeurs et des représentants de l'Education nationale ne sont pas toujours aussi tranchées. Le reproche du « trop théorique » ou de l'inutile (ce qui n'est pas exigé pour l'emploi) est certes fréquent chez les professionnels qui peuvent néanmoins être prêts à faire des concessions au nom de la culture générale, tout comme les enseignants manifestent parfois aussi le souci de préparer au métier et pas seulement au diplôme :

*« Oui je pense il y a des **choses qu'on est obligé de mettre dedans qui sont un petit peu superflues**, comme sur tout ce qui est biologie générale mais c'est vrai que maintenant on fait très attention à soi, la biologie c'est son corps, [...] Moi je me disais que s'il me fallait repasser la techno, je ne serais pas sûre d'avoir mon épreuve techno parce que dedans il y a de la biologie, de la chimie alors que nous quand on a passé la techno c'était la technologie du métier. Il est vrai qu'un **professionnel qui prend le référentiel il va dire ce n'est pas possible qu'on doive apprendre ça... mais comme il n'y a pas***

---

<sup>65</sup> D'où l'idée de former à la mise en œuvre de plusieurs procédés, ceux éventuellement abordés en BTS et d'insister sur l'obtention nécessaire d'un certain niveau en français et en anglais

**beaucoup de professionnels qui regardent le référentiel, voilà** ». Professionnelle, BP Coiffure.

« *Il faut mettre en situation. Former à un métier, pas qu'à un diplôme* ». Enseignant, bac pro CTRM..

Les employeurs n'ont pas toujours une vision aussi restrictive du diplôme qui doit garantir non seulement un « savoir-faire » mais aussi la capacité des titulaires à dominer leur discipline pour mieux s'adapter.

« *La permanente, les chaînes nous disent on n'en fait plus, d'accord ok, on ne fait plus de permanente mais **il faut savoir en faire**. C'est la base du métier, **il faut savoir enrrouler un bigoudi, il faut savoir pourquoi on l'enroule dans ce sens là, pourquoi on utilise tel produit, pourquoi on met tel rouleau, donc on a lâché sur les permanentes têtes entières, qu'on fasse des permanentes partielles mais que la permanente existe quand même. Et elle figure aussi au final*** ». Professionnelle, BP Coiffure..

On voit bien, au travers des exemples précédents, que les « tâches » ou les « activités » figurant dans le RAP et globalement les contenus des référentiels sont appréhendées à partir d'**une logique de filière** qui caractérise le système français de certification et de formation. En effet, la logique de hiérarchisation des niveaux de diplôme engage les représentants de l'Education nationale à valoriser certains contenus ou au contraire à les minimiser. L'importance qu'ils ont accordée à la fonction étude dans les diplômes de la filière électrotechnique est ce qui, à leurs yeux, permettait de différencier un diplôme de niveau V et un autre de niveau IV ; elle est donc également un guide dans la rédaction du RAP<sup>66</sup>.

Donc, le second type de compromis engage le groupe de travail dans une tension entre le diplôme comme ciblant des emplois spécifiques et circonscrits et le diplôme comme favorisant l'employabilité la plus large possible et la poursuite d'études. C'est au travers de débats de cet ordre qu'on peut voir à quel point les contraintes endogènes au système éducatif dominant la définition des contenus du diplôme.

« *La profession avait donné un cadre sur les choses qu'elle souhaitait voir développer. L'Education nationale a fait une première interprétation et nous on n'a pas toujours la même vision. On avait souhaité intégrer le fait que les conducteurs ne jettent pas leurs poubelles partout, une dimension environnement et eux ont fait un chapitre tri sélectif, non ! Jusque dans quelles limites on souhaite faire les choses ? La base sur laquelle ils avaient travaillé c'était au-delà de ce qu'on souhaitait. C'est des conducteurs routiers, ça fait partie du métier mais ça doit pas aller au-delà d'une certaine limite. C'était un sujet à traiter mais à pas trop amplifier, fallait rester à son niveau et dans son contexte* ». Professionnel, bac pro CTRM.

« *On a vu conducteur routier. C'est un bac pro et dans les demandes on n'a pas requalifié le métier. Un aspect plus communication, il représente l'entreprise, il doit rendre compte oui mais ça n'a pas été élargi sur ses compétences pour pouvoir toucher à autre chose, c'est limité à la fonction de conducteur. Quelque chose de plus large, ouvrant plus de perspectives sur des postes autres : gérer des véhicules, faire de l'exploitation. C'est pas le même métier mais ça permettrait d'avoir une connaissance supérieure et de rebondir sur d'autres types de postes quand ils veulent changer comme avec le BEP Conduite et service* ».

---

<sup>66</sup> Voir PADDEU, J ; MAILLARD, D. ; KOGUT-KUBIAK, F. ; VENEAU, P. *Les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels : première note d'avancée des travaux*, à paraître

« *Le bac pro est très (trop) ambitieux : il vise la poursuite d'études, l'ouverture d'esprit, plus de polyvalence et des connaissances plus pointues. Déjà le CAP était ambitieux puisqu'il n'y avait pas de bac pro à l'époque* ». Enseignant, bac pro CTRM.

Des débats identiques ont eu lieu dans le groupe de travail du BP Coiffure, à propos du contenu à y faire figurer par rapport à celui du CAP.

## 2. Outils et organisation du travail

On constate une sous-utilisation du guide par les chefs de projet au profit d'outils ad hoc, la mobilisation systématique des anciens référentiels ou des référentiels d'autres niveaux de diplômes de la filière, d'enquêtes ou d'investigations faites en parallèle au groupe de travail mais dont on a aucune trace..

### a) *Le guide méthodologique délaissé au profit d'outils ad hoc*

Sur la base des entretiens réalisés, il ressort - dans deux groupes de travail sur trois - que le guide est méconnu des professionnels comme des enseignants même s'ils ont déjà participé à de tels groupes ou s'ils exercent un mandat en CPC. Ce guide n'est pas systématiquement communiqué ou distribué en amont ou au commencement des réunions. Nous n'avons d'ailleurs pas d'information sur les initiatives prises en amont du travail en groupe (éventuels échanges et outils transmis lors de la prise de contact avec les participants pressentis...) pour expliquer ce qui est attendu de leur participation. Les recommandations du guide sont généralement présentées à l'occasion du lancement des groupes de travail sans pour autant qu'il y soit fait explicitement référence.

En dépit de la faible utilisation du guide, quelques **avis** ont été formulés sur le guide par les participants. Celui-ci, jugé comme **dense, complexe, voire obsolète** est perçu cependant comme **une base nécessaire**, un document « qui a le mérite d'exister » malgré son manque de précision, pour instaurer un langage commun et garantir une uniformité d'écriture des référentiels.

« *C'est un outil qui me semble non seulement utile mais indispensable parce qu'il me semble que s'il y a une méthodologie ça permet effectivement d'harmoniser la construction d'un diplôme* ». Une inspectrice chef de projet.

« *Ce fameux guide, il date un peu. Il n'est pas forcément très clair et puis les choses ont évolué. On est en train d'ailleurs d'en rédiger un nouveau. On a un peu stoppé les travaux pour différentes raisons mais... pour essayer justement d'avoir des définitions assez claires de ce qu'est une compétence, de ce qu'est un critère d'évaluation. [...]* ». Une responsable de CPC.

Pour rappel, le Guide « se veut un outil au service des chefs de projet et globalement de tous les membres des groupes de travail chargés de la construction des diplômes professionnels », mais dans les faits, il est essentiellement utilisé par les chefs de projet. Or ces derniers s'interrogent parfois sur les notions utilisées. Des débats et réflexions paraissent donc émerger sur l'opportunité de clarifier la méthode, voire de réviser l'approche d'identification des compétences. Le contexte international (cadre européen des certifications) pourrait constituer une incitation supplémentaire à engager ce travail.

Les **chefs de projet réalisent eux-mêmes des supports** pour expliciter le travail à réaliser, en complément des informations relatives aux règles à suivre et au planning prévu, lors du lancement des groupes. Ces supports se substituent parfois à la diffusion du guide.

« *On ne s'en est pas servi [du guide], on s'est appuyé sur notre expérience des autres groupes de travail et sur les directives de l'inspection générale. Les directives et les*

*habitudes prises sont les mêmes que le guide. Pour expliquer au groupe où l'on va, on s'est appuyé sur deux Powerpoint en mettant clairement en avant le processus de création et de rénovation qui permet de cibler le rôle de chacun* ». Chef de projet.

*« On l'a donné soit en version papier, soit en version PDF ; pour le démarrage, on l'a utilisé tel quel [...]. Là pour un nouveau groupe de travail, j'ai rajouté un document explicatif en plus. J'ai repris les éléments essentiels, j'ai rajouté des schémas* ». Chef de projet.

Il a été difficile d'avoir des informations précises sur les réunions de lancement et d'obtenir tous les documents ayant servis au travail du groupe<sup>67</sup>. On peut déduire des entretiens que ces documents sont produits afin de :

- **synthétiser** le guide et présenter la méthode d'élaboration des diplômes, lancer et cadrer le travail de groupe : étapes, règles de construction des référentiels, rôles des divers participants, attendus sur le travail, modalités et calendrier, confidentialité requise...
- **présenter et vulgariser** les notions du guide à utiliser lors de l'avancée des travaux,
- **adapter** les recommandations du guide au contexte (mandat donné au groupe, contexte de branche(s), types de participants sollicités, délais, diplôme concerné...).

Plusieurs participants ont mis l'accent sur les simplifications qu'il avait été nécessaire d'apporter pour que les professionnels puissent s'approprier les notions et les règles qu'ils devaient suivre pour l'élaboration du RAP. Ainsi certaines notions ont été écartées parce qu'elles étaient jugées trop éloignées du langage commun des professionnels et correspondaient davantage à des préoccupations du système éducatif (orientation) que des entreprises. Selon les cas, ce sont les notions de fonctions, d'activités ou d'opérations élémentaires que le chef de projet a ainsi dû mettre en retrait. La nomenclature à quatre niveaux, trop détaillée, fait inutilement obstacle à l'expression des professionnels.

*« Si on parle de tâche et d'activité c'est clair, si on commence à parler de savoirs, de fonctions, ils [les professionnels] décrochent. [...]. La formation des personnes en interne est axée sur des tâches et des activités, c'est le langage des professionnels [...]. Les fonctions ne sont apparues que quand il a fallu donner des perspectives d'évolution de carrière. [...]. On ne s'y retrouve pas avec la nomenclature du guide. [...] On voulait avoir une image très claire du métier. Ce RAP a vocation à guider les équipes enseignantes dans leur travail mais aussi dans le cadre de l'orientation des jeunes. [...] Alors que si on part des fonctions exercées dans une petite boîte ou bien dans un grand groupe, le métier est différent* ». Chef de projet.

*« C'est une bonne base, certainement à compléter. Ça me paraît être une nécessité. [...] Nous ne sommes pas du même monde [inspecteurs et professionnels] et si on veut avoir un langage commun le guide est nécessaire, il est peut-être un peu confus entre les fonctions, activités, tâches ; c'est dur à expliquer. [...] Les professionnels n'utilisent pas les mêmes mots que nous [...] et même entre eux. [...] On a du expliquer les notions. [...] Le guide est un peu lourd. [...] Sur cette histoire de langage commun, il faut que la définition soit comprise et acceptée par tout le monde. [...] J'ai refait la certification intermédiaire avec le même groupe, maintenant je simplifie. [...] j'utilise Fonction/Tâche, car la tâche les*

---

<sup>67</sup> En effet, pour certains diplômes les documents n'ont pas été gardés et pour d'autres ils sont restés confidentiels. En outre, certains interlocuteurs n'étaient pas présents à toutes les réunions du groupe ou bien ces points font appel à des souvenirs lointains, incertains et donc, difficilement restituables

*entreprises sont toutes d'accord. C'est entre activité et fonctions qu'il y a un problème, donc j'ai préféré enlever l'activité [...].» Un chef de projet.*

En dehors du guide méthodologique, quelques documents sont parfois communiqués aux participants. Il peut s'agir des conclusions du **dossier d'opportunité**, quand il existe (cas du bac pro Administratif et du bac pro interventions sur le patrimoine bâti) ou d'enquêtes diverses portant sur les emplois visés par le diplôme.

Les représentants des Fédérations se mobilisent parfois pour recueillir des données susceptibles de servir à l'élaboration du RAP. Ainsi, un représentant de la Fédération de la Plasturgie, un représentant d'une des organisations professionnelles du secteur, ainsi qu'un enseignant s'étaient documentés en amont du groupe de travail. Ils ont réalisé un travail d'enquête qui a consisté à interviewer des industriels du secteur sur leurs besoins afin de fournir des éléments susceptibles d'enrichir les discussions du groupe :

*« On a rencontré un certain nombre d'industriels de façon à ce que la partie qui incombe à la responsabilité de la profession, à savoir le référentiel des activités professionnelles soit dans la mesure du possible proche de l'attente des entreprises. »* Un représentant de la branche.

*« Nous sommes allés pendant plusieurs mois et dans plusieurs régions de France rencontrer les industriels pour leur présenter l'ancien RAP, faire des propositions pour le nouveau et faire émerger les besoins et les évolutions à intégrer. »* Un représentant de la branche.

Dans le cadre de la rénovation du bac pro P&C, les représentants de l'AFPA avaient également apportés avec eux des documents réalisés pour le Ministère de l'Emploi : *« On est arrivé avec le document que l'on avait fait pour le ministère de l'emploi, c'est un référentiel d'activités et de compétences (REAC), et les modalités de certification que l'on avait. On a telles compétences sur telle activité professionnelle, [...] et je suis aussi arrivé avec les éléments que j'avais faits sur la partie composites du titre de technicien aérostructure. [...] ».*

Ces documents ne sont pas systématiquement analysés, restent parfois la propriété de celui qui les présente et ne constituent pas vraiment un fonds documentaire commun à l'ensemble du groupe. Si l'on peut comprendre que le Référentiel Emploi - Activités - Compétences (REAC) produit par l'AFPA apparaisse difficilement transposable du fait qu'il aborde tout à la fois deux registres que la démarche de l'Education nationale entend dissocier clairement, il n'en va pas différemment de la plupart des documents apportés par les participants. Ils trouvent toujours difficilement leur place dans l'activité de production du groupe parce qu'ils ont été établis sur un registre et un vocabulaire différent, sont difficiles à intégrer dans le planning de travail du groupe qui ménage très peu d'espaces de discussion et de réflexion, et parfois questionnent la procédure d'élaboration des référentiels. Dans ces conditions il paraît difficile d'en décrire vraiment le contenu ou d'en spécifier l'utilité. Tout au plus, pouvons-nous en mentionner l'existence.

La sollicitation ponctuelle de personnes extérieures au groupe n'est pas exceptionnelle. Ainsi, la Fédération de la Plasturgie, a transféré à différentes étapes le référentiel en direction d'« industriels » sélectionnés, afin de recueillir leurs avis.

Dans le cadre du BP Coiffure, les professionnels étaient mandatés par leur organisation pour relayer l'information sur les conditions d'exercice et d'emploi dans la coiffure, comme l'extrait suivant d'un professionnel le montre. *« Durant le conseil d'administration chaque membre des différents groupes font état du déroulement des travaux dans ce cadre là on faisait un rapport sur ce qui se passait en CPC et on avait forcément des retours ils sont nécessaires, sinon on ne parlerait qu'en notre nom. Moi j'ai besoin de savoir ce que mes homologues pensent pour amener une pierre supplémentaire pour être au plus juste des*



*besoins. Sur certains domaines, il est important de mettre en avant ceci, moins un autre, d'où l'intérêt pour nous d'en parler lors du conseil d'administration ».*

Enfin, pour l'élaboration du RC, des enseignants spécialistes de certains domaines peuvent être également sollicités: *« Quand on a travaillé sur la biologie j'ai été voir le prof de biologie en lui disant dans la BP qu'est ce que vous enlèveriez dans ce BP, par exemple il fallait étudier l'œil dans le BP, la prof de bio m'a dit je ne vois pas trop l'œil en coiffure, on peut l'enlever par contre il faut remettre ça. Voilà à chaque fois je suis remontée avec des idées. Dès que j'ai su au mois de janvier l'an dernier que j'étais dans le groupe de travail, j'ai fait une réunion avec tous les profs ici pour savoir ce qu'ils attendaient du BP j'ai pris une feuille et j'ai noté ce qu'ils avaient envie de voir changer, rénover. »* Une professionnelle, BP Coiffure.

#### *b) Les référentiels existants : des outils privilégiés*

Les supports essentiels au travail des groupes restent cependant, les anciens référentiels du même diplôme s'il s'agit d'une rénovation ou bien ceux des diplômes de la même spécialité mais de niveau différent (inférieur ou supérieur) s'il s'agit d'une création ou d'une mise en conformité avec les diplômes de la filière. Ces outils servent d'ailleurs assez souvent à l'élaboration d'un pré-projet.

Nous l'avons vu précédemment, la mission confiée au pilote du groupe est également d'inscrire le diplôme dans sa filière, c'est-à-dire de tenir compte du contenu du diplôme inférieur et du diplôme supérieur pour situer le diplôme en cours au bon niveau et en cohérence avec les orientations précédemment données à la filière à travers les rénovations récentes, amont ou aval. Cette inscription représente une contrainte pour les membres du groupe. Elle l'engage à se positionner dans une tension entre activités réalisées dans les emplois et activités censées correspondre à tel ou tel niveau de diplôme et l'inscrit donc, comme nous l'avons vu précédemment d'emblée dans une logique interne au système éducatif. Cependant cette contrainte constitue aussi une aide. Devant la multiplicité des emplois visés, les référentiels déjà écrits constituent des repères desquels ils partent, par rapport auxquels ils se situent et au travers desquels ils « lisent » et traduisent les « demandes » des professionnels<sup>68</sup>

Du fait du mandat initial limité à la modification des épreuves, le groupe de rénovation du BP Coiffure s'est appuyé plus que tout autre sur les référentiels de diplôme préexistants. L'ancien référentiel du BP a servi de point de départ. Le CAP a également été pris comme repère, lorsque le groupe s'est engagé dans la rénovation de l'ensemble du diplôme, car les BP, diplômes dédiés à l'apprentissage (et secondairement à la formation continue) sont étroitement articulés aux cycles de préparation au CAP (comme l'ont été à certaine période les BEP et bac Pro essentiellement préparés par la voie scolaire).

*« On a travaillé donc sur les deux BP [2 référentiels : styliste et coloriste] et le CAP : ce qui a permis de voir ce qui a été vu en CAP, qui était en fait les pré-requis sur certaines parties du BP, et ensuite on a bien identifié ce qui relevait du niveau IV en termes de techniques professionnelles ». Chef de projet, BP Coiffure.*

*« Le travail s'est fait à partir du référentiel existant, tout ce qui avait dans le référentiel et par rapport à l'objectif qu'on s'était donné, ce qu'il y avait lieu d'alléger ou d'agrémenter ou de supprimer ». Responsable de la CPC.*

*« Oui parce qu'on a tout retravaillé le référentiel, c'est-à-dire, moi ce que j'ai fait j'ai pris le référentiel, j'ai travaillé sur mon ancien référentiel, pour voir au fur et à mesure ce*

---

<sup>68</sup> Voir PADDEU, J ; MAILLARD, D. ; KOGUT-KUBIAK, F. ; VENEAU, P. *Les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels : première note d'avancée des travaux*, à paraître

**qu'on changeait quel mot on changeait quelle importance, quelle incidence ça avait.** Avant il y avait on donne, on demande, on exige. On a fait le contraire, on a mis les ressources en dernier, pour moi c'était plus facile de travailler sur mon référentiel. En gestion, il y a des choses où on allait trop loin. Parce que de tout façon maintenant quelqu'un qui veut s'installer il a deux semaines à faire obligatoirement à la chambre des métiers, et puis nous on a une profession aussi où il n'y a pas beaucoup de gens qui font leur comptabilité. Ils envoient à la fin du mois au comptable ». Professionnelle, BP Coiffure.

« Oui, à un moment donné, on a travaillé, on va prendre le CAP comme il venait d'être rénové et on va voir ce qui est dans le référentiel CAP pour qu'on ne le remette pas et en fin de compte tout ce qui était accueil téléphonique, accueil de la cliente, un CAP au bout de deux ans il doit être capable au bout de deux ans d'accueillir la cliente. Donc on n'allait pas remettre ça dans le **BP parce que pour l'instant on l'a à chaque épreuve on a des notes sur l'accueil du client. C'est des points qui sont « donnés »** si un BP en deuxième année, il est à 4 ans de métier derrière lui il ne sait pas accueillir le client, je pense qu'il y a des questions à se poser. » Professionnelle, BP Coiffure.

La trame de RAP du bac pro CTRM a été élaborée en partant du référentiel du CAP Conducteur routier marchandises (CRM). Les travaux relatifs à la certification intermédiaire - le CAP Conducteur livreur marchandises (2 permis) - ont par ailleurs été menés simultanément à ceux du bac pro (3 permis : B, C, E(c)). Le CAP CRM (3 permis), rénové en 2006, n'a en effet pas été retenu en tant que tel du fait de son niveau trop élevé (à noter ici l'inexistence à l'époque d'un bac pro et la réforme globale de la filière menée ultérieurement).

Le référentiel du BTS « Europlastic » a également servi de référence pour l'élaboration du RAP du nouveau bac pro P&C. Ce dernier a même été qualifié de « copier-coller » de celui du BTS :

« On a émis toutes les remarques et tous les problèmes qu'on a rencontrés dans ce référentiel auprès de la Fédération pour faire remonter les aberrations qu'il y avait. C'est un copier-coller du RC du BTS à tel point, parce que comme je m'occupe de la section BTS je le connais, que j'ai relevé les mêmes fautes d'orthographe. » Un enseignant.

L'adoption d'une échelle taxonomique en lieu et place des indications, certes partielles et approximatives, des limites de connaissances requises en fonction des compétences que réclament l'exécution de tâches bien identifiées, semble bien comporter un risque de dérive par rapport aux exigences formulées jusqu'ici d'articulation entre le RAP et le RC, ce dernier ne devant être que la « traduction » en compétences et savoirs de la définition des activités, tâches et résultats attendus de la part des professionnels. L'opinion formulée par ce représentant de la branche plasturgie recoupe les constats que nous avons pu faire à l'occasion de la construction de certains « diplômes intermédiaires » créé dans le prolongement de la rénovation de la voie professionnelle. L'output qu'entendent définir les référentiels de diplôme peut à tout moment, s'affranchir de l'articulation avec les qualifications attendues par les professionnels, pour satisfaire des exigences propres au système éducatif.

« On a émis à plusieurs reprises le fait qu'ils ont donc fait un copier-coller mais décaler les niveaux taxonomiques parce que les BTS, quand ils sont sur du niveau 3 ou du niveau 4, le bac pro sont sur du niveau 2 ou du niveau 3. Sauf que lorsqu'on a un objectif et qu'on change le niveau taxonomique, les activités attendues ne sont plus les mêmes. Ils n'ont changé que les niveaux taxonomiques, donc ce qu'il y a avant et ce qu'il y a après, c'est pareil. » Un représentant de la branche.

### c) *La recherche de meilleures modalités de travail en commun*

Les modalités de travail collectif **diffèrent**. Elles témoignent comme nous le verrons plus loin, de la place qu'on veut accorder aux professionnels dans l'élaboration des diplômes. Les formes d'organisation du travail rencontrées dans cette étude témoignent d'une recherche incessante d'efficacité qui passe par l'expérimentation et des formes de tâtonnement.

Des **binômes enseignants-professionnels**, constitués en fonction des techniques professionnelles abordées, ont été mis en place dans le groupe de rénovation du BP Coiffure permettant ainsi de multiplier les occasions de coopération (même si ces professionnels appartiennent au monde de la formation).

Les chefs de projet dans le cadre de la création du bac pro CTRM assuraient la **saisie informatique** des interventions pour ensuite transmettre à chacun le résultat « consolidé » des travaux du groupe.

Le travail avec les professionnels y a été organisé en **sous-groupes**. Cette modalité implique un travail de coordination et de mutualisation.

L'usage d'un **vidéoprojecteur** (« un support visuel commun » pratique pour « recentrer l'attention » en cas de « gymnastique parfois délicate ») permet quant à lui la mise en commun des productions à débattre et enrichir. De plus cela évite de transmettre des documents de travail à l'ensemble des membres du groupe et permet ainsi une certaine confidentialité.

Des **interventions ponctuelles d'experts, autres professionnels et enseignants** de disciplines particulières, ont parfois été organisées en fonction des besoins ou thématiques abordées.

Un inspecteur chef de projet : « *Il y a une personne de l'INRS concernant la sécurité, les conditions de travail, sur les compétences à développer dans ce cadre. Au niveau de la réglementation aussi, car le règlement des permis de conduire change et il y a avait dans le groupe de travail une inspectrice du permis de conduire car il nous fallait un regard de professionnel de la conduite pour qu'elle nous parle des contraintes réglementaires* ».

Le **travail en intersessions** (production, réactions, validation) a été facilité par les messageries électroniques. Le travail des participants ne se fait en effet pas uniquement lors de la présence (physique) en groupe de travail : les « TIC » permettent une collaboration à distance et en différé. Toutefois, ce point rend d'autant plus exigeantes d'une part la compréhension des notions utilisées (compétences, savoirs associés...) donc la clarté de leur définition, et le travail de centralisation puis de formalisation d'autre part. L'absence de visibilité sur la durée de certains travaux, la contrainte de déplacements réguliers rendent difficile la participation des professionnels qui redoutent de perdre du temps et souhaitent être convoqués à bon escient (c'est-à-dire lorsqu'il y a des enjeux qui les concernent). Ces constats confèrent un intérêt à des modalités de travail et de communication offrant de meilleures garanties quant à une implication réelle et constante de tous. L'animateur du groupe de travail constitué autour du bac pro Administratif reconnaît les avantages d'une plateforme : « *On va travailler avec une plateforme collaborative. On garde la trace sur cette plateforme des entretiens, des résumés, chacun peut modifier les textes* ». L'écriture en séance a en effet progressé grâce au traitement de texte et la messagerie électronique facilite l'organisation du travail en intersessions. Tout cela a un impact positif sur la durée et le coût de la production des référentiels. Une plateforme collaborative constitue un atout de plus pour mieux gérer le processus d'élaboration des référentiels.

Cette première caractérisation du travail en groupe de travail, en particulier la différenciation des étapes permet de mieux mettre en évidence le rôle spécifique dévolu aux professionnels. C'est à dire que compte-tenu des préoccupations incessantes liées à l'utilisation du référentiel pour la formation ou l'évaluation, les rubriques du RAP ne peuvent être que soigneusement « formatées », les professionnels vont donc s'inscrire dans un cadre très contraignant.

### 3. Le rôle dévolu, assumé ou revendiqué par les professionnels

Selon le Petit Robert, « participer » se définit comme : « avoir part, prendre part à, jouer un rôle, tenir sa place dans ». S'interroger sur la participation d'individus à l'élaboration d'un référentiel revient à s'interroger sur leur place et leur rôle. Selon ce même dictionnaire une **place** se définit par l' « espace occupé par une personne ». Il peut aussi s'agir d'un « espace libre que l'on peut investir. Ce peut enfin être une position dans un ensemble, position acquise ou "assignée" » ; ici en effet, l'intervention des professionnels s'inscrit dans un système, un processus guidé par une méthode et en lien avec divers interlocuteurs.

Un **rôle** se définit notamment par une fonction que l'on remplit et par l'action, l'influence que l'on exerce. En sociologie, le rôle représente la manière dont un acteur doit se comporter et ainsi pouvoir être intégré au sein de son milieu social. Les tenants d'un rôle sont des acteurs sociaux qui occupent des positions spécialisés et doivent se conformer à des comportements attendus. Ainsi, les rôles et places d'acteurs peuvent être reconnus, attribués et organisés d'une part, acceptés, rejetés ou revendiqués d'autre part. Ces actions et espaces d'intervention se définissent également au sein d'un collectif, selon les pratiques et représentations des différents protagonistes.

#### a) *Enoncer des besoins ?*

Comme nous l'avons abordé dans la partie précédente, une certaine forme de division du travail s'instaure ordinairement entre représentants des professionnels et représentants de l'Education nationale pour élaborer les référentiels. Les professionnels seraient essentiellement mobilisés sur l'étape de rédaction du RAP, les enseignants sur celle du RC, les uns travaillant toutefois sous le regard et en présence des autres. Cette répartition des tâches, communément admise, subit cependant quelques adaptations, comme nous le verrons par la suite. Les représentants des professionnels peuvent s'impliquer jusqu'à la fin, suivre l'ensemble du processus ou progressivement se retirer après s'être assuré que leur travail a bien été pris en compte. Les enseignants peuvent s'impliquer dans la construction d'une grille décomposant fonctions, activités et tâches et participer à leurs énoncés et à ceux des résultats attendus. Nous aborderons plus tard cette question de la présence des professionnels mais pour l'instant nous voudrions revenir sur le rôle qui leur est accordé ou bien que parfois, ils semblent assumer voire revendiquer dans l'étape d'élaboration du RAP.

La manière dont les représentants du monde de l'éducation et ceux du travail conçoivent ce rôle est partiellement partagée. Est-ce la marque d'un certain consensus ? En tous cas, c'est peut-être qu'il y a quelque chose sur laquelle les uns et les autres peuvent se retrouver. L'emploi de termes identiques de part et d'autre vient conforter ce sentiment. Qu'ils soient enseignants ou professionnels, tous utilisent une rhétorique des « besoins » en formation (des employeurs, d'un secteur...) pour justifier le contenu du RAP. « Besoins » est utilisé aussi pour « demandes » ou encore « attentes ». Comme nous le voyons dans les extraits qui suivent, ces besoins seraient, de manière privilégiée, ceux des entreprises ou plus précisément des employeurs. Ainsi, accolé au terme de

« besoins », on trouve souvent celui de « situation de l'emploi ». Derrière l'expression un peu vague mais reprise assez souvent de « réalité de terrain », il y a donc celle plus implicite de « marché du travail » (et non pas de travail) et d'emploi..

C'est plutôt en ce sens que les professionnels sont semble-t-il sollicités : pour tenir un discours un peu général sur les perspectives d'emploi dans un secteur donné, sur des types d'emploi spécifiques et sur ce que ces emplois exigeraient. Selon, Fabienne Maillard, nous ne serions plus, en ce qui concerne la construction des diplômes dans une démarche strictement adéquationniste<sup>69</sup>, force est de constater tout de même qu'on reste dans une perspective, une volonté planificatrice. C'est peut-être également cette perspective qui transparaît derrière le souci maintes fois affirmé de ne pas être en décalage avec les exigences du monde du travail, d'être en prise avec « la » réalité.

#### **Le rôle dévolu aux professionnels selon les représentants de l'Education nationale :**

« Pour faire remonter l'activité et de former à ce que nous, éducation nationale on forme les futurs coiffeurs **dans l'optique des besoins et demandes des clients** et donc de ce **que les employeurs ont besoin dans leur salon de coiffure**. On doit faire acquérir les compétences qui sont **nécessaires actuellement**. » Enseignant, BP Coiffure.

« Ils nous ont fait valoir **les besoins dans la coiffure**. Ils nous ont donné une **situation de l'emploi dans les salons**. Au niveau du vocabulaire ça permet de discuter sur certains points, il faut vivre avec son temps, ça a amené des discussions assez animées et on a réussi à trouver un accord. Il était important qu'ils soient là ». Enseignant, BP Coiffure.

« Pour moi c'est indispensable, **le point de vue de la profession**, j'en suis convaincu parce qu'on peut avoir une approche très méthode et que **les attentes de la profession** ne soient pas tout à fait les mêmes. Pour l'automobile si on laissait que l'éduc nat faire le diplôme, sur le BTS X par exemple des enseignants voulaient qu'on développe un enseignement sur X et les professionnels nous ont expliqué que c'était dépassé. Le besoin du terrain alors que les enseignants disaient c'est important, on peut sortir **quelque chose déconnecté de la réalité**. Chef de projet, bac pro CTRM.

« [Sur le rôle du professionnel] Il apporte l'éclairage sur les attentes de la profession et de la personne qu'il va embaucher à l'issue de la formation ça nous rappelle le niveau d'exigence attendu et le regard de la profession ça nous **évite de dériver par rapport aux attentes et aux évolutions de la profession** ». Enseignant, bac pro CTRM.

« De toute façon, s'ils ne sont pas là, on se reproduit sur nous-mêmes. **On a une vision faussée du métier**, [...] on s'approprie très bien le diplôme, par contre en termes **d'insertion professionnelle** cela ne correspond pas du tout ». Un inspecteur, bac pro P & C.

<sup>69</sup> Voir MAILLARD, F. : Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage, *In CPC documents*, 2001, n°5

## Rôle revendiqué ou assumé par les professionnels eux-mêmes

« Voir ce qui se passe dans les différentes entreprises, il est important que les professionnels soient conviés parce que c'est eux après qui **embauchent**, c'est eux qui ont tous ces jeunes en entreprises, la profession est importante ». Professionnelle, BP Coiffure.

« L'enjeu c'est d'avoir des conducteurs formés aux métiers d'aujourd'hui et de demain. On sait exactement **ce dont on a besoin**. Avant **on leur demandait que de savoir conduire, aujourd'hui on leur demande** aussi autre chose ; il y a des responsabilités, plein de choses entrent en ligne de compte. **Il faut une vraie formation professionnelle**. Il y a des enjeux importants avec la notion de responsabilité, ce que représente notre métier, les notions d'arrimage, de sécurité, d'assurance, de responsabilité. [...]. Moi j'ai amené **l'expertise d'un professionnel, on explique ce qu'est notre métier, ce qu'on attend et ce dont on a besoin**. Notre valeur ajoutée c'est l'expérience et l'expertise, répondre aux besoins des entreprises ». « **Les professionnels apportent leur expérience et leur connaissance de la profession au quotidien** et l'Education nationale apporte son savoir en matière de construction des diplômes, d'obligations, leur rôle d'enseignement ». « Il est souhaitable que ça continue ainsi, que les professionnels donnent leur avis **sur les besoins et ce qu'il leur faut comme formation** ». Professionnelle chef d'entreprise, bac pro CTRM.

« La participation des professionnels est indispensable pour amener une vision du terrain, c'est la réalité du terrain. Que des professionnels participent c'est primordial sinon le risque c'est de taper à côté. La finalité c'est quand même ça, c'est une ouverture vers le monde du travail. » Un industriel, bac pro P&C.

Cependant qui, parmi les professionnels, est susceptible assez rapidement de tenir un discours un peu général sur un type d'emploi exercé dans un ensemble de contextes ? Les représentants de branche plus que professionnels de terrain, semble-t-il. Bien que l'expertise qui est évoquée ici (voir citations plus haut), ne soit jamais vraiment explicitée, on devine qu'il ne s'agit pas de celle que détiendraient les professionnels occupant les emplois visés par le diplôme. D'autant que la « réalité » dont il est question est en évolution. On ne s'intéresse pas uniquement aux emplois d'aujourd'hui mais à ceux d'aujourd'hui qui sont en pleine évolution vers ceux de demain.

Pour prendre en considération le temps de construction des diplômes, le délai d'entrée en vigueur et la certification des premières promotions, il paraît nécessaire d'anticiper l'impact sur les emplois des évolutions (économiques, techniques, réglementaires, organisationnels...).

« Ce qu'ils vivent au quotidien dans leur entreprise, voir aussi bien comment évoluent les jeunes et les moins jeunes en étant salariés **comment évolue la clientèle, c'est différent qu'il y a quelques années**. Ils nous ont fait valoir les besoins dans la coiffure. Ils nous donnés une situation de l'emploi dans les salons ». Enseignant, BP Coiffure

« tout ce qui est **évolution des techniques** par exemple si on prend les techniques de mise en forme durables et le défrisage par exemple on a tout ce qui est notion de lissage, tout ce qui est notion que ce soit mise en forme durable c'est la permanente, ou le défrisage on est sur une logique par rapport aux attentes des professionnels et par rapport à la réalité de ce qui se passe en salon on n'est pas sur du tout ou rien c'est-à-dire qu'on va nuancer, moduler, faire une partie effectivement de la tête, le volume qui va être modifié partiellement mais pas complètement sur l'ensemble de la chevelure. On a aussi toute la partie je dirais coloration effets de couleurs avec la présence des reflets, ou bien

sur la partie coiffure homme avec tout ce qui est entretien du système pilo-facial la barbe en particulier. Voilà je dirais que l'on a tout ce qui est coiffure de circonstance. **On a besoin effectivement de repérer l'évolution de travail en salon et une projection sur les années futures, soit en termes de matériels, d'équipements de produits de... de polyvalence dans l'activité** parce que c'est vrai que les 35 heures font que dans les salons certaines personnes sont présentes 4 jours, donc ça suppose effectivement qu'on ait une rotation au niveau des personnes, donc une technicienne couleur ou une technicienne coupe ne va pas être là obligatoirement toute la semaine donc on a besoin effectivement de cette adaptabilité entre guillemets et ce développement de compétences multiples. » Inspectrice chef de projet, BP Coiffure.

« Il y a déjà **le changement dans nos salons, on voit bien que la clientèle change**. On voit bien que c'est plus du tout la femme maintenant ou l'homme ne se coiffe plus spécialement pour le weekend, ni pour les mariages. Maintenant la femme elle se coiffe entre guillemets tout le temps, à part Noël ou ça reste le moment fort. .... Dans nos salons la femme n'a plus envie d'être coiffée comme il y a 10 ou 15 ans avec pas un poil qui dépasse. Voilà maintenant il faut des coiffures faciles. On a travaillé avec la perspective de 10 ans c'est pour ça que les permanentes on a été obligé de changer les permanentes parce que c'est plus de la frisure, c'est plus ce que l'on fait, c'est plus de l'assouplissement. Donc on a voulu faire le BP, on s'est toujours projeté **on a essayé de se projeter le plus loin possible** ». Professionnelle, BP Coiffure.

« On part de notre expérience et de l'évolution de notre métier à travers les exigences de nos clients. [...]. L'enjeu c'est d'avoir des conducteurs formés aux **métiers d'aujourd'hui et de demain**. On sait exactement ce dont on a besoin. [...]. Avant on ne leur demandait que de savoir conduire, aujourd'hui on leur demande aussi autre chose ; il y a des responsabilités, plein de choses entrent en ligne de compte. Il faut une vraie formation professionnelle [...] ». Une professionnelle chef d'entreprise, bac pro CTRM.

« Les enseignants sont beaucoup sur le terrain mais on n'appartient pas au même monde. C'est bien de **confronter le monde de l'entreprise et celui de la formation**. ... Sur les évolutions et les métiers émergents, **les professionnels sont plus à même de voir ce qui se passe au sein de leur entreprise** comme des contraintes réglementaires impactant l'activité de l'entreprise par exemple l'écologie ». Professionnel, bac pro CTRM.

« On a dit une chose importante en début de travail, on fabriquait un diplôme pour des professionnels qui sortiraient 4 ans après. **Donc la dimension prospective était importante** ». Un inspecteur chef de projet, bac pro CTRM.

« Certains industriels présents avaient une très **bonne idée des évolutions et surtout une évolution pragmatique**, ils disaient oui il faudrait faire ça mais les investissements sont tels qu'on ne le fera pas en 2010, mais peut-être en 2014 ou 2015 ; aussi sur les contraintes environnementales des matières plastiques, ils étaient très au courant ». Un expert, bac pro P&C.

Pourtant, au-delà d'un discours qui est celui de la nécessité [nécessité de répondre aux besoins, nécessité de suivre des évolutions, de s'adapter], rien n'est vraiment prévu pour contrôler les fondements des analyses prospectives présentées ou convoquées en groupe de travail par les représentants du monde professionnel. Le statut « d'expert », revendiqué par ces derniers leur donnent u

ne certaine légitimité pour pouvoir se prononcer sans être systématiquement questionnés.

Il faut ici encore différencier professionnels et professionnels. Pour la plupart des membres des groupes de travail, les différentes catégories de représentants des professionnels n'y jouent cependant pas le même rôle.

« **Nous on est les porte-paroles du terrain** mais c'est important d'avoir un acteur de terrain aussi dans le groupe de travail, qui peut se prononcer quand il y a des débats. Je suis consciente des limites de mon implication, les professionnels de terrain peuvent mettre en lumière des choses auxquelles les autres ne pensent pas. Pas les organisations professionnelles uniquement ». Professionnel, bac pro CTRM.

« L'apport des gens du milieu est indispensable. Est-ce que moi je suis formé à ce genre de réunion, à mon avis non ! J'y suis allé plus **par souci de témoigner sur ce que je vis au quotidien et ce que j'attends d'un bac pro** ». Professionnel, bac pro P&C.

Certains (chefs d'entreprise ou chef de production) parlent au nom de leur « expérience » pour témoigner d'une réalité d'entreprise spécifique. D'autres sont mandatés pour défendre des conceptions du métier communes à leurs adhérents, donner à voir une certaine représentation des conditions de production du secteur donc des conditions d'exercice et d'évolution de l'emploi. Quant aux derniers, ceux qui occupent les emplois visés par le diplôme, peu présents dans les groupes de travail, sur quoi sont-ils censés intervenir ? Tous ces types de professionnels doivent-ils intervenir en même temps et dans un même lieu tandis qu'on serait en droit d'attendre d'eux des apports différents ?

#### b) *D'une implication dosée...*

Rares sont les professionnels qui suivent l'ensemble des étapes de construction d'un référentiel de diplôme. Dans les trois cas étudiés ici, les formes d'implication des professionnels ont été à chaque fois différentes.

Dans le cadre du bac pro CTRM, les professionnels ont été en première ligne, presque seuls, pour élaborer le RAP. Cela a d'ailleurs été le choix des chefs de projet de ne convier que les professionnels pour cette étape et de les laisser déterminer s'ils souhaitaient participer aux travaux suivants. Quelques réunions ont ensuite permis des échanges - tant sur le référentiel des activités professionnelles que sur le référentiel de certification - entre professionnels et enseignants, pour passer le relais à ces derniers, une partie des professionnels s'étant progressivement « effacée » sur le RC tout en restant mobilisée. Ils ont en effet continué à être informés et avaient la possibilité de réagir aux travaux en fonction de leur disponibilité (complémentarité ressentie et confiance accordée). Néanmoins, le représentant de l'organisme de formation de branche (AFT) a participé à l'ensemble des réunions. Les professionnels ont été perçus comme des participants impliqués. Dans ce cas de figure, la construction du diplôme a mobilisé des professionnels et des enseignants mais essentiellement à des moments différents (RAP d'une part, RC et règlement d'examen d'autre part).

Une forme de complémentarité s'est ainsi organisée avec la participation presque exclusive des professionnels au moment de l'élaboration du RAP ; puis du RC pour laquelle ils sont sollicités plutôt en intersession pour réagir et valider le travail fait par les enseignants :

« Il y avait des réunions sur la rédaction, la déclinaison en savoirs, en compétences. Moi j'y ai pas assisté à partir du moment où le RAP est bien écrit, c'est plus du rédactionnel pour les enseignants. [...] J'en ai fait une ou deux notamment à Lyon où c'était important et où on avait souhaité que je vienne, là où les professeurs sont intervenus [...]. On était tous destinataires de ce qui avait été rédigé et on pouvait apporter nos commentaires, nos avis avant la prochaine réunion ». Professionnelle, chef d'entreprise, bac pro CTRM.

Ceux qui ont contribué à la rénovation du BP Coiffure ont participé activement tant au RAP qu'au RC. Leur double appartenance au monde professionnel et à celui de la formation explique largement cette présence tout au long du processus (référentiels et règlement d'examen). Le travail consiste plus ici en une coproduction professionnels-enseignants



mais avec des professionnels également pédagogues qui sont sollicités au nom de leur expérience de formateurs ou de responsables de centres de formation, voire de leur participation à des évaluations :

*« Oui pour mettre en relation ce qui était attendu du côté professionnel, ce qui se passe. Certains étaient enseignants donc ils avaient des jeunes en formation. Donc ce n'était pas uniquement un regard de professionnels pur [...], c'est important qu'ils soient là pour la définition des épreuves ».* Enseignant, BP Coiffure.

Concernant le bac pro Plastiques et composites, cette participation a été découplée, le groupe de travail en charge du RAP étant différent de celui du RC (phase à laquelle les professionnels n'ont en effet pas été conviés). Là encore, concernant le RAP, il faut de plus distinguer les représentants de branche et le corps professoral (assidus) et les industriels d'autre part (les déplacements sur Paris et les contraintes liées à leur activité professionnelle rendaient difficile l'investissement de ces derniers pour une rénovation s'étant déroulée sur deux années).

Globalement, trois idées semblent majoritairement admises : le rôle des professionnels serait prépondérant dans la phase du RAP, moins nécessaire dans celle du RC et peu utile pour l'écriture du règlement d'examen. Des nuances et différences de points de vue peuvent toutefois être apportées. La non présence systématique (voire l'absence) des professionnels, en particulier ceux qui occupent les emplois-ciblés peut s'expliquer aussi en partie par une forme de réticence des chefs de projet. Certains craignent une probable désaffection liée au rythme parfois lent des travaux et au sentiment de perte de temps dans les débats à n'en plus finir autour du choix du « bon terme » (*« on pinaille trop »* ont rapporté certains professionnels). Cette présence est pourtant souhaitée par quelques membres des groupes de travail.

L'intérêt d'une présence non systématique de tous les membres aux réunions du groupe a parfois été évoqué (groupe restreint pour avancer sur un point particulier, une fois les grandes orientations validées ; répartition du travail à chaque étape ou entre les différentes phases d'élaboration des diplômes) mais ne fait pas l'unanimité (sentiment que des choses échappent et qu'un cadre est imposé au détriment des suggestions des participants ; nécessité de rattraper, de revenir sur des débats ou des décisions ; voire validation du travail effectuée par des personnes extérieures au groupe). La constitution de groupes restreints pour certaines étapes (savoirs associés par exemple) suscite aussi des difficultés au vu des contraintes de salles et d'équipement.

Une présence plus assidue de ces derniers sur toutes les phases n'est pas non plus spécialement réclamée (ni d'un côté, ni de l'autre) sauf à l'occasion d'une réunion finale (et sous réserve de validation des productions successives). Cette idée n'est pas non plus exclue d'emblée.

*« Certains ont suivi un peu [le RC]. C'est peut être un peu barbant pour eux. Le RAP c'est ce qu'ils veulent. Le règlement d'examen ça leur passe au-dessus des oreilles, de toutes façons c'est très cadré, réglementé, des épreuves sont imposées. Ça peut être intéressant mais ça ne s'est pas fait. Il y avait de moins en moins de professionnels. C'est intéressant à toutes les étapes mais ça peut être à des années lumières de ce qu'ils attendent. Le référentiel de certification, avec nos propres termes, une logique, les consignes de l'éducation nationale, ça ne les intéresse pas forcément. C'est en fonction de leur bon vouloir et aussi du temps ».* Un enseignant, Bac pro CTRM.

*« Mettre une note sur une compétence, une tâche professionnelle correspond à telle compétence : c'est pas le boulot du professionnel ».* Un enseignant, Bac pro CTRM.

*« On s'est toujours mis d'accord dès le départ sur la participation, quand c'était indispensable, souhaitable qu'on y soit ou quand ce n'était pas nécessaire et là on faisait*

*des allers-retours par mail pour se tenir au courant. C'est des périodes de réunion intenses, on ne peut pas se déplacer tout le temps, le ministère de l'éducation c'est bien mais y a pas que ça ».* Professionnelle, chef d'entreprise, bac pro CTRM.

*« Certains professionnels ont un peu participé au début au RC. Ils n'étaient pas perdus. [...] Il a fallu un peu déchiffrer le jargon éducation nationale : une compétence, les épreuves P1 et P2, U31. [...]. Non ce n'est pas la peine qu'ils restent pour tout. Il faudrait que ce soit à la carte pour éviter la perte de temps et sur le plus intéressant. Mais ce n'est pas une obligation ».* Enseignant, bac pro CTRM.

Les pilotes de groupes craignent parfois également que les professionnels aient quelques difficultés à entrer dans la logique de production du référentiel, que d'autres acteurs plus familiers de ces pratiques ont déjà du mal à s'approprier. Et cela d'autant plus que la démarche et les concepts ne sont pas toujours suffisamment explicités avant le début des travaux. Même dans le cas de figure où il s'agit de professionnels familiarisés à l'exercice (ayant déjà une expérience des groupes) ou au vocabulaire du monde de l'éducation, tous reconnaissent la complexité de l'exercice et la difficulté que peut avoir un professionnel « qui débarque » à maîtriser les notions manipulées dans le cours du travail.

*« Notion de compétences... Alors ça c'est un petit peu difficile, moi personnellement oui à force de travailler dessus ça va, mais pour les professionnels c'est difficile à comprendre, comprendre les compétences, les savoirs, les savoirs-être, les savoir-faire, ça c'est un peu difficile quand on parle avec des professionnels ils ne comprennent pas trop. Oui ils ne voient pas les choses de la même façon et c'est ça qui est difficile, ça nous est difficile on n'a pas les, sur des mots, on ne voit pas les mots pareil ».* Une professionnelle.

*« C'est toujours pareil il y a un langage, il faut tremper dans la formation pour connaître ce langage, il est évident que le chef d'entreprise qui débarque va entendre les mots production, activités, il va se dire qu'est ce que c'est que ce truc là. Retirer du professionnel de ce que lui pense ce qu'il faut qu'un jeune sache pour pouvoir répondre aux besoins de la profession. Après, la terminologie, le corps enseignant est là pour ça, il est là pour prendre acte de ce que les professionnels ont besoin, de les mettre en mouture en désignation par rapport au mode d'écriture, et puis voilà. Moi au départ, j'ai galéré mais après on prend vite le coup. Le langage n'est pas un problème il y a l'éducation nationale qui est là. Le principal c'est de savoir ce que la profession a besoin, ce qu'elle demande, de façon à ce que les jeunes soient formés dans ce sens là ; après, la mise sur papier ce n'est pas un problème. L'inverse est bon aussi, l'éducation nationale est surprise de la terminologie de l'emploi »* Un professionnel.

*« Certains mots n'ont pas le même sens. Chaque mot a ses limites. Une connaissance, un savoir-faire, un savoir-être, tous ont une certaine connotation pour les entreprises, les notions sont différentes. Pour les entreprises il n'y a pas de compétences uniques. Quand on parle compétences, les entreprises ne parlent pas la même chose que les gens de l'Education Nationale, elles voient une action. Ils décrivent une action, souvent elle sera décrite comme une tâche. C'est le côté opérationnel. Le savoir-faire peut être assimilé à une compétence. Derrière ce mot tout le monde ne comprend pas la même chose. ».* Un expert, bac pro P & C.

*« Les enseignants pèsent plus lourds. Personnellement je n'ai peut-être pas suffisamment d'aura autour de la table pour. Les enseignants sont habitués à manipuler ce genre de référentiel, c'est leur métier quoi ! Le fait de parler par sigles, quand on vous en sort quatre dans la même phrase vous vous demandez un peu sur quelle planète vous êtes. Après explication ça va un peu mieux c'est vrai qu'ils sont des spécialistes en la matière ».* Un industriel.

La **dichotomie** établie entre tâche comme élément de base du RAP et compétences comme élément de base du RC, ne rencontre pas toujours l'adhésion des professionnels qui y voient parfois une complexification inutile de la réalité, éloignée de l'usage que font les entreprises de ces notions. Les questions de langage, celles du vocabulaire utilisé dans ces groupes ou convoqué par la méthode de construction des diplômes semblent être aux yeux de certains un obstacle à la participation des professionnels à l'ensemble des étapes. La citation précédente souligne par exemple qu'enseignants et professionnels n'ont pas les mêmes acceptions du vocabulaire utilisé. Clarifier ce vocabulaire par le biais de définition ne serait pas forcément plus profitable. La spécificité de la notion de compétences, par exemple, est d'être polysémique. De fait, elle autorise les compromis, au moins de façade...

Les membres des groupes peuvent déployer cependant eux-mêmes des efforts pour remédier à ces problèmes de vocabulaire, proche du jargon, selon certains professionnels. L'insistance, par exemple des professionnels du groupe de travail de création du bac pro CTRM sur la **contextualisation** des activités énoncées, des termes utilisés a semble-t-il eu des répercussions sur le travail en commun et sur le contenu du référentiel :

*« C'était une volonté de garder le contexte, la partie la plus importante c'est le Rap et les professionnels nous ont donné pour mission de former des jeunes qui sont capables, donc donner les outils aux enseignants pour que les jeunes soient capables, donc on ne travaille pas les compétences comme ça mais dans un contexte [...] On considère que l'activité de transport va générer l'apprentissage de la réglementation. [...] On a fait en sorte que ce référentiel permette d'enseigner très clairement ». « L'ordre chronologique dans le RAP, nous a permis de ne rien oublier. [...] Les activités sont chronologiques, les tâches pas forcément. L'enseignement ne respecte pas du tout la chronologie du métier, le travail des compétences n'a rien à voir avec la chronologie. [...] On s'est aperçu que ces référentiels, il ne fallait pas que ça soit de l'éducation nationale, mais qu'ils soient lisibles par tous ».* Un inspecteur chef de projet.

*« Ça a plu aux professionnels qu'on colle à leurs termes, on n'allait pas écrire des termes nouveaux, tout réinventer ».* Des enseignants.

C'est ce que confirme d'ailleurs cette professionnelle chef d'entreprise : *« On a fait très attention aux termes qu'on a utilisés, que ce soit toujours les mêmes et que ça cause à tout le monde ».*

Cette initiative explique peut-être la réaction de cette professionnelle, chef d'entreprise de transport : *« Oui j'étais à l'aise. C'est un vocabulaire qu'on n'est pas habitué à manier, ça s'est fait au fil de l'eau. [...] On a fait très attention aux termes qu'on a utilisés, que ce soit toujours les mêmes et que ça cause à tout le monde. Ça a été un apport auprès de l'éducation nationale je pense, mettre des termes qui parlent en fonction du vocabulaire de notre profession ».*

c) ... à la position de « témoin »

En dehors du problème que soulève, dans les groupes de travail, l'usage d'un vocabulaire spécifique et pas nécessairement explicité, il y a aussi celui de la faible présence des professionnels que nous appellerons de « terrain » pour les différencier des représentants (permanents) des organisations professionnelles.

La solution adoptée par certains groupes (hors échantillon), pour les consulter tout en limitant leur temps de mobilisation, prend parfois la forme d'une séance de « validation du RAP » élaboré en dehors d'eux (voire parfois de tout représentant des professionnels). En dehors de cette solution, ici, dans certains cas, les professionnels (de terrain) ont été

invités à commenter en quelques heures un objet structuré qui leur était totalement étranger devant un aréopage d'enseignants et d'inspecteurs de l'Education nationale.

Dans le cadre du bac pro Plastiques et Composites, les participants ont dû réagir à un référentiel d'activités, déjà élaboré (et détaillé) à partir du RAP du BTS Europlastic récemment rénové (dont des « copier-coller » ont d'ailleurs été constatés).

*« On a élaboré un document martyr. [...] et on a demandé aux professionnels de s'exprimer sur ce document. En fait c'était une trame, on leur a dit que c'était un document pour structurer la pensée, ils ne l'ont pas ressenti comme une contrainte, c'était pour balayer toutes les fonctions »*. Chef de projet, bac pro P&C.

Plus globalement, comme des référentiels servent de point de départ et d'outil à l'élaboration du nouveau référentiel, la consultation des professionnels dans l'étape du RAP prend la forme d'une « validation » après coup.

*« Il y avait une feuille de route donnée pour la construction, ce sur quoi il fallait bien mettre l'accent. C'est la profession qui a demandé à avoir un bac pro. Dans chaque rubrique, il fallait que soit abordée telle ou telle chose, que telle chose soit mise en avant. L'Education nationale a commencé à écrire le référentiel et on a commencé à intervenir quand il y a eu une ébauche du RAP. Puis on a pris chapitre par chapitre, réagi, donné notre avis de professionnel sur ce qui a été écrit »*. Professionnelle, chef d'entreprise, bac pro CTRM.

Les conditions dans lesquelles ces professionnels interviennent sont souvent peu propices à l'expression et encore moins à l'analyse de ce qu'ils font. Le terme de « témoin » qu'ils utilisent pour décrire leur position dans les groupes de travail décrit assez bien la nature de leurs interventions. Ils sont mis davantage en position de réagir à des propositions, de la même manière qu'un témoin confirme ou infirme une version des faits, donnée par une tierce personne. Ils ne sont en aucun cas appelés à élaborer ou analyser. Peut-être alors, plutôt que de se demander comment favoriser la participation des « vrais professionnels » aux groupes de production des référentiels de diplômes, ne serait-il pas préférable de s'interroger sur la manière d'introduire **l'analyse du travail** dans le processus de fabrication des diplômes ? C'est l'une des pistes que nous explorerons en conclusion.

Le malaise que ressentent ces professionnels ne peut cependant pas toujours être assimilé à un aveu d'impuissance face à un dispositif dont ils ne comprennent pas les ressorts. Il est parfois aussi la manifestation de ce qui les pousse à faire entendre une autre voix :

*« ça ne m'a pas plus enthousiasmé que ça finalement, c'est peut être aussi par manque de disponibilité, je n'ai pas le sentiment de n'avoir servi à rien, ce n'est pas ce que je veux dire, je pense qu'il faut qu'on crie haut et fort qu'on est là et que nos besoins sont là, pour éviter de faire fausse route. Voilà maintenant sachant comment cela se passe, oui je serai peut-être un peu plus armé pour y aller »*. Un industriel.

## **Au terme de cette partie on retiendra ...**

La création ou la rénovation d'un diplôme ne peut, en principe, être engagée qu'après que la CPC concernée ait donné un avis favorable, sur la base d'un dossier d'opportunité. Même si ce processus est généralement respecté, il arrive qu'une rénovation s'engage sans qu'un véritable dossier d'opportunité soit communiqué à la CPC. Ce fût le cas pour les trois diplômes étudiés ici : le bac pro transport routier (CTRM), le bac pro Plastique et Composite (P&C) et du BP coiffure<sup>70</sup> C'est dire que le travail du groupe s'est engagé avant même que les contours de la cible emploi du diplôme n'aient été clairement définis.

Les textes et les documents méthodologiques produits par le ministère sont assez peu prescriptifs en ce qui concerne la constitution des groupes de travail. De fait, la composition des groupes s'avère très variable, à la fois du point de vue de la taille et des caractéristiques de ses membres. En l'absence d'une définition quelconque des « professionnels » censés y siéger, chaque chef de projet compose son groupe un peu comme il l'entend tout en veillant à ce que soit représentée une diversité de conditions d'exercice du métier. Certains professionnels des groupes de travail sont parfois membres de la CPC. Si cette double appartenance leur semble faire partie de leur mandat, elle interroge les représentants de l'administration qui peuvent y voir une possible incompatibilité des missions. Le plus souvent, le « professionnel » est, soit un représentant institutionnel d'une branche, soit un responsable opérationnel ou fonctionnel d'entreprise. Il peut également remplir à l'occasion des fonctions de formation (en particulier dans les centres de formations de la branche) ou plus radicalement, comme ce fût le cas pour les professionnels siégeant dans le groupe de rénovation du BP Coiffure, être tout autant professionnels en exercice que formateurs<sup>71</sup>. Les grands absents de ces groupes de travail sont, la plupart du temps, les « gens de métier », ceux qui occupent effectivement les emplois-cibles du diplôme, ainsi que les représentants ès qualité des syndicats de salariés alors que les organisations d'employeurs sont, elles, généralement bien représentées. Leur mobilisation sur le long terme peut constituer un frein majeur à leur implication. Cependant, la procédure et la méthode définies pour la création des référentiels ne rend pas non plus indispensable leur présence.

Dans les discours des membres des groupes de travail aussi bien que dans le guide, l'élaboration du référentiel est présentée comme strictement séquentielle : d'abord le RAP, puis le référentiel de certification, c'est-à-dire, la liste et la description des compétences, puis celle des savoirs associés et enfin l'identification des unités de certification, à travers la définition des objectifs (compétences à évaluer) et contenus des épreuves (modalités d'évaluation). Dans les faits, on tient compte de ce qui peut être enseigné et évalué tout au long du travail même au moment de l'élaboration du RAP. Le contenu du RAP est donc issu d'un compromis entre des logiques qui ont du rôle de l'école et du diplôme, des représentations différenciées. La première de ces logiques plutôt portée par les représentants de l'Education nationale, s'attache à la constitution de filières et promeut donc la poursuite d'études. La seconde est davantage celle des représentants d'employeurs qui privilégient l'employabilité et l'insertion professionnelle. Au bout du compte, il semblerait que ce soient plutôt les contraintes endogènes au système éducatif qui dominent la définition des contenus du diplôme. L'emploi décrit et visé par le diplôme est donc le fruit d'un double compromis. Il prend la forme d'une sorte d'emploi moyen qui agrège les caractéristiques de plusieurs types d'emploi et d'un emploi « traduit » dans une logique scolaire.

---

<sup>70</sup> Il est vrai que dans ce cas, l'objectif du groupe de travail était à l'origine de rénover uniquement les épreuves.

<sup>71</sup> Ceci est une singularité propre semble-t-il au BP

Le guide méthodologique, bien qu'assez largement méconnu des membres des groupes, est jugé dense, complexe, voire obsolète par ceux qui y ont été confrontés. Il est cependant perçu comme nécessaire pour instaurer un langage commun et garantir une certaine uniformité d'écriture des référentiels. Dans les faits, ce sont surtout les référentiels eux-mêmes qui sont les supports essentiels au travail des groupes : l'ancien référentiel du diplôme pour une rénovation ou ceux de la même spécialité mais de niveau différent (inférieur et/ou supérieur) pour une création ou une mise en conformité avec les diplômes de la filière. Convoqués pour tenter de mieux définir les « besoins » en formation ou de déterminer les évolutions des activités conduites dans les emplois-cible, les professionnels sont surtout présents au moment de l'élaboration du RAP. Rien n'est cependant prévu pour contrôler les fondements des analyses prospectives présentées ou convoquées par les représentants du monde professionnel à cette étape. Les professionnels « d'entreprise » ont, quant à eux, souvent l'impression de s'inscrire dans un cadre très contraignant dans lequel ils endossent un rôle de « témoin »<sup>72</sup> plus que d'expert de leur activité.

Rares sont également ceux qui suivent l'ensemble des étapes de construction d'un référentiel de diplôme. Selon les représentants de l'Education nationale, leur rôle serait prépondérant dans la phase du RAP, moins nécessaire dans celle du RC et peu utile pour l'écriture du règlement d'examen. Craint-on qu'ils aient des difficultés à entrer dans la logique de production du référentiel de certification ? Si tous reconnaissent la complexité de l'exercice, il reste que la démarche et les concepts ne sont pas toujours clairement explicités avant le début des travaux.

---

<sup>72</sup> Dans le sens où ils réagissent aux propositions qui leur sont faites plus qu'ils ne les formulent.

### **III. Les référentiels, produits d'une ingénierie et du travail des groupes**





## A. Analyse du guide

Le néophyte ayant rapidement abandonné l'espoir de s'y retrouver dans le sujet même du guide, à savoir la description du processus d'élaboration des référentiels de diplôme, nous procédons ici à l'analyse de son contenu, tout en faisant nos propres observations sur la forme de ce document, lesquelles ne font que conforter les impressions du néophyte.

### 1. La lecture du guide

Rappelons tout d'abord que le guide d'élaboration des diplômes professionnels commence par une note de la rédaction présentant l'objectif du document : faciliter la compréhension du processus d'élaboration des référentiels de diplôme aux chefs de projets et membres des groupes de travail ayant en charge la construction de ces diplômes. Observons au passage que selon les auteurs, ce processus avait besoin d'être « formalisé » et pas seulement « explicité » afin d'être un outil au service des utilisateurs précédemment identifiés. Cela nous amènera à nous interroger sur la cohérence du processus qui nous est présenté et sur les indications qui permettent aux utilisateurs d'atteindre les objectifs qui leur sont assignés.

#### *a) Un sommaire orienté ingénierie plus que modalités de travail*

Dans le sommaire, les titres des quatre premiers chapitres renvoient aux différentes parties constitutives d'un référentiel de diplôme : le référentiel des activités professionnelles, le référentiel de certification, les unités constitutives du diplôme, les modalités de certification. Leur lecture devrait donc permettre de se construire une vue d'ensemble du processus. Le cinquième chapitre apparaît dans la continuité des étapes qui précèdent mais son intitulé - « éléments relatifs à l'organisation de la formation » - et ses sous titres qui mentionnent des textes réglementaires, laisse un doute : s'agit-il d'un chapitre purement « informatif », ou d'une étape à laquelle est associé le groupe, dont les modalités de travail ne seront décrites qu'au chapitre suivant ?

Il faut donc que le lecteur attende le sixième chapitre, intitulé « constitution et modalités de travail du groupe », pour qu'il puisse espérer se faire une idée du mode de travail du groupe, de la contribution attendue de chacun, et peut être de la charge de travail afférente.

Placé après cette information sur le travail du groupe, le septième chapitre, intitulé « fiche descriptive de la certification destinée au RNCP », laisse penser en revanche, peut être à tort, qu'il s'agit d'une information communiquée au groupe, et pas d'une tâche à réaliser par le groupe de travail.

Le sommaire s'achève par une rubrique « en savoir plus ». Il s'agirait donc d'annexes s'adressant au lecteur désireux d'approfondir son expertise en matière d'élaboration de référentiels de diplôme. Il ne serait donc pas nécessaire de s'y référer dans un premier temps. Les sous-titres indiquent toutefois que les informations qui y figurent sont susceptibles d'éclairer les participants sur le contexte dans lequel s'inscrit cette activité d'élaboration du référentiel et sur les outils qui peuvent être mobilisés pour qualifier leur contribution :

- les étapes situées en amont (dossier sectoriel, dossier d'opportunité),
- le contexte juridique (conventions collectives) et technique (fiches emploi/métier du ROME) dans lequel s'inscrit le travail du groupe,
- les éléments à prendre en compte pour la construction des épreuves.

*b) Un préambule qui n'en dit pas assez sur l'opportunité de ce guide*

Le préambule se présente bien comme un exposé préliminaire des motifs qui ont amené à la production de ce guide mais les explications avancées demeurent insuffisantes.

Le texte commence par un rappel de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 qui, en instaurant la VAE, « systématise la construction de référentiels de certification pour tous les diplômes, titres et certificats... » et suppose l'inscription de ces derniers au répertoire national de la certification professionnelle (RNCP) où ils seront décrits au moyen d'une fiche descriptive s'inspirant du référentiel des activités professionnelles.

Ce premier passage peut susciter des interrogations chez un lecteur car les termes de référentiel de certification et de référentiel d'activités professionnelles sont introduits sans explication, avant qu'il ait pu prendre connaissance de leur définition. S'agit-il de deux composantes distinctes du référentiel de diplôme, dont seule la première obligatoire ? Ou bien le premier terme, plus générique, inclut-il le second, dont l'intérêt n'est souligné qu'au regard de la production de la nouvelle fiche descriptive destinée au RNCP ?

S'il s'en tient à sa première interprétation, le lecteur peut se demander en quoi la production de ces deux parties du référentiel constitue une nouveauté car, comme le confirme le préambule, elles existaient bien avant ces évolutions législatives : un document méthodologique daté de 1993 présentait déjà ces deux étapes du travail :

- le référentiel des activités professionnelles,
- le référentiel de certification du domaine professionnel.

La substitution de l'expression « référentiel de formation » par celle de « référentiel de certification du domaine professionnel » indiquait, dès 1993, que les producteurs de référentiels s'intéressent aux seules compétences professionnelles à certifier, les questions de formation, et donc de programme, n'étant plus de leur ressort. Aucune indication n'est donnée cependant dans le guide de 2004 sur le sens du changement éventuel opéré à travers l'adoption du terme de « référentiel de certification » tout court, en lieu et place de celui de « référentiel de certification du domaine professionnel ». Doit-on y lire un élargissement de la mission du groupe dont la réflexion ne serait plus limitée au domaine professionnel mais intégrerait l'apport des enseignements disciplinaires ?

A défaut de ces explications, le guide rappelle la finalité des référentiels de diplôme. Ces référentiels jouent un « rôle pratique pour la certification et la construction de la formation ». On comprend qu'ils doivent être directement opérationnels pour ceux qui ont en charge de certifier, mais qu'ils préparent seulement la construction de la formation. En ce qui concerne cette seconde mission, elle nécessitera d'ailleurs la production ultérieure d'un document complémentaire, intitulé « Repères pour la formation », qui n'est pas mentionné dans le préambule et ne ressort pas du travail du groupe. Ces nouveaux « repères » sont présentés en 2004 par la Dgesco comme des « guides méthodologiques » destinés justement à « opérationnaliser les référentiels créés ou renouvelés » en termes de formation, ce que les seuls référentiels de diplôme, éloignés des objectifs d'ingénierie pédagogique, ne peuvent plus faire.<sup>73</sup>

L'absence de toute mention à cet outil complémentaire n'empêche par pour autant les auteurs du guide de préciser que ces référentiels s'adressent à un large public puisqu'ils

---

<sup>73</sup> Rédigeant en 2007 l'introduction du Repère concernant le CAP conducteur routier de marchandises, l'inspecteur général Michel Saint-Venant reconnaît en effet : « ces documents contractuels (RAP et RC) ne précisent ni la stratégie ni l'organisation de formation qui doivent être mises en œuvre. Or, la place de l'enseignement implique une réflexion approfondie des équipes pédagogiques pour définir les modalités, les supports d'enseignement et les pratiques qu'il y a lieu de mettre en place ... Ce guide doit permettre d'accompagner les équipes pédagogiques pour opérationnaliser ces référentiels ».

constituent un « repère fondamental pour les acteurs sociaux », c'est-à dire les formateurs, évaluateurs, employeurs ou candidats à un diplôme !

Les commentaires qui suivent mettent l'accent sur le délicat équilibre à trouver, pour satisfaire aux attentes de ces acteurs : « *ils [les référentiels] doivent être proches de la réalité du travail sans s'y enfermer, ouverts à la diversité des activités professionnelles et des entreprises sans être trop généralistes et prendre en compte les diverses finalités des diplômés, qui ne s'arrêtent pas à la contribution productive des individus* ». On conviendra aisément de la nécessité et en même temps de la difficulté de trouver le bon équilibre entre ces différentes attentes. Le préambule souligne ici une difficulté : comme il y a rarement un consensus sur ces questions, le groupe devra rechercher des compromis acceptables dont il ne sera jamais sûr qu'ils soient adoptés sur le terrain.

Si on se réfère aux observations tirées de l'expérience accumulée au Céreq de participation à divers groupes de travail, on peut identifier quelques uns de ces débats récurrents qui les traversent :

- professionnalisation/déprofessionnalisation des diplômes,
- place à accorder aux technologies traditionnelles (pas forcément obsolètes) par rapport aux technologies nouvelles,
- place des savoirs scientifiques et technologiques par rapport aux savoir-faire ou aux « savoir-être ».

Les positions adoptées varient selon le contexte économique et social et les rapports de force. Avec le recul que donne le temps, on s'aperçoit que les positions adoptées à une époque peuvent être remises en cause ultérieurement, au point de faire penser que les concepteurs ont fait fausse route. On peut citer par exemple les nombreux référentiels de CAP des années 1980, qui, en voulant mettre en évidence l'importance de capacités autres que celles de « mise en œuvre », ont été conduits à omettre d'évoquer la diversité des techniques et des matériaux<sup>74</sup>. Il en fut de même pour bien d'autres diplômes fusionnant diverses spécialités, à la même époque, sans que l'on puisse dire si cela exprimait une volonté de rationalisation de l'offre du système éducatif, une anticipation des besoins de l'économie ou le point de vue dominant de la grande industrie.

La suite du texte insiste sur la dimension contractuelle du référentiel de certification, qui doit permettre de « repérer les compétences et savoirs du titulaire du diplôme », en termes d'out-put attendu, quelle que soit l'origine de la candidature et la voie de formation. En toute logique, le groupe de travail devra donc veiller non seulement à l'élaboration des critères d'évaluation mais aussi à l'adaptation des épreuves à chaque situation. Un doute s'installe cependant sur les limites de la mission du groupe car le préambule rappelle que la description des modalités de certification relève de l'Education nationale avant de donner une définition de la compétence.

La compétence y est décrite comme un « *ensemble de savoirs, savoir-faire et comportements organisés en vue d'accomplir une activité de façon adaptée et efficace* ». Les savoirs font donc partie intégrante des compétences, contrairement à ce qu'avait laissé entendre une présentation du contrat comme repère sur les compétences et les

---

<sup>74</sup> Interrogé sur le cas particulier du CAP de couvreur créé en 1989 qui comportait seulement huit compétences terminales contre une quarantaine dans la version rénovée de 2000 et qui utilisait le terme générique « d'éléments de couverture » pour désigner tuiles mécaniques, tuiles romaines, ardoises..., un inspecteur avait alors expliqué que ce référentiel avait été rédigé par un groupe composé d'enseignants qui pensaient devoir formuler les compétences en des termes très généraux afin de mieux établir que leur portée dépassait le cadre du métier visé et valait pour bien d'autres activités de mise en œuvre

Voir à ce sujet Net.doc n°18 août 2005 : « emploi et formation dans la restauration du patrimoine architectural : la couverture ». Paul Kalck p. 74-75

savoirs. Cette approximation laisse planer un doute sur le statut des savoirs mentionnés dans le référentiel : constituent-ils ou non une dimension distincte des compétences ? Ou sont-ils une composante au même titre que les savoir-faire et les comportements dont seule « l'organisation » garantirait l'accès à la compétence ? Dans la définition désormais classique donnée par le MEDEF<sup>75</sup>, c'est bien la combinaison qui semble importer plus que les composantes prises séparément mais cette définition précise aussi qu'il appartient aux entreprises de « repérer, de valider et de faire évaluer » la compétence, si bien qu'elle suggère l'existence d'un conflit de compétences avec l'Education nationale agissant au nom de l'Etat, sur cette question de l'évaluation des compétences.

En conclusion, le texte du préambule n'explore pas suffisamment les motifs et la nature des évolutions relatives à l'élaboration du référentiel de diplôme. Il permet de percevoir quelques uns des enjeux relatifs à toute création ou rénovation de diplôme, révèle ainsi la complexité et l'intérêt des travaux qui attendent les participants au groupe de travail, mais ne précise pas suffisamment le champ de compétences du groupe, ni le rôle respectif des représentants du système éducatif et du monde professionnel.

On regrettera qu'il ne soit pas suivi d'une introduction précisant la composition du groupe, le processus global d'élaboration du référentiel de diplôme, les informations mises à la disposition des participants. On entre ainsi directement dans la lecture des chapitres abordant les unes après les autres les différentes parties du référentiel, sans savoir comment s'articulent les phases successives de travail qui se présentent, à ce stade, comme un processus linéaire de production commun à tous les diplômes professionnels. On sait pourtant bien que chacun de ces diplômes – CAP, BEP, baccalauréat professionnel, brevet professionnel ou BTS – a ses propres finalités et doit répondre à des normes précises.

*c) Le RAP : de nombreuses finalités parmi lesquelles figure en bonne place la médiation*

Les deux premières parties du document sont organisées selon le même schéma, même si les titres des paragraphes ne sont pas exactement les mêmes : définition et fonctions pour le RAP, définition et finalités pour le RC.

Le RAP définit le « champ des activités professionnelles » correspondant au diplôme, termes dont on soupçonne qu'ils n'ont pas été choisis au hasard. La notion de champ<sup>76</sup> désigne un ensemble relativement homogène mais aux frontières imprécises, construit de façon un peu empirique. Elle permet ainsi d'éviter le recours aux notions de métier ou de profession dont la connotation « identitaire » est trop forte, les frontières trop délimitées et sans doute jugées trop étroites. Il s'agit donc de décrire les tâches et activités qui relèvent de ce champ, avec toutefois une nuance : les activités décrites ne seront « ni celles d'un débutant, ni celles d'un professionnel chevronné ». Ce ni-ni renvoie à un entre-deux dont on sent bien que cela prêtera à débat, notamment entre les représentants de la voie scolaire et les professionnels.

Pour réaliser cette description, on s'appuiera sur une analyse des situations de travail : enquêtes de terrain, consultation de salariés et de l'encadrement, études, documents. On

---

<sup>75</sup> "La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, de savoir-faire, expériences et comportement, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle, à partir de laquelle elle est validée. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évaluer". Journées internationales de la formation ; Deauville 1998, Tome 4, page 5; CNPF.

<sup>76</sup> La notion de « champ professionnel » a été utilisée à diverses reprises depuis les années 1980 pour positionner les BEP par rapport aux CAP ou justifier le regroupement de spécialités jugées suffisamment proches.

ne sait pas toutefois si ces éléments sont mis à disposition du groupe par le chef de projet ou la CPC, ou s'ils doivent être réunis par les participants. Il ne faudra pas se contenter de l'analyse des situations actuelles mais tenir compte des « évolutions prévisibles des activités », dont il est précisé que celles-ci seront indiquées par les représentants des employeurs et des salariés en CPC. L'appui de cette commission au groupe de travail portera donc tout particulièrement sur cette dimension prospective.

Quelles sont les finalités du RAP ? Un important paragraphe est consacré à cette question. On y rappelle en préalable que le RAP se présente sous la forme d'un « document-type ». Sa rédaction correspond donc à des normes précises, devant lui permettre de remplir effectivement les fonctions qu'on en attend, lesquelles sont au nombre de trois : fonction de médiation, fonction d'outil, fonction d'information.

La fonction de médiation s'applique aux différents partenaires intervenants dans la conception et l'élaboration des diplômes, c'est-à-dire les instances consultatives et les membres du groupe de travail. Le terme de « médiation » est fort car il désigne une méthode de résolution des conflits, plus ou moins proche de la négociation ou de la conciliation. Du coup, le RAP apparaît ici autant comme un processus que comme un document. L'importance donnée par le guide aux instances consultatives (s'agit-il seulement de la CPC ou aussi d'autres instances qui ne sont pas précisées) suggère qu'elles peuvent être amenées à jouer le rôle de médiateur<sup>77</sup>. En tout cas, elles « peuvent exprimer un avis motivé ». Cet avis, qui n'est donc pas systématique, s'exprime « à l'occasion de sa construction » c'est-à-dire pas forcément lors d'une étape finale de validation - ce qui aurait d'ailleurs pour conséquence de lui conférer un rôle d'arbitrage et non de médiation. L'enjeu de ce processus est de « définir la finalité professionnelle du diplôme ». Le RAP constitue donc le support de la médiation. Pourquoi cette médiation est-elle nécessaire au sein du groupe de travail ? Parce qu'il ne s'agit pas seulement, comme cela était apparu à la lecture du préambule, de définir un champ professionnel (que l'on peut espérer établi par la CPC lors de la commande faite au groupe de travail) mais aussi de préciser les activités de titulaires ni débutants ni professionnels accomplis et de prendre en compte les évolutions prévisibles.

La fonction d'outil est définie en référence à cinq usages différents. Le premier est propre au groupe de travail. Il concerne le processus d'élaboration du référentiel du diplôme puisque le RAP constitue « le socle à partir duquel est construit le référentiel de certification ». Les quatre autres sont à vocation externe et concernent l'utilisation qui sera faite du RAP, une fois le diplôme créé :

- permettre aux enseignants de mieux définir la formation,
- analyser les dossiers de demandes de validation des acquis de l'expérience,
- rechercher des situations de travail servant de base à l'évaluation en entreprise,
- effectuer des « comparaisons nationales et internationales de systèmes de certification ».

Le RAP n'est donc pas seulement la première phase du processus d'élaboration du référentiel du diplôme et son utilité dépasse largement la construction d'un point de vue partagé entre les membres du groupe. Il sert les objectifs d'utilisateurs aussi divers que les enseignants, les spécialistes de la VAE, les tuteurs en entreprise, les experts internationaux. On pourrait en déduire qu'il serait utile que la composition du groupe reflète cette diversité de posture, de manière à ce que toutes les attentes de ces différents utilisateurs puissent être explicitées et prise en compte dans la rédaction du RAP. On verra plus loin que ce n'est pas le cas, aucun conseil en ce sens n'étant donné au chapitre

---

<sup>77</sup> Peut-il y avoir médiation sans médiateur ?

6. Rien n'indique donc que le groupe aura les moyens de savoir en quoi consiste le travail d'analyse des demandes de VAE, ni comment enseignants et tuteurs s'organisent pour l'évaluation en entreprise, ou sur quelle base on construit les comparaisons entre systèmes de certification et dans quel objectif.

La fonction d'information porte (bien évidemment) sur la finalité professionnelle des diplômes. Il s'agit là, par définition, d'une finalité externe au groupe de travail, qui vise :

- les organismes d'information (ONISEP, CNCP) et spécialistes de l'information et de l'orientation,
- les responsables des services opérationnels et fonctionnels des entreprises,
- les instances chargées de la reconnaissance des diplômes dans les grilles de classification des conventions collectives.

Quels sont les moyens dont disposent les participants pour s'adresser efficacement à ces institutions, ces professionnels et ces instances ? Seule la rédaction d'une fiche descriptive destinée au RNCP a été mentionnée dans le sommaire et dans le préambule. Le guide n'apporte pas d'autres précisions et ne renseigne pas sur la nature des attentes de ces partenaires, dont certaines cependant pourront être formulées par les professionnels présents dans le groupe de travail. On notera que le guide consacre un paragraphe entier aux recommandations relatives à « *l'appellation du diplôme*<sup>78</sup> ». Celle-ci doit :

- donner une image aussi exacte que possible du champ d'activités professionnelles,
- éviter les « effets d'appel »,
- éviter les intitulés [abscons],<sup>79</sup>
- être courte et bien refléter les activités décrites.

Parce que ce libellé est « *déterminant pour la lisibilité du diplôme* » et qu'il constitue « *un élément fort de reconnaissance et d'identité pour les professions* », il n'est pas arrêté lors de la construction du RAP mais « *peut évoluer tout au long des travaux* » et « *fait souvent l'objet d'un débat en CPC* ». Les attributions du groupe de travail se limitent donc à proposer des appellations à partir desquelles la CPC décidera.

#### *d) Le RC : des finalités limitées à l'évaluation*

Le RC décrit les compétences professionnelles et les savoirs qui y sont associés. Comme l'indiquait le préambule, ces derniers ne sont donc qu'une composante des compétences professionnelles dont ils tirent en quelque sorte leur légitimité. Cela signifie t-il que les enseignements que l'on ne parvient pas à mettre en relation avec des compétences identifiées ne sont pas évalués voire sont remis en question ? On peut en douter si l'on se rappelle les avertissements formulés dans le préambule.

---

<sup>78</sup> On peut s'interroger sur les termes « appellation du diplôme ». Les anciens auraient tendance à parler de « l'intitulé de la spécialité », le diplôme renvoyant au terme générique (CAP, BEP, etc.) établissant une correspondance avec un niveau de qualification comme cela apparaît clairement dans la nomenclature des niveaux de formation de 1969. Toutefois, ces dernières années, les débats en CPC témoignent d'une réelle évolution puisque le terme de technicien – et cela a prêté à de vifs échanges – a été accolé à de nombreux bac pro, justifiant ainsi que l'on ne fasse plus cette distinction entre « appellation du diplôme » et « intitulé de la spécialité ». Plusieurs travaux du Céreq ont étudié l'évolution de ces appellations de diplôme, particulièrement révélatrice des orientations successives de la formation professionnelle.

<sup>79</sup> Ce qualificatif nous appartient. Il traduit à notre sens ce que les auteurs ont voulu dénoncer en reprochant au CAP préparateur en produits carnés de ne pas évoquer spontanément ou uniquement le métier de boucher.

L'objectif du référentiel de certification est de préciser les conditions dans lesquelles les compétences seront évaluées et le niveau des performances attendues, et les participants n'auront sans doute pas à se prononcer sur le contenu des enseignements généraux mais à les intégrer autant que possible dans les épreuves. Il veillera à choisir et à concevoir des situations qui correspondent aux compétences à évaluer, à définir des critères permettant de juger si ces compétences ont été acquises. Le texte présente d'ailleurs bien le RC comme le « *fondement de l'évaluation* ».

Un doute sur le rôle central du RC surgit cependant lorsqu'on découvre dans la suite du texte qu'il est également fait référence au RAP, aussi bien d'ailleurs dans un objectif d'évaluation que dans un objectif de formation. Ce RAP est mentionné au même titre que le RC comme « *le socle à partir duquel sont construits les éléments réglementaires nécessaires à la mise en œuvre du diplôme : horaires d'enseignement, disposition concernant les stages ou périodes de formation en entreprise, règlement d'examen et définition des épreuves ainsi que les modalités de délivrance du diplôme par validation des acquis de l'expérience* ». L'apport respectif de ces deux référentiels dans la phase de construction des épreuves n'est donc pas aussi clair qu'il pourrait y paraître, ce qui n'est sans doute pas sans lien avec la relative redondance dans la formulation des tâches et des compétences que nous verrons plus loin.

Le référentiel de certification est le « *contrat d'objectifs entre les différents partenaires de la formation et de la certification* ». Qui sont ces partenaires ? Le texte précise qu'il s'agit tout à la fois de l'établissement de formation, du formateur, du formé, de l'entreprise. Il ne s'agit donc pas tant d'un contrat entre les institutions que sont les organisations professionnelles et l'Education nationale que d'un contrat qui entre des acteurs collectifs (l'établissement, l'entreprise) et individuels (le formateur, le formé) chargés de mettre en œuvre le référentiel. La suite du texte confirme cette interprétation puisqu'il précise que ce contrat d'objectifs servira à la définition des moyens à mobiliser : guides d'équipement, « *repères pour la formation et l'évaluation* »<sup>80</sup>, formation des enseignants.

Les définitions et finalités des RAP et RC viennent ainsi légèrement remettre en question la perception d'un processus linéaire de production du référentiel de diplôme qu'induisait la lecture du sommaire, sans toutefois expliciter clairement leurs apports respectifs et leurs relations. En effet, selon le guide, le RC s'achève par la constitution d'un tableau qui a pour objet de « *matérialiser* » le lien entre le RAP et le RC mais l'illustration proposée ne dit rien d'intéressant sur les liens entre ces deux référentiels : le graphique présenté se compose de différents pavés, tous reliés les uns aux autres. Un bref commentaire vient confirmer cette interprétation : « *le système de flèches indique que la forme graphique adoptée n'implique pas de correspondance entre telle activité et telle compétence mais que les compétences peuvent être mobilisées dans différentes activités* ».

A ce stade, l'impression prédomine que le RAP se distingue par l'importance et le nombre des fonctions qu'il est appelé à remplir alors que les finalités du RC se limitent à l'établissement de conditions et critères d'évaluation, attributions sur lesquels le RAP semble empiéter, au moins dans le cas de la VAE et de l'évaluation en entreprise.

*e) La description des activités du RAP : prescription faible et notions parfois imprécises ou difficiles à appliquer*

Le RAP comprend deux rubriques : un résumé de la « *cible professionnelle* » et une description des activités. Les recommandations portant sur le résumé font écho à la finalité d'information du RAP : il doit donner « *une vision structurée et synthétique des*

---

<sup>80</sup> C'est bien un des rares moments où l'on fait allusion à ce document qui n'est pas même défini dans le guide alors qu'il constitue en quelque sorte le volet « *moyens* » du contrat d'objectif.

métiers visés, des activités exercées et de leur contexte », éviter l'excès de détail, adopter un langage simple et concret. Le guide ne va pas jusqu'à proposer un plan de rédaction, il énonce les différents « *points à aborder* » :

- Les données socio-économiques : secteurs d'activités, types d'entreprises, emplois concernés. Sur ce dernier point, il recommande d'utiliser les appellations en usage dans les entreprises ou la branche, « *souvent plus explicites et correspondant à une réalité connue des professionnels* » ;
- La délimitation et la pondération des activités : on s'intéressera aux « *principales activités* » en indiquant comment leur importance varie selon la taille, l'organisation des entreprises, la nature des produits, les services ou équipements ;
- La place dans l'organisation de l'entreprise : de manière à identifier les fonctions, niveaux d'interventions et relations avec les emplois connexes ;
- Les conditions de travail : rythme de travail, localisation...
- L'évolution de l'emploi : possibilités d'évolution professionnelle des diplômés en termes d'élargissement des activités, de mobilité, de progression de carrière.

L'exemple présenté ne constitue sans doute pas un modèle du genre comme en témoignent les propos vagues tenus sur la délimitation et pondération des activités ou sur les perspectives d'évolutions.

La deuxième rubrique du RAP concerne la description des activités. Faite « *sous l'angle de ce qui est attendu du titulaire du diplôme dans une organisation* », celle-ci ne devra pas faire mention de compétences ou de savoirs. Les limites sont donc clairement posées : il n'est pas question d'anticiper sur ce qui relève de l'élaboration du référentiel de certification.

La description des activités doit être organisée de façon à « *permettre de mieux comprendre leur finalité* »<sup>81</sup>. Aucune forme d'organisation particulière n'est prescrite et il est même précisé que cette organisation n'est « *pas forcément hiérarchique ni chronologique* », deux formes semble-t-il fréquemment observées dans les RAP. On imagine que l'organisation hiérarchique est la présentation d'activités par ordre de fréquence ou d'importance décroissante et que l'organisation chronologique fait référence au déroulement d'un processus de production d'un bien ou d'un service. Le lecteur un peu familier de ces questions sait que l'une comme l'autre sont une traduction commode mais approximative, de la réalité. La fréquence (classement des activités en partant des plus communes pour terminer par les plus spécifiques) ou l'importance (classement des activités, des plus répétitives aux plus rares, ou des plus risquées aux plus simples) peuvent varier selon l'objet du travail, l'organisation de l'entreprise et faire l'objet d'appréciations contradictoires. Le travail ne suit que très rarement un processus chronologique de type études – préparation, organisation – mise en œuvre – suivi et contrôle, soit parce que les employés traitent plusieurs opérations en parallèle, soit parce que la prestation elle-même amène à de fréquentes révisions du processus de réalisation du produit ou du service (boucles de rétroaction). Il n'en demeure pas moins que ces représentations sont très prégnantes et on aimerait que le guide fasse état d'autres formes possibles d'organisation : par exemple opérant une distinction entre les activités réalisées en totale autonomie et responsabilité et celles qui nécessitent des interactions en face à face ou à distance, ou demandent à être coproduites.

---

<sup>81</sup> On peut trouver trace, à travers cette indication sur l'importance des "finalités" comme élément de structuration des activités, du rôle qu'a pu jouer la méthode ETED déployée par le Céreq au début des années 90, pour analyser les emplois métiers, dans la construction de cette ingénierie.



En ne soulignant pas les limites des formes d'organisation proposées, le guide n'incite donc pas vraiment à la réflexion sur les autres possibilités d'organiser cette description des activités. Bien plus, il suggère plus loin, un principe de déclinaison des fonctions, activités professionnelles, tâches professionnelles et opérations élémentaires, dont les définitions paraissent parfois ambiguës.

- Fonction : « *ensemble d'activités, individuelles ou d'entreprise, concourant à une même finalité* ». Les exemples donnés ressemblent à des fonctions d'entreprise (production, maintenance, achats, gestion du personnel). La définition donnée dans le document de 1993 était plus claire : il s'agissait alors d'un ensemble d'activités dans l'entreprise, le texte apportant la précision suivante : « la fonction a un caractère collectif qui finalise l'activité individuelle ».
- Activité professionnelle : « *ensemble de tâches faisant partie d'un processus de travail* ». Les exemples donnés (qualité, conduite-contrôle, vente, facturation) ressemblent à ce que le document de 1993 appelait « sous-fonctions ». L'ancienne définition en faisait une catégorie de regroupement des tâches, qui apparaît assez proche de la notion de fonctions « individuelles » évoquées plus haut : « *c'est l'ensemble des tâches effectivement réalisées par la personne concourant à une ou plusieurs fonctions dans l'entreprise, selon des conditions d'exercice identifiées* ». Cette définition ancienne faisait de ce concept un élément central de description des activités puisque c'est à ce niveau que l'on précise les conditions d'exercice : moyens et ressources, autonomie et responsabilité.
- Tâches professionnelles : « *ensemble d'opérations élémentaires mises en œuvre pour réaliser le travail prescrit* ». Les exemples cités (produire en mode dégradé, faire un inventaire) montre que l'on utilise ici un verbe d'action et non un substantif comme pour les catégories précédentes, ce qui indique que l'on s'intéresse désormais à l'activité de la personne elle-même. Cela fait de la tâche un élément central de la description mais la définition peut également laisser penser qu'il peut s'agir d'une simple catégorie de regroupement de la catégorie qui suit. L'ancienne définition laissait moins d'incertitude. Il s'agissait en effet d'un « *élément de l'activité correspondant à une prestation attendue, à partir des ressources dont dispose la personne et en fonction des exigences qui lui sont fixées* ». Cette définition qui faisait référence aux ressources et aux exigences en faisait le second également de description des activités, les tâches étant à considérées surtout sous l'angle des résultats attendus.
- Opération élémentaire : « *acte professionnel prescrit caractérisé par un ensemble indissociable de gestes professionnels élémentaires* ». Les termes « indissociable » et « gestes » indiquent qu'il s'agit là du stade ultime de déclinaison de l'activité tandis que les exemples donnés (nettoyer un poste de travail, saisir des données) pourraient laisser penser que des opérations aussi « élémentaires » ne méritent pas une description particulière.

En somme, le guide propose une large palette de déclinaison de l'activité (4 niveaux) sans obliger à les utiliser tous et sans déterminer à l'avance ceux qu'il faut privilégier pour l'analyse : on ne précise pas notamment sur quelles catégories il y a lieu de décrire les conditions d'exercice ou les résultats attendus.

La référence au « *travail prescrit* » dans la définition des tâches, et à « *l'acte professionnel prescrit* » dans la définition des opérations élémentaires, pourrait être interprétée par les spécialistes du travail comme une limite assignée à la description des activités : il ne s'agit pas d'engager une analyse du « travail réel » qui empièterait sur la définition des compétences et des savoirs. Est-ce là la volonté des auteurs ou plus simplement ont-ils

voulu signaler que la description des tâches et des opérations élémentaires doit comporter l'énoncé des résultats attendus ?

La liberté donnée quant au degré de déclinaison de l'activité pourrait bien être considérée comme une façon d'entériner la diversité des RAP préexistants parce cette diversité répondrait aux spécificités des champs professionnels étudiés. Il en résulte toutefois une réelle difficulté à s'appropriier la structure proposée. Nous allons observer que s'ajoute à cela une définition parfois trop imprécise des critères utilisés pour l'analyse de l'activité : résultats attendus et conditions d'exercice.

L'énoncé des résultats attendus ne fait l'objet d'aucun commentaire dans le guide. Sans doute a-t-on estimé qu'il n'y a là aucune difficulté particulière. On aurait pu cependant insister sur le fait qu'il ne suffit pas de faire vaguement référence à une conformité par rapport à ce qui a été prescrit ou à l'obligation d'agir en sécurité. C'est en effet le seul moment où les professionnels ont l'occasion d'exprimer avec un peu de finesse leurs attentes en termes de résultats ou de comportements attendus.

Les conditions d'exercice comprennent les moyens et ressources d'une part, l'autonomie et la responsabilité d'autre part. Les premiers ne font pas l'objet de commentaires, alors que des définitions plus larges des ressources que celles utilisées dans les exemples pourraient être mobilisées : ainsi le recours au collectif de travail ou à l'encadrement, qui sont identifiées comme des ressources pour le salarié par les sociologues ou les ergonomes, ne sont pas du tout évoquées.<sup>82</sup>

Les notions d'autonomie et de responsabilité posent davantage de problèmes, comme les rédacteurs du guide l'ont certainement pressenti puisqu'ils renvoient le lecteur à un encadré emprunté à l'ENESAD<sup>83</sup>. Cet encadré qui fait référence aux grilles de classification, définit les notions d'autonomie et de responsabilité :

- L'autonomie est « *la latitude laissée au salarié de décider et d'agir pour exercer une influence sur son travail et sur les activités de l'entreprise* »,.
- La responsabilité est « *la capacité à prendre des décisions à l'égard des personnes, des moyens, des produits, de l'environnement, sans en référer préalablement à la hiérarchie. La responsabilité est associée à la notion de gravité des conséquences des décisions prises dans l'exécution du travail* ».

Ces notions sont étroitement corrélées. C'est pourquoi elle constitue un unique critère. L'autonomie renvoie à la possibilité de prendre des initiatives, plus ou moins encadrées par des consignes et/ou contrôlées selon l'objet de l'initiative et le niveau de responsabilité. La responsabilité renvoie à l'importance des initiatives et des décisions dans le travail. Celle-ci porte sur des objets variés : personnels, moyens, produits et services, sécurité, confidentialité.

---

<sup>82</sup> Ainsi dans l'exemple du bac pro micro technique, la description de la compétence « remettre ou maintenir en état de marche un produit » ne fait pas référence à l'existence d'une communauté d'agents de maintenance riche d'expériences et dont le candidat devrait savoir exploiter les ressources. Dans ce domaine de la maintenance, Julian Orr<sup>82</sup> montre ainsi qu'ingénieurs et dépanneurs Rank Xerox s'opposaient dans leur démarche de diagnostic des photocopieurs de la marque, et que la direction de l'entreprise avait en fin de compte décidé de soutenir la création d'une communauté de pratique entre techniciens qui leur permettait de systématiser leur approche. Leur observation des usages et conditions de fonctionnement de ce matériel, valait bien en effet celle des ingénieurs qui avaient conçu les équipements.

<sup>83</sup> Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon devenu après sa fusion avec l'École Nationale Supérieure de Biologie Appliquée à la Nutrition et à l'Alimentation, l'Institut national supérieur des sciences agronomiques, de l'alimentation et de l'environnement (dénommé également Agro Sup Dijon).

Quoiqu'intéressant, cet encadré laisse bien des questions en suspens. Il fait référence à un usage particulier de ces notions, celui du positionnement des emplois au sein de grilles de classification : l'autonomie et la responsabilité constituent en effet un des critères incontournables de la méthode d'élaboration des grilles dites « à critères classants<sup>84</sup> ». Mais à la différence des grilles de classification où ces critères sont mobilisés au niveau de l'emploi dans sa globalité, ils sont mobilisés ici au niveau de chacune des activités, voire des tâches : ainsi le niveau de responsabilité et d'autonomie est indiqué pour chaque tâche mentionnée dans le RAP dans l'exemple du bac pro industries de procédés, et pour chaque l'activité dans l'exemple du BTS conception de produits industriels.

*f) Les rubriques du RC : des relations entre activités, compétences et savoirs qui restent mystérieuses.*

Bien que la compétence ait été présentée, dans le préambule, comme une résultante des savoirs, savoir-faire et comportements, le RC comporte deux rubriques distinctes : compétences et savoirs associés. Pourquoi étudier de façon distincte des notions si étroitement liées ? Et si l'on prend le parti d'étudier chaque composante, pourquoi ne donne-t-on aucune place aux savoirs comportementaux ? Deux rubriques, cela nous paraît trop ou trop peu.

- La description des compétences

Celle-ci comporte trois éléments : l'énoncé de la compétence, les données ou conditions de réalisation, les indicateurs de performances (ou critères d'évaluation). Selon le guide, l'ordre de présentation peut varier selon les référentiels. Pourtant les trois éléments paraissent s'enchaîner logiquement : on désigne l'action, on donne les éléments d'information ou on précise les conditions de réalisation, et enfin on exige des résultats. Cette logique présente d'ailleurs de nombreuses similitudes avec celle expérimentée pour l'analyse de l'activité : les « données ou conditions de réalisation » ressemblent beaucoup aux « conditions d'exercice » de la tâche ou de l'activité et les « indicateurs de performance ou critères d'évaluation » aux « résultats attendus ». Les précisions apportés par les alinéas suivant introduisent cependant quelques nuances : le texte précise en effet que les ressources disponibles correspondent à « ce qui est fourni au candidat », le contexte est « celui dans lequel se déroule l'évaluation (situation réelle ou simulée) », les indicateurs de performance ou critères d'évaluation décrivent la performance attendue, « c'est-à-dire ce qui est exigé du candidat ». Il s'agit donc d'apporter toutes les garanties nécessaires quant à la rigueur de l'acte d'évaluation.

La recommandation selon laquelle « le niveau de performance doit être cohérent avec la description de l'activité professionnelle » attire de nouveau l'attention sur le lien à faire avec le RAP, et plus particulièrement l'énoncé des résultats attendus. La différence entre la description des activités dans le RAP et celles des compétences dans le RC ne tiendrait donc qu'à cette nécessité d'énoncer avec précision ce qu'on évalue, dans quelles conditions et comment on le fait, avec la nécessité qui demeure ici implicite d'équité entre les candidats. Il s'agit de traduire, de transposer ce qui a été décrit dans le RAP dans une situation d'examen. Les deux exemples de description des compétences viennent illustrer la nécessité de cette démarche mais posent en revanche beaucoup de questions.

L'exemple du bac pro microtechniques traite de la compétence « maintenir en conformité », elle-même décomposée en « élaborer un diagnostic » et « remettre ou

---

<sup>84</sup> L'instauration de ces grilles témoigne de l'abandon de l'approche consistant, pour le patronat, à définir les tâches à accomplir dans des postes bien déterminés, au profit d'une définition des compétences à détenir pour occuper un poste ou une fonction. Voir Michèle Tallard : « L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution » 2001.

maintenir en état de marche un produit microtechnique ». Si l'on examine le contenu du premier élément, on voit qu'il s'agit de :

- confronter le candidat à un produit microtechnique défaillant (que l'on va donc choisir comme tel, ou mettre en panne)
- énoncer ce que l'on attend : une analyse des symptômes, une interprétation, un diagnostic, une proposition de remise en état,
- définir des exigences : une démarche structurée de recherche de la défaillance, une explication pertinente de la défaillance, la proposition d'une remise en état comportant une indication sur le délai et le coût.

La définition des exigences qui renvoie ici clairement à des critères mobilisables par un évaluateur en situation d'examen, n'est sans doute pas tout à fait assimilable aux « critères de performance » qui seraient utilisés en entreprise pour évaluer les compétences des agents. Ces expressions présentées comme équivalentes dans le guide semblent devoir être différenciées et mériteraient d'être mieux définies.

Dans un premier temps, l'évaluateur doit s'intéresser à la démarche d'élaboration du diagnostic mise en œuvre par le candidat. L'indicateur de performance précise sur ce point « une démarche structurée de recherche de la défaillance est mise en œuvre ». Les mots ont leur importance. On aurait pu lire : la démarche de recherche de la défaillance mise en œuvre suit le protocole rédigé par le constructeur. Le recours à l'article indéfini (une démarche) semble indiquer qu'il peut y en avoir plusieurs et qu'il suffit que le candidat fasse preuve de méthode. Dans un second temps, la « défaillance doit être expliquée » : il ne s'agit donc pas seulement de constater que la cause de la panne a bien été décelée mais aussi de vérifier que le candidat saura clairement l'expliquer (à un opérateur, au service de maintenance, au jury ?). Enfin l'épreuve s'achève par la proposition d'une procédure de remise en état qui comprend une évaluation des délais et des coûts. On ne dit pas ici si l'évaluateur doit porter un jugement sur la pertinence de cette proposition au regard des attentes du « client » ou appliquer les consignes données par le service de maintenance, ou produire une évaluation réaliste des délais et des coûts.

On se rend bien compte ici que malgré le soin apporté à la rédaction, les critères d'évaluation de la performance ne paraissent ni suffisamment explicites, ni suffisamment étendus. Sans doute, le groupe a-t-il plus ou moins soulevé les questions que nous soulevons mais le document n'en n'a pas conservé de traces.

Une « note importante » qu'il faut comprendre comme un avertissement, précède la présentation de la seconde illustration tirée du référentiel du bac pro commerce. Le tableau qui décrit la compétence « vendre » du ce bac pro comporte une colonne « savoirs associés » qui ne figurait pas dans l'exemple précédent. La note précise que « *cette démarche, adoptée par certains groupes de travail dans le secteur tertiaire et rejetée par d'autres, n'est pas obligatoire* ». Les auteurs du guide semblent refuser de trancher entre les groupes de travail qui ont estimé nécessaire d'indiquer les savoirs requis pour accéder à la compétence et ceux qui s'y sont opposés « *afin de ne pas risquer une association trop exclusive entre certains savoirs et certaines compétences* ». En réalité, ils invoquent un argument précis pour ne pas le faire sans relever que la définition même de la compétence suppose d'établir cette relation entre savoirs et actions. Ils invoquent même à ce sujet l'existence d'un « *risque* » à établir une « *association trop exclusive* ». Cet avertissement a pour conséquence d'interpeler le lecteur sur son propre positionnement, mais les enjeux sous-jacents à ces choix ne sont pas suffisamment clarifiés pour lui permettre de se situer d'un côté ou de l'autre : ceux qui craignent que l'on associe trop étroitement savoirs et compétences pensent-ils par exemple qu'il existe en réalité différentes manières de réussir une action ? Ou bien ont-ils le souci de ne pas

disqualifier certains enseignements des disciplines générales que l'on serait en peine de relier très étroitement à des tâches à accomplir, mais qui sont néanmoins nécessaires dans une perspective éducative ou de poursuite d'études ?

Le paragraphe consacré à la description des compétences s'achève par le tableau de relations entre activités professionnelles et compétences, dont le guide précise qu'il constitue la dernière phase de cette séquence de travail.

En réalité ce tableau met plutôt en évidence l'absence de continuité entre les deux étapes du référentiel, comme le faisait déjà remarquer Fabienne Maillard en 2001 : « *la lecture parallèle des deux référentiels (d'activités professionnelles et de certification) ne permet pas d'entrevoir leurs liens, encore moins de considérer que l'un procède de l'autre* »<sup>85</sup>. Le regroupement des compétences en grandes « capacités »<sup>86</sup> nous semble inspiré par la volonté d'identifier l'apport des disciplines d'enseignement général à la construction des compétences professionnelles (voir plus loin nos commentaires sur les savoirs associés) : ainsi en proposant une capacité intitulée « communication, information », on propose à tous les groupes de travail une boîte pour ranger des compétences transversales que des disciplines comme le français ou les langues vont contribuer à forger. La logique de regroupement des compétences proposée par l'architecture en grandes capacités est donc très différente de celle adoptée pour regrouper les tâches en activités. Cette « traduction » est peu explicitée et souvent largement prise en charge par les corps d'inspection. Selon plusieurs témoignages de participants à des groupes producteurs, cette traduction déconcerte d'ailleurs souvent les professionnels et parfois même les enseignants.

Alors que le guide précédent indiquait que les capacités « *constituent un mode de description général et transversal des savoir-faire* » et qu'il s'agit « *d'un certain ensemble de rubriques stabilisées que l'on retrouve d'un référentiel à l'autre (ex : analyser, préparer, réaliser, communiquer...)* »<sup>87</sup>, dans la version 2004 le nombre et l'intitulé des « capacités » retenues pour organiser les compétences ne sont pas précisés, ce qui laisse penser qu'ils peuvent varier d'un diplôme à l'autre, en fonction des spécialités concernées, ou plus probablement en fonction du niveau du diplôme, comme le suggèrent les exemples.

- Les savoirs associés

La description des savoirs associés comprend l'énoncé des notions et concepts suivi d'indications sur les limites des connaissances exigées.

---

<sup>85</sup> in Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage. CPC Documents, n°5 ; p.18.

<sup>86</sup> On notera que ce tableau introduit deux notions qui n'ont pas été définies : les capacités et les compétences terminales. Cela est étonnant car le chapitre consacré au RAP avait fait une large place à la déclinaison de l'activité en fonctions, activité, tâches et opérations élémentaires et mis l'accent sur la nécessité d'ordonner la présentation de l'activité. Pourquoi alors la déclinaison en capacités, compétences terminales et compétences intermédiaires ne fait-elle pas dans ce cas l'objet d'un commentaire ?

<sup>87</sup> On retrouvait d'ailleurs en 2002 sur le site de l'équipe ressource de l'académie de Montpellier un argumentaire « pédagogique » justifiant l'introduction dans les référentiels de cette notion de « capacités », pour structurer les « compétences » à acquérir :

« Le besoin de précision dans les échanges entre enseignants n'a pu être satisfait que par l'utilisation d'objectifs pédagogiques opérationnels. Rappelons que, pour être opérationnel, un objectif pédagogique doit décrire une activité observable et fournir les conditions de réalisation et les critères de réussite. Les objectifs généraux et les contenus constituant les programmes induisent un nombre très important d'objectifs pédagogiques opérationnels. Leur gestion a nécessité un classement. Les activités observables, qui décrivent ces objectifs, ont permis la répartition de ces derniers en quatre classes. Nous avons appelé ces classes CAPACITES : s'informer, réaliser, apprécier et rendre compte. Les capacités constituant des entités à la fois trop volumineuses et vagues pour être évaluées, un nouveau regroupement des objectifs opérationnels, toujours à partir des activités mais au sein des capacités, a permis une nouvelle partition constituant les composantes de chaque capacité. Ce sont ces composantes que nous appelons COMPETENCES. »

Les notions et concepts renvoient à des disciplines scientifiques, des savoirs technologiques ou des compétences pratiques. La démarche proposée révèle une préoccupation d'intégration des savoirs généraux sous l'angle de leur apport à la construction des compétences : « *Les connaissances générales font l'objet de programmes ou de référentiels communs à l'ensemble d'un diplôme (CAP, baccalauréats professionnels, ...), éventuellement avec des différenciations par groupes de spécialités. Ces savoirs généraux font partie intégrante du diplôme et il est nécessaire de les analyser avant de définir les savoirs associés aux compétences, qu'il s'agisse de savoirs théoriques ou pratiques* ».

D'après le guide, il faut d'ailleurs veiller à associer les inspections générales responsables des disciplines générales à la construction des référentiels – y compris du RAP – afin de « favoriser la cohérence et l'articulation entre enseignements généraux et professionnels ». L'enjeu est donc bien de relier l'acquisition de certains savoirs disciplinaires à l'acquisition de compétences professionnelles, alors que ceux-ci ont généralement été définis en dehors de toute réflexion sur l'activité professionnelle et qu'il n'est pas envisagé de modification de leurs programmes et référentiels. La mise en évidence de ce lien ne va pas jusqu'à intégrer les enseignements généraux aux enseignements professionnels, même si depuis quelques années les textes prévoient qu'un quota d'heures d'enseignement général doit être enseigné en relation avec la spécialité.<sup>88</sup>

On se rappellera que les référentiels de certification s'appelaient auparavant « *référentiels de certification du domaine professionnel* » et que les savoirs étaient mentionnés au sein d'une rubrique intitulée « *savoirs technologiques associés* », ce qui laissait entendre que le groupe de travail n'avait pas à se préoccuper des programmes et référentiels propres aux enseignements généraux. Il en va donc ici différemment, le groupe ayant à engager un travail complémentaire à celui déjà publié dans des textes réglementaires du diplôme validés par d'autres instances. On comprendra cependant en poursuivant la lecture du guide que les enseignements généraux, dont l'importance pour l'accès au diplôme est réaffirmée, conservent leur autonomie. Ils bénéficient donc en quelque sorte d'un statut hybride<sup>89</sup>.

Au final, la procédure d'identification des savoirs associés aux compétences paraît insuffisamment explicitée. Elle peut être entreprise lors de la description des compétences mais l'exercice alourdit notablement cette phase de travail et suppose que l'on abandonne un peu le point de vue de l'évaluation pour s'intéresser davantage à la formation. Elle est donc souvent engagée à l'issue de cette phase. Mais comment les participants doivent-ils procéder ? Ils pourraient relire le RAP et s'efforcer de lister les savoirs sous jacents aux activités, mais cela supposerait qu'ils soient en mesure de dire en quoi consiste réellement un travail jusque là simplement désigné par une prescription. L'incitation à partir des enseignements généraux pour s'interroger sur leur apport contribue de toute façon à les détourner d'une telle démarche.

On ne sait pas bien si le groupe doit aborder la question délicate des limites de connaissances en même temps que l'identification des savoirs ou seulement dans une phase ultérieure. Le professionnel conviendra de l'importance de bien définir ces limites

---

<sup>88</sup> Ce quota instauré par l'arrêté du 10 février 2009 ne représente qu'une part infime des horaires d'enseignement : 152 heures sur les 1134 dédiées à l'enseignement général soit moins de 15% des horaires d'enseignement général<sup>88</sup> dans un cycle bac pro dont le volume horaire global peut être évalué à 3400h sur les trois années.

<sup>89</sup> Les enseignants de ces disciplines ont d'ailleurs leurs propres progressions pédagogiques, qui ne sont pas forcément celles que souhaiteraient les enseignants du domaine professionnel, comme ont pu le faire remarquer des enseignants du bac pro IPB lors d'une réunion en présence de deux IEN-STI (20/10/2011).

même s'il peut être tenté de laisser cette question, très sensible aux évolutions technologiques, organisationnelles et scientifiques, aux experts et aux pédagogues : « *s'il n'était pas limité par des niveaux taxonomiques, le référentiel d'un diplôme pourrait convenir à des formations très supérieures. La prise en compte de niveaux de maîtrise des savoirs est donc un élément déterminant pour l'évaluation (et la construction de la formation)* ».

Le guide fait état de deux pratiques en la matière, celle relative à l'utilisation d'une taxonomie que la phrase précédente tend à privilégier et celle consistant à définir ses limites par l'énoncé d'exemples concrets de ce qui est attendu : « *s'en tenir à ...* ». Le terme de taxonomie qui ne relève pas du langage courant, n'est pas défini dans le guide, mais le lecteur pourra satisfaire sa curiosité grâce à internet, en faisant une recherche sur « taxonomie en pédagogie ». Il découvrira qu'elle est dérivée de la taxonomie de Benjamin Bloom<sup>90</sup> dont elle retient les quatre premiers niveaux (sur six). Les définitions de ces différents niveaux sont plus courtes et semble-t-il plus explicite dans l'article de Wikipédia que dans le guide et illustrées de plus par des listes de verbes qui peuvent aider à l'identification du niveau d'exigence à retenir<sup>91</sup>. On peut se demander si le recours à cette taxonomie déjà ancienne et son application à chacun des savoirs abordés ne constitue pas un raffinement superfétatoire. Signaler les notions requises les plus importantes pour l'exercice de l'activité professionnelle, ou les plus difficiles à assimiler ne serait-il pas plus utile au pédagogue comme à l'évaluateur ? Les remplacer par une échelle ne risque-t-il pas de susciter des dérives, comme l'instauration d'une règle tacite de correspondance entre niveau de maîtrise des savoirs et niveau de diplôme ?

---

<sup>90</sup> La taxonomie de Bloom (1956) « des objectifs pédagogiques du domaine cognitif » (activités intellectuelles et démarches de pensée) contient, elle, 6 niveaux. Il existe d'autres taxonomies relatives au domaine affectif et sensori-moteur. N'ont été conservés dans cette taxonomie en usage au MEN que les 4 premiers niveaux, en les aménageant : s'informer (= niveau 1 dit de l'information), reproduire (niveau 2 dit de l'expression), appliquer (niveau 3 dit de la maîtrise d'outils) et concevoir (niveau 4 dit de la maîtrise méthodologique), chaque niveau englobant les précédents.

<sup>91</sup> On notera d'ailleurs que, sans le dire, de nombreux référentiels s'appuient sur cette taxonomie dans la mesure où ils utilisent la palette des verbes correspondant à ses différents niveaux. Cela présente l'intérêt de limiter un peu le recours à des verbes « passe-partout » (comme par exemple, identifier) et de gagner un peu en rigueur dans l'expression de ce qui est attendu..

### *Utilisation des niveaux de maîtrise des savoirs*

S'il n'était pas limité par des niveaux taxonomiques, le référentiel d... *[nom du diplôme]* pourrait convenir à des formations très supérieures. La prise en compte de niveaux de maîtrise des savoirs est donc un élément déterminant pour l'évaluation (et la construction de la formation).

#### **Niveau 1 : niveau de l'information.**

Le candidat a reçu une information minimale sur le concept abordé et il sait, d'une manière globale, de quoi il s'agit. Il peut donc par exemple identifier, reconnaître, citer, éventuellement désigner un élément, un composant au sein d'un système, citer une méthode de travail ou d'organisation, citer globalement le rôle et la fonction du concept appréhendé.

#### **Niveau 2 : niveau de l'expression.**

Ce niveau est relatif à l'acquisition de moyens d'expression et de communication en utilisant le registre langagier de la discipline. Il s'agit à ce niveau de maîtriser un savoir relatif à l'expression orale (discours, réponses orales, explications) et écrite (textes, croquis, schémas, représentations graphiques et symboliques en vigueur). Le candidat doit être capable de justifier l'objet de l'étude en expliquant par exemple un fonctionnement, une structure, une méthodologie, etc.

#### **Niveau 3 : niveau de la maîtrise d'outils.**

Cette maîtrise porte sur la mise en œuvre de techniques, d'outils, de règles et de principes en vue d'un résultat à atteindre. C'est le niveau d'acquisition de savoir-faire cognitifs (méthode, stratégie...). Ce niveau permet donc de simuler, de mettre en œuvre un équipement, de réaliser des représentations, de faire un choix argumenté, etc..

#### **Niveau 4 : niveau de la maîtrise méthodologique.**

Ce niveau vise à poser puis à résoudre les problèmes dans un contexte global industriel. Il correspond à une maîtrise totale de la mise en œuvre d'une démarche en vue d'un but à atteindre. Il intègre des compétences élargies, une autonomie minimale et le respect des règles de fonctionnement de type industriel (respect de normes, de procédures garantissant la qualité des produits et des services).

Il est clair que chacun des niveaux contient le précédent et qu'il faut être attentif à ne pas dépasser les exigences attendues.

### *g) Les unités constitutives du diplôme : une tâche nouvelle découlant de la validation des acquis de l'expérience*

Si l'on se fie au préambule, on croit être à peu près parvenu à l'issue du processus quand on découvre cette partie consacrée à la description des unités constitutives du diplôme que le guide présente comme une nouvelle rubrique.

De quoi s'agit-il ? L'explication apparaît quelque peu embrouillée. D'une part, on affirme que « *les diplômes sont organisés en unités. Chacune d'elles est constituée d'un ensemble cohérent de compétences et de savoirs associés à ces compétences* ». Difficile de dire si ces unités sont construites ou à construire puisque « *les décrets définissant le règlement général de chaque diplôme précise le nombre maximum d'unités<sup>92</sup> et leur répartition entre les domaines professionnel et général* ». Le tableau qui résume les dispositions de ces décrets, ne manquera pas d'interroger le lecteur car si cette répartition des épreuves existe bel et bien pour le CAP et le BEP, seul leur nombre total est indiqué pour le BP, le bac pro et le BTS. Pour ces diplômes, le guide précise « une unité = une

<sup>92</sup> Le terme d'unités prête ici à confusion. Il semble qu'il faille plutôt parler d'épreuves comme cela est mentionné dans le tableau qui figure dans le guide



épreuve **ou** une sous-épreuve ». Cela signifie qu'une épreuve est parfois constituée de plusieurs sous-épreuves, chacune d'elles correspondant à une unité.

En réalité, la définition du contenu de ces unités consiste à « *préciser quelles tâches et compétences professionnelles sont concernées et dans quel contexte* », quand ces unités ont un caractère éminemment professionnel, nous semble-t-il nécessaire de préciser. Ce travail « *s'impose du fait de l'évolution des modalités de certification* ». En clair, il faut faciliter la tâche des personnes impliquées dans la validation des acquis de l'expérience et préciser le cadre des situations d'évaluation.

Cette mise en relation doit respecter une règle impérative : « *une compétence ne doit être évaluée qu'une fois et une seule* ». On comprendra que l'on peut en effet difficilement décider qu'un candidat a apporté la preuve d'une compétence et par ailleurs constater son échec au cours d'une épreuve censée évaluer la même compétence, mais les auteurs du guide n'ont pas jugé nécessaire de le préciser. Ils ont choisi d'attirer l'attention sur un autre point : « *cela ne signifie nullement que d'autres compétences ne sont pas mobilisables lors de la réalisation des activités concernées par l'unité, mais que le choix a été fait de n'évaluer qu'un nombre fini et identifié d'entre elles dans cette unité* ».

Nous faisons l'hypothèse que ce message s'adresse en premier lieu aux évaluateurs et jurys de VAE, dont l'activité est donc « encadrée » et qui ne peuvent faire preuve d'autonomie dans l'appréciation des compétences professionnelles que le candidat peut posséder même s'il leur apparaît que ces compétences sont essentielles dans la réussite de l'activité professionnelle sous-jacente à une unité/épreuve<sup>93</sup>. L'avertissement signifie aussi qu'il n'est pas question de revenir sur le travail d'identification des compétences et des savoirs associés effectué précédemment et que le résultat de ce travail s'impose à tous les évaluateurs.

Le guide donne une certaine latitude aux chefs de projet sur la manière de présenter les unités de certification, à condition que trois éléments obligatoires y figurent : le code et intitulé de l'unité ; la liste des compétences concernées, le rappel des tâches professionnelles correspondantes. L'illustration présentée porte sur le bac pro microtechniques et comporte deux étapes : la première consiste dans la réalisation d'un « tableau récapitulatif des unités professionnelles<sup>94</sup> du diplôme », la seconde en une description détaillée des unités constitutives du diplôme dont il est signalé que la pratique n'est pas encore généralisée et que son contenu devrait évoluer en s'appuyant sur l'expérience des acteurs de la VAE (voir exemple page suivante).

---

<sup>93</sup> Les jurys ou accompagnateurs de VAE ont parfois eu le sentiment de découvrir, au travers leurs échanges avec les candidats, des dimensions essentielles de professionnalité dont ils ne trouvaient guère la trace dans les référentiels de diplôme. Cela n'est pas contesté par les auteurs du guide qui ne leur reconnaissent pourtant pas d'autorité pour que les analyses du travail que chacun peut être amené à faire dans ce cadre ne fausse l'appréciation des critères définis par les groupes chargés de l'élaboration des référentiels de diplôme.

<sup>94</sup> La mise en relation des unités avec les tâches et les compétences ne concerne effectivement que les unités professionnelles, lesquelles sont au nombre de cinq sur les 7/8 définies par le règlement général du diplôme.

## Baccalauréat professionnel Microtechniques : description d'une unité

### Unité 2 (U2, épreuve E2) : Préparation d'une intervention microtechnique

#### • Contenu

Cette unité concerne tout ou partie des compétences :

C 11	Analyser des données
C 21	Préparer une intervention microtechnique
C 52	Renseigner des documents et rendre compte par écrit

On notera que pour effectuer les tâches demandées, certaines autres compétences peuvent être mobilisées. En aucun cas ces dernières ne donneront lieu à évaluation. Si ces compétences ne sont pas maîtrisées, les tâches correspondantes doivent être réalisées avec assistance.

#### • Contexte professionnel

Atelier de montage et assemblage de produits microtechniques, atelier de maintenance de produits microtechniques, atelier de réalisation micromécanique, groupe de progrès.

#### • Nature de l'activité

Ces activités correspondent en tout ou partie aux tâches des activités A1, A2, A4 et de la préoccupation transversale P1.

– Activité A1 (Assemblage et montage de produits microtechniques) :

◦ *Tâche 1 : Préparer les moyens d'assemblage et de montage.*

– Activité A2 (Fabrications microtechniques particulières) :

◦ *Tâche 1 : Préparer les moyens de fabrication (Préparer les documents ; Établir le mode opératoire s'il n'est pas fourni).*

– Activité A4 (Maintenance de produits microtechniques) :

◦ *Tâche 1 : Élaborer un diagnostic (Identifier le produit ; Rassembler la documentation ; Analyser le fonctionnement attendu du produit microtechnique).*

– Préoccupation transversale P1 (Démarche de progrès) :

◦ *Tâche 2 : Participer à l'analyse des résultats ( Participer à des groupes de progrès ; Analyser les résultats à différents niveaux ; Rechercher les relations causes/effets).*

◦ *Tâche 3 : Contribuer à des actions d'amélioration (Formuler des propositions, des suggestions).*

Comment le groupe de travail procède-t-il ? Le guide indique que le RAP est le point de départ de la construction des unités car « *la proximité avec les situations de travail observées en entreprise<sup>95</sup> est indispensable à l'organisation de modalités d'évaluation réalistes et au bon fonctionnement des jurys de VAE* ».

S'y ajoute l'idée que ces unités doivent présenter une certaine cohérence « *en termes d'emploi* ». On peut être tenté d'établir un rapprochement avec les titres professionnels mis en place au ministère de l'emploi au début des années 2000, qui sont constitués de l'agrégation de certificats de compétences professionnelles, chacun de ces « CCP » devant autant que possible correspondre à des emplois identifiés ne nécessitant pas la

<sup>95</sup> On peut noter que le guide introduit ici une notion qui n'est pas utilisée dans le chapitre consacré au RAP, celle de « situation de travail observée », que certains chefs de projet tentent actuellement d'introduire dès le RAP. Cette notion fait écho à la notion de « situation », utilisée d'abord par Brousseau puis par Pastré et développée par l'équipe de didactique professionnelle de l'ENESAD dans une étude menée en 2006 sur le BTS Productions aquacoles. Cette notion a été traduite ensuite dans les référentiels professionnels (équivalents au RAP) du ministère de l'Agriculture et de la Pêche sous la rubrique « situations professionnelles significatives » (sous entendu de la compétence à évaluer). Au niveau du MEN, certains référentiels récents portent déjà la trace de cette « innovation » : c'est le cas par exemple du BTS communication, et dans une certaine mesure, du bac pro P&C que nous avons étudié, puisque les fiches descriptives de tâches, dans le RAP, comportent une rubrique « situation de travail », dont le contenu relève cependant plus d'une liste d'opérations élémentaires que d'une véritable description de situations de travail.

mobilisation de l'ensemble des compétences du titre. Les ambitions des unités constitutives du diplôme paraissent ici moins nettement affirmées.

#### *h) Les modalités de certification, plutôt une affaire de spécialistes*

Cette dernière étape de travail du groupe comporte deux rubriques : le règlement d'examen et la définition des épreuves. Dans le cas de la rénovation d'un diplôme, il faudra parfois y ajouter un tableau de correspondance entre ancien et nouveau diplôme.

De l'introduction sous forme de « recommandations générales », on retiendra qu'il est « *indispensable d'associer étroitement aux travaux le bureau chargé de la réglementation* », et qu'une attention particulière devra être accordée « *à l'analyse du coût<sup>96</sup> et de la faisabilité des épreuves professionnelles* ». Mais aussi que « *l'intitulé des épreuves [doit reprendre] l'intitulé des unités constitutives du diplôme, c'est à dire renvoyer à des situations de travail, en évitant autant que faire se peut de faire référence à une discipline (ex technologie)<sup>97</sup>, ou à un mode de formation (ex évaluation de la PFMP)* ».

Quant au règlement d'examen lui-même, il n'est abordé que par le biais de cinq exemples portant sur les diplômes les plus courants de l'Education nationale (CAP, BEP, Bac Pro, BTS, mention complémentaire) et qui ne font l'objet d'aucun commentaire. On remarquera qu'à la différence des autres diplômes, le bac pro (ici, technicien d'usinage) comporte un nombre important de sous-épreuves dont le regroupement en épreuves est parfois un peu artificiel comme s'il s'agissait seulement de satisfaire aux normes établies par le décret. Quant aux modes de validation (contrôle en cours de formation, épreuves ponctuelle – pratique, écrite ou orale) ils varient fortement selon le diplôme considéré et l'origine des candidats. Les informations manquent pour interpréter ces différences, apprécier si celles-ci résultent d'un choix de la part du groupe de travail ou découlent directement de l'application des textes réglementaires.

Le paragraphe consacré à la définition des épreuves est constitué d'une brève description des rubriques qui doivent y figurer, suivi de deux exemples. Il n'est pas davantage possible de repérer quels choix ont pu être réalisés au sein du groupe de travail.

Dans le cas de diplômes rénovés, le tableau de correspondance entre épreuves a pour but de permettre à des candidats ayant échoué à l'ancien diplôme de conserver les notes obtenues et de les reporter sur le nouveau diplôme dans la limite de cinq années. Cela est présenté cependant comme un usage et non comme une obligation et la correspondance peut n'être que partielle.

#### *i) Eléments relatifs à l'organisation de la formation*

Comme cela était perceptible à la lecture du sommaire, ce chapitre ne semble plus guère relever des attributions du groupe : son contenu fait une large place à la liste des textes réglementaires qui s'appliquent au diplôme. Les textes de référence présentés renvoient les uns à l'organisation et aux horaires d'enseignement, les autres à l'organisation de la période de formation en milieu professionnel (PFMP). On observera que les commissions professionnelles consultatives n'étant plus compétentes sur le premier sujet depuis le décret de 2007, cela échappe sans doute totalement aux missions du groupe de travail. Aussi avons-nous focalisé notre attention sur ce qui concerne la PFMP, laquelle devait retenir particulièrement notre attention dans la mesure où elle implique directement les

<sup>96</sup> Un tableau d'analyse des coûts est proposé en fin de guide p. (59)

<sup>97</sup> Cette consigne est assez généralement suivie pour les épreuves professionnelles mais elle ne semble pas concerner les épreuves correspondant aux unités de culture générale, dont l'intitulé porte généralement sur une discipline ou un ensemble de discipline, et dont le contenu échappe au groupe de travail puisque ces épreuves sont communes, dans chaque catégorie de diplôme, à l'ensemble des spécialités. Ce qui est d'ailleurs un objet récurrent de contestation au sein des CPC.

professionnels. Les deux illustrations présentées ne permettent pas d'affirmer que ces textes présentent une structure commune.

Dans l'exemple du CAP constructeur en ouvrages d'art, on notera que :

- La PFMP doit permettre à l'élève d'acquérir et de mettre en œuvre des compétences en termes de savoir-faire et de savoir-être, qui semblent avoir été assez peu prise en compte dans les chapitres précédents du guide.
- La PFMP doit permettre d'exercer des activités en situation de chantier réel et d'intervenir sur des ouvrages existants (il existe donc des apprentissages qui s'avèrent peu commodes en établissement de formation).
- Le choix des périodes ... est laissé à l'initiative de l'établissement (mais tout de même) en concertation avec les milieux professionnels et les conseillers de l'enseignement technologique.
- Un candidat ne peut se présenter à l'examen que par décision du recteur s'il n'a pas effectué les PFMP de deuxième année et seulement s'il justifie d'un cas de force majeure.
- La recherche de l'entreprise d'accueil est assurée par l'équipe pédagogique de l'établissement en fonction des objectifs de formation (et non pas par l'élève lui-même).
- Les candidats relevant de la voie de la formation continue « peuvent être dispensés de PFMP » s'ils justifient d'une expérience professionnelle d'au moins six mois dans le domaine visé par le diplôme.

Dans l'exemple du bac pro vente, on relèvera que :

- le texte précise les compétences et savoirs associés à acquérir principalement dans le cadre des PFMP ;
- concernant la voie de l'apprentissage, la durée de la formation en milieu professionnel est incluse dans la formation en entreprise et les maîtres d'apprentissage doivent être tenus informés par l'équipe pédagogique du CFA des objectifs de ces périodes ;
- concernant la formation continue, la durée de la PFMP s'ajoute aux durées de formation dispensées dans le centre de formation continue.

## **2. Quelles réponses aux questions des professionnels ?**

Le document que nous venons de lire ne présente pas les qualités d'un guide : sa lecture n'est pas aisée et les professionnels n'y trouvent pas forcément des réponses aux questions concrètes qu'ils se posent, comme on l'a vu également au chapitre 1 avec la lecture du néophyte : combien de temps ? Comment le groupe travaille-t-il ? De qui se compose-t-il ? etc.

Ce serait plutôt un document méthodologique, plus complet mais aussi plus dense et complexe que celui réalisé en 1993. Ce document méthodologique est loin d'être satisfaisant dans sa forme et son contenu. Du point de vue de la forme, les nombreux exemples présentés constituent un point positif mais ceux-ci font l'objet de commentaires succincts ; ils introduisent parfois des notions qui n'ont pas été définies et les choix parfois différents que ces exemples font parfois apparaître ne sont pas suffisamment expliqués. Aucune introduction ne permet d'avoir une vue d'ensemble du processus d'élaboration du référentiel de diplôme qui n'est pas aussi linéaire que pourrait laisser penser la lecture du

sommaire. Le lecteur découvre donc, au fil de sa lecture, une procédure touffue comprenant de nombreuses étapes dont l'articulation n'est pas toujours perceptible.

Sur le fond, le préambule n'analyse pas suffisamment les raisons qui ont motivé la rédaction du « guide » et ne caractérise pas les changements par rapport aux documents méthodologiques publiés en 1993. La définition de la compétence qui y est donnée diffère de celle qui servira de point d'appui pour l'élaboration du référentiel de certification. Est-elle un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et comportements ou la réussite d'une opération clairement identifiée ? La méthodologie proposée semble hésitante et se situer parfois dans un entre-deux. Elle ne donne pas les moyens de penser jusqu'au bout la compétence comme une combinaison de savoirs du fait du statut hybride des enseignements généraux et de l'absence d'une réflexion sur les savoirs comportementaux. Elle n'accorde pas suffisamment de place à l'analyse de situations de travail « contextualisées » pour permettre de juger de la réussite et de la conformité d'une action aux résultats attendus.

A cela s'ajoute que certaines des notions présentées paraissent particulièrement difficiles à mettre en œuvre par le groupe de travail (la notion de responsabilité et d'initiative pour chaque activité décrite dans le RAP) ou à utiliser ultérieurement par les acteurs (les notions de savoirs associés et de niveau taxonomique). Enfin, si le préambule prévient que le processus d'élaboration du référentiel de diplôme est le résultat d'un compromis délicat entre des finalités différentes, le travail à réaliser fait l'objet de nombreuses recommandations et prescriptions qui limitent l'autonomie des participants que l'on n'éclaire pas suffisamment sur le contexte dans lequel s'inscrit leur activité : conclusions du rapport d'opportunité, attributions des corps d'inspections et des instances consultatives, réglementation générale s'appliquant aux diplômes.

En définitive, le document étudié n'est pas tant un document méthodologique qu'un état des lieux des procédures d'élaboration du référentiel du diplôme, telles qu'elles existent en 2004. De fait, on relèvera que l'émergence de la VAE et de la CNCP est venue perturber la procédure en ajoutant à la charge de travail du groupe, par la production de nouveaux documents dont les principes d'élaboration ne paraissent ni tout à fait clairs ni complètement stabilisés (les unités constitutives du diplôme). Mais d'autres évolutions du système éducatif nous semblent devoir entraîner des évolutions méthodologiques qui ne sont pas signalées dans le document actuel : périodes de formation en milieu professionnel, contrôle en cours de formation, autonomie pédagogique des établissements, etc.

En conclusion, on ne peut que souscrire à l'idée que la rédaction d'un nouveau « guide » serait bien utile mais cela suppose un travail préalable de mise au point de la méthodologie d'élaboration.



## **B. Les référentiels, produits des groupes de travail**

Comme on vient de le voir, le guide présente ce que devrait contenir un référentiel de diplôme, annexe essentielle de l'arrêté de création du diplôme. Dans cette dernière partie, il va s'agir pour nous de passer de la lecture du « modèle » (l'ingénierie proposée dans le guide), à celle des « produits » effectivement élaborés par les groupes de travail (les référentiels des trois diplômes retenus). Cependant, comme nous l'avons montré dans la partie précédente, ce guide n'est en rien prescriptif et peut aussi être vu comme un catalogue des pratiques en cours. Il n'était donc pas question pour nous de privilégier une approche comparant les référentiels produits à une quelconque norme ou prescription. Aussi nous sommes nous efforcés tout autant de comparer les référentiels entre eux que de les comparer au guide. Et de fait la variété de forme des référentiels dont nous rendons compte ici n'est en rien différente de celle constatée lors de la lecture du guide.

Nous avons porté une attention particulière aux liens établis, ici également, entre les notions de « tâches » ou « activités » et de « compétences ». L'analyse de ces liens a permis en effet de mettre en évidence la logique sur laquelle repose encore à l'heure actuelle l'élaboration des référentiels. Cette logique est perceptible dans le fait que le référentiel soit tiré vers la définition des unités de certification, dans la façon dont sont écrites les compétences (comme un comportement observable), dans la déconnexion entre les activités listées dans le RAP, les compétences et les savoirs ... la notion de « capacités » ou encore de niveau taxonomique. Cette logique qui prétend inférer les compétences de comportements observables n'est cependant pas indépassable. En effet d'autres logiques prennent forme ici ou là en Europe (Belgique par exemple) dans lesquelles l'acception du terme de « compétences » est différente. Emergent-elles en France au travers de l'usage dans certains référentiels de la notion de situation (d'une grande labilité pour l'instant) mobilisée par certains pilotes de groupe ?

### **1. Les premières parties des référentiels (RAP...) résolument orientées vers une prescription de nature très singulière**

Trois référentiels de diplôme sont comparés ici :

- le Brevet professionnel coiffure (BP coiffure),
- le baccalauréat professionnel conducteur transport routier de marchandise (bac pro CTRM),
- le baccalauréat professionnel plastiques et composites (bac pro P&C)

Le BP est un diplôme très ancien que des professionnels expérimentés obtenaient après une période de formation. Il est devenu un diplôme majeur de la promotion sociale, avant que les possibilités ouvertes par la loi Seguin de 1987 permettent de le préparer par la voie de l'apprentissage, moyennant la reconnaissance d'une équivalence entre les quatre années de formation (deux pour le CAP et deux pour le BP) et les quatre années d'expérience professionnelle requises pour obtenir le diplôme. Le BP coiffure a ceci de spécifique que la réglementation du secteur (loi du 5 juillet 1996) en a fait le diplôme exigé pour le contrôle effectif et permanent de toute entreprise ou établissement de coiffure.

A la fin des années 1980, on voit donc s'installer dans le système français de formation professionnelle deux diplômes « concurrents » au sein du niveau IV de formation : le BP,

préparé essentiellement par l'apprentissage et excluant par définition toute préparation par la voie scolaire, et le baccalauréat professionnel plutôt préparé par la voie scolaire. Dans les années qui suivent, le BP disparaît progressivement des spécialités industrielles mais se maintient et se développe dans le domaine artisanal. A la différence du bac pro, les épreuves d'examens accordent très peu de place à l'enseignement général. Dans les spécialités où les deux diplômes coexistent, le BP est perçu comme un diplôme reconnaissant l'expertise technique du titulaire tandis que le bac pro, qui atteste d'une plus solide formation générale, est plus orienté vers l'organisation des activités et le petit encadrement. Il est aussi censé faciliter l'adaptation aux évolutions des emplois et le cas échéant, la poursuite d'études.

Le bac pro P&C, créé en 1988, sera rénové à quatre reprises, la dernière rénovation en date étant celle de 2009 sur laquelle a porté notre étude. Les référentiels successifs de ce diplôme présentent des différences très importantes qui témoignent d'hésitations sur sa cible professionnelle<sup>98</sup> mais aussi d'une évolution considérable dans la conception des finalités du référentiel. La création du bac pro entraînera, cinq ans plus tard, la suppression du brevet de technicien, qui datait du début des années 1960, mais pas celle du BP, qui s'est maintenu jusqu'à présent sans faire l'objet de modifications significatives depuis sa dernière rénovation en 1989.

Le bac pro CTRM a été créé en 2010. C'est le premier diplôme de niveau IV à avoir pour cible une activité de conduite. Un bac pro « exploitation des transports » avait bien été créé à la fin des années 1990, mais il concernait le domaine de l'administration, de l'organisation et de la gestion. Pendant 20 ans, il est resté l'unique bac pro du secteur. C'est dire qu'il est longtemps apparu inutile de créer un bac pro dans le domaine de la conduite, ni-même d'ailleurs un BP. Cela s'explique sans doute par le fait que l'accès à la profession se fait essentiellement par l'acquisition des permis de conduire correspondants et que le CAP est apparu longtemps suffisant aux yeux de la profession, comme cela a été souligné dans la partie II.

Les différences perçues dans l'écriture des trois référentiels tiennent peut être à la vocation et à l'histoire de ces trois diplômes, sans qu'il ne soit possible toutefois dans cette étude d'affirmer en quoi. D'autant qu'il aura manqué à cette analyse une spécialité renvoyant à des activités transversales (comptabilité, secrétariat, informatique, accueil, etc.) pour parfaire le tableau et pouvoir conforter une telle hypothèse.

#### *a) La présentation de la « cible professionnelle »*

Dans l'ensemble, la présentation assez courte et banale de la cible professionnelle ne met pas en évidence ce que les emplois concernés peuvent avoir d'attractifs pour ceux qui les exerceront. Elle ne remplit donc guère la fonction d'outil de communication mentionnée dans le guide mais il existe sans aucun doute bien d'autres supports qui se prêtent mieux à la communication avec le grand public. Les diplômes étudiés accordent toutefois une place très variable à ce chapitre précédant la description des activités.

---

<sup>98</sup> Peut-on ou non délivrer un seul diplôme commun aux deux domaines très différents que constituent par exemple les plastiques et les composites ? Le diplôme présente-t-il un tronc commun de compétences avec d'autres bac pro de l'industrie mettant en œuvre d'autres matériaux que le plastique ? Telles sont les questions qui transparaissent à la simple lecture des intitulés de la spécialité :

Bac pro plastiques composites (1988 – 1991)

Bac pro mise en œuvre des matériaux, option plastiques et composites (1991 – 1992)

Bac pro plasturgie (1997 – 2009)

Bac pro plastiques et composites (2009, ...)



Intitulé « définition du diplôme » dans le référentiel du bac pro CTRM, ce chapitre, n'a pas de titre dans celui du bac pro P&C ou du BP coiffure. Les référentiels du bac pro plastiques et composites et du bac pro CTRM lui consacrent respectivement 800 et 500 mots. Ils reprennent les différents « points à aborder » décrits dans le guide mais dans les deux cas la présentation des secteurs d'activité est très succincte, et les emplois ne font l'objet d'aucun positionnement par rapport aux grilles de classification ou au ROME. Si les principales activités sont évoquées, par une reprise des grandes fonctions identifiées dans le RAP, aucune précision n'est apportée en ce qui concerne leur variabilité selon les situations d'emploi (taille et organisation des entreprises, nature des produits, services ou équipements).

C'est le référentiel du BP coiffure qui apparaît le plus concis sur ce sujet (un peu plus de 100 mots). En revanche, il apporte en quelques phrases, des informations assez précises sur la nature des emplois et les conditions d'accès à la profession de coiffeur. Aucune information cependant sur la nature du travail et les compétences sollicitées selon l'activité de l'entreprise, son organisation, sa clientèle. Bien que plus développée, la description de la cible du bac pro CTRM n'en dit pas davantage : les différentes modalités d'exercice du métier sont juste évoquées (indépendant, salariés, dans une entreprise dont les activités sont ou non dédiées au transport de marchandise). Elle ne dit rien non plus de la diversité des modes d'entrée dans ces emplois, alors que cette entrée est réglementée par la délivrance des permis de conduire correspondants et l'activité souvent investie par des travailleurs en reconversion.

Une particularité majeure est à signaler en ce qui concerne le bac pro plastiques et composites. L'introduction du RAP comporte un paragraphe intitulé « techniques de transformation des matières plastiques et des composites » où sont énoncées 22 techniques différentes réparties en fonction du type de matériaux auxquels elles s'appliquent : thermoplastiques, thermodurcissables, composites. Cependant, ce dernier n'est pas accompagné d'un commentaire sur la diversité d'activités et d'organisation qu'implique la mise en œuvre de procédés de fabrication parfois très différents. Il n'explique pas non plus comment cette diversité est prise en compte dans le diplôme.

#### *b) Des modes de structuration différents*

Rappelons que dans le guide, le référentiel des activités professionnelles est présenté sous la forme d'un tableau synthétique indiquant les fonctions, les activités et les tâches souvent avec l'aide de numéros pour faciliter la lecture. Les exemples donnés montrent qu'il ne peut y avoir de modèle unique de structuration du RAP : les logiques de regroupement diffèrent d'un exemple à l'autre, ainsi que le niveau retenu de déclinaison de l'activité (tâche ou opération). C'est le cas aussi pour les trois référentiels étudiés : dans le bac pro P &C, les activités sont classées selon une logique thématique et transversale, pour les 2 autres RAP, c'est la logique chronologique de l'accomplissement d'une prestation de service complète qui l'emporte avec une déclinaison d'activités que le futur professionnel sera amené à enchaîner au cours d'un cycle de travail.

Pour aucun des trois diplômes étudiés, le RAP ne comporte de définition précise des termes de fonctions, activités, tâches.

Le RAP **du BP coiffure** utilise trois niveaux de déclinaison des activités. Il identifie 5 fonctions selon une logique plutôt thématique qu'il détaille ensuite en activités et tâches sans qu'aucun de ces niveaux ne fasse l'objet d'une description : rien sur les conditions d'exercice (moyens, ressources, responsabilité et autonomie), rien non plus sur les résultats attendus. Il est vrai que le groupe de travail, largement composé de membres de la CPC ne s'était pas engagé au départ dans une réécriture complète du référentiel. Cela pourrait expliquer la « sobriété » du RAP. Mais une autre hypothèse est possible : le BP

étant un diplôme essentiellement préparé par l'apprentissage, les membres du groupe ont peut-être estimé qu'il n'était pas nécessaire de décrire avec autant de détails des activités professionnelles bien connues des maîtres d'apprentissage et des formateurs professionnels.

**Le bac pro CTRM** se distingue, lui, par l'absence de regroupement des activités en grandes « *fonctions* ». Il s'appuie sur deux niveaux seulement de déclinaison : les activités et les tâches. Les activités s'enchaînent selon un ordre chronologique qui semble correspondre à celui de l'accomplissement d'une prestation de service complète. La description des activités, effectuée à partir des tâches, comporte un paragraphe intitulé « *description de la tâche* » qui s'apparente cependant à une déclinaison en opérations élémentaires. Ces « *opérations élémentaires* » (ces termes ne sont pas prononcés) ne constituent donc pas en tant que tel un niveau de déclinaison mais sont pourtant bien présentes en tant qu'indications sur le contenu des tâches. Seul le RAP **du bac pro P&C** distingue, lui, les 4 niveaux d'analyse mentionnés dans le guide, comme le montre l'extrait suivant, tiré du sommaire du RAP (page 8) :

A - Pilotage d'une zone de production

A1 – Préparer la production à partir d'un dossier complet

A11 - Etudier le dossier de fabrication

A111 - Décoder l'ordre de fabrication

A112 – Décoder la représentation de la pièce à fabriquer

.....

Les fonctions, au nombre de cinq, suivent une logique thématique qui paraît assez bien traduire le rôle des titulaires de l'emploi. Le premier niveau de décomposition des fonctions, qui correspond dans le guide aux « activités », n'est pas utilisé dans la suite du RAP. En effet, les tableaux de description proposés concernent le niveau des « tâches professionnelles » (ci-dessous par exemple : A11), conformément à ce qui est indiqué en introduction du RAP, page 7 : « *les fonctions sont décomposées en tâches professionnelles pour lesquelles il a été précisé le niveau d'autonomie souhaité* ».

Au sein de ces quatre niveaux de déclinaison, les activités semblent ne constituer qu'une catégorie de regroupement intermédiaire qui ne sera pas même signalée dans les tableaux de description qui suivent. C'est le niveau de la tâche qui fait l'objet d'une description détaillée comportant conditions d'exercice et résultats attendus<sup>99</sup>. Les opérations élémentaires qui relèvent de chacune des tâches sont mentionnées dans ces tableaux sous un intitulé « *situations de travail* » et bien que mentionnées comme ultime niveau de déclinaison, elles occupent par la suite une place tout à fait similaire à celle que l'on trouvait dans le bac pro CTRM sous l'intitulé « *description de la tâche* ».

Il est très étonnant de constater que les référentiels ne font aucune place à l'explicitation des choix qui ont déterminé à la fois leur mode de structuration et le niveau de déclinaison retenu pour la description des activités. Pourquoi en effet, choisir dans certains cas une logique plutôt thématique ou au contraire chronologique, 3 ou 4 niveaux de déclinaison des activités ?

La façon dont les **activités** sont écrites diffère également entre les deux Bac pro et le BP. Elles sont exprimées par des verbes dits d'action à l'infinitif (préparer, réaliser,

---

<sup>99</sup> On observera au passage que certains intitulés de tâche ne correspondent pas au critère de définition d'actions observables : connaître la communication écrite, connaître la communication orale, connaître l'anglais technique et professionnel

communiquer, clore) pour les deux bacs pro, par des substantifs (accueil de la clientèle, suivi du client, encaissement...) dans le BP. L'écriture de ce dernier s'éloigne en revanche des propositions du guide, qui préconise plutôt les verbes d'action à l'infinitif suivis d'un complément indiquant le support de l'action pour l'écriture des **tâches**. Dans les deux bacs pro en revanche, les tâches sont bien exprimées de manière conforme au guide, par des verbes d'action. Chacun des chefs de projet semble donc avoir choisi de décliner le RAP selon un mode unique d'écriture, quelque soit le niveau de finesse où l'on se situe dans l'analyse de l'activité. En l'absence de toute argumentation claire, dans le guide, sur les raisons des modes d'écriture différenciés selon les niveaux de déclinaison des activités (fonctions/tâches), cette proposition ne semble pas avoir fait suffisamment sens pour les acteurs pour qu'il s'y conforment.

c) *Des modes variés de description des activités*

Comme nous l'avons signalé précédemment, seuls les deux bacs pro comportent une description des tâches : le **bac pro P&C** sous la forme de tableaux, le **bac pro CTRM** sous la forme de fiches. Les rubriques ont des intitulés parfois différents mais renvoient à peu près aux mêmes critères que ceux identifiés dans le guide. Seules les opérations élémentaires s'écartent des préconisations du guide dans la mesure où elles ne sont mentionnées que pour entrer dans une description plus détaillée du contenu des tâches.

	Critères énoncés dans le guide			
	Moyens et ressources	Résultats attendus	Autonomie et initiative	
Bac pro P&C	- données mises à disposition pour réaliser la tâche professionnelle - moyens utilisés	Résultats attendus	Autonomie	Situations de travail
Bac Pro CTRM	Conditions de réalisation : - Moyens - Liaisons - Références et ressources	Résultats attendus	Autonomie	Description de la tâche

Des différences apparaissent cependant dans la définition et l'utilisation de ces critères, notamment en ce qui concerne les résultats attendus et l'autonomie /initiative.

Dans le **bac pro P&C**, la mention des résultats attendus fait très souvent référence à des documents d'entreprise qui ont une dimension prescriptive : le dossier de fabrication, la fiche de préparation matière, les documents de suivi de la fabrication, les procédures qualité, le cahier de consignes. Par exemple, pour la tâche A14 « Installer les périphériques de production », les résultats attendus sont formulés ainsi : « *les périphériques sont vérifiés, installés et raccordés en toute sécurité, conformément aux dispositions du dossier de fabrication* »

Pour la tâche A11 « étudier le dossier de fabrication » du **bac pro P&C**, les résultats attendus sont formulés ainsi :

#### RÉSULTATS ATTENDUS

- Les données de l'ordre de fabrication sont cohérentes entre elles.
- La faisabilité de la fabrication est vérifiée par rapport aux moyens matériels et humains disponibles dans l'atelier.
- Les opérations de préparation de la fabrication à réaliser sont identifiées (moule, matières, colorants, machine, périphériques, emballage, refroidissement, ...) et hiérarchisées.
- La hiérarchie est informée si le dossier de fabrication n'est pas complet.

Pour la tâche A13 du même bac pro « mettre en place les outillages », un seul résultat attendu est indiqué :

#### RÉSULTATS ATTENDUS

- Les outillages sont montés et préréglés en sécurité et prêts à être utilisés.

Les résultats attendus sont, dans ce cas, l'expression de la nécessité d'agir en conformité avec des prescriptions que l'on ne détaille pas. Lorsque les résultats attendus ne renvoient pas à des documents, ils font référence à des principes généraux tels qu'informer la hiérarchie, respecter les règles d'hygiène et de sécurité, effectuer le tri des déchets, tenir son poste de travail propre et rangé, etc. Il est rare que l'on fasse directement appel au jugement du titulaire du poste comme cela transparait dans certaines formulations comme « *les risques sont correctement estimés* », « *les mesures proposées sont cohérentes...* ».

Dans le cas du **bac pro CTRM**, le mode d'énonciation des résultats attendus est parfois proche du cas précédent. Ainsi si l'on prend la tâche A2T1 « Préparer le véhicule et les accessoires à l'activité de chargement », de l'activité n°2 (A2) « Réaliser les opérations d'enlèvement et de chargement de l'entreprise », elle comporte cinq résultats attendus, comme me montre l'extrait suivant :

#### Résultats attendus

- Les attelages et vérifications de sécurité sont réalisées en conformité
- La conformité aux normes et réglementations spécifiques des accessoires est vérifiée
- Les contrôles permettant de confirmer le bon fonctionnement des équipements et accessoires sont réalisés en conformité
- Le véhicule est correctement disposé sur l'aire de chargement, sa préparation est réalisée en respectant les contraintes liées à la sécurité de l'entreprise et du conducteur
- Les anomalies constatées sont toutes signalées dans le respect des procédures de l'entreprise

Au regard de ces deux exemples, les résultats attendus peuvent parfois s'apparenter à une reformulation de la tâche en « opérations » successives à réaliser : en modifiant très légèrement le mode d'exposition, et en supprimant les remarques qualitatives, les résultats attendus pourraient facilement être introduits dans le RAP au titre d'une liste d'opérations, au sens du guide (*actes professionnels prescrits caractérisés par un ensemble indissociable de gestes professionnels élémentaires*) :

- Réaliser les attelages et procéder aux vérifications de sécurité
- Vérifier la conformité des accessoires aux normes et réglementations en vigueur
- Contrôler le bon fonctionnement des équipements et accessoires
- Disposer le véhicule sur l'aire de chargement en tenant compte des contraintes de sécurité
- Signaler toutes les anomalies selon les procédures en vigueur

Le mode d'écriture en résultats attendus rend toutefois l'action du titulaire de l'emploi davantage perceptible : « les informations nécessaires ... sont collectées », « les contraintes sont identifiées et prises en compte », « le véhicule est compatible avec la marchandise à transporter », « les contrôles et visites techniques sont valides », « le plan de chargement est adapté » (à l'ordre d'enlèvement, à la répartition des charges, aux lois physiques liées aux véhicules en mouvement, aux compatibilités des marchandises entre elles<sup>100</sup>), « l'argumentation est adaptée et est correctement étayée ». L'usage de phrases à la forme passive montre la volonté d'appréhender cette action par un (ou des) résultat(s), se voulant objectivement mesurables. On reconnaît dans cette tendance à vouloir formaliser les ressorts de l'action efficace, par ses résultats plus que par une quelconque « activité » du sujet, les présupposés des paradigmes psychologiques du behaviorisme<sup>101</sup>.

Le BP Coiffure ne contient pas, lui, de description des activités. La notion de « résultats attendus » est donc absente de son RAP, mais elle figure dans le référentiel de certification.

La notion d'autonomie est abordée de manière différente dans les trois spécialités.

Elle est absente dans le RAP **du BP coiffure** mais présente dans le RC. Elle est réduite à la dichotomie Autonomie / Autonomie partielle dans **le Bac pro P&C** où elle ne figure pas de façon très lisible dans les tableaux de description des tâches. Le cas général, c'est l'autonomie du titulaire dans les tâches étudiées<sup>102</sup>. Seules deux tâches sont signalées en autonomie partielle et l'intitulé même de la tâche pouvait laisser présager un tel classement :

- contribuer à l'élaboration des mesures de prévention, de protection et de maîtrise de la qualité durable de l'environnement,
- participer à la validation des mesures de prévention et de protection.

Lorsque de tels verbes sont utilisés pour dénommer des tâches pourtant classées en autonomie, cela peut s'expliquer par les restrictions apportées à cette autonomie, à savoir par exemple qu'elle est de plein exercice mais seulement sur le poste défini pour le titulaire. Là aussi, l'indicateur n'indique rien de plus que ce qui a été dit :

- participer à l'hygiène, à la propreté et au rangement de sa zone de travail
- participer à l'organisation et à la répartition du travail sur sa zone de production
- participer à la mise en place de la culture « qualité »

Le degré d'autonomie est matérialisé dans le **Bac pro CTRM** par une échelle de notation allant de 1 à 10 sans qu'aucune correspondance ne soit établie entre les différents degrés de l'échelle et les comportements d'autonomie et d'initiative attendus. De plus, sur les 23 tâches décrites, seulement 5 sont créditées d'un degré d'autonomie inférieur à 10 (en réalité 8 ou 9).

- Déterminer l'itinéraire et prendre en compte des contraintes nouvelles,
- Contrôler le chargement,
- Gérer les litiges, les anomalies, les incidents et accidents,
- Informer son entreprise et le client,
- Renseigner les outils de la procédure qualité.

---

<sup>100</sup> ce qui nécessite quelques compromis qui ne sont absolument pas évoqués dans le référentiel

<sup>101</sup> Nous expliciterons davantage dans la partie suivante ces présupposés

<sup>102</sup> Le pilote du groupe a précisé qu'il s'agissait du degré d'autonomie dans la tâche évoquée

Les référentiels d'activité professionnelle analysés présentent donc des modes de structuration très différents. Ces différences concernent autant l'enchaînement des activités (chronologique ou thématique par exemple) que les niveaux de subdivision des fonctions ou des activités (absence de « fonctions » dans un des référentiels, 4 niveaux de découpage allant jusqu'aux opérations pour un autre...). Cette diversité ne fait cependant que refléter les diverses options possibles mentionnées dans le guide de 2004 à travers les exemples cités. Elle est plus inattendue en revanche en ce qui concerne le mode de description des activités. Celui-ci devrait normalement présenter de manière systématique les conditions d'exercice des activités ainsi que les résultats qu'on peut en attendre, ce qui n'est pas le cas du référentiel du BP Coiffure. Peut-être est-ce, comme nous en avons fait plus haut l'hypothèse, parce que la préparation de ce dernier diplôme par l'apprentissage ne rend pas forcément nécessaire la description en détail des activités auxquelles former.

Cette variété avait déjà été soulignée par Fabienne Maillard<sup>103</sup>, quelques années avant la réélaboration du guide en 2004 : « *Si une procédure a été élaborée pour construire ces référentiels et leur donner une forme standard [...] l'observation concrète des référentiels met en valeur une grande variété de formes adoptées et de démarches suivies.* » Elle n'affecte cependant les référentiels que dans leurs formes. En effet, nous mettrons en évidence dans la suite de cette partie qu'une logique de construction commune sous-tend l'ensemble des référentiels. Celle-ci, inspirée de la pédagogie par objectifs réside dans la formulation, dans les référentiels, d'objectifs à atteindre sous la forme de comportements observables et donc évaluables. L'origine de cette logique est parfois attribuée à l'influence de l'Inspection générale des Sciences et des Techniques industrielles<sup>104</sup>. En tout état de cause, elle persiste et semble s'être diffusée dans l'ensemble des référentiels analysés ici, qu'ils soient du domaine tertiaire ou industriel.

Si l'on revient aux consignes du guide, qui précisent que la description des activités doit être faite « sous l'angle de ce qui est attendu du titulaire du diplôme dans une organisation »<sup>105</sup>, on peut en déduire, comme nous l'avons fait dans la partie précédente, que ce parti pris ne rend pas incontournable la participation des titulaires des emplois visés à la formalisation et l'écriture de ces « tâches » et encore moins à celles des « compétences », que nous examinons plus loin. Pourtant ce parti pris a un certain nombre de conséquences, en particulier sur la nature des « compétences » énoncées dans les référentiels et sur le manque de visibilité des liens de ces dernières avec les savoirs dit « associés ». De plus, il oriente, dans un premier temps, le travail des groupes de professionnels et d'enseignants vers l'énonciation d'un travail prescrit mais d'une nature particulière.

Les contours de ce « travail » sont peu définis. L'emploi-cible n'est décrit et énoncé par le groupe, en général, qu'à la fin de cette première étape, quand les activités et les tâches sont, elles, déjà listées et décrites. Ceci peut sembler paradoxal, et en tout cas cela signifie que le groupe travaille sans qu'aient été définis au préalable et de manière précise les contours des emplois auxquels destine de manière privilégiée le diplôme. Difficile dans ces conditions de parler de prescription. D'autant que les emplois cibles s'exercent dans une pluralité d'organisations, et non dans une seule comme la formule du guide pourrait le laisser penser. De quelle organisation le groupe va-t-il tenir compte ? Notre étude a montré à partir de quelques exemples que des études préalables (d'opportunité ou autre) ne présidaient pas nécessairement à la création ou la rénovation du diplôme. Et que les

---

<sup>103</sup> Voir par exemple : Maillard, F. Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage. *In CPC Documents*, 2001, n°5, 62 p.

<sup>104</sup> Ibid

<sup>105</sup> Voir plus haut dans l'extrait du guide

professionnels présents, essentiellement des représentants des branches, n'assuraient pas forcément une bonne représentativité des différents contextes d'exercice du métier<sup>106</sup>.

Cela peut se traduire notamment par l'absence des organisations spécifiques aux PME-PMI<sup>107</sup>. En tout cas, cela oblige à prendre pour référence de cette prescription des points communs entre organisations diverses. Comment dans ces conditions, le RAP peut-il « rendre vraiment compte de l'activité réelle de travail... » ? Et même de sa prescription, puisqu'aucune organisation spécifique n'est donnée au préalable. Peut-il rendre compte de « ses composantes essentielles présentées en quelques formules clés »<sup>108</sup> ? Dans la procédure actuelle, et compte tenu de la façon dont sont constitués les groupes, rien ne peut garantir qu'on ne retienne que ce qui est commun aux activités exercées dans une variété d'organisations et de contextes.

Enfin, ce qui définit la singularité de ce « prescrit », c'est en quelque sorte son caractère hybride. Le RAP est certes un compromis, « le fruit d'un accord passé entre les représentants du monde de travail, les pédagogues et les représentants de l'administration »<sup>109</sup>. Ce compromis qui est plutôt de nature politique permet aux différents représentants des mondes du travail et de la formation de s'entendre momentanément sur ce qu'il conviendrait que le diplôme sanctionne plus qu'il ne définit un quelconque « prescrit » du travail. De nombreuses études se sont attachées à souligner l'écart entre les contenus du RAP et ceux du travail « réel »<sup>110</sup>. Elles ont attribué d'une certaine manière cet écart à une domination de la logique de la formation sur la construction des diplômes.

Une autre étude sur les processus d'élaboration des référentiels des CAP Pro Elec et Bac pro Eleec a d'ailleurs montré que le RAP opérait déjà une sorte de « traduction » d'objectifs professionnels dans une logique plus spécifiquement scolaire. Ce « prescrit » défini à l'étape du RAP serait donc non seulement un prescrit « conventionnel », fruit de compromis entre acteurs issus de « mondes » différents mais aussi un « prescrit traduit » dans le langage scolaire. Cette opération qui paraissait inévitable à Fabienne Maillard, trouverait, selon elle, son origine dans la nécessité pour le diplôme professionnel de viser à la fois l'insertion professionnelle et la poursuite d'études. Si elle a été critiquée, ce n'est selon cette dernière qu'au nom d'une certaine logique adéquationniste, qui prétendait pouvoir faire correspondre un emploi à un diplôme.

Si le « prescrit » du RAP n'est aucunement celui du travail mais plutôt une sorte d'hybride et de traduction, quel type d'objectif peut-il fixer à la formation ou encore l'évaluation ? On voit bien que les interrogations sur la pertinence des objectifs ainsi fixés vont bien au-delà du choix de la méthode pour fixer ces objectifs. Les débats qui ont parfois lieu dans les groupes de travail et dont on a pu rendre compte dans la partie précédente montrent que c'est la finalité de cette méthode et donc des diplômes qui est sans cesse réinterrogée. La question du rôle que peuvent et doivent tenir les professionnels dans l'élaboration des diplômes, est donc de ce point de vue très fortement liée au choix de la méthode pour construire ces référentiels et plus largement à la finalité qu'on veut et peut accorder au diplôme. Ainsi, on ne peut échapper à la question de ce que doit et peut sanctionner le diplôme, une question qui mériterait d'être plus largement débattue.

---

<sup>106</sup> On a pu parler de construction "opportuniste" du groupe, qui ne tient pas compte d'une représentativité des activités du champ mais plutôt d'une représentativité politique : une représentation des diverses branches concernées par « l'emploi-cible »

<sup>107</sup> Voir Maillard, F. *Ibid*, p.35

<sup>108</sup> Maillard, F. *Ibid*, p. 10

<sup>109</sup> Maillard, F. *Ibid*, p. 10

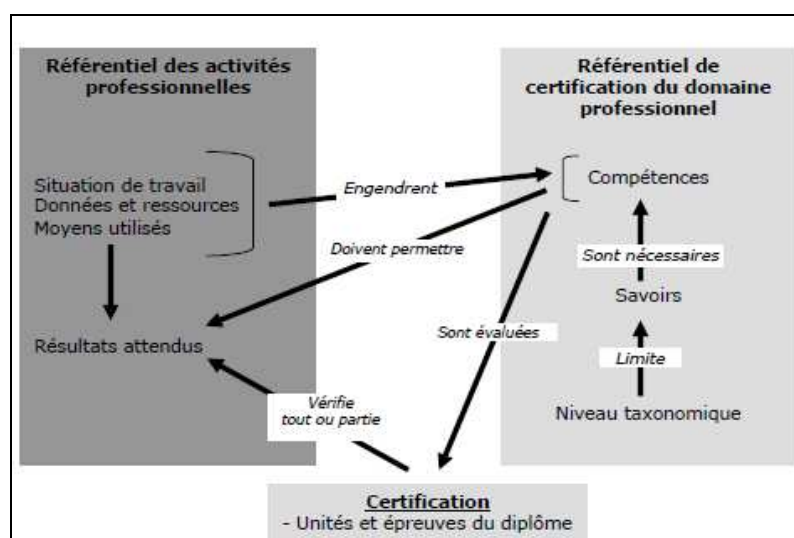
<sup>110</sup> Voir les études menées par Lucie Tanguy, Catherine Agulhon, Patrick Veneau par exemple

## 2. Quelles articulations entre RAP et RC ?

### a) Des référentiels de certification diversement organisés

L'architecture même des référentiels de certification diffère d'un diplôme à l'autre. Parmi les trois référentiels de certification étudiés, seul celui du BP ne présente pas de plan. Le référentiel est introduit par un tableau de mise en relation entre le RAP et le RC, pour ensuite décliner l'ensemble des compétences et des savoirs. Le bac pro CTRM présente une petite introduction sans schéma, qui reprecise le contenu du référentiel de certification avant d'aborder les compétences et les savoirs. Dans le bac pro P&C, un schéma caractérisant la nature des liens entre les différents éléments du référentiel de diplôme (« engendrent », « doivent permettre », « sont nécessaires ») est supposé rendre plus concret le lien entre le RAP et le RC. On peut noter dans ce schéma, l'apparition, du côté du RAP, de la notion de « situation de travail », qui constitue d'ailleurs une des rubriques de la fiche descriptive de chaque « tâche ».

Organigramme des éléments du diplôme, P. 28 du référentiel P&C



Il est immédiatement suivi d'un deuxième schéma intitulé « organisation du référentiel de certification » établissant lui aussi des liens entre les tâches contenues dans le RAP et les compétences, les savoirs associés et la taxonomie présents dans le référentiel de certification. Sa lecture ne va pas de soi, dans la mesure où le sens des flèches symbolisant ces liens est différent du schéma précédent. En fait le commentaire qui suit ce schéma<sup>111</sup> montre qu'il s'agit ici plutôt de décrire le processus de production du référentiel, qui vise à emboîter les différentes étapes d'écriture, en affichant clairement que, dans le travail du groupe, les compétences doivent se déduire des activités, et les savoirs des compétences. Or comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, cet ordre séquentiel des opérations n'est pas celui qui caractérise réellement le mode de travail des groupes, décrit comme largement « itératif ». Il est intéressant de noter ici qu'un lien est établi entre les compétences générales et les savoirs généraux, dont l'évaluation échappe aux épreuves professionnelles, et les tâches du RAP : « *Le domaine des connaissances*

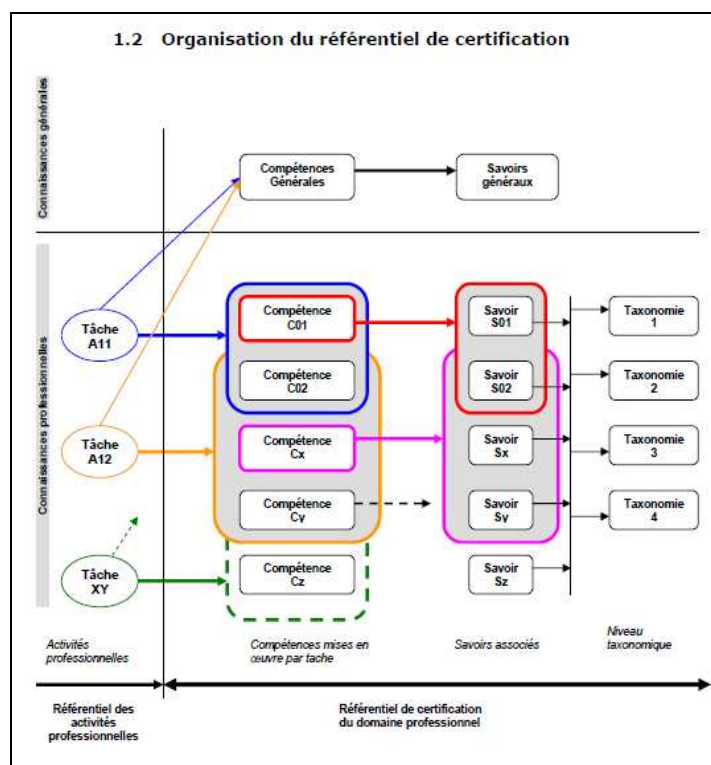
<sup>111</sup> « Les tâches recensées dans le référentiel des activités professionnelles ont permis de définir les compétences professionnelles d'un bachelier professionnel Plastiques et Composites. Ces compétences ont été recherchées à partir des situations de travail définies dans les tâches "autonomes" ». RC du bac pro P&C, page 29.



*générales contribue au développement culturel et apporte les compétences transversales nécessaires dans les emplois de bachelier professionnel. Ces compétences sont définies de manière commune pour un ensemble de diplômes. Elles peuvent être utilisées dans l'enseignement professionnel mais restent évaluées dans des épreuves d'enseignement général. » (RC bac pro P&C, page 29).*

Cette dernière mention, relative aux épreuves, permet d'avancer une autre lecture possible de ce schéma, une lecture plus tournée vers l'élaboration des épreuves et l'identification des tâches auxquelles devront être adossées les compétences et savoirs à évaluer.

Schéma illustrant les relations entre tâches et compétences dans le bac pro P&C, p.29.



Le second constat porte sur la diversité des modes de formalisation du lien entre le RAP et le RC. Comme le faisait déjà la version de 1993, le guide de 2004 préconise, pour relier les deux grandes phases du travail, la construction d'un tableau ou d'un graphe permettant de matérialiser les liens entre le référentiel des activités professionnelles et le référentiel de certification.

Le graphique présenté dans le référentiel du **BP coiffure** ressemble à l'illustration présentée dans le guide à ceci près qu'on y a supprimé les flèches qui indiquaient précisément que tout était lié. Il suffit cependant de chercher pour découvrir que les compétences reprennent généralement les intitulés des tâches en les regroupant selon une logique différente. On remarque cependant qu'il y a une certaine cohérence ici entre la « Fonction accueil » et la capacité C1 « s'informer-communiquer », qui inclut la compétence C13 « suivre la qualité de l'accueil et de la prise en charge de la clientèle » :

FONCTIONS		CAPACITÉS ET COMPÉTENCES	
Accueil : prise en charge et relation-suivi clientèle		C 11	Collecter, sélectionner et traiter les informations
	C1 : S'informer	C 12	Transmettre des informations et rendre compte
	Communiquer	C 13	Suivre la qualité de l'accueil et de la prise en charge de la clientèle

Il en va de même pour le **bac pro CTRM**, où l'articulation tâches – compétences est cette fois présentée cependant sous la forme d'un tableau croisé qui établit clairement l'existence de correspondances précises entre les unes et les autres. On verra un peu plus loin que la découverte de telles correspondances n'a rien de bien étonnant dans la mesure où l'intitulé des compétences s'inspire très clairement de celui des tâches.

Tableau des relations capacités /compétences /Tâches du Bac pro CTRM

Capacités		Compétences		A1T1	A1T6	A2T1	A2T4	A3T1	A3T6	A4T1	A4T2	A4T3	A4T4	A5T1	A5T2	A5T3	
C1	Communiquer S'informer analyser	1.1	Collecter et exploiter les informations nécessaires au transport														
		1.2	Communiquer avec son entreprise, le client et les acteurs du domaine public														
		1.3	Renseigner, restituer les documents relatifs à ses activités														

La situation est bien différente dans le cas du **bac pro P&C** où la mise en relation est présentée sous la forme d'un tableau croisé entre les cinq grandes fonctions du RAP (ici abusivement dénommées « tâches ») et une liste de 26 compétences regroupées en cinq capacités. Il est immédiatement suivi par un second tableau dont le point de départ est la liste de compétences, et non pas celle des capacités. Le lien avec le RAP est rendu complexe en raison des flottements constatés dans les intitulés des rubriques entre le RAP et le RC : ce qui est appelé Fonction dans le RAP, décrit par un substantif (ex « pilotage d'une zone de production ») devient une « tâche professionnelle » décrite par un verbe d'action (« piloter une zone de production »), dans le RC. Alors qu'à la page suivante, la même notion de « tâche professionnelle » utilisée dans les fiches descriptives des compétences, renvoie bien au niveau « taches » du RAP.

Tableau des relations capacités/ compétences / tâches professionnelles du Bac pro P&C

Capacités	Rep	Compétences  (classées en fonction des capacités mises en œuvre)	Taches professionnelles				
			Piloter une zone de production	Améliorer la production et participer à la qualité	Travailler en sécurité et respecter l'environnement	Animer l'équipe de production	Communiquer autour du processus de production et au sein de l'équipe
S'informer	C08	Décoder les documents fournis					
	C11	Identifier les éléments représentés					

*b) Tâches (et/ou activités) et compétences : quelles différences ?*

Fabienne Maillard faisait remarquer dans son étude en 2001, comme nous l'avons déjà évoqué, que « *la lecture parallèle des deux référentiels (d'activités professionnelles et de certification) ne permet pas d'entrevoir leurs liens, encore moins de considérer que l'un procède de l'autre* »<sup>112</sup>. Contrairement aux discours qui tendraient à indiquer que les « compétences » procèdent des « tâches » et les « savoirs » des « compétences », il paraît impossible de déduire directement les compétences des « tâches ».

En revanche, les études que nous avons menées jusque là, sur les référentiels des Bac pro Vente, CAP Pro Elec et Bac pro Eleec montrent que pour faire face à cette impossibilité, les membres des groupes de travail, soit découpent les tâches en sous-tâches (opérations élémentaires permettant de réaliser l'action) ou bien se servent de représentations liées à ce qu'on peut exiger d'un niveau V ou d'un niveau IV en exprimant les compétences de manière identique aux tâches. Plus qu'une absence de continuité, il y a plutôt entre « tâches et compétences » une identité de formulation ou une identité en nature.

**Le Bac pro P & C** est conforme dans sa structure à d'autres diplômes du champ industriel<sup>113</sup>. Les exemples de compétences issus de son référentiel de certification montrent en effet que pour identifier les compétences, les membres du groupe ont dû procéder par décomposition de la tâche. Cette décomposition a d'ailleurs, pour ce référentiel, été opérée dès l'étape précédente, celle du RAP. Nous rappelons en effet que ce référentiel des activités professionnelles comprend 4 niveaux de déclinaison, dont le niveau des opérations élémentaires, reprises dans la colonne « situations de travail » des tableaux décrivant les tâches. Ce niveau, si on regarde les tableaux suivants, procède bien d'une décomposition du niveau des tâches.

<sup>112</sup> in Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage. CPC Documents, n°5 ; p.18.

<sup>113</sup> Les diplômes de la filière électrotechnique par exemple (CAP Pro Elec et bac pro Eleec), voir PADDEU J., MAILLARD, D., VENEAU, P., KOGUT-KUBIAK, F. *Les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels : note d'avancée des travaux*. Marseille, mars 2011, à paraître

Illustration : liste de compétences citées pour quelques tâches

Tâches	Compétences associées
Démarrer la production	Décoder les documents fournis Assurer la sécurité Appliquer les paramètres Appliquer la procédure Réaliser la ou les premières pièces conformes Effectuer les contrôles Valider la conformité
Conduire la production	Décoder les documents fournis Assurer la sécurité Assurer le stockage Effectuer les contrôles Ajuster les paramètres Appliquer la procédure Renseigner les documents
Appliquer et faire appliquer les mesures de prévention et de protection dans l'îlot de production	Décoder les documents fournis Transmettre les consignes Vérifier l'application des consignes Assurer la sécurité Appliquer les consignes

La liste des compétences est en outre peu différente de celle des tâches. Les compétences sont en revanche construites par un processus de regroupement d'opérations et de montée en généralité dans la formulation. L'idée étant d'éviter une liste trop importante de compétences qui aurait rendu l'évaluation très difficile.

A11. Etudier le dossier de fabrication
<b>SITUATIONS DE TRAVAIL</b>
Dans le cadre d'un lancement, d'un changement ou d'une modification de fabrication : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décoder l'ordre de fabrication ;</li> <li>• Décoder la représentation de la pièce à fabriquer : plan, perspective, schéma ;</li> <li>• Décoder les modes opératoires, les gammes de fabrication ;</li> <li>• Décoder le bon de sortie matière, composants ;</li> <li>• Décoder la fiche de réglage ;</li> <li>• Décoder les documents de suivi de fabrication ;</li> <li>• Décoder les documents de contrôle qualité ;</li> <li>• Décoder la fiche et/ou le plan d'outillage, de montage des outillages et des périphériques si nécessaire ;</li> <li>• Vérifier que le dossier de fabrication est complet et classé.</li> </ul>
<b>Compétences mises en œuvre</b>
C8 : Décoder les documents fournis. C26 : Vérifier les documents fournis. C12 : Informer la hiérarchie.

Cet objectif de limitation du nombre de compétences n'est cependant pas atteint pour toutes les tâches, comme le montre la traduction en compétences d'une autre activité (A12) du même référentiel : dans ce cas ce sont 6 compétences qui sont associées à l'activité et non plus 3 comme dans l'exemple précédent.

A12. Préparer les matières
<b>SITUATIONS DE TRAVAIL</b>
<p>Dans le cadre d'un lancement, d'un changement ou d'une modification de fabrication :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décoder le bon de sortie matières, composants ;</li> <li>• Vérifier les dates de péremption des matières utilisées ;</li> <li>• Sortir la matière nécessaire et vérifier le réapprovisionnement pour assurer une campagne de production ;</li> <li>• Mettre en œuvre, si nécessaire, le cycle de préparation matière ;</li> <li>• Renseigner la fiche de préparation matière.</li> </ul>
<b>Compétences mises en œuvre</b>
<p>C8 : Décoder les documents fournis.            C25 : Vérifier les disponibilités des matières et des matériels.            C14 : Préparer les matières.            C2 : Appliquer la procédure.            C22 : Valider la préparation matières.            C18 : Renseigner les documents.</p>

Illustration : comparaison Opérations/compétences

Exemple d'Opération élémentaires du RAP	Compétences du RC
Décoder les documents de suivi de fabrication	Décoder les documents
Vérifier que le document de fabrication est complet et classé	Vérifier les documents fournis
Appliquer la procédure d'arrêt de production	Appliquer la procédure
Renseigner les différents documents de gestion de la fabrication	Renseigner les documents
Transmettre les consignes	Transmettre les consignes

**Dans le bac pro CTRM, l'intitulé des compétences** est la plupart du temps identique à celui des tâches. Il peut parfois également constituer un regroupement de plusieurs tâches, soit une compilation d'intitulés de plusieurs tâches. Par exemple : La compétence 3.1 du RC « Préparer le véhicule et les accessoires au chargement » est mot pour mot la tâche A2T1 de l'activité 2 du RAP (cf. P 11). La compétence 3.3 « Conduire en sécurité les chariots de manutention à conducteur porté » regroupe les tâches A2T2 « Charger, caler et arrimer la marchandise en utilisant des moyens de manutention autorisés et adaptés » et A3T5 « Mettre la marchandise et les documents à disposition du client ». La compétence C 2.2 « Prendre en charge le véhicule et organiser le chargement » regroupe les tâches A1T2 « Prendre en charge le véhicule, ses équipements et accessoires et s'assurer de leur conformité » et A1T4 « Préparer et organiser sa mission de transport ».

**Enfin dans le BP Coiffure**, les compétences sont également formulées de manière identique aux activités. Seule grande différence entre les deux : les activités sont écrites sous forme de groupes de mots et les compétences par des verbes d'action.

Ainsi les activités « recrutement », « planification de l'activité des personnes » et « animation » se retrouvent dans les compétences « planifier les activités », « animer et encadrer les personnels ».

*c) Les capacités : une réminiscence*

Les capacités mentionnées dans les référentiels constituent une typologie assez stable même si leurs intitulés varient un peu selon les diplômes étudiés. La capacité « s'informer, communiquer » du BP coiffure est scindée, dans le bac pro P&C, en deux capacités « rendre compte » et « s'informer ». Elle s'enrichit du terme « analyser » dans le bac pro CTRM, sans doute parce que ce référentiel ne mentionne pas de capacité équivalente à « évaluer » ou « apprécier » présente dans les deux autres référentiels. La capacité « organiser » mentionnée dans le bac pro plastiques et composites s'enrichit du terme « gérer » dans le BP coiffure et des termes « traiter » et « décider » dans le bac pro CTRM.

Formulation des capacités : comparaison entre les trois référentiels

Les capacités dans les trois référentiels					
BP coiffure		Bac pro CTRM		Bac pro P&C	
Code	Intitulé	Code	Intitulé	Code	Intitulé
C1	S'informer, communiquer	C1	Communiquer, s'informer, analyser	C4	Rendre compte
				C5	S'informer
C2	Organiser, gérer	C2	Traiter, décider, organiser	C2	Organiser
C3	Concevoir et mettre en œuvre	C3	Réaliser	C3	Réaliser
C4	Evaluer			C1	Apprécier

Somme toute, on est plus frappé par la grande constance de cette typologie que par les quelques aménagements observés. En réalité, cette dernière est déjà ancienne. Emanant de la pédagogie par objectifs, on en trouve la trace dans ce qu'on a appelé à l'époque « les capacités méthodologiques communes »<sup>114</sup>. Créées pour permettre de classer et gérer le nombre important d'objectifs pédagogiques opérationnels, elles ont regroupé ces objectifs en 4 classes « s'informer », « réaliser », « apprécier » et « rendre compte » que l'on retrouve peu ou prou dans tous les référentiels d'aujourd'hui.

*d) La description des compétences*

**Les compétences font l'objet d'un descriptif particulier**, assez formaté. Ce descriptif comprend en général, et c'est le cas des diplômes analysés ici, les mêmes trois catégories de rubriques : **on donne, on demande, on exige**. En revanche, l'intitulé de ces rubriques peut varier, ainsi que la logique d'exposition. Selon les cas, on utilisera ainsi les termes de « indicateurs de performance » ou « indicateurs d'évaluation » pour désigner les mêmes

<sup>114</sup> Voir le site de l'académie de Montpellier

<http://pedagogie.ac-montpellier.fr/actions/ppcp/modules/capameth.html>

résultats observables. La substitution du terme de « compétence » à celui de « travail demandé » pour désigner ce qu'on évalue, est, elle plus ambiguë.

Formulation de l'intitulé des rubriques des fiches descriptives des compétences

Comparaison de la présentation des compétences selon le diplôme			
Bac pro CTRM	Conditions de réalisation (on donne)	Travail demandé <i>Etre capable de</i> (on demande)	Indicateurs de performance (on exige)
Bac pro P&C	Ressources (on donne)	Contexte professionnel (on demande)	Indicateurs de performance (on exige)
BP Coiffure	Compétences (on demande)	Indicateurs d'évaluation (on exige)	Ressources (on donne)

Ainsi, globalement, la comparaison des 3 référentiels laisse une impression gênante de grande labilité et d'interchangeabilité des notions utilisées. Pour le référentiel du bac pro P&C, l'accumulation de tableaux descriptifs se répondant les uns les autres (par tâche, puis par compétence) ajoute de la confusion à cette imprécision.

En outre, si on procède au rapprochement entre la rubrique « résultats attendus » du RAP (tâches professionnelles) et celle des « indicateurs de performance » dans le RC (compétences), on constate que les résultats attendus, listés dans les fiches descriptives des activités sont utilisés systématiquement comme critères d'évaluation des compétences.

Illustration : comparaison résultats attendus (RAP) et indicateurs (RC) dans le bac pro CTRM

Résultats attendus dans le RAP	Critères et indicateurs de performances dans le RC
Toutes les informations nécessaires à la réalisation du transport sont collectées	Toutes les données nécessaires au transport à réaliser sont recueillies et <b>exactes</b>
Les supports de charges sont comptabilisés, contrôlés, restitués en conformité avec le contrat de transport	Les supports de charges sont comptabilisés, contrôlés, restitués en conformité avec le contrat de transport
Toutes les contraintes liées à la marchandise et au véhicule à utiliser sont identifiées et prises en compte	Les contraintes liées à la marchandise, au véhicule, <b>aux conditions de transport, à l'itinéraire, à la réglementation sont clairement identifiées.</b>

Illustration : comparaison résultats attendus (RAP) et indicateurs (RC) dans le bac pro P&C

<b>Résultats attendus dans le RAP</b>	<b>Critères et indicateurs de performances dans le RC</b>
Les données de l'ordre de fabrication sont cohérentes entre elles	Les données de l'ordre de fabrication sont cohérentes entre elles
L'approvisionnement en matière d'œuvre est assuré	L'approvisionnement en matière d'œuvre est assuré
Le process de fabrication est stabilisé	Le process de fabrication est stabilisé



Le tableau ci-dessous synthétise, pour chacune des prescriptions relatives au RC faites par le guide, ce qu'il en est dans les trois spécialités :

Guide méthodologique	Bac pro CTRM	Bac pro P&C	BP Coiffure
Le lien entre les deux référentiels est matérialisé par un tableau	Oui	Oui	Oui
La structure générale du référentiel comporte deux ensembles : les compétences et les savoirs associés	Oui	Oui	Oui
La description des compétences comporte trois éléments dont l'ordre de présentation peut varier selon les référentiels : La compétence, les données ou conditions de réalisation, les indicateurs de performance (ou critères d'évaluation)	La compétence, les conditions de réalisation, le travail demandé, les indicateurs de performance	La compétence, les ressources, le contexte professionnel, les indicateurs de performance	La compétence, les indicateurs d'évaluation et les ressources
La compétence : c'est la description en termes d'actions de ce qui doit être fait concrètement. Les termes doivent être choisis avec soin afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté quant à l'action à réaliser	<i>Exemple de compétences (communication)</i> * Collecter et exploiter les informations nécessaires au transport * Communiquer avec son entreprise, le client et les acteurs du domaine public * Renseigner, restituer les documents relatifs à ses activités	<i>Exemple de compétences (communication)</i> * Décoder les documents fournis * Renseigner les documents * Rédiger un compte-rendu ou un rapport * Identifier les éléments représentés	<i>Exemple de compétences (communication)</i> * Collecter, sélectionner et traiter les informations * Transmettre des informations et rendre compte * suivre la qualité de l'accueil et de la prise en charge de la clientèle
Les données ou conditions de réalisation comportent les ressources disponibles et le contexte dans lequel se déroule l'évaluation (situation réelle ou simulée)	Les ressources, notamment documentaires, dont dispose le candidat sont précisées  Le contexte dans lequel se déroule l'évaluation n'est pas spécifié. La rubrique se résume à une simple liste de tâches à réaliser	Les ressources, notamment documentaires, dont dispose le candidat, sont précisées  Le contexte dans lequel se déroule l'évaluation n'est pas spécifié. La rubrique se résume à une simple liste d'opérations à réaliser	Les ressources, techniques (matériels, outils, produits etc.) et documentaires, dont dispose le candidat sont précisées.  Le contexte dans lequel se déroule l'évaluation n'est pas spécifié
Les indicateurs de performance décrivent la performance attendue, c'est-à-dire ce qui est exigé du candidat. Le niveau de performance doit être cohérent avec la description de l'activité professionnelle	Oui	Oui	Oui

e) *Des savoirs plus « associés » qu'inférés des compétences*

Les savoirs sont présentés par domaines en nombre très variable selon les diplômes : cinq domaines sont listés pour le BP Coiffure, six pour le bac pro CTRM et neuf pour le bac pro P&C. Ces thèmes sont déclinés ensuite en sous thèmes.

Nombre de domaines structurant les savoirs associés identifiés

Bac pro transport routier de marchandises	Bac pro plastiques et composites	BP coiffure
S1 : le transport routier, S2 : la conduite des véhicules S3 : le véhicule de transport de marchandises S4 : la manutention S5 : environnement et organisation de l'entreprise S6 : la qualité et la sécurité dans le transport routier.	S1 : les matières S2 : les techniques de production S3 : les outillages et périphériques S4 : la maîtrise et l'amélioration de la production S5 : la qualité S6 : la communication et l'animation S7 : la santé et la sécurité au travail S8 : le développement durable S9 : l'économie	S1 : enseignements scientifiques appliqués S2 : technologies et méthodes S3 : cadre organisationnel et réglementaire de l'activité S4 : gestion de l'entreprise S5 : arts appliqués à la profession.

Après la présentation des savoirs par thème, les référentiels des deux bacs pro présentent un schéma ou un texte avec les définitions de ces différents niveaux d'acquisition et de maîtrise des savoirs reprenant la nomenclature en usage à l'Education nationale :

- 1 - le niveau de l'information,
- 2 - le niveau de l'expression,
- 3 - le niveau de la maîtrise d'outils,
- 4 - le niveau de la maîtrise méthodologique.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, cette taxonomie s'est inspirée de la taxonomie de Bloom (1956) dont elle ne retient que 4 niveaux sur les 6.

Pour chaque domaine de savoirs, le **bac pro CTRM** présente sur une page la finalité du savoir en précisant le lien entre les connaissances et les actions attendues et les outils méthodologiques et cognitifs à mettre en œuvre.

<b>FINALITÉ</b>	
<p>La connaissance du transport routier permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• D'établir et/ou contrôler la constitution d'une pochette de bord en fonction du transport à réaliser,</li> <li>• D'établir un itinéraire, le modifier et l'adapter si besoin.</li> <li>• D'organiser ses activités en tenant compte de la réglementation sociale,</li> <li>• D'établir un plan de chargement,</li> <li>• De renseigner les documents d'accompagnement de la marchandise,</li> <li>• De respecter la procédure à suivre en cas de litige,</li> <li>• De préparer et organiser ses livraisons et enlèvements.</li> </ul>	
<p>Il s'agit de donner au candidat les outils méthodologiques et cognitifs permettant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de développer les compléments de connaissances et les méthodes nécessaires pour organiser et réaliser un transport dans le respect des législations en vigueur.</li> <li>• d'acquérir les savoirs et savoir-faire indispensables à la gestion de ses activités en respectant les lois et réglementations en vigueur,</li> <li>• d'acquérir les connaissances réglementaires permettant d'organiser les livraisons et d'établir les itinéraires en fonction de la réglementation et des contraintes rencontrées.</li> <li>• de prendre les initiatives nécessaires à la gestion d'un litige.</li> </ul>	
<p>Le transport routier apporte les outils de d'analyse et réglementaires nécessaires aux activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De Conducteur Transport Routier Marchandises.</li> <li>• D'organisation de ses activités,</li> <li>• De respect des réglementations.</li> </ul>	

Ensuite chaque sous domaine fait l'objet d'un tableau qui le décline en éléments plus petits de connaissance à délivrer, avec des indications sur les limites de ceux-ci et sur le niveau de maîtrise du savoir, en mobilisant la taxonomie en 4 niveaux. Le référentiel du Bac pro CTRM utilise donc les deux outils proposés par le guide pour définir les limites de connaissance : la description et une taxonomie.

Extraits du tableau descriptif du domaine de connaissances « Transport routier », sous domaine « réglementation du transport ».

Connaissances	Limites de connaissances	Niveaux			
		1	2	3	4
<b>S 1.1 – La réglementation du transport</b>					
<b>S 1-1-1 Le transport intérieur</b>					
• Les titres d'exploitation (la licence intérieure, la licence communautaire)	Les documents d'exploitation nécessaires à un transport intérieur. Les documents devant se trouver dans le véhicule.				
• Les documents d'accompagnement des transports particuliers					
• La taxe à l'essieu					

Ce référentiel de savoirs associés, qui compte 27 pages, donne tous les éléments de contenu que les enseignants devront aborder en formation : on n'est donc pas très loin de ce qu'on pourrait appeler un programme de formation, avant sa traduction opérationnelle dans un cursus concret affectant des durées de formation à chaque module.

Les 9 domaines de « savoirs professionnels » **du bac pro P&C** (S1 à S9) sont décomposés en sous-domaines (S1-1 à S1-6), un seul de ces sous-domaines étant lui-même décomposé en sous sous-domaine (S1-3-1 à S1-3-4). Chaque domaine est présenté sous forme d'un long tableau à 3 colonnes dont les rubriques sont : Savoirs ; niveaux (taxonomie) et objectifs de formation. En termes de contenu, cette dernière rubrique donne des indications sur les « limites de connaissances » et liste un certain nombre de notions à acquérir. Les deux manières d'aborder la question des limites de connaissance sont donc utilisées là aussi. Au total 17 pages « seulement » sont consacrées à ce référentiel de savoirs dénommés ici « professionnels » et non pas associés.

SAVOIRS	NIVEAU				OBJECTIFS DE FORMATION.
	1	2	3	4	
<b>S1 : LES MATIERES</b>					

<b>S1-1 : Histoire et économie des matériaux</b>					
Histoire et économie des plastiques.					Situer historiquement et économiquement les matières plastiques par rapport aux autres matériaux.
Les caractéristiques des matériaux actuels.					Citer les points forts et les limites des matériaux actuels.

<b>S1-2 : Structure des matériaux polymères.</b>					
Composition d'un plastique.					Expliquer le concept Plastiques = polymère(s) + adjuvant(s) + charge(s).
Composition d'un composite.					Expliquer le concept composite = matrice(s) + renfort(s) + charge(s)
Obtention des polymères.					Citer les méthodes d'obtention des polymères (polycondensation, polymérisation par addition,...) leurs différences et leurs intérêts pour la mise en œuvre.
Les thermoplastiques : Caractéristiques et relations structure / propriétés / mise en œuvre.					Donner la définition d'un thermoplastique d'un point de vue moléculaire : forces de liaisons, organisation des macromolécules.  Expliquer la différence par rapport à un thermodurcissable.
Les thermoplastiques. Phase amorphe : caractéristiques et relation structure / propriétés. Transition de phases : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vitreuse;</li> <li>▪ Dégradation.</li> </ul>					Donner la définition de la phase amorphe d'un point de vue organisationnel.  Expliquer le rôle de la phase amorphe dans les caractéristiques du matériau (en particulier d'un point de vue viscoélastique)  Expliquer le comportement de la phase amorphe dans la transformation.
Les thermoplastiques. Phase cristalline : caractéristiques et relations structure / propriétés. Transition de phases : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fusion et recristallisation;</li> <li>▪ Dégradation.</li> </ul> Modification de la cristallinité lors de la mise en œuvre.					Donner la définition de la phase cristalline d'un point de vue organisationnel (notion de cristallite, de sphérolite).  Expliquer le rôle de la phase cristalline dans les caractéristiques du matériau (Influence de la cristallinité sur les propriétés des matériaux).  Expliquer l'importance et l'influence de la modification de la cristallinité sur les propriétés des polymères.

Les cinq domaines des savoirs **du BP Coiffure** sont déclinés en sous domaines (ici S41), puis en sous sous-domaine (41-1). Ceux-ci sont présentés sous forme d'un tableau à deux colonnes : « connaissances » et « commentaires ». Cette dernière rubrique donne des indications à la fois sur la manière d'aborder le sujet avec les élèves, et sur les « limites de connaissance », en listant des notions à acquérir. En revanche il n'est pas fait usage de la taxonomie habituelle des niveaux de maîtrise des savoirs. Dans cet extrait on observe un travail très fin de déclinaison des savoirs associés en items extrêmement précis, qui donne de ce référentiel de savoirs associés, qui occupe lui aussi 27 pages, l'image d'un

programme de formation, auquel il ne manquerait que l'affectation des volumes horaires et leur répartition entre les différentes années du cursus.

Extrait du tableau présentant le domaine de savoirs « Gestion de l'entreprise » dans le BP coiffure.

<b>S4 GESTION DE L'ENTREPRISE</b>	
Les savoirs de gestion de l'entreprise ont pour objet de développer des compétences à la fois analytiques, opérationnelles et comportementales dans le cadre du rachat ou de la gestion voire la création d'une entreprise de coiffure.	
Les savoirs associés de gestion de l'entreprise se décomposent de la façon suivante :	
4.1 Le cadre de la création, du rachat ou de l'exploitation d'une entreprise de coiffure	
4.2 Le pilotage de l'entreprise	
4.3 Les opérations comptables et administratives courantes et obligatoires	
4.4 La gestion et le management du personnel	
4.5 La vente-conseil	
<b>S. 41 LE CADRE DE LA CRÉATION, DU RACHAT OU DE L'EXPLOITATION D'UNE ENTREPRISE DE COIFFURE</b>	
<b>41-1 Analyse du marché de la coiffure.</b>	
CONNAISSANCES	COMMENTAIRES
<b>1. Environnement économique général</b>	<p>A partir d'indicateurs simples, situer la place de l'activité coiffure dans l'activité nationale et européenne. La comparer à d'autres secteurs</p> <p>Identifier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les intervenants sur le marché : industrie du cosmétique, fournisseurs d'équipements matériels et de produits,...</li> <li>Etudier la structuration de l'offre : salon unique, multi-salons, franchises, coiffure à domicile...</li> <li>- l'évolution de la demande de la clientèle : repérer les grandes évolutions dans le comportement de consommation ainsi que leurs conséquences sur le secteur d'activité</li> </ul> <p>Identifier le rôle des syndicats professionnels et des chambres consulaires</p> <p>Se limiter aux missions de l'inspecteur du travail</p>
Place de l'activité coiffure dans l'économie	
Caractéristiques du marché de la coiffure	
Organisations professionnelles et les chambres consulaires.	
Inspection du travail	
<b>2. Environnement économique local du salon de coiffure</b>	<p>A partir de situations concrètes et d'indicateurs locaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Déterminer la zone de chalandise</li> <li>✓ Comparer différentes implantations en termes d'avantages et d'inconvénients ;</li> <li>✓ Evaluer qualitativement et quantitativement le marché potentiel d'un point de vente ;</li> <li>✓ Repérer le positionnement de la concurrence.</li> </ul> <p>Identifier les principales sources d'information (presse professionnelle, données économiques locales,...)</p> <p>Les consulter sur différents supports (Sites...)</p>
Implantation d'un salon	
Sources d'information	

Élaboration d'une stratégie commerciale	<p>Réaliser une approche socio-économique d'un salon de coiffure (positionnement d'une gamme des produits et des services par rapport aux différents segments de clientèle)</p> <p>Pour un concept de salon identifié, déterminer une politique de produits et de services, de prix, de distribution et de communication.</p>
---	---

Ainsi dans deux cas sur trois, la liste des « savoirs associés » (**BP coiffure et bac pro CTRM**) parvient à un niveau de détail tel que cette partie du référentiel pourrait paraître en décalage avec les orientations retenues pour le travail des CPC qui sont censées ignorer les questions de formation (ambiguïté pointée par le guide en page 21). Cette liste détaillée des sujets à aborder, ne constitue pas pour autant un véritable programme au sens où on l'entendait autrefois, notamment parce qu'elle ne comporte pas d'indications sur la progression pédagogique à mettre en œuvre au cours du cursus.

La description des savoirs associés mobilise des rubriques dont les intitulés ne sont pas homogènes, mais la typologie proposée se présente dans tous les cas comme une liste thématique comportant plusieurs niveaux de déclinaison emboîtés. C'est bien sûr au niveau le plus détaillé que sont mentionnés les objectifs, appelés suivant le cas « commentaires », « limites de connaissances » ou « objectifs de formation ».

La manière d'aborder le niveau de maîtrise des savoirs est identique dans les deux bacs pro, même si la rubrique utilisée en complément de la taxonomie « niveau » ne porte pas le même nom (objectifs de formation dans un cas, limites de connaissance dans l'autre). Il s'agit d'un modèle qui utilise les deux modalités proposées, et réalise en quelque sorte la synthèse des deux exemples du guide (BTS CIM et bac pro commerce). En revanche le **BP coiffure**, qui n'utilise pas la taxonomie, est plutôt « calé » sur l'exemple du bac pro commerce.

#### f) Des unités de certification pas encore stabilisées

Le règlement d'examen et la description des épreuves constituent la partie nouvelle du guide, dans laquelle un lien est établi entre le RAP et les épreuves d'évaluation : « *la proximité (des unités) avec les situations de travail observées en entreprise est indispensable à l'organisation des modalités d'évaluation réalistes et au bon fonctionnement des jurys de VAE* ». La seule obligation faite aux rédacteurs des épreuves était d'identifier (sous la forme d'un tableau) le lien entre épreuves et compétences évaluées.

On peut noter que le guide introduit ici une notion qui n'est pas utilisée dans le chapitre consacré au RAP, celle de « situation de travail observée », que certains chefs de projet tentent actuellement d'introduire dès le RAP. Cette notion fait écho, nous l'avons dit, à la notion de « situation », utilisée d'abord par Brousseau puis par Pastré et développée par l'équipe de didactique professionnelle de l'ENESAD dans une étude menée en 2006<sup>115</sup> sur

<sup>115</sup> « L'idée initiale est qu'en formation professionnelle, ce ne sont pas les savoirs scientifiques et techniques qui sont premiers, mais les situations. Celles-ci sont complexes, globales, diverses et marquées par la variabilité. Il s'agit donc de partir des situations et de l'activité déployée par les professionnels dans ces situations pour caractériser la manière dont leur action est organisée et la nature des connaissances utilisées dans l'action efficace. L'analyse des situations est donc première. Mais les situations sont liées à la finalité de la démarche puisque c'est la maîtrise des situations qui est visée par une formation professionnelle. Enfin, les situations sont aussi un moyen de la formation : situation de travail ou situations

le BTS Productions aquacoles. Elle a été traduite ensuite dans les référentiels professionnels (équivalents au RAP) du ministère de l'Agriculture et de la Pêche sous la rubrique « situations professionnelles significatives » (sous entendu de la compétence à évaluer).

Au niveau du MEN, quelques référentiels portent déjà la trace de cette nouvelle préoccupation : c'est le cas par exemple du BTS communication qui a remplacé en 2009 le BTS communication des entreprises. L'émergence de cette notion dans les référentiels du ministère de l'Education nationale aurait mérité plus d'attention. Il aurait été intéressant de chercher à approfondir l'usage qui en est fait, par rapport à sa place dans l'approche que constitue la didactique professionnelle ou encore son usage dans les référentiels du ministère de l'Agriculture. Cet usage est-il de nature, tout comme l'émergence récente dans les référentiels de diplômes de la notion de « compétences comportementales » à modifier sur le long terme la démarche choisie pour construire les diplômes ainsi que ses présupposés ?

En tout cas, ce chapitre est diversement traité selon les diplômes étudiés. Pour **le BP coiffure et le bac pro CTM**, on se limite à un tableau croisant capacités et compétences d'une part, unités constitutives d'autre part. Pour **le bac pro P&C**, chaque unité constitutive fait l'objet d'un tableau où sont croisés compétences et savoirs, ce qui incite à vérifier non seulement les compétences mais aussi les savoirs acquis par les candidats à la validation des acquis de l'expérience pour qui ce chapitre est venu s'ajouter aux référentiels de diplôme.

Compte tenu du repérage de la mise en jeu de nombreuses compétences à l'occasion de la réalisation d'une tâche, la description des unités du Bac pro P&C présente ceci de particulier que l'évaluation ne porte que sur certaines compétences identifiées comme devant faire l'objet de l'évaluation. On voit là une application de la règle qui veut qu'une compétence ne soit évaluée qu'une seule fois mais on peut se demander si cette règle est réellement appliquée et applicable.

Au vu des différences dans l'écriture des fiches descriptives des unités, pour les deux bacs pro, on peut conclure que le souhait d'une généralisation et d'une stabilisation des pratiques de description des unités, émis par les auteurs du guide de 2004, n'est pas encore réalisé. En effet, la différence de fond, observée entre le référentiel du **bac pro P & C** et les autres référentiels, concerne la modalité de constitution des unités certificatives. Si, comme on vient de la voir dans ce référentiel, une compétence n'est évaluée qu'une fois, elle peut être constitutive de plusieurs unités de certifications et donc à ce titre mobilisée dans les épreuves. L'architecture globale peut ainsi être schématisée de la sorte : à une tâche correspond un ensemble de compétences qui peuvent être communes à plusieurs unités de certification. Ce cas de figure est largement répandu pour les référentiels des diplômes du champ industriel. A l'inverse, ce qui caractérise les deux autres diplômes analysés, c'est qu'à un ensemble de tâches (regroupées en activités) correspond un ensemble de compétences, elles-mêmes rassemblées dans une unité de certification. Autrement dit dans ce dernier cas, les compétences caractéristiques d'une unité de certification sont attachées à cette unité et ne peuvent être mobilisées dans plusieurs épreuves.

La même différence peut être constatée entre d'autres diplômes étudiés par ailleurs, comme le CAP Pro Elec, le bac pro Eleec d'un côté et le bac pro Vente de l'autre. S'agit-il d'une différence généralisable entre les diplômes du champ industriel et ceux du champ tertiaire ? En tout cas, il semblerait que les diplômes du champ tertiaire se prêtent plus

---

*simulées, aménagées, transposées.* » Olivier Ferron et alii : Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS, rapport septembre 2006



aisément à la définition d'unités discrètes<sup>116</sup> de certification et peut-être par extension, de modules de certification, en cas de démarche VAE par exemple. Ce constat est à mettre en relation avec le fait que les compétences sont souvent formulées de manière identique aux tâches dans le cas des diplômes du tertiaire. Il n'est donc pas étonnant que les ensembles constitués dans le RAP se retrouvent quasiment à l'identique dans le RC.

Dans la partie modalités de certification **du bac pro CTRM** (annexe IIa de l'arrêté), on entre d'abord par les capacités, pour voir dans quelles UC on va les évaluer, selon la logique d'exposition proposée par le guide (page 27) :

Extraits du tableau général de mise en relation compétences/unités du bac pro CTRM

Capacités		Compétences	Unités				
<b>C1</b> <b>Communiquer</b> <b>Inform</b> <b>Analyser</b>	1.1	Collecter et exploiter les informations nécessaires au transport	X				
	1.2	Communiquer avec son entreprise, le client et les acteurs du domaine public	X				
	1.3	Renseigner, restituer les documents relatifs à ses activités		X			
« <b>C2</b> <b>Traiter</b> <b>Décider</b> <b>Organiser</b>	2.1	Vérifier et renseigner les documents nécessaires au transport		X			
	2.2	Prendre en charge le véhicule et organiser le chargement		X			
	2.3	Déterminer et adapter l'itinéraire		X			
	2.4	Programmer et gérer ses activités		X			
	2.5	Gérer les litiges, les anomalies, les incidents et accidents		X			

Ensuite on reprend chaque Unité et on la décrit dans un tableau qui indique quelles compétences on va évaluer et à quelles tâches on peut les référer, comme y invite le guide (page 28), en adoptant cependant une mise en forme un peu différente de l'exemple proposé.

<sup>116</sup> "discrètes", dans le sens où elles sont indépendantes les unes des autres, ne contiennent en aucun cas les mêmes compétences, (par analogie à une unité discrète en linguistique, qui définit la plus petite unité de sens). Mais aussi "discrétiser" : Rendre discret, dégager des valeurs individuelles à partir de quelque chose de continu.

Extraits de la fiche de présentation de l'Unité U11 du référentiel CTRM.

<p>• <b>Contexte professionnel</b>                  Les activités menées dans le cadre de cette unité U11 se mobilisent dans les activités d'analyse liées à la réalisation d'opérations de transports mettant en œuvre des transports autres que celui des marchandises générales. Elles se déroulent dans l'espace de formation dédié à l'organisation et la réglementation du transport.</p> <p>• <b>Nature de l'activité</b>                  Ces activités correspondent en tout ou partie aux tâches des activités A1 et A4 du référentiel des activités professionnelles.</p>				
Compétences		Activités	Tâches associées	
C1.1	Collecter et exploiter les informations nécessaires au transport.	1. Préparer et organiser sa mission de transport	A1T1	Collecter et exploiter les informations nécessaires au transport à effectuer.
C1.2	Communiquer avec son entreprise, le client et les acteurs du domaine public.	4. Communiquer avec son environnement	A4T1	Rendre compte à l'entreprise, communiquer avec le client.
			A4T3	Communiquer avec les acteurs du domaine public.
			A4T4	Informers son entreprise et le client.

Le règlement d'examen (annexe IIb de l'arrêté) de ce bac pro se présente sous la forme d'un tableau strictement conforme au modèle proposé dans le guide pour le bac pro.

Dans la partie « Définition des épreuves » (annexe IIc de l'arrêté de ce bac pro), une fiche détaillée par épreuve indique l'intitulé de l'épreuve, le numéro de l'unité correspondant, son coefficient et sa durée, ainsi que le mode d'évaluation, dans un format très proche de l'exemple du bac pro microtechnique donné dans le guide.

Dans la partie « Modalités de certification » **du bac pro P&C**, les unités constitutives du diplôme (annexe IIa) sont présentées sous forme de tableaux par épreuve ou sous épreuve établissant un lien entre les compétences et les savoirs évalués au cours de l'épreuve, ce qui constitue une innovation par rapport au guide.

Unité 31										
E3 - Sous-épreuve E31 : Période de formation en milieu professionnel										
Rep.	Compétences.	Savoirs								
		S1 Les matières	S2 Les techniques de production	S3 Les outillages et les périphériques	S4 La maîtrise et l'amélioration de la production	S5 La qualité	S6 La communication et l'animation	S7 La sécurité et la santé au travail	S8 Le développement durable	S9 L'économie
C07	Assurer le stockage. (1)									
C12	Informers la hiérarchie. (2)									
C16	Rédiger un compte-rendu ou un rapport. (3)									
C20	Transmettre les consignes.(2)									
C23	Vérifier l'application des consignes. (2)									

Ce premier tableau de correspondance synthétique est complété par des fiches descriptives de chacune des unités professionnelles, très détaillées, structurées en deux

rubriques : la première (finalités et objectifs) rappelle les compétences à évaluer ainsi que les activités au cours desquelles elles sont mises en œuvre ; la seconde (modes d'évaluation) indique l'ensemble des ressources mises à disposition du candidat, et précise les types de situation de travail au cours desquelles le professionnel peut être confronté à la mise en œuvre des compétences évaluées, sans utiliser toutefois explicitement cette notion de « situation de travail ».

Enfin un tableau de synthèse du règlement d'examen (annexe IIb) précise, conformément au modèle du guide, l'intitulé des épreuves, le numéro des unités correspondantes, leur coefficient, leur durée et la modalité d'évaluation retenue.

**Pour le BP Coiffure**, un tableau de correspondance entre les compétences et les unités constitutives du diplôme est proposé, avec une entrée par les capacités, comme dans le modèle du guide.

Extrait du tableau de mise en relation capacités/unités de certification

	COMPÉTENCES		Unités de certification					
			U10	U20	U30A	U30B	U41	U42
C1 S'informer Communiquer	C 11	Collecter, sélectionner et traiter les informations						X
	C 12	Transmettre des informations et rendre compte					X	
	C 13	Suivre la qualité de l'accueil et de la prise en charge de la clientèle					X	

Ce document est suivi d'un tableau présentant le règlement d'examen, indiquant l'intitulé de l'épreuve, son coefficient, ainsi que les unités constitutives du référentiel. Bien que les deux options du BP aient été fondues en un seul diplôme, une alternative est proposée entre deux options au sein de l'épreuve E3 (option 1 coiffure événementielle et option 2 coupe homme et entretien pilo-facial).

Chacune des 6 épreuves professionnelles est ensuite décrite avec sa finalité, son contenu, son évaluation et sa durée (voir extraits page suivante).

Après cette revue de détail, on peut conclure, au vu des différences dans l'écriture des fiches descriptives des unités des deux bacs pros, que le souhait d'une généralisation et d'une stabilisation des pratiques de description des unités, émis par les auteurs du guide de 2004, n'a pas encore été réalisé. En revanche dans les trois cas la consigne de n'évaluer qu'une seule fois chaque compétence est strictement respectée.

## **Épreuve E1 : CRÉATION, COULEUR, COUPE, COIFFAGE : U10**

**Coefficient : 6**

### **Finalités et objectifs de l'épreuve**

Elle a pour objectif de vérifier les compétences du candidat liées aux activités professionnelles suivantes :

- Conception de nouvelles coiffures personnalisées
- Mise en œuvre de modification permanente de la couleur par éclaircissement, coloration, association de techniques de décoloration et de coloration
- Mise en œuvre de techniques de coupe, de mise en forme
- Conception d'un coiffage personnalisé

### **Contenu**

Elle porte sur les **compétences terminales** :

C 21 : Gérer les produits et les matériels

C.22 : Planifier les activités

C 32 : Concevoir une coiffure personnalisée

C.34 : Mettre en œuvre des techniques de coloration et d'éclaircissement

C.36.1 : Créer et réaliser des coupes

C 37 : Concevoir et réaliser des mises en forme temporaires et des coiffages

### **Et les savoirs associés :**

S1 : Enseignement scientifique appliqué

S2 : Technologies et méthodes

S3 : Cadre organisationnel de l'activité

S5 : Arts appliqués à la profession

### **Évaluation :**

elle porte sur

- la pertinence des choix technologiques et techniques pour le résultat demandé
- la maîtrise des techniques
- la planification du travail dans le temps
- l'organisation du poste et le respect de l'environnement de travail, la maîtrise des règles d'ergonomie, d'hygiène et de sécurité, l'attitude face au modèle
- l'adaptation de la réalisation à la morphologie du modèle
- la créativité de la réalisation, la mise en valeur du modèle
- la conformité de la réalisation au projet
- le degré de transformation
- la qualité du résultat

### **Forme de l'évaluation : ponctuelle pratique ; Durée : 2 heures 30 min**

Elle comporte un shampoing, une coupe, une modification de couleur, une mise en forme et un coiffage.

[...]

## Au terme de cette partie, on retiendra ...

L'examen des référentiels des trois diplômes analysés laisse une impression de variété, dans la forme, d'imprécision et d'extrême labilité et interchangeabilité des termes utilisés.

Malgré les pistes livrées dans le guide méthodologique de construction des diplômes, dans sa version de 2004, la variété des référentiels des activités professionnelles analysés dans cette étude concerne autant la logique de regroupement des activités, le niveau retenu de déclinaison de l'activité (tâche ou opération) que la façon dont les activités et les tâches sont écrites et décrites. De plus aucun des choix qui ont déterminé à la fois le mode de structuration ou le niveau de déclinaison retenu pour la description des activités n'est explicité. Ces référentiels ne comportent d'ailleurs pas de définition précise des termes de fonctions, activités, tâches.

Par delà, cette diversité, la première partie des référentiels, consacrée à la description des activités professionnelles, s'avère résolument orientée vers une prescription de nature singulière, caractérisée par sa nature hybride. Les consignes du guide engagent les membres du groupe de travail à énoncer, dans cette phase : « *ce qui est attendu du titulaire du diplôme dans une organisation* », mais de quelle organisation s'agit-il ? L'absence d'études préalables au travail du groupe, de dossier d'opportunité, de constitution raisonnée des groupes<sup>117</sup> engage peu à une bonne connaissance des activités exercées (au sens d'emplois) dans une variété de contextes. Aucune garantie ne semble donc réunie pour que le RAP renvoie à un quelconque « prescrit » du travail, et pas davantage pour qu'on ne retienne in fine que ce qui est commun entre ces activités. Ce « prescrit » est le fruit d'un compromis, non seulement entre les professionnels eux-mêmes, mais aussi « ... *entre les représentants du monde de travail, les pédagogues et les représentants de l'administration* »<sup>118</sup>. De nature politique, il est également un prescrit « traduit » dans une logique scolaire. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que la présence des titulaires des emplois visés par le diplôme ne paraisse pas incontournable dans l'élaboration des référentiels, au moins pour l'étape du RAP.

En dehors de ces différences de forme, une logique commune semble cependant encore présider à l'élaboration des référentiels. Issue des préceptes un peu datés de la pédagogie par objectifs, cette logique est perceptible dans les référentiels étudiés au travers des liens établis entre les tâches (ou « activités ») et les « compétences », de l'usage de la notion de capacités ou encore de taxonomie d'objectifs, de l'orientation des référentiels vers l'évaluation et donc de la formulation de comportements évaluables et observables...

Ainsi, entre « tâches et compétences », il y a plus qu'une absence de continuité, mais plutôt une identité de formulation ou une identité en nature. La notion de « capacités », utilisée, relève d'une manière un peu ancienne de classer les objectifs pédagogiques opérationnels. L'indifférenciation constatée entre les « tâches » et les « compétences », dans les référentiels du ministère de l'Éducation nationale se retrouve également dans la désignation de ce qui devra être évalué (tâche ou compétence ?). Quant à la liste des savoirs associés, elle parvient à un niveau de détail tel, dans deux des cas étudiés, que cette dernière partie du référentiel pourrait paraître en décalage avec les orientations retenues pour le travail des CPC, qui sont censées ignorer les questions de formation.

Enfin, le souhait d'une généralisation et d'une stabilisation des pratiques de description des unités, émis par les auteurs du guide de 2004 ne semble pas encore réalisé. Dans le cas du bac pro P&C, chaque compétence n'est évaluée qu'une fois, mais certaines de ces compétences sont constitutives de plusieurs unités de certifications et donc à ce titre

---

<sup>117</sup> Allant dans le sens d'une représentativité des contextes d'emploi

<sup>118</sup> Maillard, F. *Ibid*, p. 10

mobilisées dans les épreuves. Ceci diffère d'autres référentiels, plutôt tertiaires, où les compétences caractéristiques d'une unité de certification sont attachées à celle-ci et ne peuvent pas être mobilisées dans plusieurs épreuves. Ce constat est sans doute à mettre en relation avec le fait que les compétences sont plus souvent formulées de manière identiques aux tâches dans le cas des diplômes du tertiaire. Il n'est donc pas étonnant que les ensembles constitués dans le RAP se retrouvent, dans ce cas, quasiment à l'identique dans le RC.

Il est possible également, comme nous l'avons constaté dans la partie précédente, que l'imprécision voire la confusion des termes utilisés autant que des tâches à réaliser, dans les autres étapes d'élaboration du référentiel (de certification cette fois) épuisent les quelques professionnels voire représentants des professionnels présents dans les groupes. Il est également vrai que cette seconde étape est considérée, la plupart du temps, autant par les uns (représentants des professionnels) que par les autres (enseignants et représentants de l'administration) comme relevant davantage de la responsabilité des « pédagogues ».

## **Questions pour l'avenir et propositions**

Le guide méthodologique de construction des référentiels énonce tout comme les discours « convenus » des concepteurs des diplômes<sup>119</sup> qu'il faut dans les référentiels appréhender la compétence, dans sa différence d'avec la tâche. Si cette dernière décrit une action un peu générale, la compétence est censée renvoyer à un comportement : quelque chose qui se voit, qui s'observe et qui peut se mesurer.

La compétence serait seule évaluable (une tâche ne peut pas l'être, nous dit-on), elle permettrait donc de fixer des objectifs d'apprentissages. La finalité du référentiel est ainsi définie : construire des objectifs et en corollaire en vérifier les acquisitions. Pourtant l'analyse des référentiels précédents ne permet pas d'entrevoir de grandes différences entre les « tâches » et les « compétences ». Ces dernières sont parfois énoncées au terme d'une opération de décomposition de la tâche en opérations ou bien elles sont strictement identiques aux tâches. On remarquera également que les mêmes termes se retrouvent dans le RAP et le RC, dans la rubrique des « résultats attendus » ou des « critères de performance ». Pourquoi dans ces conditions différencier ces 2 parties du référentiel, si leurs contenus ne diffèrent en rien en nature ?

On reconnaîtra dans ce type d'amalgame, tout comme dans la mobilisation de la taxonomie de Bloom et les termes de « capacités », les principes de la « pédagogie par objectifs » et de ses fondements behaviouristes. Cette psychologie mobilise une certaine conception de la compétence : l'idée qu'il ne sert à rien de chercher à formaliser ce qui se passe dans la tête de l'apprenant quand celui-ci apprend mais qu'il suffit pour cela d'observer son comportement, dont on aura fixé au préalable les attendus. Dans ce cas, la compétence telle qu'elle se présente dans les référentiels de diplômes est, comme l'indique Philippe Perrenoud<sup>120</sup>, soit une « performance », soit un « objectif pédagogique ». Dans la première acception, la compétence est conçue comme un acquis scolaire vérifiable (un objectif pédagogique). Dans la seconde, la compétence est invisible (c'est une boîte noire) mais on peut l'approcher par des performances qui elles sont observables. Ainsi, ce qui est listé dans le référentiel ce sont ces performances et celles-ci ne diffèrent donc pas en « nature » des tâches puisqu'elles sont exprimées en termes d'action ou de réalisation.

D'autres modèles existent cependant, développés par des psychologues ou des spécialistes des sciences de l'éducation. Leur conception des compétences s'inscrivent dans des paradigmes théoriques plus constructivistes<sup>121</sup>. Pour tenter de répondre à la question de « comment on apprend », il faut, disent-ils ouvrir la boîte noire, donc analyser les opérations mentales. Dans ce contexte, ils ont défini la compétence davantage comme une mobilisation de ressources internes et externes. Ces modèles d'inspiration plutôt piagétienne, dans lesquels on retrouve aussi la didactique professionnelle, appréhendent le mouvement de formation des compétences au travers de processus de conceptualisation et de construction de « schèmes »<sup>122</sup>. Les compétences « professionnelles » ne peuvent donc être identifiées qu'au terme d'une analyse de « l'activité » (cognitive) dans le travail qui met à jour ce processus de conceptualisation ou de construction de schèmes. A cette condition, elles peuvent être dites « professionnelles » et leur nature est différente de celle des tâches. Les référentiels de diplômes du ministère de l'Education nationale ne portent pas, pour l'instant, à de rares

---

<sup>119</sup> Nous faisons allusion à une étude différente dans laquelle nous avons interrogé des membres des groupes de travail sur le référentiel qu'ils avaient été amenés à construire. Voir PADDEU J., MAILLARD, D., VENEAU, P., KOGUT-KUBIAK, F. *Les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels : note d'avancée des travaux*. Marseille, mars 2011, à paraître

<sup>120</sup> Perrenoud, Ph. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF Editeur, 1997, p.23.

<sup>121</sup> Perrenoud, Ph, *Ibid*

<sup>122</sup> La notion de schème renvoie ici à une « organisation cognitive qui permet à l'individu d'anticiper son action dans une classe de situations donnée »



exceptions près, la trace de cette conception des compétences. D'une part, ce qui est désigné comme compétence est en réalité une performance ou un résultat attendu. D'autre part cet objectif pédagogique est désigné d'emblée comme un objectif professionnel, tandis qu'il est identifié au terme d'une opération de déduction logique (à partir de la tâche) mais certainement pas par une analyse externe des activités de travail.

Il n'est pas étonnant dans ce contexte de noter que depuis le début des années 1990, les référentiels de diplôme aient affirmé leur vocation à établir les normes relatives à la certification plutôt qu'à orienter la formation. Autrement dit, malgré ses différences de formes, le référentiel est tout entier orienté vers l'évaluation. C'est ce que montrent, par exemple les évolutions entre le référentiel du bac pro plastiques et composites de 1992 et ceux qui ont suivi. Le premier contenait en effet de nombreuses recommandations qui en faisaient une sorte de cahier des charges pour la formation.

La production de documents méthodologiques a permis de renforcer le cadre d'élaboration des référentiels de diplôme. Cependant, la définition de la notion de compétence sur laquelle s'appuie le guide, tout comme les référentiels, contribue fortement à la fois à contraindre l'énonciation de ce qui peut être mobilisé dans le travail et à limiter le rôle des professionnels, en particulier ceux qui sont sur les emplois visés. Peut-être d'ailleurs que l'utilisation de cette notion d'emploi in-forme l'ensemble du processus et tend à enfermer les participants dans un travail d'explicitation des prescriptions plutôt que de les engager dans une réflexion sur la qualification.

Par conséquent élaborer un référentiel consiste davantage à établir rapidement une vision commune, consensuelle, du profil des titulaires de l'emploi, sans passer par une phase d'explicitation de la diversité des situations de travail et des organisations. La pauvreté des résumés de la cible professionnelle montre bien que cette question a été mise de côté par le groupe de travail au profit d'une unité de façade des emplois et d'une supposée convergence des besoins des entreprises.

Les consignes données aux professionnels, issues de la méthode elle-même, qui consiste à ne pas aller au-delà d'une description de l'activité professionnelle « observable » - pour ne pas investir le domaine des compétences et des savoirs - interdit d'établir de véritables liens entre les tâches et ce qui peut être énoncé comme ressources pour les réaliser. En bref, on n'évoque rien de l'activité d'un sujet et on ne parle du travail que pour évoquer son périmètre et ses résultats. Ainsi, les compétences énoncées dans le RC apparaissent souvent comme une réplique des énoncés des tâches, les indicateurs de performance ou critères d'évaluation comme une reprise des résultats attendus.

Dans ces conditions, la nature même du travail demandé aux professionnels ne justifie pas la présence dans le groupe de titulaires de l'emploi et de leur encadrement de proximité.

Certaines tendances pourraient motiver un réexamen de l'ingénierie actuelle des diplômes. Il y aurait d'une part la volonté de mieux considérer la variété des contextes d'activité pour redécouvrir la richesse des emplois et la diversité de compétences que masque la seule référence à un travail prescrit, remanié de façon à paraître comme un standard commun à toutes les situations d'emploi. Il y a également l'évolution des connaissances (en particuliers psychologiques) sur la mobilisation des ressources du sujet dans le travail. Il y a enfin l'évolution des organisations de travail, les formes de mobilisation individuelles qu'elles encouragent et qu'elles tentent d'évaluer. Quelques référentiels de diplômes portent déjà la trace de la prise en compte de ces tendances à l'œuvre.

Enfin la rédaction d'un nouveau guide, n'a semble-t-il pas suffi à mettre fin à la grande variété des référentiels constatée avant sa réélaboration en 2004<sup>123</sup>. Les référentiels analysés ici montrent une grande variété dans leur structuration (niveau de déclinaison des tâches/activités, mode de regroupement des tâches et des compétences et des unités de certification, niveau de détail des savoirs...). Ils attestent également d'une extrême fluctuation et imprécision des termes utilisés, tout comme le guide lui-même. Proposer un nouveau guide plus prescriptif, en tout cas plus précis, pourrait être un premier pas pour tenter d'impulser des pratiques un peu plus homogènes. Mais cette rénovation ne saurait suffire à une sorte de « professionnalisation » à l'élaboration de diplômes qui nécessiterait, elle, d'engager au-delà d'un processus de réflexion collective sur les pratiques d'élaboration et de définition des notions et concepts sous jacents, un véritable travail en commun. L'usage d'une plateforme collaborative pourrait avantageusement outiller la mise en place de cette sorte de « communauté de pratiques ».

Peut-être que le problème essentiel se situe moins dans l'existence de cette variété que dans ce que l'on cherche vraiment à sanctionner au travers du diplôme et dans ce que cela exigerait d'identifier. On ne peut pas raisonnablement échapper à une nouvelle mise en débat des finalités du diplôme qui nécessiterait la participation de professionnels, de chercheurs autant que de décideurs. La recherche de la meilleure méthode pour y parvenir, susciterait ensuite d'autres débats et des réflexions qui ne sont pas simples à mener et à l'instar de Fabienne Maillard, on pourrait alors se demander « *si le recours à la rationalité scientifique- mais laquelle ? Celle des ergonomes, des psychologues du travail, des sociologues du travail... ? Et avec quels méthodes et outils- suffirait à rendre les référentiels d'activités professionnelles plus adaptés et plus accessibles. Une plus grande proximité avec l'activité réelle pourrait-elle reposer sur un recours systématisé aux experts (selon quelles modalités : la réalisation d'études préalables, une participation aux groupes de travail... ?), sur une transformation des modes de cadrage des référentiels, sur d'autres modes de conception des diplômes ? Mais de quelle « activité réelle » s'agirait-il ?...* »<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> MAILLARD, Fabienne, *Ibid*, 2001

<sup>124</sup> *Ibid*, p.15

## **LISTE DES SIGLES**

Bac pro P&C : bac pro Plastiques et composites

Bac pro CTRM : Conducteur routier et transport de marchandises

Bac pro EIE : Equipement et Installation Electriques

L'AFT/IFTIM : organisme de formation de toute la chaîne Transport Logistique. L'AFT, Association pour le développement de la formation professionnelle dans le transport. L'IFTIM, Institut de Formation aux Techniques d'Implantation et de Manutention

FNC : Fédération nationale de la coiffure

CNEC : Conseil national des entreprises de coiffure

FNTR : Fédération Nationale des Transports Routiers

CGI : Confédération commerce de gros et commerce international

CFA : centre de formation pour apprenti

ANFA : Association nationale pour la formation dans l'automobile

REAC : Référentiel Emploi - Activités - Compétences

## BIBLIOGRAPHIE

AFRIAT C., GAY C., LOISIL F. (2006). Mobilités professionnelles et compétences transversales : rapport du groupe Prospective des métiers et qualifications, FRANCE. Centre d'analyse stratégique, juin, 103 pages

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000527/0000.pdf>

AGUETTANT N., GUITTON C., PILLEMONT J., (2008), Matériaux pour la construction et l'industrie. Étude d'opportunité sur la création de diplômes de niveau IV et de niveau III dans les branches " Granulats ", " Industrie du béton " et " Béton prêt à l'emploi, *Céreq Net-Doc n°33 Etudes sectorielles*.

AGULHON C., TROGER V., GRESSEL R. (1996). La filière transport et logistique : la diversification en question. Rapport pour le secrétariat des CPC. In *CPC Documents n°9 – 120 p*

BABIN F., BLIN C., BONNAMOUR M., BONNET G. et al Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes : référentiel des activités professionnelles et référentiel de certification du domaine professionnel In *CPC Documents n°1 (1993) – p.41*

BEDUVE C., FOURCADE B., LEGAY A., MOLINARI M., OURTEAU M., PADDEU J., QUINTERO N., SECHAUD F. (2010) « les baccalauréats professionnels de l'industrie à la veille de la réforme, focus sur l'électrotechnique et la réparation des carrosseries, *CPC Etudes N°2, 2 tomes*

BENOIST P. « La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics (1950/1990) » L'Harmattan, juin 2000

BENTABET E., KIRSCH J-L., STEFANI S. (2005), Le partenariat social dans la formation professionnelle initiale en France, *Céreq Relief N°9 Echange du Céreq*.

BOUSIER M, GASQUET G., HILLAU Bernard, LE STIR F., et alii Documents méthodologiques. Dossier d'opportunité (03/1990). In *CPC Documents n°1 (1992) – 21 p*.

BRUCY G. (1989) « CAP et certificats de spécialité : les enjeux de la formation au lendemain de la deuxième guerre mondiale », formation emploi N°27-28, p 134

BRUCY G. (1998) « Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880/1965). L'état, l'école, les entreprises et la certification des compétences ». BELIN, Paris, p 93

BUTTENWEISER I., CHEVET H. (1997) « Panorama des techniques du bâtiment 1947 – 1997 ». Plan construction et architecture, CSTB

CAILLAUD P. (2000). Le diplôme. Thèse de doctorat de l'université de Nantes en droit privé, sous la direction d'Alain SUPIOT. Université de Nantes, 615 p.

CAILLAUD P., (2003), Qualification professionnelle et valeur juridique du diplôme, in DUPRAY A., GUITTON C. et MONCHATRE S (dir.), Réfléchir la compétence : approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire, Octares éditions, coll. colloques, 2003, pp. 115-128

CHARRAUD A-M., BOUDER A., KIRSCH J-L., (1995) Le titre, la compétence, l'emploi : normes et usages de la certification, *Céreq Bref n°114*.

DUFOUR B., TILMAN F., coauteurs de : FOUREZ G. (dir.), (2007) *Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner*, Lyon/Bruxelles, Chronique sociale/Couleur Livres

- DUFOUR B., TILMAN F., coauteurs de : FOUREZ G. (dir.), (2006) *Des compétences négligées par l'école. Les raconter pour les enseigner*, Lyon/Bruxelles, Chronique sociale/Couleur Livres
- DUPRAY A., GUITTON C., et MONCHATRE S. (dir.), (2003) « Réfléchir la compétence : approches sociologiques, juridiques, économiques d'une pratique gestionnaire », Octares éditions, collection colloques
- FLORIANI C., KIRSCH J-L., KOGUT-KUBIAK F. MENABREAZ M. PADDEU J. avec la collaboration de GAUTHIER C. et QUINTERO N. (2009), Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme, *Céreq Net.doc n°57*.
- FOURCADE B., OURLIAC G., OURTEAU M. (1992) La négociation des diplômes technologiques : les commissions professionnelles consultatives, *In Formation emploi n° 39 juillet-septembre - pp.45-54*
- FOURCADE B. (1996) Les CPC et la régionalisation. Construction des diplômes et construction de l'offre de formation. *In Note du LIRHE n°210 (96-10) mars, 16 p.*
- FOURCADE B. (2009). Niveau V et logique de filières, Fourcade, *CPC Info, n°48*.
- HANIQUE F (2004) Le sens du travail. Chronique de la modernisation au guichet. Toulouse : Erès.
- KALCK P. (2005), Les partenaires sociaux dans les CPC : le cas du bâtiment, *Céreq Relief N°9 Echange du Céreq*.
- KIRSCH J-L. Vers une élaboration conviviale des diplômes professionnels ? *In Education Economie n°28 (octobre 1996) - pp.5-6*
- KIRSCH J-L., GALLARDO A., BAUX J-P., COILLOT B., et alii. Le point sur... 10 ans de CPC. *In CPC Info n°22 avril 1996 - pp.7-23*
- LABRUYERE C. (2004) Certifications Professionnelles : Les partenaires sociaux impliqués dans la construction de l'offre. *Céreq Bref n°208, mai*.
- LABRUYERE C., TEISSIER J., (2007) la place des certifications dans la construction et la reconnaissance des qualifications par les partenaires sociaux, *Céreq relief N°20*
- LABRUYERE C., TEISSIER J. (2008) Points de vue interprofessionnels : convergences et divergences sur les certifications, leur construction et leur reconnaissance, p 247-268 in des diplômes aux certifications professionnelles, nouvelles normes nouveaux enjeux, collection « des sociétés », PUR.
- LOARER E. et PIGNAULT A. (2008), « Analyser l'expérience en vue de la mobilité professionnelle : une nouvelle approche », *Éducation permanente, n°174, pp. 38-50*.
- MAILLARD F. (2001) « les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage », in CPC documents, N°5, p62
- MAILLARD F. (2004), Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux, *Céreq Bref n°208, mai*.
- MAILLARD F. (2007) les diplômes de l'éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles, nouvelles normes nouveau enjeux, *Céreq relief N°20*
- MARQUETTE C. (1997) Spécialisation et diplômes professionnels : le cas du baccalauréat professionnel "process". *Paris : L'Harmattan – pp.191-208*
- MARQUETTE C. (2002) La notion de matériaux : quelle pertinence dans la structuration de l'offre de formation professionnelle ? *Note de synthèse, CPC Chimie E.N.*

- MARQUETTE C. (2005), La notion de matériaux, quelle pertinence dans la structuration de l'offre de formation ? *CPC Documents*, n°2 .
- MOBÛS M., VERDIER E., (1997) La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France, *Céreq Bref n°130* .
- MONCEL N., SMITH M. (2009) Construction et valorisation des diplômes : une comparaison entre le Royaume-Uni et la France. CPC document n°9, pp147-210.
- OURTEAU M. (1995) Etude d'opportunité et recours à l'expertise dans le processus de création des diplômes. *In Formation emploi n° 52 octobre-décembre : Construction et négociation des diplômes - pp.67-84*
- OURTEAU M. (2008), Certifications professionnelles européennes : enjeux pour le système français de formation et de diplôme, pp 205-223, in des diplômes aux certifications professionnelles, nouvelles normes nouveaux enjeux, collection « des sociétés », PUR.
- PADDEU J., MAILLARD D., KOGUT-KUBIAK F., VENEAU P. « les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels : première note d'avancée des travaux », à paraître.
- PERKER H., GERARD F., LEPLATRE F., Maillard D. Systèmes et procédures de certification des qualifications en France : rapport national. : Cedefop, 1993 - Cedefop Panorama 54 p.
- PILLET M. (1995) La création du baccalauréat professionnel. Les processus de décision. *In Formation emploi n° 52 (octobre-décembre 1995) : Construction et négociation des diplômes - pp.87-100*
- PROST A. (1992) Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours. Paris, Seuil
- QUENSON E. (2009) Les diplômes transversaux peinent à s'imposer sur le marché du travail, *Céreq Formation emploi n°106, pp25-39*.
- ROSE J., MAILLARD F., LIAROUTZOS O., SULZER E., BESUCCO N., LOZIER F.; BROCHIER D., KALCK P., MARQUETTE C.; PERSONNAZ E.; VENEAU P. (2001), La construction de la certification : quelles méthodes, pour quels usages ? *Journées de travail DESCO-CEREQ des 13 et 14 septembre 2001. / DESCO - DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE. Paris*
- TILMAN F., GROOTAERS D. *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*, Lyon/Bruxelles, Chronique sociale/Couleurs Livres, 2006.
- WEIL S. (1951), *La condition ouvrière*. Paris: Éditions Gallimard, 1951. Collection idées, NRF.
- (2010) Mobilités : quelles réalités ? Mieux comprendre la mobilité pour accompagner les parcours professionnels, *Céreq Relief n°31, 132p Deuxièmes rencontres interrégionales Céreq - DARES - inter CARIF OREF RELIEF 31 – Juin 2010*
- A propos de l'enquête de la CEGOS les évolutions de la formation professionnelle en 2009 <http://www.terraneuva.fr/2010/01/le-developpement-des-competences.html>

## **Bibliographie des textes juridiques**

Section II de la loi n°50-205 du 11 février 1950 relative aux conventions collectives et aux procédures de règlement des conflits collectifs de travail, JO du 12 février, p. 1688 à 1693

Art. 12, II de la loi n°71-561 du 13 juillet 1971 modifiant certaines dispositions du chapitre IV bis du titre II du livre Ier du code du travail relatives aux conventions collectives de travail ainsi que certaines dispositions du titre II de la loi n° 50-205 du 11 février 1950 modifiée, relative à la procédure de médiation, JO du 14 juillet, p. 6939 à 6941.

Section I, art. 7 (art. L. 133-1 du code du travail) de loi n° 82-957 du 13 novembre 1982 relative à la négociation collective et au règlement des conflits collectifs du travail, JO du 14 novembre, p. 3414 à 3421

Décret n°72-607 du 4 juillet 1972 relatif aux Commissions Professionnelles Consultatives

Décret n°2007-924 du 15 mai 2007 relatif aux commissions professionnelles consultatives et au comité interprofessionnel consultatif institués auprès du ministre chargé de l'éducation nationale

Décret n°2007-950 du 15 mai 2007 relatif à l'institution d'une commission professionnelle consultative des métiers de l'agriculture, de la transformation, des services et de l'aménagement des espaces auprès du ministre chargé de l'agriculture.

Décret n°2009-660 du 10 juin 2009 relatif à l'institution d'une commission professionnelle consultative des « métiers du sport et de l'animation » auprès du ministre chargé de la jeunesse et du ministre chargé des sports

Décret n°2006-464 du 20 avril 2006 relatif à la formation des assistants maternels

Arrêté du 2 juillet 2009 relatif à la composition et au fonctionnement des commissions professionnelles consultatives instituées auprès du ministère chargé de l'emploi

Arrêté du 11 septembre 2002 relatif à la création d'une commission professionnelle consultative du travail social et de l'intervention sociale

Arrêté du 19 juin 2006 portant création de la commission professionnelle consultative du spectacle vivant.

thématique

CPC études

titre du document

Place et rôle des professionnels  
dans la conception des diplômes professionnels

éditeur

Direction générale de l'enseignement scolaire

contact

Bureau des diplômes professionnels

accès internet

[www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr)

date de parution

Décembre 2011

conception graphique

Délégation à la communication

impression

MENJVA