

Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux

Fabienne Maillard

Les référentiels des diplômes professionnels, qui présentent à la fois l'activité professionnelle à laquelle conduit le diplôme et l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires pour exercer cette activité comme pour acquérir le diplôme, sont l'objet de critiques régulières relatives à leur standardisation, leur exhaustivité, leur scolarocentrisme. Ces documents offrent en effet une vision volontiers idéalisée du diplôme, de son contenu et de ses usages possibles. C'est sur l'ambivalence des critiques formulées par les chercheurs et par les acteurs de la formation qu'est centré cet article, dans la mesure où certaines des caractéristiques des référentiels et des diplômes peuvent aussi bien être incriminées que jugées nécessaires. L'analyse des référentiels comme de leurs critiques met en valeur la diversité des conceptions du diplôme auxquelles se réfèrent les acteurs sociaux, et souligne la singularité des diplômes professionnels dans l'univers actuel de la certification.

Mots-clés : référentiel, diplôme, certification, savoir, compétence.

INTRODUCTION

Depuis le début des années 80, les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale se présentent sous la forme de « référentiels », un **référentiel d'activités professionnelles**, qui précise le type d'activités auxquelles conduit le diplôme, assorti d'un **référentiel de certification du domaine professionnel**, qui présente la somme des compétences et connaissances nécessaires à l'acquisition du diplôme (1). Chaque diplôme professionnel, du CAP au BTS, possède désormais ses propres référentiels,

qui définissent le diplôme et ses exigences et sont censés constituer des outils communs à tous les acteurs de la formation et de la certification (2). Leur axe de construction est cependant la certification et non pas la formation, dont ils doivent, au moins dans leurs principes constitutifs, se montrer déconnectés, même si c'est à la pédagogie par objectifs que les référentiels doivent leur origine. Pour tenir compte de la diversité des publics candidats et des modes d'accès aux diplômes, formation et certification sont en effet dissociées, le travail des Commissions professionnelles consultatives chargées de l'élaboration des diplômes (Möbus et Verdier, 1997) (3) se concen-

trant sur la certification. Érigée en règle dans les années 80, cette séparation s'est systématisée avec la loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels (VAP). Elle est même devenue une règle générale applicable à l'ensemble des certifications professionnelles depuis la loi de modernisation sociale de 2002 et l'institution de la validation des acquis de l'expérience (VAE) (4). Autrement dit, les règles de construction des diplômes professionnels ont changé, même si les acteurs qui président à cette construction sont toujours les mêmes.

Historiquement bâtis sur les principes d'une « *formation méthodique et complète* » (Brucy, 1998) (5), les diplômes professionnels reposent dorénavant sur la norme d'une « certification méthodique et complète » (6). Cette nouvelle norme, sur laquelle Lucie Tanguy a déjà énoncé une critique radicale (Tanguy, 1994) (7), rompt avec la logique scolaire des programmes et des durées de formation et propose une définition plus pragmatique des diplômes professionnels. Organisés par grandes capacités et compétences, les référentiels doivent être proches de l'activité réelle de travail et être d'une lecture accessible à tous, tout en donnant la vision la plus complète possible du diplôme. Pourtant, lorsqu'on lit ces documents et lorsqu'on observe les critiques formulées par les chercheurs qui évaluent des diplômes (8), c'est moins la standardisation dénoncée par Lucie Tanguy qu'une très grande diversité des référentiels qui s'impose, à laquelle s'ajoutent une certaine complexité des documents, un style d'écriture très éloigné du langage commun, ainsi qu'une relation parfois distante avec le travail concret.

Ce constat, qui met en cause à la fois le modèle et sa critique, incite à s'interroger sur les raisons qui justifient les écarts à la norme ainsi que sur la validité de cette norme. Une dizaine d'années après que leur forme se soit stabilisée (les guides méthodologiques publiés par le service des CPC qui servent de modèle datent du début des années 90), il a semblé intéressant mais également nécessaire d'observer ce corpus de textes institutionnels et les critiques qu'ils ont générées. Définis comme des documents techniques à l'usage des formateurs, des candidats aux diplômes, des évaluateurs et des employeurs, les référentiels ont en fait un véritable rôle politique qu'on a volontiers tendance à négliger, ou à ne considérer que pour mieux le dénoncer. Décrits pour leur adhésion à une conception patronale de la formation et des diplômes (Tanguy, 1994) (9) ou pour leur caractère trop scolarocentré (Eckert, Veneau, 2000), ils s'avèrent finalement aussi éloignés d'une norme insti-

tutionnelle modélisante que d'une norme entrepreneuriale obnubilée par les compétences et la productivité individuelle.

C'est à ce que révèle la singularité des référentiels et au sens que l'on peut donner à toutes leurs formes d'hétérodoxie qu'on s'attachera dans cet article, à partir d'une lecture critique de plusieurs référentiels et d'une analyse comparée des études sur les diplômes accumulées depuis une dizaine d'années. Après avoir présenté dans une première partie les référentiels et leurs principes fondateurs, on exposera en deuxième partie les critiques régulièrement adressées à ces textes particuliers, produits de négociations collectives mais rédigés par des pédagogues. Fondée sur l'ambivalence de ces mêmes critiques, la troisième partie mettra en valeur l'intérêt et la qualité souvent sous-estimés des référentiels, qui jouent un rôle essentiel de représentation du diplôme.

UN MODÈLE EN RUPTURE AVEC LA LOGIQUE SCOLAIRE

Si la notion de « référentiel » s'est largement répandue dans les univers de la formation et du travail, désignant tout aussi bien des emplois, des métiers, des activités que diverses certifications, son irruption dans le monde scolaire a représenté une véritable innovation. Le modèle « référentiel » rompt en effet avec le modèle scolaire des programmes, des disciplines étanches et avec la chronologie traditionnelle des apprentissages. Les objectifs du diplôme priment sur le procès de formation (10), qui peut s'organiser de diverses manières voire ne pas avoir lieu du tout. Les candidats aux diplômes professionnels peuvent en effet être aussi bien des élèves, des apprentis, des individus préparés par le CNED, des candidats libres, que des adultes passés par la formation continue ou la validation des acquis de l'expérience. Si les 500 et plus diplômes professionnels qui existent actuellement (11) sont présentés par une majorité de jeunes en formation initiale, élèves comme apprentis, ils concernent néanmoins plusieurs milliers d'adultes chaque année (Maillard, 2002) (12). De nombreux CAP, l'ensemble des brevets professionnels et quelques BTS rassemblent ainsi des populations très hétérogènes (13), alors que les BEP et les baccalauréats professionnels s'adressent encore surtout à des publics juvéniles. Cette diversité d'origines des candidats, propre aux diplômes professionnels de l'Éducation nationale, est une caractéristique qu'on

occulte fréquemment en raison – et au nom – de l'intégration de l'enseignement professionnel dans le système éducatif. L'un des reproches couramment adressés aux diplômés professionnels repose ainsi sur leur centration scolaire et sur leur distance avec le monde du travail et des travailleurs, jugés exclus de toutes les instances et structures qui relèvent de l'Éducation nationale (le rapport de Michel de Virville en 1996 et les discours de Nicole Péry préalables à la loi de modernisation sociale de janvier 2002 sont à cet égard très éloquents). Or, c'est justement pour mieux respecter l'hétérogénéité des populations candidates et la multiplicité des parcours d'accès aux diplômes que le ministère a choisi de mettre en place, il y a déjà plus de vingt ans, un nouveau mode de définition des diplômes.

La construction des diplômes professionnels en référentiels répond à un souci de codification, d'uniformisation et de modernisation des outils institutionnels mis à la disposition des acteurs. Constante dans l'histoire de l'enseignement professionnel, cette préoccupation pousse à une sorte de rénovation permanente, autant pour assurer la légitimité toujours controversée de cet enseignement et de ses diplômes que pour ré-affirmer le rôle du ministère de l'Éducation nationale dans la professionnalisation des agents sociaux, rôle qu'on lui conteste sans cesse. Au cœur des débats entre l'État et le patronat pour la reconnaissance des diplômes sur le marché du travail, les diplômes professionnels changent régulièrement de forme et parfois de sens, afin de faire la preuve que le ministère sait les adapter aux évolutions des entreprises et des emplois (14). Interprétés parfois comme la manifestation d'une perte d'autonomie du système éducatif, ces changements apparaissent révélateurs des tensions qui animent les rapports entre les employeurs et le système éducatif. La généralisation des référentiels intervient ainsi à un moment où les branches professionnelles mettent en place leur propre système de certification (via les certificats de qualification professionnelle, qui voient le jour au début des années 80 mais se répandent dans le courant de la décennie 90) au nom de la formation des adultes et des insuffisances du dispositif mis en place par l'Éducation nationale, où commence à se développer le modèle de gestion des ressources humaines dit « modèle compétences » (Lichtenberger, 1999) et où se diffusent les grilles de classification « à critères classants » qui, tout en prenant en compte les diplômes dans la définition des emplois et des rémunérations, les réduisent à ne plus être qu'un critère au poids relatif, dont l'influence dépend sur-

tout de la combinaison qui est faite entre les multiples critères inventoriés (Piotet, 2003) (15). Confronté à la mise en cause de ses diplômes, perçus d'abord par leurs manques (manque de spécialités dans telle ou telle activité professionnelle, manque de pratique professionnelle dans la formation, manque de polyvalence des contenus, manque de qualités scolaires des élèves, etc.), et à l'expansion du chômage de ses jeunes diplômés, qui tend à le faire passer pour responsable des dysfonctionnements du marché du travail, le ministère tente, en promouvant les référentiels et la dissociation entre formation et certification, de détacher ses diplômés professionnels de l'enseignement professionnel et de ses multiples formes de stigmatisation. La mise en place d'un nouveau modèle de construction des diplômes constitue en conséquence autant une réponse aux diverses critiques subies qu'une affirmation de la qualité et de l'autonomie de ses productions. En même temps, en affichant l'indépendance des diplômes à l'égard de la formation et de l'enseignement professionnel, le ministère a pris le risque de les séparer de ce qui historiquement a fait leur valeur, la « formation méthodique et complète », et de les voir désigner comme des certifications ordinaires, auxquelles peuvent éventuellement se substituer d'autres certifications issues d'autres instances.

Du référentiel d'activités professionnelles au référentiel de certification du domaine professionnel : des liens trop fusionnels ?

Deux types de référentiels donnent forme au diplôme : le référentiel d'activités professionnelles, constitué en premier avec les partenaires sociaux et qui occupe la première place dans le document final de présentation du diplôme, et le référentiel de certification du domaine professionnel.

Le référentiel d'activités professionnelles (RAP)

Le référentiel d'activités professionnelles est désormais un document spécifique et obligatoire, ce qui n'était pas le cas il y a quelques années. Le ministère s'opposait en effet à sa publication, par crainte des tentations adéquationnistes auxquelles auraient pu succomber enseignants et formateurs. Son changement de dimension (de l'emploi aux activités professionnelles) a favorisé cette édition systématique, pour lesquelles des règles ont été échafaudées au tout début de la décennie 90. Ces règles figurent dans le guide méthodologique constitué à l'initiative du service des CPC, guide publié dans la collection « CPC/Document » et régulièrement réédité (16).

Selon ce guide, le RAP définit « *une cible professionnelle* » que le référentiel de certification s'attache à atteindre en déclinant les compétences nécessaires. Élaboré avec des professionnels, le RAP décrit en quelques pages (5 en moyenne) les fonctions, les tâches et les conditions de l'exercice professionnel. Conçu de manière prospective, il identifie un ensemble d'activités et non pas – ou, plus exactement, non plus – un emploi ou un métier, pour éviter d'être trop réducteur. Contrairement à ce qui se dit parfois, ce nouveau titre ne correspond pas seulement à un changement d'énoncé, puisque par ce passage du métier à l'activité, c'est une autre dimension qui est donnée au diplôme. En élargissant les perspectives, le RAP tente d'éviter une obsolescence trop rapide du diplôme ainsi que le cloisonnement des individus dans des spécialisations restrictives. Un tel choix prend acte des reproches régulièrement adressés aux anciens CAP, jugés incapables de s'adapter aux évolutions des technologies et des organisations du travail en raison de leur statisme et de leur trop grande proximité avec des métiers précis (17). Les enquêtes sur l'insertion des jeunes menées par le CEREQ depuis le milieu des années 70 ont ainsi régulièrement souligné les limites de ces diplômes pour l'accès à l'emploi stable et à la mobilité, limites accentuées en période de récession économique.

Mis en place au début des années 90, après une succession rapide de cycles économiques aux effets contradictoires, ce nouveau système d'élaboration des diplômes a pour but d'accroître l'indépendance des diplômés vis à vis des incertitudes de l'économie et du marché du travail. En privilégiant la transversalité et la mobilité professionnelle, cette indépendance fait néanmoins l'objet de critiques régulières dans la mesure où elle répond à certains vœux patronaux comme ceux de l'UIMM (Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie), et où elle consacre un certain détachement avec le modèle des métiers, pourtant encore vivace (Piotet, 2002).

Le RAP sert de fondation au référentiel de certification. Cette dépendance de la structure du diplôme à l'égard des activités professionnelles est quelquefois interprétée comme une mise sous tutelle productiviste du diplôme (Agulhon, 1997). Elle serait ainsi la preuve d'un adéquationnisme intrinsèque et à courte vue. Mais cette lecture des liens entre les deux référentiels s'accommode mal de la construction réelle des diplômes, qui procède par échanges, débats, itérations. Tel qu'il est publié par le ministère, le document final est en fait la synthèse, parfois très lissée, de tous les débats qui ont eu lieu entre les membres

des CPC pour identifier la bonne cible professionnelle. À ce titre, le RAP est le résultat d'un compromis : il illustre les conclusions des négociations menées entre les différents acteurs de la conception des diplômes, qui ne s'accordent pas a priori pour définir un exercice professionnel, son contexte d'application et déterminer ses futures évolutions. C'est un outil de dialogue pour les acteurs de la formation et de la certification. Cependant, sa forme très simplifiée – voire sommaire – et parfois très standardisée dans les publications officielles tend à le faire apparaître comme un document appauvri, source de virulentes critiques. Plutôt que sa manière de « coller » à un ensemble choisi d'activités professionnelles, c'est son contenu très général que les chercheurs comme les acteurs de la formation et de la certification dénoncent la plupart du temps.

Le référentiel de certification

La dissociation entre formation et certification à l'origine des référentiels est clairement exprimée dans les intitulés officiels : le principal document qui définit le diplôme est en effet le « référentiel de certification », d'où doit être exclu tout ce qui fait appel à la formation. Le référentiel de certification décrit « *les compétences professionnelles qui seront attestées par le diplôme. Il précise les indicateurs d'évaluation des compétences et fixe les limites de ce qui sera exigé du candidat au moment de l'évaluation, quelles qu'en soient les modalités* » (18). Son cadre général est négocié au sein des Commissions professionnelles consultatives, tandis que l'écriture du document est confiée à une équipe d'inspecteurs et d'enseignants, sous la direction d'un « chef de projet » appartenant à l'inspection générale. Cette division du travail a été organisée pour respecter les professionalités en présence (sur le principe qu'un expert dans une activité professionnelle n'est pas forcément un expert en certification) et faire en sorte que l'institution maîtrise le « produit final », dans la durée de son élaboration comme dans son contenu. Comme l'ont montré certains auteurs (Fourcade, 1997) (19), cette organisation est loin d'être sans incidence et influence aussi bien la forme que le fond des textes publiés. La très grande diversité qu'on observe dans les référentiels tient en partie à ce « marquage » opéré par les auteurs, qui s'inspirent de manière très inégale des principes énoncés dans le guide méthodologique.

La construction de la formation par les pédagogues intervient à partir des objectifs déclinés dans ce référentiel de certification. Il leur est demandé de « tra-

duire » ces objectifs en contenus de formation, dont l'ordre et la durée sont laissés à leur choix. Pour les aider dans cette tâche, des guides élaborés à leur intention, les « repères pour la formation », accompagnent les référentiels. Mais ces « repères » ne sont pas encore systématisés et la diffusion de ceux qui existent ne semble pas généralisée.

La mise à l'écart de la formation dans les référentiels est l'objet de polémiques récurrentes, dans la mesure où c'est à partir de la formation et grâce à elle que les diplômes professionnels ont été construits et reconnus, même lorsqu'ils ont pendant longtemps été exclusivement attachés à la formation continue comme l'a été le brevet professionnel (Agulhon, Brucy, Ropé, 2002) (20). D'abord identifiés par un certain niveau de formation, ces diplômes ne sont pas de simples certifications professionnelles parmi d'autres, même si la loi de modernisation sociale de janvier 2002 et la Commission nationale de la certification professionnelle qu'elle a mise en place tendent à les intégrer dans un ensemble indifférencié. Ils possèdent en effet plusieurs fonctions et ne visent pas seulement la mise au travail. Certes, la multiplication de ces fonctions pose le problème de leur articulation, qui, on le verra plus loin, ne se fait pas sans difficultés. Néanmoins, ce sont bien ces fonctions scolaires, sociales, professionnelles (21) qui caractérisent les diplômes professionnels et contribuent à leur reconnaissance.

Un modèle standard pour uniformiser les diplômes ?

Bien que le guide méthodologique édicte certaines règles et préconise quelques méthodes, aussi bien pour la conception du référentiel que pour sa formalisation, la lecture de plusieurs référentiels impose le constat de leur diversité. Dans la mesure où les présentations se ressemblent, où les rubriques suivent le même ordre, et où les terminologies employées s'inscrivent dans le même registre lexical, on peut dire que l'objet « référentiel » possède une apparente unité et se conforme à cette volonté de « *standardisation* » condamnée par Lucie Tanguy. Mais l'observation et l'analyse des documents met en cause cette homogénéité, pour mettre au contraire en valeur la disparité des démarches suivies et la multiplicité des significations données aux concepts en usage. Si le cadre normatif élaboré par le ministère semble relativement respecté, c'est davantage sur la forme que les règles de codification ont été adoptées. Quand on pénètre dans les référentiels, différentes conceptions de leur rôle et des diplômes se donnent à voir. Certains relèvent en

effet plutôt du programme de formation traditionnel, malgré les recommandations du ministère, d'autres sont bien des référentiels de certification mais embrassent un tel ensemble de connaissances et de compétences qu'on ne sait plus très bien à quelle activité professionnelle ils se rapportent, d'autres encore signalent le minimum. L'analyse des documents met également à jour différents modes d'incorporation du travail, selon les fonctions qu'on privilégie pour le diplôme. La double finalité des diplômes, qui désigne par principe tous les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale, s'avère inégalement prise en compte, l'objectif professionnel pouvant apparaître central ou complètement subsidiaire. Plusieurs BTS, par exemple, se présentent implicitement comme des diplômes de poursuite d'études.

Bien que l'hypothèse soit plausible, cette diversité des référentiels n'est pas corrélée au niveau de formation du diplôme ou au secteur d'activité qu'il vise. Elle ne distingue pas non plus strictement les chefs de projet. Même si l'on remarque bien l'existence, dans la conception des référentiels, d'une « école industrielle » marquée par les mécaniciens, différente d'une « école tertiaire » moins séduite par l'analyse systémique et la taxinomie de Bloom (22), l'opposition entre les domaines industriel et tertiaire n'est pas assez radicale pour que l'on puisse parler de dichotomie. Les formes multiples et variées qu'empruntent les référentiels peuvent s'adresser à des diplômes d'un même secteur, élaborés sous la houlette d'un même inspecteur général, et leur multiplicité n'épargne aucune catégorie de diplômes, en dépit de l'unité relative qu'on observe dans les 113 spécialités de BTS.

Cette pluralité des documents produits signale que la standardisation à proprement parler des référentiels n'est pas réelle, conformément, finalement, à ce que préconise le guide méthodologique, en fait très peu prescripteur. Une très grande autonomie est laissée aux groupes de travail. Les instructions données par le guide méthodologique concernent plus les démarches à entreprendre, les méthodes à mettre en œuvre pour recueillir l'information nécessaire et la présenter, qu'elles ne livrent de règles incontournables. La tentative de codification mise en place par le ministère n'est donc pas assimilable à une recherche de standardisation. Dans sa présentation de ce qu'il appelle lui-même un « *guide* », le directeur des lycées et collèges lui assigne pour objectif de « *contribuer à simplifier et à rendre plus homogènes les démarches d'élaboration des diplômes* ». Du reste, c'est à cette liberté d'initiative laissée aux constructeurs des diplômes que s'en prennent les critiques les plus acerbes à l'égard des

diplômes de l'Éducation nationale, présentés comme un univers opaque, quasi-hermétique, qu'il faudrait radicalement simplifier et réaménager. Bien que cette vision des diplômes professionnels semble un peu partielle lorsque l'on sait qu'il existe environ 15 000 certifications professionnelles en France, elle est néanmoins assez répandue. Elle a par exemple beaucoup inspiré le travail de l'ex-Secrétariat d'État à la formation professionnelle en faveur de la création de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), constitués pour assurer la mise en cohérence et la « lisibilité » de l'offre nationale des certifications professionnelles. Claire dans ses principes, qui se veulent démocratiques – l'accès plus large et du plus grand nombre à un parchemin labellisé par l'État –, la position adoptée par ce Secrétariat d'État et par la CNCP n'est cependant pas exempte d'idéologie : confondre dans un même ensemble des titres qui ont des publics et des objectifs très distincts, qui relèvent d'institutions différentes et n'ont parfois rien d'autre en commun que le fait de viser une activité professionnelle, relève en effet d'une audace bien plus politique que scientifique. Et si l'œuvre à mener par la CNCP relève bien de la gageure, comme l'annoncent son président et ses rapporteurs (23), c'est peut-être autant par la taille de l'entreprise à mener qu'en raison de l'équivoque contenue dans ses fondements mêmes.

LES PRINCIPALES CRITIQUES ADRESSÉES AUX RÉFÉRENTIELS : LANGAGE ABSCONS, ABSTRACTION, EMPREINTE SCOLAIRE

En synthétisant les critiques portées aux référentiels (24), on s'aperçoit que ces derniers apparaissent comme des outils beaucoup moins collectifs qu'ils sont supposés l'être, que la vision du travail et des compétences nécessaires à l'activité professionnelle qui les sous-tend peut être très abstraite, et qu'ils donnent encore une place importante à la formation et aux savoirs. Ces critiques portent donc aussi bien sur la forme que sur le fond. Exprimées par les acteurs interrogés par les chercheurs et par les chercheurs eux-mêmes, elles proviennent aussi des responsables de CPC et des chercheurs du CEREQ, qui ont mené ensemble un travail d'interrogation sur les référentiels et sur leur pertinence (25).

Une formalisation trop peu accessible

On peut affirmer qu'il existe un « style » d'écriture des référentiels, qu'une simple lecture permet rapide-

ment d'identifier. Il suffit en effet de lire d'affilée quelques référentiels pour comprendre à quel point la critique récurrente de leur faible accessibilité est fondée. Les documents sont rédigés dans un style de spécialistes, plus spécialistes de la didactique que de l'activité professionnelle, ce qui crée d'emblée un fossé entre les enseignants et les non-enseignants, employeurs, professionnels divers, jeunes ou adultes en quête d'un diplôme, etc. Les auteurs des études, pourtant chercheurs aguerris à la complexité des écritures, soulignent tous la difficulté qu'ils ont éprouvée et rencontrée chez leurs interlocuteurs au cours des enquêtes pour s'approprier le contenu des textes. Cette difficulté est régulièrement énoncée par les enseignants eux-mêmes, en cas de prise de fonction ou de rénovation d'un diplôme. Elle était beaucoup plus fréquente cependant au début de la décennie 90, ce qui montre sans doute que les enseignants se sont acculturés au style des référentiels, acculturation dont tous affirment la nécessité.

Les référentiels ne sont pas immédiatement intelligibles, ils demandent un travail d'interprétation. Ce travail est non seulement une mise en cohérence des objectifs et des moyens d'y parvenir – travail légitime et dont la mise en œuvre était souhaitée par les initiateurs des référentiels – mais aussi une recherche sur le sens des mots. On observe en effet que les référentiels accordent des sens différents aux mêmes mots, et que des mots en apparence aussi simples que « compétences », « capacités », « compétences terminales », donnent lieu à des interprétations très diverses. Ce qui est ici « compétence » devient là « capacité », et la définition d'une compétence revient souvent à l'énoncé d'une activité. Si le registre lexical utilisé donne une apparence d'uniformité aux référentiels, le registre sémantique contredit cette uniformité.

Dans la mesure où les termes employés ne reposent pas sur des définitions stables et où ils sont devenus l'objet de multiples usages, aussi bien médiatiques que savants, on ne peut s'étonner de la polysémie et des contresens repérés. Bien que le guide méthodologique tente de réguler l'usage des termes de référence en proposant un petit lexique, c'est un foisonnement de sens qu'on observe plutôt. Si les « compétences » et « capacités » affluent tout au long des pages rédigées, elles sont parfois investies de sens différents dans le cours du même texte. Les auteurs des référentiels respectent ce qu'ils croient être la norme en multipliant le recours à ces mots chargés a priori d'une rationalité scientifique, mais ils multiplient en même temps les sens qu'ils

Extraits de deux référentiels

Exemple 1 : CAP Employé de vente spécialisé (2000)

Activités principales	Compétences générales	Compétences terminales
	2. AIDER AU SUIVI DE L'ASSORTIMENT	
Identification du point de vente et de son assortiment		2.1.RECONNAÎTRE L'ASSORTIMENT 2.1.1. Identifier l'assortiment 2.1.2. Dégager des avantages de vente
Suivi d'un assortiment		2.2. PRÉSENTER LES PRODUITS 2.2.1. Étiqueter, tenir à jour la signalisation 2.2.2. Approvisionner le rayon et/ou le linéaire 2.2.3. Mettre les produits en valeur 2.2.4. Maintenir l'attractivité du point de vente
Participation à l'attractivité du point de vente		
Mise en rayon et suivi		2.3. PARTICIPER AU SUIVI DES PRODUITS

Exemple 2 : Brevet professionnel Esthétique-cosmétique (2001)

Fonctions	Capacités et compétences terminales	
ACCUEIL ET SUIVI DE LA CLIENTÈLE	C1 : S'informer Communiquer	C1.1. Rechercher, sélectionner et traiter les informations C1.2. Transmettre des informations C1.3. Accueillir le client et assurer son suivi au cours de la prestation C1.4. Identifier les besoins du client

leur attribuent. Les « compétences générales » du CAP Employé de vente spécialisé correspondent ainsi à ce qu'on nomme « capacités » dans d'autres référentiels ; de plus, on peut déduire du tableau synthétique qui présente les objectifs du diplôme (voir l'extrait ci-dessus) que les activités principales de la profession requièrent des compétences générales décomposées en compétences terminales, elles-mêmes re-déclinées en... activités. Cheminement un peu surréaliste masqué par son apparence très rationnelle. Ce type d'organisation, qui se veut logique et emprunte à l'analyse systémique (d'une manière cependant très variable selon les référen-

tiels), génère en fait quelques confusions, tautologies, et crée des sortes de boucles conceptuelles. Outre l'absence de définition savante et interdisciplinaire qui fasse l'unanimité, le grand nombre des participants aux groupes de travail, leurs différentes origines et leur vision singulière de ce que doit sanctionner un diplôme professionnel expliquent en partie la diversité des sens donnés aux mots les plus communément utilisés. Mais c'est aussi le caractère normatif de l'usage de ces mots, la quasi-obligation faite aux rédacteurs de se mouler dans un ensemble conceptuel aux propriétés molles, qui permettent de comprendre tout ce foisonnement.

L'abstraction des référentiels et de leur rapport au travail

La critique relative à l'abstraction des référentiels est également très fréquente. Cette critique peut aussi bien s'adresser aux RAP qu'aux référentiels de certification. Pour de nombreux auteurs, la dimension idéaltypique du RAP ne renvoie pas suffisamment à la réalité du travail, présentée quelquefois de manière tellement métaphorisée qu'elle en perd toute substance. La recherche de globalité à l'origine du RAP l'imprègne parfois d'un caractère très général qui peut faire perdre de vue l'activité professionnelle concrète. Il est ainsi parfois difficile d'identifier le type d'activités auxquelles conduit le diplôme ainsi que le niveau de qualification auquel il correspond, si l'on ne se réfère pas au titre précis du diplôme. De plus, le choix de certaines formules-clés pour présenter les liens entre le RAP et le référentiel de certification et décliner les principales capacités et compétences auxquelles se consacrera le reste du texte produit une standardisation défavorable à leur identification précise. Si les référentiels ne se conforment pas à un seul moule, ils font bien la preuve néanmoins de présentations bien ordonnées et de formulations systématiques, justifiant la critique de Lucie Tanguy évoquée plus haut (Tanguy, 1994). Les mêmes termes parcourent ainsi des référentiels de diplômes très différents, pour donner un cadre de justification en apparence simple et logique au contenu du document. Par exemple, les grandes « capacités » telles que « s'informer », « réaliser », « organiser », « communiquer », circulent ensemble dans un grand nombre de référentiels, s'appliquant à des diplômes très distincts par leur niveau et par leur contenu, pour désigner des activités professionnelles qui n'ont très souvent rien en commun. Les grandes capacités visées par certains CAP, BEP, baccalauréats professionnels et BTS, dans le secteur des services comme dans celui de la production, consistent ainsi à savoir s'informer, organiser, communiquer..., ce qui paraît plutôt sibyllin lorsqu'on le rapporte à l'activité réelle de travail (Clot, 2001).

Dans la mesure où une simple observation des activités traitées met en cause le recours systématique à ces termes, les chercheurs soulignent son côté arbitraire et la perte de sens qu'il produit. Cet usage automatique de formules-signaux vide en effet les référentiels d'une grande part de leur efficacité. Il réduit certaines activités professionnelles à leur plus simple expression et les rend finalement peu consistantes. Par ailleurs, les chercheurs remarquent que la différenciation des diplômes par niveau repose parfois

plus sur le nombre des compétences à détenir que sur leur nature. Ainsi, plus on monte dans la hiérarchie des diplômes, plus le nombre des capacités et des compétences s'accroît et plus leur genre s'affine. La liste des compétences prend une ampleur proportionnelle au niveau du diplôme. Dans certaines spécialités, les diplômes les plus élevés apparaissent comme la somme des diplômes de toute la filière (somme à laquelle s'ajoutent des compétences supplémentaires). En conséquence, c'est moins la nature des compétences qu'ils valident qui distingue les diplômes d'une même filière que la quantité des connaissances et des compétences désignées. Cette opération d'empilement qui va du simple au multiple (en l'occurrence du CAP au BTS), que beaucoup d'auteurs de référentiels trouvent légitime parce qu'elle est supposée donner une représentation fondée de la réalité, n'est rationnelle qu'en apparence. Elle néglige de considérer l'activité réelle de travail, ne tient pas compte de la complexité de certains métiers d'exécution et repose davantage sur la division du système de formation que sur la division du travail dans les entreprises. Celle-ci, en effet, ne reproduit pas strictement la structure des niveaux de formation. En manifestant une certaine distance face à l'activité réelle de travail (qui ne se réduit jamais à quatre ou cinq grandes capacités plus ou moins identiques pour tous excepté dans leurs niveaux d'exigences), cette construction marque sa dépendance à l'égard de l'organisation par filières de l'offre de diplômes et renforce la hiérarchie des diplômes.

La prégnance de la logique scolaire

Cette emprise de la logique scolaire dans la manière d'envisager la mise en correspondance entre activité et diplôme s'applique à d'autres aspects des référentiels. Elle touche la dimension, au sens propre et au sens symbolique, des référentiels et imprègne volontiers leur contenu.

Si les diplômes sont avant tout « professionnels », ils ont aussi d'autres fonctions puisqu'ils donnent accès à la poursuite d'études et identifient des acteurs-citoyens. Ces fonctions, qui sont expressément inscrites dans certains décrets de réglementation générale comme celui du CAP (26), sont présentes dans tous les diplômes même si elles y occupent une part variable. Elles définissent la spécificité des diplômes par rapport aux autres certifications professionnelles comme les titres du ministère du travail ou les certifications de qualification professionnelle (CQP), qui sont réservés aux actifs et ne

sanctionnent pas d'enseignement général (CEREQ-DESCO, 2002). En même temps, en combinant et en exposant toutes ces fonctions, les référentiels prennent le risque de se rapprocher de la formation et de savoirs généraux qui ne sont pas supposés figurer dans les référentiels de certification.

La volonté de ne rien omettre dans les référentiels, de bâtir un diplôme complet et adaptable à diverses situations, tend à susciter la création de répertoires volumineux difficiles à lire pour les profanes et davantage encore à intérioriser. Contrairement à ce que font les Allemands pour élaborer leurs diplômes professionnels, les Français déterminent « *un optimum professionnel et pédagogique* » (27) marqué par la peur du manque. Un tel choix favorise l'exhaustivité et la surenchère, dénoncés à la fois par les auteurs des évaluations et par les acteurs de terrain. Pour tenir compte des multiples ambitions des diplômes, en matière d'exercice professionnel, de poursuite d'études comme d'émancipation citoyenne, les référentiels tentent souvent de couvrir la palette la plus large possible de compétences et connaissances. Ils visent un ensemble très vaste dont ils mettent en articulation les différentes composantes avec plus ou moins de cohérence. Plusieurs études parlent d'encyclopédisme à propos de certains référentiels, principalement en bac pro et en BTS (Maillard, 1998). Selon leurs auteurs cependant, les tentations totalisantes ne proviennent pas seulement des représentants du monde enseignant, qui n'y sont pas tous enclins, dans la mesure où elles peuvent au contraire être largement revendiquées par les professionnels, qui envisagent volontiers les référentiels comme les vecteurs d'une image à promouvoir ou à défendre (28). Par sa manière de substantialiser une activité, un référentiel peut ainsi l'ennoblir. Bien que cette forme d'ennoblissement reste en général sans effets sur l'attractivité du diplôme ou de la profession visée, elle est cependant suffisamment fréquente pour qu'on y voie une sorte de croyance dans la capacité du référentiel à changer la réalité. Le référentiel ne met donc pas seulement en scène une activité professionnelle et ce qu'il faut pour l'exercer, mais peut aussi présenter une image idéalisée de cette activité (29).

L'influence excessive de la logique scolaire est régulièrement dénoncée par les chercheurs, qui l'observent dans le contenu des référentiels, dans l'évocation plus ou moins directe des publics (il est parfois carrément question « *des élèves* »), ou dans la programmation chronologique des apprentissages. On voit même encore des référentiels s'intituler « programmes » dans leur version officielle (essentiellement en BTS). La

place très grande faite aux savoirs généraux est également source d'interpellations : si la formation doit dispenser de tels savoirs et posséder des ambitions qui dépassent largement le cadre réduit d'une activité professionnelle, puisque la formation dispensée en enseignement professionnel joue un rôle de construction des individus-acteurs-citoyens-producteurs, la certification ne peut qu'être plus limitée. Diverses études montrent ainsi que vouloir tout évaluer, comme y incitent certains référentiels, c'est exclure a priori un grand nombre de candidats au diplôme.

Ces principaux reproches et critiques adressés aux référentiels n'ont pas qu'un caractère particulier ou ponctuel. Ils prennent place dans toutes les études consacrées aux diplômes commanditées par le ministère depuis une dizaine d'années. On peut interpréter cette régularité des critiques de plusieurs manières : on peut y voir une mise en cause du travail effectué par les concepteurs des diplômes, au moins tel qu'il est publié, le soupçon d'une incapacité des agents du ministère à se défaire de l'empreinte scolaire... Ou bien la mise en lumière de plusieurs des difficultés auxquelles sont en fait confrontés les constructeurs des diplômes, ainsi qu'une incitation à réfléchir sur les diplômes et leurs modes de représentation.

DES DÉFAUTS QUI PEUVENT AUSSI ÊTRE DES QUALITÉS – OU L'AUTRE VERSANT DES CRITIQUES ADRESSÉES AUX RÉFÉRENTIELS

Si les critiques apportées aux référentiels et aux diplômes sont quelquefois virulentes, elles ne sont cependant jamais radicales. Lorsque les auteurs des études mettent en cause certains aspects des référentiels et des diplômes, ils n'incriminent pas pour autant le diplôme lui-même, pas plus que ses concepteurs. Ce sont les décalages susceptibles de générer des effets pervers, comme l'élimination de la majorité des candidats non-scolaires, qui sont au cœur des réflexions. Les chercheurs mettent en relief les articulations complexes qui relient les référentiels, la formation, l'évaluation, la certification, l'accès à l'emploi... Ils constatent qu'un bon référentiel ne fait pas forcément une bonne formation, et qu'un bon diplôme ne mène pas systématiquement à l'emploi stable et à la qualification prévue. La politique éducative, le contexte socio-économique, le comportement des acteurs (concepteurs des diplômes, formateurs, examinateurs, employeurs...) et celui de l'individu en quête de diplôme et d'emploi, influencent toutes ces mises en relation et leur ôtent une grande part de prévisibilité.

Toutes les dimensions à prendre en compte lorsqu'on évalue un diplôme font que les critiques qu'on formule peuvent rarement être univoques. La non-conformité d'un référentiel aux normes édictées, par exemple, constitue un problème aux yeux des chercheurs parce qu'elle affaiblit la lisibilité du système de certification du ministère et risque de produire une grande inégalité entre les diplômes d'un même niveau de certification. Mais elle ne met pas forcément en cause la pertinence et la valeur du diplôme. À l'étonnement manifeste des chercheurs eux-mêmes, la qualité des diplômes repose aussi sur ce que l'on peut considérer comme un défaut. Et l'écart à la norme n'est pas qu'une plongée dans l'abîme.

Tout en incriminant la tendance de leurs concepteurs au scolarocentrisme, les auteurs des évaluations de diplômes valorisent néanmoins la qualité de généralisation des référentiels, leur adaptabilité, leur registre étendu, toutes qualités attachées... à l'univers scolaire. Ce sont ces paradoxes que nous allons maintenant mettre en perspective.

Le caractère indispensable de l'abstraction

Bien qu'ils promeuvent un plus grand rapprochement entre les référentiels et le travail concret, les chercheurs mettent en même temps en garde contre l'adéquationnisme auquel peut conduire la proximité. Comme les référentiels ne doivent pas être trop soumis à l'emprise du temps, pas plus qu'ils ne doivent être polarisés sur un exercice trop bien identifié et/ou attaché à une organisation productive spécifique dans un type précis d'entreprise, une certaine abstraction apparaît finalement nécessaire. Elle permet d'éviter le cloisonnement du diplôme et son obsolescence rapide. Les enquêtes sur l'insertion des jeunes réalisées depuis trente ans le soulignent : c'est grâce à une certaine dimension de généralité que le diplôme favorise les perspectives d'insertion comme les perspectives de carrière. De leur côté, les études menées par l'équipe de Yves Clot sur la VAP insistent sur l'intérêt de l'abstraction contenue dans les référentiels : en observant le fonctionnement de plusieurs jurys dans différentes académies (30), les auteurs montrent que les référentiels les plus conceptualistes favorisent l'intégration des expériences individuelles singulières. En ouvrant le cadre de réflexion des membres de jurys, ils leur donnent les moyens de mieux prendre en compte les compétences détenues par les candidats, qui ne sont jamais immédiatement conformes à ce qui définit le diplôme.

Sous-estimés dans certains cas parce qu'ils donnent une image indéterminée de l'activité professionnelle visée, les référentiels qui manifestent une certaine distance avec un exercice professionnel précis peuvent ainsi être valorisés au nom des multiples approches et adaptations circonstanciées qu'ils autorisent. L'équilibre semble cependant difficile à trouver entre la recherche d'abstraction-généralisation indispensable pour prendre en compte les nombreuses dimensions d'une activité professionnelle, et le recours systématique à des mots-« valises » finalement dépouillés de contenu.

La place trop importante mais néanmoins nécessaire accordée aux savoirs généraux

L'une des grandes difficultés rencontrée par les concepteurs des diplômes tient à la partition qu'ils doivent faire entre les différents savoirs. Bien que la dichotomie entre savoirs et savoir-faire semble a priori bien établie et suffisamment robuste pour ne pas donner lieu à des confusions, la lecture des référentiels signale à quel point il n'existe pas de « pur » savoir. La répartition des savoirs dans des catégories hermétiques – savoirs/savoir-faire/savoir-être – est une construction historique dont l'arbitraire se révèle en permanence (Isambert-Jamati, 1995). L'organisation des disciplines, leur place dans les hiérarchies constituées (31) créent des identités artificielles. Comme les enseignements généraux dispensent des acquisitions dont les performances productives sont difficiles à évaluer, ils sont régulièrement incriminés au nom de leur caractère superfétatoire et du temps qu'ils enlèvent au travail en atelier. Ils ont aussi la réputation d'être trop sélectifs. La part qu'ils occupent dans le contenu des diplômes professionnels s'avère un objet permanent de négociations, aussi bien entre le ministère et les partenaires sociaux qu'entre les agents de l'institution eux-mêmes. Par ailleurs, si leur place dans la formation est en général jugée nécessaire, celle que la certification doit leur attribuer suscite le débat.

Pourtant, bien qu'ils soient déclinés ailleurs que dans le référentiel de certification du domaine professionnel, les savoirs « généraux » y sont quand même omniprésents, sous une forme ou sous une autre, le plus souvent sous la dénomination officielle de « savoirs associés », ceux qui accompagnent les savoir-faire et dont l'absence pénaliserait l'exercice professionnel. Cette place accordée aux savoirs associés ne cesse de prendre de l'importance. Elle permet souvent aux savoirs qui n'ont pas trouvé de

place dans les horaires qu'on leur a attribués d'occuper quand même une position légitime (32). Cette forte présence des savoirs généraux, quelle que soit l'identité officielle qu'on leur donne, que plusieurs auteurs dénoncent parce qu'elle scolarise la formation et la certification et rend le diplôme peu accessible aux individus qui n'ont pas suivi de formation ad hoc, semble peu réductible. D'abord parce qu'il est difficile de dissocier totalement connaissance et action, ensuite parce que les enseignants qui participent à l'élaboration des diplômes ne le souhaitent pas vraiment. Pour eux en effet, c'est l'importance accordée à ces savoirs qui fonde la plus grande valeur des diplômes professionnels par rapport aux autres certifications : elle favorise l'adaptabilité, la polyvalence et l'accroissement des compétences. Plus que comme une stratégie corporatiste ou une inaptitude à évaluer les schèmes de pensée scolaires traditionnels, cette volonté de faire figurer des savoirs qui ne figurent pas habituellement dans la catégorie des « savoir-faire » peut se lire comme une stratégie de résistance face à la réification des diplômes.

Cette défense des savoirs généraux dans les référentiels de certification du domaine professionnel fait que la dissociation entre formation et certification n'y est pas toujours aussi nette que le souhaitent les textes officiels. Une certaine tolérance semble cependant avoir lieu, dans la mesure où l'on observe fréquemment leur intrication. Bien que la confusion entre formation et certification soit considérée comme un manquement à la règle, il est clair que leur dissociation ne se justifie pas d'emblée pour les constructeurs des diplômes. Par ailleurs, en dépit de toutes les recommandations de la Direction de l'enseignement scolaire et des injonctions de la Commission nationale de la certification professionnelle, distinguer formation et certification ne va pas de soi. Ainsi, on sait bien à quel point, dans l'usage courant, les confusions entre « formation » et « certification » (dont l'irruption dans le langage usuel est récente) sont fréquentes : on parle en effet de « niveau de formation », de « relation formation-emploi », et les diplômes sont souvent d'abord perçus par la durée de formation qu'ils requièrent (« bac+2 » par exemple, pour désigner les BTS et les DUT). Pour être net, le « découplage » s'opère par ruptures, sélections, ce qui situe le travail d'élaboration du référentiel dans un espace ouvert aux conflits et aux éliminations. En conséquence, pour de nombreux concepteurs de diplômes, envisager une coupure entre formation et certification relève plus de la contrainte que de l'évidence, même s'ils estiment cette contrainte légitime « dans une certaine mesure » (33).

Comme la place éminente accordée aux savoirs généraux, l'influence de la formation dans des référentiels qui devraient être exclusivement consacrés à la « certification » n'est pas qu'une scorie ou le fruit d'une incapacité des constructeurs des diplômes à s'écarter de la tradition scolaire. Ces deux éléments sont en effet envisagés comme des garants de la solidité des diplômes, de leur pérennité et de leur valeur sur un marché du travail exigeant et instable. Ils s'inscrivent en référence à l'idée de formation méthodique et complète qui est au cœur de la constitution du dispositif des diplômes professionnels, idée qui a mis du temps à s'imposer et que les employeurs battent régulièrement en brèche, tout en la validant dans les faits (Moreau, 2002). Autrement dit, c'est pour préserver l'identité des diplômes que leurs constructeurs dérogent à la règle, afin de les démarquer des divers titres et certificats qui existent en parallèle dans l'espace concurrentiel et de plus en plus ouvert aux lois du marché qui s'organise aujourd'hui autour de la « certification ». On constate en conséquence une certaine forme de consensus sur le principe que les diplômes professionnels, quels que soient leur niveau et leur spécialité, ne doivent pas se contenter de valider des compétences productives.

Ces contradictions entre la norme, ses usages et ses modes de reconnaissance dans notre système social nous renvoient plusieurs questions : est-il possible de dissocier complètement formation et certification sans appauvrir le diplôme et tout en prenant en compte l'ouverture vers la poursuite d'études ? Peut-on garantir la qualité des diplômes en réduisant et en simplifiant le contenu des référentiels de certification, comme le demandent souvent les promoteurs de la VAE pour faciliter l'accès des actifs aux diplômes ? Et comment simplifier les référentiels tout en leur permettant de rendre compte des multiples fonctions des diplômes ?

CONCLUSION

Toutes les critiques formulées contre les référentiels montrent que ce modèle présenté aujourd'hui comme un impératif pour toutes les certifications professionnelles – y compris celles qui dépendent de l'enseignement supérieur long –, et fondé sur une césure nécessaire entre formation et certification, rencontre et pose quelques problèmes. Ces problèmes concernent la construction des documents fondateurs – RAP et référentiel de certification –, les

usages que l'on peut en faire, mais aussi ce que l'institution choisit de mettre en valeur à travers ses « produits ». En s'interrogeant sur les référentiels, leur diversité, leur complexité et ce qu'elles révèlent, c'est à la question du sens que le système éducatif donne à ses diplômes que l'on est conduit. Objets de luttes sociales qui sont restées très vives malgré le relatif consensus qui les assure de leur « nécessité », les diplômes professionnels sont porteurs d'enjeux économiques et sociaux très importants, dont leur faible valeur dans le système scolaire ne rend pas du tout compte. Ils concernent en effet une grande partie de la main-d'œuvre, celle des ouvriers, des employés et des professions intermédiaires (catégories socio-professionnelles qui rassemblent la majorité des actifs), et sont au cœur des discussions entre les instances de l'État et les partenaires sociaux sur la constitution et la gestion des « ressources humaines ». Dans leur surcharge et leurs paradoxes, les référentiels tels qu'ils sont construits reflètent l'intériorisation de ces enjeux. C'est parce que les diplômes doivent favoriser l'accès à l'emploi, permettre la mobilité professionnelle et sociale, autoriser la poursuite d'études tout en garantissant l'acquisition de savoirs indépendants de l'activité professionnelle ciblée, que les référentiels ne sont pas des objets simples et standardisés. Conscients que c'est aussi sur ces documents et sur les ambitions qu'ils manifestent que les diplômes puisent leur légitimité, les auteurs des référentiels tiennent à y mettre le plus d'éléments possible, allant plus facilement vers la surenchère que vers la simplification officiellement requise. Lorsque l'on considère les exigences des référentiels, on voit que c'est à la qualité des diplômes que s'attachent les auteurs.

Leur rejet de la simplification, leur souci que l'on peut juger parfois un peu dérisoire de « la liste complète » peuvent s'interpréter comme une défense de la valeur des diplômes plus que comme la preuve d'un sclérotisme excessif ou d'un certain élitisme.

Par la rigueur de leur construction, leurs ambitions et leur dimension institutionnelle, les référentiels des diplômes ne sont pas de simples outils malléables au seul service de ceux qui y ont recours. Les études sur la VAP menées sous la direction d'Yves Clot (Clot, 1999, 2000, 2002) mettent ainsi parfaitement en valeur l'importance à la fois concrète et symbolique de ces documents, qui spécifient ce que valide le diplôme et constituent un repère stable, commun et plutôt riche si on le compare aux plaquettes ou autres documents d'information qui présentent d'autres certifications professionnelles. Tels qu'ils sont présentés, les diplômes professionnels n'apparaissent pas non plus comme de simples attestations de savoir-faire. Dans l'univers de la certification qui est en train de s'élargir et de se réorganiser sous l'impulsion de la loi de modernisation sociale de 2002, on peut s'interroger sur la place qui reviendra dans l'avenir aux diplômes professionnels, place de plus en plus controversée. Mis en cause au nom de leur degré d'exigences et de leurs multiples fonctions, ces diplômes pourront-ils conserver les caractéristiques distinctives qui ont pourtant contribué à construire leur légitimité ?

Fabienne Maillard

Direction de l'enseignement scolaire
Ministère de l'Éducation nationale

NOTES

- (1) Il existe aussi des référentiels pour les matières d'enseignement général comme les mathématiques ou le français, mais ces référentiels sont conçus différemment, par d'autres acteurs que ceux qui siègent aux Commissions professionnelles consultatives, et ils sont communs aux spécialités d'un même diplôme. Les 217 spécialités de CAP, qui constituent 217 diplômes distincts, ont ainsi le même référentiel en français ou en histoire-géographie.
- (2) Enseignants, individus en formation, candidats aux diplômes, tuteurs de stage, professionnels-membres des jurys...
- (3) « *Les diplômes professionnels en France et en Allemagne – conception et jeux d'acteurs* », L'Harmattan.
- (4) On doit remarquer que si la règle semble claire dans les textes de la loi, en revanche la définition de ce qu'est une « certification professionnelle » l'est beaucoup moins. De nombreux débats ont ainsi

actuellement lieu à la Commission nationale de la certification professionnelle mise en place par la loi au sujet des diplômes de l'enseignement supérieur, qui offrent plusieurs conceptions de la « professionnalisation ».

- (5) « *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880/1965)* », Belin.
- (6) Cette expression n'est pas en vigueur dans les instances du ministère de l'Éducation nationale, elle est de notre fait.
- (7) « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », in « *Savoirs et compétences – de l'usage social des notions à leur problématisation* », L'Harmattan.
- (8) La DESCO a commandité de nombreuses études depuis 1990 sur les diplômes professionnels. Pour l'étude menée ici, une cinquantaine de travaux spécifiques ont été mobilisés dont plus

d'une trentaine éditée dans la collection « CPC/Documents ». Voir F. Maillard, « *Les référentiels des diplômés professionnels - la norme et l'usage* », « CPC/Document » n°2001/5. Les études de référence ont toutes été réalisées dans le courant de la décennie 90. Ces travaux, de type qualitatif, portent sur un diplôme particulier ou sur une filière, ou sur un ensemble de spécialités. Ils interviennent en général dans une perspective de rénovation du diplôme ou de la filière.

- (9) Opus cité.
- (10) Cf P. Pelpel, « *Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique* », Revue française de pédagogie, n° 131, avril-mai-juin 2000.
- (11) Ce chiffre change chaque année et varie selon la manière dont on considère les options associées à certaines spécialités. La liste officielle des diplômes de 2003 compte 217 CAP, 39 BEP, 68 Mentions complémentaires, 63 baccalauréats professionnels, 64 brevets professionnels et 113 BTS.
- (12) « *Les diplômés professionnels et la formation continue* », « CPC-Info » n° 34, premier semestre 2002, ministère de l'Éducation nationale.
- (13) On rappelle que les brevets professionnels, à l'origine diplômes créés exclusivement pour les adultes dans le cadre de « la promotion sociale », sont depuis 1992 accessibles aux apprentis. Ces derniers représentent désormais plus de la moitié des candidats au BP, qui en changeant de public, a aussi changé de forme et de sens.
- (14) Ces changements sont également liés aux évolutions de la politique éducative, qui ne sont pas directement corrélées à celles du système productif en raison de l'autonomie dont dispose le système éducatif français. On ne peut traiter ici cet aspect, qui demande d'amples développements. Il a été abordé, au moins sur la question du CAP, dans un travail récent : « *Politique éducative et diplômés professionnels - le CAP entre déclin et relance* », « CPC/Document » n°2003/3, ministère de l'Éducation nationale, 2003.
- (15) Si le rapport entre diplôme et emploi ne dépend d'aucun texte législatif, excepté dans le cas des professions réglementées, il s'inscrit néanmoins dans le cadre des conventions collectives des branches professionnelles, qui ont chacune leurs propres grilles de classification. Les grilles à critères classants, qui coexistent avec d'autres modèles plus traditionnels, octroient au diplôme une valeur plus relative que celle qui lui est accordée par les grilles dites Parodi ou par les grilles mixtes, tout en citant très souvent les diplômés professionnels. Dans la mesure où elles se répandent et favorisent une certaine souplesse d'usage par les entreprises, les liens entre diplômes et qualifications professionnelles tendent à se relâcher, conformément aux souhaits largement exprimés par les représentants du Médef.
- (16) « *Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes : référentiel des activités professionnelles et référentiel de certification du domaine professionnel* », « CPC-Document » n°93/1, 1993, ministère de l'Éducation nationale.
- (17) On rappelle que ces reproches étaient clairement formulés dès le début des années 60, à partir du moment où le chômage s'est développé, pour prendre beaucoup d'ampleur dans les années 80.
- (18) B. Bouyx : « *Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France* », in « *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France - conception et jeux d'acteurs* », L'Harmattan, 1997.
- (19) « *La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie : maintenance, productique, électrotechnique* », in « *Les diplômés professionnels en France et en Allemagne - conception et jeux d'acteurs* », opus cité.
- (20) « *Les brevets professionnels dans l'architecture du niveau IV de formation professionnelle* », « CPC/Document » n° 02/5, ministère de l'Éducation nationale.
- (21) Le pluriel s'impose pour les trois qualificatifs dans la mesure où chaque fonction identifiée est multidimensionnelle : la fonction

scolaire, par exemple, renvoie à la fois à l'accueil des jeunes en difficulté qu'il faut scolariser et à l'ouverture vers la poursuite d'études incluse dans chaque diplôme du ministère.

- (22) Cette taxinomie, qui recense des objectifs pédagogiques, est la principale référence prônée par l'inspection générale pour l'élaboration des référentiels des diplômés industriels. Les grandes capacités exposées dans ces référentiels s'en inspirent. Dans la mesure où l'outil-référentiel est issu de la pédagogie par objectifs, l'existence de tels liens n'est pas surprenante. Leur persistance et l'attachement qui semble leur être porté posent en revanche plus de questions.
- (23) Bernard Decomps, assisté de Michel Feutrie, rapporteur général, et d'Anne-Marie Charraud, rapporteur-adjoint.
- (24) Pour une approche plus complète de ces critiques, voir F. Maillard : « *Les référentiels des diplômés professionnels : la norme et l'usage* », opus cité.
- (25) Ce travail a abouti à un colloque DESCO/CEREQ en septembre 2001, dont les actes figurent dans « CPC/Document » n°2002/1 : « *La construction de la certification : quelles méthodes, pour quels usages ?* ».
- (26) Nouveau décret relatif au CAP de 2002.
- (27) Selon M. Möbus et E. Verdier, opus cité.
- (28) L'exemple des diplômés des arts appliqués est la parfaite illustration de cette tentative : leurs initiateurs les construisent en les différenciant totalement des autres diplômés professionnels, par souci de distinction et de préservation de leurs caractéristiques élitaires. Ils tiennent à conserver tous leurs diplômés, même ceux qui ne rassemblent ni formés ni candidats, au nom de la conservation d'un patrimoine de savoir-faire, et veulent en même temps conserver les exigences très élevées de ces diplômés, qui ne doivent surtout pas être assimilables à des diplômés professionnels « ordinaires ».
- (29) Ce cas est fréquent en BTS, les prochains titulaires du diplôme semblant tous voués à occuper des fonctions de cadres dotés de grandes responsabilités. Il concerne aussi de nombreux diplômés de métier ainsi que certains diplômés liés à des emplois émergents ou en cours de professionnalisation. Les référentiels des CAP Gardien d'immeubles, Opérateur des industries du recyclage ou Agent de prévention et de médiation situent les emplois auxquels ils s'adressent à un niveau très éloigné de celui qu'ils occupent en réalité. Garants de la sécurité des biens et des personnes, du respect de la loi, protecteurs de l'environnement, les professionnels sont censés posséder des savoirs complexes en plus de leurs savoir-faire.
- (30) « *La validation des acquis professionnels au milieu du qué* », « CPC-Documents » n° 02/4, ministère de l'Éducation nationale, 2002.
- (31) On se rappelle que Durkheim, au début du siècle, déplorait la faible place attribuée aux mathématiques et aux sciences dans l'enseignement scolaire, où elles étaient considérées comme des matières moins nobles que les « humanités » (voir « *L'évolution pédagogique en France* »).
- (32) La physique, la langue vivante dans certains cas, certains savoirs en français et en mathématiques etc. font partie de ces « savoirs associés ». Le découpage entre les savoirs plus ou moins généraux et plus ou moins directement utiles à l'activité professionnelle reste un objet de tension dans la définition des diplômes. Si, officiellement, il a un caractère scientifique (dont le bien-fondé reste à déterminer) et opérationnel, il est en fait le produit de négociations parfois âpres qui aboutissent à des redécoupages permanents.
- (33) Mesure qui varie selon les uns et les autres. Par ailleurs, on remarque que les professionnels sont souvent très attachés aux contenus de formation : pour défendre la qualité de la formation, ils tiennent à ce que celle-ci soit large et la plus exhaustive possible.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1997). – Les relations formation-emploi – une synthèse de la littérature. **Carrefour de l'éducation**, n° 4, juillet-décembre (Université de Picardie).
- AGULHON C., BRUCY G., ROPÉ F. (2002). – **Le Brevet professionnel dans l'architecture du niveau IV de formation professionnelle**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 2002/5).
- BOURDIEU P. (1983). – **Ce que parler veut dire**. Paris : Fayard.
- BRUCY G. (1998). – **Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880/1965)**. Paris : Belin.
- BRUCY G., ROPÉ F. (2000). – **Suffit-il de scolariser ?** Paris : Éditions de l'Atelier.
- CEREQ/DESCO (2002). – **La construction de la certification : quelles méthodes pour quels usages ?** Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 2002/01).
- CLOT Y., BALLOUARD C., WERTHE C. (1999). – **La validation des acquis professionnels – nature des connaissances et développement**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 99/4).
- CLOT Y., MAGNIER J., WERTHE C. (2000). – **La validation des acquis professionnels – concepts, méthodes, terrain**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 2000/4).
- CLOT Y., PROT B., WERTHE C. (2002). – **La validation des acquis professionnels au milieu du gué**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. (CPC/Document, n° 2002/4)
- DURKHEIM É. (1969). – **L'évolution pédagogique en France**. Paris : PUF.
- ECKERT H., VENEAU P. (2000). – Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique : sur les limites d'une rationalisation volontariste. **Revue française de pédagogie**, n° 131, avril-mai-juin.
- FOURCADE B., OURTAU M. (1998). – **La double finalité du BEP**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 98/1).
- INSPECTION GÉNÉRALE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). – **La validation des acquis professionnels au sein de l'Éducation nationale**. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale et à Monsieur le ministre délégué à l'Enseignement professionnel.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1995). – **Les savoirs scolaires**. Paris : L'Harmattan.
- LICHTENBERGER Y. (1999). – Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. **Formation-Emploi**, n° 67.
- MAILLARD F. (1998). – **De la formation à l'emploi – Les BTS du commerce entre complémentarité et concurrence**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 98/9).
- MAILLARD F. (2001). – **Les référentiels des diplômes professionnels – la norme et l'usage**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (CPC/Document, n° 2001/5).
- MOREAU G. (dir.) (2002). – **Les patrons, l'État et la formation des jeunes**. Paris : La Dispute.
- PELPEL P. (2000). – Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique. **Revue française de pédagogie**, n° 131, avril-mai-juin.
- PIOTET F. (2002). – **La révolution des métiers**. Paris : PUF.
- PIOTET F. (2003). – **Compétences et ordre social. Réfléchir la compétence**. Toulouse : Octares.
- ROPÉ F., TANGUY L. (dir) (1994). – **Savoirs et compétences**. Paris : L'Harmattan.
- ROSE J. (1998). – **Les jeunes face à l'emploi**. Paris : Desclée de Brouwer.
- VERDIER E., MÖBUS M. (1997). – **Les diplômes professionnels en France et en Allemagne – conception et jeux d'acteurs**. Paris : L'Harmattan.
- VERDIER E. (1995). – Négociation et construction des diplômes. Les incertitudes des coordinations économiques et sociales. **Formation-Emploi**, n° 52.
- VINOKUR A. (1995). – Réflexion sur l'économie du diplôme. **Formation-Emploi**, n° 52.