



*LA CONSTRUCTION DE LA CERTIFICATION :
QUELLES MÉTHODES, POUR QUELS USAGES ?*

Journées de travail DESCO-CÉREQ - Paris, 13 et 14 septembre 2001

NUMÉRO 161 / FÉVRIER 2002

documents
séminaires

LA CONSTRUCTION DE LA CERTIFICATION : QUELLES MÉTHODES, POUR QUELS USAGES ?

Journées de travail DESCO-CÉREQ - Paris, 13 et 14 septembre 2001

**Ce document réalisé en coédition
avec la DESCO sera publié dans CPC documents**

Sommaire

Avant-propos :

Daniel Blondet, Josiane Tessier 5

Ouverture des travaux :

Jean-Paul de Gaudemar, 7

Hugues Bertrand 11

José Rose

Les relations éducation-travail et leur contexte 19

Table ronde 1

Animée par : **Jeanne Bourdin.**

avec : **Fabienne Maillard, Jacques Perrin, Bernard Hillau, Jean-Louis Kirsch,
Sylvie-Anne Mériot, Brigitte Doriath**

Yves Clot 31

*La validation des acquis professionnels, l'analyse psychologique du travail
et les problèmes de l'expérience* 59

atelier 1 - Savoirs et activités dans les référentiels 71

atelier 2 - Activité économique, dynamique des qualifications
et aménagement de l'offre de diplôme 81

atelier 3 - Les enjeux d'un dispositif paritaire et interprofessionnel
de validation des qualifications 93

Table ronde 2

Animée par : **Françoise Ropé.**

avec : **Alain Savoyant, Bernard Prot, Jean-Louis Piednoir,
Joëlle Dusseau, Jean Figarella** 105

Table ronde 3

Animée par : **Jacqueline Ménagé.**

Avec : **Joëlle Guyot, Anne-Marie Charraud, Michel Darras** 133

Les responsables des CPC de la DESCO et les chargés d'étude du CEREQ ont l'habitude de collaborer au sein des commissions professionnelles consultatives, mais, plus largement, ils ont noué des coopérations fort anciennes, que ce soit à travers des études d'évaluation de diplômes ou de filières que les seconds réalisent à la demande des premiers, ou par des travaux conduits conjointement, comme ce fut le cas au début des années 90 pour définir la méthodologie de construction des diplômes.

Cette question de la méthode de construction des diplômes a ressurgi au moment où se discutaient les textes sur la validation des acquis de l'expérience, en des termes renouvelés précisément par ce dispositif mis en place en 1992 et qui introduit un nouveau type d'usage des référentiels, certainement appelé à se développer.

Cela nous a conduit à organiser un séminaire, pour faire le point sur *la question des usages des référentiels de diplôme*, d'abord à partir d'un travail de recensement des études que la DESCO a commanditées tout au long des dix dernières années ; ensuite, lors de ces journées des 13 et 14 septembre 2001, en rassemblant sur cette même question certains des concepteurs de la certification : l'inspection générale de l'éducation nationale, la direction de l'enseignement supérieur, d'autres ministères pratiquant la certification, ainsi que des chercheurs dont les travaux contribuent à orienter l'action des responsables publics.

Que nous disent les référentiels d'activité professionnelles et de certifications ? qui s'en empare, comment et pourquoi faire ? qui s'en désintéresse et pourquoi ? Le travail critique sur la nature et les usages des référentiels, effectué par Fabienne Maillard a constitué un excellent préambule aux questions théoriques et pratiques, ouvertes par le développement de cette nouvelle voie d'accès aux diplômes que constitue la VAP puis la VAE.

Deux conférences (José Rose et Yves Clot), trois tables rondes et trois ateliers ont permis d'énoncer des pistes de recherche et d'action.

Nous en citerons trois, en sachant que ce choix n'épuise pas le sujet et les suggestions issues des débats.

La validation des acquis de l'expérience confirme l'importance de la question des usages des référentiels, l'enjeu étant peut-être autant celui de leur appropriation, que celui de l'amélioration de leur définition. Comment permettre l'appropriation de ces référentiels par les accompagnateurs, les membres de jury et les candidats à la VAP, pour que l'expérience singulière qui est évaluée devienne évaluable ?

La résurgence du débat sur les savoirs de l'expérience et les savoirs académiques, permet d'avancer que les savoirs de référence de l'activité professionnelle sont des savoirs originaux. Prendre au sérieux cette assertion conduit à " en appeler à une véritable théorie des domaines d'activités professionnelles ".

La construction des certifications est clairement posée comme un enjeu socio-économique et non plus seulement pédagogique. Elle ne suppose pas seulement résolues les questions relatives à la définition des référentiels d'activités professionnelles, mais également en amont, celles relatives à la pertinence des diplômes existant et à créer. Cette pertinence est à apprécier dans un contexte de diversification croissante du paysage des certifications, et dans une période de réforme institutionnelle susceptible d'ouvrir de nouveaux espaces de concertation pour réguler le foisonnement de ces certifications.

Daniel Blondet
Direction de l'enseignement scolaire

Josiane Teissier
Céreq

Jean-Paul de Gaudemar

Directeur de l'enseignement scolaire, ministère de l'éducation nationale

Mesdames, Messieurs, chers collègues,

Je voudrais vous dire d'abord tout l'intérêt que la direction de l'enseignement scolaire porte à ces journées de travail organisées avec le CEREQ. Ce colloque me paraît particulièrement riche, et je voudrais remercier tous les acteurs et tous les intervenants : cette richesse vient précisément de la diversité des compétences ou des expériences dans le cadre d'une rencontre originale entre des chercheurs, des universitaires et des acteurs de l'Éducation nationale. Je suis heureux de voir en particulier que mes collègues de l'inspection générale sont très bien représentés, comme il se doit, étant donné leur rôle essentiel dans les questions relevant de la construction de la certification.

Ces journées ont aussi pour but de rendre plus étroits les contacts et la collaboration entre le CEREQ et la DESCO, plus particulièrement entre les responsables des CPC et les experts du CEREQ siégeant dans ces instances. Elles font suite à une première initiative de ce genre qui a donné lieu à Marseille en juin 2000 déjà à un large échange de vues sur la construction des référentiels et les enjeux de la certification. Des questions fondamentales y avaient été abordées : que valide-t-on avec un diplôme ? Quelle relation entre certification et formation ? Comment un même diplôme peut-il convenir à des publics très différents ? Quels sont les choix théoriques et méthodologiques qui président à la manière de décrire une activité, de la traduire dans des référentiels de certification, de la valider ? Vous avez décidé de prolonger cette réflexion aujourd'hui autour de deux thèmes : la construction et l'usage des référentiels ; les liens entre les activités de travail et les savoirs. Je voudrais dire quelques mots sur chacun d'eux.

Vous le savez, la direction de l'enseignement scolaire (DESCO) est au cœur de cette réflexion sur la construction de la certification.

Le mot-clé est ici celui de « référentiel », notion qui s'est imposée depuis les années 80, mais qui a, comme toujours lorsqu'une notion est largement utilisée, plusieurs sens et plusieurs fonctions, non seulement d'une institution à l'autre (et j'attends avec intérêt la communication des représentants des autres ministères formateurs, que je remercie de leur participation), mais au sein même de notre maison.

Le référentiel, c'est en quelque sorte l'interface entre l'analyse du travail et la formation elle-même. L'idée de savoir quelles sont les compétences qu'on attend d'un élève ou d'un étudiant qui suit un parcours de formation n'est pas encore pleinement au cœur de la culture scolaire. On a l'habitude de concevoir les programmes d'enseignement beaucoup plus en termes de champs cognitifs à aborder par les enseignants qu'en termes de compétences attendues par les élèves. De ce point de vue, la formation professionnelle, où le référentiel procède des compétences attendues, peut avoir un effet en retour sur la formation générale, voire sur la formation technologique.

Pour ma part, je pousse à transposer cette logique (je dis bien *transposer*, car on ne peut l'appliquer mécaniquement) dans la conception des programmes d'enseignement général, en demandant à leurs concepteurs, en l'occurrence les groupes d'experts, de se poser la question des compétences attendues. Pour certaines disciplines, comme les langues, la question aurait pu paraître évidente depuis longtemps. Traditionnellement, l'enseignement d'une langue, c'est aussi l'enseignement d'une culture et d'une civilisation. Au nom de ce principe éminemment respectable, qu'il faut d'ailleurs absolument préserver, on a oublié qu'il fallait aussi poser le problème en termes de compétences attendues de nos élèves également dans le domaine de l'expression, pour qu'ils acquièrent la capacité de s'exprimer dans des circonstances plus ou moins sophistiquées. Je suis pour ma part convaincu que ce raisonnement vaut *mutatis mutandis* pour toutes les disciplines.

Ce travail est en cours, c'est un chantier important de la DESCO.

Mais le premier référentiel, et vous allez, je crois, parler particulièrement de cet outil, c'est le référentiel des activités professionnelles (RAP). On sait qu'un double décalage existe (comme le met en relief le rapport introductif de Fabienne Maillard) entre le RAP et le travail d'une part, et d'autre part entre le contenu du RCDP (référentiel de certification du domaine professionnel) et les curricula de formation. Ces écarts sont inévitables, mais ils donnent lieu dans bien des cas à des produits d'une redoutable abstraction, si bien qu'il est parfois difficile d'identifier ce que le titulaire du diplôme fait et à quel niveau d'intervention il se situe.

C'est pourquoi il me paraît nécessaire qu'il y ait une itération permanente entre, d'un côté, analyse du travail et référentiel et, de l'autre côté, par une sorte d'effet de miroir, entre référentiel et modalités de formation. L'important à mes yeux, c'est cette chaîne qui va de l'analyse du travail à l'analyse de la formation, avec une interface que nous appelons référentiel dans le domaine de la formation professionnelle, que nous appelons programme dans l'enseignement général, mais qui relève de la même configuration intellectuelle et en tout cas de la même nécessité de concevoir un mode d'organisation dans la construction des référentiels qui soit adapté.

C'est pourquoi il est temps, et ce sentiment est je crois assez largement partagé à l'inspection générale, d'introduire et de renforcer les liens entre ceux qui construisent les référentiels professionnels au sein des CPC et ceux qui travaillent sur les enseignements généraux, comme les groupes d'experts. Nous avons commencé à travailler dans ce sens, notamment dans les groupes qui repensent les programmes de l'enseignement général du CAP.

Un autre ordre de questions me paraît essentiel, fortement soulevé par les contributions écrites, notamment par le rapport de Madame Maillard qui conclut ainsi : peut-on imaginer un univers de la certification qui soit indépendant de l'univers de la formation ?

La dissociation entre formation et certification est exigée par le ministère de l'Éducation nationale dans sa mission de formation initiale et continue, pour une raison facile à comprendre : c'est qu'il ne faut pas laisser place à une sorte de déterminisme institutionnel qui soit tel qu'on ne puisse accéder à la certification que par tel ou tel parcours préalable. Donc, si l'on croit à la nécessité, je dirais même, à l'intérêt de la diversité des modes d'accès à la certification, il faut accepter d'emblée la possibilité de cette indépendance.

Cette séparation entre certification et formation est donc aujourd'hui au principe des diplômes professionnels de l'Education nationale. Cette dissociation interroge sur ce que doit sanctionner le diplôme : s'agit-il simplement d'une compétence à agir ou bien valide-t-il encore une « formation méthodique et complète » ? Dans ce dernier cas, comment rendre équivalents les acquis de la formation et ceux du travail, sachant que l'expérience professionnelle ne repose pas sur un apprentissage construit et méthodiquement organisé ? Et quelle place accorder aux savoirs dans les référentiels ? Vous allez travailler sur toutes ces questions.

Mais je voudrais encore insister sur un point : 90% des titulaires d'un de nos diplômes l'ont acquis à la suite d'une formation initiale (par la voie scolaire ou par l'apprentissage). On comprend aisément que se pose alors avec force le problème de la construction et de la régulation de l'offre de formation, et que cette question ne peut être ignorée lorsqu'on construit la certification.

Construire l'offre de formation, c'est d'abord se demander quels contenus on veut donner à une formation, en tenant compte de la diversité des publics, mais c'est aussi poser la question, chez nous traditionnelle, de la carte des formations. Il n'y a pas un recteur d'académie qui ne soit interpellé en permanence par ces enjeux.

Pour avoir été recteur pendant longtemps, je peux vous dire que je passais une grande partie de mon temps à m'interroger sur la pertinence de tel ou tel type d'implantation, et cette préoccupation ne se réduisait pas à la question de savoir si nous avions pour ce faire des élèves demandeurs et des professeurs capables d'enseigner... On ne pouvait en effet se contenter de poser le problème uniquement en termes macroéconomiques, entre une offre de formation et une demande de formation à identifier. Je reste frappé par la difficulté que l'on rencontre encore pour résoudre ce genre de questions, surtout si on y ajoute l'intervention d'autres acteurs importants et qui sont plus ou moins bien associés d'ailleurs à cette construction de l'offre de formation. Je ne pense pas seulement aux milieux professionnels, qu'il faudrait davantage associer au plan territorial, notamment à l'échelle de micro-régions, mais aussi à d'autres acteurs institutionnels très importants tels que les régions.

Le deuxième thème de vos journées aborde la question de l'enseignement général, et plus amplement celle des savoirs, sous un angle précis, celui du développement de la validation des acquis professionnels (VAP), qui s'appellera désormais validation des acquis de l'expérience.

L'étude du processus de la validation des acquis, qui consiste à reconnaître les connaissances construites dans l'activité professionnelle (en référence à un diplôme national) est utile pour approfondir l'ensemble des questions soulevées par la certification. En effet, ce système permet :

- d'observer comment les compétences et les savoirs sont soit mobilisés dans le travail, soit produits par lui, ou, à l'inverse, tenus en réserve, « oubliés » ;
- d'observer ces phénomènes à travers un ensemble de situations de travail parfois très diversifiées (la VAP ne concerne pas qu'un seul emploi) ;

- d'observer comment les différents acteurs de la VAP mettent en regard ces phénomènes avec les référentiels, RAP et RCDP ;
- enfin, de manière plus générale, d'observer cette « vitalité potentielle de l'activité » bien mise en évidence par le commentaire sur le travail effectuée au cours de la démarche de validation, ce travail d'accompagnement auquel le ministère de l'Education nationale tient beaucoup.

La validation des acquis est un de nos chantiers majeurs, dont le développement n'ira pas sans vaincre bien des résistances. Car on sent bien que ce qui est difficile à concevoir et à accepter à l'échelle d'une institution, c'est la façon dont on peut traduire en termes de certification une expérience professionnelle singulière. Cette question est certes légitime, mais au fond pourquoi se pose-t-elle avec tant d'acuité ? Ne pourrait-on poser le même type de question pour une certification qui vient conclure un processus de formation ? Dans ce cas, la certification c'est aussi la traduction d'une expérience singulière, d'une expérience personnelle, non plus dans le domaine de l'expérience professionnelle mais dans le domaine de l'expérience de formation. C'est tellement vrai que nous sommes depuis longtemps des adeptes de la diversité des modes d'accès.

On est bien là dans une question non pas simplement technique (le lien entre certification et expérience professionnelle, ou entre certification et formation, et processus d'apprentissage) mais hautement politique : quel est aujourd'hui, dans notre société, le sens du diplôme, le sens de la certification ? Cette question se pose avec force au moment où la loi de modernisation sociale va introduire des réformes d'importance.

Mais après tout, et là c'est l'économiste qui parle, est-ce plus compliqué que de concevoir la monnaie ? Car ce dont nous sommes en train de parler, ne nous y trompons pas, c'est d'une sorte de monnaie sur le marché du travail. Ce qui à mes yeux est intéressant, c'est comment d'une certaine manière la VAP nous aide à penser tout cela, à penser la « monnaie » que nous produisons. Nous sommes à notre manière une « banque centrale ». Et vous devinez que si j'emploie cette analogie, c'est parce qu'il ne faut plus penser désormais en termes de banque centrale nationale, mais en termes de banque centrale européenne et probablement au-delà. Vos travaux pourront naturellement être prolongés par la problématique de la construction de la certification dans l'univers de la construction européenne. Et ce n'est pas une question pour après-demain !

Merci de votre attention. Je vous souhaite un bon déroulement de ces journées, je vous remercie pour vos travaux qui ne manqueront pas d'être fructueux et je formule le souhait que se renforce la collaboration entre la DESCO et le CEREQ.

Quelques points sensibles de la relation formation emploi et de l'évolution du système éducatif

Après avoir salué les participants et notamment la présence de l'inspection générale, de la direction de l'enseignement supérieur pour le ministère de l'éducation nationale, des autres ministères tels le ministère de l'emploi et de la solidarité, de l'agriculture, et de la jeunesse et des sports, après avoir remercié les organisateurs et tout particulièrement Jacqueline Ménagé et Daniel Blondet ainsi que Josiane Teissier et les participants du cereq, et s'être félicité de la qualité des relations de travail entre DESCO et CEREQ, Hugues Bertrand poursuit :

...Autrement dit, je pense que nous courons un seul risque entre nous¹, c'est éventuellement celui d'une bonne entente excessive ou d'une complicité qui pourrait nous engager sur des terrains non souhaitables ou nous faire entrer dans des activités de routine dont les chargés d'étude ne feraient pas suffisamment leur miel : soit pour améliorer leurs connaissances et leur contribution, soit pour mieux comprendre et mieux penser cette indispensable articulation entre deux univers qui sont aussi différents que complémentaires, que tout le monde ici étudie de multiples façons. Je parle de l'univers de la production, avec ses attentes, ses modes de jugement et son temps toujours compté, et puis celui de la formation qui a ses visées propres, ses valeurs bien à lui, ses méthodes et ses contenus singuliers, et son temps qui n'est pas tout à fait compté de la même façon que celui de la production.

Rassurez-vous, je ne vais pas remonter à la question ontologique des relations entre formation et emploi, mais je suis quand même obligé de rappeler qu'elle est au principe de nos travaux communs. C'est bien là que se trouve tout : leur caractère introuvable ou insaisissable a été suffisamment souligné, mais je me sens tenu quand même d'en rappeler quelques éléments. Je vais en mentionner quatre, on pourrait en lister beaucoup plus.

Tout d'abord si définir, si repérer et désigner un ensemble d'activités caractéristiques de tel emploi, de tel métier ou de telle situation de travail est relativement accessible (c'est un choix de méthode), il me paraît beaucoup plus délicat, beaucoup plus ardu d'identifier et de définir les qualités et les connaissances ou les savoirs nécessaires pour exercer heureusement ces emplois, ces métiers. Cela est néanmoins souhaitable, plus exactement indispensable, si on veut rapprocher objectifs de formation et contenus d'emploi, et si on veut que les formateurs utilisent les référentiels d'activité qui sont produits. Premier point qui, à mon avis, est une question encore une fois insoluble mais on est toujours en train d'essayer d'avancer dans ce sens là.

¹ Entre la DESCO et le CEREQ.

La deuxième raison, c'est que l'univers de l'action d'un côté et l'univers de la formation de l'autre ont chacun leur logique, chacun leur raison, chacun leur finalité, qu'ils ne sont pas réductibles l'un à l'autre, et qu'aucun ne peut prétendre totalement s'imposer à l'autre. Ce n'est pas simplement au sens de la finalité, c'est également au sens des éléments de jugement et des éléments de preuves ou d'épreuves, si on préfère le situer dans un autre langage. Pour résumer : le premier, l'univers de la production est quand même très centré sur les résultats de l'action en situation et le restera, et donc dans le cadre professionnel d'organisations du travail qui sont ce qu'elles sont à un moment donné. Tandis que le second est beaucoup plus centré sur la détention des moyens et des ressources mis en œuvre : il se centre sur une progression dans un cursus qui a son cadre et sa logique propre, qui sont ceux de la connaissance et non pas de l'action .

La troisième raison que j'invoquerai, c'est qu'il n'y a pas simplement une mais plusieurs façons d'acquérir les qualités requises pour exercer une activité, un métier. Cela rend les choses terriblement difficiles. Pour ce qui nous concerne ici, c'est essentiellement la distinction entre les trois grandes filières que sont la filière scolaire, la filière par apprentissage et la validation d'expérience.

Sur la première, on sent bien que la distance entre un référentiel d'activités professionnelles et des contenus d'enseignement est forcément la plus élevée. Donc il y a toujours un risque, il est évoqué dans les textes que j'ai vus, de substitution du référentiel de certification au référentiel d'activité, soit pour définir les programmes soit pour définir les contenus et les méthodes pédagogiques. C'est un des points que nous avons à examiner.

Sur la seconde, sur les apprentissages, la question devient : comment le référentiel d'activité permet-il d'outiller l'activité pédagogique ? Ceci est une question permanente, qui doit revenir. Et puis sur la troisième, sur la validation des acquis de l'expérience : les référentiels d'activité ne sont pas construits pour ces situations, ils ne sont pas construits dans cet esprit-là. La question est alors : jusqu'à quel point l'extension des pratiques de validation d'acquis va-t-elle faire évoluer la manière de construire ces référentiels et finalement amener à repenser un peu l'ensemble ?

Enfin, dernier point que j'évoquerai dans ces relations difficiles entre formation et contenus d'emploi, c'est la différence de focale et de perspective. Même des formations à visée professionnelle ont une perspective qui en principe dépasse la cible strictement identifiée et visent le devenir professionnel de la personne. En tout cas elles ont forcément cette préoccupation fortement ancrée, notamment en formation initiale, et il est bien qu'il en soit ainsi. Car l'approche par les cibles professionnelles risque d'être trop étroite, trop transitoire, et ne peut pas intégrer, même avec un excellent référentiel d'activité, me semble-t-il, les évolutions ultérieures de la même façon. Il y aura toujours cet écart, lié au devenir de la personne.

Ces questions-là, je pense qu'elles sont au cœur des débats tels qu'ils ont été organisés, je n'ai pas de souci là-dessus : ce sont des questions permanentes.

Puisqu'il m'a été donné d'introduire ces deux jours, je vais y glisser quelques remarques et quelques observations modestes. Modestes, parce que je ne me considère pas du tout comme un professionnel de ces questions. Peut-être une première partie sur le contexte, le contexte socio-économique et institutionnel, puis une seconde partie sur quelques questions, sur quelques enjeux qui me semblent pouvoir être soulignés dans la période.

Que certifier et comment dans un contexte d'évolution et d'incertitude fortes ?

Tout d'abord sur les éléments de contexte. Je voudrais simplement rappeler deux points qui me paraissent quand même devoir être conservés à l'esprit dans les échanges qui vont avoir lieu dans les divers ateliers et tables rondes.

Le premier point, c'est peut-être une banalité mais il faut le souligner en permanence, c'est l'incertitude pesante qui caractérise aujourd'hui l'univers de la décision des acteurs économiques. Elle a beaucoup monté et elle n'est pas prête de diminuer. Un certain nombre d'événements extérieurs le rappellent en permanence, qui sont liés à la mondialisation et à ce qu'elle fait peser comme difficulté d'anticipation de l'avenir ; à l'extension du champ de la concurrence qui rend aussi la prévisibilité plus difficile ; aux changements techniques et à l'innovation qui rendent les décisions dans ces domaines-là difficiles, notamment la décision d'investissement, d'embauche, la manière d'organiser le travail et de le faire évoluer. Si j'insiste là-dessus, c'est pour souligner à quel point ces incertitudes rendent toujours fragile, voire dangereuse, la préparation à une case définie de façon trop étroite en termes d'emploi, de situation de travail spécifiée, de métier unique et stable. Cela peut-être amène à repenser la professionnalisation, ou les voies de la professionnalisation, dans un sens double : la nécessité d'une cible, mais également la capacité d'évoluer selon des cheminements professionnels et personnels qui peuvent être assez variés. Alors comment gérer la cible et son « au-delà » ?

Le second point, c'est qu'un des facteurs de la performance aujourd'hui, c'est avant tout la qualité de la coopération, la qualité des collectifs de travail. C'est un facteur décisif, qui renvoie aux capacités d'échange, d'expression, d'ouverture à d'autres approches, à d'autres fonctions, de partage d'informations et d'analyses, de partage de représentations, qui sont forcément un peu plus abstraites. Je ne dis pas ça pour énoncer la nécessité de faire un module à valider sur la qualité de coopération ou « l'esprit d'équipe ». Tout le monde sent ici que ce serait absurde. Mais dans les contenus pédagogiques et dans les méthodes pédagogiques ces éléments sont à prendre en compte en permanence.

...dans un contexte éducatif largement ouvert aux niveaux supérieurs avec ses laissés-pour-compte

Un deuxième élément de contexte, ce sont les usages actuels du système éducatif. Je rappelle quelques banalités. D'abord l'élévation forte des niveaux de formation, et donc le fait que la poursuite d'études dans le supérieur ou dans « les supérieurs » sous leurs diverses formes, est quelque chose qui devient banal et qui caractérise une partie désormais majoritaire de la population. La stabilisation récente de la durée des études et des flux de sortie par grands niveaux concerne aussi bien le « haut » que le « bas ».

...avec une concurrence des filières de formation aiguisée par la baisse démographique

Le troisième point que j'évoquerai, c'est la perspective démographique à la baisse. Je l'évoque surtout pour souligner l'effet qu'elle a sur la concurrence interne entre filières. Les choix sont contraints par une perspective de concurrence entre les diverses filières d'éducation.

...et un impact fort de l'environnement européen sur les orientations du système éducatif

Le quatrième point concerne l'ouverture ou la pression de l'environnement européen et international, qui est à la fois beaucoup plus présent et beaucoup plus pressant, ce qui oblige à une ouverture sur l'extérieur, soit en termes de cohérence globale – l'exemple des trois, cinq, huit, pour le supérieur est caractéristique - soit en termes de concurrence externe. Non que nous soyons pris à la gorge, mais les comparaisons européennes de filières de formation, de filière d'insertion etc., ne sont plus à mon avis de simples exercices d'école, ce sont des éclairages immédiatement utiles pour les décideurs. Ensuite, il y a bien une montée progressive, lente mais certaine, de la pression concurrentielle, d'une façon qui est sélective, c'est-à-dire qui concerne plutôt certains segments que d'autres. Mais par propagation cela risque de coaguler, de faire système, et d'être très contraignant sur les choix des décideurs qui ne sont pas uniquement des choix de planificateurs. Ceci explique peut-être les orientations de certaines politiques éducatives, notamment le choix de promotion des filières professionnalisantes dans le supérieur et dans le secondaire, le développement de l'alternance et de l'apprentissage. Dans ce changement du panorama, pèse également l'émergence pas toujours bien maîtrisée ou bien analysée des technologies de l'information et de la communication. C'est peu perceptible dans le secondaire, un peu plus dans le supérieur. Cela pourra accentuer la pression concurrentielle.

Le contexte politico institutionnel de la certification en voie de changement

Enfin, je voudrais mentionner les interrogations et les débats actuels sur la formation professionnelle continue, son statut. Il est observé aujourd'hui qu'elle est tournée principalement vers des usages d'adaptation et vers des publics déjà formés. Ce fait renvoie la question du développement professionnel à la formation initiale d'une façon forte. Dans ce domaine il devra y avoir des changements ; ce qui me fait évoquer le contexte politico-institutionnel de ces changements.

En premier lieu, la négociation entre partenaires sociaux sur la formation professionnelle part de ce constat d'une polarisation sur certains publics et d'une polarisation sur certains usages, donc d'un déséquilibre dans les accès à la formation continue et d'un rééquilibrage nécessaire entre type d'usagers et type d'usages. Type d'usagers : au profit des moins formés, ce qui est un appel à la formation initiale, et type d'usages : peut-être un peu moins d'adaptation, un peu plus de développement. Il me semble qu'en établissant une distinction en fonction de l'origine de l'initiative en matière de formation, la négociation devrait renforcer le développement des stratégies individuelles, ce qui va dans le sens de ce qui était proposé dans « le livre blanc sur la formation professionnelle ». La direction semble bonne, et devrait contribuer à modifier les frontières entre formation initiale et formation continue. J'invite à ce qu'on intègre cette idée-là, tant en matière de formation que de validation des acquis.

Cela m'amène à mentionner, pour finir dans ce contexte politico-institutionnel, la loi de modernisation sociale, qui n'en finit pas de passer d'un lieu à un autre et de nous initier aux subtilités de la vie parlementaire. Son mode d'emploi sera déterminant. Avec les nouvelles procédures et la commission nationale de certification qui va devoir assurer la mise en cohérence de l'ensemble des dispositifs de certification en référence à des activités professionnelles et à cette pluralité des modes d'acquisition, les questions à résoudre sont nombreuses. Elles renvoient à une dimension tantôt plutôt politique, tantôt plutôt conceptuelle.

Pluralité des dispositifs de certification : concurrence, complémentarité ... quels usages sociaux ?

La première question tourne autour de la pluralité des dispositifs de certification. Il y a des champs, il y a des continents distincts. Continent étatique et à l'intérieur des sous-continent ministériels qui ont leur logique propre. Ils ont cet avantage d'avoir structuré le fonctionnement du marché du travail, un avantage comparatif ou compétitif non négligeable, mais qui est remis en cause. Le continent « paritaire » se développe tant bien que mal et suscite un certain nombre de perspectives et d'appétits. Se développent aussi des continents privés ou patronaux plus réduits ou plus spécifiques, comme les chambres de commerce, etc. Dans ce vaste ensemble en mouvement, la bataille s'est déjà engagée autour de la façon de concevoir la commission de certification qui aura à organiser l'ensemble : les acteurs se positionnent. Evidemment, l'articulation de ces divers champs, de ces continents, et peut-être des océans qui les irriguent, la question des méthodes de certification vont faire couler beaucoup d'encre et de salive. Il y a un problème de rapprochement, de compatibilité, sur lequel rien, à l'heure actuelle me semble-t-il, dans le texte de loi, ne permet de trancher. Le jeu est ouvert, et concerne de près nos travaux.

Le deuxième point concerne la manière d'organiser, de faire avancer les débats sur les certifications. En premier lieu, quelle est la place des branches professionnelles dans ce débat ? Quand on est à l'éducation nationale, cette place ne va pas de soi, n'est pas tranchée d'office et suppose de nouvelles réflexions sur la façon de structurer les débats et leur organisation. Je pense aux activités de service qui se développent et n'ont pas de cadres qui permettent de les approcher avec une finesse suffisante. Je pense aussi à l'élargissement de la représentation au sein des CPC ou de leurs équivalents, à d'autres partenaires : cela peut être le monde associatif, ou toute autre forme de tiers secteur, tiers utilisateurs.

La préparation à la validation des acquis : un objet marchand ?

Le troisième point tourne autour de ce qu'on pourrait appeler les marchés, marchés de la formation ou marchés de la certification. Cette montée de la concurrence dans un secteur qui peut ouvrir progressivement des perspectives intéressantes de profit, au moins dans certains segments, sera liée à la loi, et au fonctionnement de la commission de certification, aux compromis qu'elle va passer. C'est ainsi que va partiellement se redistribuer l'espace concurrentiel, les parts de marchés des uns et des autres. Les enjeux sont forts : nos discussions ne sont pas uniquement techniques et conceptuelles. A titre d'exemple, on voit apparaître déjà les prémices d'un marché des pratiques de certification, notamment sur la phase

d'accompagnement et de constitution de dossiers. Ce qui est à l'état d'ébauche annonce des évolutions éventuelles auxquelles il faut songer. Est-ce que le service public offrira les moyens d'un recours équitable à la validation des acquis ? C'est une question qui est posée d'emblée, forcément. De même, comme je l'évoquais tout à l'heure, à un terme plus éloigné, est-ce que l'accès en nombre d'adultes ayant une expérience professionnelle à des dispositifs diplômants va modifier et de quelle façon, les équilibres actuels entre formation initiale et formation continue : donc la façon dont on pense un certain nombre de programmes, et l'organisation de certains segments de formation initiale ?

D'un nécessaire suivi de ces évolutions

Pour éclairer ces débats, il faut envisager un suivi fin de ces dispositifs et surtout de leurs usages. Je pense que nous n'avons pas encore suffisamment de connaissance des usages, de ce qui va se développer : je pense qu'il nous faut un instrument, un système d'observation des usages de la certification, par les candidats, par les employeurs, sur l'impact de ces nouveaux dispositifs sur le marché du travail, ou encore de la façon dont les partenaires sociaux, les négociateurs vont s'en emparer. Je pense notamment aux systèmes de classification et systèmes d'identification de la qualification. Nous devons suivre les choses de près pour alimenter la réflexion, les choix et les orientations.

Continuité et ruptures dans les questions posées

Ces évolutions vont alimenter des demandes d'études.

Deux points peuvent être précisés : tantôt on soulignera une certaine continuité, tantôt on sera plus sensible aux évolutions. Sur la continuité, je vais reprendre un énoncé dans la synthèse d'un *Bref* de décembre 1999 d'Edith Kirsch ici présente, qui évoque un paradoxe, celui « d'évaluer avec des normes générales des connaissances informelles nées d'expériences nécessairement singulières », paradoxe que tout le monde connaît bien ici. Il est énoncé de nouveau dans un *Bref* de juin 2001 « *sur la façon de réguler le marché du travail avec des qualifications à la fois professionnelles donc spécifiques, et ayant une validité nationale donc générale* ».

L'évolution de l'étude pour le MEDEF, que le CEREQ a conduite, est assez révélatrice de cette ambiguïté, de cette ambivalence et des problèmes qu'elle pose. La commande, au départ, était centrée sur l'entreprise et la gestion de ses compétences ; l'étude s'est achevée en recentrant son objet sur la branche : « Les qualifications et les questions de mobilité intra et inter-branches »... Je ne dis pas que cette idée-là n'est pas déjà contenue dans la question préalable ; je constate simplement qu'elle s'est vraiment déplacée et orientée très fortement dans ce sens-là. Ce qui montre que cette question est très forte et très présente dans la « demande sociale », et ensuite que c'est une tendance assez spontanée. On retrouve donc cette hésitation permanente entre l'insistance sur le particulier ou sur l'universel, qui recoupe les controverses sur formation générale et formation spécifique.

Derrière cette apparence de continuité il y a aussi quelques glissements, voire quelques ruptures peut-être. Je pense notamment au changement de posture (de certains acteurs et chercheurs), au passage d'approches centrées plutôt sur les emplois et les métiers, à partir de la caractérisation fine des situations de travail et des organisations repérées et analysées comme

telles, à des approches visant plutôt à outiller des cheminements, des parcours individuels. Ces parcours ont besoin de repères qui sont à reconstruire ou à re-stabiliser tant pour que les personnes s'orientent que pour qu'elles se fassent reconnaître. Il y a là une discussion dont le système éducatif s'est emparé mais qu'il s'agit d'approfondir en admettant les conséquences de chacune de ces postures. La qualification pensée en référence au métier ou au parcours de la personne, renvoie à des approches différentes.

Cela conduit à évoquer les diverses façons d'apprendre et de se former, selon les diverses filières. Je pense à un *Bref* récent consacré à l'apprentissage. Il met en évidence d'une part l'extension de l'apprentissage, d'autre part son rôle de re-médiation scolaire. L'utilisation plus large et apparemment plus fine des cycles successifs d'apprentissage constitue peut être un usage nouveau ; mais le constat des taux de réussite plus faibles aux examens de cette filière laisse ouverte la question des raisons de ce faible taux : s'agit-il d'un écart de « niveau » des étudiants, objectivement constaté ; ou d'une construction des épreuves de certification plus adaptées à la formation scolaire qu'à la formation par apprentissage ?

Plus largement, montent les questionnements autour des notions d'expérience et de professionnalisation, des processus de construction de la professionnalité. Ce qui signifie que l'accent porte moins sur la dimension statique des compétences possédées et utilisables dans un emploi-fonction précisé, et plus sur le cadre, les situations et les conditions propices à leur développement. Et je pense que cela est certainement une des voies les plus fécondes pour mieux comprendre, et faire évoluer, les relations toujours insaisissables ou introuvables entre formation et emploi.

Pour finir, en revenant aux lieux institutionnels des débats et d'élaboration concrète des programmes et modes de fonctionnement des formations à vocation professionnelle, je pense aux commissions professionnelles consultatives (CPC), aux commissions pédagogiques nationales (CPN), je me permettrai d'insister sur deux points.

Pour les CPC, j'insisterai sur la nécessité déjà évoquée de bien prendre en compte la diversité des voies d'accès à un diplôme et sur la manière d'envisager leur mise en équivalence. Et s'agissant de l'Enseignement Supérieur, j'évoquerai sa difficulté propre, qui est dans cette préoccupation de sortir des approches disciplinaires pour plus finaliser l'enseignement autour de domaines d'action, sans pour autant enfermer – et on sent bien que l'enseignement supérieur n'y a pas intérêt – l'évolution des contenus et des programmes dans la définition de métiers trop exigus.

Je souhaite un bon travail à tous au cours de ces deux journées.



Les relations éducation-travail et leur contexte

L'intervenant précédent vous a tranquilisé en assurant qu'il ne remonterait pas à la question ontologique des relations formation-emploi. Soyez plutôt inquiets avec moi car je vais analyser ces relations et rappeler leur complexité, leur instabilité, leur indétermination. J'ai en effet été invité pour cela, pour broser à grands traits le contexte des relations formation-emploi car il pèse sur des questions concrètes comme la construction des diplômes. Mon propos sera général. N'attendez donc pas de réponse précise, opérationnelle, ce n'est pas l'objet. Je voudrais simplement contribuer en tant que chercheur à éclairer ce débat public, en formulant le plus précisément possible les termes de celui-ci.

Propos général mais aussi propos limité. Parce qu'après tout, examiner la question de la formation sous l'angle de l'emploi c'est extrêmement réducteur. Je vais donc faire comme si la formation avait pour rôle principal de préparer à l'emploi alors qu'on sait bien que son rôle est beaucoup plus vaste puisqu'il s'agit de préparer les jeunes à la vie en société. Mais je fais le pari, et on pourrait en discuter d'ailleurs, qu'aujourd'hui cette double dimension est peut-être moins contradictoire qu'on ne le dit et que les qualités et compétences exigées pour devenir un salarié sont peut-être assez voisines de celles que l'on aimerait voir acquises par un citoyen. Donc cette réduction est acceptable.

Je présenterai les choses en deux temps. Après avoir précisé les termes de l'analyse, je développerai l'idée selon laquelle les relations formation-emploi sont une construction sociale.

1. La première partie pourrait s'intituler, en paraphrasant un ouvrage ancien sur la qualification, les relations formation-emploi : **de quoi parle-t-on ?**

1.1. Et d'abord, **quels termes utiliser ?** Quand je prépare un exposé ou que je rédige un texte, j'hésite toujours entre les termes lorsqu'il s'agit de « formation-emploi » : faut-il mettre « formation » ou « éducation », et puis plutôt « travail » que « emploi », ces termes sont-ils exclusifs, etc... Bref, c'est compliqué.

Faut-il plutôt parler de **formation ou d'éducation** ? Je me situerai dans un contexte élargi dans lequel on se réfère, certes, à la formation initiale qui constitue un élément essentiel d'acquisition de qualités utilisables dans l'emploi. Mais il convient d'avoir aussi en tête que ces qualités s'acquièrent dans de nombreuses autres situations qui ne sont pas scolaires et je dirais même qui ne sont pas des situations de formation au sens formel du terme. Des qualités s'accumulent pourtant chez la personne et il est difficile en bout de course d'isoler ce qui a été acquis et dans quel espace cela a eu lieu. Ayons en tête ces divers modes d'acquisition mais aussi les diverses dimensions de cette formation. On a trop tendance, pour des raisons de commodité, à limiter la formation au niveau dans lequel elle est classée, parce qu'on a une construction hiérarchique des formations encore plus marquée en France, sans doute, qu'ailleurs. Mais on sait bien que la formation se caractérise aussi par des spécialités, des domaines de compétences, par le fait qu'elle est ou non validée et diplômée, par la façon dont

elle a été acquise. Donc, on essaiera, au cours de l'exposé, d'avoir en tête toutes ces dimensions.

Faut-il parler d'**emploi** ou de **travail** ? Je pense qu'il convient de parler des deux. Bien entendu, l'emploi est important puisqu'il manifeste un niveau de classification, un niveau de reconnaissance salariale, un statut, autant d'éléments qui caractérisent une situation professionnelle. Mais il y a aussi le travail effectué. Et l'on verra tout à l'heure que lorsqu'on examine la relation formation-emploi sous l'angle du travail réel, on n'a pas du tout les mêmes observations que lorsqu'on s'en tient au statut d'emploi. Donc, là aussi, je plaide pour une interprétation élargie des termes.

Faut-il enfin parler de **qualification**, de **compétence** ou de **diplôme** ? Je ne vais pas en trois phrases régler ce grand débat, vous vous en doutez. Je me contenterai de dire que plus on utilise une terminologie étendue prenant en considération l'ensemble des qualités des personnes, meilleure est l'analyse. Et ces qualités, on le sait, relèvent de plusieurs registres qui s'articulent assez difficilement, puisqu'elles couvrent à la fois des connaissances, des savoirs théoriques, des savoirs pratiques, une maîtrise de techniques particulières, mais aussi des capacités comportementales, voire des traits de personnalité. Il y a donc une gamme étendue de qualités qui sont assez difficiles à distinguer et c'est toute la gageure de ceux qui contribuent à la construction des diplômes et des formations, d'isoler, de séparer, de coordonner ces dimensions.

1.2 Maintenant, **comment formuler les relations** entre ces éléments ? Que cache le « et » entre formation et emploi, éducation et travail ? Là aussi, le choix des termes est problématique.

Aujourd'hui, la principale difficulté réside dans le fait que l'on confond les différents registres dans lesquels se situent ces relations. A mon sens, il est nécessaire de séparer les **quatre temps** de la relation salariale qui modèlent chacun différemment la relation formation-emploi.

Le premier temps est celui de l'embauche. Evidemment au moment du recrutement l'employeur exprime une demande de qualification, de niveau, de diplôme, d'expérience, de tout ce que l'on veut, à travers des critères d'embauche qui englobent la formation et qui se formulent d'une certaine façon. Mais il y a ensuite un second temps qui est celui de l'exercice du travail à proprement parler. C'est le moment où s'exercent ou non les qualités requises. Et puis ensuite il y a le temps de la reconnaissance salariale de la qualification, de la formation, c'est-à-dire le moment de la rémunération. Enfin, il y a le déroulement de la carrière. A chacun de ces moments, la formation occupe une place particulière : critère d'embauche, qualité reconnue ou non, utilisation ou non des qualités acquises dans le travail exercé, reconnaissance salariale, importance de la formation dans le déroulement de la carrière. Mais chaque fois le problème se pose en des termes différents. Et j'aurais tendance à dire que, dans un contexte d'insuffisance d'emplois, les conditions sont réunies pour qu'il y ait un écart important entre ces différents moments de reconnaissance de la formation, pour que les critères d'embauche soient plus exigeants que ceux nécessaires à l'exercice du travail, pour que la reconnaissance salariale soit inférieure à la réalité du travail exercé. C'est un effet classique lié au processus même de marché et à l'idée qu'en situation d'abondance de qualification, et on est dans ce cas là, il est compréhensible de tirer vers le haut les critères d'embauche.

Veillons à ne pas prendre pour argent comptant l'expression des exigences de l'embauche et à la confondre avec des exigences du travail. Or, ce second aspect est plus compliqué à examiner. On pourra y revenir dans la discussion, si vous le souhaitez.

Donc, le problème réside dans le décalage entre ces quatre moments, décalage accentué par le fait que les déterminants de ces moments ne sont pas les mêmes. Les critères d'embauche dépendent très fortement de l'état du marché du travail alors que les qualités exigées pour occuper un poste de travail sont plus liées aux choix technologiques et aux modes d'organisation du travail dans l'entreprise, tandis que le salaire et la promotion sont plutôt liés aux modes de gestion de la main-d'œuvre. Ainsi, les grands déterminants de la relation formation-emploi que je viens de décliner très vite à l'instant, pèsent de façon différente sur les quatre moments de la relation salariale.

Cela rend l'analyse encore plus difficile puisqu'elle doit prendre en considération de nombreux **déterminants** qui entretiennent des relations très ouvertes et variables, selon les moments, avec la formation. C'est la raison pour laquelle je suis assez réservé sur la notion de « besoin de qualification », de même que je suis réservé sur celle de « bonne insertion ». Il est en effet assez rare que les besoins exprimés et reconnus soient équivalents, il est assez rare qu'une insertion soit bonne au regard des quatre critères précédemment indiqués. Parler de besoin de qualification ou de bonne insertion, c'est parler d'un ou de deux de ces moments, pas forcément des autres. De même qu'il y a une pluralité de manières de combiner des qualités pour exercer un travail, il y a une diversité de façons d'apprécier la qualité de l'insertion.

Le deuxième aspect concernant les relations formation-emploi consiste à rappeler qu'elles se construisent à **des niveaux extrêmement différents** qu'on a tendance aussi à entremêler. Cette relation a d'abord du sens pour un individu précis, pour une personne qui peut se poser la question de savoir si elle a été embauchée en fonction de ce qu'elle savait faire et si elle travaille en utilisant ses qualités personnelles. C'est aussi une question qui se pose à un niveau plus global, celui du collectif de travail, celui de l'entreprise, et à un niveau plus institutionnel, celui des CPC par exemple, lorsqu'elles échangent sur l'évolution des formations et des diplômes. Donc, là aussi pour la clarté de l'analyse, il faut préciser à quel niveau on se situe, et je crois que ce n'est pas toujours clairement indiqué.

1.3. Je vais maintenant indiquer en quoi ces relations formation – emploi **sont complexes**, en ayant toujours en tête les diverses dimensions et les niveaux que l'on vient de préciser.

Je pourrais partir de ce **rêve adéquatinniste** dont on parle depuis fort longtemps et qui fait rêver parce qu'il est tranquillisant pour les décideurs, parce qu'on aimerait bien que les choses puissent s'analyser de cette façon-là. C'est une aspiration légitime des chercheurs et des acteurs que de vouloir croire à l'adéquation. Pour autant, on a accumulé les preuves de son impossibilité. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas étudier la question des relations entre formation et emploi. Ce qui est en débat quand on discute cette question d'adéquation, c'est la façon dont elle formule la relation entre formation et emploi, c'est le fait qu'elle laisse entendre qu'il est possible d'imaginer une relation fine, individuelle, instantanée, durable, univoque entre formation et emploi. Voilà ce qui est en question.

Mais il faut évidemment parler de **relations**. C'est pourquoi je préfère ce terme très général et très flou de relation à celui d'adéquation, qui laisse présager une relation causale et univoque entre formation et emploi. C'est pourquoi je le préfère aux termes d'ajustement ou de

correspondance qui laissent eux aussi penser qu'il y a, même si c'est moins déterministe, une possibilité de jonction étroite entre formation et emploi. Je m'en tiendrai donc au terme très vague de relations qui laisse complètement ouvert l'ensemble des possibles et exprime simplement une focalisation sur une question.

Je voudrais insister sur un point. Quand on dit, adéquation formation-emploi, on a le sens clair d'une relation qui va de la formation vers l'emploi. Je voudrais qu'on ouvre les possibilités et qu'on envisage au moins **quatre cas de figures**.

Le premier est évidemment celui qui va de la formation vers l'emploi et qui nous interroge sur les exigences de formation au regard de l'idée de ce que l'on se fait de celles de l'emploi. Mais on doit aussi regarder la relation de l'emploi vers la formation pour s'interroger sur le contenu formatif de la situation de travail et sur le fait qu'en cours de vie professionnelle les qualités s'acquièrent, qu'elles soient ou non accompagnées par des dispositifs formalisés de formation. On peut aussi imaginer une relation réciproque entre les deux. Quand on examine des dispositifs comme l'alternance ou l'apprentissage, on voit bien qu'ils essaient justement de penser une relation biunivoque. Enfin, on peut imaginer que ce petit duo formation-emploi est conjointement déterminé par des variables supérieures. Par exemple, on peut s'interroger sur les transformations technico-économiques et voir comment elles pèsent à la fois sur les modes d'organisation du travail, donc les besoins de compétence, et sur les modes d'organisation de la formation.

Lorsqu'on parle d'adéquation, on est très loin de cet ensemble, on ne traite finalement que l'un de ces cas de figure alors que les transformations de ces dernières années – je n'ai pas le temps de l'expliquer aujourd'hui – pèsent sur tous les cas en même temps.

Ces relations sont donc complexes mais elles sont aussi **instables**. Il faut avoir cela en tête même si c'est moins tranquillisant (il est plus délicat de construire des diplômes quand on sait que les relations sont instables). En effet, tous les travaux, notamment les enquêtes longitudinales, ont montré cette instabilité. Ainsi, on a pu observer que les relations entre les qualités acquises pendant la formation et les positions professionnelles et les types d'activités exercées se déplaçaient au cours des premières années de vie active et bien au-delà. C'est donc extrêmement évolutif et cela va dans tous les sens. On a des phénomènes de reclassements de personnes qui rattrapent progressivement les effets de l'exigence excessive de qualification à l'embauche, on a des phénomènes inverses. En tout cas, il est certain qu'on a besoin de ces données longitudinales pour essayer de préciser un peu les choses. On le sait aussi par les travaux théoriques qui ont été conduits ces dernières années, par des théories économiques comme celles de l'appariement qui montrent que, durant les premières années de la vie, il y a un processus de tâtonnement de type essai-erreur qui fait que le premier emploi n'est pas un instrument de prise de décision opératoire.

Troisième aspect, ces relations sont **incertaines**. Elles le sont parce qu'elles subissent très fortement le **contexte du marché du travail**. Je l'ai expliqué tout à l'heure, les questions que l'on se pose depuis trente ans sur le déclassement sont souvent interprétées du point de vue de la formation alors qu'elles nous révèlent en réalité des modes de fonctionnement et des états du marché du travail. Il est donc nécessaire de préciser ce contexte avant de s'engouffrer dans une apparence de déclassement ou de dévalorisation des diplômes et de l'interpréter comme des erreurs dans la construction des diplômes ou comme des preuves de l'inadaptation de l'école. A formations initiales équivalentes, dans deux contextes différents du marché du travail, nous

aurons des phénomènes de déclassement ou n'en n'aurons pas. Et on est bien placé pour le savoir ces dernières années. En effet, nous avons connu en l'espace de deux ans des moments d'euphorie où nous annonçons le plein emploi, puis des moments d'interrogation sur son éventualité. Le contexte du marché du travail joue donc un rôle décisif, et si le système éducatif courrait derrière ces effets de conjoncture, ce serait une catastrophe, pour toutes les raisons que je viens de vous dire.

Ces relations sont également **différenciées**. N'oublions pas les effets de segmentation, n'oublions pas les partitions de population qui existent et qui ont été beaucoup étudiées par les économistes et les sociologues ces dernières années, et qui nous permettent de tenir des discours tout à fait contradictoires sur ces relations formation-emploi. En effet, à contexte équivalent, on peut très bien trouver de bons arguments pour souligner l'ampleur des qualités exigées désormais pour occuper des emplois considérés comme de plus en plus complexes du fait des changements technologiques ou bien au contraire souligner le maintien d'une part non négligeable d'emplois non qualifiés dans certaines branches. Là encore, soyons prudents par rapport à une analyse trop globale sur les besoins de qualification qui oublierait cette diversité. Enfin, ces relations sont **difficilement mesurables**. Il ne faut pas sous-estimer ce problème, vous êtes les uns et les autres bien placés pour le savoir. Une chose est d'analyser conceptuellement une relation, une autre est de la mesurer. Il faut trouver des indicateurs, des instruments, et à partir de ce moment là, on procède naturellement à des réductions. Et à défaut de pouvoir dire quelles sont toutes les qualités acquises par une personne lorsqu'elle sort du système éducatif à vingt ans, on va dire qu'elle a le niveau V ou qu'elle a acquis un BTS. Il faut bien qu'on trouve des instruments de mesure pour pouvoir dénombrer et comparer, des instruments un peu simples mais très réducteurs forcément. Nécessaires pour l'action, ils ne sont malheureusement pas neutres pour la réflexion. De plus, il subsiste des insuffisances dans le dispositif d'observation. Si l'on a beaucoup accumulé d'informations sur le système éducatif, on en a encore insuffisamment du côté du système productif, en particulier pour comprendre la manière dont les employeurs exigent et utilisent les qualités exigées, la manière dont se transforment les contenus de travail. Des recherches ont bien sûr été effectuées dans ce domaine mais probablement un peu moins que dans d'autres et surtout assez peu combinent ces différentes approches.

2. Maintenant, je voudrais aborder une deuxième partie destinée à souligner le fait que **les relations entre formation et emploi sont des constructions sociales**. Dire cela signifie, premièrement, que la relation formation-emploi doit être interprétée dans sa dynamique et, deuxièmement, qu'elle doit être vue comme le résultat d'un processus social - au sens très large du terme, car il est à la fois économique, politique, administratif – qui met en jeu tout en ensemble d'acteurs qui construisent cette relation. Dans cette optique, la relation formation-emploi n'est pas un état, elle n'est pas un simple résultat qu'on pourrait isoler, elle est une construction permanente.

2.1. Quels sont **les agents**, les acteurs – je n'ai pas le temps de préciser les termes, peu importe, on va se contenter d'un terme banalement utilisé – de cette construction sociale ? Ils sont nombreux, et je voudrais insister sur le fait qu'ils ont, et c'est absolument naturel, des

divergences de vue parce qu'ils n'occupent pas les mêmes places, qu'ils n'ont pas les mêmes intérêts, les mêmes exigences, les mêmes stratégies.

Parmi ces acteurs, il y a d'abord ceux du **système de formation**. Je prends le risque de réduire à trois phrases le point de vue du système éducatif devant une assemblée de représentants importants de cette institution. Mais enfin bon, c'est l'avantage du chercheur, il sait qu'il peut se permettre cela, qu'il peut prendre le risque de formuler brutalement les choses pour qu'on puisse en parler plus vite et plus nettement. Je parle du système éducatif comme un ensemble unifié : ce n'est évidemment pas le cas. Entre les directives ministérielles, leur interprétation par les responsables d'établissements, leur mise en œuvre par les enseignants, vous imaginez qu'il y a de la marge.

Mais considérons un instant le système éducatif comme un ensemble homogène ayant une idée partagée. Il me semble qu'elle est encore à ce jour un attachement à la notion de diplôme. Pourquoi dire « encore » ? Non, elle est attachée à la notion de diplôme, à l'idée d'une reconnaissance nationale, à l'idée qu'il faut d'abord penser l'organisation des formations parce que le processus d'acquisition des qualités est aussi important que les objectifs que l'on se donne (d'où l'importance de la notion de programme) même si chacun reconnaît l'intérêt de travailler avec des référentiels d'activité. Le système éducatif dans son ensemble est également plus soucieux des publics, de leurs attentes et de leur capacité à atteindre les objectifs fixés. Il y a ainsi un certain nombre de traits communs qui unifient le système de formation. Pour autant, ce système éducatif se préoccupe aussi de la relation aux entreprises et au système productif. A cet égard, c'est très contradictoire depuis quelques années, car on observe à la fois un mélange de fascination - l'entreprise serait le lieu de définition de ce que l'on a à faire - et d'affirmation de son indépendance et de son autonomie. On est en permanence entre ces deux tendances. Enfin, je dirai que le système éducatif, en définissant les diplômes, en construisant les formations, a parfois le sentiment qu'il définit lui-même les qualifications, ce qui est le cas du point de vue des personnes mais pas des emplois. Ce n'est évidemment pas le système éducatif qui pèse fondamentalement sur le contenu du travail ni d'ailleurs sur le volume de l'emploi.

Du côté des **entreprises et des organisations professionnelles**, on peut aussi dégager quelques tendances générales. Il y a sans doute des opinions partagées mais en même temps ce n'est pas du tout unifié. Tous ceux qui ont l'habitude de travailler sur ce point savent que l'expression publique des organisations professionnelles, ne serait-ce que dans les CPC, ne rencontre pas l'accord évident des petites et moyennes entreprises. Pour reprendre un exemple sur lequel nous avons eu l'occasion de travailler avec vous, la course au bac professionnel, qui est devenu une norme pour l'ensemble des branches, ne signifie pas pour autant que ce diplôme est une nécessité pour l'ensemble des entreprises, qu'il est un critère obligatoire de recrutement et de tenue du poste. Il y a donc une hétérogénéité très forte tant du point de vue de la taille que du secteur d'activité (le discours de l'industrie n'est pas celui du tertiaire). Malgré cela, convenons qu'il y a tout de même un ensemble d'idées partagées. Quelles sont-elles ?

Je dirai que les entreprises sont plus soucieuses d'une validation spécifique et plus réticentes à une forme de reconnaissance des diplômes qui serait trop contraignante. Les entreprises entretiennent avec le système éducatif des relations également très contradictoires, quasi-symétriques de celles que j'évoquais à l'instant du point de vue du système éducatif. C'est-à-dire qu'il y a à la fois un point de vue critique sur la qualité des formations et l'inertie du système éducatif et, en même temps, une présence active dans les CPC et le voeu que soient

pris en considération les souhaits des employeurs. Le système scolaire est donc à la fois rejeté et souhaité. Enfin, les entreprises, ont un rôle déterminant dans la construction de la qualification, entendue cette fois-ci du côté de l'emploi.

A cela on pourrait ajouter d'**autres acteurs**, toutes les instances de régulation qui ont elles-mêmes un discours plus ou moins dominant qui caractérise la position qu'elles occupent. Je pense que, par exemple, si on examinait chaque ministère on pourrait comprendre pourquoi ils n'ont pas exactement le même point de vue que celui de l'éducation nationale. On constaterait que le ministère du travail se pose plus directement le problème des formations non scolaires puisque c'est son champ de compétence, qu'il voit plus rapidement les nouveaux publics adultes parce qu'il est plus soucieux de la question de la validation des acquis professionnels du fait de la place qu'il occupe.

2.2. Donc voilà des petits modèles très simplifiés pour réfléchir. Maintenant, **d'où viennent ces divergences?** Comment peut-on les interpréter ?

On pourrait, bien sûr, se contenter de l'apparence et des discours tenus par les différentes institutions. On dirait, à ce moment-là, que la divergence réside dans l'appréciation portée sur le système éducatif et le ministère de l'éducation nationale et la manière dont il organise la formation initiale. Ce qui revient constamment dans les discours, c'est en effet l'interrogation sur les capacités du système éducatif en tant que tel, et surtout dans sa forme scolaire, à construire des qualités susceptibles d'être utilisées et reconnues en situation d'emploi et de travail. Ceci est très prégnant si l'on se réfère aux lamentations constantes sur l'excès de formation, sur son inadaptation, sur son inertie.

Mais il me semble que ceci n'est que l'apparence et qu'il y a d'autres **divergences de fond**. On n'est pas uniquement dans le discours polémique autour d'un des acteurs. Il y a des divergences fondamentales qui sont à la fois d'ordre économique, politique et institutionnel. C'est-à-dire qu'il faut prendre au sérieux le fait que ces acteurs n'occupent pas les mêmes places dans la société et que donc il est absolument naturel et compréhensible que la question de la reconnaissance de la formation soit un lieu de divergences. On le sait depuis quarante ans. Les premiers travaux sur la théorie du capital humain (je me rappelle parfois que je suis un peu économiste) avaient expliqué la différence entre formation générale et spécifique et montré que la question était celle du caractère plus ou moins négociable et de l'espace de négociation de la formation, et que, pour une simple question de calcul économique, le salarié souhaitait une reconnaissance la plus large possible tandis que l'employeur souhaitait l'inverse.

Modèle intéressant mais réducteur. On s'aperçoit en effet, aujourd'hui, que la situation n'est pas bipolaire, n'oppose pas aussi strictement les formations non diplômantes et donc non reconnues et les formations sanctionnées par un diplôme national et donc parfaitement transférables. On est au contraire, depuis quelques années, en train de redéfinir des espaces de reconnaissance qui ne se limitent pas à l'entreprise, qui peuvent être des branches ou des espaces locaux, et qui remettent en cause la question de la validation et celle de la reconnaissance et de la négociabilité des formations.

Il y a donc une véritable divergence entre les acteurs liée à la position respective qu'ils occupent. A cela s'ajoute une divergence sur le terme de l'analyse et de l'action. Entre le court terme de la décision d'embauche (je sais bien qu'il y a de la gestion prévisionnelle mais enfin cela n'est pas généralisé) et le long terme de la formation des individus, il y a une polarisation

liée aux places occupées par les différents acteurs, aux fonctions sociales qui leur sont attribuées. C'est même encore plus compliqué que cela. Les dernières années ont en effet montré qu'entre le long terme du système éducatif et de la construction progressive des qualités individuelles et le court terme de l'entreprise et de la rentabilisation immédiate de ces qualités, on voyait émerger des situations intermédiaires, particulièrement visibles à propos des négociations sur les diplômes.

Cette divergence se manifeste dans les travaux théoriques réalisés ces dernières années. Ce n'est pas tout à fait par hasard que certains portent sur la mobilité parce qu'effectivement l'enjeu est bien là. Qu'elles se situent dans l'espace, avec la négociation possible au sein des branches où au-delà au niveau national, ou qu'elles soient dans le temps, avec cette opposition entre court terme et long terme, ces mobilités jouent un rôle essentiel.

2.3. Je terminerai par un troisième aspect concernant la construction sociale de la relation formation-emploi. Il s'agit de la nature **des relations entre tous les acteurs** impliqués.

D'abord, toujours en simplifiant, on peut dire que ces relations sont à la fois des relations de **concurrence**, de **coopération** et de **régulation**. Il est important de penser ces trois dimensions en même temps. Lorsqu'on parle de concurrence, c'est clair. On voit la concurrence entre les établissements pour la conquête des publics par exemple (à l'université, on voit venir ce mouvement qui risque d'accentuer encore l'hétérogénéité des établissements), la concurrence entre les institutions pour la validation des acquis. Mais il existe aussi des formes de coopération, visibles dans les dispositifs de mise en commun de formations. Vous en avez pris un exemple, tout à l'heure, à propos des diplômes dits ministériels. Il y a enfin régulation parce que les acteurs en tant que tels ne peuvent pas résoudre l'ensemble des questions. Il y a besoin d'intervenants, entre guillemets, supérieurs. Quel peut-être alors le rôle de ces instances de régulation, qu'il s'agisse de régulations nationales, régionales ou de branche ? Cela pose la question de la place des pouvoirs publics dans la construction de ces relations formation-emploi. Je fais l'hypothèse que ce point vous est familier et je n'insiste pas.

Les relations sont également **médiatisées** par toute une série de dispositifs, je l'ai dit à plusieurs reprises.

Enfin, je terminerai en disant que ces relations sont extrêmement **ouvertes**, et qu'à partir de ce moment-là, la réflexion prospective est particulièrement difficile. Je sais que c'est une des questions qui se pose à tous ceux qui veulent construire des référentiels, que c'est une question judicieuse si l'on veut penser le long terme. Mais c'est également une question extrêmement complexe pour toutes les raisons indiquées précédemment. A partir du moment où on est en présence d'une diversité de parcours professionnels pour occuper les mêmes situations d'emploi, à partir du moment où on constate que pour un même type d'emploi nous avons une diversité d'individus, à partir du moment où des changements technologiques équivalents aboutissent à des formes d'organisation du travail variées donc à des modes différents d'utilisation de la qualification, on est dans un contexte d'ouverture extrême fort, me semble-t-il, du point de vue du système éducatif.

Cela plaide peut-être, si l'on veut terminer sur une formulation un peu extrême, contre la spécialisation excessive et pour des dispositifs de formation ayant un contenu plutôt général et rendant possibles les passerelles et les formes de polyvalence. Il y a là un enjeu très crucial pour le ministère de l'éducation nationale qui oppose sans doute les différents acteurs. Jusqu'ou

aller dans la spécialisation, jusqu'où aller dans les équivalences possibles et les passages ? Mon sentiment est que, le pari le moins risqué, compte-tenu de l'incertitude de l'évolution des formes d'emploi et de l'état du marché du travail, est celui du général, du fluctuant, du transposable. C'est une question sur laquelle vous avez certainement beaucoup à dire. Je suis à votre disposition pour organiser la discussion entre vous et éventuellement avec moi.

Le premier thème qui apparaît dans le débat concerne la liaison entre certification et formation. La dissociation des deux termes (le diplôme professionnel a une valeur indépendante des voies qui conduisent à son obtention et, en principe, sa construction n'est pas soumise à l'une ou l'autre de ces voies) n'est pas sans soulever différents problèmes. Les deux « référents », diplôme et formation, ne seraient pas utilisés de la même manière dans les quatre temps de la relation formation-emploi dégagés par José Rose. Au moment de l'embauche, on se référerait éventuellement à la formation mais majoritairement au diplôme. Dans l'exercice du travail, les qualités requises concernent plutôt la formation. La reconnaissance salariale vise plutôt le diplôme et sa « valeur marchande ». Dans la carrière, qui est dans le long terme, le diplôme marquerait le point de départ et la formation permettrait telle ou telle évolution.

José Rose répond qu'il approuve cette précision, en apportant une nuance sur le salaire, qui comprend divers déterminants (il peut être *fixé*, notamment à travers des politiques publiques ou les statuts ; les pratiques de GRH, en individualisant certains éléments de rémunération, peuvent le relier à l'exercice du travail, etc.).

Un deuxième thème soulève la question du rapport entre le général et le spécifique. De quoi parle-t-on lorsqu'on parle du « général » opposé aux spécialisations ? On s'aperçoit par ailleurs que, pour un même champ d'activité professionnel, l'éducation nationale offre des diplômes polyvalents et des diplômes spécialisés. On a tendance à penser spontanément que les premiers favoriseraient mieux l'insertion et la mobilité, mais les enquêtes d'insertion ne le démontrent pas clairement. L'éducation nationale est confrontée à des logiques contradictoires, qu'il faut pouvoir traiter : par exemple, les bacs pros à l'origine étaient plutôt généralistes, or de plus en plus de demandes de spécialisation sont formulées ; dans les services, ces demandes de spécialisation sont faites au nom du retour du métier ou de l'émergence de nouveaux métiers.

Dans sa réponse, José Rose précise les points suivants :

« Je parlais de « spécifique » et de « général » au sens du capital humain, et pas dans le sens d'une distinction pédagogique entre formations générales et formations spécifiques. Je ne veux pas dire qu'il faut favoriser une matière au détriment d'une autre, Je ne nie pas qu'il faut des connaissances particulières, ni que le « général » s'acquiert dans des apprentissages spécifiques. Plus il y aura un contenu de généralité, donc une capacité à passer d'un emploi à un autre, une capacité à passer d'une matière à l'autre, à agréger des connaissances spécifiques, plus cela sera intéressant, car la personne pourra négocier plus largement sa qualification. Prenons l'exemple de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur. Professionnaliser ne veut pas dire nécessairement spécialiser : cela signifie donne des capacités de s'orienter dans le temps et l'espace de la futur professionnalité. Or ces capacités ne s'acquièrent pas forcément à travers des apprentissages spécialisés ».

Un autre thème concerne la manière de critiquer l'adéquationnisme. La critique serait parfois aussi « simpliste » que l'objet critiqué, car on oublierait le rôle central du jeune et de sa famille, leur possibilité de jouer entre les différentes offres de formation et de finalement contrecarrer

les décisions politiques. Lorsque l'on regarde la relation formation-emploi à un niveau territorial fin, on s'aperçoit que les logiques de reproductions sociales viennent télescoper l'ajustement économique.

Dans sa réponse, José Rose souligne que, certes, les jeunes, au moment de leur choix d'orientation, ne se réfèrent pas nécessairement à une nécessité économique. Cela renvoie à une dimension ignorée par l'adéquationnisme, qui est celle du rôle du système éducatif dans la société, et de la relative autonomie de décision des individus. Mais il reste que l'offre de formation et le système d'orientation jouent un rôle fort, voire décisif.

Un dernier échange assez nourri porte sur le cloisonnement plus ou moins marqué du tertiaire et de l'industriel. Va-t-on vers une perméabilité, y a-t-il ou non un recouvrement progressif, aussi bien dans les emplois que dans les spécialités de formation ? Plusieurs points de vue s'opposent, les uns estimant qu'on va vers un décloisonnement (voir l'exemple des spécialités et des compétences technico-commerciales), les autres précisant que le recouvrement reste superficiel, le « cœur du métier », la maîtrise de l'exercice professionnel restant marqués d'un côté ou de l'autre.

Dans sa réponse, José Rose persiste à penser que les frontières entre « industriel » et « tertiaire » vont évoluer. Il prend l'exemple de l'enseignement supérieur, notamment des écoles d'ingénieurs où, depuis une vingtaine d'années, est fortement posée la question de l'articulation entre compétences techniques de type industriel et compétences technique de type tertiaire. Il se demande si une évolution semblable peut gagner l'ensemble de l'enseignement professionnel.

CONSTRUCTION ET USAGE DES RÉFÉRENTIELS

Table ronde

animée par Jeanne Bourdin, chef de bureau adjointe, bureau du partenariat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives à la Direction de l'enseignement scolaire.

Avec :

Fabienne MAILLARD, direction de l'enseignement scolaire, bureau DESCO A5

Jacques PERRIN, inspecteur général Sciences et techniques industrielles

Bernard HILLAU, observatoire régional des métiers de Marseille

Jean-Louis KIRSCH, CEREQ

Sylvie-Anne MERIOT, CEREQ

Brigitte DORIATH, inspectrice générale Economie gestion

Jeanne Bourdin

chef de bureau adjointe, bureau du partenariat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives à la Direction de l'enseignement scolaire

Cette table ronde sera animée tout d'abord par Fabienne Maillard, chargée d'études à la Direction de l'enseignement scolaire (bureau du partenariat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives). Je passerai ensuite la parole à Jacques Perrin, inspecteur général (du groupe STI), qui a entre autres collaboré à la rédaction d'un projet de guide méthodologique d'élaboration des référentiels de diplômes. Ensuite interviendront deux personnes qui ont contribué à élaborer la méthodologie mise en place voici une dizaine d'années : Jean-Louis Kirsch, chargé d'études au CEREQ, et Bernard Hillau, aujourd'hui responsable de l'observatoire régional des métiers à Marseille.

Ensuite interviendra Sylvie-Anne Mériot qui est sociologue, chargée d'études au CEREQ, spécialisée dans l'analyse du travail pour la construction ou la rénovation de diplômes. Sylvie-Anne Mériot a conduit différentes études dans des branches professionnelles relevant du tertiaire et de l'industrie, et intervient régulièrement auprès de deux CPC, alimentation et hôtellerie – restauration – loisir, ainsi qu'auprès de la commission pédagogique nationale Carrière Juridique. Enfin, Brigitte Doriath, inspectrice générale en économie gestion, terminera cette séance. Madame Doriath a plus particulièrement en charge le secteur du tertiaire administratif. Elle a participé à la rénovation du BTS comptabilité - gestion des organisations, ainsi qu'au rapport de l'IGEN et de l'IGAENR sur la validation des acquis professionnels.

Je vous remercie d'avoir accepté de travailler à l'objet de cette table ronde qui est un questionnement, un questionnement théorique et méthodologique sur la manière dont nous élaborons nos diplômes. Ce questionnement nous semble nécessaire car, bien que nos diplômes soient de qualité, nous sommes obligés de constater qu'ils sont parfois, voire souvent, abstrait et hétérogènes.

Nous vous proposons de travailler dans deux directions. Nous vous proposons de réfléchir ensemble, tout d'abord sur la manière dont le référentiel d'activité et le référentiel de certification traitent du travail, de l'emploi et de la formation, et de la relation entre ces trois éléments. Deuxième direction, nous vous proposons de réfléchir aux questions à se poser avant d'élaborer un guide méthodologique, avant même de concevoir une nouvelle méthode, quel est ou quels sont les cadres ou le cadre théorique, les concepts que nous pourrions utiliser pour travailler.



Fabienne Maillard

Chargée d'études au bureau du partenariat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives, Direction de l'enseignement scolaire

Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage

Pour comprendre le rôle des référentiels, référentiels d'activités professionnels et référentiels de certification, et saisir leurs limites, j'ai choisi d'analyser les textes consacrés aux référentiels dans les études d'évaluation de diplômes commanditées par la DESCO². Ces études, qui sont au nombre d'une cinquantaine, mettent en valeur les différents usages qui sont faits des référentiels, la diversité de leurs formes malgré la standardisation proclamée, et montrent jusqu'à quel point on peut ou pas se passer de tels outils. Elles signalent également que les liens entre référentiel, formation et diplôme ne sont pas mécaniques, autrement dit qu'un bon référentiel ne fait pas forcément un bon diplôme.

Si la question des référentiels n'apparaît pas a priori comme une question majeure, au point d'être très inégalement traitée dans les études sur les diplômes, il s'avère que le développement de la validation des acquis professionnels et la mobilisation du ministère de l'Emploi et de la Solidarité en faveur d'un nouveau système de certification donnent de nouveaux contours à cette question. L'objet référentiel, souvent jugé secondaire, revêt une nouvelle importance avec l'émergence de la validation des acquis de l'expérience. S'interroger aujourd'hui sur les référentiels, c'est d'abord et surtout s'interroger sur les diplômes.

En décidant de fonder mon approche sur les études d'évaluation réalisées pendant une décennie, je pensais me livrer à un travail un peu fastidieux mais pas forcément très complexe, dans la mesure où l'on peut rapidement identifier un ensemble de critiques récurrentes adressées aux référentiels.

Ces critiques sont en résumé les suivantes :

- Les référentiels sont rédigés dans un **style abscons** qui les rend peu accessibles aux individus extérieurs à l'éducation nationale, voire aux enseignants eux-mêmes. De plus, s'ils ont recours au même registre lexical, ce n'est pas dans le même registre sémantique qu'ils s'inscrivent. A la **grande diversité des formes données aux référentiels s'ajoute la diversité du sens** accordé aux mots, ce qui génère manque de cohérence et confusion. Par exemple, des mots aussi communs qu'activités, compétences, capacités, donnent lieu à une telle multitude d'usages et d'interprétations qu'ils en deviennent incompréhensibles.

² Cette intervention s'appuie sur une étude publiée par ailleurs au ministère de l'éducation nationale : « *Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage* », CPC Documents n° 2001/.

- Les chercheurs dénoncent souvent aussi la **vision réductrice, décalée ou surdimensionnée que les référentiels de certification donnent des activités professionnelles**. Ils estiment que les référentiels ne rendent pas toujours bien compte du travail, et que les activités professionnelles y sont soumises à une hiérarchisation qui est celle des niveaux de formation et pas vraiment celle du monde professionnel. Contrairement à ce qui se dit parfois, il n'existe pas d'emplois de niveau V ou IV ou III, et le système d'emplois n'est pas découpé en fonction de la nomenclature des niveaux de formation.

- L'attribution d'un niveau de formation peut être ainsi mise en cause, lorsqu'elle a un caractère jugé arbitraire, déconnecté de l'emploi réel (*cf les diplômes qui concernent les emplois d'employés, catégorie aux contours flous*). Le contenu d'une activité professionnelle est toujours jugé plus complexe que ce que désigne le « niveau », qui en donne une image tronquée. Les emplois d'exécution auxquels préparent les diplômes de niveau V figurent ainsi comme des emplois qui requièrent peu d'autonomie ou de polyvalence, alors qu'on sait bien que les ouvriers qualifiés de l'industrie, du bâtiment, de la réparation automobile, comme grand nombre d'employés (du commerce, de la coiffure, etc.) doivent faire preuve d'autonomie et d'initiatives (sachant que nombre de ces emplois s'exercent en solitaire ou dans le cadre de très petites équipes).

- Les référentiels apparaissent volontiers abstraits, loin du travail, mais aussi trop proches de la formation initiale scolaire. Un reproche régulier concerne **l'influence excessive de la logique scolaire dans les référentiels et la place trop grande faite aux savoirs**. Ce scholarocentrisme s'observe dans la persistance de la programmation chronologique et dans les références explicites à ce qui relève de la formation. Il apparaît que contrairement à ce qui leur est demandé, les référentiels ne manifestent pas toujours de rupture entre formation et certification.

- De cette trop grande prégnance scolaire découle une autre critique régulière, celle de l'encyclopédisme, de la tentation totalisante. Ces tentations sont portées par les représentants du monde enseignant mais elles peuvent aussi être entretenues par les professionnels, soucieux de constituer une main d'œuvre très performante. La crainte du manque, des lacunes dans les savoirs et savoir-faire aboutit volontiers à faire des référentiels des sortes de répertoires volumineux qui veulent tout dire...

A partir de ces éléments, on peut penser qu'il sera relativement facile d'élaborer un nouveau guide méthodologique pour construire les référentiels (tout en sachant que l'élaboration concrète des référentiels restera un exercice ardu), puisqu'il s'agira surtout d'améliorer l'analyse du travail et sa traduction, d'élaborer des référentiels mieux ciblés sur le travail et l'emploi et de les rendre enfin accessibles à l'ensemble des acteurs impliqués dans la formation et la certification. On peut se dire aussi qu'il sera nécessaire d'insister sur cette fameuse séparation entre formation et certification que prônent les textes officiels, pour mieux prendre en compte la diversité des publics candidats aux diplômes.

Mais ce n'est pas si simple. Pourquoi ? Parce que si l'on peut répertorier sans grande difficulté un ensemble de critiques communes, on observe aussi de nombreuses contradictions dans les

analyses ou dans les propositions qui sont faites. On constate ainsi que les critiques des chercheurs ne sont jamais uniformes, qu'elles ne sont pas dépourvues d'ambivalence, et qu'elles renvoient toujours à de nouvelles interrogations :

- Par exemple, **si l'abstraction des référentiels est critiquée, elle est néanmoins jugée indispensable, car elle évite les cloisonnements et l'obsolescence rapide.** Les chercheurs estiment qu'il faut certes se rapprocher du travail concret, mais pas trop, afin d'ouvrir le champ des possibles accessible aux diplômés, c'est-à-dire faire en sorte de **favoriser leurs perspectives d'insertion comme leurs perspectives de carrière.** Le diplôme ne s'inscrit pas dans l'instantané mais dans une durée longue et seul un certain degré d'abstraction permet au référentiel de prendre en considération cette dimension temporelle. Ce degré d'abstraction est également nécessaire pour maintenir l'équilibre entre le particulier et le général, donner du sens à chaque situation singulière.

- On observe qu'il n'existe pas de lien étroit, immédiat, entre la qualité d'un référentiel, la qualité de la formation et la qualité du diplôme. Chaque entité intervient dans un espace spécifique qui a ses propres enjeux et ses propres acteurs : la construction des référentiels, la mise en œuvre de la formation et le recrutement constituent des étapes différentes dans l'histoire des diplômes, auxquelles contribuent des acteurs différents. On remarque par exemple que des référentiels très concrets, construits en partenariat étroit avec des représentants d'entreprises, peuvent en fait se rapporter à des diplômes de poursuite d'études, tandis que des référentiels au contenu moins déterminé visent parfois des diplômes d'insertion. Les chercheurs signalent que des référentiels inadaptés ne font pas forcément de mauvais diplômes, et que la lecture des référentiels ne renseigne pas plus sur le contenu de la formation que sur la valeur du diplôme sur le marché du travail. On observe aussi avec étonnement que des diplômes jugés mal construits ou trop scolaires sont bien perçus par les employeurs, et que les critères pour juger un « bon diplôme » ne s'arrêtent ni au contenu des référentiels ni au taux d'insertion des diplômés. Ces constats nous interrogent sur la manière dont on peut définir « un bon diplôme », sachant que l'on n'appréhende pas l'efficacité des diplômes de la même façon selon que l'on est chercheur, employeur, enseignant ou candidat au diplôme...

- Par ailleurs, si la dissociation entre formation et certification n'est pas toujours opérante, c'est parce qu'elle n'est pas facile à mettre en œuvre et qu'elle ne se justifie pas d'emblée bien qu'on la déclare nécessaire. On parle de « relation formation-emploi » plutôt que de « relation certification-emploi » parce qu'on identifie les diplômes par une durée de formation, des types de contenus, des formes plus ou moins grandes de sélectivité et/ou donc des publics particuliers, tous éléments liés à la formation. Cette importance de la dimension formative explique pourquoi les chercheurs qui évaluent les diplômes ne se contentent pas d'observer leurs performances sur le marché du travail mais vont dans les établissements de formation afin d'appréhender leurs curricula réels.

De plus, si la place accordée aux savoirs dans les référentiels est grande, ce n'est pas seulement pour des raisons de culture propre aux enseignants (une forme d'incapacité à s'en détacher). C'est aussi pour distinguer les diplômes professionnels des autres certifications. Tels qu'ils se

présentent, les référentiels nous rappellent que les exigences de la formation sont toujours supérieures à celles qui désignent le diplôme, et qu'un diplôme ne sanctionne pas qu'une compétence à agir. Les diplômes professionnels de l'éducation nationale sont investis de multiples fonctions, adaptées à leur public essentiellement juvénile, puisqu'ils mènent aussi bien à la vie active qu'à la poursuite d'études, tout en ayant aussi des fonctions d'émancipation de l'individu, de préparation à la vie sociale, de promotion professionnelle et sociale... L'inscription de ces fonctions dans les décrets de loi, qui nous semble parfois un peu désuète, possède en fait un rôle symbolique fort et je rappelle que si la légitimité des diplômes nous apparaît aujourd'hui comme une évidence, il a fallu de longs combats, menés pendant plusieurs décennies, pour que les diplômes soient jugés utiles et soient reconnus par les entreprises. Quant à leur valeur, elle n'est jamais définitivement acquise. Les diplômes subissent les différents mouvements de l'histoire, histoire dont on sait qu'elle bouge beaucoup en ce moment...

On peut considérer que l'éclatement actuel des référentiels, leur faible lisibilité, résultent de cette multiplication des rôles attribués aux diplômes, et que les liens difficilement réductibles entre formation et diplôme incitent à se poser la question d'un nouveau modèle pour les référentiels autrement que comme une question technico-pédago-administrative. S'interroger sur les référentiels revient en effet à **s'interroger sur les finalités, le sens et la valeur qu'on veut donner aux diplômes**. En cherchant à construire un ou des nouveaux modèles de référentiels, on doit en conséquence se poser la question du ou des modèles de diplômes que l'on souhaite promouvoir.

D'abord un petite précision. Le document³ que vous avez dans le dossier est un document de travail, ensuite c'est un document collectif, je n'en suis donc pas le seul auteur. C'est un travail collectif, je tiens à le souligner.

D'où vient ce travail ? On pourrait penser en écoutant ce que vient de dire Fabienne Maillard, qu'on a pris peut-être le problème dans le mauvais sens. Certainement, si on ne regarde que le résultat d'aujourd'hui. Mais il faut rappeler quand même que c'est une interrogation qui existe depuis le début des années 70. Et le travail qu'a fait mon voisin [Bernard Hillau] et la DLC (Direction des lycées et des collèges) de l'époque sur le sujet montre que cette préoccupation est présente depuis longtemps. Pour avoir, dans une autre vie, lu la quasi totalité des diplômes mis en unités en 97-98, en gros entre 3 mètres et 3,50 mètres de hauteur dans un bureau, je pense avoir une vision certes rapide mais large de la diversité des diplômes. Et je ne peux que souscrire à ce que vient de dire Fabienne Maillard, parce que c'est un constat fait depuis longtemps, y compris dans notre propre sérail qui est, pour ce qui nous concerne, le sérail du groupe STI (Sciences et techniques industrielles). Mais en regardant les autres secteurs, on fait strictement le même constat.

Je souhaite poser la problématique de la manière suivante. En regardant le titre de notre table ronde, « Construction et usage des référentiels », j'ai envie de faire deux modifications. D'abord d'inverser l'ordre : effectivement, comme le dit Fabienne Maillard, l'usage est la première des questions qu'il faut se poser, avant de parler de la « plomberie » qui consiste à construire les diplômes. Je ne vais pas faire un discours sémantique sur la signification du diplôme, quoique ça ne serait pas inutile, mais en dix minutes je n'aurai pas le temps. Donc je vais passer à la suite. Il faut parler *des usages* (le pluriel est très important). On se rend compte effectivement qu'il y a une très grande hétérogénéité des référentiels, dans leur structure comme dans leur écriture, malgré cette sorte de volonté modélisatrice qui date de la fin des années 80, ou même d'avant, mais qui a été formalisée vers la fin des années 80. Sans doute le dialogue a-t-il été insuffisant entre les différents acteurs de la construction des référentiels et les promoteurs de ce modèle. Ce n'est pas le modèle qui est mis en cause, je crois simplement qu'il y a un problème de sémantique. Donc le pluriel est important. Il existe effectivement plusieurs types d'usages, il y a ceux que j'appellerai des fondateurs, et ceux pour lequel l'outil référentiel a été conçu, et puis il y a des usages effectifs qui peuvent être aussi bien légitimes que pervers. Ce qui serait intéressant pour notre discussion c'est peut-être d'avoir aussi le point de vue des usagers de ces référentiels. Je pense aux entreprises, aux recruteurs, je pense aux salariés et je pense aussi aux enseignants qui ont à y faire référence, car c'est un référent pour la formation.

³ Il s'agit du document élaboré par le groupe STI (sciences et techniques industrielles) de l'Inspection générale, et intitulé : « *Propositions pour un guide méthodologique d'élaboration des référentiels de diplômes* ». Ce document a été distribué aux participants des Journées.

Dans tous les cas, l'usage et les finalités doivent précéder l'outillage et la construction, éclairer la construction des référentiels et poser quelques principes. C'était la seule ambition du document méthodologique que nous avons essayé d'élaborer dans notre groupe. Je rappelle que c'est un document de travail interne au groupe. Maintenant il devient quasi public, ça veut dire qu'il va falloir en débattre. Ce n'est qu'un élément du débat, ce n'est absolument pas une volonté modélisatrice, je pense que dans nos référentiels, on a déjà assez de réglementation. Ce serait aussi absurde que de déclarer la cessation du paupérisme après 22 heures. On n'est pas là pour fabriquer un modèle à la soviétique.

On a voulu simplement rappeler quelques principes concernant la construction des diplômes. Il y a un certain nombre d'ambiguïté des fonctions des référentiels. Il y a une fonction de certification, et je crois qu'elle doit être clairement distinguée de la fonction de référent d'activité professionnelle ou d'emploi ou d'occupation professionnelle, peu importe le terme. Il y a une fonction qui doit être un repère, cette fois-ci effectivement pour l'activité professionnelle ou les activités professionnelles plus exactement, pour ne pas parler de métiers, notion qui revient en force dans le discours, mais peut-être moins dans la réalité. Et il y a une fonction pour la formation. Excusez-moi de vous donner raison sans arrêt (je vais peut-être trouver un motif de désaccord avant la fin de mes dix minutes), je vous accorde qu'il y a une grande confusion entre les trois fonctions, ne serait-ce que dans l'écriture et dans l'usage des référentiels. Donc ce que nous voulons, c'est lever cette ambiguïté

Deuxièmement, on souhaitait une clarification sémantique. Il y a un certain nombre de mots clés, vous les avez cités, « compétence » « capacité » « activité professionnelle » « tâches », qu'il faut bien clarifier parce qu'il est vrai qu'il y a là des confusions même entre nous. C'est un débat qu'on a depuis le début des années 70, qu'on n'a toujours pas clarifié. A un moment donné, que l'on soit d'accord ou non sur le fond, il faudra bien s'accorder sur la définition des mots, tâche et activité, tâche et fonction, compétence et capacité, il faut se caler et mettre dans tous les référentiels un lexique. Voilà ce que l'on a voulu dire dans le document.

Ces mots clés une fois définis, il faut aussi intégrer l'évolution des usages par rapport aux besoins. On ne peut pas tout faire, ce n'est pas un outil universel - ce n'est pas un couteau suisse. Il faut se mettre d'accord sur l'usage que l'on veut faire du référentiel, et bien dire clairement que pour nous il cela sert à cela et à rien d'autre. Que quelqu'un en fasse des usages détournés, c'est autre chose. Quant à nous, il faut que l'on sache clairement pourquoi on fait les référentiels, il faut qu'on le dise et qu'on l'écrive. D'autant plus que ces besoins, ces usages, ont évolué depuis qu'on a commencé à créer, il y a environ trente ans, les référentiels. On a essayé d'en tenir compte et de formaliser cela d'une manière un peu structurée. Il y a un certain nombre de choses qui ont évolué.

Au départ on parlait de référentiel de l'emploi. Pour des questions à la fois politiques et pratiques, on n'utilise plus le mot emploi, on utilise le mot activité professionnelle. *Why not ?* Deuxième élément, la mobilité salariale est importante dans l'usage qu'on peut faire des référentiels. Regardons la validation des acquis, je crois que la loi date de juillet 92. Soyons honnête, aujourd'hui on ne voit que les premiers effets de la mise en œuvre effective. Jusque là, c'était un balbutiement. Il est clair qu'il faut intégrer ce dispositif dans la construction des

référentiels. Il y a la notion de formation tout au long de la vie, qui est une préoccupation de la commission européenne en ce moment. Ce n'est pas pour ça qu'il faut se caler dessus. C'est simplement parce qu'on se rend bien compte qu'en raison de la mobilité dont on parlait tout à l'heure, effectivement c'est un sujet qui devient critique.

Ensuite, comme principe nous avons fait le pari du desserrement des contraintes réglementaires. Tout simplement parce que pour les raisons qu'on vient d'indiquer, il apparaît assez évident qu'il est aussi stupide de faire un modèle que de faire un carcan réglementaire unique. Nous avons fait le pari que la durée des formations va se desserrer et qu'on pourra préparer un diplôme non pas en un ou deux ans ; mais, disons, entre six mois et trois ans. On a fait ce pari là. Cela veut dire qu'on propose une méthode et des principes de construction qui puissent intégrer toutes ces variations. On a posé un certain nombre d'axiomes : pas de volonté modélisatrice, pas de syndrome à la soviétique, il faut un outil méthodologique simple pour se comprendre, pour comparer et pour choisir, et rien d'autre. Il faut clarifier les choses, arrêter de tout mélanger, ce qu'on disait tout à l'heure l'un et l'autre, arrêter de mélanger les préoccupations de formation, les préoccupations de certification, les préoccupations de repères pour l'emploi, etc.. Un autre axiome important, c'est celui selon lequel la certification est la même pour tous. Qu'on vienne se faire certifier à la suite d'une formation initiale, quelle que soit sa forme, ou d'une formation continue ou par validation des acquis de l'expérience, la certification est la même, c'est un repère sur les compétences que le diplôme certifie pour son titulaire.

Quand à l'outil, je ne voudrais pas qu'on rentre dans le détail, ça serait un peu trop technocratique. Il y aurait beaucoup à dire, on le fera dans une phase ultérieure lorsqu'on va y travailler. Lorsqu'on essaiera les uns et les autres de fabriquer effectivement un outil méthodologique, on verra si notre proposition, notre document, constitue une base de travail utile et acceptable.

Un bref rappel sur le processus de construction des diplômes tel qu'il a été redéfini au début des années 90.

Cet exposé relate un certain nombre de travaux qui ont été accomplis à la fin des années 80, début des années 90, au sein de ce qui s'appelait à l'époque « la Direction des Lycées et Collèges » du Ministère de l'Éducation, au Secrétariat des Commissions Professionnelles Consultatives. Un groupe de réflexion a été mis en place pour améliorer le processus de définition des diplômes de l'enseignement professionnel.

Tout d'abord, il faut se souvenir que le système de création des diplômes en France est un système bien particulier en Europe. En France, quand on crée un diplôme professionnel qui touche à l'intérêt d'une branche, il y a obligation légale pour l'administration de consulter les partenaires sociaux. Si un diplôme, comme cela s'est passé une fois ou deux, était créé en interne par l'administration, l'acte de création de diplôme peut être cassé pour des raisons légales. Il faut donc réunir les partenaires sociaux, s'entendre avec eux sur la définition de ce diplôme. En Europe, vous avez d'un côté le système allemand qui définit les diplômes par co-décision avec les partenaires sociaux, sachant que les partenaires sociaux sont financeurs de la formation au même titre que l'Etat ; et vous avez d'autres pays où la définition des diplômes est faite strictement par les administrations et où la présence des partenaires sociaux n'est pas un mandat politique donné par une fédération syndicale ou patronale, mais les personnes sont là en tant que personnes invitées par l'administration comme personnes qualifiées. Le système consultatif français se situe entre ces deux opposés.

Autre originalité française, on a séparé la définition du diplôme d'un côté, et la définition du cursus de formation de l'autre. On ne demande pas à ceux qui créent le diplôme de se mettre à la place des enseignants, on leur demande de définir ce qu'on appelle une compétence terminale, le bagage qu'on va donner au jeune et qu'il va pouvoir monnayer sur le marché du travail. Comment arrive-t-on à ce bagage ? On peut y arriver de plusieurs façon, par l'apprentissage, par la voie scolaire, en plusieurs années ou en une seule année, etc.

A la fin des années 70, le Directeur des lycées et collèges a voulu relancer le débat entre l'administration et les partenaires sociaux. Ce débat s'était un peu vidé de sa substance. Les partenaires sociaux ne venaient plus dans les CPC parce qu'ils avaient l'impression que tout était bouclé par avance dans la création de diplômes. C'est à cette époque là notamment qu'il a été fait appel à un certain nombre de techniciens venant notamment de l'équipe de Schwartz, etc., et qu'ont été créées la notion d'unité capitalisable au sein de l'éducation nationale, ainsi que la notion de référentiel de l'emploi. La notion de référentiel de l'emploi date de cette époque. Jusque là en effet la modernisation des diplômes était marquée d'une prégnance pédagogique. On modernisait un diplôme, à partir du programme d'examen, et puis là-dessus on rajoutait des éléments de nouvelles technologies, d'automatismes, etc. Mais si cela touchait à un certain type d'investissement scolaire ou à un certain type de qualification des professeurs,

on faisait attention que la définition du diplôme respecte quand même la dynamique de modernisation interne de l'appareil.

Donc, lorsque Claude Pair est arrivé comme directeur des Lycées et Collèges, il a tenu à ce qu'il y ait une étape préalable avant toute définition pédagogique, une étape de définition de la cible professionnelle, de l'objectif professionnel qu'on voulait donner à ce diplôme.

Ce référentiel de l'emploi, quand on le regarde cinq ans ou dix ans après, c'est-à-dire à la fin des années 80, comment a-t-il été mis en pratique ? On s'aperçoit que le référentiel de l'emploi s'est souvent résumé à une demie page de description du métier. La véritable description du diplôme, c'est le référentiel des compétences, des savoir-faire, etc. Il faut savoir aussi que dans les divers documents qui constituent le référentiel, certains ont une valeur juridique et d'autres n'ont qu'une valeur informative. Le référentiel de diplôme a une valeur juridique : ainsi, un jeune qui se verrait proposer à un examen une épreuve ou un sujet qui ne serait pas suggéré par le référentiel de certification du diplôme, ce jeune ou sa famille peuvent se retourner contre l'éducation nationale en disant, vous n'avez pas répondu au contrat qui est défini par le référentiel. En revanche le référentiel de l'emploi à l'époque (et encore aujourd'hui le référentiel d'activité professionnelle) n'ont pas cette valeur juridique.

Il faut donc bien percevoir que le référentiel d'activité professionnelle est un plus, mais ce qui est le cœur de la définition du diplôme, justement parce qu'il a cette valeur juridique, c'est ce qu'on appelle maintenant le référentiel de certification.

Sur cette base, le groupe de travail qui a été constitué s'est attaché à répondre à plusieurs objectifs :

- mieux expliciter les différentes étapes de construction du diplôme depuis l'avis d'opportunité donné en CPC plénière jusqu'à la définition concrète des contenus ;
- unifier la construction des référentiels dans une démarche commune aux dix-neuf commissions professionnelles consultatives de l'époque ;
- stabiliser les documents et le vocabulaire.

Il a fallu se poser la question de la portée et de la signification d'un référentiel de diplôme. Et on s'est dit que dans ce système d'obligation légale de consulter les partenaires sociaux, le référentiel de diplôme devait jouer un rôle de médiateur entre l'administration et les partenaires sociaux, mais un rôle aussi de médiateur entre l'élève, l'enseignant, les corps d'inspection, etc. Dans un premier temps, le groupe a cherché à bien expliciter les différentes phases qui participent de l'élaboration du diplôme, et notamment à identifier les partenaires qui sont en charge de cette fabrication. La composition des groupes de travail qui préparent la création des diplômes est à géométrie variable. Quand on crée le référentiel d'activité professionnelle, on va avoir une présence des professionnels qui bien sûr va être déterminante, les pédagogues seront peut-être moins nombreux, c'est le chef de projet, en général un inspecteur, qui sera en quelque sorte le garant de la finalité pédagogique du diplôme, mais ce sont les professionnels qui vont être en quelque sorte les maîtres d'œuvre de la définition du référentiel d'activités professionnelles. Et il était convenu dans le travail que nous avons fait, que le vocabulaire qui serait employé pour le référentiel d'activités professionnelles, serait un vocabulaire de demande

économique. C'est-à-dire que les employeurs doivent pouvoir décrire, dans ce référentiel, la nature des tâches et des fonctions (termes volontairement empruntés à la gestion du personnel dans les entreprises), qui vont être demandées au titulaire du diplôme. Alors que ce qui va être proposé dans le référentiel de certification, c'est plutôt les savoirs, les savoir-faire, les connaissances, etc., qui vont être validés par un examen, par une épreuve de type scolaire ou autre. Le vocabulaire du référentiel d'activité professionnelle ne devait pas être le même que celui du référentiel de certification.

A plus de dix ans de distance, on peut estimer que l'on a à la fois réussi et échoué dans cette entreprise. On a réussi puisque la notion de « référentiel d'activité professionnelle » est entrée dans les mœurs et avec elle l'idée qu'il fallait configurer la spécialité de formation sur un « champ professionnel » plus large que l'emploi spécialisé (terme technique, que nous avons proposé à l'époque, la notion de référentiel d'emploi ayant une connotation un peu trop adéquationniste, pour une spécialité d'emploi). Si on voulait raisonner plus largement, par rapport au BEP par exemple, ou par rapport au bac professionnel, etc., il nous fallait parler plutôt d'activité professionnelle, avec dans certains cas une cible étroite de l'activité professionnelle correspondant à un emploi assez spécialisé, et dans d'autres cas à un champ professionnel plus vaste avec plus de polyvalence de la part de la personne.

De même, la distinction entre « référentiel d'activité » et « référentiel de certification » est entrée dans les mœurs, et on a réussi à bien montrer qu'il y avait là deux démarches qui devaient être conduites de façon distinctes. En revanche, il me semble que là où on a peut-être échoué, c'est dans la tentative d'harmoniser les pratiques, notamment dans la construction du référentiel de diplôme.

Ce qui m'apparaissait à l'époque, c'est que lorsqu'on définissait des diplômes plutôt à caractère industriel, on avait une déclinaison des compétences qui mettait plutôt la priorité sur les savoir-faire. Les compétences étaient vues comme des groupes de savoir-faire dans lesquels on déclinait les connaissances théoriques qui devaient être mobilisées dans ces savoir-faire. Et du côté de la définition des diplômes de type tertiaire, on était plutôt sur de grands domaines disciplinaires, la biologie, etc., et les savoir-faire donnaient la tonalité pratique. J'avais vraiment le sentiment qu'on était sur deux logiques de construction radicalement différentes, et surtout deux logiques de définition sous-jacente de la compétence.

Je dirais qu'au bout de compte, je pense qu'effectivement on a réussi à stabiliser disons les grands termes du langage. Je ne pense pas en revanche qu'on ait vraiment réussi à unifier les pratiques, dans la mesure où une telle unification apparaissait peut-être auprès des « chefs de projets » (Inspecteurs chargés de la rédaction du référentiel) comme trop arbitraire, voire comme une tentative de tout niveler dans la construction des référentiels.

Pour conclure, si on réfléchit sur cette posture qui consiste à construire les référentiels, je crois qu'il ne faut surtout pas demander à des chercheurs de construire les diplômes dans leur pratique de recherche. Ce n'est pas leur métier. Je crois qu'il ne faut pas non plus laisser les pédagogues tout seuls dans la construction des diplômes, et je pense que c'est un champ qui a son identité propre, un champ de travail, qu'on pourrait qualifier comme étant une « ingénierie

de certification ». Se poser la question de cette ingénierie, c'est se poser la question des démarches, des protocoles de coopération, de travail, de réflexion, de définition que l'on met en place pour arriver à définir des diplômes. Je pense que ça ne relève ni totalement du champ pédagogique, ni totalement du champ de la recherche, ni totalement du champ des professionnels, mais qu'il s'agit véritablement de construire un système de médiation entre ces trois « familles d'acteurs » et de bien articuler le côté expertise, le côté concertation des professionnels et le côté du pédagogique qui reste fondamental car il s'agit de former des jeunes, des jeunes et des adultes, et de les amener à leur plein développement y compris professionnel.

Les pères fondateurs des référentiels, ce seraient plutôt Benoît Bouyx et André Legrand, dont le témoignage aurait pu être intéressant dans ce séminaire. Par rapport à ce qu'étaient leurs préoccupations, et dans le fil de ce qu'a dit Bernard Hillau, je crains que l'on s'oriente vers la création de l'automate programmable à écrire les diplômes, qui fournirait les conditions d'homogénéité, de scientificité tout en prenant en considération le « vrai » travail... Bref je sens le risque de dénigrer ce qui est en place au nom de l'illusion de ce par quoi on imagine le remplacer.

Par exemple, le thème du travail réel est très porteur en ce moment. Pour moi, il s'agit d'une sorte de monstre pélagique que l'analyse sociotechnique a d'abord traqué. Cette quête s'est poursuivie avec les travaux du type du Répertoire Français des Emplois (du Céreq) et du Répertoire Opérationnel des Métiers (de l'ANPE). On s'est également tourné du côté de l'ergonomie, et maintenant ce sont les cognitivistes qui sont sur sa trace. Mais demain, les ethno-méthodologues ou les psychologues cliniciens auront sûrement des choses à dire. En attendant on est toujours à la poursuite de ce travail réel qu'on ne trouve nulle part et il faut bien, en même temps formuler quelque chose qui correspond à un référentiel de certification. Il faut bien se débrouiller, comme disait Bernard Hillau, pour arriver à proposer des outils qui permettent au moins d'objectiver les points de vue. Dans le cas présent, la science est plutôt l'ouvrière de la onzième heure et elle pourrait s'intéresser aux référentiels comme à des analyseurs qui permettent d'exprimer les différentes tonalités du savoir.

Autre débat d'actualité, celui de la dissociation entre formation et certification. Là je crains qu'il y ait beaucoup d'ambiguïté. D'après ce que j'entends, on utilise ce terme de dissociation pour exprimer en fait une diversité de modes d'association : pour une certification donnée il y a plusieurs moyens d'accès, plusieurs types de formation qui interviennent, y compris l'expérience professionnelle. Cela me paraît un peu différent de visions « dissociatives » telles qu'elles sont exprimées dans le système des New Vocational Qualifications anglaises, où la certification repose sur la réalisation d'une performance indépendamment de la façon dont cette performance est réalisée. Je ne crois pas que la démarche des référentiels conduise à cette conception. Donc il y a des ambiguïtés de langage à éviter. En revanche, dans ce problème de la relation entre formation et certification, la question qui se pose à nous est celle de la spécificité du savoir professionnel. La mise en place des référentiels d'activité professionnelle signifiait que l'exercice d'une telle activité ne se résume pas à du savoir théorique appliqué. Depuis, différents travaux ont considéré cette activité comme une occasion de créer du savoir et c'est cette dimension qu'il faudra approfondir : pour cela le saucissonnage « savoir – savoir faire – savoir être » ne me paraît pas spécialement satisfaisant et je me demande s'il n'y a pas d'autres pistes de réflexion possible, s'inspirant peut être de ce qu'ont développé les scandinaves autour des connaissances tacites. Quoi qu'il en soit, à la lecture du document proposé par Monsieur Perrin, je me demande pourquoi l'on garde le système de certification globale et que l'on n'applique pas à tous la certification par unité. Cela aurait au moins le mérite d'homogénéiser les modalités de certification.

Enfin, si l'on reprend le texte d'introduction qui présentait la méthodologie du référentiel d'activité professionnelle en 1991, il précisait qu'il s'agissait d'un outil de médiation et pas du tout d'une norme. Autrement dit, il devait aider le dialogue entre les différents partenaires qui intervenaient dans les Commissions professionnelles consultatives, partant du principe qu'un bon diplôme est un diplôme négocié. C'est donc à ces partenaires aussi de proposer une évaluation : est-ce que les différents responsables de CPC ici présents ont la sensation que cette introduction des référentiels a favorisé ou non le dialogue ? A quel moment il y a eu des blocages ? Qu'est-ce qu'on peut tirer de cette méthode ? Car à travers tous ces débats, je sens une tendance un peu bureaucratique qui met l'accent sur la rigueur des procédures et néglige la confiance que l'on peut accorder aux acteurs. Il y a un problème qui se pose peut-être à l'ensemble de notre société actuellement, c'est celui du passage d'une relation de contrôle à une relation de confiance. Est-ce qu'on peut admettre que dans une CPC on a affaire à des interlocuteurs intelligents, qui ont des intérêts divergents mais qui peuvent néanmoins établir une certaine connivence par rapport à l'avenir ? Merci de votre attention.

La rénovation du BTS comptabilité entre logique productive et logique éducative

Pour changer de la tonalité actuelle, j'aimerais vous proposer un bilan à la fois concret et très imagé, sur une rénovation récente d'un diplôme entré en vigueur à la rentrée. Il s'agit du BTS Comptabilité et Gestion, rebaptisé Comptabilité et Gestion des organisations. Je me suis livrée à un exercice ambitieux et risqué, qui consiste à regarder a posteriori dans le nouveau référentiel du diplôme quel a été l'apport du CEREQ, c'est-à-dire comment les analyses d'emploi, d'activité, ou de compétences du Céreq ont été utilisés et réécrites dans le nouveau référentiel du diplôme. Bien entendu, j'ai fait valider ce document par l'inspecteur général concerné, Jacques Saraf, qui s'est livré volontiers à l'exercice et je l'en remercie.

J'ai intitulé cette contribution « rénovation de BTS comptabilité entre logique productive et logique éducative ».

L'analyse du travail que nous avons menée a servi tout d'abord à réécrire le référentiel des activités professionnelles. Elle s'est appuyée sur une méthode utilisée fréquemment par le Céreq pour instruire les rénovations de diplôme. Il s'agit de la méthode « ETED », ce qui signifie Emploi-Type Etudié dans sa Dynamique. Cette dynamique est même double. Il y a une dynamique entre emplois d'un même champ professionnel, puis il y a la dynamique interne de progression au sein des différentes activités que constituent l'emploi. Mais je tiens à préciser que dans le tertiaire en particulier, la relation formation-emploi reste assez floue. Un certain nombre de diplômés vont atterrir sur des emplois pour lesquels ils ne sont pas directement préparés et qui vont leur offrir des perspectives très variables. Donc situer les emplois dans leur dynamique permet d'apprécier, en fonction de l'emploi d'insertion des diplômés, quelles seront leurs possibilités d'évolution à court et à plus long terme.

1. Un RAP inscrit dans la dynamique du champ professionnel

Dans la première partie du diplôme, le Céreq se retrouve bien, parce que le RAP (Référentiel des activités professionnelles) est construit, en grande partie, à partir d'une identification de la dynamique des emplois administratifs, en particulier celle des emplois comptables. Les principaux emplois de la filière sont ceux d'Employé administratif, d'Assistant de comptabilité, et de Cadre comptable. Le premier effectue généralement un traitement mixte, de données textuelles ou chiffrées. L'Assistant comptabilité effectue la tenue comptable courante et les états ponctuels commentés, alors que le Cadre comptable supervise véritablement les comptes et leur clôture pour faire les analyses de gestion jusqu'au conseil.

L'emploi de Responsable paye est le seul emploi d'évolution commun avec les secrétaires, parce qu'autant la filière secrétariat est ouverte, on en parlait ce matin, et concurrencée par

tout type de diplômés, autant la filière comptabilité est relativement fermée : pour devenir comptable, il faut avoir un diplôme en comptabilité.

Si la filière va plus loin pour la comptabilité, c'est aussi parce que c'est la filière la mieux reconnue pour l'accès aux fonctions stratégiques ou d'encadrement. Les secrétaires ont plus de mal à évoluer en entreprises, alors que quand on est comptable, on touche à des chiffres. Les chiffres, ça représente de l'argent, alors il y a une véritable relation de confiance qui s'instaure et on peut évoluer plus aisément vers les fonctions stratégiques.

Les titulaires du BTS comptabilité occupent généralement un emploi d'Assistant de comptabilité, classé employé ou agent de maîtrise. Il est rare qu'ils accèdent directement à un emploi classé cadre. En termes d'objectif du diplôme, l'emploi d'Assistant de comptabilité représente donc la cible à court terme, alors que celui de cadre comptable représente davantage une perspective d'évolution professionnelle envisageable à moyen ou à long terme, d'autant que la filière comptable est ouverte de longue date à la formation continue.

Dans le référentiel d'activités professionnelles du diplôme, on retrouve l'éventail des activités comptables et le ciblage de l'emploi de niveau intermédiaire (Assistant de comptabilité). On retrouve aussi une première annonce du niveau des enseignements, en fonction du niveau attendu des interventions du futur comptable. C'est le deuxième aspect de la dynamique ETED : c'est une dynamique activité. Finalement, le « RAP » aurait pu être baptisé « Référentiel des emplois et des activités ». Mais il est vrai que ça aurait été long, donc « Référentiel des Activités Professionnelles » est satisfaisant.

2. Un RAP inspiré de la dynamique des activités professionnelles

En termes d'activités professionnelles, le RAP s'est donc aussi inspiré des analyses de la méthode ETED qui identifient, au cœur, les activités à faible complexité, et en périphérie, les activités plus complexes. On identifie globalement trois champs d'intervention, des activités techniques, des activités liées à la relation-communication et des activités liées à l'organisation-gestion. Un comptable, ce n'est pas qu'un technicien, c'est aussi quelqu'un qui communique et quelqu'un qui planifie ses tâches. Par exemple, pour le champ relation-communication, le comptable peut intervenir à l'interne, ou pour sa clientèle, ou encore, dans ses relations avec les organismes officiels.

Les blocs d'activités identifiés ici sont très proches de ceux qu'a retenus l'inspection générale sous le terme de *processus*. Dans chaque processus, on retrouve des activités de premier niveau (relevant de l'Employé administratif), de deuxième (pour l'Assistant de comptabilité), et de troisième niveau (pour le Cadre comptable). Je vous propose un exemple sur la technicité, qui est très importante pour le comptable.

Pour cet emploi tertiaire très ancré techniquement, chaque bloc d'activité offre une possibilité d'évolution vers le conseil, et permet donc une spécialisation au plus haut niveau dans le domaine précis. Vous voyez par exemple que quand un comptable fait des traitements

comptables et généraux, il peut évoluer vers l'expertise ; quand il gère la paye, il peut évoluer vers la gestion des ressources humaines ; dans les autres activités de gestion, il peut évoluer vers le contrôle de gestion et les audits d'organisation ; la gestion financière peut conduire au conseil en investissement ou en stratégie ; et les déclarations administratives, vers le conseil juridique et fiscal.

Au sein des traitements comptables et généraux, le premier niveau d'intervention sera l'enregistrement des interventions courantes. Au deuxième niveau, le comptable fait davantage le contrôle des affectations et la clôture du compte. Au troisième niveau, au niveau encadrement, il s'agit de réaliser les documents récapitulatifs commentés. Tout cela, on le retrouve assez précisément dans le référentiel d'activité professionnelle, et même dans le « Référentiel de Certification ».

3. Une analyse en blocs d'activité ou « processus », recomposée pour la certification

L'inspection générale a pris en compte simultanément une autre étude, réalisée par l'ordre des experts comptable. Elle a alors opéré des choix, mais on retrouve des recoupements importants entre les douze blocs d'activités identifiés par le Céreq et les dix processus retenus pour la construction de ce référentiel. Par exemple, le processus Gestion fiscale et relation avec l'administration des impôts regroupe ce que nous avons désigné sous le terme Déclarations administratives dans le bloc « Technicité », ainsi que les Relations avec les organismes officiels figurant dans « Relation-communication », et l'Administration comptable du champ « Environnement professionnel ».

On voit que, même quand le Céreq mène ses analyses en partenariat avec les spécialistes de la pédagogie, parce qu'il cherche à tomber sur un nombre de blocs d'activités qui pourraient correspondre aux attentes de l'inspection générale, finalement, on n'est jamais tout à fait sur la même longueur d'ondes, parce qu'on ne fait pas leur métier et qu'il y a nécessairement des choix à faire opérer par les spécialistes de la pédagogie, que nous ne sommes pas.

Donc là, c'est une première limite d'une transposition entre analyse du travail et référentiel de certification.

4. Entre contenus d'emploi et contenus de formation : une réécriture nécessaire

Enfin, une limite s'observe dans la mesure où s'opère nécessairement une réécriture des activités de travail et des savoirs à acquérir, dans la partie du référentiel de certification qui s'apparente à un « référentiel de contenu de formation ». On est très proche d'une analyse en termes de « compétences ». Une compétence, c'est une logique d'action, mais décrite dans sa finalité et dans son contexte. Les contenus formatifs du diplôme sont exprimés en termes de compétences parce que, je vous le disais, le RAP (Référentiel d'activités professionnelles) est situé dans une dynamique d'emploi et couvre un éventail d'activités professionnelles. La finalité de l'action, elle, apparaît très clairement notamment dans le référentiel de certification, puisque ce dernier est inspiré de processus productifs ou de blocs d'activités (qui suivent une

même logique, d'enchaînement des tâches). Et en termes de logique d'action, les contenus formatifs rappellent les trois dimensions de l'activité : techniques, relationnelles et d'organisation-gestion, tout en réécrivant des contenus proches des compétences analysées par le Céreq.

On les réécrit, pourquoi ? Parce que quand au Céreq on parle d'action, le référentiel parle d'activité de formation. Quand on parle de contexte professionnel, le référentiel se retrouve face à des conditions de réalisation (il n'y a pas de vrais enjeux professionnels en formation parce que l'élève ne se situe pas dans le cadre, plus complexe, d'une entreprise). Et là où référentiel d'activité et référentiel de formation sont les plus éloignés, c'est finalement quand on parle de finalité d'emploi : nous analysons la finalité globale de chaque emploi dans la dynamique des emplois administratifs, et bien là le référentiel va devoir passer par l'écriture de critères de performance que nous refusons d'adopter... Nous sommes ni légitimes, ni aptes à juger si les personnes que nous interviewons dans l'analyse du travail sont de plus ou moins « bons professionnels ». D'une part, parce qu'il y a plusieurs manières de juger de leur performance (on l'a vu en parlant des compétences techniques, relationnelles et de gestion). D'autre part, l'analyste du travail ne peut se permettre d'évaluer les gens qu'il interviewe. Donc il y a nécessairement réécriture des compétences analysées par le Céreq, pour construire une formation sur la base de critères de performance à atteindre, et pour s'assurer que les individus ont acquis les différents niveaux de maîtrise visés, dans leur activité formative.

Pour finir, je dirai simplement que les référentiels du ministère de l'Education nationale, même s'ils me paraissent un peu lourds, figurent probablement parmi les référentiels les mieux adaptés, parmi ceux qu'on voit circuler au Céreq, pour l'application de la nouvelle loi sur la validation d'acquis d'expérience.

La rénovation du BTS Comptabilité et gestion des organisations : une démarche originale

La rénovation du BTS « Comptabilité et gestion des organisations » a été l'occasion d'une démarche originale, dynamique, prenant étroitement en compte le point de vue des principaux usagers que sont les professionnels et les enseignants.

Pour autant, le groupe de travail chargé de la conception et de l'écriture du nouveau référentiel s'est totalement inscrit dans la démarche préconisée par le Ministère de l'Education Nationale, en partant de la connaissance de l'exercice professionnel des techniciens supérieurs dans le domaine de la comptabilité et de la gestion financière et en prenant en compte les divers signaux d'évolution de cet exercice.

La démarche du groupe de travail peut être schématisée de la façon représentée dans le tableau de la page suivante.

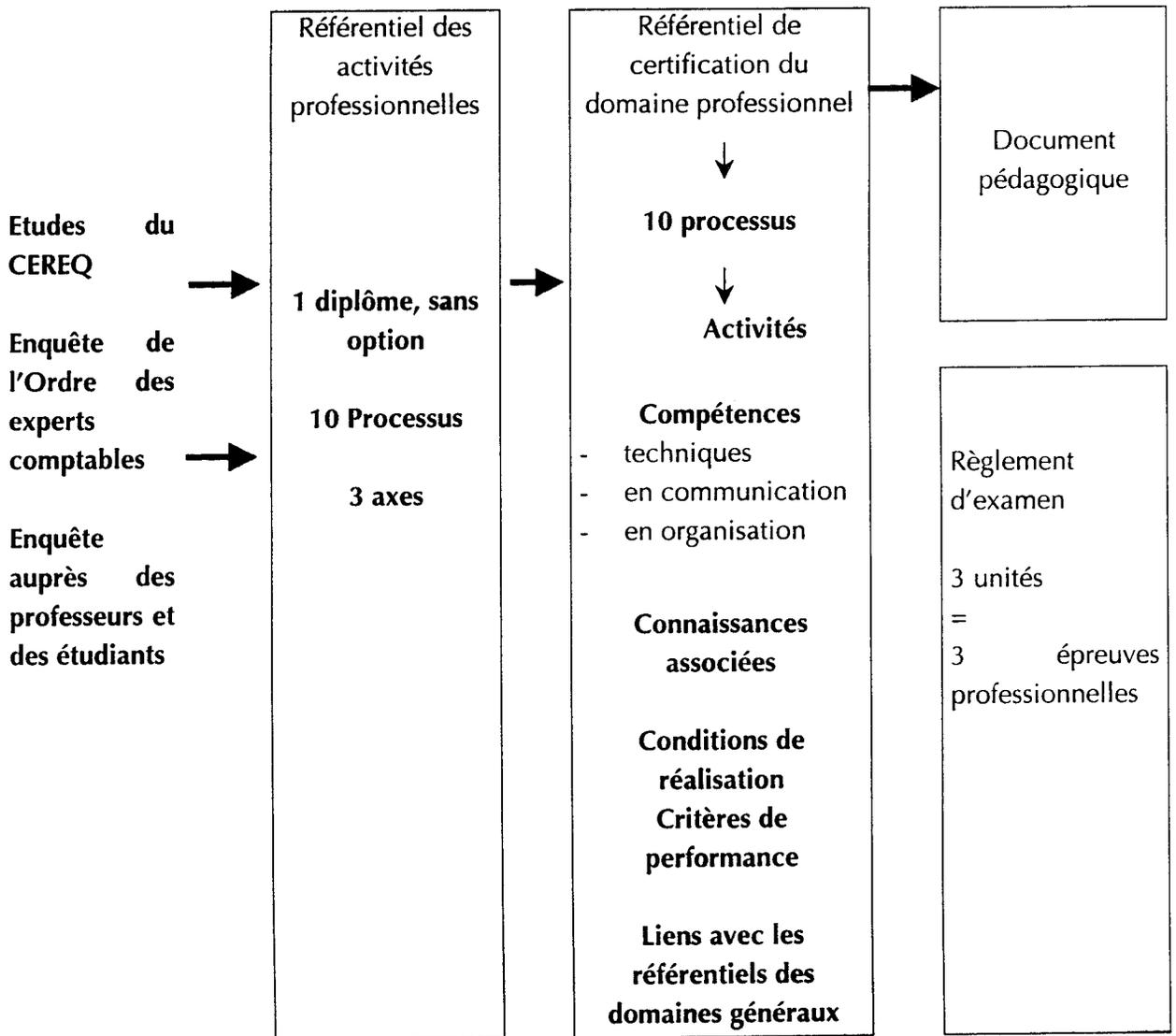
1. La base de travail

Le groupe de travail, chargé d'écrire le référentiel par la 16^{ème} CPC, s'est appuyé sur un ensemble complet et diversifié d'études.

- Les études du CEREQ⁴ sur les emplois dans le domaine du tertiaire administratif. Ces études ont mis en évidence, pour l'essentiel :
 - la variabilité des exercices professionnels, en fonction des champs de compétences et des structures d'accueil (PME-PMI, cabinets d'expertises, grandes structures) ;
 - le parcours promotionnel du technicien supérieur, qui passe d'un champ de compétences, d'une structure à l'autre. Il n'était dès lors pas envisageable de spécialiser les formations selon un axe ou l'autre ;
 - les trois axes de compétences que doit détenir tout titulaire du diplôme : compétences techniques dans les domaines comptables, fiscaux, sociaux, financiers et informatiques, compétences organisationnelles et compétences en communication.

⁴ *Evolution des métiers du tertiaire administratif et rénovation de la filière professionnelle de formation*, Olivier LIAROUTZOS et Sylvie-Anne MERIOT, Septembre 1996 – *Evolution des emplois comptables et place du BTS*, Jean-Louis KIRSCH et Sylvie-Anne MERIOT, mai 1998.

**BTS « Comptabilité et gestion des organisations
Démarche d'élaboration du référentiel**



- Une enquête du groupe de travail auprès des professeurs et des étudiants du BTS. Cette enquête qui s'adressait à la totalité des établissements de l'enseignement public, questionnait sur la perception du diplôme par les enseignants, les étudiants et les professionnels, sur le décalage emploi-formation, l'examen et les stages. Elle a connu un taux de réponses exceptionnel (266 réponses traitées pour 279 envois de questionnaires) offrant ainsi une base de travail fiable. Cette enquête a permis de confirmer la bonne image du BTS auprès des employeurs, la nécessité d'actualiser une partie du référentiel, d'introduire une formation au droit social appliqué et de développer des compétences en communication.
- Une étude de l'ordre des experts comptables⁵ portant sur la qualité comptable et fondée sur une enquête auprès de grandes entreprises. Cette étude a conforté l'option du groupe de travail d'une description des activités professionnelles par le biais de processus.

2. Les processus, facteurs structurants de l'écriture du référentiel

Si on se réfère à la définition de Jean-Claude Tarondeau⁶, un processus est « un ensemble d'activités organisées en réseau, de manière séquentielle ou parallèle, combinant et mettant en œuvre de multiples ressources, des capacités et des compétences, pour produire un résultat (ou *output*) ayant de la valeur pour un client externe ».

Pourquoi avoir choisi de structurer le référentiel à partir de la notion de processus ?

- Le processus est défini à partir des activités qui le composent et du lien construit entre elles. Il permet ainsi d'articuler les trois dimensions, technique, organisationnelle et de communication des activités comptables, dans une logique de participation à la création de valeur par l'entreprise.
- Il correspond aux évolutions organisationnelles des entreprises et à la réflexion théorique qui les accompagne, relatives à l'analyse transversale des organisations.
- Il est à la dimension des activités opérationnelles du technicien supérieur.
- Le processus permet une bonne représentation de l'évolution des activités comptables. En effet, face à l'automatisation et à l'intégration croissante des opérations comptables ainsi qu'aux évolutions organisationnelles, le comptable – au sens générique du terme – est de plus en plus considéré comme un prestataire de services pour des « clients » internes ou externes.
- Il permet de mieux communiquer aux usagers du référentiel les contenus de l'emploi, les activités associées et les compétences attendues. Il donne du sens à la description dans le référentiel des activités comptables : au lieu d'en établir une liste, il les articule entre elles et en fournit une représentation claire et réaliste. Au lieu d'un éclatement disciplinaire, il présente les activités qui le composent, les compétences et les connaissances associées.

⁵ Cette enquête a été préparée par le groupe de travail « qualité comptable » du CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ORDRE DES EXPERTS COMPTABLES. Réalisée en 1997, elle a porté sur 50 grandes entreprises appartenant à des groupes, dans tous les secteurs d'activités (industrie, service, distribution, ...).

Ainsi, le référentiel des activités professionnelles du BTS « Comptabilité et gestion des organisations » a présenté celles-ci en dix processus :

1. Gestion comptable des opérations commerciales
2. Gestion des relations avec les salariés et les organismes sociaux
3. Gestion fiscale et relations avec l'administration des impôts
4. Production et analyse de l'information financière
5. Gestion des immobilisations et des investissements
6. Gestion de la trésorerie et du financement
7. Détermination et analyse des coûts
8. Prévision et gestion budgétaire
9. Mesure et analyse de la performance
10. Organisation du système d'information comptable et de gestion

Processus X	Compétences techniques	Compétences en organisation	Compétences en communication
Activité 1			
Activité 2			
Activité N			
Conditions de réalisation			
Cadre de travail :			
Ressources :			
Critères de performance			
Dans la conduite du travail :			
Dans la production et la communication de l'information :			

Connaissances associées au processus X

Activités	Connaissances associées (notions, concepts, méthodes)	Limites de connaissances (niveau exigé)
Activité 1	Connaissances techniques : Connaissances organisation : en Connaissances communication : en	
Activité 2	...	

Ces dix processus ont ensuite structuré le référentiel de certification avec, pour chaque processus une déclinaison des compétences en fonction des trois axes, technique,

⁶ Cahiers Français n°287

organisationnel et de communication pour ensuite aboutir aux connaissances associées à chaque processus.

Le schéma ci-dessus présente la structure du référentiel de certification, par processus.

Le processus est donc un outil qui a permis d'assurer la cohérence de l'ensemble du référentiel

3. Une information, en continu, des professeurs

Nous avons vu que les professeurs enseignant en section de techniciens supérieurs de comptabilité et gestion ont été consultés dès le début de la rénovation. Il s'agissait, au travers de leur expérience professionnelle, de faire ressortir :

- leur perception des programmes actuels,
- la perception des entreprises de ces programmes
- les besoins résultants de la mise à jour de ces programmes.

Les résultats de l'enquête leur ont ensuite été communiqués ainsi qu'aux inspecteurs pédagogiques régionaux.

Mais la relation avec les enseignants a été elle-même un processus continu :

- Un site Internet auquel ils ont eu un accès réservé a été ouvert. Par ce biais, le groupe de pilotage leur a communiqué, à chaque validation de ses travaux par la CPC, les motifs de la rénovation, les résultats des différentes études et enquêtes préalables, le projet de référentiel des activités professionnelles puis le projet de référentiel de certification ainsi que le règlement d'examen. Plus tard, il a permis de diffuser les recommandations pédagogiques.
- Un forum a ensuite été mis en place, permettant aux professeurs de réagir, questionner les membres du groupe de travail et exprimer leur point de vue. Cet échange entre le groupe de travail et les professeurs a duré plusieurs mois.
- Aujourd'hui encore, alors que la rénovation est mise en œuvre, les professeurs disposent d'une liste de diffusion afin d'échanger entre eux.

Ce lien, ces échanges constants, ont permis la diffusion des principes de la rénovation et ont ainsi facilité l'appropriation par les professeurs du nouveau référentiel, ce qui a renforcé l'efficacité des formations académiques, centrées sur les nouveaux contenus.

La démarche adoptée pour la rénovation du BTS « Comptabilité et gestion des organisations », qualifiée par de nombreux et divers acteurs d'exemplaire, a tenu à la volonté du chef de projet et aussi au dévouement et à l'extrême disponibilité d'un professeur, membre du groupe de travail, qui a créé le site et le forum et gère aujourd'hui la liste de diffusion.

A aucun moment, l'existence et le principe des référentiels de diplômes n'ont été mis en cause lors du débat. Plusieurs participants ont, au contraire, loué l'intérêt de leur démarche et les effets bénéfiques qu'elle suscite. Ainsi, la mise au point des référentiels génère le dialogue entre les partenaires de la construction des diplômes, elle ne peut se passer d'échanges et quels que soient les reproches qu'on peut lui adresser, le document final repose sur la négociation et le compromis. Cette dimension dialogique est unanimement mise en valeur, car elle souligne l'institution d'une nouvelle dynamique de travail au sein des commissions professionnelles consultatives.

Mais en plus de ces échanges entre représentants du ministère de l'éducation et professionnels, les référentiels favorisent aussi les échanges entre les enseignants au moment de la mise en œuvre de la formation. Ils invitent au travail en équipe, stimulent les didactiques, se révélant des outils aux intérêts multiples.

Si la question de la nécessité des référentiels ne semble pas se poser, en revanche celle de la différenciation entre le référentiel d'activités professionnelles et le référentiel de certification est expressément formulée. Les deux documents apparaissent parfois symétriques, leurs différences jouant plus sur les mots que sur le contenu. Par ailleurs, le fait que les référentiels s'adressent indifféremment aux publics en formation initiale, en formation continue ou en validation des acquis professionnels ne va pas de soi.

Une autre question, qui sera posée plusieurs fois au long de ces journées, concerne l'exhaustivité des référentiels. Faut-il tout décrire ? Est-ce vraiment utile ? Les diplômes sont-ils d'autant plus complets et performants sur le marché du travail que leurs référentiels sont larges et détaillés ? Quelle est la réalité des compétences sanctionnées ainsi ? Ces questions polémiques divisent : si certains arguent du principe que l'exhaustivité garantit l'étendue du diplôme, sa noblesse et/ou sa valeur par rapport aux autres certifications, d'autres la jugent dépourvue de sens. Leur opposition à l'exhaustivité tient au fait qu'elle favorise la déconnexion entre diplôme et travail réel, et repose sur une équivalence entre formation et certification contradictoire avec la volonté du ministère de dissocier formation et certification. Dans la mesure où les diplômes professionnels ne sont pas réservés qu'aux jeunes élèves des lycées professionnels, l'étendue des référentiels pose question. Si la formation doit être large, méthodique et complète, la certification doit-elle s'intégrer dans le même cadre ? On sait que la validation, quelles que soient ses formes, ne prend en compte qu'une part des acquis. Sur quels principes fonder alors l'évaluation, pour éviter les discriminations à l'égard des publics non scolaires, et plus particulièrement à l'égard des adultes candidats à la validation des acquis ? Comment favoriser l'égalité d'accès au diplôme entre les jeunes de formation initiale et les publics adultes ? Ces questions, qui concernent aussi bien les modes d'accès aux diplômes que la valeur de ces diplômes, interrogent les traditions de l'institution éducative en matière d'évaluation. Elles restent ouvertes.

La validation des acquis professionnels, l'analyse psychologique du travail et les problèmes de l'expérience

Je suis venu dans l'esprit de mettre en discussion un certain nombre d'idées et de résultats⁷. Quand on cherche la discussion, il faut dire les choses de manière assez nette pour la rendre possible. J'utiliserai ici le travail réalisé par l'équipe dont j'ai la responsabilité au CNAM, qui est une équipe spécialisée non pas dans les problèmes de diplômes ou de référentiels, mais qui travaille modestement sur un problème qui mérite toute l'attention, l'analyse du travail.

Je fais de la psychologie du travail, et je m'inscris dans une tradition ergonomique désormais longue en France, qui discute beaucoup de la question du *travail réel*. A la fin de mon exposé, je voudrais soutenir un paradoxe. Je voudrais faire un double éloge, à la fois de l'expérience professionnelle et du diplôme. Vous voyez, quel paradoxe ! Je peux dire la chose en un mot : pour s'intéresser vraiment à l'expérience professionnelle (c'est-à-dire à son développement, à sa transformation, à son histoire), il faut s'intéresser de très près au diplôme. Ce n'est pas en tournant le dos à la question des savoirs, y compris académiques, et à celle des diplômes, que l'on s'occupe vraiment de l'expérience professionnelle. S'en occuper vraiment, et c'est ce que j'essaie de faire, même si c'est difficile, c'est non seulement chercher à définir l'expérience, c'est aussi aborder la question de son développement et des obstacles qu'il rencontre. On tombe dès lors, vous le verrez, sur la question du savoir, que je poserai comme une question de ressource pour le développement de l'expérience.

Bref, pour être net dès le départ de mon exposé, je dirai que celui qui cède sur les diplômes cède aussi sur l'expérience. Voilà la discussion que je voudrais contribuer à animer.

1. Définir l'expérience professionnelle

Premier temps de mon exposé, la question de l'expérience professionnelle.

Je parle surtout à partir de terrains d'enquêtes en analyse du travail classique, réalisées à la demande d'entreprises ou de collectifs de travailleurs, de syndicats, dans le privé comme dans le secteur public. Mais je parle aussi à partir d'un travail que nous réalisons depuis plusieurs années avec le ministère de l'éducation sur la validation des acquis professionnels (VAP⁸). Actuellement, ce travail, mené avec Bernard Prot, porte sur l'analyse de l'activité réelle des membres de jury dans les situations d'octroi, et finalement dans les certifications.

⁷ Ce texte reprend pour l'essentiel la retranscription de l'intervention du conférencier, il garde ainsi le style d'une intervention orale.

⁸ Dans la suite de l'exposé, on utilisera le sigle VAP pour " validation des acquis professionnels ", sachant que désormais ce dispositif se nommera " validation des acquis de l'expérience " (note de l'éditeur).

Lors de la discussion de la table ronde précédente, quelqu'un a dit que l'on a toujours beaucoup de mal à trouver des " vrais patrons " ou des " vrais ingénieurs " pour parler des métiers. J'ajouterai, et je suis sûr que vous serez d'accord, qu'on a aussi beaucoup de mal à trouver de " vrais travailleurs ", c'est-à-dire ceux qui sont en situation réelle de mise en œuvre des activités et des tâches, même bien conçues par des vrais patrons ou des vrais ingénieurs. Mon métier m'amène souvent à travailler à la demande de vrais patrons et de vrais ingénieurs, mais l'objet de nos interventions, ce sont précisément ceux qui travaillent eux-mêmes. Et là on se heurte à un problème important, car ce n'est pas si simple de faire remonter l'expérience professionnelle jusqu'à la validation, ou même de la faire remonter jusqu'à l'inscription dans les référentiels de diplôme. Il y a beaucoup d'obstacles sur le chemin qui va de l'expérience réelle en situation jusqu'au référentiel. Pour que l'expérience ne se dissolve pas à mesure qu'elle remonte et qu'elle sorte de la situation concrète dans laquelle elle est mise en œuvre, il ne suffit pas d'avoir à la table des négociations, si je puis dire, des vrais patrons, des vrais ingénieurs ou des vrais ouvriers.

Je reviens sur le dispositif de la VAP. Il présente quelque chose de très original, de très fort, qui est finalement un vrai pari social, à savoir l'idée que l'expérience professionnelle vaut reconnaissance comme telle et qu'elle peut dispenser de passer certaines épreuves de diplômes. Autrement dit, est affirmée cette idée forte qu'il existe dans le travail quelque chose de suffisamment formateur pour que des connaissances se produisent, et que ses connaissances soient reconnues comme telles pour se substituer à des épreuves de diplôme. *Le travail est en lui-même formateur*. On pourrait dire que c'est une critique du taylorisme, c'est l'idée que dans la vie réelle, les femmes et les hommes ne sont pas la simple projection de ce qui a été prévu pour eux et prescrit à l'avance. Il existe une créativité, une inventivité professionnelle, une intelligence, pas simplement des personnes d'ailleurs, mais des situations mises en œuvre par les travailleurs dans les processus réels de la production et des services. Je prends donc la VAP très au sérieux, parce qu'il y a là d'une certaine manière quelque chose d'une critique radicale du taylorisme.

Mais on ne peut en rester là, et la question que je veux poser est plus compliquée. Je voudrais soumettre à la discussion le point suivant : après avoir critiqué la position qui fait de la pratique du travail une simple projection de la théorie, de la tâche prescrite (l'ingénieur taylorien raisonnait comme cela), après avoir critiqué ce modèle taylorien classique pour lequel la pratique équivaut à la théorie prévue pour cette pratique, on risque d'aller, et c'est ce qui se profile, vers ce que j'appellerai un *taylorisme à l'envers*. Dans ce modèle inversé, il suffirait que l'expérience se déploie pour que d'une certaine manière lui soient reconnues des qualités théoriques. Si on allait jusque là, je pense que cela mériterait discussion. Donc, vous voyez bien que dire qu'au fond l'expérience en tant que telle est équivalente à la connaissance académique, à la connaissance conceptuelle, au savoir, ce n'est pas une petite affaire.

Tâche, activité réalisée et réel de l'activité

Pour éclairer cette question, je voudrais revenir sur l'expérience professionnelle elle-même et dire combien elle est encore mal reconnue. Certes, il y a des traditions – je veux parler de la différence classique entre tâche et activité, qui appartient au patrimoine de l'analyse du travail. Les références en la matière sont les définitions classiques des années 80 de Leplat et Hoc, qui sous leurs airs simples ont une portée considérable : la tâche, c'est ce qui est à faire, et l'activité c'est ce qui se fait. Il existe un écart entre ce qui est prévu, ce qui est à faire, et ce qui se fait réellement, y compris pour faire ce qui est à faire. L'idée classique de l'analyse du travail est la suivante : même pour arriver à faire ce qui est à faire, il faut précisément parfois ne pas faire ce qui est à faire. On atteint les objectifs fixés pas nécessairement parce qu'on a cherché à tout prix à les atteindre, mais parce qu'on a poursuivi d'autres objectifs, qui permettent finalement, au deuxième degré, d'atteindre ceux qui ont été prescrits.

C'est précisément là, dans cette " petite " distinction entre tâche et activité, qui pour nous est fondamentale, c'est dans cet écart là que gît l'expérience professionnelle des sujets (on verra plus loin que j'entends par là aussi une expérience collective).

Cette distinction entre *tâche* et *activité réalisée*, qui appartient à la tradition, est très forte, elle constitue un point de départ en deçà duquel on ne peut aller si l'on veut comprendre le travail. Mais nous avons été conduits à aller plus loin dans l'analyse du travail. Pour dire les choses rapidement, je propose d'introduire une autre distinction, entre l'*activité réalisée* et le *réel de l'activité*.

Je m'explique très vite. L'activité, c'est ce qui se fait. Mais précisons : ce qui ne se fait pas fait aussi partie de l'activité. – ce qui ne se fait pas, c'est ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y arriver, ce qu'on a fait et qu'on ne fait plus, ce qu'on voudrait faire, ce qu'on fait en sachant qu'il va falloir le refaire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire. Tout cela constitue une part centrale du travail. En un mot, *le réalisé n'a pas le monopole du réel*. Dans l'activité, il y a aussi ce qui est impossible, pour le moment au moins, ce sur quoi on bute, le possible non réalisé, les activités échafaudées, les rêves qu'on a sur ce qu'il faudrait faire, qu'on voudrait faire mais qu'on ne peut pas faire. La psychopathologie du travail nous montre à quel point il est beaucoup plus épuisant parfois de ne pas pouvoir faire ce qu'on voudrait faire que de faire ce qu'on fait – et cette expérience-ci ne se limite pas aux chaînes de montage !

Autrement dit, dans l'activité humaine des sujets, c'est-à-dire aussi dans leur vie subjective, il y a tout ce qui est de l'ordre des activités empêchées, contrariées, impossibles, je dirai de manière métaphorique des *activités ravalées*. L'expérience personnelle du travail, c'est aussi cela. Et parfois, c'est ce qu'on ne peut pas faire qui donne son sens à ce qu'on fait, qui fait qu'au fond on désinvestit ce qu'on fait. Parce que ce qu'on fait est dérisoire par rapport à ce qu'on sait qu'il faudrait faire, y compris du point de vue de l'efficacité du travail.

Ainsi, l'expérience se conjugue aussi au conditionnel. Elle a évidemment une dimension opérationnelle, une dimension d'efficacité, extrêmement forte, mais elle comporte aussi une part qu'on pourrait dire conditionnelle ou optionnelle.

Pour la suite de mon propos, je dois préciser un point important. Cette activité contrariée que je viens de décrire ne contient pas que du négatif, elle recèle aussi des ressources pour un développement futur de l'activité. Autrement dit, il y a du possible dans le réel. Ce n'est pas réalisé, mais c'est possible, torpide, latent. Afin de développer le concept d'activité, nous travaillons beaucoup sur cette dimension de l'analyse du travail, sur cette distinction entre l'activité réalisée et le réel de l'activité, y compris avec des auteurs classiques comme Jacques Leplat.

Vous sentez qu'en allant dans cette voie, on complique les choses. Par exemple pour les référentiels. Si le référentiel est l'inventaire de ce qui est réalisé, comment rendre compte de cette partie du réel qui déborde de toute part et qui rend possible des réalisations futures ? de ce potentiel dans l'activité humaine qui est le ressort de son développement futur ? Et c'est bien le *développement de l'expérience* qui est le but de la formation. Je n'ai donc pas une vue purement négative ou psychopathologique de cette affaire. Mais je veux voir aussi dans l'activité contrariée les possibles non réalisés qui concentrent bien souvent l'inventivité, l'ingéniosité en jachère.

“ Savoir faire ” et “ savoir se défaire ”

Encore une fois, ce que je dis a une histoire. Des travaux importants ont été menés (je pense à des gens qui sont dans cette salle comme Savoyant et qui ont apporté beaucoup dans cette perspective). Ces travaux ont montré à quel point l'action est organisée avec des schèmes et des invariants opératoires, et qu'au fond, sans ces organisateurs de l'action, on ne peut pas comprendre comment elle réussit. Cette tradition extrêmement importante, je la fais mienne. Mais je crois qu'il existe aussi un rapport organique, intrinsèque entre le fonctionnement et le développement. Encore une fois, ce qui est important dans l'expérience humaine du travail, ce n'est pas seulement ce qu'on sait faire, c'est aussi la capacité à se défaire de ce qu'on sait faire, c'est la capacité à se déprendre de ce qu'on a appris. On peut dire que c'est la capacité à se séparer de son expérience.

Prenons l'exemple de l'expert. Il s'agit certes de quelqu'un qui a incorporé des fonctionnements qui le préparent à l'action, mais il est également capable dans des situations imprévues, inattendues, de mobiliser (dans le répertoire des schèmes préparatoires à l'action) des ressources qui lui permettent *de se défaire de ce qu'il sait faire*. L'expert, c'est celui qui est capable finalement de se déprendre de l'action, c'est-à-dire de passer d'une action à l'autre, de se défaire de son expérience en changeant de contexte.

Ainsi, l'expérience, c'est la capacité d'un sujet et d'un collectif à se mesurer aux surprises du réel pour développer de nouveaux organisateurs de l'action. Capacité de se déprendre, donc de se défaire, et pas seulement de reproduire. L'expertise consiste précisément à chaque fois à ré-arbitrer entre le donné et le créé. Je ne développe pas ici, on pourra y revenir dans la discussion. Mais j'insiste sur le caractère historique et développemental de l'expérience humaine du travail. J'utilise ici des termes ordinaires, mais autour de cette question de la capacité à se défaire pour faire, il y a des enjeux sociaux qui sont immenses. Evidemment, chacun d'entre nous y est confronté, mais le management d'entreprise est aussi complètement habité par ce problème, qu'on appelle souvent la résistance au changement. Les gens répètent,

reproduisent, il faut qu'ils changent. Mais comment passer d'organiseurs de l'expérience de l'action à d'autres organisateurs. ?

Cette deuxième dimension de l'expérience sur laquelle je voudrais insister et qui fait, au fond, le fil directeur de l'affaire, c'est que l'expérience ce n'est pas seulement des savoir-faire. Je suis en train de dire que l'expérience, c'est aussi savoir se défaire. En même temps, je mets simplement des mots sur une expérience ordinaire de la vie. L'expérience qui ne sait pas se défaire de l'état dans lequel elle est placée dépérit, devient routine. Ce qui ne veut pas dire que tout changement est bon, ni même que tout changement est un progrès. Il y a des changements sans progrès. J'en connais quelques-uns dans les entreprises contemporaines...

Expérience personnelle, expérience collective

Je voudrais maintenant insister sur le point suivant : cette question du réel de l'activité, distinct de l'activité réalisée et qui résiste dans l'expérience professionnelle, tout ce qu'on ne maîtrise pas, et qui se répète une fois, deux fois, cette question on ne l'affronte pas tout seul. Il existe dans les milieux professionnels (ou il n'existe pas, et c'est bien souvent le problème), ce que j'appellerais un collectif de travail. Comment définir ce terme ? Là encore des acquis existent dans nos disciplines – par exemple l'idée que le collectif, c'est finalement ce qui regroupe autour d'une tâche des individus différents. Le collectif, ce sont des gens qui travaillent ensemble sur une tâche. Mais je pense que le collectif ce n'est pas seulement cela, c'est aussi l'histoire d'un milieu, avec tout ce qui ne se dit pas, tous les sous-entendus de l'action, les implicites. Par exemple, les jeunes qui arrivent dans des milieux professionnels butent d'abord là-dessus, c'est comme cela qu'ils " apprennent le métier " comme l'on dit, en découvrant par eux-mêmes les sous-entendus de l'action, les implicites. On ne dit jamais à un jeune qui arrive dans un endroit, " voilà ce qu'il faut faire ". Ou bien on le dit d'une manière qui reste formelle. On attend surtout qu'il rate pour lui dire ce qu'il ne faut pas faire. C'est ainsi que se développe l'apprentissage des implicites de l'action qui forment l'histoire impersonnelle d'un milieu, ce que nous appelons dans notre vocabulaire " *le genre professionnel* ".

Entre l'activité individuelle et la tâche qui est à résoudre s'interposent les règles de métier : c'est ce qui fait dire de quelqu'un pas simplement qu'il a du métier mais qu'il est du métier.

Ces règles de métier ont été mises au point au fil de l'histoire pour essayer de se mesurer à ce qu'il est difficile à faire ; or, faire vivre ces règles et les transmettre ne sont pas choses faciles, car les collectifs sont souvent déstabilisés, il y a beaucoup de turn-over, de précarité. L'expérience, d'une certaine manière, c'est la ressource collective, élaborée collectivement, dans l'histoire du métier, dans l'histoire des professionnels, celle que je peux interposer entre moi et une situation qui se dégrade, disons-le d'une autre formule un peu plus lapidaire, c'est ce qui m'empêche d'errer tout seul parmi l'étendue des bêtises possibles. Travailler, c'est éviter les bêtises possibles, les erreurs. Ce qui m'empêche d'errer tout seul parmi l'étendue des bêtises possibles, c'est précisément que je ne suis pas seul dans cette situation, que d'autres étaient là avant moi et que d'autres le seront après. On désigne cela parfois comme une " culture de métier ", le terme n'est pas très heureux et il faudrait le définir plus précisément – mais il

désigne peu ou prou ces organisateurs collectifs de l'action qui se transmettent ou ne se transmettent pas.

Au cours de nos investigations, nous avons noté que l'expérience professionnelle se perd quand justement cette mémoire impersonnelle de l'action ne peut plus se transmettre. Cela entraîne une perte de ressource *personnelle*, qui met les sujets individuels en difficulté : c'est pour cela que je dis que d'une certaine façon l'expérience *collective* a une fonction psychologique *individuelle*. C'est ce qui me protège, ce qui me permet de savoir ce qu'il est possible de faire, même si je ne sais pas encore le faire. Ainsi entre moi et moi, il y a la possibilité, dans les situations difficiles, d'interposer ce que les autres font, ce qu'ils ont fait ou ce qu'il est possible de faire. Autrement dit, il existe une sorte de mémoire impersonnelle de l'action qui est constitutive de l'expérience individuelle. C'est cela qu'un jeune qui entre dans une situation professionnelle d'une certaine manière doit s'approprier. Et c'est là-dessus qu'il bute, c'est là-dessus qu'on le remet à sa place dans tous les sens du terme. Les gestes techniques sont toujours pris dans des histoires réelles des milieux donnés. Ils sont donc à se réapproprier dans ces histoires-là. Ce qui fait que sur deux machines identiques, dans deux usines différentes du même groupe, on ne s'approprie pas le geste de la même manière. J'irai même un peu plus loin, ce n'est pas le même geste, ce que traduit le langage ordinaire dans la formule : " *ici on fait comme ça.* ".

Ce que j'appelle " le genre professionnel ", c'est ce que je viens de décrire, et c'est constitutif de l'expérience. Du coup, avec cette expérience historique, collective, qui n'est pas tout à fait dans ce qui se fait, voilà un autre problème.

Voilà les trois dimensions de l'expérience sur lesquelles je voulais insister.

D'une certaine manière, vous voyez que si l'on regarde les choses comme je les ai décrites, l'écart entre l'expérience et la connaissance est considérable. Ce qui se passe dans les processus que je viens de décrire est très peu conforme aux prescriptions qui peuvent organiser le travail. Cela ne signifie pas que tout ce que je viens de décrire est le contraire de la prescription. Je ne suis pas de ceux qui pensent qu'il y a d'un côté la vie, telle que je l'ai approchée, et puis de l'autre côté le prescrit. Si c'était si simple, cela se saurait. Au fond, les gens qui travaillent cherchent à transformer la prescription en ressource pour arriver à résoudre les problèmes que j'ai énumérés. Ils attendent des prescriptions de meilleure qualité. La critique qui monte aujourd'hui du monde du travail porte sur les défauts de la conception plus que sur la prescription elle-même. " Le travail n'est pas assez prescrit ", voilà ce que l'on commence à entendre, il n'est pas assez organisé par ceux dont c'est la fonction. La critique du taylorisme est évidemment juste, ce n'est pas moi qui vais dire le contraire, mais dans les situations professionnelles d'aujourd'hui elle peut se retourner. On entend même des gens dirent que c'était mieux avant parce qu'au moins on savait ce qu'il y avait à faire, tandis que maintenant il faut se débrouiller seul dans des situations où on n'est même pas couvert. Oui, il peut y avoir une sorte de refoulé taylorien, si vous me permettez l'expression, qui revient à l'intérieur même de l'expérience parce que ceux qui travaillent ont besoin de prescriptions.

Bref, je ne suis pas du tout l'ennemi de la prescription. Je crois à l'importance de la procédure.

On aurait tort d'imaginer qu'il suffira de formaliser l'expérience professionnelle pour être efficace. Il faut aussi développer avec intelligence, mais aussi avec beaucoup d'acharnement,

le travail de conception. Il faut le faire bien sûr à partir de l'expérience, c'est-à-dire en coopérant avec ceux qui sont dans les situations de travail. Mais pas dans le but de transformer la différence entre prescrit et réel en une antinomie. On a affaire là à un décalage dans le temps. Le prescrit anticipe sur le réel, lequel anticipe sur le prescrit et ainsi de suite. Mais si ce cycle est interrompu, d'une certaine manière c'est à la fois la conception et l'expérience qui sont affaiblies.

2. Les conditions d'acquisition du diplôme à partir de l'expérience

Tout ce que je viens de dire là fait partie de l'énigme, ou plutôt de l'opacité de l'expérience professionnelle, souvent invisible d'en haut par ceux qui organisent le travail. Mais pas seulement par eux. En effet, le fait que le réalisé et le réel ce n'est pas pareil, que le possible et l'impossible font partie de l'expérience, qu'avoir de l'expérience c'est se défaire de son expérience, le fait que tout ceci n'est pas seulement individuel mais collectif, tout cela n'échappe pas seulement à ceux qui organisent le travail, mais également à ceux à qui l'expérience appartient. Autrement dit, c'est opaque pour les sujets même qui sont impliqués dans ces processus.

Voilà qui complique singulièrement l'affaire. Du coup, lorsqu'on cherche à formaliser l'expérience, comme au moment de l'accompagnement dans la VAP, lorsqu'on commence à pousser un sujet dans ses retranchements pour lui faire dire ce qu'est son expérience professionnelle, on ne se contente pas de récupérer une expérience qui serait toute prête, qu'on extrairait simplement et qu'on mettrait dans un dossier. Ce qui se produit, c'est que l'on réveille l'expérience professionnelle. Le possible non réalisé revient, on pose la question de se défaire de son expérience, ce qui est d'ailleurs en soi faire une expérience, et évidemment on pose le problème de savoir à quel endroit on se situe et comment on regarde le travail des autres, comment dans son propre travail on est capable de parler du travail des autres, y compris des différences qui existent dans les manières de faire dans un collectif professionnel.

Cela signifie que la VAP n'est pas simplement un travail d'accouchement de l'expérience, c'est aussi un travail de développement de l'expérience professionnelle. Ce qu'on évalue dans l'accompagnement, et le problème des jurys c'est celui-là, ce n'est pas une photographie de l'expérience, c'est un film, et qui plus est toujours en cours. La validation de l'expérience agit sur l'expérience et la transforme. Du coup, qu'est-ce qu'on évalue ? On évalue l'expérience antérieure, la transformation de l'expérience, les possibilités du sujet dans le développement de cette expérience là. Ainsi, le problème est compliqué, parce que précisément le réalisé et le réel ce n'est pas pareil. Et que, quand on se remet à parler métier avec quelqu'un, c'est le réel qui revient à la surface et pas simplement le réalisé. On pourrait dire, le réel se réalise de nouvelle manière, dans cet autre cadre qui est celui de la VAP.

A partir du moment où on prend le travail comme objet de pensée, on s'engage dans un processus de développement potentiel de l'expérience. Or, l'expérience professionnelle, comme je l'ai dit, est conflictuelle et hétérogène, dans sa temporalité même. Le développement

potentielle des connaissances se jouent précisément là, il prend sa source dans ces conflits, dans cette hétérogénéité, dans ces potentialités non réalisées. Lorsque les gens en situation de travail affrontent des problèmes difficiles à résoudre et sur lesquels ils n'ont pas la main, ils recherchent des ressources pour dépasser ces obstacles. Autrement dit, ce n'est pas en s'intéressant simplement à ce que les gens savent faire, mais c'est aussi en travaillant avec eux sur ce sur quoi ils butent, qu'on peut enraciner la possibilité du développement de l'expérience par les connaissances.

Mais il y faut une condition : il ne faut pas s'imaginer que les connaissances en actes et les connaissances validées traditionnellement par les diplômes, c'est-à-dire les connaissances académiques, sont équivalentes.

Nous soutenons la thèse selon laquelle *il n'y a pas d'équivalence entre les connaissances en actes et les connaissances académiques*. C'est un point très important. Dans la discussion précédente, quelqu'un a avancé l'idée que l'on ne peut pas faire comme si le diplôme obtenu par validation des acquis et le diplôme obtenu après un cursus classique de formation était le même. La réponse soutenant que c'est le même diplôme puisque la certification garantit l'identité, l'équivalence, a sa valeur mais dans certaines limites. Personne ne fera croire à quelqu'un qui décroche un diplôme entier par validation des acquis (et ce sera désormais possible), qui aura donc obtenu l'équivalence totale entre dix ans d'expérience et un diplôme, personne ne lui fera croire que c'est la même chose que de l'avoir acquis en formation. La question posée ici est celle de *l'épreuve* par laquelle on sort de son expérience pour rentrer dans une autre expérience. Un diplôme ne vaut pas simplement parce qu'il est donné comme équivalent de ce qu'on a, il vaut parce qu'on entre dans une autre expérience, dans un autre cadre, un autre contexte, dans d'autres types d'épreuves que celles qu'on traverse habituellement.

Ce problème de l'équivalence générale (identifier sous un même titre des parcours différents, aller jusqu'à dire que c'est la même chose d'acquérir un diplôme par la formation initiale que par validation des acquis) est un problème social qu'on peut trancher de différentes manières. On touche là un domaine qui dépasse le propos que je veux tenir. Mais je voudrais souligner que ce problème social est aussi un problème important pour la personne. Que va-t-il se passer ? Des professions protégeront leurs titres. C'est le cas des professions dites réglementées, comme les médecins. On pourrait très bien se retrouver dans un processus social dans lequel on aurait d'un côté une équivalence généralisée, et de l'autre certaines professions se transmettant à leur manière, un peu comme des charges. On aurait fait alors non un pas en avant, mais un pas en arrière.

Il ne suffit pas d'affirmer que tout est équivalent pour que socialement tout le devienne - non seulement socialement, mais même psychologiquement. Il est important que les gens engagés dans la validation des acquis professionnels fassent leurs preuves sur un terrain qui n'est pas simplement l'expérience professionnelle. Je ne dis pas que c'est simple à résoudre. Jusqu'à présent la loi était restée sage en imposant, pour finir, des épreuves traditionnelles. Je ne dis pas que c'est la bonne solution parce que tout cela est compliqué. Je soumetts des éléments à la discussion. Ma conviction (mais c'est plus que ma conviction, car j'invoque les résultats de

recherches sur la VAP depuis plusieurs années), c'est que le transit par des épreuves qui ne sont pas simplement de l'ordre de la validation de l'expérience et qui sont aussi des épreuves pour le sujet, est fondamental du point de vue de la valeur et du sens que le sujet accorde au diplôme.

Je voudrais conclure en soutenant le paradoxe que, si l'on veut vraiment donner un horizon et une histoire à l'expérience professionnelle, c'est-à-dire autoriser son développement, il faut pousser les sujets dans leurs retranchements, individuellement et collectivement. C'est pourquoi, dans la VAP, le dispositif d'accompagnement est si important. C'est au cours de ce processus d'accompagnement que l'on fait toucher du doigt au sujet les limites de son expérience de façon qu'il transforme son expérience vécue en moyen de vivre une nouvelle expérience. Il regarde ce qu'il a déjà vécu avec d'autres yeux. C'est cela le développement historique de l'expérience professionnelle. C'est transformer le vécu en moyen d'agir. C'est donc une *transformation* du statut du vécu, et pas seulement une récupération. D'ailleurs, dans la VAP, on ne récupère pas le vécu. On place le sujet dans une situation nouvelle dans laquelle il transforme son vécu en moyen d'agir, ne serait-ce que sur un jury. Vous voyez combien il importe de refuser de s'enfermer dans une mythologie de l'expérience. Personnellement, je ne m'embarque pas dans cette galère de la mythologie du vécu.

Si on veut donner une histoire et des horizons à l'expérience professionnelle, c'est-à-dire la faire grandir, si on veut, par respect pour eux, donner à ceux qui travaillent la possibilité de se placer une tête au-dessus d'eux-mêmes, il faut donc simultanément faire l'inventaire des impasses de l'expérience avec les sujets eux-mêmes, et travailler à ce qu'ils trouvent dans un autre contexte que celui de l'expérience des ressources pour développer leur propre expérience, et cet autre contexte peut être celui des connaissances et des savoirs.

Je soutiens l'idée que tenir bon sur les diplômes, ne pas reculer sur cette question, c'est-à-dire faire que le diplôme continue à fixer des exigences fortes pour ceux qui travaillent, c'est une bonne manière de respecter ces derniers, mais c'est aussi promouvoir une certaine idée du diplôme. C'est en effet concevoir les diplômes comme des opérateurs dialogiques, à l'interférence de domaines d'activité humaine différents, et en assumant ces différences.

Le développement des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, la vie du savoir, la vie des connaissances n'ont pas le même rythme, la même histoire que les connaissances dans l'expérience. Il me semble donc particulièrement important de voir comment on peut développer des processus sociaux de conception et de fabrication des diplômes qui assument délibérément cette contradiction entre la connaissance et l'expérience, contradiction qui n'est pas dans nos têtes, mais bel et bien dans le monde. Cela ne sert à rien de la nier.

Il faut donc regarder le diplôme comme un opérateur de dialogue. On a parlé tout à l'heure de *démarche référentielle*, je trouve le terme finalement assez intéressant. La démarche référentielle ce n'est pas la même chose que le référentiel. Evidemment, l'une ne va pas sans l'autre. La résistance du diplôme à l'expérience est décisive pour le développement de l'expérience, je dis bien de l'expérience, je ne dis pas pour le développement du savoir académique.

Mais l'inverse est vrai. Car il faut aussi regarder le diplôme dans son histoire, et admettre que les référentiels doivent bouger sur la base de processus sociaux qui font remonter le réel au mieux (en se souvenant qu'une bonne partie se perdra en route). Au fond, je plaiderai pour que les diplômes soient des objets de controverse, une controverse organisée bien sûr, dont on accepte la réalité, de façon que cette confrontation, qui a cours tant du côté du savoir que de celui de l'expérience, et entre eux, rende un peu moins naïf ces deux mondes. Qu'il y ait un peu moins de naïveté du côté de l'expérience et aussi du côté de l'académisme. Le problème central est celui d'un dialogisme controversé, y compris socialement controversé, qui permet d'assurer un développement simultané des deux. C'est la seule manière à mon avis de sortir vraiment du taylorisme, en acceptant cette controverse sociale, en ne faisant pas comme si on avait dépassé le taylorisme en l'ayant seulement inversé. Parce que de toute façon, socialement, les barrières se reproduiront.

Ainsi, je terminerai par cette formule, pour le moins curieuse, j'en ai conscience : vive le diplôme pour que vive l'expérience. Merci.

En réponse aux questions, Yves Clot donne des précisions sur les points suivants :

- L'utilisation des référentiels de diplôme et de métier dans l'accompagnement et le jury permettent au candidat de prendre de la distance par rapport à son expérience et sont des moyens de le pousser dans ses retranchements ; ils peuvent être (et sont) utilisés comme un moyen de " le pousser à repenser son expérience ", par la confrontation aux exigences qu'ils posent. A ce titre, l'objectif de certification n'est pas un mauvais objectif, au regard de l'enjeu qui est le développement de l'expérience.
- Du coup, il est délicat de dire précisément ce que le jury évalue : une expérience antérieure, un développement de l'expérience dans l'acte d'accompagnement, un potentiel du candidat ?
- Lors du retour de la personne dans son milieu de travail après une action de VAP, les effets individuels (en termes biographiques) et sur l'organisation du travail (fonctionnement des collectifs et histoires des organisations et des entreprises) sont inévitables ; ils doivent être assumés surtout si l'on va vers une massification de ces processus d'accompagnement avec des engagements d'entreprise.
- L'accompagnement est bien au cœur du dispositif de la VAP. Il offre au sujet un autre contexte que l'expérience et lui permet de trouver des ressources pour développer sa propre expérience. Dans ce cadre, il faut souligner que la question du langage est décisive dans la dimension de développement, et insister sur la complexité des processus engagés dans l'accompagnement. A cet égard un des enjeux de la nouvelle loi est de respecter cette complexité de l'analyse du travail ; le passage de la VAP à la VAE le permettra-t-il ?
- La dimension " mise à l'épreuve " dans le diplôme est, pour le psychologue du travail, constitutive de la nature et de la valeur sociale du diplôme ; elle est fondamentale au même titre que toutes les épreuves par lesquelles le sujet se constitue en tant que tel. Pour que l'expérience professionnelle puisse se transformer en moyen de formation, il faut passer par un processus qui est une épreuve. Il serait dangereux de faire croire à la personne qu'il y aurait une équivalence automatique entre expérience et diplôme. Il faut critiquer le discours médiatique qui laisse croire que le fait d'avoir travaillé « donne droit » à un diplôme. Ce n'est pas crédible.
- La VAP répond-elle à un besoin social de reconnaissance ? Ou plus précisément permet-elle de répondre à une demande de développement, extérieur aux situations de travail, dans la mesure où ces situations ne donnent pas elles-mêmes d'opportunités de développement ?
- Dans certains cas où l'entreprise organise une VAP collectivement (pour avoir un pourcentage de gens diplômés comme certaines normes l'exigent), la question du

développement n'est sans doute pas posée, mais la situation de VAP pourrait et devrait être saisie comme une opportunité par les salariés concernés. Cela n'empêche pas que ce type d'opération puisse être vécu comme une épreuve, comme un danger.

- Sur la crédibilité et le sérieux du processus de VAP, l'étude engagée par Yves Clot lui permet d'affirmer fortement qu'il n'a pas d'inquiétude si l'institution se donne les moyens d'organiser la remontée, la transmission de l'expérience des accompagnateurs, des inspecteurs, des jurys. Leur expérience est en effet extrêmement riche, témoigne d'une réelle inventivité. En faire un objet de pensée, non seulement pour les chercheurs dont c'est le métier, mais un objet de pensée collective, pour l'école, pour les enseignants : tel est l'enjeu si l'on souhaite voir les effets de ce processus de VAP sur l'organisation des savoirs, sur les diplômes, sur la reconnaissance dans l'entreprise, dans l'école.

Atelier 1

SAVOIRS ET ACTIVITÉS DANS LES RÉFÉRENTIELS

Exposé introductif de Christian Marquette

Chargé d'études au Céreq

Au préalable, je souhaiterais faire une remarque concernant le titre et l'objet du présent atelier. Il s'agira moins ici de procéder à un travail de clarification sur la vaste question des "savoirs et des activités dans les référentiels" comme peut le laisser supposer l'intitulé qui figure dans le programme, que de s'interroger plus modestement sur la nature et les limites des référentiels d'activités et de certification qui structurent les diplômes de l'éducation nationale. C'est pourquoi, en accord avec les organisateurs du séminaire, je proposerais l'intitulé suivant : "Référentiels d'activités, référentiels de certification, de quoi parle-t-on ?"

Les référentiels d'activité, comme de certification, ont déjà fait l'objet de maintes interrogations lors des débats de la première journée de ce séminaire. Les propos tenus ont le plus souvent mis l'accent sur le caractère pluriel des savoirs et, en particulier, sur une claire distinction qu'il convient d'établir entre savoirs scolaires (académiques) et savoirs dérivés directement de l'expérience. Cela contrastait quelque peu, me semble-t-il, avec la façon selon laquelle était abordée à cette même occasion la question des référentiels d'activité professionnelle. On observera en effet que dans les interventions, c'est généralement au singulier qu'il y a été fait référence. Cela, comme si cette construction des CPC n'était pas en réalité marquée par la finalité particulière du processus de concertation dans lequel elle s'inscrit, à savoir : celle de l'élaboration d'un enseignement scolaire. Il ne s'agit certainement pas là d'une question secondaire. Les représentations particulières des activités de travail auxquels renvoient les référentiels de l'éducation nationale induisent une manière particulière d'envisager la structuration de l'offre de formation. Par ailleurs, elles en limitent leur valeur pour ce qui concernent les pratiques de validation des acquis de l'expérience aujourd'hui en voie d'émergence.

Les observations et interrogations qui suivent trouvent leurs sources dans deux sortes de travaux : - la réalisation d'une étude de faisabilité d'un bac pro transversal aux activités industrielles fortement automatisées ; - la participation à des groupes de travail ayant comme objet la reconstruction ou la restructuration de diplômes d'opérateurs de production (BEP commun aux industries de process ; CAP pour des activités de production sur des systèmes automatisés). Comme ces observations se rapportent au seul secteur industriel et, plus précisément encore, au seul domaine de la production, il se peut que certaines d'entre-elles perdent de leur pertinence pour ce qui concerne les activités relevant du tertiaire. Cela dit, j'avoue ne pas en être totalement persuadé vu le peu de différence de forme comme de nature qui semble exister entre les référentiels d'activités conçus pour des emplois industriels et ceux se rapportant aux emplois du domaine du tertiaire.

A la source du questionnements ici présenté, se trouvent deux malaises. Celui tout d'abord que l'on peut ressentir à la lecture de référentiels très abstraits qui, bien que renvoyant à des activités de production assez dissemblables, présentent pourtant des formulations étonnamment

similaires, si ce n'est parfaitement substituables les unes aux autres. Et celui que l'on peut aussi éprouver devant les difficultés qui surgissent dans les groupes de travail des CPC quand il s'agit de procéder à des choix de structuration de l'offre de formation et de délimitation des champs d'application des diplômes.

On pourrait percevoir dans ces difficultés les effets d'une démarche technocratique d'élaboration des diplômes et en conclure à la mise en cause de l'existence même de cette pratique fondée sur le recours à des standards nationaux d'activité et de certification. Ce ne sera pas mon propos, bien au contraire. Comme d'autres intervenants ont déjà pu le souligner lors des débats de la première journée du présent séminaire, entre autres avantages, les référentiels offrent celui d'être les produits d'une confrontation entre les différents acteurs de la profession et du système éducatif, d'être en quelque sorte des contrats autour desquels seront ensuite édifiés les programmes de formation. En ce sens, j'ai tendance à penser que ce serait justement l'absence de tels dispositifs qui laisserait le champ libre, soit à des dérives technocratiques en raison d'un manque de transparence, soit à des tentatives d'accaparement de la procédure de construction des diplômes par certains des acteurs concernés.

Fabienne Maillard dans son intervention d'hier, et plus encore dans son rapport écrit, a mis en évidence les critiques fréquemment adressées à l'encontre des référentiels d'activités, à savoir : leur caractère par trop général et abstrait. Si je partage de telles remarques, je suis cependant tenté de pousser plus en avant la critique. En effet, ce qui me semble faire problème, c'est bien que *la tendance à l'abstraction par laquelle pèchent les référentiels conduit souvent à gommer les spécificités des activités concernées et à donner de ces dernières une représentation quelque peu dé-professionnalisée.*

Si l'on se reporte au document méthodologique pour l'élaboration des diplômes publié en 1993 dans CPC-documents, on note que le référentiel d'activités est présenté comme un document descriptif qui vise à restituer les activités de l'individu dans leur contexte professionnel et entend les décrire sous l'aspect de leurs buts, leurs conditions et mode de réalisation. A cet effet, précise le document, les activités doivent être décrites à partir d'un ensemble d'indicateurs comprenant les fonctions, les tâches et les conditions d'exercice (moyens, ressources, résultats attendus, autonomie, responsabilité).

Appliquée aux secteurs industriels de production sur lesquels ont porté mes propres observations, une telle méthodologie trouve une première traduction dans l'élaboration de référentiels d'activités d'opérateurs au sein desquels sont distinguées cinq à six grandes fonctions :

- une fonction principale de conduite et de surveillance des installations de production ;
- deux fonctions annexes : celles de contrôle/qualité de la production, d'une part, et de participation à la maintenance, de l'autre ;
- deux à trois fonctions transversales relatives à l'information/communication, aux risques professionnels ou encore à la protection de l'environnement.

Chacune de ces fonctions étant à son tour déclinée en un ensemble de tâches. Ce qui, en résumant et en s'en tenant ici à la seule fonction de conduite/surveillance des installations, conduit à dénombrer cinq tâches principales. Celles de : - la prise en charge de l'installation ; - de la préparation de la production et de son démarrage ; - de la surveillance et du contrôle du déroulement de la production ; - de l'arrêt de la fabrication selon les procédures ; - et enfin, du nettoyage de l'installation.

Malgré le caractère très systématique de la démarche d'analyse adoptée par les CPC, ou à cause même de sa robuste standardisation, il en résulte finalement une description fort peu précise des prestations de travail attendues de la part des futurs opérateurs de fabrication.

Indéniablement, en dépit du caractère plutôt général des formulations retenues, il s'agit bien là de référentiels d'activités, mais de *référentiels qui, décrivant des objectifs d'action sous une forme prescriptive, renvoient à une représentation très schématique et toute particulière de ces activités travail*. Pour s'en convaincre, il est utile de confronter ce point de vue à la représentation plus complexe que les premiers intéressés, les opérateurs de fabrication, sont en droit de se faire de leur propre activité professionnelle.

Dans les référentiels d'activités de ces diplômes de niveaux V ou IV il est, en particulier, question d'une fonction de "surveillance et de contrôle de l'installation et du déroulement du procédé". Il s'agit là de termes très généraux, appliqués ici au domaine des industries chimiques, mais qui pourraient figurer sans grand changement dans les référentiels se rapportant à un très grand nombre d'autres secteurs industriels de production. Des formulations qui, admettons-le, disent bien peu de choses de *l'activité réelle* exercée par les opérateurs.

En fait, qu'en est-il de cette activité de conduite de la production, en quoi consiste-t-elle précisément ? Prenons ici le cas des grandes installations de la chimie et arrêtons-nous un instant sur ce qui, exceptées les interventions très particulières d'arrêt ou de démarrage des installations, forme le cœur même de l'activité d'un opérateur process : le travail de conduite/surveillance du procédé tout au long de sa réalisation.

On observera ainsi qu'en salle de contrôle centralisée, l'une des tâches de l'opérateur consiste à appeler différents écrans susceptibles de lui fournir des indications sur l'état de marche de la production qu'il a en charge. De la sorte, il recueille des informations nombreuses et diverses se rapportant au procédé lui-même, mais aussi relatives à l'état de l'installation, de l'instrumentation ... Il est fréquemment amené à recouper ces données hétérogènes, à les articuler, à les confronter à d'autres relevés ou observations visuelles que lui communiquent les équipes chargées d'une surveillance de terrain. Par ailleurs, ce même opérateur de salle de contrôle doit prêter attention à une série d'alarmes sonores ou visuelles, il lui faut les hiérarchiser selon qu'elles visent à signaler une anomalie, un incident ou ne font qu'indiquer l'état d'avancement du process et rappeler une intervention qu'il lui reste à réaliser. Il lui faut encore régler les paramètres conformément aux informations recueillies et aux paramètres qui lui ont été communiqués, une tâche qui est souvent moins simple qu'il n'y paraît de prime abord en raison même des anticipations qu'elle implique, etc.

Ces quelques aspects peuvent donner une toute première idée de l'activité concrète de l'opérateur, *de ce sur quoi porte très concrètement son expertise, de ce qui en définitive peut spécifier sa professionnalité*. Soulignons que s'il dispose pour cela de quelques procédures

écrites, c'est en fait surtout à sa propre expérience et aux savoir-faire informels acquis ou transmis en situation de production qu'il lui faut faire appel.

Si les imprécisions que comportent les référentiels d'activité actuellement en vigueur restent sans conséquence majeure sur la réalisation d'un dispositif de formation initiale reposant principalement sur des savoirs scientifiques ou technologiques formalisés, on conviendra certainement qu'il en ira assez différemment lorsqu'il s'agira de se référer à de tels outils pour procéder à l'évaluation des acquis dérivés très directement de l'exercice d'une pratique professionnelle.

De même, ce type de référentiels nous paraît présenter de sérieuses limites, voir même faire preuve d'un manque de pertinence, lorsqu'il s'agit de prendre appui sur lui pour engager un travail de restructuration ou de rationalisation de l'offre de formation. En effet, si, comme nous en faisons l'hypothèse, ce sont bien les aspects des activités que nous venons de mettre en évidence plus haut qui contribuent à spécifier fortement le métier d'opérateur, on peut penser que toute impasse faite au sujet de leur claire identification rendra ensuite très difficile le choix de regrouper (ou non) un ensemble d'activités professionnelles derrière un même diplôme.

C'est bien l'un des enseignements que je tirerais de la participation aux groupes de travail de construction d'un BEP commun aux trois secteurs industriels process chimie/biochimie/traitement des eaux, d'une part, et de restructuration d'un ensemble de CAP d'opérateurs sur systèmes industriels automatisés, d'autre part.

Dans le premier de ces cas, le choix d'un regroupement au sein d'un même diplôme me semble assez solidement justifié par les fortes proximités que l'on peut constater entre les activités des domaines industriels concernés : process chimiques ou biochimiques ancrés sur des champs scientifiques connexes, systèmes techniques de transformation de la matière relevant d'un même génie des procédés, dispositifs de contrôle/commande de même nature. Soit au total un ensemble de conditions qui induisent *pour les opérateurs de ces secteurs de puissantes similitudes tant dans leurs rapports à la transformation de la matière que dans leurs relations aux installations mises en œuvre.*

Dans le second cas, qui porte sur un ensemble plutôt hétérogène de secteurs industriels (allant de la construction automobile à la réalisation de produits chocolatier, en passant par les industries textiles), on peut s'interroger sur la pertinence de la démarche qui vise à rassembler sous un même tronc commun une grande partie de la formation des futurs opérateurs de ces différents secteurs. Pour preuve, il est envisagé que ce diplôme commun soit ensuite décliné sous la forme de plusieurs options. On peut à juste titre se demander si dans ce dernier cas le caractère très abstrait des référentiels aujourd'hui à l'œuvre dans les CPC de l'éducation nationale n'aurait pas plus contribué à obscurcir les choix de groupement à réaliser qu'il n'aurait servi de guide en la matière.

En conclusion

En prenant appui sur des observations réalisées dans le domaine de l'industrie nous avons tenté de montrer que les référentiels d'activité des CPC faisaient moins problème en raison de leur caractère par trop général, que par le fait que conçus comme il le sont actuellement, ils ont tendance à rendre trop peu compte de ce qui dans les activités étudiées constitue le cœur du métier, de ce qui vient justement en spécifier leur professionnalité. On aura tenté de souligner certaines des difficultés qui pouvaient en résulter dans les domaines de la structuration de l'offre de formation comme de la validation des acquis de l'expérience.

Dans la perspective d'une révision de la méthodologie de construction des diplômes, on peut se demander si la voie à explorer n'est pas tant de viser la réalisation de référentiels autrement plus précis que ceux actuellement en vigueur, que de s'attacher plutôt à élaborer une démarche se donnant comme finalité celle de l'identification, pour chaque activité professionnelle, de ce qui constitue le cœur même du métier. Un objectif qui, supposant de plus larges investigations de terrains, ne peut manquer d'interroger en retour les actuelles procédures de construction des référentiels.

Le problème du référentiel d'activité pour le BEP est posé : quel type de référentiel peut-on construire pour un diplôme dont la vocation propédeutique est de plus en plus affirmée ?

Une même interrogation existe en ce qui concerne des diplômes dits « transversaux ». On indique par exemple que, pour le BEP « métiers des industries chimiques, biologiques et du traitement des eaux », les trois domaines concernés ayant une forte spécificité, il est difficile de rédiger un référentiel d'activité qui ne tombe pas dans une certaine abstraction....

La question du niveau de formation, lié au niveau de qualification visée, se pose également avec acuité : ne faut-il pas avant toute chose bien identifier la filière professionnelle (avec son échelle de qualifications) dans laquelle le titulaire du diplôme va se situer ? Dès lors, si l'on constate que, pour un champ professionnel donné, le niveau minimum de qualification requis correspond au niveau IV, il devient difficile d'écrire un RAP pour le niveau V. Certains intervenants pensent que c'est le cas pour les champs professionnels de la mécanique, pour lesquels, à la limite, on pourrait se passer d'un RAP pour les niveaux V.

Jusqu'à quel point le « travail réel » peut-il être représenté dans le RAP ? Cette question est soulevée de diverses manières et avec des mots différents par plusieurs intervenants du débat. Des exigences de précisions s'expriment : il faut que le « cœur du métier », ou le « noyau d'expertise » soient présents dans le RAP, ou bien il faut être moins générique, être « plus précis sur les tâches », etc.

Mais dès qu'il s'agit de voir ce que signifie « être plus précis », les difficultés commencent. Les branches professionnelles, dont les représentants siègent dans les groupes de travail, ne sont pas toujours organisées autour de certains métiers ; d'autre part, ces partenaires, même s'ils sont représentatifs, ne sont pas les seuls intéressés par le diplôme concerné : il y a donc un problème concret de traduction de toute la richesse et de toute la diversité des activités.

D'autre part, il est suggéré que le métier n'est pas seulement décrit par le RAP ; il ne faut donc pas prendre ce dernier isolément. Au fond, c'est l'ensemble des référentiels qui décrivent le métier. Les savoirs et savoir-faire mobilisés, décrits dans le référentiel de certification, ne viennent-ils pas à leur manière éclairer la description du métier ?

Le débat s'achève avec une intervention de Bernard Prot, du CNAM, qui apporte des précisions sur la notion de « travail réel ». Il rappelle que l'ergonomie française a marqué la différence entre le « prescrit » et le « réalisé », que certains auteurs ont nommé comme le « travail réel ». On distinguait donc le travail réel et le travail prescrit. Cette distinction est un acquis important de l'histoire. Toutefois, il demeure une ambiguïté dans la notion de travail réel, c'est que ce travail réel-là, n'est pas le travail au sens générique du terme, c'est vraiment le travail singulier de tel sujet singulier, qui va différer de celui de tel autre sujet singulier. Yves Clot propose de distinguer d'une part le *travail réalisé*, et le *réel de l'activité* qui là est singulier. La validation des acquis professionnels, avec la procédure du dossier individuel, oblige à redistribuer ce problème. En effet, on est sur un travail qui va porter à la fois sur le prescrit, et deuxièmement le candidat va être amené à parler du réalisé, de ce qu'il a fait dans le contexte donné. Travaillant sur le réalisé, c'est-à-dire en essayant de déclarer ce qu'il a réalisé, il va se heurter lui-même au réel de son activité, c'est-à-dire à l'écart entre ce qu'il a réalisé, ce qu'il a voulu faire, ce qu'il a fait dans l'autre situation, ce qu'il envisage de faire plus tard. C'est pour cela

que la validation des acquis professionnels est, selon l'équipe du CNAM, autant un travail de développement qu'un travail de certification. Mais c'est parce que c'est un travail de certification que c'est un travail de développement.

Atelier 2

**ACTIVITE ECONOMIQUE, DYNAMIQUE DES QUALIFICATIONS
ET AMENAGEMENT DE L'OFFRE DE DIPLOME**

Exposé introductif de Paul Kalck

Chargé d'études au Céreq

J'ai choisi de présenter un travail en cours pour engager la réflexion sur le thème très vaste de l'activité économique et de l'offre de diplôme. Le ministère de la culture et de la communication, plus précisément la direction de l'architecture et du patrimoine architectural (DAPA), a passé une convention avec le Céreq, convention qui porte sur la question des formations utiles au patrimoine et des besoins en qualifications. C'est dans le cadre de cette convention que j'ai engagé un recensement de l'offre de formation en m'efforçant d'aborder la question des contenus de la formation et de dégager des éléments d'analyse de l'évolution de l'offre de formation.

Le projet

La demande du ministère de la culture est simple : disposer d'une carte des formations utiles au patrimoine. Le ministère souhaite que soient pris en compte tous les types de patrimoine, architectural, muséographique, ethnographique,.... quelle que soit la nature des interventions effectuées, identification, classement, conservation, valorisation Cette demande traduit un besoin qui n'est pas explicité mais on peut supposer que si une telle information est souhaitée, c'est qu'elle permettrait de mieux accompagner ou de renforcer la politique du ministère en faveur du patrimoine.

Mon travail va consister à faire le point sur l'existant en matière de formations utiles au patrimoine. A priori, on ne sait pas exactement ce qui, dans l'offre de formation, est utile à ce domaine, ce qui est moyennement utile et ce qui n'est pas utile. Répondre à cette question n'est pas facile et il va falloir élaborer les critères et rechercher les informations pour effectuer ce classement. De plus, considérant qu'il y a lieu de s'approcher au mieux des préoccupations de ce ministère, j'ai réfléchi aux usages potentiels d'une telle base en listant les questions auxquelles il faudrait qu'elle puisse répondre. Par exemple : dans quelles formations interviennent les fonctionnaires du ministère de la culture ? Quels sont les contenus de formation ? Où sont les équipes de recherche, les laboratoires universitaires dont l'activité sert le patrimoine et qui participent à l'animation des formations ? Quels sont les lycées les plus dynamiques sur les questions du patrimoine ? Comment les deux grandes associations de compagnons couvrent l'hexagone ? Où se trouvent tous les UMOF⁹ mobilisables ? Comment évaluer les ressources régionales ? Voilà une série de questions qu'on peut être amené à se poser et qui permettent de mieux définir les informations à faire figurer dans une base de données.

Dernière réflexion relative au projet et qui renvoie plus directement aux préoccupations d'un chargé d'étude : en quoi la réalisation de cette carte des formations permet-elle d'apporter des réponses à la question qui motive l'engagement du Céreq dans cette étude sur le patrimoine : y

⁹ UMOF : titre de « Un des Meilleurs Ouvriers de France », récemment homologué au niveau III.

a-t-il émergence d'un champ professionnel spécifique relatif à l'intervention sur le bâti existant ? Que nous disent les évolutions que connaissent les différents domaines que représentent la formation, la maîtrise d'œuvre, les entreprises de restauration, sur l'existence et les limites de ce processus ?

En effet, il semble bien qu'on assiste à la construction d'un champ professionnel spécifique au domaine du patrimoine architectural. Il est peut-être utile de commenter brièvement cette hypothèse même si cela ne constitue pas aujourd'hui le centre du propos. D'une part, le champ du patrimoine architectural s'est élargi et continue à le faire. Si on regarde la série des règlements qui organisent le classement des monuments, etc., on observe bien une extension qui va du bâtiment, et surtout des bâtiments de l'antiquité, aux bâtis anciens puis aux ouvrages contemporains avec l'attention désormais portée au « patrimoine du vingtième siècle » ; mais aussi, on est passé du monument aux sites, aux quartiers ; des sites, des quartiers, aux paysages et aux villes. Donc il y a extension de la notion de patrimoine qui d'ailleurs a été très bien étudiée par Françoise CHOAY ¹⁰. Cette extension s'accompagne d'une prise de conscience, d'un engouement du public. Les journées du patrimoine sont un succès populaire extraordinaire. L'enjeu économique, touristique, du patrimoine est de mieux en mieux perçu. Les collectivités territoriales ont pris conscience de l'importance du patrimoine local pour le développement économique des territoires, le tourisme, etc.. Dès 1990, Xavier GREFFE a exposé la façon dont l'économie pouvait approcher la question du patrimoine ¹¹.

Deuxième point, il y a un débat doctrinal, qui est vif, concernant les interventions sur le patrimoine, notamment sur le respect de l'authenticité, la réalisation de créations architecturales dans des ensembles anciens, etc.. Il y a des évolutions technologiques importantes. L'utilisation du laser, des biotechnologies, des techniques scientifiques de diagnostic, etc.. Des rivalités professionnelles s'expriment entre « restaurateurs », qui ont une activité artisanale artistique qui les disposent à la « reconstruction », et « conservateurs », plus soucieux de préserver et de « guérir ». De plus, l'idée semble se répandre que le patrimoine est unique, et qu'il y a lieu d'accorder la même attention et de prendre les mêmes précautions que celui-ci soit ou non « protégé ». De tels débats indiquent qu'il y a bien un champ professionnel en évolution.

Il y a enfin l'émergence de collectifs dotés de moyens d'action importants. En France, il y a plus de 4000 associations de sauvegarde du patrimoine. Ce sont des interlocuteurs très actifs, incontournables. En ce qui concerne la maîtrise d'œuvre, on dispose d'une institution vénérable, l'école de Chaillot, qui forme des architectes ayant vocation à intervenir sur le patrimoine architectural. Ces architectes sont constitués en association d'anciens élèves. Il y a un an à peu près, ils ont déposé à l'INPI¹² le titre d'architecte du patrimoine. En ce qui concerne les artisans, la CAPEB ¹³ a créé le certificat d'identité professionnelle (CIP) et en

¹⁰ Françoise CHOAY : « l'allégorie du patrimoine ». Nouvelle édition revue et corrigée. Seuil 1996

¹¹ Xavier GREFFE : « la valeur économique du patrimoine. La demande et l'offre de monuments » Anthropos 1990

¹² INPI : Institut National de la Protection Industrielle

¹³ CAPEB : Confédération de l'Artisanat et des Petites Entreprises du Bâtiment

particulier, en 1998, le CIP patrimoine. Aujourd'hui, les entreprises qui sont entrées dans cette démarche ont déposé un titre d'artisan du patrimoine. Il y a quelques mois, la FFB ¹⁴ a lancé un appel d'offre auprès d'organismes de formation pour préparer les entreprises à l'obtention d'une mention supplémentaire à la qualification QUALIBAT ¹⁵, et portant sur le bâti ancien. Enfin certains maîtres d'ouvrage ont établi des conventions avec des architectes et des entreprises pour intervenir de façon plus structurée sur le bâti existant. On pourrait continuer l'inventaire. Je voulais juste illustrer le fait qu'on est dans un domaine en pleine évolution sur beaucoup de plans : la doctrine, la qualification, l'identité professionnelle, ...

Compte tenu de ce qui vient d'être dit, il paraît légitime de se demander : et la formation est-ce qu'elle bouge, comment participe t-elle à ce mouvement ?

Deuxième point, la méthode. Il m'a semblé qu'il y avait intérêt à effectuer un balayage large des formations, qu'il ne fallait pas retenir seulement les formations les plus pointues sur le patrimoine. Après tout, celles-ci sont peu nombreuses et assez bien connues. Il est certainement utile par contre de recenser tout ce qui, peu ou prou, apporte quelque contribution à l'activité patrimoniale. L'intérêt d'un large recensement, c'est aussi de permettre à chaque ministère « formateur » (Education Nationale, Agriculture, Affaires Sociales, notamment), de situer son action par rapport ce que les autres font dans ce domaine. Donc il faut que ce recensement prenne en compte tous les diplômes, mais aussi les titres homologués, et puis au-delà des titres homologués, les actions de formation continue non diplômantes. Les difficultés à recenser les actions de formation continue sont importantes mais on peut faire l'hypothèse, peut-être pas toujours vérifiée, que la formation continue est un peu la tête chercheuse de l'offre de formation. Voilà donc la définition du champ que devrait couvrir le recensement de l'offre de formation.

Concrètement le travail de constitution de la base de données s'est appuyé sur la mobilisation de nombreuses sources. Bien sûr la base de données de l'ONISEP ¹⁶, la base reflet du CEREQ sur les diplômes, la base Habili de la DES ¹⁷, la table de recensement des diplômes de la DPD¹⁸. Mais aussi d'autres informations qui ne se trouvent que sous forme de documents papier : les répertoires des titres homologués du Centre Info, les notices d'information des établissements ou organismes de formation etc.. Troisième source, et non la moindre, le WEB, très riche en informations, en particulier au niveau des universités.

Des typologies pour classer, ordonner l'information

Cette masse d'informations, il fallait des outils pour la classer et l'ordonner. D'où la mise au point de trois typologies permettant d'apporter les précisions nécessaires à l'organisation de la

¹⁴ FFB : Fédération Française du Bâtiment

¹⁵ QUALIBAT : association loi 1901, QUALIBAT est lié à l'Etat par deux protocoles, 1949, 1988, lui confiant les missions de qualifier, de classer, puis plus récemment de certifier les entreprises exerçant des activités de bâtiment.

¹⁶ ONISEP : Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions

¹⁷ DES : Direction de l'Enseignement Supérieur, Ministère de l'Education Nationale

¹⁸ DPD : Direction de la Programmation et du Développement, Ministère de l'Education Nationale

carte des formations : le domaine de patrimoine, l'activité disons la nature de l'intervention sur le patrimoine, le degré de spécialisation, disons de proximité, avec le patrimoine.

Quel est le principal domaine visé par tel ou tel diplôme ? J'ai établi dans un premier temps une nomenclature très détaillée, et puis finalement j'ai vu que certains types de patrimoine revenaient souvent et d'autres beaucoup moins. Finalement ont été retenus les domaines les plus courants : patrimoine archéologique, patrimoine muséographique, architectural, ethnologique et puis, le reste est actuellement regroupé dans une rubrique divers, où sont aussi classées les formations qui s'adressent indifféremment à plusieurs types de patrimoine, par exemple les formations qui s'inscrivent dans la perspective d'une valorisation – diffusion, d'une « médiation culturelle ». Certaines formations de médiations culturelles portent préférentiellement sur un type de patrimoine, architectural, ou muséographique ... mais pas toujours.

Deuxième typologie, la nature de l'activité à laquelle le diplôme prépare. Dans le domaine du patrimoine, il y a des personnes qui s'occupent de l'identification et de la documentation ; d'autres de la protection et du classement, de la restauration et de la conservation, de la gestion et de l'administration, ou encore de la valorisation et de la diffusion, ou de l'acquisition et de la vente. Voilà en gros ce qu'on peut observer comme activité sur le patrimoine. Et il est souvent possible, quand on s'intéresse à un diplôme, de dire si les contenus visent plutôt telle ou telle activité.

Troisième typologie utile au classement de l'offre de formation, c'est le degré de proximité avec l'activité du patrimoine. Il y a des titres et diplômes « typiques du patrimoine » parce qu'ils ne visent que cela comme objectif. Il s'agit de diplômes débouchant sur un métier du patrimoine : conservateur, animateur, ou architecte ... du patrimoine, etc.. Il y a des titres et diplômes qui sont « orientés vers le patrimoine », c'est à dire que ce débouché est clairement identifié et exprimé, mais sans exclusive. Le patrimoine n'est pas forcément le seul objectif même s'il est visé préférentiellement. Ensuite, il y a les formations qui sont « utiles au patrimoine », mais celui-ci ne constitue pas la cible essentielle ; souvent il est évoqué sans même faire l'objet d'un développement particulier. Par exemple, un bon maçon, niveau BP travaillera sans doute souvent dans la construction neuve, mais il sera aussi sûrement précieux s'il s'agit d'intervenir intelligemment sur un bâtiment ancien, surtout s'il s'est un peu intéressé aux techniques traditionnelles. Et puis j'ai constitué une dernière catégorie qui rassemble les titres et diplômes qui pourraient comporter des enseignements utiles au patrimoine mais qui sont pour l'instant centrés sur d'autres préoccupations. On ne peut pas exclure qu'à l'issue d'une formation d'urbanistes, actuellement orientée principalement vers les logiques financières ou d'aménagement du territoire, etc., certains diplômés aient le souci de mieux prendre en compte le patrimoine urbain et spécifiquement le bâti ancien, ni que la formation évolue pour intégrer cette dimension.

Le résultat, aujourd'hui c'est 632 titres et diplômes recensés pour l'ensemble de la filière « patrimoine ». C'est beaucoup par rapport à ce que j'imaginai au départ. C'est finalement assez peu si l'on considère qu'il y a environ 7000 titres et diplômes en France. Surtout, le cœur

de la cible, c'est seulement 70 diplômes ou titres « typiques de la filière patrimoine » et environ 110 « orientés vers la filière ». Encore faut-il préciser que ce nombre qui reste important reflète une intense activité de création de diplômes, spécialement dans l'enseignement supérieur ... et pas forcément beaucoup de diplômés. Un DESS ¹⁹ est souvent préparé dans une seule université, et compte souvent 15/20 étudiants l'an.

Toujours au niveau des premiers résultats d'exploitation de la base, on peut observer une proportion importante de titres et diplômes concernant la valorisation - diffusion du patrimoine : environ 20 %. C'est considérable, et cela semble relativement récent. L'engouement autour de la notion de médiation culturelle et des technologies multimedia est-il complètement justifié ? Les universités mais aussi les organismes privés de formation ont assez rapidement investi ce champ, peut-être parce qu'existe aussi une réserve importante d'historien de l'art en quête de professionnalisation.

Bien que ce travail ne soit pas achevé, la mise en forme de ce répertoire des formations utiles au patrimoine nous permet de formuler quelques hypothèses sur l'offre de formation. Si l'on considère non plus l'ensemble du patrimoine, mais seulement le patrimoine architectural, on compte 170 diplômes dont une vingtaine classés comme typiquement de la filière. Le bâtiment est un secteur d'activité particulier. Au contraire de l'aéronautique par exemple, où l'on n'a plus besoin aujourd'hui de gens qui sachent entretenir une caravelle, le secteur du patrimoine architectural a besoin de professionnels qui mobilisent les techniques anciennes ; donc il y a une espèce de permanence des savoirs, plus importante à préserver dans le bâtiment que dans bien d'autres secteurs. Cela interroge de constater qu'il y a si peu de diplômes typiques de la filière dans ce domaine. Après la deuxième guerre mondiale, le secteur d'activité du bâtiment a fait une très large place à la construction neuve (et pour cause !). Et cela a continué ainsi pendant 30, 40 ans. Aujourd'hui on n'est plus dans le même contexte. L'intervention sur le bâti ancien est aussi importante en volume que l'intervention sur le neuf. Cela doit nous faire réfléchir sur l'offre de formation. Dans l'ensemble les référentiels de diplôme du bâtiment font très rarement référence aux compétences et aux savoirs à mobiliser lorsqu'on aborde le bâti ancien.

Ce que je veux vous dire dans les quelques constats que j'ai élaborés là, c'est que le travail effectué sur l'offre de diplômes amène à un certain nombre de constats qui restent encore à affiner, à argumenter. Je vais les évoquer tels que je les perçois aujourd'hui.

Première observation sur la maîtrise d'ouvrages et la maîtrise d'œuvres. Au niveau de la maîtrise d'ouvrage, il me semble observer qu'il y a une ouverture des formations vers une plus grande interdisciplinarité. On est moins sur une approche économique et financière. On prend en compte de plus en plus et on cherche des profils de professionnels capables de dialoguer aussi bien avec des responsables de l'environnement qu'avec des responsables du patrimoine. Au niveau de la maîtrise d'œuvre, il semble y avoir un léger mouvement vers plus de spécialisations. J'évoquais tout à l'heure le paysage. Le paysage est devenu un domaine de l'architecture. Il y a aussi des formations orientées vers l'architecture de terre. Certaines

¹⁹ DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées

formations d'architectes s'intéressent spécifiquement au patrimoine du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle. On voit bien qu'il y a des choses qui se structurent, qui s'affinent.

Deuxième observation, l'encadrement des entreprises et des chantiers. Il y a là un problème parce que, quand on discute avec des architectes en chef des monuments historiques, des architectes des bâtiments de France, etc., on les entend se plaindre de la disparition de savoirs extrêmement précieux au niveau de l'encadrement et des chefs de chantiers, etc.. Or, pratiquement les formations qui ont pu être conçues dans ce domaine au cours des dix dernières années, vivent difficilement. La mention complémentaire de niveau IV « Restauration patrimoine architectural, mention gros œuvre », cela fait dix ans qu'elle existe, mais elle ne concerne toujours que des effectifs extrêmement restreints. C'est une formation qui apparaît dans un établissement, puis quelques années après on la retrouve dans un autre. On dirait que cette formation a du mal à s'enraciner quelque part. Le BTMS²⁰ Métiers de la pierre attend pour être homologué d'avoir un flux d'étudiants suffisant. Dans le cadre de l'Europe le référentiel d'une formation de chefs de chantiers bâti ancien avait été élaboré. La formation s'est déroulée une fois, puis je crois une deuxième fois. A ma connaissance, il n'y en a pas eu de troisième. Si l'on quitte maintenant le niveau de l'encadrement de chantier pour aborder celui, somme toute assez proche, des dirigeants d'entreprises artisanales, on observe bien un certain nombre d'initiatives mais celles-ci restent modestes, du point de vue de la durée de formation ou des effectifs concernés. J'évoquais tout à l'heure le CIP patrimoine. Dans ce cadre, la CAPEB a mis en place des stages systématiques pour les chefs d'entreprises artisanales. Ce sont des stages de trois jours, en fait plus une sensibilisation et une invitation à découvrir le milieu. Dans le même souci de promouvoir l'intervention des entreprises artisanales sur le bâti ancien, deux universités ont créé deux diplômes. Donc, on voit qu'il y a un frémissement, mais seulement un frémissement.

Troisième observation, au niveau ouvriers et techniciens ... Il me semble qu'au niveau ouvrier, le recensement permet d'établir une distinction entre les formations d'artisans maîtrisant les techniques traditionnelles et, à ce titre, capables d'intervenir sur le bâti ancien, et les formations qui ont plus une dimension manifestement artistique. La différence entre formation artisanale et formation artistique, c'est si vous voulez la différence entre l'appareilleur et le sculpteur. On a besoin des deux sur les chantiers de restauration mais ce n'est pas le même métier, et pas la même formation. On a, je dirais presque un cloisonnement entre ces deux catégories de formation. D'un côté un brevet professionnel ou un baccalauréat professionnel, de l'autre par exemple un diplôme des métiers d'art (DMA). Même si les formations artistiques, parce qu'elles affirment une priorité à l'activité de création paraissent antinomiques avec la restauration, leurs étudiants exercent finalement souvent une activité de restauration. Et là se pose la question de savoir s'il ne faudrait pas introduire un enseignement spécifique permettant de mieux se préparer aux activités de restauration (par exemple une meilleure connaissance des matériaux et des techniques anciennes).

Les associations de compagnons remettent en cause un tel cloisonnement. Ces dernières années, elles ont développé leurs activités en direction des contrats de qualification et de l'apprentissage. A l'heure actuelle je crois qu'elles forment à peu près 10 % des apprentis dans

²⁰ BTMS : Brevet Technique de Métier Supérieur (diplôme de niveau III)

le domaine du bâtiment. C'est très intéressant parce que la filière du compagnonnage ne se limite pas à la préparation d'un diplôme classique du bâtiment. Certes on y prépare un CAP²¹, un BEP²², un BP²³, ... Mais on sait aussi qu'une bonne proportion (peut-être pas très loin de la moitié) entre ensuite dans le système de formation du compagnonnage. Leur parcours est alors partiellement jalonné par l'obtention de diplômes, notamment parce que certains centres ont été accrédités pour délivrer des diplômes de l'AFPA²⁴ et notamment des certificats professionnels de perfectionnement²⁵ (CPP). Et donc on voit bien qu'on a à faire là à une institution qui utilise des diplômes pour rythmer une évolution tout en accordant aux diplômes un rôle secondaire par rapport à la démarche de formation et d'initiation.

Pour en finir avec les questions de formation professionnelle au niveau ouvrier et technicien, on doit se demander s'il n'y a pas émergence d'une troisième voie, d'un troisième profil professionnel. Outre les formations précédemment évoquées et dont l'ancrage est à trouver soit dans le travail artisanal, soit dans le domaine artistique, certaines des formations développées dans le giron du ministère de la culture témoignent d'une grande proximité avec les approches en termes de conservation. L'identité professionnelle qui sert ici de référence à la formation est celle du conservateur – restaurateur. Les techniques artisanales ne sont ici plus seules à être mobilisées, s'y ajoute des techniques scientifiques de diagnostic, de prévention, de conservation préventive. Donc tout un ensemble de préoccupations qui pour l'instant sont très peu prises en charge à la fois par le monde artisanal et par celui de la création.

Et puis le dernier point, je l'ai déjà évoqué au fil de nos discussions, c'est la dimension de médiation culturelle... On a dans les formations de la médiation culturelle plusieurs origines et plusieurs cultures qui se percutent. Il y a les orientations privilégiées par le ministère de l'agriculture (tourisme vert, valorisation du petit patrimoine de pays, écomusées ...), il y a aussi les orientations « nouvelles technologies multimédias », la dimension démocratisation dans l'accès à la culture, recherche de nouvelles prestations à développer dans le cadre des musées... Donc une grande variété d'orientations dont il importe de savoir si elles confèrent une originalité forte aux formations proposées ou s'il s'agit seulement d'un « habillage » de formations au multimedia. Il reste à se demander quelle importance peut prendre cette activité de production dans un domaine qui est celui du patrimoine et quelle place donner à la maîtrise de logiciels dont les évolutions sont extrêmement rapides.

Voilà, pour l'instant les réflexions que m'inspirent les premières exploitations de la base de données sur les formations de la filière patrimoine. J'envisage de poursuivre cette exploitation dans deux directions : d'une part l'analyse des potentiels régionaux, en termes de richesse de l'offre de titres et de diplômes, d'autre part l'analyse des synergies entre les différents organismes de formation, de recherche, et les institutions intervenant sur le patrimoine. Parmi les rubriques de la base de données plusieurs peuvent être exploitées dans ce but : l'opportunité de la formation, l'objectif général de la formation, les pré-requis, le programme,

²¹ CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle (niveau V)

²² BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles (niveau V)

²³ BP : Brevet Professionnel (niveau IV)

²⁴ AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

²⁵ CPP : diplômes qui tout en se positionnant un peu au-dessus du CFP sont toujours du niveau 5

les objectifs des stages, la cible professionnelle en termes d'emplois, les partenariats organismes de formation –institutions spécifiques ou non au patrimoine, les collaborations avec la recherche, les interventions de professionnels, les lieux et thèmes de stages, les sujets de mémoire, les poursuites d'études, etc.. Deuxième aspect jusqu'à présent encore un peu délaissé, l'examen de l'apport de la formation continue.

En conclusion, nous disposons depuis peu d'une information beaucoup plus riche et plus accessible sur les formations. Il faut seulement se donner les moyens de dominer la diversité et l'hétérogénéité de ces informations. On commence à disposer de techniques de traitement (notamment en ce qui concerne les données textuelles) qui permettent, de manière sans doute prochainement très automatisée, de créer des regroupements et des typologies. Le travail encore très « manuel » qu'a nécessité la construction de cette base de données pourra sans doute bientôt s'effectuer de façon partiellement automatisée. Il y a des perspectives pour développer plus aisément des analyses pertinentes sur l'offre de formation et son évolution, en particulier par la capacité à effectuer les regroupements qui paraîtront les plus pertinents en fonction du problème à traiter et à dépasser ainsi le stade des nomenclatures à vocation universelle comme la nomenclature des spécialités de formation.

Le débat a permis à Paul Kalck de préciser les points suivants :

Comme je l'ai expliqué, la construction de cette base de données fait partie d'une démarche plus large qui consiste à explorer ce qui se structure, ce qui s'organise. Elle fait partie d'un effort plus vaste pour tenter de construire un point de vue prospectif sur les qualifications. Outre l'évolution de l'offre de formation, ce que je m'efforce d'observer, c'est le comportement des acteurs, les regroupements d'entreprises, les initiatives développées par les collectivités territoriales. Ce qui m'intéresse, c'est plus la dynamique que l'observation de la situation présente, surtout si celle-ci se résume à un exercice quasi « comptable » d'analyse des offres et demandes d'emploi. Mon objectif n'est pas de quantifier des besoins qui s'exprimeraient sur le marché du patrimoine architectural. Le patrimoine architectural fait partie de façon indissociable de l'activité du bâtiment dans son ensemble. Cela n'aurait pas de sens d'engager une approche comptable des besoins en qualifications dans le domaine du patrimoine architectural. Par ailleurs, on sait que la commande dans ce domaine, évolue, se précise, et que cela devrait amener des réponses différentes en matière de qualifications et de formations.

On ne peut s'empêcher de construire son opinion lorsqu'on collecte des informations précises sur les caractéristiques de l'offre de formation. Ainsi on peut être sceptique sur l'intérêt de telle diplôme ou formation : se demander si l'établissement offre plus qu'un droit d'entrée dans le milieu du patrimoine, penser que telle formation ne traduit qu'imparfaitement l'idée pourtant valide sur laquelle se fonde sa mise en œuvre, estimer que telle autre formation ne répond que trop peu à une demande extérieure pourtant assez précise. Pourtant il faut veiller à ne pas confondre collecte d'informations et procédure d'évaluation et il faut s'interdire de porter des jugements en s'appuyant sur une base de données qui n'a pas été conçue dans cette perspective.

Les nomenclatures actuelles ne permettent pas d'identifier les formations de la filière patrimoine. Pour l'instant, je ne vois pas d'autres moyens que de passer en revue l'ensemble des diplômes. Quand j'ai engagé ce travail, mon premier mouvement a été de consulter la NSF, nomenclature des spécialités de formation. Il y avait un code sous lequel sont regroupés les formations en « développement et protection du patrimoine culturel », c'est le poste 342. Pour ceux qui connaissent la nomenclature, le « 34 » indique qu'il s'agit de formations du domaine des services à la collectivité. Et donc, bien naturellement ce qu'on y trouve, ce sont les formations de la médiation culturelle. Ce qui a trait à la restauration des monuments, du mobilier, est nécessairement classé ailleurs que dans ce poste qui regroupe des formations du domaine tertiaire.



Atelier 3

**LES ENJEUX D'UN DISPOSITIF PARITAIRE ET INTERPROFESSIONNEL
DE VALIDATION DES QUALIFICATIONS**

Exposé introductif d'Olivier Liaroutzos

Chargé d'études au Céreq

Les difficultés auxquelles sont confrontés les employeurs en matière de gestion de leurs effectifs renouvellent aujourd'hui le questionnement relatif à la validation des qualifications professionnelles. D'une part, les débuts, même aléatoires, de reprise économique ont fait apparaître des déficits de main-d'œuvre dans certains secteurs d'activité tandis que se sont renforcés les problèmes d'attractivité et de fidélisation propres à certains métiers. D'autre part, l'évolution démographique invite, notamment les grosses structures, à anticiper des départs à la retraite massifs dans les prochaines années. L'acuité des débats dans le cadre de la « refondation sociale » montre que le MEDEF souhaite répondre à ces préoccupations sur la base de deux axes de propositions : l'allongement de la durée de la vie active (en jouant sur ses deux extrémités pour faire diminuer les poursuites d'études et reculer l'âge de la retraite) ; l'élévation du niveau de qualification des salariés de sorte qu'ils s'adaptent « à une activité à valeur ajoutée croissante », considérée comme plus complexe. Plus prosaïquement : s'il doit y avoir moins de salariés, il faut qu'ils soient plus productifs.

C'est dans ce deuxième axe que s'inscrit l'idée de mettre en place un dispositif de validation des qualifications piloté par les partenaires sociaux. Le salarié devrait pouvoir en bénéficier, au même titre que du bilan de compétences et des congés de formation, afin d'être « réellement acteur du développement de sa qualification et donc de son employabilité »²⁶.

Pour être plus complet, il faut préciser que cette stratégie du Medef s'inscrit dans un travail de renforcement de son influence auprès des entreprises et auprès des branches. Il s'agit d'inciter les premières à développer les logiques compétences, jugées trop peu répandues, de manière à stimuler l'initiative des salariés ; dans cette perspective, le Medef se présente comme un facilitateur, notamment auprès des PME²⁷. Il est souhaité que les branches, quant à elles, clarifient l'offre de certification qu'elles ont commencée à développer ces dix dernières années en multipliant les certificats de qualification professionnelle (CQP), l'harmonisation et le décloisonnement de cette offre appelant l'intervention d'un régulateur au niveau interprofessionnel. Mais c'est finalement par rapport à l'Etat que l'organisation patronale cherche à s'affirmer. En défendant que l'évaluation et la reconnaissance des savoirs acquis en situation de travail est l'affaire des entreprises, il s'agit de prendre position face au dispositif de validation des acquis de l'expérience.

²⁶ « Réformer la formation professionnelle », 20 décembre 2000, texte remis par le Medef aux participants à la première séance de négociation sur la formation professionnelle dans le cadre de la « refondation sociale ».

²⁷ Le Medef met actuellement en place des observatoires régionaux ayant un rôle de sensibilisation auprès d'entreprises susceptibles d'être intéressées par les démarches compétences, d'accompagnement pour celles prêtes à s'y engager et de coordination entre celles déjà engagées. Cette opération, ainsi que la réflexion sur un nouveau dispositif de validation, est soutenue par le ministère de l'Emploi, dans le cadre d'un accord avec la Direction Générale à l'Emploi et la Formation Professionnelle.

En demandant au Céreq d'apporter son concours dans « l'élaboration d'une ingénierie de validation de la qualification professionnelle des personnes », le Medef entendait bénéficier d'une expertise développée auprès de l'Education Nationale, de l'Afpa ou encore de branches professionnelles dans le cadre d'études préalables à la construction ou à l'actualisation d'offres de formation. Le terme même d'« ingénierie » laisse entendre que la nature de l'intervention devait porter essentiellement sur les modalités techniques de fonctionnement du dispositif. Toutefois, les quelques éléments de contexte qui viennent d'être brièvement énoncés témoignent d'une prégnance dont il est impossible de faire abstraction. Autrement dit, s'il a été possible de se prononcer sur la faisabilité méthodologique d'un tel dispositif, du moins dans les grandes lignes, sa faisabilité politique reste une question très ouverte. L'intérêt de porter le débat auprès des collègues de la Direction de l'enseignement scolaire est de pouvoir aborder simultanément ces deux dimensions en réalité indissociables.

L'étude à laquelle il est fait ici référence a débuté en septembre 2000 ; elle s'est, dans une première phase achevée en juillet dernier mais l'on verra qu'il serait souhaitable de poursuivre les travaux sur un plan expérimental. Deux types d'investigations ont été menées. La première consistant à proposer un mode de structuration et de description des activités de travail en cohérence avec une démarche d'évaluation, la seconde se fondant sur une série d'enquêtes relatives aux pratiques en matière de validation des qualifications de six branches professionnelles tant aux niveaux de leurs organisations sectorielles, notamment de formation, que d'entreprises relevant de ces branches. La mise au point d'une grille de lecture des activités et des compétences correspondantes a été faite à partir de la compilation de référentiels existants d'origines diverses (système éducatif, entreprises) et n'a pas nécessité d'analyse du travail à proprement parler. Toutefois, la méthode adoptée s'est largement inspirée d'enquêtes de terrain précédemment conduites dans le cadre d'études prospectives de métiers²⁸. La seconde influence dans la conception des descriptifs d'activités vient de l'observation d'expériences de branches et d'entreprises en matière d'évaluation de savoirs mobilisés en situations professionnelles.

Afin de faciliter la présentation de cette étude seront énoncées les premières conclusions relatives à la faisabilité méthodologique d'un dispositif paritaire de validation puis ce qui relève davantage d'interrogations concernant sa faisabilité politique. Auparavant, il est nécessaire de donner une idée de l'utilité – bien qu'encore soumise à une forte incertitude – d'un tel dispositif.

²⁸ La sélection d'informations dans les référentiels existants a notamment été guidée par une pratique de la méthode dite de l'« emploi-type étudié dans sa dynamique » (ETED) développée par le Céreq et ayant dans de nombreux cas abouti à la conception de référentiels métiers.

La mobilité : une finalité générique plutôt que commune

Au moment de concevoir le projet d'étude, les branches professionnelles ont été sciemment choisies pour leurs propriétés distinctives. Quatre branches sur six l'ont été dans les services auxquels sont attribués une moins grande antériorité dans la caractérisation des métiers que dans l'industrie. Les assurances et la grande distribution ont été retenues pour représenter deux grands types de services, le travail temporaire pour représenter un secteur atypique et les services à la personne pour représenter un service émergent (d'ailleurs pas encore organisé en branche professionnelle). Concernant l'industrie, la chimie et le textile sont apparus comme illustrant deux situations économiques différentes. On ne s'étonnera pas de la diversité des préoccupations de ces branches en matière de validation des qualifications ; elle était recherchée dans le but d'identifier, quelles que soient leurs contraintes respectives, une zone de convergences pouvant susciter des alliances entre elles.

Il ressort de l'enquête que la finalité du dispositif pourrait être de répondre à trois types de besoins relatifs à la mobilité :

- au niveau de l'entreprise : favoriser la formalisation de parcours évolutifs des salariés (professionnalisation, adaptation à de nouveaux modes organisationnels, accès à de nouveaux domaines d'expertise...),
- au niveau de la branche : simplifier la mobilité intra-sectorielle (reconnaissance du professionnalisme, meilleure lisibilité des qualifications...),
- au niveau interprofessionnel : outiller la mobilité intersectorielle (maintien dans l'emploi, reconversion...).

Pour résumer, il s'agirait de chercher les moyens de valoriser les parcours des salariés appelés à être mobiles sur le marché du travail. L'on voit, alors que cette finalité de mobilité recouvre des réalités très différentes, comment le Medef imagine pouvoir intervenir d'un côté en soutenant les logiques compétences sur les sites de production et de l'autre en encourageant les branches à s'engager dans des initiatives conjointes.

Deux conditions de faisabilité méthodologique

Dans une perspective de mobilité, l'objectif de la validation est double. Il s'agit non seulement d'attester de la maîtrise d'activités par un individu mais aussi de sa capacité à transposer dans de nouvelles situations professionnelles les ressources qu'il mobilise en exerçant ces activités. La nouveauté des situations professionnelles peut correspondre à divers changements tant sur le plan de la spécialité professionnelle que sur celui du niveau de responsabilité. Par exemple, il peut s'agir de passer à un mode d'intervention plus polyvalent, de se spécialiser davantage sur un domaine d'activité, d'accéder à une fonction d'encadrement, d'exercer un nouveau métier etc. Cela peut vouloir dire que dans un premier temps l'individu soit validé dans son métier et que dans un second temps, il soit positionné par rapport à un autre métier ; dans le principe on cherchera plutôt à faire « d'une pierre deux coups ».

Des activités systématiquement contextualisées

Pour atteindre cette double finalité de la validation, le choix peut être fait d'une grille unique de lecture de l'activité qui facilite le passage d'un niveau spécifique (la façon singulière d'exercer un métier selon une organisation du travail donnée) à un niveau général (le plus grand dénominateur commun de l'ensemble de ces façons singulières d'exercer un même métier). Au niveau spécifique correspondent les supports d'évaluation opérationnels en entreprises afin que les individus soient évalués dans leur environnement familier par rapport au métier qu'ils exercent concrètement : par exemple, « opérateur textile tissage » ou « chef de rayon produits frais ». Au niveau général correspond le métier tel qu'il est délimité et défini dans des référentiels faisant l'objet de consensus au sein des branches, par exemple : « opérateur process textile » ou « chef de rayon ».

Évalué au niveau spécifique, l'individu est validé par rapport au métier défini au niveau général. C'est aussi à partir de cette référence que seront examinées les proximités d'un métier à un autre. Car pour valoriser la capacité d'un individu à transposer ses compétences d'une situation professionnelle à l'autre, il faut pouvoir établir des correspondances entre ces situations. Cela veut dire que tous les référentiels métiers soient construits de la même façon quels que soient les spécialités et les niveaux de responsabilité. A chaque métier correspondent quatre ou cinq domaines d'activités qui regroupent eux-mêmes un ensemble limité de compétences caractéristiques (autour de cinq). Le nombre de compétences relevant d'un métier doit être proche d'une vingtaine.

La description de la compétence relève d'une lecture de l'activité qui ne met pas tant en valeur ce que fait la personne mais comment elle le fait, c'est à dire qui signale les arbitrages opérés pour faire face à des situations diverses, c'est-à-dire divers systèmes de contraintes. La compétence est présentée en trois composantes :

- le savoir-faire, qui correspond à une habileté professionnelle produisant un résultat observable,
- le savoir de référence, qui correspond aux connaissances théoriques, pratiques, méthodologiques requises pour la mise en œuvre des savoir-faire,
- le type de situation, qui correspond aux contextes dans lesquels les savoirs sont mobilisés et dont la caractérisation permet de repérer des proximités entre différents métiers.

Autrement dit, le rapprochement entre deux métiers ne consiste pas à rapprocher systématiquement les activités de chaque métier, il s'agit plutôt de chercher dans les conditions d'exercice de ces activités la nature des contraintes auxquelles les personnes sont confrontées. Plus les contextes se caractérisent de part et d'autre par un système de contraintes proche, plus les présomptions de transposabilité sont fortes.

Une évaluation plurielle

Toutes conditions d'évaluation qui rappelleraient le caractère sélectif, voire arbitraire, des situations d'examens peuvent être extrêmement dissuasives pour des salariés devant faire la preuve de leurs savoirs professionnels. C'est pourquoi les démarches des branches professionnelles en matières de validation des qualifications et, bien sûr, celles suivies tant par l'Education nationale et l'AFPA dans le cadre de la validation des acquis, tentent de s'en démarquer.

On peut dénombrer, grosso modo, cinq modalités d'évaluation :

- le dossier descriptif portant sur le parcours professionnel et les activités de travail, modalité privilégiée dans la procédure VAP,
- l'entretien explicatif, relevant du même questionnement,
- le test interactif, sur support informatique, permettant d'apprécier directement la maîtrise de savoirs qu'il s'agisse des savoir-faire ou des savoirs de références,
- l'observation en situation réelle,
- l'observation en situation simulée, modalité privilégiée dans l'expérimentation des Certificats de compétences professionnelles (CCP) de l'AFPA.

A l'exception du test, qui intègre un mode automatique de cotation des savoirs, chacune de ces modalités nécessite une opération de déduction des savoirs maîtrisés (dans une phase ultérieure pour le dossier et l'entretien ou pouvant être simultanée pour les deux types d'observation)²⁹. Il est vrai que, selon les modalités choisies, ce ne sont pas exactement les mêmes dimensions du travail qui seront mises en évidence. L'observation mettra davantage à jour les modes opératoires et les résultats contextualisés tandis que la description orale ou écrite, donnera plutôt une vision cohérente et finalisée des activités ainsi que du sens du travail.

On peut alors considérer que certaines modalités conviennent mieux que d'autres en fonction de la nature des activités et du profil des publics concernés. Afin de respecter cette diversité, l'idée serait d'opter, métier par métier, pour une combinatoire de modalités semblant la plus adaptée (exemple : entretien + test ou dossier + observation...). Ce principe d'« évaluation plurimodale » est donc fondé sur un choix de modalités qui oscille entre le récit et la démonstration et il ne faut pas négliger la possibilité d'offrir au candidat l'occasion de « joindre le geste à la parole ».

²⁹ L'on conviendra que cette opération de déduction est un mode de passage encore non élucidé sur lequel analystes du travail et pédagogues auraient beaucoup à dire.

Cinq hypothèses de faisabilité politique

L'ambition de renouveler les pratiques de reconnaissance de la qualification suscite d'emblée une interrogation sur ce qui peut être fait dans ce domaine qui n'existe déjà. Non pas que l'existant soit pleinement satisfaisant mais l'on sait qu'il relève d'une réalité complexe et surtout d'une longue histoire de la politique éducative et des relations sociales en France. Qui plus est, cette réalité est aujourd'hui soumise à un processus d'évolution, activé notamment par la révision de la loi sur la validation des acquis.

Hypothèse 1, une position de complémentarité

Une des premières conditions de faisabilité d'un dispositif paritaire et interprofessionnel se trouve dans sa complémentarité avec les dispositifs publics existants. Cette complémentarité existe déjà, puisque les branches qui créent des CQP ne cessent pas pour autant de recourir aux diplômes³⁰. C'est donc dans l'esprit de cette coexistence que le dispositif s'inscrirait. Pour cela deux règles sont à préciser :

- la mobilisation du dispositif ne débouche pas, sauf volonté expresse des partenaires sociaux, sur l'attribution de certifications. L'objectif premier est de répondre aux exigences de nouvelles formes de mobilité, en balisant des parcours concrets dans et entre les entreprises,

- quand le dispositif offre en complément une possibilité de certification aux salariés, c'est pour les conduire aux certificats existants³¹ qu'il s'agisse des diplômes et titres publics ou des CQP. Concernant ces derniers cela devrait être l'occasion d'élargir leur audience, en favorisant leur harmonisation.

Le dispositif n'instaure pas une « troisième voie » d'accès à la certification mais il offre aux salariés la garantie d'une meilleure lisibilité de leur qualification.

Hypothèse 2, des initiatives collectives

Le dispositif paritaire fonctionne sur une procédure de valorisation de l'expérience, qui se distingue de celle en vigueur dans le cadre de la validation des acquis. Cette dernière est un droit pour tout citoyen en activités ou demandeur d'emploi. Chaque individu a la liberté d'y recourir dans le cadre d'une démarche personnelle dont peut être tenu à l'écart l'employeur³². Dans ce cas, l'obtention du diplôme est une protection minimale parce que la personne ne maîtrise pas forcément les conditions de sa mobilité.

³⁰ Dans ce cas, le principe de complémentarité revient à prévenir les effets de concurrence entre certifications en évitant les doublons (par exemple, un CQP qui recouvre le même champ qu'un CAP).

³¹ Cela est mis en œuvre dans le dispositif du textile, les « Parcours Modulaires Qualifiants » permettant à des salariés, qui ne pouvaient se prévaloir d'une qualification reconnue, d'accéder à un CAP afin d'assurer leur projet professionnel au sein, le cas échéant au-delà, de leur entreprise.

Le recours au dispositif paritaire est, lui, un moyen pour les entreprises et pour les branches d'inscrire des salariés dans un processus de validation prédéfini correspondant à un plan de mobilité arrêté au préalable.

Une validation par le dispositif relève d'une entente entre branches ou entre entreprises (via leur branche) qui définissent des espaces d'évolution en sorte que les salariés maîtrisent les conditions de leur mobilité. Le premier objectif de cette entente est de garantir un maintien en activité et une évolution professionnelle. Le principe de complémentarité peut permettre d'aboutir à la délivrance d'une certification, ce second objectif étant possible grâce à un système de « passerelles »³³ avec les certificats existants ; les qualifications explicitées collectivement deviendraient ainsi disponibles pour la procédure publique de validation des acquis.

Sont appelés à bénéficier du dispositif les salariés concernés par les espaces de mobilité prédéfinis par les partenaires sociaux. Ici, la régulation collective contribue à éviter que les dispositions mises en place profitent d'abord aux salariés les plus avertis et les plus prémunis, disons à ceux qui en ont le moins besoin, comme cela pourrait arriver dans le cadre de l'exercice d'un droit individuel.

Publics prioritaires ne veut pas dire seulement publics menacés ou de bas niveaux de qualification. Certes, il y a des situations d'urgences, comme en témoigne tous les jours l'actualité : la fermeture d'une entreprise posant immédiatement la question du reclassement de ses salariés dans des entreprises relevant d'autres secteurs d'activité. Le dispositif peut alors outiller et accélérer (par rapport à une procédure d'accès à la certification) le reclassement. Il y a aussi des entreprises qui cherchent à anticiper l'évolution de certains métiers ou le développement de nouvelles fonctions. Cette prospective peut identifier une population de techniciens pour laquelle l'adaptation à de nouvelles formes d'expertise sera jugée stratégique. Dans ce cas, l'accompagnement méthodologique proposé par le dispositif est le même.

³² Les usages collectifs de ce droit individuel ne sont pas exclus, à l'exemple d'entreprises, voire de branches, qui prennent l'initiative d'en faire bénéficier des promotions de salariés.

³³ Pour reprendre le nom du dispositif mis en place par la grande distribution alimentaire.

Hypothèse 3, un processus incitatif

La démarche préconisée par le dispositif paritaire ne peut être universelle, s'appliquant unilatéralement dans tous les secteurs d'activité. Le dispositif n'a donc pas pour ambition de mettre en place une cartographie exhaustive de toutes les filiations entre tous les métiers. Sa vocation est de proposer un accompagnement méthodologique chaque fois que l'un ou l'autre des partenaires sociaux d'un ou plusieurs secteurs d'activité se trouvent confrontés à un problème concret en matière de mobilité des salariés.

On peut imaginer, par exemple, que pour répondre à un besoin de mobilité, entre un secteur excédentaire et un secteur déficitaire en main d'œuvre, un accord ponctuel soit passé entre les deux branches correspondantes. Evidemment, l'encouragement à ce type d'usages du dispositif devrait permettre d'harmoniser les pratiques des branches et d'élargir le champ des possibilités de mobilité pour les salariés. En tout état de cause, la réussite d'opérations lancées au cas par cas dans le cadre du dispositif dépendra de la volonté d'acteurs, jusque là peu habitués à travailler ensemble parce que tributaires de fonctionnements cloisonnés par branches, à s'entendre sur une finalité commune.

Hypothèse 4, une reconnaissance de tous types de parcours

Si la finalité principale est la mobilité sous toutes ses formes, le principe est de se centrer sur le balisage et la valorisation des parcours professionnels. Il y a alors deux types de besoins.

- 1) La valorisation de parcours au sein d'un métier : dans ce cas, il s'agit de reconnaître la valeur de quelqu'un dans l'exercice d'un métier, celui-ci étant structuré en paliers de progression en termes de responsabilité et de spécialité.
- 2) La valorisation de parcours ayant besoin d'être valorisés par rapport à plusieurs métiers. Les salariés dans cette situation, pour travailler dans des organisations qui privilégient la polyvalence, sont peut-être de plus en plus nombreux (à l'exemple d'agents d'un parc d'attraction intervenant à la fois sur les terrains de la sécurité, de la restauration rapide et de l'animation spectacle). Il s'agit alors de valider ces ensembles d'activités correspondant à des métiers différents et ne constituant pas de cohérence apparente. La validation aiderait d'abord ces individus à se positionner par rapport à l'avenir, les incitant à s'orienter vers l'un des métiers dans la perspective de l'exercer complètement. Mais ce serait aussi l'occasion pour eux de valoriser la capacité d'adaptation mobilisée lors du passage d'une activité à l'autre. Or pour l'instant, cette validation sur plusieurs métiers n'est pas possible avec des diplômes professionnels encore peu modulables ou des CQP très hétérogènes d'un secteur à l'autre.

Hypothèse 5, un partenariat à part égale

Pour les partenaires sociaux, l'enjeu est d'accéder à un rôle d'acteur dans le champ encore nouveau de la validation des qualifications (si l'on considère que la mise en place des CQP est

encore récente et qu'elle n'implique pas au même niveau tous les protagonistes). Si l'enjeu consiste à définir des espaces de mobilité mieux ajustés à des besoins spécifiques, leur reconnaissance, notamment en l'absence de certification, repose sur la capacité des acteurs à s'accorder sur la nature de ces espaces. Dans ce processus, le risque pour les organisations de salariés est d'être cantonnées à une position passive dans un processus formel de concertation. Il ne s'agit pas que les partenaires sociaux interviennent dans la mise en œuvre mais ils doivent être sensibilisés aux questions de méthode afin que leur rôle ne soit pas confisqué par les experts chargés de l'ingénierie de la validation.

Ce rôle relève d'une prise de décision à deux niveaux :

- détermination des catégories de salariés pour lesquelles il leur semble important de solliciter en priorité le dispositif,
- délimitation des métiers³⁴ concernés par l'opération de mobilité (métiers d'origines, métiers destinataires).

Le lancement de ce dispositif pourrait être l'occasion pour les représentants syndicaux de reconquérir un rôle d'écoute et d'observation auprès des salariés. Pour prendre l'initiative en matière de redéfinition et de validation des qualifications, il leur faut d'abord redevenir les témoins de la complexité du travail et de ses conditions d'exercice.

³⁴ « Métier » est entendu ici dans le sens « d'emploi-type », soit un espace où se regroupent des situations professionnelles assez proches pour recouvrir un ensemble d'activités communes ; cette notion sert de référent pour formaliser des parcours de mobilité et pour évaluer la capacité d'un individu à passer d'un métier à l'autre. Ainsi définis, les métiers sont le résultat d'un compromis entre partenaires sociaux. Cette délimitation des métiers et cette caractérisation des uns par rapport aux autres, représentent avant tout une phase de dialogue permettant aux partenaires sociaux de s'entendre et d'être en mesure de faire appliquer leurs décisions.

Du travail au(x) savoir(s)

Table ronde

Animée par :

Françoise ROPE, professeur à l'Université d'Amiens

avec :

Alain SAVOYANT, CEREQ

Bernard PROT, laboratoire de psychologie du travail au CNAM

Jean-Louis PIEDNOIR, inspecteur général de l'éducation nationale

Joëlle DUSSEAU, inspectrice générale de l'éducation nationale

Jean FIGARELLA, doyen de l'inspection générale sciences et techniques industrielles



Françoise Ropé

professeur à l'Université d'Amiens

Professeur de sociologie de l'éducation à l'université d'Amiens, j'anime une équipe de recherche, *Savoirs et Socialisations*, qui comporte un axe majeur de recherche intitulé *Savoirs, travail et formation* dans lequel s'inscrivent divers travaux sur l'enseignement professionnel. Nous avons pu montrer que la question des diplômes et de l'expérience acquise au travail est une question qui a toujours préoccupé les entreprises mais aussi l'Education Nationale. Les rapports entretenus entre les diplômés et l'expérience ont fait l'objet d'analyses historiques menées au sein de l'équipe par G. Brucy, et un travail concernant la Validation des Acquis professionnels comme dispositif emblématique du rapport entre diplôme et expérience a été mené par moi-même.

Ces recherches portent sur des interrogations semblables à celles qui ont prévalu dans les travaux sur l'usage des savoirs et des compétences dans l'école et dans l'entreprise, et qui se poursuivent aujourd'hui avec une enquête sur les brevets professionnels : ce diplôme, désormais de formation initiale (mais exclusivement en apprentissage), perdue dans certains secteurs ou retrouve un regain de vitalité sans pour autant véritablement concurrencer le baccalauréat professionnel préparé en lycée professionnel, même si la part très importante des stages sur le terrain fait parler d'enseignement en alternance.

Ces recherches s'inscrivent dans une interrogation plus large concernant les rapports entre connaissance et action, entre savoirs et modes de socialisation que nous poursuivons sous d'autres formes dans notre équipe.

Les relations entre les formations et les emplois sont socialement construites

José Rose a rappelé hier dans sa conférence le caractère complexe et socialement construit des relations entre les formations et les emplois.

Je rappellerai avec Guy Brucy, auteur d'une *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel*, (Belin, 1998), qu'historiquement, au début du siècle, les employeurs, en mettant en avant le critère de l'expérience caractérisée par l'acquisition de savoirs d'actions résultants de situations singulières de travail vécues en grandeur réelle dans des entreprises singulières, et par l'acquisition de comportements sociaux, accréditèrent l'idée qu'un jeune titulaire de CAP n'était en réalité qu'un *demi-ouvrier*, auquel il manquait précisément l'expérience requise pour prétendre à un salaire d'ouvrier complet. Ainsi, derrière la reconnaissance ou non des savoirs ou des savoir-faire attestés par le diplôme, se profile la question des salaires et des grilles de qualification qui se nouent dans des rapports sociaux plus ou moins conflictuels, et dont l'issue va dépendre du marché de travail, de l'offre et de la demande, des rapports de force entre salariés et employeurs. On est là dans l'un des quatre points de l'analyse du lien formation-emploi de José Rose.

L'enseignement technique et professionnel à l'école : un enseignement « méthodique et complet »

On voit, dans les divers textes historiques, se profiler aussi l'idée que l'on acquiert par l'expérience et par le travail, des savoirs, des savoir-faire, des comportements, des éléments constitutifs de ce qu'on appelle « *le bon ouvrier* ». Or, Guy Brucy nous rappelle que s'est imposée au cours des années trente, l'idée d'un apprentissage méthodique et complet, dont l'objectif est la maîtrise d'un métier grâce à un ensemble de savoirs et de savoir-faire, indépendamment des situations singulières nées de l'organisation du travail à un moment donné dans un lieu donné. Cet apprentissage méthodique et complet n'est pas séparable de l'histoire de la scolarisation professionnelle de la formation des ouvriers, car il constitue un véritable modèle correspondant aux idéaux humanistes d'une culture technique articulant fortement enseignement professionnel et enseignement général et ne séparant jamais formation de l'ouvrier qualifié de formation de l'homme et du citoyen.

Ainsi, je cite : « *L'apprentissage est dit méthodique s'il repose sur la transmission méthodique, progressive, systématique, de savoirs et savoir-faire dont l'agencement rigoureux par ordre de complexité croissant sous la forme de programmes est censé refléter la rationalité. Il est complet s'il associe étroitement enseignement pratique et enseignement théorique et formation humaine et civique* ». Ainsi, Edouard Herriot disait en 1926 : « *En droit, l'ouvrier est aussi un citoyen et un homme. Comme tel, il n'est pas un moyen mais une fin, il doit non seulement être capable de produire mais aussi de penser.* »

Je mettrais volontairement en perspective ce propos avec le contenu d'un entretien qu'une de mes étudiantes a mené auprès d'un directeur d'un centre de formation privé dans l'agroalimentaire en Picardie, qui affirme que son centre de formation est bien sûr très au-dessus de tout ce qu'on fait dans l'enseignement professionnel et que sa force est la réactivité à la demande de l'entreprise. « *Car, ajoute-t-il, moi je suis capable de répondre immédiatement à la demande, chez nous, on ne s'embarrasse pas de matières inutiles, comme l'histoire par exemple.* »

De ce point de vue, nous pensons que l'école n'a pas à courir derrière le marché du travail, comme le soulignait José Rose, mais qu'elle se doit de garder sa mission propre, conquise historiquement, de formation certes du travailleur mais aussi de l'homme dans toutes ses dimensions. Face au développement des modes de certification de toutes sortes, le ministère doit à mon sens jouer pleinement ce rôle de garant de la validation du diplôme, instrument de mesure qui comporte certes ses limites et ses problèmes, mais qui est au moins homogène et standardisé, et qui est à ce titre pris en compte dans les grilles de classification négociées dans le cadre de conventions collectives. Le diplôme doit conserver son rôle de titre permettant à la personne embauchée de se positionner et de monnayer ce positionnement. C'est dans l'entreprise certes, on l'a rappelé hier, par et à travers les rapports sociaux noués dans les négociations, que se construisent et se reconnaissent les qualifications. Mais, par son caractère standardisé et pérenne, le diplôme se différencie par exemple de la logique des compétences centrée sur les individus et par définition éphémère, puisque associée à la tâche exécutée inévitablement variable dans le temps et selon les situations.

La validation des acquis professionnels

C'est dans un contexte de crise économique, de fort chômage, de pénurie des emplois, de mise en place des nouvelles formes d'organisation du travail, parallèlement à l'affaiblissement considérable des syndicats, que s'est largement développée la remise en cause des diplômes au profit de la valorisation de l'expérience individuelle, constitutive de compétences spécifiques. C'est aussi dans ce contexte que s'inscrit la validation des acquis professionnels.

En période de licenciements massifs, comme ceux que nous avons connus durant les deux dernières décennies, comment redonner des chances de trouver un emploi à des travailleurs sans diplômes pourtant considérés comme de bons employés dans l'exercice de leur travail. Reconnaître les savoirs d'expérience, les savoirs d'actions, les savoirs pratiques et les savoir-faire, paraît alors socialement indispensable. D'autant que la question des rapports entre connaissance et action, dont le rêve adéquationniste n'est qu'un aspect minime finalement, n'est pas nouvelle et intéresse fortement les sociologues du curriculum mais aussi et surtout les psychologues cognitivistes. Le ministère de l'éducation nationale élabore et met en place son dispositif de validation des acquis, dont je rappelle la perspective révolutionnaire au sens propre du terme, puisqu'il s'agit non plus d'attester que l'on saura faire du fait qu'on est détenteur d'un diplôme qui atteste des connaissances et des savoir-faire requis, mais que l'on possède les savoirs et les savoir-faire requis par le diplôme puisque l'on sait faire dans le travail. Le ministère de l'éducation nationale est alors en mesure de délivrer des parties de diplômes - je ne parle pas de la nouvelle loi en cours, mais de celle de 1992 - par reconnaissance des savoirs professionnels acquis en dehors de tout système formalisé de formation, en dehors de tout apprentissage méthodique dans un cadre institutionnel.

On mesure l'immense pas franchi, ce que j'appelle dans mon rapport la formidable capacité d'adaptation de l'institution Education nationale. Poussée dans ses retranchements par la montée des certifications et autres homologations qui lui échappent entièrement, elle reprend l'initiative et institue de nouvelles règles qui permettent de solliciter l'acquisition d'unités d'enseignement constitutives du diplôme, acquises exclusivement par la pratique sans enseignement formalisé, par le truchement de la constitution d'un dossier écrit dans lequel le candidat rend compte de son expérience professionnelle. Le passage de cette expérience décrite dans le dossier, à la formalisation des savoir-faire décrits en termes de compétences, répertoriés dans les référentiels de diplôme, n'est pas simple. Il nécessite l'aide d'un accompagnateur et une formation de jury d'examen, comme le rappelait hier Yves Clot. Nous avons mis alors l'accent dans notre analyse du dispositif VAP (validation des acquis professionnels), sur le rôle fondamental du passage par l'écriture et par la mise en mots de l'expérience. Etre capable d'écrire, être capable de mettre en mots, c'est faire la preuve que l'on sait prendre de la distance, que l'on peut objectiver la situation, la sortir de l'ici et maintenant, peut-être même dire l'activité réelle ou du moins d'en approcher au sens où l'emploie Yves Clot.

Il nous a paru que ce passage par l'écriture est un élément majeur commun avec le diplôme « ordinaire » qui fonde une partie de la validité des diplômes en général et donc de la VAP en particulier.

La question du sens, qui préoccupe notre équipe de recherche, n'est pas résolue pour autant, mais elle n'est pas non plus résolue par les référentiels des diplômes qui, en collant trop parfois aux activités, oublient de leur donner sens, voire même s'écartent du réel de cette activité (F.Ropé, L.Tanguy, *Savoirs et compétences*, L'Harmattan, 1994).

La formation de l'homme et du citoyen se construit fortement par et dans le travail et l'emploi, mais elle n'est pas réductible à son activité professionnelle, même si celle-ci en fonde une grande part, en particulier dans les aspects développementaux dont Yves Clot nous a entretenus hier. Elle se construit aussi dans les rapports sociaux et dans la capacité que l'on a de les formaliser et de les analyser et de ce point de vue l'école a son rôle à jouer, et par là même les inspecteurs généraux conceptualisateurs des enseignements et des diplômes, et à ce titre garants de leur validité.

Alain Savoyant

Chargé d'études au Céreq

Je me propose d'aborder le thème de la table ronde dans le cadre d'une approche de psychologie cognitive, ceci me conduisant à mettre l'accent sur les activités de travail et sur la place que peuvent y occuper les savoirs.

Un premier point est l'affirmation que dans toute activité il y a du savoir. En effet, toute activité porte sur un objet ou une situation matérielle ou symbolique (ceux-ci permettant de définir et de délimiter un domaine d'activité) qu'elle vise à transformer ; cette activité implique obligatoirement des représentations des objets et des situations de ce domaine d'activité, de leurs propriétés et de leurs relations. Ce sont précisément toutes ces caractéristiques de la situation et des objets qui vont permettre de définir la gamme des actions possibles dans le domaine d'activité considéré. A cet égard, il n'y a pas de différence fondamentale entre des savoirs dits professionnels ou d'activité ou d'expérience, et des savoirs académiques. J'entends bien par là que, comme il y a des savoirs professionnels et des savoirs d'action qui sont issus de l'activité de travail, il y a des savoirs académiques qui sont issus de l'activité « académique ». Une activité académique, ce n'est pas quelque chose de complètement abstrait, et il y a bien au moins une pratique théorique qui renvoie simplement au fait que les productions théoriques sont le résultat d'une pratique, c'est-à-dire d'une activité sur des « objets » spécifiques (notions, concepts..). C'est donc la première chose importante, il y a toujours de l'activité, une activité académique comme une activité professionnelle, l'une produisant des savoirs académiques, l'autre des savoirs professionnels.

Ceci n'empêche cependant pas de distinguer sur d'autres plans les savoirs académiques des savoirs professionnels, et en premier lieu il est particulièrement utile de bien caractériser les savoirs professionnels. J'en dirai quelques mots plus loin, mais auparavant il me paraît important d'approfondir l'analyse des relations entre savoir et activité.

Revenons sur ce que l'on a dit au début : dans toute activité il y a du savoir. Cela peut aussi se formuler autrement en disant que dans toute activité il y a de la théorie et de la pratique, ou encore plus précisément qu'il y a toujours de la théorie (des savoirs et des connaissances relatifs aux propriétés des objets et de la situation) qui fonde de la pratique (les actions qui transforment ces objets et cette situation). Cette relation théorie-pratique est littéralement fondamentale pour la réussite de l'activité (pour la performance). Elle peut prendre des formes diverses, ce qui explique que la performance est rarement un tout ou rien (il y a plutôt des formes et des degrés différents de réussite ou d'échec). Je n'en évoquerai ici qu'un aspect, lié aux deux modes d'existence des savoirs, externe ou interne.

J'appelle *savoir externe* les savoirs stockés dans les manuels ou tout autre mode de stockage. Si ce stockage est très important, c'est plus pour la conservation de ces savoirs et leur transmission sociale que pour leur utilisation directe. Le savoir est *interne* quand il est intégré dans l'action et le point essentiel ici est que cette intégration du savoir dans l'action ne se fait pas sous la forme d'une image interne du savoir externe. Si c'était le cas, cela voudrait dire que ce savoir

reste très « formel », qu'il n'est pas directement utilisable pour et dans l'activité. Or, quand j'utilise un savoir dans une action, je n'ai pas une image du manuel, du savoir externe dans la tête que j'utiliserais à chaque fois pour définir mes actions, ce qui voudrait dire qu'à chaque fois j'aurais à (re)construire la relation théorie-pratique. Ce dernier cas de figure est précisément celui du débutant, de celui qui ne sait pas, ou pas encore bien, réaliser l'activité. Apprendre c'est, entre autres, articuler les opérations transformatrices de l'activité aux savoirs et connaissances qui les fondent. Ceci ne recouvre pas une simple mise en regard d'une liste de savoirs avec une listes d'actions, mais ceci implique d'abord la réalisation d'opérations que je qualifie, à la suite de Galperine, d'opérations d'orientation, qui sont toutes celles qui assurent l'analyse de la situation et le repérage de ses propriétés pertinentes. Le savoir interne, c'est précisément le contenu et l'organisation de ces opérations d'orientation, réalisées toujours plus rapidement, de façon automatisée et quasi instantanée, sans référence au savoir externe et permettant ainsi de répondre à la question essentielle de toute activité « *dans quelle situation est-ce que je me trouve* » ?. Une fois que j'ai répondu à cette question, il est souvent assez facile et banal d'associer et de déclencher les actions appropriées dans chaque situation spécifique. Dans cette perspective, les savoirs professionnels peuvent être aussi « formels » que les savoirs académiques, le critère en étant la forme de l'articulation théorie-pratique. La distinction entre ces deux types de savoirs ne se joue donc pas sur leur rôle fonctionnel dans l'activité, mais renvoie plus simplement à des champs d'activité différents.

Je peux donc maintenant revenir sur les savoirs de référence de l'activité professionnelle. Je pense que l'on sera d'accord ici pour dire qu'ils ne sont pas réductibles à des savoirs disciplinaires (académiques) ni à une combinaison de savoirs disciplinaires. Je crois que les savoirs de référence de l'activité professionnelle sont constitués de savoirs originaux. La grande question, c'est que ces savoirs professionnels sont rarement identifiés et formalisés sous forme externe, en tant que théorie de l'activité professionnelle (comme le sont les savoirs académiques). Ces savoirs du métier restent souvent des savoirs implicites, et il n'est pas facile de les repérer dans l'activité professionnelle quand celle-ci s'est largement développée d'abord à travers le seul exercice du métier (à travers la seule pratique). Bernard Prot s'exprimera sans doute sur cette question de façon plus compétente que moi. Ce que je veux souligner, c'est qu'il manque dans notre système d'enseignement professionnel ce que j'appellerais une véritable *théorie des domaines d'activités professionnels*, ceux-ci me paraissant devoir être d'abord délimités à partir des « objets » et de leurs transformations dans ces domaines. Soulignons que le domaine d'activités ainsi défini ne recouvre pas un emploi, et à cet égard il est important de noter que la polyvalence est plus souvent la juxtaposition de deux domaines d'activités professionnelles dans un même emploi qu'une espèce de polyvalence qui serait générique. Je peux en donner un exemple à la SNCF, où il y a des opérateurs dits mouvement-sécurité, qui sont formés et pour faire circuler les trains (ils vont être dans des postes d'aiguillages, manipuler des signaux et des « aiguilles » pour faire circuler les trains), et pour constituer des trains (ce qui implique par exemple de calculer la capacité de freinage nécessaire en fonction du nombre de wagons, du poids, de la vitesse, du type de voie...). Si c'était le même opérateur qui remplissait ces deux activités, on pourrait bien dire qu'il y a polyvalence, mais aussi qu'il y a bien deux domaines d'activités professionnelles, parce que il y deux choses qui n'ont rien (ou vraiment peu) à voir, même si elles sont exercées par un même

individu et dans un même emploi. Ce qu'il y a d'important en revanche, c'est, à l'intérieur de chaque domaine, de parler du degré de généralisation de l'action. C'est-à-dire que quand je suis dans un domaine d'activité donné, je n'ai pas une simple collection d'actions juxtaposées possibles, mais le « savoir » sous forme d'opérations d'orientation qui me permet de produire l'ensemble des actions possibles du domaine considéré.

Pour terminer, je dirai simplement un mot sur l'idée que, de façon bien évidente, il y a des savoirs qui se forment à travers l'activité professionnelle. La seule chose qu'il faut bien voir, c'est que ce n'est pas automatique. L'exercice répété de l'activité peut aussi conduire à de l'encroûtement, à de la routinisation, et le vrai problème est de voir comment toute cette série de savoirs, de concepts organisateurs de l'action, peuvent émerger de l'activité, conscientisés, formalisés et donc « traduits » en savoir externe. A cet égard, on ne peut pas court-circuiter le fait qu'il lui faut une activité spécifique de retour sur sa propre expérience et sur sa propre activité.. Pour terminer, je dirai simplement que, s'il est vrai que l'expérience nous apprend toujours quelque chose, encore faut-il tirer les leçons de cette expérience, faute de quoi son apport risque d'être minime.



Bernard Prot

Chargé d'études au laboratoire de psychologie du travail du CNAM, équipe de clinique de l'activité

Les référentiels dans la validation des acquis

Je suis chargé d'études dans l'équipe de clinique de l'activité, dirigée par Yves Clot, au laboratoire de psychologie du travail et de l'action du CNAM. Depuis quatre ans, nous sommes engagés dans plusieurs études successives pour le ministère de l'éducation nationale sur la validation des acquis professionnels.

Regardez la situation dans laquelle nous nous trouvons, Alain Savoyant et moi, en tant que chercheurs intervenant devant vous. C'est une situation dans laquelle nous essayons de vous expliquer ce que nous pensons, à partir de nos connaissances, de nos savoirs constitués, de nos « savoirs scientifiques ». Nous nous trouvons dans une activité qui ressemble un peu à celle des candidats à la validation des acquis. Nous cherchons à donner à nos connaissances constituées dans d'autres milieux, une forme qui puisse nous amener à travailler ensemble, vous et nous. Tout cela en quinze minutes, et même au dernier moment on nous dit que nous n'aurons que dix minutes, alors que nous sommes engagés dans des recherches depuis plusieurs années et qu'elles s'inscrivent dans des travaux qui s'étendent sur plus longtemps encore.

Bien sûr, on ne peut pas mener très loin la comparaison, qui est différente à plusieurs égards. Mais la proximité est dans le fait de devoir transformer les connaissances pour les rendre « vivantes » dans un autre milieu social, pour lequel elles n'ont pas été forgées. Le problème n'est pas seulement celui des connaissances en elles-mêmes, mais aussi des conditions de l'élaboration de notre discours : il faut faire face aux imprévus qui se présentent au moment de vous rencontrer, à la situation sociale, matérielle. De la même façon, les connaissances et les compétences dont il est question dans le dispositif de validation ne sont pas des objets inertes, qui passeraient d'un milieu social à l'autre, d'un usage à l'autre, et qu'on évaluerait, « objectivement », dans le même état. Dans l'action, elles se trouvent transformées. C'est notamment sur cette question que nous avons travaillé lors des études menées sur les dossiers, avec les accompagnateurs et avec les membres de jury de validation : comment les connaissances réussissent-elles à passer les frontières, et non pas seulement à bien se conduire dans leur propre milieu d'origine ?

De ce point de vue, les savoirs constitués dans l'expérience nous intéressent dans leur fonction, en tant que moyens d'action, dans la situation de travail. Je devrais dire dans les situations, celles que le candidat a rencontrées dans sa carrière, qui sont toujours variables, ainsi que dans la situation de validation elle-même, qui a ses propres exigences. Ainsi, au cours des diverses expériences, les connaissances doivent-elles remplir des fonctions sociales différentes. Je rejoins entièrement Alain Savoyant pour dire que le savoir n'existe que quand il est agi. C'est-à-dire que, finalement, « savoir » est un verbe d'action. C'est du moins avec ce point de vue que nous avons cherché à mener nos analyses en psychologie du travail.

Ceci posé, j'en viens à un aspect tout à fait délimité de ce que nous avons fait, et pour lequel vous nous avez sollicités aujourd'hui : les référentiels. Dans les études que nous avons menées, les référentiels n'étaient pas les objets de l'analyse, aussi n'avons-nous pas directement développé nos recherches vers eux. Ce que je vais dire rassemble donc seulement quelques réflexions menées au cours des études, qui devront être approfondies dans le milieu scientifique et aussi avec vous si nous devons aller plus loin.

Les référentiels constituent la forme « déposée » des connaissances. Sans doute, certains d'entre vous ont-ils travaillé à leur élaboration. En somme, le référentiel a les caractéristiques de la prescription, lorsqu'on se situe comme nous du côté de l'analyse du travail. Le « prescrit » n'est pas seulement une obligation, une contrainte, c'est aussi le résultat d'un travail, celui des concepteurs, dont le métier consiste à définir des objectifs à atteindre, des références d'action qui doivent s'imposer. En ce sens, et c'est très important pour nous, le prescrit a une histoire, et même souvent plusieurs. Il est le résultat de choix, de priorités, parfois de renoncements de la part de ceux qui l'ont construit, qui peuvent avoir des points de vue divergents, des priorités différentes lorsqu'ils construisent une règle ensemble.

Les professionnels qui réalisent la validation d'acquis dans les académies, c'est d'eux que je vais parler principalement, doivent redonner une autre vie à ces référentiels. Ils doivent transformer ces outils en instruments d'action, pour réaliser leur travail d'évaluation. Dans ce passage de l'outil formel à l'instrument, il se produit toujours une transformation. Le référentiel doit devenir un moyen pour chacun des membres du jury et des accompagnateurs pour lire le dossier, écouter le candidat, pour poser des questions, obtenir des informations dans sa spécialité. Par exemple, il faut aller au principal, mais sans négliger telle responsabilité professionnelle qui se trouve apparemment secondaire dans l'activité en entreprise, mais qui est cruciale pour obtenir la dispense de telle unité. Ce travail, sur lequel je ne peux pas développer beaucoup d'exemples ici, implique parfois une « redécouverte » du référentiel. C'est une façon de dire que ceux qui l'utilisent en validation des acquis doivent souvent mobiliser différemment les repères qu'ils ont acquis en jurys de fin de formation initiale ou continue. Ils sont amenés à vérifier leur compréhension de certains items, à saisir une logique d'ensemble de l'unité, à relever un aspect qui est d'avantage mis en lumière par la validation des acquis. Confrontés à la singularité des situations que les candidats apportent, qui ne sont pas des situations typiques, les protagonistes de la validation doivent toujours trouver au référentiel une valeur fonctionnelle pour ce candidat, dans cette situation, dans ces emplois. L'interdiction de poser des questions de connaissances impose elle aussi une reconversion de la manière de penser l'activité professionnelle. La validation des acquis constitue donc une formidable « mise à l'épreuve » des référentiels, par l'entremise de ceux qui les utilisent.

Les référentiels sont ainsi portés sur le front de la vague, à la rencontre des différents modes d'organisation des entreprises, des situations de travail, des fonctionnements des collectifs professionnels et des sujets. Alors qu'ils doivent conserver une fonction de repère général, puisqu'ils sont les garants du caractère transversal du diplôme, les référentiels sont confrontés aux variations infinies dans lesquelles le travail est réalisé. On peut considérer la validation des

acquis non seulement comme un lieu d'application des référentiels, mais aussi comme une ressource pour mieux comprendre leur pertinence, leurs limites, leur trop grande rigidité ou au contraire leur trop grande généralité, qui peut les rendre trop abstraits, éloignés des réalités professionnelles. Nous regardons ce problème comme un problème de conception d'outil ou de dispositif : quels sont les liens entre les concepteurs et les utilisateurs qui permettent de garder à l'outil sa performance ? C'est un problème classique en analyse du travail, sur lequel le taylorisme nous a beaucoup appris, malgré lui, en quelque sorte. Le clivage radical entre conception et exécution a des effets délétères pour la santé de ceux qui travaillent, mais aussi pour la qualité de la réalisation de la tâche, parce que ce clivage rigidifie le travail sur des procédures et le prive des ressources de l'expérience. Certains ergonomes qui ont spécialement travaillé sur ces questions parlent de « conception continuée », il y a aussi des travaux sociologiques sur le fonctionnement des dispositifs de production dans lesquels interviennent beaucoup de régulations en cours d'action. Pour notre part, nous avançons des travaux sur les activités de re-conception des collectifs de travail, par l'entremise du « genre professionnel » pour penser aux modalités de rénovation des référentiels.

Mais, à ce point, il est important d'aborder directement le problème de la méthode. Comprendre les usages du référentiel en tant qu'instrument d'action, ce n'est pas seulement admettre que les usages en situation sont en partie différents des formes prescrites initialement. On sait qu'il existe le référentiel de certification et le référentiel des activités professionnelles. Les responsables nationaux ont aussi sollicité la définition de priorités parmi les items du référentiel, la construction « d'incontournables ». Il existe également des grilles d'évaluation constituées au niveau national, ou au niveau académique, parfois dans certains jurys. Le référentiel n'est donc pas seulement utilisé « tel quel », il fait l'objet de reconstructions formelles ou informelles et son usage, au bout du compte, n'est pas l'application d'un pochoir, mais la mobilisation possible simultanément de plusieurs formes de références sur le même dossier. Le travail de re-conception à l'intérieur du dispositif est encouragé, on peut dire qu'il y a plusieurs « couches » de conception, formelles et informelles. C'est d'ailleurs dans ces groupes de travail mis en place à l'initiative de l'institution ou au cours des activités de jury, où l'on cherche à améliorer les outils, que l'appropriation des référentiels se développe, en même temps que des hypothèses d'amélioration sont formulées.

Le problème de méthode que nous soulevons se situe un pas plus en avant : l'usage habituel d'un instrument, son usage fréquent, finit par rendre la technique « opaque » aux yeux de celui qui travaille. C'est d'autant plus vrai que les membres de jury gardent rarement le référentiel ou leurs grilles d'évaluation sous les yeux. Les plus expérimentés le disent clairement : « *le référentiel, je l'ai dans la tête* ». Au point que, quand on leur demande, après un entretien ou une lecture de dossier, s'ils l'ont utilisé, ils se trouvent souvent embarrassés par la question. L'usage de l'instrument, et plus encore lorsque l'habileté permet de travailler vite, soulève de sérieux problèmes d'analyse. On est dans une situation classique de l'analyse du travail, que nous connaissons bien, de même que les accompagnateurs et les membres de jurys qui veulent « comprendre » le travail des candidats et qui se heurtent à la difficulté de la formalisation de l'expérience. C'est pour répondre à cette difficulté que nous avons cherché à mettre en place des méthodes d'analyse qui « dé-rangent », au sens étymologique, le travail, comme c'est le

cas pour les auto-confrontations croisées, pour se rapprocher de l'usage réel du référentiel en situation de validation des acquis. Si on veut faire un travail rigoureux sur l'usage des référentiels en validation des acquis, il s'agirait de mettre en place des méthodes qui permettent de « débusquer », avec les protagonistes de l'action, les techniques originales, celles qui ont fait leurs preuves et qui s'estompent de la conscience, parce qu'elles fonctionnent sans à-coups, parfois aussi celles qui ont été abandonnées et qui pourraient être renouvelées.

J'en viens à la deuxième transformation des référentiels. La première portait sur leur usage en tant qu'instrument par chacun des membres de jurys. Mais le référentiel n'est pas utilisé par un professionnel, de manière solitaire devant un dossier. En jury, la collégialité de l'action confronte plusieurs évaluations qui viennent de disciplines différentes et qui représentent aussi le monde professionnel. Je trouve remarquable ce retournement de situation : le référentiel qui est constitué historiquement d'apports qui viennent de disciplines différentes, d'enseignements généraux mais aussi des domaines professionnels, et des représentants des milieux de travail, ce référentiel est d'abord cristallisé dans un document, puis il retrouve dans ce petit collectif un peu de son milieu d'origine. La condensation du référentiel qui est opérée par ceux qui le construisent doit être en quelque sorte « dépliée » par ceux qui l'utilisent comme instrument. A défaut, le référentiel, instrument de cohésion sociale, va s'effondrer sur lui-même pour devenir une grille d'évaluation au sens le plus plat du terme. Les dialogues entre membres de jury deviennent une occasion de redonner du volume aux différentes manières de penser l'activité du candidat, à partir des disciplines respectives, depuis le référentiel de certification, le référentiel des activités professionnelles, mais aussi les incontournables qu'ils ont construit en cours de route avec leur inspecteur ou par eux-mêmes, ainsi que les autres grilles d'analyse qui ont été dérivées du référentiel.

Autant dire que la coordination des membres du jury est un élément décisif de la qualité du travail d'évaluation. Il doit s'instaurer une sorte d'intercompréhension autour du référentiel, d'autant plus délicate à construire que l'activité des jurys est ponctuelle. Ce que je veux dire en dernier lieu, c'est que cette intercompréhension n'est pas seulement nécessaire pour le travail des accompagnateurs et du jury. Si on regarde le référentiel comme nous le faisons, il apparaît comme un confluent de différentes manières de penser l'activité, autrement dit, il est constitué d'une pluralité de régimes symboliques. Pour les candidats, et spécialement pour ceux qui ont peu d'occasions de parler de leur travail, cette pluralité devient une puissante ressource pour penser son expérience. Par petites touches, ils peuvent ainsi chercher à dire leur activité, en prenant plusieurs points de vue sur leurs propres actions professionnelles. Ils ont ainsi la possibilité de donner plusieurs formes à la description de leur activité. Il y a des chances qu'ainsi leur expérience leur paraisse davantage significative, puisqu'ils pourront eux-mêmes lui accorder plusieurs significations. A l'inverse, les candidats risquent fort de ne pas prendre de distance avec leurs expériences, s'il n'ont pas l'occasion de s'appuyer sur ces différents régimes symboliques, de manière informelle, au cours des échanges avec les accompagnateurs et les membres du jury. C'est cette possibilité-là qui leur sera refusée si le référentiel perd sa vitalité historique, c'est-à-dire si ceux qui l'utilisent le font de manière standardisée, refroidie.

Ce que je vous dis conduit à la conclusion de mon intervention. Le problème des référentiels, en tant qu'instrument de travail, ne relève peut-être pas tant de la qualité de sa construction que de l'ampleur de sa transmission chez les évaluateurs. Quelle sera la place de l'histoire des référentiels et de leur constitution, de leur évolution, de leurs variations, dans la formation des membres de jury ? Mais la transmission de l'instrument n'est pas que l'affaire de son histoire officielle, c'est aussi la transmission des usages. Celle-ci dépendra évidemment beaucoup de la constitution des équipes de jurys de validation d'acquis professionnels et des équipes d'accompagnateurs. Ces équipes seront-elles suffisamment stables pour développer des usages des référentiels adaptés à la situation de validation et pour parvenir à les discuter entre équipes ? En bref : les acquis de l'expérience des accompagnateurs et des jurys deviendront-ils des ressources pour le développement des référentiels et des pratiques d'évaluation ?



La validation des acquis professionnels dans une discipline générale : les mathématiques

Je suis inspecteur général au groupe mathématique, et dans ce groupe chargé des enseignements professionnels et technologiques, du suivi des programmes et du suivi des validations. Notre groupe, en liaison avec le groupe de physique, a organisé pour nos inspecteurs régionaux une formation à la validation des acquis professionnels. Elle s'appuyait précisément sur les acquis professionnels des évaluateurs, elle a duré deux jours, il y a quelques années.

Je voudrais décrire brièvement les embarras des évaluateurs dans une discipline générale comme la mathématique, et essayer de voir comment on a essayé tant bien que mal de les surmonter. Ces difficultés varient d'un diplôme à un autre et vont croissantes du CAP au BTS. C'est particulièrement au BTS que se posent les problèmes exposés ci-dessous. Au CAP, ils sont beaucoup moins importants.

Mathématiques et situations professionnelles

Dans la formation initiale et dans les certifications, la mathématique a finalement deux rôles. Elle est un outil professionnel quand il faut faire des opérations de type mathématique pour pouvoir travailler, soit de façon directe (c'est le cas par exemple en statistique quand on fait du contrôle de fabrication), soit d'une manière indirecte comme outil pour les disciplines professionnelles que sont la mécanique ou l'électricité. Elle a aussi un autre rôle, reconnu par un certain nombre d'employeurs, un rôle de formation, au-delà de son utilisation comme outil professionnel : formation à la rigueur et au raisonnement déductif. Prenons l'exemple de la comptabilité. Bien sûr, on n'a pas besoin, professionnellement, de toutes les mathématiques exigées dans les études de comptabilité : elles sont pourtant utiles car elles développent chez les étudiants une certaine forme d'esprit et facilitent le dialogue avec certains spécialistes.

Mathématiques et validation

Quand on fait de la validation des acquis professionnels, il n'est pas très facile de retrouver ces compétences dans les dossiers des candidats. Quand il s'agit d'outils professionnels, cela est-il plus facile? Oui et non, pour deux raisons. On observe, surtout au niveau CAP, qu'un certain nombre de candidats ont effectivement utilisé des outils mathématiques dans leur activité professionnelle, mais ils ne les reconnaissent pas comme tels, pourtant ce sont des outils qui sont dans le référentiel du CAP, dans les programmes de CAP. Pour eux, ils font partie de leur culture technologique et les accompagnateurs doivent faire tout un travail pour essayer de leur faire décrire les outils mathématiques qu'ils utilisent. Cela est surtout vrai pour des validations de niveau V.

Quand on arrive au niveau III, la difficulté est autre. Si on regarde les programmes de BTS (on vient de les refaire récemment), on se demande si finalement nos étudiants ont besoin de toutes

les notions enseignées. Un certain nombre de professeurs ont fait des enquêtes auprès de leurs anciens étudiants dans leur situation professionnelle et on posé la question : « *Qu'as tu utilisé toi comme mathématique ?* ». De fait, on s'aperçoit que l'ensemble du programme a été utilisé par le collectif des anciens, mais chaque individu pris isolément n'en a utilisé très souvent qu'une petite partie.

Il est dès lors normal qu'un candidat, dans son dossier de validation, montre qu'il n'a rencontré dans sa pratique professionnelle que quelques notions du programme de mathématique. Des pans entiers du référentiel sont ignorés. Du coup, on voit évidemment la réticence des examinateurs et des professeurs de classes de techniciens supérieurs qui disent que dans la validation: « *on brade le diplôme* ».

Comprendre ou exécuter

Il y a même une difficulté un petit peu plus subtile, qui se place également au niveau III. Pour faire un certain nombre d'opérations mathématiques dans l'industrie, comme par exemple dans ce qui relève du mouvement de la qualité, du contrôle de qualité, etc., il n'y a pas besoin d'avoir fait de grosses études, car tout est « algorithmisé », comme on dit en mathématique. En effet, l'AFNOR a établi des procédures qu'il suffit de suivre étape par étape. Au bout du compte, on a fait les calculs ou l'ordinateur s'en charge. Il n'y a plus guère besoin dans ce cas de faire de maths. Sauf que, pour pouvoir interpréter le résultat du calcul ou interpréter ce qui tombe une fois que la procédure AFNOR a été appliquée, il vaut mieux savoir un peu comment elle fonctionne. Mais ce genre d'aptitude dans un dossier VAP est extrêmement difficile à détecter. Et pourtant, pour l'avenir du travailleur et pour la qualité du diplôme, cela nous paraît important.

Dans les formations initiales, on ne veut pas faire des étudiants de BTS des spécialistes du contrôle de fabrication, par exemple, mais on veut en faire des gens qui soient capables de dialoguer avec ces spécialistes et capables d'interpréter un certain nombre de résultats.

Une pratique empirique

Alors, comment se débrouille-t-on concrètement ? Ce n'est pas toujours très glorieux ! Mais il y a une équipe qui a réussi à faire un certain nombre de grilles, d'outils intermédiaires, à force d'expérience, de façon à pouvoir détecter dans un certain nombre de dossiers, précisément, les éléments mathématiques pour savoir si la partie mathématique peut être validée.

La deuxième consigne fixée aux évaluateurs est la suivante : il ne faut quand même pas être plus exigeant pour ces gens-là qu'on ne l'est pour les étudiants ou les élèves. Après tout, nombre d'entre eux ont leur CAP, leur bac pro ou leur BTS, avec une note de math des plus médiocres ! Cela veut dire qu'ils n'ont pas eux non plus parcouru et assimilé la totalité du référentiel. Il faut donc une certaine souplesse. Le problème est celui de l'équité, et c'est là où on a un besoin d'homogénéité, car on s'aperçoit que cette souplesse et cette modération varient considérablement d'une académie à l'autre. Il me semble qu'on a là un gros travail à faire pour homogénéiser les pratiques.

Joëlle Dusseau

Inspectrice générale de l'éducation nationale

Je suis inspectrice générale d'histoire, géographie, éducation civique. En ce qui nous concerne, et pour ce qui vous rassemble ici, j'ai deux responsabilités plus particulières dans le groupe d'histoire-géographie, d'une part l'enseignement professionnel (je suis présidente du jury du PLP2), et d'autre part l'éducation civique, qui s'applique pour la première fois cette année en lycée professionnel. Je souhaite aborder le thème « enseignement général-formation professionnelle » et, au-delà, « culture générale-vie professionnelle », qui est, me semble-t-il, au cœur de toute réflexion sur la formation.

Le rôle de la formation générale est capital pour la construction de tout être humain, de tout individu, de tout citoyen. Quelle que soit notre responsabilité professionnelle, nous sommes d'abord des individus, des êtres humains, et d'abord, au moins dans les démocraties, des citoyens. Cet élément est d'autant plus important que la vie professionnelle tend à être de plus en plus courte dans la durée de la vie comme dans la durée de l'année ou de la semaine.

Ce rôle de la formation générale est d'autant plus grand que nous savons qu'aujourd'hui et encore plus demain, nos élèves seront amenés à avoir plusieurs métiers, quelquefois très différents, d'où l'importance des acquis initiaux mais aussi de tout ce qui peut dans la formation continue permettre de s'adapter à d'autres métiers.

Au-delà de ces deux rappels généraux, il faut rappeler que la nécessité de compétences liées à l'enseignement général est de plus en plus grande dans la formation professionnelle étant donné la complexification de nombreux métiers. Et ce qui me frappe, c'est qu'on a de plus en plus des demandes des employeurs en termes de formation générale. Je cite, à titre d'exemple, un patron d'une entreprise de mécanique recevant un jeune ouvrier titulaire d'un BEP : « *ce garçon a des difficultés en termes de prise de notes, de commande, de lecture, de compréhension et* », dit-il, « *il s'est complètement planté sur une commande de pièce et j'ai perdu de l'argent...* » Cette réaction, qui n'est pas unique, s'est traduite par l'idée que « *le niveau baisse* ». Ce qui, comme chacun le sait, est faux, toutes les études le prouvent. Mais en avançant dans la discussion avec le responsable du CFA industriel avec qui je m'entretenais, il me dit sentir une évolution de la demande des employeurs : ceux-ci demandent de plus en plus aux salariés, entre autres en termes de communication orale. C'était évoqué ce matin dans l'atelier où je me trouvais : les relations de personnes qui ont des CAP ou des BEP vont se complexifier, relations humaines avec le responsable du service, avec des gens d'autres services, avec la clientèle (il y a de plus en plus des rapports directs entre l'employé et la clientèle). Cette communication orale passe par une maîtrise de l'expression orale et, au-delà, à voir avec une éducation civique, qui veut développer une capacité à s'exprimer, à écouter, à discuter et à argumenter. Elle requiert aussi, en termes de relations avec la clientèle, un bagage culturel qui fait que la communication peut s'installer au-delà du fait professionnel précis.

Il est évident que la dimension culturelle, historique ou artistique est encore plus importante dans certaines formations pour des métiers que l'on appelle un peu trop vite métiers d'art, où il y a une partie artistique. Des métiers comme le « patrimoine », l'ébénisterie, la ferronnerie,

exigent une culture générale historique, littéraire. Un professionnel compétent est capable d'expliquer ce qu'il fait et de le situer dans une évolution.

Il s'est mis en place dans les lycées professionnels deux réformes importantes.

La première est celle du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel qui, autour d'un projet professionnel, utilise des compétences d'enseignement général.

Une des remarques que nous faisons, et là je reprends ma casquette d'historienne, est que très souvent les « projets » sont en fait des « produits », et ce n'est pas la même chose, même si l'initiale est identique. Et le produit est très souvent choisi par le chef des travaux et son équipe d'enseignants professionnels, puis, après ce choix initial, on fait appel aux professeurs d'enseignement général en disant : « on aura besoin de vous pour ceci ou pour cela ». C'est, nous semble-t-il, une mauvaise démarche. Un véritable projet pluridisciplinaire doit concerner dès la conception les différents enseignements.

La deuxième réforme concerne l'éducation civique à laquelle tient particulièrement le ministre Jean-Luc Mélançon, qui insiste sur le fait que dans tout enseignement professionnel il y a une dimension civique, non seulement parce qu'on forme des citoyens, mais aussi parce que la capacité à s'exprimer, à discuter est un élément absolument capital dans la vie, y compris dans la vie professionnelle, et le sera de plus en plus. Je suis pour ma part attachée à cette dimension. Dans les années à venir, cette capacité à l'argumentation, à la discussion, à l'écoute, à la compréhension, à l'échange de l'argument, sera un élément de plus en plus capital dans la formation et dans l'exercice des métiers, de tous les métiers quels qu'ils soient.

C'est un exercice difficile et ambitieux que de conclure une table ronde. Aussi n'en aurai-je aucunement la prétention, me livrant plutôt dans une première partie à quelques réflexions reprenant certaines des problématiques exposées durant ces deux journées et dans une deuxième partie à quelques propositions quant à une évolution de la structure des diplômes. Cette deuxième partie sera très inspirée de notre rapport sur la validation des acquis professionnels³⁵. Il nous paraît évident en effet qu'il nous faut désormais « penser » les diplômes en y intégrant cette dimension de la VAP. En somme, pour paraphraser une formule célèbre : « *si actuellement la VAP va au diplôme, le diplôme aussi pourrait aller à la VAP* ».

La VAP et ses difficultés :

C'est sans doute dans le fonctionnement de la procédure de la VAP que l'on peut trouver une illustration de la problématique de ce jour, « Du travail au(x) savoir(s) ».

Beaucoup de choses intéressantes ont été dites sur la VAP et avec talent.

Permettez-moi quelques observations plus modestes tirées du rapport de l'IGEN et IGAENR auquel Brigitte DORIATH et moi-même avons contribué. Certaines seront sans doute redondantes par rapport à ce qui a été dit hier.

La VAP met en évidence un certain nombre de contradictions ou de problématiques ou d'antagonismes :

1. Elle compare les acquis du demandeur au référentiel de certification, c'est-à-dire qu'elle compare une expérience individuelle à la diversité des compétences et des savoirs décrits dans le référentiel du diplôme.

Pour riche qu'elle soit, l'expérience individuelle ne peut couvrir cette diversité. Il nous faut dès lors éviter ce risque de l'exhaustivité et cela vaut pour les disciplines générales comme pour les disciplines technologiques et professionnelles.

Après tout cette exhaustivité n'est pas de mise dans l'examen passé sous sa forme traditionnelle, y compris lorsque les épreuves sont en CCF. Jean-Louis PIEDNOIR vient de l'évoquer dans cette table ronde.

Cela nous conduit à nous interroger sur le degré de couverture attendu du référentiel de certification. Quelles doivent être les exigences minimum du jury de validation ?

2. Les diplômes professionnels attestent d'une formation qui permet l'adaptation à l'emploi et l'évolution professionnelle mais aussi les poursuites d'études éventuelles. Ajoutons à cela les dimensions culturelle et citoyenne, dimensions largement abordées ce matin.

Les référentiels de certification sont donc construits en fonction de ces objectifs combinés et font que la liaison entre les référentiels d'activité et de certification est loin d'être adéquationniste comme le développe Fabienne MAILLARD dans son document préparatoire.

A *contrario*, c'est bien ce caractère de non-adéquationnisme qui rend la procédure VAP difficile puisqu'il s'agit de comparer une expérience professionnelle, faisant partie du RAP, à un référentiel de certification intégrant des savoirs généraux et technologiques permettant de dépasser une pratique professionnelle immédiate.

Il faut noter qu'inversement, en situation de travail, les candidats ont développé des compétences spécifiques telles que sens de l'initiative, prise de responsabilités, vision globale de la situation de travail replacée dans son contexte. Les référentiels de certification ou plutôt les critères d'évaluation des examens ne mesurent pas ou ne savent pas toujours mesurer ces compétences spécifiques.

3. Le troisième antagonisme ou la troisième difficulté est le risque de non-traductibilité qui résulte de la comparaison d'une expérience professionnelle à un référentiel de certification.

Certes, on a dénoncé pendant ces deux journées l'hétérogénéité des référentiels de certification. On a vu aussi que cette hétérogénéité est quelque part la trace d'une réflexion évolutive.

Le document de l'Inspection générale STI et l'exposé de Jacques PERRIN hier précisent bien que les activités professionnelles et les tâches professionnelles du référentiel d'activités professionnelles sont le point de départ de la construction des unités. Une telle définition permet ainsi la certification des compétences professionnelles, c'est-à-dire la mise en regard des situations de travail et du référentiel de certification.

Ce n'est évidemment pas le cas pour les disciplines générales qui sont structurées autour de champs disciplinaires.

Après avoir entendu mes collègues à cette table ronde, j'ai envie de me livrer à une classification des savoirs généraux en plusieurs catégories plus ou moins analysables par la VAP :

- Les savoirs qui sont indispensables à un exercice professionnel. C'est le cas du français et des langues. Ils ne devraient pas poser de difficultés majeurs d'évaluation si ce n'est le risque d'exhaustivité signalé précédemment, ou au contraire la réduction à la seule dimension utilitariste de ces disciplines. Placée dans cette perspective de l'exercice professionnel, c'est la dimension utilitariste qui risque de l'emporter.

- Les savoirs qui apportent les bases théoriques ou méthodologiques aux savoirs et savoir-faire techniques. C'est le cas des mathématiques, de la physique, des sciences appliquées pour certains diplômes. Nous courons là les mêmes risques que précédemment avec un risque plus prononcé pour l'exhaustivité.

³⁵ La validation des acquis professionnels au sein de l'Education nationale, avril 2001.

- Les savoirs qui ont pour vocation la connaissance et la compréhension de l'environnement professionnel : l'économie, le droit, le français à nouveau, une partie de la VSP. Là, le risque de l'exhaustivité est très grand.

Le projet de loi de modernisation sociale, qui élargit le champ de la validation puisqu'il concernera désormais les acquis de l'expérience, permettra sans doute de mieux cerner la maîtrise de ces différentes catégories de savoirs, mais les risques énoncés demeurent et il apparaît ainsi qu'accompagnateurs et évaluateurs doivent naviguer entre deux écueils extrêmes qui sont une attitude laxiste avec un risque de dépréciation du diplôme, ou une solution de facilité qui consiste à renvoyer le candidat vers l'épreuve ponctuelle.

Dès lors, peut-on continuer à avoir les mêmes exigences quels que soient les candidats, cette question étant particulièrement aiguë pour les disciplines générales ?. L'accès au diplôme est rendu très difficile pour les candidats de la VAP à cause des épreuves d'enseignement général. On voit alors se dessiner des stratégies de contournement, décrits hier par Brigitte DORIATH, contraires à la philosophie même de la VAP.

Une première mesure simple ne consisterait-elle pas à noter les unités acquises et à permettre alors une compensation avec les unités passées sous forme d'examen ? Ce qu'a dit Jean-Louis PIEDNOIR précédemment me conforte dans cette conclusion : les candidats de la formation initiale qui passent l'examen sous sa forme traditionnelle peuvent obtenir leur diplôme avec des notes relativement faibles en mathématiques par le jeu des seules compensations entre épreuves.

Cela nous amène à réfléchir dans une deuxième partie à la construction des diplômes et à y intégrer cette réflexion.

Les conséquences sur la construction des diplômes

Les modalités de construction des diplômes et la définition des épreuves d'examen ont fortement évolué au cours des vingt dernières années. Mais ces diplômes ont été d'abord conçus pour les élèves de la formation initiale et plus accessoirement pour ceux de la formation continue. En aucune manière, ils n'ont intégré les problèmes spécifiques engendrés par le dispositif de validation des acquis professionnels.

Toute réflexion sur une évolution prenant en compte ces problèmes doit se conformer à quelques principes intangibles qui fondent la valeur et la reconnaissance des diplômes :

- Les diplômes professionnels sont conçus pour être des diplômes qualifiants reconnus par les entreprises.
- Tous les publics ont accès aux mêmes diplômes.
- L'accès aux diplômes doit être possible de manière progressive.

Sans remettre en cause ces principes, n'est-il pas possible de diversifier les modalités d'accès aux diplômes selon l'origine et l'expérience de ceux qui y prétendent ? Après tout, cette diversification existe déjà avec la mise en œuvre du CCF qui peut être plus ou moins étendu selon l'origine des candidats.

Si la procédure utilisée pour élaborer les diplômes et le règlement d'examen ne sont pas en cause, on peut faire quelques propositions susceptibles de rendre plus opérationnel le dispositif de validation des acquis.

*** 1^{ère} proposition : Mieux construire les unités autour des compétences professionnelles et des savoirs associés.**

Ces unités devraient toutes désormais être construites par référence à des activités professionnelles et à des regroupements compétences/connaissances nécessaires à la réalisation de ces activités professionnelles. Je renvoie à l'exposé de mon collègue Jacques PERRIN mais aussi à l'exposé de Brigitte DORIATH.

Toutefois, l'application de ce dispositif aux disciplines d'enseignement général comme à certaines parties théoriques des disciplines technologiques et professionnelles peut poser des problèmes d'une autre nature, comme par exemple celui de l'intégration de l'évaluation de savoirs théoriques dans des situations professionnelles, intégration qui semble plus facile pour les niveaux les moins élevés comme le CAP.

2^{ème} proposition : Mieux articuler les savoirs généraux et les savoirs professionnels pour une évaluation plus intégrée.

Implicitement, toute discipline faisant l'objet d'un enseignement dans les séries générales y acquiert son statut de discipline générale. Cela a pour conséquence d'accréditer l'idée que seuls les enseignements généraux sont porteurs de culture. Or c'est l'ensemble d'une formation dans sa globalité qui participe à la culture.

On peut aussi s'interroger sur les objectifs poursuivis par l'enseignement général quand il est dispensé dans les formations professionnelles : parfois les programmes sont alignés sur ceux des formations générales avec quelques allègements dictés par un horaire plus réduit ; parfois ils apparaissent plus utilitaristes et donc réducteurs, faisant fi de la dimension culturelle.

Les groupes d'experts élaborant les savoirs généraux devraient donc travailler en collaboration étroite avec les chefs de projets ayant conduit l'élaboration des contenus professionnels en CPC.

3^{ème} proposition :

S'agissant de diplômes de niveau V comme le CAP qui est un diplôme où le poids de la formation générale est moins fort, compte tenu de ses objectifs immédiats d'insertion professionnelle, on peut notamment se risquer à une proposition :

- Ne pas imposer d'épreuves d'enseignement général en dehors d'une épreuve sur l'expression et l'ouverture sur le monde ; les mathématiques et les sciences physiques ne seraient considérées que comme des outils et intégrées dans les épreuves professionnelles ; toutefois chaque chef de projet pourrait décider de l'opportunité de faire figurer une autre épreuve d'enseignement général si la spécialité l'exigeait vraiment. Je sais combien cette proposition peut être provocatrice malgré les garde-fous qu'elle instaure. Mais c'est le seul moyen de rendre l'accès au diplôme plus facile pour les candidats de la VAP et plus généralement pour ceux de la formation continue.



Quelques éléments du débats

Le débat qui a suivi a été extrêmement rapide, compte tenu de l'horaire ; il a porté sur les effets éventuellement néfastes pour les personnes concernées, qu'entraînerait la mise en place d'une « notation » des compétences par un jury ; sur les conséquences de la suppression d'épreuves portant sur l'enseignement général (la suppression de l'épreuve d'évaluation entraînant de fait, en formation initiale, la suppression de la formation) ; sur la difficulté permanente d'arriver à intégrer les enseignements généraux dans les enseignements professionnels, auxquels ils restent juxtaposés...



Table ronde

Les enjeux de la construction des référentiels

Animée par :

Jacqueline MÉNAGÉ, chef du bureau du partenariat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives, direction de l'enseignement scolaire

avec :

Joëlle GUYOT, chef du bureau des enseignements technologiques et professionnels à la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'Agriculture

Anne-Marie CHARRAUD, Mission Orientation Validation, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité

Michel DARRAS, adjoint du Délégué à l'Emploi et aux Formations au Ministère de la Jeunesse et des Sports



Jacqueline Ménagé

bureau du partenariat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives, direction de l'enseignement scolaire

La dernière table ronde de ces deux journées de travail sur les enjeux de la construction des référentiels des diplômes professionnels est consacrée à une présentation des diplômes ou des titres du ministère de l'agriculture et de la pêche, du ministère de l'emploi et de la solidarité et du ministère de la jeunesse et des sports.

Les diplômes ou les titres de ces trois ministères sont construits, comme ceux du ministère de l'éducation nationale, dans le cadre du décret du 4 juillet 1972 qui « pour chaque ministre responsable d'établissements ou d'actions de formation professionnelle continue ou d'enseignement technologique peut instituer, par arrêté, des commissions professionnelles consultatives ».

Si le cadre législatif est le même, il est intéressant de souligner les spécificités de chaque certification ministérielle et d'étudier les modalités de leur construction.

Je laisse la parole aux représentants des trois ministères, qui présenteront leurs systèmes de construction des certifications et qui nous feront part de leurs réactions aux divers propos tenus lors de ce séminaire. Ensuite, nous lancerons un débat sur quelques points clés, et notamment sur les enjeux qui émergent avec les dispositifs prévus par la prochaine loi de modernisation sociale.



Joëlle Guyot

chef du bureau des enseignements technologiques et professionnels à la direction générale de l'Enseignement et de la Recherche du ministère de l'Agriculture

Le ministère de l'agriculture propose un dispositif de formation préparant à des diplômes de la voie professionnelle, de la voie technologique et de la voie générale ; ces diplômes vont du CAPA (Certificat d'Aptitude Professionnel Agricole) au BTSA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole) en passant par le BEPA (Brevet de l'Enseignement Professionnel Agricole) , le BTA (Brevet de Technicien Agricole), le bac professionnel, le bac technologique et le Bac S. Ils sont accessibles par la formation scolaire, l'apprentissage et la formation professionnelle continue. A côté de ces diplômes, nous avons aussi des diplômes uniquement accessibles par la voie de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage que sont les brevets professionnels et les brevets professionnels agricoles.

Les champs professionnels couverts sont les métiers de la production agricole, de la production horticole, de l'aquaculture, de la viticulture et de l'œnologie, du paysage, de la forêt, de la gestion des espaces naturels, des industries agroalimentaires, de la commercialisation, des services en milieu rural, des activités hippiques, de l'agroéquipement, des animaleries et des métiers de l'eau.

Quelle est la procédure de construction des référentiels des diplômes professionnels au ministère de l'agriculture ?

Les diplômes de la voie professionnelle s'appuient tous, sauf les BTA (en voie d'extinction), sur un référentiel professionnel.

La première étape, l'écriture d'un référentiel professionnel, se réalise au travers d'une étude d'ingénierie de la formation confiée à un ou plusieurs délégués régionaux Ingénierie de la Formation (au nombre de un par région, ils forment un réseau national).

L'étude commandée aux DRIF doit permettre dans un premier temps d'apporter des éléments permettant de définir le champ d'application du diplôme, c'est-à-dire :

- d'effectuer un état des lieux du secteur professionnel et de la filière concernée (description du secteur, de son importance, de sa nature, des acteurs professionnels, sa structuration).
- De repérer les types d'activités et d'emplois susceptibles d'être visés par le diplôme.

Cette première partie de l'étude d'ingénierie, que l'on pourrait nommer étude d'opportunité, permet donc de situer d'une manière générale l'environnement professionnel des emplois qui seront visés. Elle apporte aussi des éléments de prospective sur les évolutions probables du secteur susceptibles d'avoir des impacts sur les emplois. Les résultats de cette étude sont validés par l'administration. A cette occasion, des choix seront effectués quant aux emplois cibles visés.

La deuxième partie de l'étude consiste en la rédaction de la fiche descriptive d'activités, qui se concentre sur la description fine et détaillée des emplois et postes qui seront occupés par les

titulaires du diplôme et leur positionnement au sein de la filière, au sein des entreprises ou organismes, leurs possibilités d'évolution. Elle se décline en une partie d'introduction présentant les emplois cibles, leurs grandes caractéristiques, la situation hiérarchique des titulaires de ces emplois, leurs relations fonctionnelles et une partie décrivant dans le détail les activités professionnelles ordonnées par grands types de fonction : ainsi, pour le référentiel du futur bac pro « forêt », on distingue la fonction gestion de l'entreprise, la gestion des chantiers, l'encadrement d'équipes, la communication et la réalisation de travaux.

La méthodologie utilisée comprend une analyse bibliographique sur le secteur, son évolution, complétée par des entretiens avec les représentants professionnels, en particulier ceux présents au sein de notre commission professionnelle consultative et de la sous-commission spécialisée. Pour la fiche descriptive d'activités, on procède à des observations sur le terrain, à des entretiens, auprès des professionnels, dans les chantiers.

In fine, le document qui en résulte constitue la pièce officielle qui sera présentée et soumise à validation de la CPC. Elle fera l'objet d'un examen approfondi de la sous-commission spécialisée concernée avant le passage devant la CPC. C'est donc un document négocié entre les partenaires professionnels et l'administration qui en résulte.

On peut dire que ce document est en quelque sorte le fruit d'une négociation, d'un compromis entre la réalité du travail, et la volonté, l'obligation du législateur, de cadrer les niveaux, de respecter le niveau de qualification, d'articuler le diplôme visé avec les diplômes se situant aux niveaux inférieurs et supérieurs. Il y a un travail d'ajustement, de simulation qui est réalisé durant cette étape. Ce document formalise le travail, l'activité, avec un certain effet réducteur par rapport à la complexité des mécanismes du travail ; ceci est en partie dû sans doute à la description exhaustive des activités déclinées en tâches et sous-tâches. A ce niveau, on ne peut percevoir comment le professionnel va s'y prendre pour assurer ces tâches, comment il construit ses compétences.

Une fois le référentiel professionnel validé, la deuxième phase peut débuter : la construction du référentiel de formation.

Dans un premier temps, on définit l'architecture globale du référentiel de formation du diplôme : définition des modules, de leurs objectifs généraux, de leur durée, des disciplines concernées, et ce à partir du contenu du référentiel professionnel, qui constitue le document de base, le fil conducteur. Le cadrage se réalise au sein de groupes de travail, qui réunissent l'inspection de l'enseignement agricole et l'administration. Il s'agit d'un travail à la fois de déclinaison en termes de grands groupes de compétence et de connaissances des activités décrites dans le référentiel professionnel, et à la fois de définition d'un corpus de connaissances et de compétences de base qui correspondent au niveau de qualification visé par le diplôme. Les modules d'enseignement généraux sont communs à l'ensemble des options d'un même diplôme. La partie qui est construite est celle spécifique de l'option.

Ensuite c'est l'écriture des matières proprement dite ; Cette deuxième étape se réalise au sein de groupes de travail animés par l'inspection et composés par des enseignants. Chaque matière

définit des compétences spécifiques elles-mêmes déclinées en contenus et recommandations pédagogiques. Chaque matière est pluridisciplinaire.

Troisième étape, la construction de l'architecture de l'évaluation. Celle-ci est définie à partir du référentiel de formation. La définition des épreuves de l'examen est réalisée sur la base des contenus des connaissances et des compétences présents dans les modules de formation.

La quatrième étape, c'est la validation par les instances consultatives : CPC, comité technique paritaire central de la direction générale de l'enseignement et de la recherche (CTPC), le conseil national de l'enseignement agricole (CNEA), et, pour le baccalauréat professionnel, les instances de l'éducation nationale.

Quelles sont les interrogations actuelles du ministère de l'agriculture ?

Elles portent par exemple sur la procédure des référentiels professionnels.

Si cette procédure bien calée convient aux secteurs professionnels structurés depuis longtemps, avec une vision claire des emplois et des niveaux de qualification exigée, c'est moins le cas pour des secteurs peu ou mal définis, des professions qui émergent et qui ont encore à se construire et qui par conséquent n'ont pas de représentation dans les instances.

Dans notre champ professionnel, nous nous trouvons confrontés à ce type de situation pour les métiers du secteur de l'aménagement de l'espace (rénovation du BTSA gestion et protection de la nature), le secteur des services (rénovation du BTA commerce et services). Ainsi, les emplois présentent des contours flous, correspondent à des champs de compétences partagés entre plusieurs ministères, des emplois souvent à multiples facettes, nécessitant une polyvalence. Ces emplois ne sont pas repérés par des conventions collectives ; les compétences sous-jacents sont nouvelles et ne correspondent pas à des savoir-faire professionnels traditionnels.

On avance donc par tâtonnements ; la présentation du référentiel est singulière et il manque une validation externe qui ne peut se faire via la CPC compte tenu de la faible représentativité des professionnels. Il y aurait sur ces champs nécessité d'une validation interministérielle. Il faut toutefois souligner l'apport méthodologique important des emplois-jeunes qui facilite le travail et conforte la démarche.

Sur la procédure de construction des référentiels de diplôme (formation et évaluation)

La loi de modernisation sociale, notamment avec la mise en place de la VAE, percute nos procédures d'écriture dans le sens où elle pose le problème de la liaison référentiel professionnel, compétences professionnelles/épreuves, qui n'est pas ou peu mise en évidence à l'heure actuelle.

En effet, l'écriture des modules de formation intègre une double logique : celle de formation à l'acquisition de compétences professionnelles déclinées directement à partir du référentiel professionnel, mais aussi celle de formation à un niveau de connaissances générales, caractéristique du diplôme. Ce constat est particulièrement vrai pour les modules d'enseignements généraux dont l'écriture reste fondée sur un apport de connaissances plus que sur une démarche inductive partant des compétences professionnelles. A partir de là, la

définition des épreuves s'appuyant sur les modules ne peut que difficilement se référer à un ensemble de compétences professionnelles à vérifier.

Ainsi, la correspondance entre des compétences professionnelles et des définitions d'épreuves de nature à faciliter la mise en place de la VAE/VAP n'est pas ou est peu faite à l'heure actuelle dans nos référentiels de diplôme.

Toutefois, ce constat doit être nuancé en ce qui concerne les diplômes qui peuvent être délivrés par la voie des UC, celles-ci constituant de fait un référentiel de certification : c'est le cas des CAPA rénovés délivrés selon les deux voies (épreuves et UC) présentant une correspondance entre UC et épreuves, c'est le cas des BP et BPA uniquement délivrés selon la voie des UC. Les travaux de nature à développer la VAE/VAP ont été conséquents ces dernières années et ont porté sur la mise en relation des capacités contenues dans les UC avec les activités professionnelles.

Au niveau du baccalauréat professionnel, on peut noter dans le bac « technicien conseil vente en animalerie » la mise en place d'un dispositif de correspondance entre les activités professionnelles et les épreuves E5 et E7 de manière à répondre à la demande d'un public désireux d'obtenir par la VAP, ces deux épreuves menant à un certificat de capacité exigé dans l'exercice de l'activité professionnelle.

Au niveau du BTSA, nous avons, à la demande des équipes pédagogiques concernées, initié une recherche-action sur un BTSA, relative à l'évaluation des compétences professionnelles et à l'apprentissage de la gestion d'équipes. Comment concevoir des situations d'évaluation permettant réellement une évaluation des compétences professionnelles au plus proche des réalités professionnelles, recherche-action qui, lorsqu'elle aura abouti, nous permettra d'avoir des éléments de réponse aux questions posées par la VAE/VAP.

Il y a donc quelques avancées, mais un travail de réflexion important reste à mener sur les bacs pros, BEPA, BTSA si l'on veut que nos diplômes soient réellement accessibles à la VAE/VAP. Cette réflexion sera conduite en 2001/2002 dans un groupe de travail inter-sous-direction, associant également l'inspection de l'enseignement agricole.

Les titres du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité

Un dispositif en rénovation depuis 1998

Ce que je vais décrire aujourd'hui concerne le dispositif des titres du ministère de l'emploi et de la solidarité, actuellement en cours de rénovation. Il était davantage connu jusqu'ici sous le libellé « diplômes AFPA », définis comme des certificats sanctionnant des formations. On rappellera que le ministère de l'Emploi et de la Solidarité a pour mission essentielle de s'adresser à un public relevant de la formation continue, sous statut soit salarié soit demandeur d'emploi. Cette mission a été attribuée depuis les années 30 aux centres de formations accélérées, ancêtres de l'AFPA, à travers l'appui du Ministère pour développer la formation accélérée des demandeurs d'emploi. Plus tard, après la seconde guerre mondiale le ministère du travail a soutenu l'effort commun, aux côtés notamment des ministères de l'éducation nationale et de la défense, en contribuant à la formation des travailleurs agissant pour la construction du pays. Les certificats délivrés par l'AFPA étaient régis jusqu'ici par un texte de 1946 qui permettait d'effectuer une commande publique du ministère pour réaliser cette mission.

Depuis trois ans, un changement important de politique a abouti à la publication d'un arrêté du 16 février 2000 qui apparaît comme une sorte de révolution au sein du ministère de l'emploi. Cet arrêté recentre l'activité des CPC du ministère non plus sur la formation mais sur la certification. Cette décision ne vise pas à dessaisir l'AFPA de sa fonction, de son ingénierie, de son rôle, mais correspond plutôt au désir de rendre plus cohérente la politique du ministère dans la relation emploi-formation. Elle permet d'introduire plus de cohérence entre la sanction d'un parcours de formation réalisé avec l'AFPA et le marché du travail.

Depuis trois ans, deux grandes innovations ont profondément modifié l'approche de la certification du Ministère de l'Emploi : l'une concerne l'ingénierie de construction des titres du ministère, et l'autre le rôle des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC). L'ingénierie est désormais essentiellement tournée vers l'élaboration de référentiels d'emploi et de certification et c'est sur ce type de référentiel que les CPC ont désormais à se prononcer alors que, depuis 1972, elles statuaient exclusivement sur des référentiels de formation. Ce changement est si important à faire qu'il suppose des délais. On est donc actuellement dans une période de transition avec une coexistence de deux systèmes. Le plus ancien reste attaché à l'élaboration de formations répondant à des besoins mis en évidence soit par le marché du travail du fait de demandes des entreprises ou éventuellement des branches, soit parce qu'il y a eu une demande et une mise en évidence d'un besoin de formation pour les demandeurs d'emploi. Le système plus récent tend vers un nouveau dispositif fondé sur l'idée de certification et non plus de formation. Il s'agit d'un engagement important du ministère de l'emploi et de la solidarité, réalisé en collaboration très étroite avec l'AFPA. Ce dernier système

renvoie d'ailleurs au modèle que nous connaissons bien des CPC du ministère de l'éducation nationale. Ainsi se retrouve un lieu de centralisation des politiques de certification au niveau ministériel à travers la DGEFP, au sein de la mission orientation validation(MOV). Une autre mission appelée « marché de la formation » s'occupe plus particulièrement de ce qui pourrait s'appeler les « affaires scolaires », en sachant que le scolaire ici ne concerne que la formation continue, et non la formation initiale et continue.

Actuellement, la construction des référentiels représente pour nous un enjeu fondamental. Elle repose sur une nouvelle ingénierie conçue avec l'ensemble des ingénieurs de formation de l'AFPA en accord avec et sur la demande du ministère de l'emploi et de la solidarité. Il s'agit de se caler sur la même démarche que celle initiée par l'Education nationale dans les années 90 : la formation sous sa forme standardisée n'est plus au centre des préoccupations. L'objectif poursuivi porte sur le signal de qualification qu'elle génère. Cette orientation suppose alors l'application d'une pluralité de voies de formation et de validation pour accéder à une certification dont les contours visent un emploi type ou un emploi métier.

Le référentiel tel qu'il est désormais conçu est bien un Référentiel d'Emploi-Activité-Compétence (REAC), très proche du Référentiel d'Activités Professionnelles (RAP) de l'Education nationale, à partir duquel s'élabore un référentiel de certification, appelé ici référentiel de « validation ».

Le ministère de l'emploi et de la solidarité n'a pas pour mission, comme l'éducation nationale, de formation et de reconnaissance des savoirs acquis dans certains domaines généraux, concernant entre autres la culture et la citoyenneté. La mission du ministère de l'emploi, est beaucoup plus carrée, beaucoup plus restreinte, même si les objectifs professionnels recherchés sont calés sur les mêmes emplois-types, les mêmes métiers, les mêmes qualifications. D'ailleurs, fort heureusement, on notera que les descriptifs d'activités de nos références sur ce point se rejoignent assez souvent et convergent en termes d'analyse d'évolution des qualifications. Il reste que cette mission de développement de l'homme et du citoyen, qui est la valeur ajoutée des diplômes de l'éducation nationale, n'est pas présente dans les référentiels du ministère de l'emploi et de la solidarité. Sa démarche essentielle est d'apporter à une personne, à un salarié ou à un demandeur d'emploi ou à un jeune adulte, par le biais de la formation continue – en alternance ou non – tous les savoir-faire, les savoirs procéduraux, un certain nombre de savoirs méthodologiques, et pour partie aussi des éléments de connaissance contextuelle utiles pour trouver un emploi, s'insérer sur le marché du travail. Il est question ici d'opérationnalité immédiate. Cela signifie que ce qui est attesté concerne la capacité à assurer certaines activités avec un degré donné d'exigence et de performance.

L'origine très différenciée des publics a très tôt amené la question de l'individualisation des parcours et donc de la modularisation des formations. Désormais, il est question de créer des certifications elles-mêmes modulaires. En effet, on a observé qu'un emploi-métier type pouvait recouvrir plusieurs situations d'emploi. D'ailleurs, une personne n'utilise jamais la totalité du spectre des éléments qui sont attestés par le diplôme ou le titre qu'elle possède. Elle n'effectue pas non plus la totalité des activités énoncées par le référentiel d'emploi. C'est pourquoi les

titres du ministère de l'emploi sont progressivement élaborés sur le principe d'une combinatoire d'unités elles-mêmes significatives d'activités-types repérées sur le marché du travail. La capitalisation de ces unités permet d'accéder ensuite à un titre du ministère de l'emploi. La politique actuelle de ce ministère consiste à faciliter et à aider le plus grand nombre à acquérir une qualification à travers ses titres, et non pas à se borner à une attestation de compétences. Malheureusement, ces unités ont été appelées « certificats de compétence professionnelle » et ce libellé est souvent source de confusion.

Cette démarche nouvelle prépare la deuxième révolution qui nous occupe et qui nous intéresse grandement aujourd'hui, c'est la validation des acquis de l'expérience. Le ministère s'est lancé très tardivement dans cette expérimentation et n'a pas encore finalisé son dispositif. Les objectifs d'attestation d'opérationnalité professionnelle, liée à l'emploi, a supposé de travailler sur des modalités d'évaluation compatibles avec ce registre d'attestation. C'est la raison pour laquelle le ministère s'est engagé dans la recherche d'un modèle différent de celui développé par l'Education nationale. L'observation en situation de travail, travail réel ou situation simulée, a d'ailleurs focalisée l'attention et les recherches lors de l'expérimentation achevée l'année dernière sur ce sujet. Les résultats ont mis en évidence que cette modalité particulière avait un coût réel certes, mais surtout qu'elle ne pouvait rendre compte dans tous les cas de figure de la totalité des éléments attendus. Aussi, l'orientation actuelle tend plutôt à développer un système de validation d'acquis d'expérience conçu sur une pluralité de modalités d'évaluation. La situation de travail, qu'elle soit réelle ou simulée, ne peut être qu'un des éléments entrant en ligne de compte dans l'avis des jurys en matière de validation d'acquis d'expérience. On a déjà développé d'autres modalités, et c'est l'ensemble des preuves apportées par le candidat qui va permettre l'avis du jury.

Les évolutions vont dépendre de la promulgation de la future loi (de modernisation sociale) annoncée pour la fin de l'année. Je noterai que ces dernières années, est apparue la perception que le ministère de l'emploi pouvait être aussi un ministère certificateur. D'ores et déjà ses pratiques tendent à développer des dispositifs tenant compte des autres certifications environnantes et donc à rechercher des collaborations sinon des passerelles avec les autres systèmes. Cet appel à l'échange peut être d'ailleurs le message majeur du ministère de l'emploi et de la solidarité.



Michel Darras

adjoint du Délégué à l'Emploi et aux Formations au Ministère de la Jeunesse et des Sports

En préalable, je me présente, je suis l'adjoint du délégué à l'emploi et aux formations du ministère de la jeunesse et des sports dont je précise brièvement l'organisation. Le ministère de la jeunesse et des sports possède une délégation à l'emploi et aux formations qui n'est pas une direction d'administration centrale en titre, mais qui, en fait, en a les fonctions d'une manière transversale sur l'ensemble du champ de compétence du ministère. Ce champ recouvre les aspects sportifs, du domaine de la direction des sports, et les aspects de la jeunesse et de l'éducation populaire, du domaine de la direction éponyme.

Je vais donner quelques chiffres pour situer le ministère de la jeunesse et des sports, qui est sans doute ici à cette table le ministère le plus jeune quant à la formation et à la validation, puisque ses premiers diplômes professionnels ont été créés par une loi de 1948.

Le ministère de la jeunesse et des sports délivre actuellement de l'ordre de 12 500 brevets d'Etat d'éducateur sportif, représentant plus de 20 000 étudiants en CREPS et écoles nationales, donc dans ses établissements publics de formation, et concernant globalement un public, sur une année, supérieur à 40 000. Ce chiffre doit être comparé au nombre d'étudiants en STAPS qui est souvent avancé, environ 45 000, pour arguer que le flux le plus important dans les formations aux métiers du sport est constitué par cette filière et que le ministère de la jeunesse et des sports ne recouvre qu'un tout petit gisement, alors qu'il est à peu près actuellement à parité avec les unités de formation et de recherche STAPS. Je donne ces chiffres parce qu'ils me paraissent intéressants et significatifs.

Le dispositif de qualification du ministère s'est construit, je ne dirai pas de bric et de broc, ce qui serait insulter ceux qui l'ont construit, mais en réponse à des demandes du moment. Ce qui ne signifie pas qu'il n'est pas de qualité et qu'il n'est pas performant, même si quelques problèmes d'adaptation ont pu être constatés. Toutefois, il ne s'est pas bâti sur un plan cohérent, comme les autres dispositifs et comme la Ministre nous a demandé d'opérer à partir de 1997. Il s'est construit autour d'un certain nombre de diplômes professionnels que je vais citer rapidement.

Le brevet d'Etat d'éducateur sportif, sans doute le plus connu, est un diplôme professionnel qui recouvre 64 options qui sont, en tant que telle, chacune un diplôme, puisque chaque option donne des prérogatives professionnelles. Le brevet d'Etat d'alpinisme qui recouvre aussi plusieurs diplômes, dont un bien connu, est un des premiers diplômes créés, le diplôme de guide de haute montagne. Je précise que le brevet d'Etat d'éducateur sportif est homologué, le premier degré au niveau IV, et le deuxième degré au niveau II, que le brevet d'Etat d'alpinisme est homologué au niveau II pour le diplôme de guide de haute montagne et au niveau IV pour le diplôme d'accompagnateur de moyenne montagne.

Il existe d'autres diplômes appelés socio-sportifs, c'est-à-dire plus transversaux. Il s'agit du BAPAAAT, le brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien qui est homologué au niveau V, et le DEDPAD, le diplôme d'Etat de directeur de projet d'animation et de développement qui n'est pas homologué mais qui a vocation à l'être au niveau II.

Il existe encore des diplômes de jeunesse et d'éducation populaire que sont le BEATEP, le brevet d'Etat d'animateur technicien de l'éducation populaire et de la jeunesse qui est homologué au niveau IV, et le DEFA, le diplôme d'Etat aux fonctions d'animation qui lui n'est pas homologué compte tenu d'une divergence avec notre partenaire des affaires sociales.

Pour poursuivre l'histoire de ce ministère, c'est à partir de 1989 que Roger Bambuck a demandé par le biais d'un schéma directeur des formations d'aborder les problématiques de référentiels et de compétences. Mais ce schéma directeur des formations n'a pas abouti à un plan cohérent. Il a quand même permis l'élaboration de diplômes comme le BAPAAT et le DEDPAD que j'ai cités, et qui ont été conçus à partir de référentiels professionnels, même s'ils n'ont pas été totalement construits ensuite sur des référentiels de certification qui permettaient d'attester des compétences. Dans leur structure, ils ne sont pas allés au bout de la démarche, mais déjà ils marquaient une évolution sensible du ministère dans ce domaine. Cette évolution a été accentuée radicalement avec l'arrivée de Madame Buffet qui a prescrit une rénovation de la totalité des qualifications du ministère, sur la base des méthodes d'ingénierie utilisées par ailleurs et en respect de la réglementation de la formation professionnelle.

A cet égard, je précise que tous nos diplômes sont théoriquement accessibles par la formation professionnelle continue, même si un problème se pose dans la mesure où les publics concernés ne sont pas en situation de formation professionnelle continue. Ils sont plus souvent primo demandeurs d'emploi, et de ce fait ils sont en situation de formation initiale. D'où la mise en place depuis deux années d'un système de formation initiale dans les établissements publics du ministère.

En ce qui concerne la méthode utilisée pour mettre en œuvre la rénovation, le ministère ne possède ni école de pensée, ni méthode d'ingénierie. Le choix a été fait de ne pas en créer une car elle aurait demandé un investissement énorme, ce qui n'aurait fait qu'accentuer le retard qu'il possédait. L'option a été prise de faire un petit peu comme le coucou, et d'aller occuper le nid des autres, avec leur accord, je précise. La collaboration s'est particulièrement instaurée ou plutôt a été réactivée avec le ministère de l'agriculture. Aujourd'hui, quelques divergences apparaissent parce que les caractéristiques des publics, et des métiers pour lesquels les qualifications sont créées, ne sont pas tout à fait les mêmes pour les deux ministères. Sur certains points, nous nous rapprochons plus du ministère de l'emploi et de la solidarité que du ministère de l'agriculture. Par exemple, les diplômes professionnels du ministère de la jeunesse et des sports ne recouvriront pas d'enseignements généraux, comme au ministère de l'emploi et de la solidarité. Les raisons en ont été évoquées par Anne-Marie Charraud, je n'y reviendrai pas. Nous aussi, nous avons besoin de diplômes à opérationnalité immédiate, c'est-à-dire pour des personnes qui, immédiatement à la sortie de la formation et de la certification, doivent pouvoir travailler. Ceci renvoie à une situation, sur laquelle je reviendrai tout à l'heure. En effet, si la profession n'est pas réglementée stricto sensu, les activités sont réglementées car la qualification et le diplôme sont rendus obligatoires par la loi. Ce qui n'est pas un élément de simplification....

Autre différence, le référentiel de formation ne figurera pas dans le diplôme. Bien entendu, le passage par cette phase sera réalisé mais il ne sera pas formalisé. A ce propos, j'indique que le

ministère ne possède plus d'inspection pédagogique. L'inspection pédagogique est partie en 1982 au ministère de l'éducation nationale, et depuis aucune volonté politique ne l'a recréée. Donc, nous rencontrons effectivement une difficulté par rapport à ces deux ministères, éducation nationale et agriculture, de situer cette mission dans les statuts des corps de nos fonctionnaires. Ce n'est pas la seule raison mais c'est quand même une raison importante.

J'en viens maintenant au brevet professionnel qui vient d'être créé et publié au journal officiel du 2 septembre, très récemment. Ce diplôme est créé à partir d'un référentiel professionnel et d'un référentiel de certification, cette terminologie, je pense, recouvrant la même fonction que dans les autres diplômes.

Quelles difficultés rencontrons-nous ? Première difficulté par rapport à la méthode utilisée, c'est la définition des emplois cibles pour élaborer les référentiels professionnels. Nous sommes dans un secteur très éclaté, qui se compose d'activités et pas vraiment de métiers, même s'il y a des emplois, mais souvent ces emplois sont l'agrégation d'activités. Par exemple, il n'existe pas de convention collective dans le champ des métiers du sport. Elle est en cours de négociation, mais elle n'existe pas encore. Donc, dans un champ excessivement éclaté, le premier travail à réaliser, et il est très difficile, c'est de déterminer les emplois cibles à partir desquels les diplômes pourront être élaborés. Et les difficultés sont encore accrues dans la mesure où le milieu est très spécifique et n'est pas dual. Cela signifie que pour la construction de diplômes d'Etat, l'administration n'a pas pour seuls partenaires les professionnels, mais aussi des tierces instances que sont les fédérations sportives, qui sont un élément du paysage qu'il faut prendre en considération. Par ailleurs, les fédérations sportives sont employeurs. Elles se structurent lentement, mais elles se structurent. Elles vont donc apparaître maintenant dans la représentation des employeurs. Elles sont organisées pour être parmi les organisations représentatives d'employeurs, mais elles ont par ailleurs d'autres missions conférées par une délégation de puissance publique. Ce paramètre apporte dans le contexte des éléments de complexité qui n'aident effectivement pas la recherche de solutions. Cela conduit, parfois, à des contradictions entre les besoins exprimés par des professionnels et les besoins exprimés par les fédérations. L'administration va être obligée de réaliser la synthèse et d'arbitrer entre des besoins qui sont parfois divergents voire contradictoires. C'est un élément de grande complexité qui actuellement obère un peu l'élaboration du niveau IV, par lequel nous avons commencé.

La deuxième difficulté réside dans la rédaction des référentiels de certification, notamment au niveau des situations d'évaluation. Pour évaluer les compétences, sans rentrer dans des débats sémantiques ou conceptuels, c'est-à-dire la capacité de maîtriser une situation de l'exercice professionnel, cela nécessiterait d'évaluer tous les candidats dans ces situations, ce qui s'avère excessivement difficile, parce que beaucoup d'entre elles se déroulent dans un milieu naturel. Cette hypothèse serait financièrement insupportable pour l'Etat s'il fallait organiser des commissions de jury se déplaçant in situ pour évaluer tous les candidats.

Actuellement, notre réflexion porte sur des modalités d'évaluation qui permettraient non pas d'évaluer la compétence mais d'évaluer des éléments qu'on pourrait présumer constitutifs de la compétence ou peut-être certaines capacités de l'apprenant. Nous sommes sur cette orientation

pour bâtir les référentiels de certification. Cela ne constitue pas une chose aisée, et l'expérience des autres ministères nous intéresse beaucoup.

Globalement, nous sommes confrontés à une difficulté parce qu'une grande partie du domaine est réglementée. Ce qui signifie que nous sommes un petit peu dans un cercle vicieux pour ce qui concerne la validation des acquis. En effet, réglementairement une personne non qualifiée ne peut pas exercer, mais s'il n'est pas possible d'exercer, il ne peut y avoir de validation. Cette difficulté concerne aussi la phase de l'alternance en entreprise avec une mise en situation professionnelle, alors que la personne ne possède pas le diplôme requis par la loi. La solution trouvée consiste en la qualité de stagiaire, mais elle est actuellement remise en cause parce qu'elle a donné lieu à trop de dérives. Et il faut réfléchir aussi entre l'organisation de la formation professionnelle avec des situations d'autonomie plus ou moins grande et le sous-emploi dans lequel peuvent être confinées des personnes, situation que certaines autres professions connaissent sans doute.

Se pose ensuite la question des enjeux des référentiels. Ils constituent premièrement la recherche d'adaptation à cette demande sociale. La rénovation a été prescrite en grande partie parce que nos diplômes étaient inadaptés à la demande sociale, à son évolution et à celle des pratiques. Le second enjeu recouvre la validation des acquis. Ce dispositif est appliqué depuis deux années avec des difficultés de mise en œuvre car nos diplômes actuels ne sont pas structurés en unités de compétence. Parce que les diplômes ont été construits à partir d'acquisition de savoirs et dans une logique de cursus de formation - la formation, comme disait Anne-Marie Charraud, était au centre. La correspondance des épreuves et des situations d'évaluation avec les compétences repérées n'est pas aisée. Un autre enjeu est la structuration du système de formation par unités capitalisables pour pouvoir certifier des compétences et permettre la validation des acquis.

Ensuite, un enjeu important dans notre champ, qui est non seulement éclaté mais aussi protéiforme, et recouvrant des domaines d'autres ministères, c'est de permettre des passerelles entre les qualifications. Il faut rompre avec la situation actuelle qui veut qu'une personne possédant un diplôme, par exemple de niveau IV, doive recommencer un cursus complet pour une qualification voisine parce que les constructions différentes ne permettent pas de valider les compétences déjà acquises. L'objectif est bien de rendre possibles des passerelles entre différents métiers, en permettant à des personnes d'obtenir des qualifications complémentaires, de développer des portefeuilles de compétences, ce qui constitue une nécessité dans un domaine où existent beaucoup d'activités saisonnières.

Enfin, le dernier enjeu réside dans l'élaboration d'une filière, qui actuellement n'existe pas.

Débat

Au cours du débat, les représentants trois ministères ont été amenés à préciser leur point de vue sur la loi de modernisation sociale qui doit être votée avant la fin de l'année 2001³⁶.

Joëlle Guyot

Le nouveau dispositif proposé par la loi de modernisation sociale est plus exigeant et devrait notamment amener à une plus grande articulation entre les différents travaux de chaque ministère qui, pour l'instant, malgré les nombreux contacts et inter-relations entre les différentes CPC, restent ancrés sur des pratiques propres à chaque structure. Cela devrait favoriser à terme une harmonisation des modalités d'écriture des référentiels métiers, cela devrait aussi favoriser la lisibilité des formations et des diplômes sur des champs professionnels partagés et permettre d'éviter ou d'atténuer une certaine forme de concurrence existant à l'heure actuelle.

La première étape de cette entreprise est de mieux connaître les pratiques des uns et des autres, de les comparer ; ce séminaire y contribue pleinement. Par ailleurs, il faut signaler certaines opérations d'ores et déjà engagées :

- nous travaillons avec le ministère de la jeunesse et des sports sur l'acquisition de double qualification en établissant des correspondances entre nos diplômes et les leurs ;
- sur les services, nous travaillons sur le niveau IV en lien étroit avec les services de l'éducation nationale. Nous avons aussi l'exemple du bac pro « bioindustries de transformation », diplôme qui a été construit en commun avec le ministère de l'éducation nationale.

Le contexte de la loi est favorable à ces échanges et travaux en commun.

³⁶ La loi de modernisation sociale, adoptée le 17 janvier, est parue au JO du 18 janvier 2002.

Anne-Marie Charraud

Le répertoire national des certifications prévu par la loi présente un premier avantage pour un conseiller d'orientation, qu'il soit pour des jeunes scolaires ou pour des adultes. Pour ces derniers, il y a un besoin évident d'un service à développer. Lorsque j'ai travaillé récemment sur la reconnaissance et la validation d'acquis des jeunes salariés sous statut « emplois jeunes », j'ai pu noter le besoin de lisibilité en France autour de l'offre de certification. On arrive à peu près à la cerner, mais il reste un besoin de lisibilité et de mise à plat de l'ensemble de nos dispositifs de certification.

Deuxième avantage, cette mise à plat devrait peut-être permettre de supprimer les doublons que nous avons les uns et les autres, faute de nous connaître, et peut-être peut-on rêver et penser à une reconnaissance mutuelle.

Je ne crois pas que la commission nationale de certification puisse donner des directives réelles aux certificateurs, et je ne pense pas que ce soit vraiment souhaitable. En tout cas, le texte de loi tel qu'il est prévu ne donne pas d'éléments suffisamment précis à cet effet sur son rôle et sa fonction dans ce sens. On peut penser que ce soit un des objectifs visés, mais de là à le concrétiser sous la forme de fonctions claires, ceci est peu probable.

Par contre, il y a un réel besoin en France d'un lieu d'échange et de communication entre les différents acteurs qui certifient. C'est fondamental pour plusieurs raisons. Il existe d'abord une nécessité de clarifier les règles du jeu des principes utilisés par les uns et les autres pour attester la « qualification » individuelle. Les personnes effectuent des investissements importants pour acquérir et se maintenir dans leur qualification et il est nécessaire qu'elles aient une information sur les signaux portés par les qualifications qu'elles souhaitent posséder.

De plus, le contexte européen favorise actuellement des réflexions et des initiatives n'allant pas forcément dans le sens de notre conception française de la certification individuelle. Même si nous avons souvent le sentiment de ne pas être tout à fait d'accord entre acteurs institutionnels, voire même d'être concurrents, nous partageons malgré tout une culture « franco-française » de la certification. Même si nous concevons avec quelques nuances la qualification, puisque nous avons des missions légèrement différentes, il reste que pour chacun de nous le point fondamental est que la qualification d'une personne n'est pas réduite à une compétence ou à une fonction.

Or, ce que certains acteurs européens proposent en termes de certification est souvent très éloigné de ce nous avons construit dans notre contexte national, qui s'inscrit d'ailleurs dans un contexte latin où sont à l'œuvre des conceptions voisines.

D'ores et déjà, nous sommes sollicités en tant que ministères pour établir des formes de reconnaissance par l'éducation nationale et le ministère de l'emploi de certifications qui n'ont rien à voir avec tout ce dont nous avons discuté aujourd'hui. Il est même question de demande d'équivalence de diplôme pour des certifications qui auraient comme objet d'attester de savoir-faire et d'usage de certaines fonctions d'un ordinateur ou d'un logiciel. Il y a d'ailleurs actuellement une demande européenne très concrète qui nous est faite d'utiliser et de convertir une certification privée de ce type en tant que diplôme à part entière dans l'Etat français.

Je crois, pour finir, que nous avons besoin de cette commission nationale de la certification professionnelle pour au moins rendre compte sinon défendre les valeurs sociales que nous avons construites en commune au fil du temps, et cela me paraît actuellement un enjeu particulièrement important.

Michel Darras

Par rapport aux questions qui sont posées, ma réponse s'appuiera sur les projets de décrets qui ont été transmis fin juillet, donc sur des textes d'application de la loi, qui sont un peu plus précis. Je dis un peu plus précis parce qu'ils ne le sont guère à mon sens. Ce n'est pas une critique, c'est un constat.

En ce qui concerne le répertoire, je ne rajouterai pas grand chose à ce qui a été dit. Je pense que créer un document unique qui soit construit à partir de critères, qui soient des critères clairs, des critères communs à l'ensemble des qualifications, est une bonne chose.

Quant à la commission, je suis un peu plus dubitatif. L'objectif et la volonté de collaboration entre les ministères pour que l'Etat soit un Etat unique et pour que les administrés n'aient pas affaire à une nébuleuse mais à une administration unique, identifiée et responsable, sont très louables. Mais à travers la commission, je n'ai pas vu – j'ai peut-être mal lu, je l'espère – l'outil qui permettrait de soutenir cette volonté et d'atteindre cet objectif. Parce que, si je comprends bien, deux systèmes sont prévus. L'un, pour les diplômes d'Etat, est constitué de la reconnaissance de droit à la condition de respecter deux critères : un critère de construction et un critère de concertation, mais pas du tout un critère d'harmonisation, que je n'ai pas vu. En ce qui concerne, par contre, les certifications privées, l'inscription au répertoire est conditionnée par une procédure, une instruction qui est intéressante, car elle devrait permettre à l'ensemble des ministères membres de la commission, ils sont dix, d'assurer cette nécessaire harmonisation. Alors peut-être que l'Etat s'appliquera à lui-même les mêmes règles que celles appliquées aux certifications de droit privé, il faut l'espérer. Mais, je le répète, je n'ai pas vu l'outil qui permettrait de faire prospérer la volonté qu'on affirme aujourd'hui autour de cette table.



CÉREQ
Dépôt légal 1^{ER} trimestre 2002



La réflexion sur *l'usage des diplômes professionnels* fait l'objet de larges débats avec les partenaires sociaux : y a-t-il opportunité à créer ou supprimer ou rénover un diplôme ; comment en définir la cible professionnelle ? de quelles capacités doit on attester et selon quelles modalités ? Les démarches à suivre pour répondre correctement à ces questions ont nourri une abondante littérature, et fait l'objet de nombreuses contributions d'experts ou d'études.

Mais la question de l'usage concret de ces «référentiels» constitutifs des diplômes dans les actes de certification, est restée discrètement posée, a fait l'objet de peu de débats hors les murs de l'école, même si elle traverse nombre d'études sur les diplômes. Comment les enseignants s'appuient-ils sur ces référentiels pour organiser leur enseignement, comment les jurys les utilisent-ils concrètement ?

Cette dernière question émerge fortement avec le développement attendu de la validation des acquis de l'expérience, et ne concerne plus les seuls pédagogues mais intéresse l'ensemble des personnes demandant à un jury d'examiner leur expérience professionnelle pour la valider au regard d'un diplôme. Elle conduit à resituer les discussions méthodologiques sur la construction des diplômes dans le champ de la relation éducation-travail, à confronter leurs référentiels à l'usage qui en est fait, à revenir sur la question des relations entre les savoirs et les activités d'un point de vue théorique et pratique...

Les contributions réunies à ce sujet dans le présent ouvrage, sont celles de chercheurs, d'enseignants et inspecteurs de l'éducation nationale, de responsables institutionnels de divers ministères en charge de la définition des politiques éducatives et de la certification, qui se sont réunis en septembre 2001 à l'initiative conjointe de la DESCO (direction de l'enseignement scolaire) et du CEREQ.

ISBN : 2-11-09-2777-1

ISSN : 1249 - 5107

CENTRE D'ÉTUDES
ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette
BP 21321 - 13567 Marseille Cedex 02
Tél. : 04 91 13 28 28 / Fax : 04 91 13 28 80