

Programme d'études de la DGESCO et bac pro : un rapport distant ?

Stéphane Balas

DGESCO-MEN

stephane.balas@wanadoo.fr

Alors même que le programme d'études sur l'enseignement technique et professionnel de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Education nationale est créé dans la même période que le baccalauréat professionnel¹ (Maillard, 2005), une première analyse des études publiées entre 1992 et 2014 (soit 141 études) par ce programme, montre que moins de 15 % d'entre-elles concernent directement le bac pro ou une de ses spécialités. Cependant, on peut relativiser ce constat en observant que les études ne traitent pas plus des autres diplômes (CAP, BTS...).

Si l'on compare les travaux qui étudient directement un ou plusieurs diplômes à ceux qui se penchent sur des questions plus transversales (analyse de notions, de publics, comparaisons internationale, secteurs d'emploi) on parvient à une distribution *quasi* équivalente, le programme portant son attention, à part égale sur des réflexions larges et sur une évaluation des divers diplômes professionnels produits par la DGESCO.

Dès lors, à l'occasion du 30^{ème} anniversaire de la création du baccalauréat professionnel, il apparaît utile d'interroger la fonction du programme d'études et des publications qu'il produit², officiellement désignés comme des outils d'appui aux travaux des commissions professionnelles consultative (CPC) et à leur activité de conception des diplômes professionnels. Ce programme joue-t-il toujours ce rôle, et le joue-t-il en particulier pour le plus jeune des diplômes professionnels du ministère de l'Education nationale ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous reviendrons, dans un premier temps, sur le fonctionnement du programme, ses orientations actuelles mais aussi son histoire, à partir d'une analyse de sa production, c'est-à-dire les études publiées, leurs titres, leurs auteurs, les organismes de rattachement de ces auteurs, etc.

Dans un deuxième temps, nous interrogerons plus spécifiquement comment le programme d'études a contribué à alimenter la réflexion sur la création, la mise en place et l'évolution du baccalauréat professionnel et de ses différentes spécialités. Ainsi, nous interrogerons l'effectivité de ce rôle d'appui du programme, en particulier pour ce qui concerne le baccalauréat professionnel.

Enfin, nous discuterons ces premiers résultats avant de dresser des perspectives pour un programme d'études qui renforcerait son rôle d'appui à l'amélioration du plus récent des diplômes de l'enseignement et de la formation professionnels de l'Education nationale française.

1. Le programme d'études de la DGESCO

Le programme d'études sur l'enseignement technique et professionnel de la direction générale de l'enseignement scolaire, aujourd'hui rattaché au bureau « des diplômes professionnels », a été créé au début des années 1990 au sein de la direction des collèges et des lycées (DCL). Diverses études étaient auparavant commanditées par cette direction, sous

¹ Le début des années 1990 pour le programme alors que le bac pro est créé en 1985.

² Selon le site eduscol du ministère, « Les études CPC et la revue CPC Info sont des outils d'aide à la réflexion et à la décision pour les acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle, notamment de la construction des diplômes professionnels ». Ces études et la revue sont maintenant en ligne à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

d'autres formats et dans d'autres conditions. Dans la mesure où le Cereq est membre de droit des commissions professionnelles consultatives (CPC), le recours à l'expertise et aux études passe en outre par différents canaux. La volonté de disposer d'un programme récurrent et pérenne, ainsi que d'une collection dédiée à la publication des rapports, a néanmoins abouti à ces deux initiatives.

Depuis cette origine, ce programme se développe en étroite relation avec le secrétariat général³ des commissions professionnelles consultatives (CPC) et constitue un outil d'appui à l'action de celui-ci. En effet, si certains débats vifs peuvent parfois se dérouler au sein des CPC, entre partenaires sociaux en particulier, la production d'une étude scientifique, neutre et objective⁴, peut constituer un instrument d'arbitrage efficace.

Le projet de cette contribution est d'analyser, à partir de l'étude des travaux publiés, qui constituent les seules traces objectives du fonctionnement de ce programme, sa réelle fonction d'appui aux concepteurs de diplômes professionnels.

En effet, depuis 1992 et jusqu'à aujourd'hui (2014⁵), nous disposons d'une liste quasi exhaustive⁶ des études publiées, de leur titre, des auteurs impliqués, des structures d'appartenance de ces auteurs, de la nature de ces études. Concernant ce dernier point, ces études répondent, depuis le début, à cinq enjeux différents. Ce sont des « Etudes d'opportunité pour la création de diplômes », des « Evaluations de filière de formation ou de diplôme », des « Mises en perspective de dispositifs de formation, d'évaluation et de certification », des « Etudes sectorielles et professionnelles » ou encore des « guides méthodologiques » à l'attention des membres des CPC et des groupes de travail.

Ainsi, partant d'un corpus de 138 titres, des auteurs, de leurs structures d'appartenance et de la nature de l'étude, nous avons réalisé une première analyse documentaire et statistique (combien d'études par an, sur quels thèmes, caractéristiques des auteurs, catégorie d'études).

Dans un second temps, nous avons voulu approfondir l'approche par une analyse langagière des titres des études. Une fois écartés les articles (le, la, une...), vingt-quatre mots ou groupes de mots sont apparus comme plus fréquents et pertinents (par exemple « formation », « état des lieux » ou encore « insertion »).

Pour cette analyse, nous avons scindé le programme d'études, comme nous allons le voir, en trois périodes.

Les premières années, le programme permet de produire et de publier un nombre important d'études (six en 1992 et 1993) dans la collection *CPC-Documents* et près de neuf en moyenne sur la première période du programme (de 1992 à 1996), considérée comme celle de lancement.

Cette production, dans une deuxième période, entre 1997 et 2009 (que nous qualifions de période de pérennisation), est plus irrégulière (avec par exemple 10 études publiées en 1998 mais une seule en 2007) avec une moyenne légèrement supérieure à six.

L'année 2010 constitue un moment « charnière » pour le programme avec plusieurs modifications majeures : changement de pilotes, inscription dans le cadre des marchés publics des commandes d'études, maquettage de la revue et changement de nom (*CPC-Etudes*), budget en baisse...

³ Le secrétariat général des CPC, dont la fonction est actuellement tenue par le chef du bureau des diplômes professionnels, est un pilotage politique et administratif de l'action des CPC : convocation, définition des ordres du jour, réglementation de leur fonctionnement... Le secrétariat général est sensé jouer un rôle d'arbitre entre les représentants des quatre collèges constitutifs de chaque CPC (14 à l'éducation nationale).

⁴ Cette neutralité et cette objectivité sont évidemment à juger au regard de l'implication des représentants des employeurs et des salariés d'un secteur qui sont porteurs, par nature, d'un regard « orienté ».

⁵ Deux études ont été ou sont en cours de publication en 2015.

⁶ En effet, sur les 141 études publiées, nous avons pu en identifier 138. Les manquantes, repérables par une discontinuité dans la collection (par exemple, on ne trouve pas trace du n°1992-1 de la collection *CPC-Documents*) alors même que le 1992-2 existe, n'ont pu être retrouvées, en version papier, ni même leur titre.

Ainsi, cette troisième période, entre 2010 et 2014, correspond à une baisse sensible des productions, avec trois études publiées par an (Voir tableau n°1 en annexe).

Cependant, si le nombre d'études publiées est un indicateur utile, une analyse plus fine paraît utile. Les sujets des études, les titres de ces études, les auteurs et leurs organismes d'appartenance, ... seront donc analysés comme indices des enjeux réels poursuivis par le programme.

On peut principalement noter que :

- Concernant les catégories d'études (voir tableau n°2 en annexe), on constate une prédominance des études portant sur l'« évaluation de filière de formation ou de diplôme⁷ » et celles de « mise en perspective de dispositifs de formation, d'évaluation et de certification⁸ », qui représentent chacune plus d'un tiers des publications. Cependant, ce poids moyen sur la période masque une réalité divergente. En effet, si les études « d'évaluation de filière de formation ou de diplôme » sont de moins en moins fréquentes pour ne représenter que 20% des productions de la dernière période, celles qui relèvent de la « mise en perspective de dispositifs de formation, d'évaluation et de certification » sont de plus en plus pratiquées pour représenter près d'une étude sur deux entre 2010 et aujourd'hui.
- Si les « Etudes d'opportunité pour la création de diplômes⁹ » et les « guides méthodologiques¹⁰ » sont assez fréquents lors des débuts du programme (avec respectivement 15 et 10% des études publiées), ces catégories sont quasi-absentes des productions actuelles. Enfin, les « Etudes sectorielles et professionnelles¹¹ » restent l'objet, constant tout au long de l'histoire du programme, d'environ une étude sur cinq.

Les auteurs des études relèvent de quatre types d'institutions (voir tableau n°3 en annexe) : ils appartiennent à des laboratoires de recherche, à des cabinets de consultants, à des organismes publics (type CEE ou CEREQ) ou à la DGESCO directement.

Les premiers sont majoritaires (42%) mais sont de moins en moins sollicités, en particulier dans la dernière période où ils ne produisent plus que 20% des études. Les consultants, à l'inverse, sont de plus en plus acteurs dans le programme. S'ils ne représentent qu'un quart des auteurs depuis l'origine du programme, ils produisent aujourd'hui une étude sur trois.

De même, les organismes d'études publics comme le Céreq sont de plus en plus sollicités par ce programme où ils réalisent aujourd'hui 20% des travaux.

Les études internes, assez présentes au démarrage du programme (1/4 des études), ne sont plus présentes aujourd'hui.

Au total, la réalisation des 138 études répertoriées a mobilisé 160 auteurs différents au cours de 294 contributions, certains auteurs ayant participé à plusieurs études. Si 87% des auteurs n'ont participé qu'à une, deux ou trois études, on peut noter quelques auteurs fidèles puisque l'un d'eux a réalisé 11 études et un autre 10.

Ces 160 auteurs relèvent de 53 structures différentes (laboratoires, cabinets...). On peut aussi noter, à ce propos, la propension du programme d'études à fidéliser ses prestataires. En effet, seuls 20% des structures n'ont produit qu'une unique étude pour le programme... On peut même observer que les auteurs appartenant à des structures ayant contribué à cinq études ou plus représentent un quart des participations.

⁷ Maillard, D., & Veneau, P. (2009). Une évaluation du BTS Informatique de gestion. Un diplôme et un niveau en questions, *CPC-Documents* n°2009/2

⁸ Clot, Y. (dir.), Prot, B., & Reille-Baudrin, E. (2007). Entre le référentiel et l'activité : le problème de la prospective du métier – Une étude avec des employés administratifs, *CPC-Documents*, n° 2007/1

⁹ Collin, C. (1996). Des médiateurs de quartier contre la fracture sociale, *CPC-Documents*, n°1996-3

¹⁰ Guide à l'intention des membres des CPC *CPC-Documents*, n° 2004/1

¹¹ Moreau, G. (2009). Affiliations et désaffiliations aux métiers de la mécanique automobile : le cas des apprentis, *CPC-Documents*, n°2009-1

Quand on analyse les thèmes développés dans les études à travers les mots des titres de ces dernières (voir tableau n°4 en annexe) on remarque que :

- un mot-clé apparaît dans près d'une étude sur trois : professionnel (31,16%). Trois autres sont constitutifs des titres d'une à deux études sur dix. Il s'agit de formation (19,57%), de diplôme (18,12%) et d'emploi (12,32%) ;
- ces quatre mots-clés, à eux seuls, pourraient constituer une sorte de définition de l'objet du programme d'études : « Analyser les rapports entre formation, débouchant sur un diplôme et emploi, dans un champ professionnel ».
- cinq mots-clés sont donc majoritairement retrouvés dans les titres des études sur l'ensemble de la période (les quatre termes de professionnel, de formation, de diplôme et d'emploi auquel s'ajoute le sigle de diplôme de BTS) et font aussi partie des mots-clés en tête dans chaque période. A l'exception de « BTS », les autres termes se maintiennent ou se renforcent et même fortement dans la période actuelle ;
- deux concepts, *quasi* absents dans la première période, apparaissent dans la dernière de manière répétée : compétence et savoir. On peut y voir l'effet d'une réflexion voire d'un questionnement sur le « modèle compétence¹² » qui, ne prenant en compte ni la construction de cette compétence à partir de l'expérience, ni les dynamiques des processus qui régissent sa mobilisation en situation, semble constituer pour les diplômes professionnels, une impasse (Coulet, 2011) ;
- la référence aux titres des diplômes (BEP, BP, BTS) est importante dans la première période. Elle diminue mais persiste entre 1996 et 2009 puis disparaît dans la dernière période. Ce constat peut être mis en rapport avec la diminution des études visant « l'évaluation de filière de formation ou de diplôme » après 2009. On peut aussi y voir l'effet de la réforme de la voie professionnelle survenue dans la même période, où certains diplômes tendent à disparaître ou à devenir des « diplômes intermédiaires » du baccalauréat professionnel en trois ans (tel le BEP) ;
- enfin, l'émergence des termes de compétence et de savoir, déjà exposé, s'accompagne d'une modification du rapport de fréquence entre les termes de « formation » d'une part et de « professionnel », « emploi » et « diplôme » d'autre part. Si dans la première période, le terme de formation est le plus souvent utilisé, il en va tout autrement dans la dernière période où « diplôme » et « professionnel » sont utilisés dans quatre titres sur dix et la notion « d'emploi » trois fois sur dix. On peut attribuer plusieurs raisons à ces évolutions. La première est que la place de la formation a diminué relativement dans la réflexion du ministère, en particulier depuis l'adoption de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 qui consacre la distinction entre formation et certification. Progressivement, cette distinction est faite par les divers acteurs et l'objet de questionnement n'est plus le processus pédagogique, qui relève des équipes d'enseignants et de formateurs mais bien la certification, qu'on désigne par le terme spécifique de « diplôme » et plus rarement justement par celui, plus générique, de « certification » (6,67% dans la dernière période). Peut-on y voir un usage défensif¹³ ? La seconde raison est la forte orientation des questionnements des concepteurs de diplômes vers le monde professionnel, vers l'emploi qui semble confirmé, répondant ainsi à la

¹² En France, le monde éducatif, en particulier dans l'enseignement et la formation professionnels, connaît au début des années 80, une « révolution culturelle » avec le passage d'une référence unique à des savoirs à acquérir à l'adoption d'un « modèle » se référant à la compétence, concept visant à rapprocher les dispositifs de formation des enjeux du travail. Ce « modèle compétence » fait écho aux évolutions vécues dans la même période dans l'entreprise où cette notion se substitue à celle de qualification (Ughetto, 2014).

¹³ Dans la mesure où la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a englobé sous le terme commun de « certification professionnelle » les diplômes, titres et certificats de qualification professionnelle, impliquant de ce fait une forme de « désacralisation » du diplôme, en particulier celui du premier ministère certificateur, l'éducation nationale. Au sein de ce ministère, cependant, le terme de référence reste celui de diplôme et la notion de certification est réservée aux « autres » objets, délivrés par d'autres autorités.

pression sociale et à ses traductions dans les politiques nationales comme européennes¹⁴. Ces diplômes doivent être en adéquation avec les besoins du monde professionnel pour des raisons d'insertion (du point de vue du diplômé) et économiques (du point de vue des entreprises). On notera, au passage, la persistance du non-usage du terme de « travail », confirmant ainsi la crainte de Jobert : « Le risque à l'extrême, c'est de former des gens qui n'existent pas à un travail qui n'existe pas¹⁵ » (Jobert, 2013, p. 84).

A partir de ces analyses globales du programme d'études et de son évolution au cours de l'histoire, quels constats spécifiques pouvons-nous faire concernant l'étude de la construction et de la mise en œuvre du bac pro ?

2. Un programme favorisant la réflexion sur les baccalauréats professionnels ?

Concernant le baccalauréat professionnel, les questions spécifiques ne manquent pas, depuis sa création : rapport au métier et au milieu professionnel (Moreau, 2009, *op. cit.*), impact de sa création sur l'équilibre du système éducatif entre fonction éducative et professionnalisation à visée d'insertion, déclassement et déqualification des diplômés de baccalauréat professionnel, rapport entre formation en bac pro et santé (Frigul et Thébaud-Mony, 2010), poursuite d'études des bacheliers professionnels (Beaud et Pialoux, 2002).

Le premier constat, quantitatif, laisse penser qu'il existe une forme de désintérêt du programme pour ce diplôme. En effet, 15% seulement des publications visent explicitement l'étude du bac pro en général ou d'une de ses spécialités. Cependant, ce constat est identique pour les autres diplômes que gère la DGESCO : le CAP ou le BTS sont traités dans 14 % des travaux chacun et le BEP dans moins de 10 % de ceux-ci.

En revanche, l'analyse des titres des études permet de distinguer, outre celles traitant directement du bac pro, celles qui concernent indirectement ce dernier. En effet, nous estimons à près de 40% les études dont la thématique permet d'enrichir une réflexion qui concerne le bac pro.

Par exemple, l'étude de Paddeu et Veneau publiée en 2013 et concernant « Les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels » permet d'enrichir la réflexion des acteurs de la conception et de la mise en œuvre des diplômes professionnels en général et des baccalauréats professionnels en particulier. Un des exemples que les auteurs mobilisent dans leur travail est d'ailleurs la spécialité ELEEC (Electrotechnique, énergie, équipements communicants) du bac pro.

L'étude menée par Toutin et son équipe, en 2012, portant sur les « Jeunes et entreprises face aux ruptures de contrat d'apprentissage » constitue un second exemple. Le sujet direct de ce travail n'est pas le bac pro, mais de nombreuses questions posées dans cette étude sur les parcours des apprentis et le positionnement des entreprises peuvent concerner différents diplômes, dont le bac pro.

On peut aussi pointer les importantes questions transversales traitées (le rapport entre diplôme et classification¹⁶, les compétences qualifiées de « comportementales »¹⁷ ou de « clés »¹⁸, la valeur comparative du diplôme en France et dans différents autres pays européens¹⁹, etc.).

¹⁴ Voir par exemple le projet ECVET (*European Credit system for Vocational and Education Training*) qui cherche à formaliser les « acquis d'apprentissage » avec une référence en terme d'efficacité en emploi...

¹⁵ Jobert distingue ici la notion d'emploi, qui sert de référence pour la construction des diplômes et le travail qui constitue le « contenu » réel de ces emplois et pour lequel les individus doivent être formés.

¹⁶ Caillaud, Quintero & Sechaud, 2013.

¹⁷ Gay & Montarello, 2012.

¹⁸ Arlandis, Oulmane, Guimaraes & Coulet, 2014.

¹⁹ Moncel et al., 2009

Ces dernières questions, si elles n'apparaissent pas directement en rapport avec le diplôme qui nous occupe, ne sont pourtant pas dénuées de sens pour l'étude de la création et du déploiement du baccalauréat professionnel sur ces trois dernières décennies.

En fait, à partir de cette observation, on peut dire que plus de la moitié des études concerne, directement ou indirectement la conception et la mise en œuvre du bac pro (figure n°1).

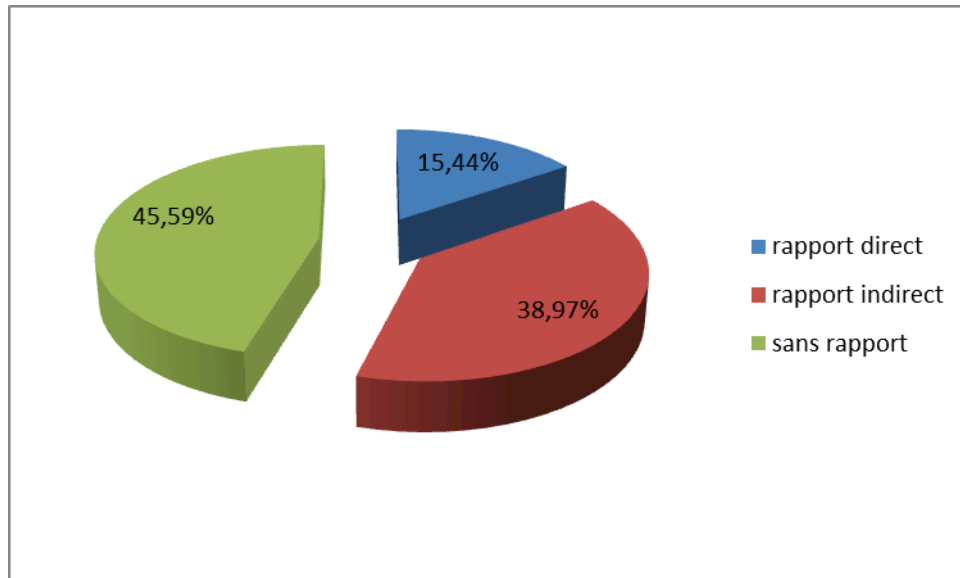


Figure n°1 : rapport entre thèmes des études et bac pro

Nous pouvons dès lors nuancer le constat initial d'un rapport distant entre programme d'études et appui à la conception, au développement et à la pérennisation du diplôme professionnel de formations initiale et continue de niveau IV du ministère de l'éducation nationale.

Le programme d'étude ne traite pas directement, de manière massive, la question du bac pro ou de ses spécialités mais enrichit la réflexion des producteurs de diplômes (au sein des CPC et des groupes de travail) et des pédagogues en charge de la mise en œuvre (dans les académies et les établissements²⁰ – Lanave, 2013) grâce au traitement de ces thématiques génériques.

On peut légitimement s'interroger sur ce rapport qui semble être distant entre un programme qui doit outiller les travaux des CPC et ce diplôme du bac pro. En effet, sa jeunesse et son ambition (en particulier depuis la réforme de la voie professionnelle et l'instauration du bac pro en 3 ans, comme les bac généraux et technologiques) nécessitent sans doute des études précises et détaillées.

Cependant, le choix du programme semble être de délaissé des analyses/évaluations d'un diplôme ou d'une spécialité de diplôme pour investiguer des sujets plus larges. A ce point de la réflexion, deux remarques sont à apporter :

- D'une part, le choix des sujets d'études reste un processus largement opaque, y compris pour son pilote. En effet, aucune formalisation du processus de décision n'a été adoptée, sans doute dans un souci de conserver un maximum de liberté et de souplesse.
- D'autre part, de nombreux sujets concernant la mise en œuvre des diplômes, et du bac pro en particulier, relèvent de la pédagogie. Pour des raisons institutionnelles, ce domaine est

²⁰ La revue *CPC-Etudes* est aujourd'hui tirée à environ 800 exemplaires et diffusée auprès des acteurs académiques. Sa diffusion, dans chaque établissement, va être facilitée par sa mise en ligne récente.

réservé aux inspecteurs généraux et territoriaux et le programme d'études, rattaché à la DGESCO, ne peut investiguer ces questions.

Si ces questions organisationnelles sont des éléments limitant l'action du programme, il n'en est pas moins vrai qu'une réflexion sur ses possibles améliorations dans son rôle d'appui aux travaux des CPC semble utile.

3. Discussion et perspectives

L'actualité récente, autour des questionnements sur le rôle des CPC mais aussi sur la fonction du diplôme professionnel (inventaire RNCP, réflexion sur les « blocs de compétences » à partir de la loi du 5 mars 2014, expérimentation de la conception d'un diplôme par un binôme employeur/salarié), son rôle de signal de qualification (Caillaud, 2014) implique aujourd'hui de repenser les process de fabrication des diplômes au plan institutionnel comme méthodologique.

Il est vrai qu'aujourd'hui le diplôme reste un repère majeur sur le marché du travail et un outil de protection pour son détenteur face aux risques de chômage. Sa conception, paritaire (Labruyère et Tessier, 2006) au sein de groupes de travail constitués d'employeurs, de salariés et d'acteurs du monde éducatif puis sa validation par la CPC, à travers l'avis consultatif que donne cette instance, conduisent à des processus de fabrication longs (entre douze et vingt-quatre mois), que certains jugent rédhibitoire pour « suivre » les évolutions du marché du travail.

Le programme d'étude pourrait peut-être aider à accélérer cette conception, bien que le décalage entre diplôme et marché soit sans doute un « mal nécessaire », le diplômé n'étant pas formé pour s'ajuster à la stricte situation professionnelle trouvée au moment de son insertion mais à conduire une carrière faite de capitalisation d'expériences multiples. Cependant, le programme pourrait sans doute être plus investi dans la réalisation d'études d'opportunité (qui, comme nous l'avons vu, ne représentent que 6% des travaux) dont on sait aujourd'hui qu'elles sont très hétérogènes dans leur forme comme leur contenu (Caillaud, Labruyère et al., 2011). Une étude d'opportunité bien menée, en particulier si elle contient une véritable analyse du travail des professionnels du ou des métiers visés par le diplôme, permettrait de produire des référentiels plus rapidement et sans doute plus proche des besoins réels (Balas, 2014).

Le programme pourrait aussi, tout en poursuivant ses travaux à portée générale, orienter son attention sur l'évolution majeure qu'a vécue le bac pro depuis la rentrée 2007 (pour les premières expérimentations) et 2009, la réforme de la voie professionnelle. Avec quelques années d'expérience, il serait très intéressant de se pencher sur plusieurs aspects induits par cette réforme. Sans exhaustivité, nous pouvons citer :

- le véritable rôle du diplôme intermédiaire (dans l'insertion mais aussi comme repère évaluatif intermédiaire) ;
- les évolutions des publics en bac pro en formation initiale : âge, origine scolaire, processus d'orientation, taux de poursuite en BTS...
- les effets du bac pro en 3 ans sur le CAP ;
- les effets du bac pro en 3 ans sur le BTS.

Dans tous les cas, ce rapprochement du programme d'études des questions d'actualité, souhaitable, nécessite d'une part un plus grand partage du pilotage stratégique de celui-ci, en particulier au moment de la définition des thématiques annuelles à traiter, d'autre part d'allouer à ce programme un budget suffisant. Un des moyens permettant de maintenir l'activité du programme à un niveau plancher (au moins 3 ou 4 études par an), est de renouer avec une pratique courante dans la phase de lancement entre 1992 et 1996 en permettant la

réalisation de certains travaux par des chercheurs travaillant à la DGESCO (et qui peuvent ainsi réaliser des travaux avec un budget minimum).

Conclusion

Le programme fête cette année ses vingt-trois ans de production et de publication d'études. Celles-ci visent à outiller les acteurs siégeant dans les CPC et les groupes de travail chargés de la création et de la rénovation des diplômes professionnels de niveaux V à III du ministère de l'éducation nationale.

Quand on étudie les publications de ce programme, on remarque qu'un pourcentage assez faible de ces travaux porte sur le baccalauréat professionnel, diplôme dont on fête le 30^{ème} anniversaire et qui, par sa nouveauté et son ambition, génère pourtant de nombreuses interrogations.

Cette première impression est nuancée quand on remarque que plus de la moitié des études peuvent finalement concerner directement ou indirectement la mise en place de ce diplôme.

Pourtant, on peut imaginer un programme d'études plus performant et exigeant au plan scientifique (Balas, à paraître), plus ancré dans les processus de conception des diplômes, par exemple en participant plus activement aux études d'opportunité. Cette perspective est d'autant plus importante pour défendre la place des diplômes professionnels de formation initiale et continue, alors même que le ministère du Travail, via l'agence nationale d'amélioration des conditions de travail (ANACT), vient de lancer une expérimentation de formations en situation de travail (FEST) qui pourrait, à terme, largement questionner les rapports entre espace de formation et espace de travail.

Bibliographie

- Arlandis, R. P., Oulmane, L., Guimaraes, M. & Coulet, J.-C. (2014). Compétences clés : définitions, usages et formalisation, *CPC-Etudes*, 2014/4.
- Balas, S. (2014). Concevoir des référentiels de diplômes professionnels : une activité impossible. Communication dans le cadre du 3^{ème} colloque international de didactique professionnelle, « Formation et conception », Caen, 28-29 octobre 2014.
- Balas, S. (à paraître). Le programme d'études sur les diplômes professionnels du ministère de l'éducation nationale : entre exigence scientifique et recherche d'efficacité, *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*.
- Beaud S., Pialoux M. (2002). L'entrée des bacs pros à l'université : une quête de réparation sociale. *CPC-Documents*, n° 2002/08.
- Caillaud, P. (2014). Un « droit à la qualification » enfin effectif ? *Droit social*, n°12, décembre 2014.
- Caillaud, P., Labruyère, C., Labarrade, G., Garrigues, R., Gosseume, V., Grumeau, C. & Poulain, L. (2011). Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels. *CPC-Eudes*, 2011-3.
- Caillaud, P., Quintero, N. & Sechaud, F. (2013). Quelle reconnaissance conventionnelle des diplômes dans les relations formation emploi ? *CPC-Etudes*, 2013/2.
- Clot, Y. (dir.), Prot, B., & Reille-Baudrin, E. (2007). Entre le référentiel et l'activité : le problème de la prospective du métier – Une étude avec des employés administratifs, *CPC-Documents*, n° 2007/1
- Collin, C. (1996). Des médiateurs de quartier contre la fracture sociale, *CPC-Documents*, n°1996-3

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 2011/1, Vol. 74, pp. 1-30

Frigul, N., & Thébaud-Mony, A. (2010) *Où mène le bac pro ? Enseignement professionnel et santé au travail des jeunes*. Paris : Edition L'Harmattan, Collection Logiques sociales.

Gay, C. & Montarello, F. (2012). Les compétences comportementales dans les diplômes professionnels : un savoir évaluable ? *CPC-Etudes*, 2012-2.

Guide à l'intention des membres des CPC *CPC-Documents*, n° 2004/1

Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement, *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2013/1 n°15, pp. 31-44.

Labruyère, C. & Tessier, J. (2006). La place des certifications dans la construction et la reconnaissance des qualifications par les partenaires sociaux. In F. Maillard (Sous la dir.). Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux. *CPC Documents*, 2006/3

Lanave, J. (2013). Mise en œuvre de la rénovation d'un diplôme de la voie professionnelle à la Réunion. *Mémoire de Master*, Université de la Réunion.

Maillard, D., & Veneau, P. (2009). Une évaluation du BTS Informatique de gestion. Un diplôme et un niveau en questions, *CPC-Documents* n°2009/2

Maillard, F. (2005). Pour un regard sociologique sur la formation et les diplômes professionnels. *Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches*, Université de Picardie.

Moncel, N. (coord.), Couppié, T., Giret, J.-F., Planas, J., Sala, G., Lemistre, P. & Smith, M. (2009). Valeur des diplômes et insertion professionnelle. Perspectives européennes, *CPC Documents*, 2009/9.

Moreau, G. (2009). Affiliations et désaffiliations aux métiers de la mécanique automobile : le cas des apprentis, *CPC-Documents*, 2009/1.

Paddeu, J. & Veneau, P. (2013). Les modes d'évaluation dans les diplômes professionnels. *CPC-Etudes*, 2013/3.

Toutin, M.-H., Cart, B., Hengelle, V., Bentabet, E., & Kogut-Kubiak, F. (2012). Jeunes et entreprises face aux ruptures de contrat d'apprentissage, *CPC-Etudes*, 2012-1

Ughetto, P. (2014). Référentiels de compétences : ce que l'instrument fait à a logique compétence. In B. Prot (coord.). Les référentiels contre l'activité. Toulouse : Octares, pp. 35-49.

- Mots-clés : programme d'études de la Dgesco, études, thèmes, analyse thématique.

Annexes

ANALYSE QUANTITATIVE DES ETUDES PUBLIEES PAR LE PROGRAMME D'ETUDES DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE.

Tableau 1 : nombre annuel d'études publiées

Année	Nombre d'études	Périodes
1992	6	Période I 8,8 études par an
1993	6	
1994	12	
1995	11	
1996	9	
1997	6	Période II 6,31 études par an
1998	9	
1999	6	
2000	7	
2001	6	
2002	9	
2003	7	
2004	9	
2005	5	
2006	4	
2007	1	
2008	2	
2009	10	Période III 3 études par an
2010	3	
2011	3	
2012	2	
2013	3	
2014	4	
Total	140	
Moyenne	6,09/an	

Tableau 2 : nature des études publiées

Type d'étude	Pourcentage par catégorie	Pourcentage période I	Pourcentage période II	Pourcentage période III	Evolutions
Etudes d'opportunité pour la création de diplômes	6,62%	14,29%	3,66%	6,67%	î î
Evaluation de filière de formation ou de diplôme	36,03%	33,33%	37,80%	20,00%	î î
Mise en perspective de dispositifs de formation, d'évaluation et de certification	36,03%	21,43%	40,24%	46,67%	î î
Etudes sectorielles et professionnelles	19,12%	21,43%	15,85%	26,67%	î î
Guides méthodologiques	3,68%	9,52%	2,44%	0,00%	î î

Tableau 3 : Catégorie de prestataires

Catégories de prestataires	Pourcentage	Pourcentage période I	Pourcentage période II	Pourcentage période III	Evolutions
Laboratoire	42,65%	35,71%	46,34%	20,00%	î î
Consultant	25,74%	23,81%	24,39%	33,33%	î î
Organisme interne MEN	13,24%	14,29%	15,85%	20,00%	î î
Mixte (labo + consultant)	1,47%	0,00%	0,00%	6,67%	è î
Mixte (Labo + organisme)	3,68%	0,00%	3,66%	13,33%	î î
Mixte (Organisme + consultant)	0,74%	0,00%	0,00%	6,67%	è î
Mixte (Interne + organisme)	0,74%	0,00%	1,22%	0,00%	î î
TOTAUX	100%	100%	100%	100%	

Tableau 4 : thèmes comparés des études

Mots clés	Pourcentage de titres concernés	Période I	Période II	Période III	Tendance
Activité	3,62%	4,55%	2,44%	6,67%	è
Baccalauréat professionnel (Bac pro)	7,25%	13,64%	6,10%	6,67%	î è
BEP	7,97%	4,55%	10,98%	0,00%	î î
BP	1,45%	2,27%	1,22%	0,00%	è
BTS	10,14%	13,64%	9,76%	0,00%	î î
CAP	7,97%	11,36%	7,32%	0,00%	î î
Certification	3,62%	2,27%	3,66%	6,67%	è î
Compétence	5,07%	4,55%	3,66%	13,33%	è î
CQP	0,72%	2,27%	0,00%	0,00%	è
Diplôme	18,12%	6,82%	21,95%	40,00%	î î
Emploi	12,32%	9,09%	12,20%	33,33%	î î
Entreprise	2,90%	4,55%	1,22%	6,67%	è
Etat des lieux	0,72%	0,00%	1,22%	0,00%	è
Etudes de cas	0,72%	0,00%	0,00%	6,67%	è î
Evaluation	8,70%	6,82%	9,76%	6,67%	è
Formation	19,57%	20,45%	18,29%	20,00%	è
Guide	2,17%	6,82%	2,44%	0,00%	î è
Insertion	1,45%	0,00%	2,44%	0,00%	è
Profession	0,72%	2,27%	0,00%	0,00%	è
Professionnel	31,16%	15,91%	31,71%	40,00%	î î
Qualification	5,07%	11,36%	0,00%	6,67%	î î
Référentiel	4,35%	6,82%	3,66%	0,00%	î
Savoir	2,17%	2,27%	0,00%	13,33%	î
Travail	4,35%	4,55%	4,88%	0,00%	è î