



HAL
open science

Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires

Laurent Veillard

► **To cite this version:**

Laurent Veillard. Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires. Diversité, 2024, 204, pp.1-14. <10.35562/diversite.4465>. <hal-04988834>

HAL Id: hal-04988834

<https://institut-agro-dijon.hal.science/hal-04988834v1>

Submitted on 13 Mar 2025

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

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



Distributed under a Creative Commons CC BY-SA 4.0 - Attribution - ShareAlike - International License

Diversité

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

204 | 2024

La fabrique des savoirs

Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires

Laurent Veillard

 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4465>

DOI : 10.35562/diversite.4465

Référence électronique

Laurent Veillard, « Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires », *Diversité* [En ligne], 204 | 2024, mis en ligne le 05 avril 2024, consulté le 10 avril 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4465>

Droits d'auteur

CC BY-SA



SOMMAIRE

Éditorial

Régis Guyon et Philippe Vitale
Penser les savoirs pour panser l'école ?

Entretiens d'ouverture

Olivier Maulini
La formation des enseignants : en tension entre PISA et Shanghai

Michael Young
« Ma définition du curriculum a toujours été de commencer par poser la question suivante : qu'est-ce qui compte en tant que connaissance ? »

Le choix et la justification des savoirs

Anne-Marie Chartier
Les savoirs scolaires : réalités et fictions

Élisabeth Bautier
Savoirs et compétences, mise en œuvre curriculaire et inégalités d'apprentissage

Xavier Roth
La valeur des savoirs scolaires

Sophia Stavrou
« La question cruciale derrière la régionalisation du savoir est celle de la lutte pour la définition de ce que sont l'université et l'éducation universitaire dans la société »

Sylvie Wharton
Controverse entre éloge de la diversité langagière et blâme du déficit linguistique : justice sociale et savoirs scolaires langagiers

Pierre Clément
« Depuis les années 1980, on assiste à des mouvements de va-et-vient entre l'ouverture et le contrôle étroit du circuit d'écriture des programmes »

Yves Reuter
Contenus, configurations et conscience disciplinaires

Les curricula en acte

Julien Netter
« Qu'attend-on de moi ? » Le curriculum invisible, ce que l'école française n'enseigne pas

Patrick Rayou

« Il est indispensable de posséder les savoirs à enseigner, mais tout autant de prendre conscience que les élèves sont des sujets qui appartiennent à des contextes différents »

Ghislain Leroy

« Certes, l'on initie à l'école maternelle l'enfant à son rôle d'élève, mais cela ne doit pas se faire en oubliant les visées de socialisation au jugement individuel et critique »

Laurent Veillard

Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires

Julien Barrier

« Le socle des savoirs enseignés dans le supérieur tend à se déplacer vers les disciplines appliquées »

Jérôme Villion

L'enseignement des SES : « modèle sciences sociales » *versus* « modèle universitaire » ?

Des savoirs et des éducations

Alain Beitone et Estelle Hemdane

Les éducations à... : *ya basta* !

Françoise Lantheaume

Des questions controversées aux savoirs enseignables

Benoit Urgelli

« La transposition didactique des questions politiquement sensibles a encore bien des obstacles à franchir »

Stéphane Bonnéry

Les arts à l'école : des politiques éducatives contradictoires

Simon Massei

« La politique d'éducation à l'égalité entre les sexes est prise aujourd'hui dans des injonctions contradictoires »

Frédéric Charles, Victoria Croizon, Stéphanie Debayle, Françoise

Heyraud - Soulas, Sophie Mignon, Nadège Pouey, Marie Suez et Astrid Tusseau

Réfléchir ensemble sur un curriculum possible en sciences et technologie à l'école primaire

Et d'ailleurs !

Arthur Chapman

Connaître l'histoire : réflexions sur la tradition disciplinaire en Angleterre

Michael W. Apple

Mobilisations sociale et politique de la connaissance officielle

Pieter Vanden Broeck et Eric Mangez

Apprendre indéfiniment ? Expansion de l'éducation et précarité de l'avenir

Philippe Losego

Les plans d'études en Suisse : histoire récente d'une construction politique

Parcours de recherche

Stéphane Benveniste

« La quasi-sacralisation des grandes écoles en faisait un objet d'étude essentiel à mes yeux »

La fabrique de la recherche

Omar Zanna

Faire de la sociologie par-delà les murs du lycée ! En quête d'altérité

Controverse

Sylvain Genevois et Marc Blondeau

Faut-il un master pour enseigner ?

Actualités

Eliot Moyne

Des études pour « ceux qui restent » ? Le dispositif des « campus connectés » en région rurale

Conception des curricula dans les formations professionnelles secondaires

Laurent Veillard

RÉSUMÉS

Français

Comment sont définis les objectifs et contenus de formation et leurs modalités de transmission dans les formations professionnelles secondaires ? Par la suite, comment ces prescriptions sont-elles utilisées par les enseignants pour concevoir des situations concrètes de formation dans les établissements (lycées professionnels) ? Cet article propose d'éclairer le lecteur sur ces questions à partir de quelques recherches menées dans des perspectives didactiques et sociologiques. Une première partie est consacrée à des études qui se sont penchées sur les pratiques d'élaboration des référentiels de diplômes professionnels. Ces documents donnent une idée de la dimension prescrite des curricula et des tensions ou contradictions qui les traversent. La seconde propose un aperçu de recherches portant sur les situations de formation mises en place par les enseignants dans les établissements (curricula réels).

English

How are learning aims and training conditions defined in secondary vocational training in France? Then, how are these prescriptions used by teachers to design concrete training situations in vocational schools (lycées professionnels)? This paper attempts to provide some answers to these questions based on a number of research studies in didactics and sociology. The first part is devoted to studies of social practices contributing to the creation of the reference frameworks for vocational diplomas. These documents give an idea of the prescribed dimension of curricula and the tensions or contradictions inside them. The second section provides an overview of research into training situations set up by teachers in schools (real curricula).

INDEX

Mots-clés

formation professionnelle secondaire, curriculum, didactique, sociologie, référentiel de diplôme

Keywords

secondary vocational training, curriculum, didactic, sociology, reference framework

PLAN

Pratiques d'élaboration des référentiels de diplômes

Caractéristiques des situations de formation

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Comment sont définis les objectifs et contenus de formation et leurs modalités de transmission dans les formations professionnelles ? Qui sont les institutions, les acteurs et les dispositifs qui interviennent dans ce processus de conception ? De quelle nature sont ces prescriptions curriculaires ? Par la suite, comment sont-elles utilisées par les enseignants ou formateurs pour concevoir des situations concrètes de formation dans les établissements ? Quels sont les problématiques, difficultés et débats qui se posent lors de ces différentes étapes ?
- 2 Dans cet article, nous proposons d'éclairer le lecteur sur ces questions à partir de quelques recherches menées dans des perspectives didactiques et sociologiques qui portent sur des formations secondaires (CAP, bacs professionnels) qui sont mises en œuvre dans les lycées professionnels ou des CFA (centres de formation d'apprentis). Nous laisserons de côté les formations supérieures (écoles d'ingénieurs, universités, IUT, etc.) et le secteur de la formation continue des adultes, car ces champs formatifs, quoique comportant des caractéristiques similaires à ce qui se passe dans le secondaire, ont des spécificités qui nécessiteraient des articles en soi.
- 3 Dans une première partie, nous rendons compte des études qui se sont penchées sur les pratiques d'élaboration des référentiels de diplômes professionnels. Si l'on reprend une distinction classique en sociologie du curriculum, ces référentiels constituent la dimension

prescrite des curricula de formation (Forquin, 2008 ; Perrenoud, 1993). Puis, nous proposons un aperçu de recherches portant sur les situations de formation concrètes dans les établissements qui donnent une idée de ce que peuvent être les curricula réels pour les élèves.

Pratiques d'élaboration des référentiels de diplômes

- 4 À partir des années 1980, les objectifs et contenus d'apprentissage des diplômes professionnels (CAP, bac professionnel, BTS) ont été élaborés selon une logique de référentialisation des compétences à acquérir¹ (Maillard, 2003 ; Tanguy, 2000). La mise en place de cette approche, toujours en vigueur aujourd'hui, avait pour objectif d'articuler de façon beaucoup plus étroite les curricula de formation avec les activités professionnelles. En d'autres termes, les contenus des diplômes ne devaient plus être définis en référence à des connaissances disciplinaires, mais en priorité à des activités professionnelles et aux capacités à posséder pour les réaliser efficacement (Cros, Raïsky, 2010). Un second objectif était de séparer le processus de certification (définition des compétences à acquérir et des modalités d'évaluation de celles-ci) du processus de formation (façons d'acquérir ces compétences selon un certain parcours d'apprentissage). Ce découplage, devenu nécessaire avec la reconnaissance de différentes voies possibles d'accès à un même diplôme (formation en milieu scolaire, formation par apprentissage, validation des acquis de l'expérience, etc.) n'a fait que se renforcer depuis (Paddeu, Veneau, 2023).
- 5 Ce travail d'élaboration des référentiels de certification est confié depuis son origine à des commissions professionnelles consultatives (CPC) composées de représentants des organisations patronales, des syndicats de salariés, de services de l'État (inspecteurs généraux, enseignants) et d'experts. Plus précisément, ce sont des groupes de travail pilotés par un chef de projet (la plupart du temps un inspecteur) et composés de membres de la CPC et d'experts (souvent majoritairement des enseignants réputés bons experts du domaine) qui font le travail de conception proprement dit. Les réunions

plénières des CPC fixent un cadre général de travail et discutent et valident les propositions des groupes de travail.

- 6 Plusieurs travaux en sociologie et didactique (Balas, 2016 ; Maillard, 2003, 2019 ; Métral *et al.*, 2023) se sont penchés sur les pratiques d'élaboration de ces référentiels au sein de ces commissions. Ils mettent en évidence une série de challenges auxquels font face les concepteurs de ces documents, malgré l'existence de guides méthodologiques censés cadrer leur travail. Schématiquement, selon ces guides², le processus de conception doit être réalisé en deux grandes étapes. La première (idéalement réalisée par des experts professionnels) consiste à mener une analyse des activités ou situations types des emplois auxquels est censée préparer une formation diplômante. Ce premier travail aboutit au *référentiel d'activités professionnelles* (RAP). Une seconde étape est d'inférer, à partir de ces activités, les compétences qui sont nécessaires à leur bonne réalisation, puis les différents savoirs (théoriques, pratiques, comportementaux, transversaux, spécifiques, etc.) qui doivent être enseignés pour que les apprenants puissent développer ces compétences. Cette seconde étape doit préférentiellement être menée par des experts de la formation (inspecteurs, enseignants) et déboucher sur le *référentiel de certification*³ (RC). Ce dernier précise aussi les modalités d'évaluation de ces compétences à mettre en place.
- 7 Un premier challenge pour les concepteurs des référentiels est d'appréhender les activités réelles de travail pour les emplois considérés. Balas (2016), Darré (1994) et Raisky (1996) par exemple, dans le cas de la création de référentiels dans les domaines de la santé ou de l'agriculture, mettent en évidence des descriptions de situations, d'activités et de compétences qui sont très générales et dessinent une sorte de professionnel générique qui n'existe véritablement nulle part. Cette « abstractisation » comme la nomme Darré (1994, p. 152) peut se comprendre du fait de plusieurs difficultés auxquelles doivent faire face les concepteurs :
 - *Analyser finement le travail et les compétences des professionnels.* Cela demande des méthodes d'investigation (entretiens approfondis, observations sur le terrain) qui sont très coûteuses en temps et nécessitent une forte expertise. Les concepteurs de référentiel n'ont souvent ni le temps

ni les moyens de se lancer dans des analyses aussi détaillées. Le mieux qui puisse être fait la plupart du temps est de procéder par des séries d'entretiens avec quelques professionnels et leurs supérieurs hiérarchiques, ce qui ne permet pas d'aller très loin dans l'analyse du travail réel.

- *Décrire sous forme langagière des pratiques et des compétences professionnelles.* Car celles-ci sont complexes, situées dans des contextes singuliers, incorporées et mises en œuvre selon des dynamiques temporelles spécifiques. Le processus d'écriture et ses contraintes conduisent nécessairement à simplifier et linéariser ces pratiques.
- *S'accorder sur ce qu'est une activité professionnelle en termes de périmètre professionnel, situations types, méthodes de travail, ressources mobilisables, etc.* Il existe une multitude de façons concrètes d'exercer une activité selon les secteurs d'activité, les tailles des entreprises, leur organisation du travail, les niveaux d'expérience des professionnels, etc. Maillard (2019) donne l'exemple du CAP pâtissier qui est censé déboucher sur des emplois dans la grande distribution, l'artisanat ou l'industrie agroalimentaire. Comment, dans ce cas, se mettre d'accord sur ce que sont les situations ou les problématiques types de ces emplois exercés dans des contextes aussi différents ? Cet accord est souvent trouvé au prix d'une très forte abstractisation.
- *Trouver un accord entre des acteurs et des institutions pour qui les référentiels peuvent avoir des objectifs ou enjeux différents.* Pour les acteurs représentant des organisations professionnelles, ces documents véhiculent souvent un enjeu de reconnaissance sociale de pratiques (existantes ou que l'on cherche à faire advenir, comme l'agroécologie dans le domaine de l'agriculture) et partant de la nécessité d'orienter les certifications vers des compétences permettant la réalisation de celles-ci. On est donc parfois dans des visions idéalisées des métiers plus que dans la description réaliste de pratiques réelles.

8 Un deuxième point délicat renvoie à l'articulation entre ce qui relève d'une part de l'analyse des activités, des situations et des compétences professionnelles, et d'autre part des savoirs disciplinaires et scolaires. *A priori*, la logique enclenchée par la construction des référentiels voudrait que l'on débouche sur des modules de formation organisés autour de pôles de compétences à acquérir permettant de maîtriser des types de situation professionnelle. Si une telle organisation peut exister ici ou là, elle

reste assez minoritaire dans les faits, car elle se heurte à un héritage extrêmement solide des institutions éducatives : leur organisation disciplinaire (Veillard, 2017). Une technique courante consiste alors à juxtaposer des intitulés de savoirs qui puisent à ces références disciplinaires, avec les intitulés de tâches et de compétences professionnelles produits précédemment. Prenant le cas d'une formation de CAP en conchyliculture, Delbos et Jorion (1984, p. 21) notaient dans les années 1980 que la légitimité des savoirs énoncés pour chaque type de tâche décrite dans le référentiel « se trouve affirmée du simple fait de cette mise en correspondance », par une sorte d'acte d'autorité implicite de la part des experts de la formation qui parviennent ainsi à retomber sur une organisation disciplinaire conforme au mode de fonctionnement des écoles.

- 9 Plus largement, des études montrent que les référentiels de diplômes, bien qu'ils soient censés en rester à une analyse centrée sur les compétences professionnelles, intègrent souvent des préoccupations liées à des problématiques beaucoup plus scolaires (Maillard, 2019 ; Métral *et al.*, 2023). Celles-ci sont plus volontiers portées par les acteurs des sphères éducatives ou de formation qui sont souvent majoritaires dans les groupes de travail. Elles conduisent par exemple à reformuler certaines descriptions d'activités ou de situations dans le RAP afin qu'elles soient plus faciles à transposer pour les enseignants à des fins de formation, ou encore à aller au-delà des compétences ou savoirs nécessaires à des fins professionnelles pour permettre la poursuite d'études. On voit donc que les pratiques de conception des référentiels sont moins séquentielles que ce que préconisent les guides d'élaboration. De même, la stricte division du travail prescrit (les experts du monde professionnel s'occupent du RAP ; puis les experts pédagogiques se chargent du RC à partir du RAP) ne correspond pas à ce que les études empiriques mettent en évidence. Le processus d'élaboration de ces deux parties du référentiel est beaucoup plus dialectique, avec, souvent, des entremêlements de préoccupations certificatives et formatives à chaque étape.

Caractéristiques des situations de formation

- 10 Comme on l'a mentionné ci-dessus, les référentiels fournissent peu de consignes ou de repères particuliers pour concevoir concrètement des situations de formation⁴. Ils peinent également à fournir une description précise de ce que sont réellement les activités et les compétences des professionnels en situation de travail. Tout cela donne aux enseignants des disciplines professionnelles⁵ une grande latitude pour mettre en place des situations de formation. Or, il existe encore peu de travaux consacrés à ce travail de conception. La plupart des recherches existantes portent sur l'aval de celui-ci, à savoir l'animation des séances. Elles permettent cependant de préciser quelques caractéristiques des situations d'apprentissage qui contribuent au curriculum réel des élèves.
- 11 Une première caractéristique est leur grande diversité en termes de composantes et d'agencement selon les domaines de formation. Les espaces formatifs ont une configuration matérielle en rapport avec celle des univers professionnels qui leur servent de référence : un atelier de réparation automobile, une cuisine, un magasin, une ferme, une ligne de production industrielle, etc⁶. Certains chercheurs les ont qualifiés de *vrais faux lieux professionnels* ou d'*espaces intermédiaires* ou d'*espaces hybrides* pour souligner le fait qu'ils empruntent plusieurs caractéristiques aux espaces professionnels qui leur servent de référence, mais les réagencent dans un but de formation en les combinant avec des dimensions plus scolaires (Métral *et al.*, 2021 ; Pelpel, Troger, 2001). Cet agencement de ces situations est généralement la conséquence d'une accumulation de réflexions, de décisions, de mises en œuvre et de retours sur expérience des enseignants qui en ont la charge, parfois sur plusieurs générations d'enseignants dans l'établissement. Les paramètres à prendre en compte lors de leur mise en place sont nombreux et de nature diverse.
- 12 En premier lieu, il faut considérer le coût des matériels qui, dans certains domaines, industriels notamment, peut être important pour les établissements. Les financeurs publics (régions pour les lycées professionnels) ne répondent pas si facilement aux demandes

d'équipement et d'ailleurs tendent plutôt à réduire leur contribution financière depuis quelques années. Les partenariats liés avec des entreprises privées jouent donc un rôle important pour compléter ces fonds et se traduisent notamment par des dons en nature (ex : une voiture ou un camion pour des formations en maintenance auto ; une machine pour des formations dans le domaine industriel, etc.). Ces partenaires peuvent y voir un intérêt dans la mesure où cela garantit que les élèves soient formés sur leurs matériels (Veillard, 2018).

- 13 En second lieu, se pose aussi la question du type d'équipements à acquérir : matériels professionnels ou bien équipements didactiques ? Les premiers ont l'avantage du réalisme et de la proximité avec le monde professionnel. Mais ils peuvent s'avérer opaques dans leur fonctionnement, complexes à manipuler, ou tolérant peu les erreurs sous peine de casse ou d'atteinte à la sécurité des élèves. À l'inverse, les matériels didactiques sont conçus pour favoriser la compréhension ou les apprentissages pratiques en toute sécurité (ex : une maquette reproduisant le circuit de freinage ABS d'un camion ; un logiciel de simulation de taille de la vigne ou de manipulation de chariot élévateur). Beaucoup de dispositifs trouvés dans les écoles viennent aussi de l'ingéniosité des enseignants qui les créent eux-mêmes, entièrement ou à partir de matériels professionnels modifiés, parce que les produits commercialisés sont trop chers ou ne présentent pas les caractéristiques souhaitées.
- 14 Autre dilemme pour les enseignants : trouver le bon équilibre entre le temps consacré, d'une part à la compréhension, et d'autre part à la maîtrise pratique des gestes professionnels. La première logique est souvent privilégiée en raison de la diversité des pratiques, des matériels et des organisations, ainsi que leur rapide évolution dans le monde professionnel qui rendent vaine toute prétention à l'exhaustivité. Mieux vaut donner des clés de compréhension générale pour permettre aux élèves de s'adapter à différents contextes. Il s'agit d'un raisonnement séduisant *a priori*, mais qui se heurte bien souvent au désagréable constat, en fin de parcours de formation, d'une faible capacité d'action concrète des élèves qui apparaît encore plus nettement lors des périodes de stage (Perret, Perret-Clermont, 2001). Les enseignants y voient une source possible de décrédibilisation de leur formation, tant aux yeux des entreprises que des élèves.

- 15 Un quatrième problème est en lien avec le précédent : faut-il préférer des situations totalement tournées vers l'apprentissage, ou bien y intégrer une dimension productive, au sens où les productions sont ensuite commercialisées ? Si cette logique productive est souvent possible (par exemple réparer le véhicule d'un client ; ou bien confectionner des meubles sur commande), elle reste marginale. Beaucoup d'enseignants considèrent que cela amène trop de contraintes sur le processus de formation-apprentissage. Mais ceux qui s'y essaient reconnaissent que cela permet d'intégrer des dimensions de qualité de service, de coût, de rentabilité économique qui changent beaucoup le rapport des élèves aux tâches et permet certains apprentissages impossibles sinon. Dans certains établissements (écoles agricoles et hôtelières ou écoles de production), cette contrainte productive est la règle. Dans ce cas, les enseignants doivent en permanence composer avec les logiques productives (Bernard *et al.*, 2023 ; Bouillier *et al.*, 2006 ; Métral *et al.*, 2021) ce qui peut rapprocher ces situations de situations tutorées en stage en milieu professionnel.
- 16 Outre les choix de nature technique, des questions se posent sur l'organisation du travail lors des séances. Un premier choix concerne l'articulation entre moments d'enseignement théorique et formation pratique. Dans la plupart des cas, les espaces techniques intègrent une zone de type classe dont la proximité permet d'alterner facilement des moments d'explication fondés sur le langage et sur des dispositifs de visualisation (tableau, vidéo-projection), avec des moments d'activité pratique dans les espaces techniques (de Saint-Georges, 2008). Outre des nécessités didactiques qui requièrent de basculer parfois vers un mode plus théorique (ex. : comprendre un processus technique *via* un modèle schématisé au tableau), ces bascules vers un espace de type classe peuvent être jugées plus favorables que l'atelier pour capter l'attention conjointe de tous les élèves. Ainsi, commencer et finir une séance dans un espace classe permet de transmettre plus efficacement des consignes communes ou de faire la synthèse de ce qui vient d'être travaillé lors de la phase pratique. Néanmoins, cela n'est pas toujours possible, par exemple dans des spécialités agricoles où l'espace de travail pratique peut être loin de la salle de classe (Lipp, Ria, 2012).

- 17 Par ailleurs, quel mode de travail des élèves faut-il mettre en place : doivent-ils réaliser les tâches seuls ? En binôme ? En petits groupes ? En classe entière ? Parler de choix n'est d'ailleurs pas toujours pertinent tant les contraintes techniques peuvent imposer certaines configurations dans certains cas. Pour exemple, on peut citer la nécessité d'organiser les séances en TP (travaux pratiques) dits tournants (5 binômes d'élèves travaillant en parallèle sur des postes de travail et des opérations différentes) dans un CAP en maintenance automobile. Même si cela était peut-être plus intéressant sur le plan didactique d'avoir une progression pédagogique similaire pour tous les élèves, celle-ci se heurte au nombre limité d'outillage, au temps d'aménagement des postes de travail, à l'espace réduit de l'atelier, etc. (Veillard, 2018).
- 18 Citons enfin une dernière difficulté et non la moindre pour les enseignants : articuler de façon cohérente les prescriptions nationales des référentiels avec leur mise en œuvre dans un contexte local d'établissement fort des contraintes d'emploi du temps, de disponibilités des espaces et matériels techniques, d'hétérogénéité des niveaux de connaissance et d'expérience des élèves, de spécificités du bassin d'emplois et des besoins des entreprises du territoire. Ces différentes contraintes peuvent être parfois difficiles à concilier avec les prescriptions nationales. On peut citer un cas limite rapporté lors d'une étude en cours dans des lycées professionnels en Guyane : l'acquisition de compétences techniques de préparation de certaines espèces de poissons courantes sur les côtes de l'Hexagone, mais impossible à trouver (hors importation coûteuse) sur les côtes guyanaises. L'enseignant avec qui nous avons échangé à ce propos nous a expliqué qu'il passait des tutoriels vidéo aux élèves dans ce cas. Mais on comprend bien que cette situation de substitution n'est pas équivalente sur le plan des apprentissages. Une autre difficulté notable renvoie à la mixité croissante des publics et des parcours dans les lycées professionnels, liée en particulier au développement numérique très important des formations par apprentissage et aux possibilités accrues de bascule d'un statut à un autre lors d'un parcours au lycée (élève vers apprenti et apprenti vers élève). Les classes sont ainsi de plus en plus hétérogènes sur le plan des situations d'apprentissage vécues par les apprenants, rendant encore

plus complexe toute idée de construction de progression pédagogique adaptée pour tous.

Pour conclure...

En synthèse, que retenir de ces différents travaux sur les pratiques qui contribuent à la constitution des curricula dans les formations professionnelles secondaires ?

- 19 Si l'on reprend une définition du curriculum prescrit comme « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné » (Forquin, 2008, p. 8), force est de constater que les référentiels des diplômes professionnels ne répondent qu'en partie à cette définition puisqu'ils ne fournissent que des prescriptions sur ce qui doit être appris. Peu, voire rien n'est dit sur la progression à mettre en place pour permettre ces apprentissages. De plus, les travaux examinés indiquent aussi une difficulté des référentiels à rendre compte de façon précise des compétences auxquelles il convient de former, à la fois parce qu'ils peinent à rendre compte du travail réel des professionnels et parce que les finalités des formations sont multiples et potentiellement contradictoires (insertion immédiate, poursuite d'études, capacités d'évolution professionnelle à plus long terme) [Maillard, 2019].
- 20 Face à ces prescriptions relativement lacunaires et traversées par différentes logiques, comment les enseignants s'y prennent-ils pour concevoir des suites de situations de formation malgré ce caractère relativement lacunaire des référentiels ? Les travaux examinés dessinent un travail hautement complexe compte tenu des nombreuses contraintes à prendre en compte. Or ce travail de conception des curricula réels de la formation professionnelle reste largement méconnu par la recherche en éducation. Il serait par exemple intéressant de mieux comprendre ce qui relève d'un travail collectif (avec l'inspecteur de la spécialité à l'échelon académique, et/ou entre enseignants d'une même spécialité au sein d'un établissement) et l'apport de ce dernier au travail individuel. Ou bien d'étudier ce que doivent ces processus de conception à des

partenariats locaux avec des milieux professionnels ou à l'expérience préalable d'un enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

BALAS, Stéphane (2016). « Comment concevoir des référentiels de diplômes professionnels sans renoncer au travail réel ? ». *Activités*, vol. 13, n° 2. <https://doi.org/10.4000/activites.2889>

BERNARD, Pierre-Yves, DAVID, Pauline, JACOB, Céline (2023). « “Faire pour apprendre” en écoles de production, un autre modèle de formation ? ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 152, p. 29-48. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8572>

BOUILLIER, Marie-Hélène, ASLOUM, Nina, VEYRAC, Hélène (2006). « À quels modèles d'apprentissage se réfèrent les enseignants dans des formations à visée professionnelle ? Une étude de cas dans l'enseignement technique agricole ». Dans Lenoir, Yves et Pastré, Pierre (dir.). *Didactique professionnelle et didactique des disciplines en débat*. Toulouse : Octares Éditions, p. 189-211.

CROS, Françoise, RAISKY, Claude (2010). « Référentiels ». *Recherche & formation*, n° 64, p. 105-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.215>

DARRÉ, Jean-Pierre (1994). « Les voies de construction d'un référentiel. Le cas des conseillers techniques agricoles ». Dans Ropé, Françoise et Tanguy, Lucie (dir.). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan, p. 147-174.

DELBOS, Geneviève, JORION, Paul (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

DE SAINT-GEORGES, Ingrid (2008). « La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement-apprentissage ». *Cahier de la section suisse des sciences de l'éducation*, vol. 117, p. 117-158.

FORQUIN, Jean-Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

LIPP, Amélie, RIA, Luc (2012). « La transmission des savoirs en formation professionnelle initiale. Analyse de l'activité d'enseignants en lycées agricoles ». *Activités*, vol. 9, n° 2, p. 71-87.

MAILLARD, Fabienne (2003). « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques. Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux ». *Revue française de pédagogie*, n° 145, p. 63-76.

MAILLARD, Fabienne (2019). « Les (trop) grandes ambitions des référentiels de certification des diplômes professionnels ». Dans Jorro, Anne et Droyer, Nathalie

(dir.). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 57-69.

MÉTRAL, Jean-François, OLRÉ, Paul, ROSSAND, Carine (2023). « Le rôle régulateur du travail collectif dans la conception des référentiels ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 164, p. 13-41. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.12015>

MÉTRAL, Jean-François, VEILLARD, Laurent, MASSON, Claire (2021). « Apprentissage du travail dans des situations hybrides en formation professionnelle. Le cas de la formation des techniciens et techniciennes en agro-alimentaire dans un atelier d'école ». *Éducation et socialisation*, n° 62. <https://doi.org/10.4000/edso.17319>

PADDEU, Josiane, VENEAU, Patrick (2023). « Genèse et institutionnalisation d'une nouvelle catégorie, la certification (1972/2018) ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, n° 163, p. 39-66. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.11868>

PELPEL, Patrice, TROGER, Vincent (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan.

PERRENOUD, Philippe (1993). « Curriculum. Le formel, le réel, le caché ». Dans Houssaye, Jean (dir.). *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 61-76.

PERRET, Jean-François, PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg : Éditions universitaires Fribourg Suisse.

RAISKY, Claude (1996). « Doit-on en finir avec la transposition didactique ? Essai de contribution à une théorie didactique ». Dans Raisky, Claude et Caillot, Michel (dir.). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck. p. 37-59.

REY, Bernard (2009). « "Compétence" et "Compétence professionnelle". Autour des mots ». *Recherche & formation*, n° 60, p. 103-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.756>

TANGUY, Lucie (2000). « Note de synthèse. Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective ». *Revue française de pédagogie*, n° 131, p. 97-127. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_131_1_1048

VEILLARD, Laurent (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

VEILLARD, Laurent (2018). « Le rôle des écrits dans l'apprentissage au sein d'un atelier d'école en CAP de maintenance automobile ». *Revue française de pédagogie*, n° 203, p. 91-109. <https://doi.org/10.4000/rfp.8148>

NOTES

- 1 Précisons que cette approche par référentiel ne concerne pas les programmes d'enseignements généraux (français, histoire-géographie, mathématiques, sciences, EPS, etc.) des cursus de la voie professionnelle qui continuent à être définis de façon similaire à ceux des filières d'enseignement général : groupes composés uniquement d'inspecteurs et d'enseignants ; primat de références disciplinaires. Les finalités de ces programmes sont avant tout de permettre l'atteinte d'un socle de connaissances et de compétences générales (langagières, mathématiques, scientifiques, historiques...) relativement indépendant des compétences professionnelles définies dans les référentiels.
- 2 Le dernier produit par le ministère de l'Éducation nationale date de 2004. Le ministère de l'Agriculture a produit un guide spécifique en 2009 pour la conception des référentiels de diplômes qui dépendent de sa tutelle.
- 3 Il peut exister une troisième partie intitulée référentiel de formation, qui précise les objectifs, horaires des différents modules ou disciplines d'enseignement ou de formation, mais cette partie n'est pas obligatoire. La plupart des référentiels de diplôme ne comportent que les deux premières parties. Dans les référentiels de diplômes dépendant du ministère de l'Agriculture, cette partie « référentiel de formation » est cependant systématiquement présente.
- 4 Hormis dans certains diplômes comme ceux qui dépendent du ministère de l'Agriculture. Dans ce cas, un référentiel de formation est fourni qui donne plus de repères pour la conception des situations de formation (voir note précédente).
- 5 Nous ne traitons pas dans cet article des enseignants des matières générales.
- 6 Précisons cependant que, dans des domaines de formation plus tertiaires, une partie très importante des heures d'enseignements dits professionnels peut être assurée dans des espaces scolaires plus traditionnels (ex : salle de classe ou salle informatique pour la comptabilité).

AUTEUR

Laurent Veillard

Professeur de l'enseignement supérieur agricole en sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut Agro Dijon (IAD). Membre de l'unité de recherche FoAP (Formation et apprentissages professionnels). Ses recherches portent sur les formations professionnelles dans une perspective didactique.

IDREF : <https://www.idref.fr/056263619>

ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-8833-0693>

HAL : <https://cv.archives-ouvertes.fr/laurent-veillard>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000431515525>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/16760181>