



HAL
open science

**Actes du colloque organisé pour les 30 ans du
baccalauréat professionnel. La voie professionnelle à
l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau
d'éducation : les trente ans du bac pro : politiques
éducatives, normes scolaires et marché du travail**

Fabienne Maillard, Stéphane Balas

► **To cite this version:**

Fabienne Maillard, Stéphane Balas. Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel. La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro : politiques éducatives, normes scolaires et marché du travail. La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro, CPC études, Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche; Direction générale de l'enseignement scolaire, 418 p., 2016. hal-04260949

HAL Id: hal-04260949

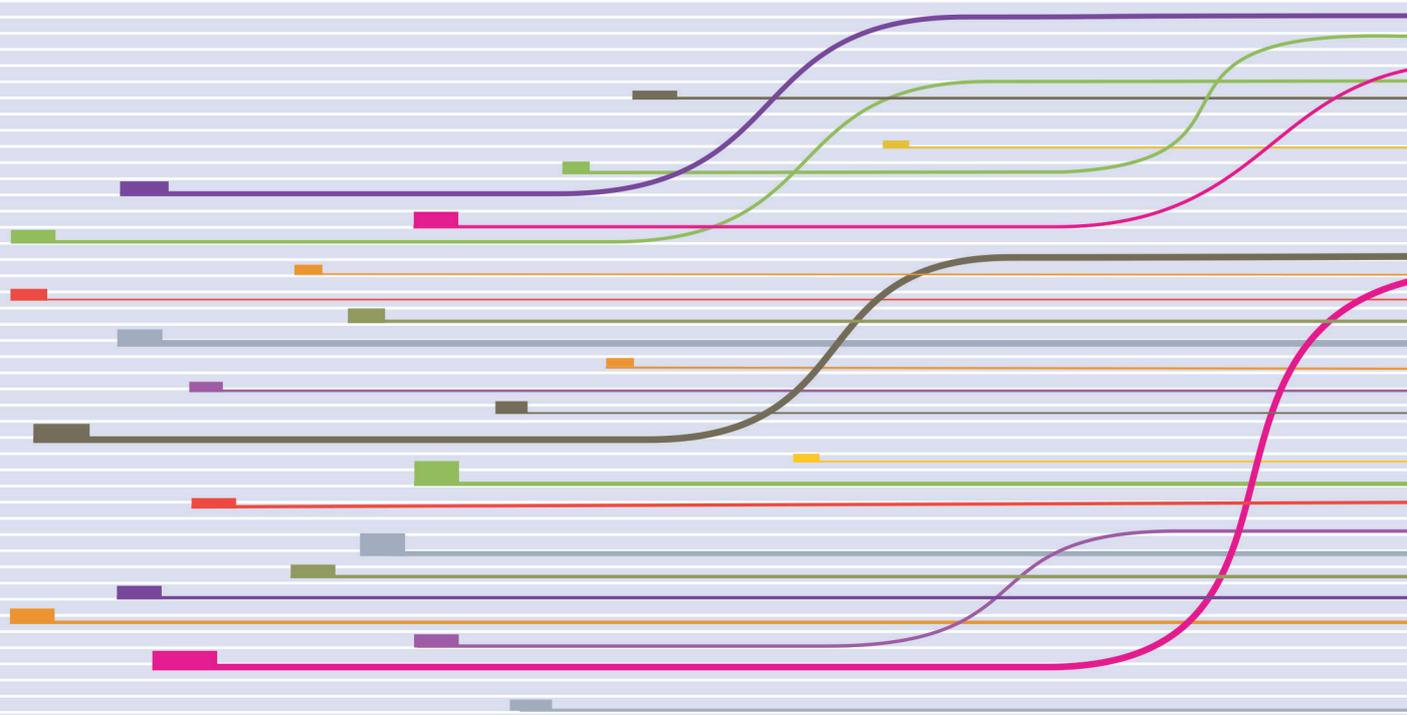
<https://hal.science/hal-04260949>

Submitted on 29 Jan 2024

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.

Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel



Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche

Direction générale de l'enseignement scolaire

Sous-direction des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie

Bureau des diplômes professionnels

Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel

« La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du
niveau d'éducation : les trente ans du bac pro. Politiques éducatives,
normes scolaires et marché du travail »

Coordonnés par Fabienne Maillard et Stéphane Balas

Et avec Bavdek Rachel, Brucy Guy, Caillaud Pascal, Capdevielle- Mognibas Valérie, Cart Benoît, Coste Sabine, Courtinat-Camps Amélie, Divert Nicolas, Dumoulin Céline, Gerd Ulrich Joachim, Gonon Philippe, Granato Mona, Huguée Cédric, Jarty Julie, Kergoat Prisca, Kogut-Kubiak Françoise, Krichewsky Léna, Lembré Stéphane, Lemêtre Claire, Lemistre Philippe, Lequin Yves Claude, Maillard Dominique, Masy James, Mengneau Juliette, Moreau Gilles, Orange Sophie, Paindorge Martine, Remery Isabelle, Renard Fanny, Rouaud Pascale, Sechaud Fred, Sido Xavier, Toutin Marie-Hélène, Troger Vincent et Zablot Solène

CIREL
PROFEOR

Université de Lille

En partenariat avec



Centre d'études
et de recherches
sur les qualifications

Céreq
www.cereq.fr

AFS
Association Française de
Sociologie

Contenu

Avant-Propos	5
Introduction générale	9
Première partie : Le baccalauréat professionnel dans les politiques publiques	13
Les évolutions du bac pro : vers un nouveau diplôme ?	15
Le Bac pro dans la structure des diplômes techniques et professionnels du ministère de l'Education nationale avant et après la réforme : rupture ou continuité.....	27
La réforme des curriculums de l'enseignement professionnel comme moyen de promotion des mobilités au sein des systèmes éducatifs en Allemagne, en France et en Grande-Bretagne	49
Les mathématiques au baccalauréat professionnel (1985-1995) : un enseignement entre formation professionnelle, poursuite d'études et culture générale	63
Le baccalauréat professionnel en Région Nord – Pas-de-Calais	77
En amont du bac professionnel : l'actualisation des filières de formation en Franche-Comté (1983-86)	93
À la recherche du bon positionnement. Les oscillations du Bac pro « Métiers de la mode »	115
La coiffure, une filière sans baccalauréat	127
Le bac pro « saisi » par l'apprentissage	143
La reconnaissance des baccalauréats dans les conventions collectives de branche	163
Programme d'études de la DGESCO et bac pro : un rapport distant ?	179
La naissance du baccalauréat de technicien.....	193
La maturité professionnelle en Suisse	205
How the educational system produces disadvantaged young people. Dual VET system in Germany and the organizational interests of stakeholders of corporate governance system	217
Seconde partie : Le baccalauréat professionnel : acteurs et parcours.....	233
L'expérience relationnelle enseignant-e-s / élèves en bac pro : esquisse d'une approche par les rapports sociaux (sexe, classe, race)	235
Faire un baccalauréat professionnel pour entrer sur le marché du travail ou poursuivre ses études ? Diversité des formes de rapport à l'orientation des bacheliers professionnels inscrits en classe de première et terminale	247
Le Contrôle en cours de formation (CCF) en baccalauréat professionnel (bac pro) : la professionnalité enseignante interrogée.....	263
La mise en place du bac pro Accompagnement, soins et services à la personne dans les situations d'enseignement et ses effets sur les élèves	275

Le Baccalauréat professionnel de la Maintenance des véhicules. Quelles évolutions de 1990 à 2015 ?.....	285
Le Bac professionnel en 3 ans : une nouvelle donne pour l'apprentissage ?	299
La réussite au baccalauréat professionnel au prisme des établissements scolaires	319
Le bac pro en trois ans : une nouvelle relation des familles populaires à la poursuite d'études	339
Parcours bac pro et insertion en 2013 : le reflet d'une nouvelle ségrégation des jeunes ?	347
La professionnalisation des Bac pro dans l'emploi : le cas des électriciens débutants au travail (une voie d'intégration emblématique dans le salariat ?)	361
Les bacheliers professionnels face à la normalisation de la poursuite d'études supérieures	373
« La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable ». Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur	389
Les difficultés des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : un regard temporaliste	401
Liste des publications.....	411

Avant-Propos

Brigitte Trocmé

Comme elle l'avait fait en 2011 pour le colloque célébrant les 100 ans du CAP¹, la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'éducation nationale a souhaité soutenir et s'impliquer dans ce colloque organisé pour les 30 ans du bac pro.

Etre partenaire du colloque international « *La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro. Politiques éducatives, normes scolaires et marché du travail* » organisé à Lille du 17 au 19 novembre 2015, était pour la DGESCO une démarche naturelle s'inscrivant pleinement dans le cadre et les objectifs du programme d'études de la sous-direction des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie : ce programme d'études - qui fêtera en 2017 son 25^{ème} anniversaire - permet en effet d'éclairer les décisions en matière de politique des diplômes, d'alimenter la réflexion de l'ensemble des acteurs, et de mieux adapter l'offre de formation aux évolutions de l'emploi et du travail. En complément des ressources disponibles par ailleurs, ces études peuvent porter sur l'opportunité de créer un nouveau diplôme ou sur la pertinence d'un diplôme, mais elles concernent aussi des questions plus générales sur lesquelles le ministère souhaite disposer d'une analyse approfondie.

Au fil des années, riche de la diversité de ses thématiques et des contributeurs (laboratoires universitaires, organismes d'études et de recherche, bureaux et cabinets d'études privés), ce

¹ Colloque international « Centenaire du CAP. Apprentissages professionnels, certifications scolaires et société » organisé du 18 au 20 octobre 2011 à Poitiers

programme d'études a contribué à structurer le champ de réflexion autour de la relation formation-emploi, de la certification professionnelle des politiques éducatives.

Le colloque dont ce *CPC-Etudes* présente les actes se situe pleinement dans cette perspective ; son ambition était grande puisqu'au travers des quatre axes de réflexion de l'appel à communications préparatoire, il s'agissait en quelque sorte de « dresser un portrait » du baccalauréat professionnel.

Exercice difficile car il s'agit du portrait d'un diplôme qui, comme l'écrit Fabienne Maillard, est dès l'origine « hétérodoxe », à un double titre : hétérodoxe en tant que baccalauréat, hétérodoxe en tant que diplôme professionnel d'un genre nouveau...

Exercice difficile aussi - mais pour cela nécessaire - car ce portrait est celui d'un objet qui a changé, dans un paysage lui aussi profondément transformé, qu'il s'agisse de celui des diplômes professionnels, ou plus largement du système éducatif et des relations formation-emploi.

Portrait de changement, donc, qui pour autant doit permettre de saisir les permanences ou les invariants : ces permanences, les acteurs de la formation professionnelle les connaissent bien.

Le premier de ces invariants est peut-être celui des facteurs sociaux qui déterminent l'orientation vers la voie professionnelle. Comme l'indique la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP²) : « bien que la valeur et le passé scolaires des élèves restent les critères les plus importants, (...), le milieu social reste un marqueur fort des vœux d'orientation émis par les familles. Parmi les élèves du panel 2007, plus de 90 % des enfants de cadres, professions libérales et d'enseignants demandent une orientation en seconde GT, contre moins de la moitié des enfants d'ouvriers non qualifiés et d'employés de service aux particuliers, et à peine plus du tiers de ceux d'inactifs. (...) à résultats scolaires comparables, les disparités sociales de vœux d'orientation demeurent prononcées. (...) Les conseils de classe ne corrigent pas à la hausse les demandes d'orientation des élèves issus des milieux sociaux les moins favorisés ».

Mais cette permanence peut se lire aussi au travers du caractère récurrent des discussions sur les thématiques telles que :

- la double finalité du baccalauréat professionnel (insertion professionnelle/poursuite d'études) : le diplôme doit ainsi garantir une maîtrise d'un ensemble de gestes et savoirs professionnels nécessaires à une première insertion et, ce qui est parfois jugé paradoxal au regard des équilibres disciplinaires, doter les diplômés d'outils indispensables à la poursuite de leurs études, en particulier en section de technicien supérieur (STS) ;
- la hiérarchie des voies (générale, technologique, professionnelle) : la coexistence de trois voies conduisant à l'obtention d'un baccalauréat, désormais en un nombre d'années équivalent (trois ans après la troisième), ne gomme pas une hiérarchie réelle entre elles ;
- l'insuffisante attractivité de la voie professionnelle *versus* les besoins de recrutement persistants dans certains secteurs : certains secteurs professionnels, dans un contexte de chômage persistant, peinent à recruter de la main-d'œuvre qualifiée ;

² Note d'information du 14 novembre 2013

- l'insuffisante attractivité de certaines spécialités de la voie professionnelle *versus* les besoins de maintenir des effectifs suffisants pour certaines sections : si certaines spécialités de bac pro (mais aussi de CAP) deviennent relativement sélectives du fait d'un nombre plus important de demandes que de places offertes, d'autres sections peinent à se maintenir, y compris dans des secteurs qui recrutent ;
- l'adaptation ou le désajustement des contenus des diplômes aux besoins de l'économie : cette question récurrente, comme en témoignent des travaux scientifiques déjà anciens (Ropé et Tanguy, 1994 ; Maillard, 2003) pointe la difficulté de faire coïncider des dynamiques par nature distincte entre un marché du travail hyper-réactif et un système éducatif dont l'objet est aussi, avec ses diplômes, de proposer des repères relativement pérennes ;
- le caractère subi ou « par l'échec » de l'orientation vers la voie professionnelle : du fait de la hiérarchie des voies de scolarité et d'une dévalorisation sociale de certains métiers dits « manuels » auxquels la voie professionnelle est encore souvent assimilée, un pourcentage notable d'élèves (la situation est différente pour les adultes en formation professionnelle continue) est orienté, par défaut, dans cette voie. Ce constat initial laisse imaginer le travail d'accompagnement que les enseignants doivent faire pour aider les jeunes à transformer cette orientation subie en parcours réussi.

Cette liste non exhaustive de thèmes permanents - que l'on pourrait être tenté de qualifier parfois de *sempiternels* - ne doit pas masquer que des expressions semblables peuvent recouvrir des réalités qui n'ont pas aujourd'hui le même sens qu'il y a dix, vingt ou trente ans, comme le montrent plusieurs communications du colloque.

Il ne s'agit pas ici de passer en revue toutes ces dimensions mais de pointer les questions qui méritent une attention particulière, et pour lesquelles des pistes d'action doivent être creusées. Ces questions, et les échanges à l'œuvre de ce colloque l'ont bien montré, sont souvent sinon emboîtées du moins articulées les unes aux autres, ce qui rend l'exercice tout à la fois complexe et passionnant. C'est à cet égard que l'expression « système éducatif » prend tout son sens. Et c'est bien un regard systémique qu'il faut lui porter quand on veut le comprendre ou le piloter.

On peut par exemple aborder la question par un aspect très « visible » du paysage de l'enseignement professionnel que constitue la reconfiguration de l'offre de formation initiale : de diplôme préparé en deux ans après un premier diplôme de niveau V le bac pro est devenu, à l'instar des baccalauréats général et technologique, un diplôme préparé directement en trois années à l'issue de la classe de troisième. Ce faisant, la suppression du « palier » du BEP a restructuré l'offre de formation scolaire autour de deux diplômes principaux, le CAP et, surtout le bac pro : si les effectifs de CAP ont légèrement augmenté (+4 % sur la période 2007-2012), c'est le bac pro qui prédomine aujourd'hui, puisqu'il rassemble 74 % des effectifs du second cycle professionnel en 2012 contre 30 % en 2007.

Plus globalement, on assiste à une profonde modification des équilibres entre les trois voies de formation (générale, technologique et professionnelle), avec une diminution très significative du poids relatif de la voie technologique.

Ce nouvel équilibre se conjugue à la montée en puissance des poursuites d'étude de bacheliers professionnels - par ailleurs renforcée par le rajeunissement des diplômés. Cette

montée en puissance des poursuites d'études interroge la vocation même des diplômés. On constate l'émergence d'une représentation largement partagée par les élèves et les familles, dans laquelle le bac pro est considéré comme une voie d'accès au baccalauréat plus facile que la série technologique et qui permet également d'accéder au BTS. On est alors loin d'un diplôme préparatoire à l'insertion professionnelle dans un secteur.

Mais si les bacheliers professionnels souhaitent de plus en plus poursuivre leurs études - voire s'engagent dans la préparation du bac pro avec dès l'origine le projet de préparer un BTS, celui-ci reste une voie sélective dans laquelle la concurrence des bacheliers généraux et technologiques est réelle : les bacheliers professionnels représentent aujourd'hui 32% des inscrits en section de technicien supérieur (STS) mais seulement un tiers des premiers vœux exprimés par des bacheliers professionnels sur une STS est satisfait alors que ce taux est de 43 % pour les terminales générales et technologiques.

Il convient donc de travailler tout à la fois sur la fluidité des parcours d'accès aux sections de techniciens supérieurs pour les bacheliers professionnels qui le souhaitent, et sur une meilleure articulation de l'amont et de l'aval pour favoriser leur réussite, car celle-ci reste, malgré les progrès, très en-deçà de celle des bacheliers généraux et technologiques. Cela implique notamment un développement des échanges entre équipes de bac pro et de BTS pour développer une connaissance réciproque des référentiels et des méthodes pédagogiques de l'autre cycle, mais aussi par une clarification des attendus respectifs des référentiels de bac pro et de BTS, et une meilleure articulation de ceux-ci.

L'expérimentation dès l'année 2016-2017 dans plusieurs académies, d'un dispositif spécifique d'admission des bacheliers professionnels permettant, sur avis de l'équipe pédagogique de terminale, à ces bacheliers qui le souhaitent d'intégrer prioritairement une section de technicien supérieur y contribuera, en complémentarité des démarches de projet, et d'accompagnement des poursuites d'études déjà développées dans un certain nombre d'établissements.

C'est un défi majeur et il conviendra d'éviter l'écueil de la « scolarisation » des référentiels et de la formation menant au baccalauréat professionnel : l'« égale dignité » des voies ne signifie pas identité, ou uniformité et les spécificités de la voie professionnelle, qui est de longue date un lieu d'innovation pédagogique, sont aussi ses atouts.

Brigitte Trocmé,

Adjointe à la sous-directrice des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie

Introduction générale

Fabienne Maillard³ & Stéphane Balas⁴

La France s'est engagée depuis les années 1980 dans une politique de hausse du niveau d'éducation successivement marquée par quelques objectifs clés : conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000, slogan emblématique du lancement de cette politique, mais également 100 % d'une génération au minimum au niveau du CAP ou du BEP (1989) ; mener 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur (2005) ; assurer un continuum de formation de « bac moins trois à bac plus trois » (2012). Une nouvelle ambition a récemment été formulée par la STRANES (Stratégie nationale de l'enseignement supérieur, mise en place par la loi du 22 juillet 2013), et reprise en septembre 2015 par le président de la République, François Hollande : conduire 60 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur.

En rupture avec ceux qui, jusque dans les années 1960, envisageaient la politique éducative en termes d'âge de fin de scolarité obligatoire, ces objectifs promeuvent des ambitions quantitatives de « diplomation » de la population à l'origine d'importantes transformations dans le système éducatif. Ils ont également produit des effets notables sur les modes d'insertion des sortants comme sur le fonctionnement du marché du travail, comme le montrent les travaux du Céreq. La détention d'un diplôme et l'obtention du baccalauréat sont ainsi devenues des normes sociales, pour les jeunes en formation d'abord, puis pour l'ensemble des actifs. Parallèlement, le décrochage scolaire et l'absence de titre ont été désignés comme des « problèmes sociaux » par la puissance publique, les individus non pourvus d'un diplôme ou d'une autre certification étant désormais considérés a priori comme des « inemployables ». Accentués en France, où le diplôme joue depuis plusieurs années un rôle décisif dans l'accès à l'emploi et dans la stratification sociale, ces problèmes figurent au premier rang des préoccupations de l'Union européenne.

Cette politique très volontariste a fortement mis à contribution la voie professionnelle (id est l'enseignement professionnel et l'apprentissage), dont les diplômes et les curricula ont été plusieurs fois métamorphosés pour participer à l'effort d'éducation et de certification du plus grand nombre⁵. En 1985, le baccalauréat professionnel a ainsi été créé pour favoriser la réussite de l'objectif des « 80 % », tout en répondant à la volonté d'élever le niveau de qualification de la main d'œuvre. Sa première finalité était néanmoins de favoriser l'entrée immédiate dans la vie active, fonction qui a d'emblée suscité de vives critiques au nom de l'oxymore contenu dans son intitulé.

Trente ans après avoir été institué, le bac pro occupe la deuxième place dans la trilogie des baccalauréats, puisque 3 candidats au baccalauréat sur 10 proviennent de la voie professionnelle et 2 sur 10 de la voie technologique⁶. Cette montée en puissance résulte de la rénovation de la voie professionnelle, qui a consisté à supprimer le cursus de formation au

³ Université Paris 8, CIRCEF-ESCOL, fmaillard@univ-paris8.fr

⁴ Bureau des diplômes professionnels, DGESCO, stephane.balas@education.gouv.fr

⁵ Cf Brucy G., 1998, Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965), Paris, Belin ; Moreau G. (coord.), 2002, Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes, Paris, La Dispute ; Maillard F., 2013, « Les diplômes professionnels de l'Éducation nationale : entre professionnalisation et scolarisation ». Les Dossiers des sciences de l'éducation, n° 30, p. 35-52.

⁶ DEPP, Note d'information n° 06, mars 2014.

BEP, à relancer une nouvelle fois le CAP et à changer le mode de préparation au bac pro. Comme les autres baccalauréats, le bac pro se prépare dorénavant en trois années à l'issue du collège. De plus, le ministère de l'Éducation nationale met clairement en avant sa fonction de poursuite d'études. Il est désormais mobilisé pour permettre à la France de mener 50 % d'une génération à la licence, sachant que c'est grâce à sa restructuration que l'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a pu être réalisé. Après avoir connu une certaine stagnation entre 1994 et 2009, autour de 63 %, la proportion de bacheliers dans une génération a en effet atteint 79 %, toutes voies de formation comprises. Quant au taux d'accès d'une classe d'âge au niveau IV, il est de 84 %⁷. Entre 1985 et 2015, l'élévation du niveau d'éducation a été considérable en France et le bac pro y a largement contribué.

Si la création de ce diplôme avait suscité l'attention, en raison de l'ambiguïté de sa position dans le système éducatif et sur le marché du travail, sa nouvelle organisation en trois ans a de nouveau braqué sur lui les projecteurs, pour des raisons à peu près similaires : une certaine inquiétude sociale, voire quelques crispations, face à son alignement sur les autres baccalauréats. La progression du bac pro dans l'espace des diplômes questionne de fait le statut et la définition du baccalauréat, qui a de moins en moins à voir avec ce qu'il était avant les deux explosions scolaires, tout comme les types de relations qui s'établissent entre enseignement secondaire et enseignement supérieur et entre formation professionnelle et emploi.

Encore jeune dans l'offre de diplômes, surtout si on le compare au CAP qui a fêté son centenaire en 2011⁸, le bac pro a néanmoins connu des évolutions qui méritent d'être éclairées. Ouvert à un nouveau public, préparé en trois ans, obtenu principalement par contrôle en cours de formation et doté d'une double finalité, il s'est banalisé sans perdre ses caractéristiques distinctives. Autrement dit, il reste un baccalauréat d'un autre type que le baccalauréat général et le baccalauréat technologique. Encore faut-il savoir de quel type, pour quel public, quels métiers et quelles poursuites d'études...

C'est pour répondre à ces questions que l'Université de Lille a organisé les 17, 18 et 19 novembre 2015 un colloque international consacré au trentenaire du bac pro. Mis en place grâce au soutien de la DGESCO, ce colloque a également associé le Céreq et l'Université de Poitiers (via le GRESCO), ainsi que l'Association française de sociologie.

Dans l'appel à communications adressé aux chercheurs, plusieurs axes de questionnement étaient proposés, résumés ici :

1 - Le premier axe portait sur le bac pro, ses spécialités et ses curricula, ses publics d'élèves et d'apprentis, ainsi que sur ses enseignants. L'objectif était de mieux saisir la pluralité du diplôme, dont les multiples spécialités (près d'une centaine) se différencient par le profil scolaire des jeunes qui y sont orientés, leur genre, leur origine sociale... mais aussi par les relations plus ou moins étroites qu'elles entretiennent avec leur cible professionnelle, des spécialités de métier coexistant avec des spécialités très transversales. Il semblait également important de s'interroger sur les possibilités de poursuite d'études offertes par les différents bacs pros. Et dans la mesure où l'origine professionnelle des enseignants et l'enseignement qu'ils assurent constituent des éléments de différenciation, des apports sur les enseignants étaient attendus.

⁷ DEPP, Repères et références statistiques, édition 2015.

⁸ Cf Brucy G., Maillard F. et Moreau G., Le CAP, un diplôme du peuple (1911-2011), Rennes, PUR, 2013.

2 - Le deuxième axe s'intéressait à la position du bac pro dans la voie professionnelle, face aux autres diplômes professionnels (CAP, brevet professionnel), mais aussi dans l'espace éducatif, face au baccalauréat général, au baccalauréat technologique et aux diplômes de l'enseignement supérieur. Outre les concurrences possibles entre diplômes et entre modes de formation (apprentissage et lycée professionnel), cet axe était destiné à interroger plus largement l'organisation et la hiérarchie des filières d'enseignement, tout comme les liens entre second degré professionnel, voie technologique et enseignement supérieur. Il intégrait également des questions sur les effets des réformes de la voie professionnelle sur l'accès des adultes aux diplômes, sachant que le ministère de l'Education nationale est le premier certificateur d'adultes, loin devant le ministère de l'Emploi, dont les titres sont pourtant réservés à la formation continue. D'autres questions portaient sur les politiques régionales de formation et encourageaient les éclairages comparatistes. Il semblait ainsi nécessaire de disposer de contributions centrées sur les initiatives prises par les différents pays de l'Union européenne pour élever le niveau d'éducation et de qualification de leur population et limiter le nombre des sortants sans certification. Si la France est souvent caractérisée par la complexité de son système éducatif et son fétichisme des diplômes, jusqu'à quel point ces spécificités en sont-elles encore dans l'Europe d'aujourd'hui ?

3 - Le troisième axe invitait à reconsidérer les modalités de définition des formations et des diplômes à finalité « professionnelle ». Il concernait plutôt les différents acteurs qui participent à la (re)construction de cette définition théorique et pratique, qu'il s'agisse des responsables institutionnels, des partenaires sociaux, des syndicats enseignants ou des enseignants⁹ eux-mêmes. Par exemple, comment les chefs d'établissement et les enseignants ont-ils répondu aux exigences de la dernière réforme ? Comment s'articulent la fonction d'insertion du bac pro et sa vocation de poursuite d'études, déconseillée dans les premiers âges du bac pro, afin de ne pas « dénaturer » le diplôme ? Et comment les jeunes en formation, au moment de l'orientation, en cours de formation ou après, s'emparent-ils des opportunités qui leur sont offertes ?

4 - Le quatrième axe s'adressait au devenir des sortants de bac pro et aux modes de reconnaissance du diplôme sur le marché du travail, encore décrit comme « flou » dix ans après la création du diplôme¹⁰. Trente ans après la mise en place du diplôme, les relations entre bac pro et emploi se sont-elles institutionnalisées ? Quelles différences entre les spécialités professionnelles ? In fine, il s'agissait d'approcher les valeurs d'échange et d'usage du bac pro mais aussi des autres diplômes de la voie professionnelle, le trentenaire du bac pro correspondant à trente ans de hausse du niveau d'éducation et de diffusion de la détention d'un diplôme.

Très ambitieux, ces différents axes répondaient à l'intention d'élargir le public des contributeurs et de ne pas réserver le colloque aux seuls spécialistes de la voie professionnelle. Sur ce point, le projet a bien abouti. Les propositions que le comité scientifique a reçues s'inscrivent par ailleurs dans les 4 axes dessinés, ce qui manifeste leur dimension heuristique. Toutefois, comme le nombre des propositions destiné à chacun s'est avéré très inégal, ce ne sont pas quatre parties mais seulement deux qui composent ce volume. Elles sont hétérogènes et rassemblent des contributions dont les objets diffèrent, mais il a semblé plus opportun de les construire ainsi. La première partie s'intéresse aux politiques publiques qui influencent le bac pro ainsi que d'autres diplômes, en France ou

9 Ce vocable comprend ici les formateurs.

10 Campinos-Dubernet M., 1995, « Le baccalauréat professionnel : une innovation ? », Formation-Emploi, n°49.

ailleurs. La seconde partie traite plus précisément des acteurs de la formation (principalement les lycéens, les apprentis et les enseignants) et des parcours que suivent les jeunes inscrits en bac pro dans le second degré, l'enseignement supérieur et sur le marché du travail.

Si la plupart des questions posées ont généré des propositions, l'appel à communications a cependant été moins efficace pour ce qui concerne les dimensions internationale et régionale, malgré sa large diffusion et les relais dont elle a bénéficié. Ces dimensions sont néanmoins présentes, alors que certains sujets font défaut. C'est le cas de l'enseignement agricole, qui partage pourtant le bac pro avec le ministère de l'Éducation nationale. Le brevet professionnel (BP) et les diplômes de niveau IV des autres ministères n'ont pas non plus été abordés. De manière étonnante, l'insertion des sortants de bac pro a suscité peu d'intérêt, malgré l'importance accordée aux relations diplômes/emplois par les pouvoirs publics, les médias, les jeunes et leurs familles, et en dépit de l'engagement du Céreq, dont l'insertion professionnelle est l'une des spécialités scientifiques. Les actes que ce volume présente résultent des communications présentées et laissent par conséquent plusieurs questions en jachère. Le nombre élevé des contributions sélectionnées et publiées (27) montre cependant que le thème du bac pro fédère les chercheurs et ouvre de nombreuses pistes de réflexion. Une telle implication met en valeur l'intérêt scientifique produit par le diplôme, même s'il reste encore beaucoup à faire pour en apprendre davantage. Ces actes dédiés aux trente ans du bac pro représentent par conséquent une étape dans un programme de recherche de longue haleine, que les évolutions à venir du diplôme et de la voie professionnelle ne manqueront pas d'alimenter.

Première partie : Le baccalauréat professionnel dans les politiques publiques

Initiative du gouvernement socialiste mis en place en 1981 après l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République, le bac pro a été différemment investi par les responsables politiques qui se sont succédé à la tête du ministère de l'Education nationale depuis sa création en 1985. Ce sont ces évolutions que retrace Fabienne Maillard, qui souligne l'importance de la « rénovation » de la voie professionnelle, intervenue en 2007, et qu'illustre ensuite Françoise Kogut-Kubiak, à partir des données du Céreq. Puis c'est un éclairage européen que propose Léna Krichewsky, qui s'interroge sur les différentes transformations intervenues dans les curriculums de l'enseignement professionnel en France, en Allemagne et en Grande-Bretagne. Elle montre la manière dont les différents pays interprètent et s'approprient les recommandations européennes, et souligne ce qu'elle appelle « la persistance des problématiques nationales ». Xavier Sido complète cette approche curriculaire en évoquant l'enseignement de mathématiques, pour en signaler les spécificités par rapport à celui des autres baccalauréats.

L'incorporation du bac pro dans les politiques régionales intéresse les deux chapitres qui suivent. Mais tandis que Stéphane Lembré s'intéresse à la Région qui s'appelait encore Nord-pas de Calais au moment où a eu lieu le colloque, c'est la Franche-Comté qui est au cœur du travail mené par Yves Lequin, qui était en outre l'un des acteurs de la politique régionale de formation qu'il restitue.

Les branches professionnelles ont elles aussi établi des rapports particuliers avec le bac pro et ne l'ont pas traité de manière indifférenciée. Si certaines se sont immédiatement emparées du diplôme, comme la métallurgie ou la vente-représentation, d'autres ont tardé. Il a parfois fallu l'intervention décisive des membres des corps d'inspection pour que des bacs pros voient le jour dans certains domaines professionnels, comme cela a été le cas dans le textile-habillement, qu'explore Nicolas Divert. L'engouement pour le diplôme est donc loin d'avoir été unanimement partagé, même si l'existence d'un bac pro dans un domaine professionnel paraît désormais aller de soi. Certaines branches ont ainsi longtemps résisté, en raison du privilège qu'elles accordaient à d'autres diplômes, mais aussi d'interrogations sur la nécessité professionnelle d'un « baccalauréat », même à finalité professionnelle. L'exemple de la coiffure, que présentent Céline Dumoulin et Fanny Renard, illustre cette position. Dans l'apprentissage, le bac pro n'a pas non plus toujours été plébiscité, son développement connaît même quelques revers depuis qu'il se prépare en trois ans, comme le montre Gilles Moreau. Après lui, Pascal Caillaud met en valeur les différentes positions du bac pro dans les conventions collectives des branches professionnelles. Une fois encore, on retrouve de sensibles variations dans le traitement fait du diplôme.

C'est à la place du bac pro dans les études commanditées par la DGESCO que s'intéresse Stéphane Balas. Là aussi, cette place apparaît variable. Dans la mesure où ces études sont en général sollicitées lorsqu'un diplôme pose problème, on peut déduire de leur nombre restreint que le bac pro a plutôt été une réussite là où il était implanté. Approfondir la connaissance de ce diplôme grâce à de multiples études aurait sans doute été opportun, mais c'est aussi aux chercheurs de prendre l'initiative de mener de tels travaux. Or, il semble bien que leur intérêt se soit peu porté sur ce diplôme, bien que de nombreuses études portant sur des thématiques transverses (évaluation, notion de compétence...) concernent en premier lieu, mais indirectement et non-exclusivement, le bac pro. Dans la mesure où les

diplômes de la voie professionnelle suscitent peu l'intérêt des chercheurs, c'est grâce au programme d'études de la DGESCO que la connaissance sur ces diplômes a pu s'accumuler. L'importance de ce programme ne vaut donc pas seulement sur le plan institutionnel, en ce qu'il constitue une « aide à la décision », mais également sur le plan scientifique. La liste des études, fournie au terme de ces actes, souligne le rôle joué par le ministère de l'Education nationale en faveur de la recherche sur la voie professionnelle et sur ses diplômes.

Les trois derniers chapitres de cette partie ne se préoccupent pas du bac pro mais d'autres objets proches. Guy Bruicy revient ainsi sur l'histoire du baccalauréat de technicien, ancêtre du baccalauréat technologique. Dans la mesure où l'histoire de ce baccalauréat et celle du bac pro ne sont pas sans rapports, et où le bac pro a pris la place du baccalauréat technologique en devenant le deuxième baccalauréat de France, cet éclairage apparaissait nécessaire. Après ce détour historique, Philip Gonon nous ramène dans le présent et nous conduit en Suisse. Il expose les principes et les débats qui ont conduit à la création d'une maturité professionnelle, et montre comment son pays affronte les questions de hausse du niveau d'éducation et de professionnalisation, d'une manière différente de celle de la France. C'est en Allemagne que finit cette partie. Mona Granato et Joachim Gerd Ulrich proposent une approche peu familière du système dual allemand, puisqu'ils en signalent les inégalités, sur lesquelles on se penche rarement. Alors que ce système d'apprentissage reste une référence paradigmatique en France, les deux chercheurs mettent en exergue l'existence, en Allemagne, d'un marché des places à l'origine d'une très vive concurrence entre les candidats à l'apprentissage.

Les évolutions du bac pro : vers un nouveau diplôme ?

Fabienne Maillard

C'est aux évolutions du bac pro que s'intéresse cette contribution¹¹, pour donner du sens aux variations intervenues entre le modèle promu à l'origine et ce qu'est le diplôme aujourd'hui, sachant que sa légitimité n'a jamais cessé d'alimenter la controverse, qu'il s'agisse de son statut de baccalauréat (vrai ou faux bac ?) ou de ses objectifs professionnels (vrai ou faux niveau IV ?). Plus largement, l'objectif est de contribuer à éclairer les fonctions et les usages des diplômes professionnels comme instruments de la politique éducative.

D'abord destiné à la vie active et préparé en 4 ans, le bac pro a changé de cursus et de finalité à peine entré dans l'âge adulte, sous l'effet de la rénovation de la voie professionnelle, engagée en 2007 et actée en 2009. Désormais préparé en 3 ans, il a été officiellement mis à égalité avec les autres baccalauréats et plus étroitement relié à l'enseignement supérieur. Depuis 2011, c'est aussi le deuxième bac de France par le volume de ses titulaires, trois bacheliers sur dix étant titulaires de ce diplôme.

Trente ans après sa création, ce diplôme est-il devenu un bac comme les autres ou bien s'agit-il d'un nouveau diplôme professionnel, encore et toujours singulier ?

Je reviendrai en premier lieu sur le caractère innovant du diplôme – et sur les critiques qu'il a inspirées, puis je tisserai rapidement le fil de ses évolutions jusqu'en 2007, date à laquelle a été engagée la réforme de la voie professionnelle. Je questionnerai enfin la nouvelle définition du diplôme produite par cette réforme.

1. UN DIPLOME INNOVANT MAIS UN BACCALAUREAT HETERODOXE

Lorsqu'il est institué en 1985¹², plusieurs innovations désignent le bac pro. Déjà, il s'agit d'un baccalauréat « professionnel », autrement dit destiné à l'insertion professionnelle, alors que la première fonction du baccalauréat était jusque là de permettre l'accès à l'enseignement supérieur. Mais il possède d'autres caractéristiques originales.

1.1. UN DIPLOME PROFESSIONNEL D'UN NOUVEAU TYPE

Si son intitulé fait d'emblée du bac pro un baccalauréat à part, ses conditions d'accès et son curriculum le désignent également comme un diplôme spécifique par rapport aux autres diplômes professionnels du second degré tels que le CAP (certificat d'aptitude professionnelle), le BEP (brevet d'études professionnelles) et le BP (brevet professionnel). À l'origine, il représente un diplôme doublement singulier.

11 Cette présentation mobilise à la fois les travaux que j'ai menés sur la politique des diplômes et sur la rénovation de la voie professionnelle, observée en 2009, et les publications de nombreux chercheurs, réalisées tout au long des trente années de vie du bac pro.

12 La décision a été prise en juin et les premières sections de formation ont été ouvertes à titre expérimental à la rentrée de la même année. Officiellement cependant, c'est le décret du 27 novembre 1985 qui crée le bac pro, suivi par la loi du 23 décembre 1985. Il faut attendre le décret du 11 mars 1986 pour que soit défini le règlement général du diplôme.

Destiné en priorité à la vie active, le bac pro se prépare en quatre ans, soit une année de plus que les autres baccalauréats. Pour avoir accès à la formation en effet, il est indispensable de posséder un diplôme professionnel de niveau V, un CAP ou un BEP, diplômes eux-mêmes préparés en deux ans. Cette règle prévaut jusqu'en 2001, date de la mise en place des premières expérimentations du bac pro en 3 ans à l'initiative de l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), confédération patronale à laquelle on attribue la genèse du bac pro. Cette longue durée et la sélectivité de la formation ont pour fonction d'assurer la légitimité du nouveau diplôme auprès des employeurs comme au sein du système éducatif. L'audace représentée par l'initiative de sa création apparaît ainsi quelque peu assagie par de telles exigences. Si le bac pro offre l'opportunité de « décloisonner le second cycle court » comme l'affirme Bouyx (1996), secrétaire général des commissions professionnelles consultatives (CPC) au moment de l'institution du diplôme¹³, c'est au prix d'une année supplémentaire pour les jeunes en formation. Cette durée fait des titulaires du diplôme des « vieux » bacheliers, d'autant plus âgés que beaucoup d'entre eux ont redoublé avant d'entrer dans la voie professionnelle et parfois même en cours de formation au BEP et au bac pro.

Le bac pro est par ailleurs un diplôme transversal, menant à diverses activités professionnelles et pas à un métier spécialisé. Le ministère prévoit ainsi de ne pas multiplier les spécialités.

D'autres éléments caractérisent ce diplôme, comme le fait qu'il inaugure la généralisation des référentiels. C'est avec lui en effet que le modèle référentiel se diffuse, avec sa coupure entre formation et certification, la prédominance des objectifs du diplôme sur le procès de formation et l'approche par les compétences. Il dispose aussi d'un curriculum spécifique, où les disciplines sont regroupées par « domaines » et qui se distingue aussi bien de celui des autres baccalauréats que de celui des diplômes de la voie professionnelle.

Le bac pro a aussi favorisé l'institutionnalisation de « l'alternance sous statut scolaire » dans le second degré. Si la formation en alternance avait déjà cours dans l'enseignement supérieur et avait pris forme au lycée via les séquences éducatives mises en place en 1979, elle était mal perçue par les professeurs de lycée professionnel qui ne voyaient pas d'un œil favorable l'attribution aux entreprises d'un rôle déterminant dans la formation et l'évaluation. Ils s'opposaient en outre volontiers à l'apprentissage, considéré comme une forme d'exploitation des jeunes mais aussi comme un concurrent de l'enseignement professionnel – ce qui vaut encore aujourd'hui. Seize semaines de périodes de formation en entreprise ont néanmoins été imposées dans le curriculum du bac pro. Selon Bouyx, les périodes de formation en entreprise devaient « rapprocher le monde de l'école et le monde de l'entreprise, en donnant aux jeunes la possibilité de rencontrer le travail réel et se constituer un début d'expérience professionnelle [et de] reconnaître qu'un certain nombre de compétences ne peuvent être acquises qu'en situation de travail » (1996, p. 75). Il s'agissait aussi probablement de mieux faire accepter le nouveau diplôme par des entreprises réticentes, quitte à déplaire aux enseignants.

Une autre initiative bouscule ces derniers : la mise en place du contrôle en cours de formation (CCF), forme individualisée d'évaluation certificative que les syndicats enseignants dénoncent encore régulièrement par crainte de voir les diplômes nationaux se transformer

13 Dans la mesure où c'est aux CPC que revient la responsabilité de créer, rénover et supprimer les spécialités des diplômes, il a été l'un des promoteurs du bac pro.

en diplômes d'établissement¹⁴. En dépit de toutes leurs réticences néanmoins, l'alternance sous statut scolaire et le CCF sont devenus la règle dans l'ensemble des diplômes professionnels.

1.2. UNE SINGULARITE OBJET DE NOMBREUSES CRITIQUES

Malgré leur dimension novatrice et leur expansion dans le système éducatif (que l'on pense aux référentiels, à l'approche par les compétences ou au CCF), ces différentes initiatives ont peu attiré l'attention des chercheurs, à l'exception de quelques spécialistes qui les ont méthodiquement interrogées... et critiquées (Tanguy, 1991 ; Agulhon, 1994, 1995 ; Lechaux, 1995). Dans l'ouvrage qu'elles ont dirigé sur Savoirs et compétences, Ropé et Tanguy (1994) dénoncent ainsi l'institutionnalisation des référentiels et le recours aux « compétences » dans le système éducatif, qu'elles envisagent comme une allégeance au patronat et une rupture avec les missions émancipatrices de l'école. Elles y voient également la volonté de mettre en adéquation diplômes et emplois, ce qui, dans le cas du bac pro, semble peu approprié puisque c'est justement sa singularité à la fois scolaire et professionnelle qui suscite les plus vifs reproches.

Les mises en cause du bac pro sont en effet nombreuses et s'adressent à son existence même. Pour de nombreux auteurs le diplôme représente un leurre en raison de sa finalité professionnelle (Figeat, 1996 ; Beaud & Pialoux, 2001 ; Beaud, 2002). Dès lors qu'il ne prépare pas vraiment à la poursuite d'études et n'ouvre pas les portes de l'enseignement supérieur, il ne peut être assimilé aux autres baccalauréats. Autrement dit, sa définition contredit la volonté d'égalité affichée entre les filières d'enseignement et les différents baccalauréats (Zarifian, 1993 ; Eckert & Hillau, 1995). Dix ans après la création du diplôme, le débat est encore si vif que Solaux publie un article sur le curriculum du diplôme destiné à prouver sa légitimité. Selon lui, si la formation et le diplôme « ne correspondent pas aux canons de l'académisme défendus par la majorité de la représentation syndicale », le bac pro « relève fondamentalement et sans conteste du niveau IV » (1995, p. 44).

La création d'une nouvelle référence scolaire pour exercer des emplois d'ouvriers et d'employés fait elle aussi l'objet de nombreuses critiques. Le bac pro est ainsi jugé insuffisamment scolaire, puisqu'il ne mène pas à l'enseignement supérieur, et beaucoup trop scolaire, en ce qu'il marque une nouvelle étape de l'intégration de l'enseignement professionnel dans le système éducatif, sans prendre en considération la réalité des activités professionnelles. C'est moins l'adéquationnisme de la politique éducative que les chercheurs dénoncent, que sa mise à distance de l'emploi et du travail.

Ainsi, c'est également sur la nécessité économique du diplôme que porte la controverse. Alors que la rhétorique officielle fait du bac pro une réponse à une demande industrielle, énoncée en 1984 par l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (UIMM), plusieurs chercheurs mettent en cause la réponse adoptée, dans la mesure où l'organisation patronale ne réclamait pas un nouveau baccalauréat et encore moins un baccalauréat d'un nouveau type (Zarifian, 1993 ; Fourcade, 1997).

En se penchant sur les cinq premières spécialités du diplôme, Pillet (1995) montre qu'elles ont été créées à partir de dossiers déjà constitués, portant sur des brevets de technicien ; et

¹⁴ Le bilan du CCF, réclamé par les syndicats enseignants avant chacune de ses extensions, n'a cependant jamais été réalisé. C'est par ailleurs seulement en 1997 qu'une note de service définit cette modalité d'évaluation.

que si leur transformation en bac pro sous l'impulsion du ministère a pu séduire quelques organisations professionnelles, perplexité et réprobation étaient néanmoins partagées, comme elles l'étaient du côté des enseignants. Le « besoin » ne se situait donc pas du côté des entreprises, même si les prévisions économiques évoquaient une importante hausse des qualifications professionnelles dans le système d'emploi.

Dans l'histoire qu'il propose de la décision de création du diplôme, Prost (2002) souligne le volontarisme du gouvernement pour mener une nouvelle politique éducative. S'il était question de modifier le statut de la voie professionnelle, son offre de diplômes et de formation, il était également prévu de conduire 80 % d'une classe au niveau du bac, mot d'ordre annoncé à la télévision le 22 mai 1985 par le Premier ministre, Laurent Fabius (ibid.). D'emblée, le bac pro a constitué un élément fondateur de cette politique. Depuis lors, sa pertinence reste un objet constant de débat. Elle est discutée dès les premières publications qui traitent du diplôme, au nom des risques de déclassement des diplômés et de la production d'ouvriers-bacheliers venant prendre la place des titulaires de CAP et de BEP (Zarifian, 1993 ; Mouy & Veneau, 1995 ; Beaud, 1996 ; Eckert, 1999).

2. LES EVOLUTIONS PARADOXALES DU BAC PRO

Malgré toutes ces critiques, le lancement du bac pro a été considéré comme une réussite par les représentants du ministère. Selon Bouyx, les premières années du bac pro « se sont déroulées sous le signe du succès et de l'ambiguïté. Succès auprès de l'ensemble des acteurs : monde économique, enseignants et élèves. Ambiguïtés nombreuses quant à la signification du diplôme : premier titre de l'enseignement supérieur comme les autres baccalauréats et donc passeport pour les études universitaires ou porte d'entrée dans la vie professionnelle permettant d'accéder aux fonctions de technicien » (1997, p. 41). Dans la pratique, l'administration centrale a mis en œuvre des mesures décisives pour permettre ce « succès », en accommodant certains des principes qu'elle avait elle-même édictés.

2.1. UNE REUSSITE SOUS CONDITIONS

L'observation des effectifs du bac pro manifeste a priori l'emballement suscité par le diplôme auprès des élèves et de leurs familles. Entre 1985 et 1990, le nombre des inscrits est passé de 1 300 à près de 100 000¹⁵. Une telle augmentation n'a pas été seulement spontanée puisqu'elle a reposé sur quelques mesures expresses, comme la suppression de spécialités et de sections de CAP. Dans la mesure où l'implantation du bac pro dans les lycées professionnels a été réalisée à moyens constants, les chefs d'établissement ont ainsi dû choisir entre les diplômes pour constituer leur offre de formation. Ce choix, souvent difficile, a été facilité par la politique institutionnelle, dans le sens où elle a procédé à une élimination en règle du CAP au profit du BEP, principal socle du bac pro (Maillard, 2005). Mettre le CAP à l'écart des lycées professionnels semblait en effet le meilleur moyen d'assurer la croissance du bac pro. Un autre moyen était de multiplier les spécialités du diplôme. Celles-ci ont finalement rapidement atteint la cinquantaine. En 2007, on en dénombrait 80, dont une vingtaine comptait moins de 100 inscrits en terminale (Kirsch et alii, 2009).

¹⁵ Ces chiffres proviennent des éditions de 1988 et de 1992 de Repères et références statistiques, publication annuelle du ministère de l'Éducation nationale. Ils rassemblent le public et le privé et concernent la France métropolitaine.

Le développement du diplôme dans le système éducatif, aussi bien dans l'enseignement professionnel que dans l'apprentissage, où il commence à se diffuser après 1988, n'aurait pu avoir lieu sans cette prolifération des spécialités. Leur limitation n'a pas résisté longtemps, autant en raison des incertitudes qui pèsent alors sur les diplômes du niveau V, sans arrêt reformatés, que de l'attrait progressivement exercé par le bac pro sur les employeurs. Il faut dire que face à un CAP dont l'avenir paraît très compromis et à un BEP déprofessionnalisé, il était à la fois tentant et facile pour les entreprises de se tourner vers le bac pro et de lui trouver des qualités qu'elles n'avaient pas décelées dans un autre contexte¹⁶. Situé au même niveau que le brevet professionnel (BP), diplôme de métier, le bac pro a en outre l'avantage de pouvoir être préparé par tous les publics, alors que le BP est réservé à la formation continue et à l'apprentissage. Le bac pro devient ainsi au fil des années un élément stratégique pour redorer l'image d'un secteur d'activités, constituer un nouveau vivier de main d'œuvre ou assurer la pérennité d'établissements de formation. Les logiques d'emploi arrivent loin derrière...

À côté de spécialités tertiaires grosses pourvoyeuses d'effectifs, des spécialités industrielles et artisanales très spécialisées voient finalement le jour. Si les premières garantissent la dimension transversale du diplôme, conformément à sa définition originelle, elles ne résultent pas forcément d'une demande des employeurs et peinent à trouver leur place sur le marché du travail. Pour favoriser l'objectif de conduire 80 % d'une classe au niveau du baccalauréat et assurer la gestion des flux scolaires, le ministère prend en effet l'initiative de créer de nouveaux bacs pros. La bureautique, par exemple, est mise en place en 1987 pour donner des perspectives de poursuite d'études aux dizaines de milliers d'élèves inscrits en BEP, diplôme qui les conduit de moins en moins souvent à l'emploi. Plutôt que de supprimer des BEP faciles à mettre en place et peu coûteux en équipement, l'administration centrale décide de les assortir de bacs pros, afin d'offrir de nouvelles opportunités aux jeunes en formation. Elle reporte ainsi la question de l'accès à l'emploi, sachant que ni les organisations professionnelles ni les entreprises ne s'intéressent aux diplômes du tertiaire administratif.

Dans un article de 1995, Eckert montre que si l'insertion des sortants de bac pro se dégrade depuis 1992, c'est non seulement en raison de la conjoncture économique mais aussi de l'expansion considérable des diplômés du tertiaire. Or, si c'est vers une tertiarisation toujours plus grande que s'orientent l'économie et l'emploi, c'est aussi dans le secteur tertiaire que les relations entre diplômés et emplois sont les plus lâches et que la concurrence entre les diplômés est la plus vive. Pour les titulaires d'un bac pro des services, la précarité et les emplois aidés constituent des modalités fréquentes d'insertion professionnelle.

Dans ces conditions, la réussite du bac pro n'apparaît pas aussi fulgurante que ce qui a pu en être dit. Elle est en outre marquée par l'ambivalence du diplôme, qui ne permet pas les poursuites d'études que son statut devrait autoriser et n'offre pas non plus les opportunités d'emploi initialement promises.

2.2. DEUX FINALITES MISES EN CONCURRENCE

¹⁶ Bien que ce soit aux CPC que revient la responsabilité de créer, rénover et supprimer les diplômes, c'est sur les spécialités des diplômes qu'elles interviennent réellement. La politique des diplômes résulte ainsi des initiatives du ministère et des négociations qu'il mène avec les CPC pour définir l'offre de spécialités.

Après avoir offert à ses diplômés des perspectives d'insertion très favorables dans les premières années suivant sa création, le bac pro subit le contrecoup de la récession économique qui succède à l'embellie de 1987-1991. Entre 1992 et 1997, l'accès à l'emploi de tous les sortants du système éducatif devient plus difficile. Or c'est justement pendant cette période que le Céreq lance sa première enquête générationnelle, qui consiste à évaluer les modalités d'accès à l'emploi d'une génération de sortants pendant les cinq années qui suivent leur entrée dans la vie active. Dans pareilles circonstances, le bac pro se révèle une efficace protection contre le chômage et la précarité, mais il tend souvent à se substituer aux diplômes de niveau V. Son image en sort affaiblie alors que les bacheliers professionnels affluent sur le marché du travail.

En raison de la multiplicité des spécialités du diplôme, l'insertion des diplômés est marquée par des inégalités notables. Les titulaires d'un bac pro industriel s'en sortent mieux que les autres, lesquels voient cependant leurs effectifs gonfler au fil des années. 59 % des lycéens professionnels sont inscrits dans une spécialité des services en 1997 (MEN, 1998). Si cette prépondérance des services était prévisible dans une économie marquée par le déclin industriel, elle rend cependant difficile l'analyse des relations entre diplôme et qualification professionnelle. Alors que dans l'industrie la structure des qualifications est établie de longue date, elle est beaucoup plus approximative dans les services. Elle l'est encore davantage pour ce qui concerne la catégorie des employés. Dix ans après la création du diplôme, l'espace de qualification auquel il mène est considéré comme « flou » (Campinos-Dubernet, 1995). Le jugement est sévère mais aucune enquête ne parviendra plus à le contredire.

Pour éviter cette confrontation plutôt rude avec le marché du travail, une part importante des élèves cherche à poursuivre ses études. Cette aspiration légitime pose néanmoins problème. Si le bac pro ouvre l'accès à l'enseignement supérieur, il ne garantit ni l'entrée dans les formations sélectives, où les autres bacheliers sont privilégiés, ni la réussite. Ce qui va de soi pour ces diplômés est en fait plus souvent considéré comme une anomalie, aussi bien par le ministère, qui voit avec inquiétude gonfler le taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels (un taux de 20 % était prévu mais il est rapidement passé à 30 %), que par les acteurs de l'enseignement supérieur. Mal préparés aux exigences de l'enseignement supérieur, les bacheliers professionnels sont nombreux à y échouer, ce qui incite à les montrer du doigt et à mettre en cause leur présence dans cet enseignement (Blöss & Erlich, 2000). Ils ne renoncent pas pour autant à s'engager dans un nouveau cycle d'études, au point que le ministère s'en inquiète et cherche des solutions pour améliorer leur sort. Alors que le sujet était jusque là plutôt tabou, il prend une place décisive au cours de la décennie 2000. La rénovation de la voie professionnelle va ainsi affirmer la double finalité du diplôme, tout en changeant la durée et l'organisation de son cursus.

3. UN NOUVEAU CURSUS ET UN NOUVEAU PROFIL POUR LE BAC PRO

En 2007, un grand programme de réforme est une nouvelle fois mis en place dans la voie professionnelle. Il s'adresse à ses trois principaux diplômes, en vue de revaloriser la voie professionnelle, de mettre le bac pro à parité avec les autres baccalauréats et de mieux assurer ses liens avec l'enseignement supérieur. Plusieurs changements affectent le bac pro. S'agit-il alors de proposer un diplôme différent de ce qu'il était auparavant ?

3.1. LE PROJET DE REFORME DE LA VOIE PROFESSIONNELLE : REORGANISER ET INNOVER

Au cours des années 2000, plusieurs reproches sont adressés à la voie professionnelle et à ses diplômes. Elle est jugée coûteuse et peu efficace parce que les taux de décrochage scolaire sont élevés, tandis que les taux de réussite aux examens sont jugés insuffisants. On lui reproche aussi le grand nombre des spécialités en place¹⁷, avec parfois des flux minuscules mais néanmoins beaucoup d'enseignants et d'exams.

Il s'avère par ailleurs que la relance du CAP, reconfiguré en 2002, n'est pas aussi vigoureuse que prévu, même si ses effectifs augmentent, et que le BEP n'est pas devenu le diplôme « propédeutique » que souhaitait le ministère (Maillard, 2013). Deux titulaires du BEP sur trois poursuivent leur formation, mais seulement un entrant en BEP sur deux. Si l'intitulé de bac pro est un oxymore, il en est de même pour le BEP « propédeutique », c'est donc comme diplôme permettant l'accès à l'emploi que s'en servent une partie de ses titulaires. Cette pratique assez conforme à ce qu'est censé offrir un diplôme professionnel apparaît cependant dérogatoire avec la nouvelle définition du diplôme.

Outre ce bilan négatif, un autre problème se pose, qui va bien au-delà de la voie professionnelle : le taux d'accès d'une génération au niveau du baccalauréat ne progresse plus et stagne aux alentours de 70 %. Si le bac pro a largement contribué à élever le niveau général d'éducation, sa croissance a ralenti, même si 200 000 élèves, auxquels s'ajoutent 45 000 apprentis, préparent ce diplôme en 2007.

Pour résoudre ces différents problèmes, dont une part provient d'une politique institutionnelle instable et aux consignes parfois difficiles à suivre, d'importantes décisions sont prises. Le cursus de formation au BEP est supprimé, le CAP est une nouvelle fois relancé et le bac pro est reformaté. Au lieu de 4 ans, il se préparera désormais en 3 ans, sans passer par un BEP. Celui-ci ne disparaît pas pour autant, il devient un diplôme « intermédiaire »¹⁸, préparé en même temps que le bac pro, afin de permettre aux jeunes tentés d'abandonner leur cursus de formation d'entrer dans la vie active munis d'un diplôme. Une fois de plus, les mesures prises sont radicales et innovantes. Le ministère manifeste sa capacité d'invention, sa rapidité d'action mais également sa propension à changer d'orientation et à métamorphoser les diplômes, pour les mettre au service de sa politique.

Officiellement, la réforme a pour objectifs de renouveler l'image de la voie professionnelle et du bac pro, de renouveler son public, mais aussi d'affirmer plus nettement sa vocation de baccalauréat. Observés de près, ses principes apparaissent à la fois scolaires et gestionnaires puisqu'il est question d'atteindre des objectifs quantitatifs en réduisant les coûts. De plus, malgré l'appel aux besoins des entreprises, la question du marché du travail n'apparaît que sous l'angle du report des sorties du système éducatif. Même si l'entrée dans la vie active reste leur premier objectif, la poursuite d'études devient une finalité affichée du CAP et du bac pro. Les changements sont donc importants, sans toucher toutefois au curriculum du bac pro.

17 Autour de 500 sans compter les mentions complémentaires, qui ont néanmoins le statut de diplômes.

18 Chaque spécialité de bac pro comporte un diplôme intermédiaire, que les formés ont obligation de passer en cours de formation. Ce diplôme est un CAP dans certains cas. Ces CAP peuvent cependant être préparés isolément, ce qui n'est plus le cas pour les BEP.

3.2. UN NOUVEAU DIPLOME ?

Quelques années après le lancement de cette réforme, qui a été engagée en 2007 pour être accomplie en 2009, ses résultats apparaissent mitigés. Malgré les efforts du ministère, le nombre des inscrits en CAP diminue dans les lycées professionnels comme dans l'apprentissage. L'effectif total des inscrits dans la voie professionnelle diminue. En revanche, la suppression du BEP dans l'offre de formation a bien eu lieu. Le succès du bac pro semble également éclatant puisqu'il rassemble 535 000 élèves en 2014 (MEN, 2015)¹⁹. Sa réussite est cependant moins flagrante dans l'apprentissage, où le nombre des inscrits diminue depuis 2010 ; comme c'est aussi le cas du BP, cette baisse ne résulte pas de la concurrence entre les deux diplômes. 67 000 apprentis préparaient un bac pro en 2010, contre 59 000 en 2013.

Par le nombre de ses titulaires, le bac pro est désormais le deuxième baccalauréat de France. La session d'examen de 2014 rassemble ainsi 190 773 bacheliers professionnels, face à 305 667 bacheliers généraux et 129 210 bacheliers technologiques. Les premiers auraient pu en outre être plus nombreux si le taux de réussite au bac pro s'alignait sur celui de ses confrères, 90 %, alors qu'il oscille autour de 80 %. Il avait pourtant décollé en 2010, grâce à la mise en place d'une épreuve de rattrapage (dite « de contrôle »).

Quant aux élèves de bac pro, ils sont plus jeunes qu'auparavant, même si 51 % d'entre eux ont encore un ou deux ans de retard. Ce rajeunissement concerne cependant autant les entrants en CAP qu'en bac pro, dans la mesure où il résulte de la politique de diminution des redoublements. Voir dans cette plus grande jeunesse le signe d'un meilleur niveau scolaire serait donc aller trop vite²⁰. L'affaiblissement des taux de réussite contredit d'ailleurs cette approche. Comme l'ont signalé les enseignants interrogés dans les premiers moments de la réforme, « faire plus avec moins » s'avère difficile. Et tant qu'une seule norme scolaire dominera l'organisation des scolarités, la voie professionnelle restera une voie d'accueil des élèves en difficultés, moins légitime que les autres. Par ailleurs, 10 % des élèves inscrits en bac pro interrompent leur cursus de formation.

Pour ce qui concerne les spécialités, leur nombre a encore augmenté : on en compte 97 en 2015. Depuis 2007, 17 ont vu le jour, conséquence directe de la réforme. Certaines de ces créations sont intervenues pour combler un vide, lorsqu'il n'existait pas de bac pro dans un domaine (comme dans le secteur sanitaire et social, l'optique ou les microtechniques). On remarque à l'occasion que le ministère a mis en place des spécialités dont il refusait pourtant l'existence depuis des années, au nom des risques que supposait une telle initiative (concurrence avec d'autres ministères, faibles relations diplôme-emploi et explosion des flux dans le cas du domaine sanitaire et social, par exemple). D'autres créations ont eu lieu pour distinguer les bacs pros d'une même filière, en contredisant allègrement les consignes relatives à la transversalité du diplôme. Des bacs pros aux profils très différents coexistent ainsi dans l'offre de diplômes, du plus large (commerce) au plus spécialisé (artisanat et métiers d'art verrerie scientifique et technique). Malgré ces innovations, la part des spécialités tertiaires est cependant restée inchangée : 58 % en 2014. Il en est de même pour les modalités d'insertion de leurs titulaires. Trois domaines de spécialités concentrent la moitié des effectifs : commerce-vente, tertiaire administratif et domaine sanitaire et social, qui

19 Les chiffres de cette section proviennent de l'édition 2015 de Repères et références statistiques, ministère de l'Éducation nationale.

20 Surtout lorsque l'on sait que pour le CAP, la part des élèves issus des sections de l'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) augmente et représente un quart des entrants en formation.

ne sont pas non plus ceux où la reconnaissance du diplôme est la mieux assurée. Cette importance des spécialités des services explique la montée en puissance des filles, qui sont désormais 92 000 à obtenir le diplôme face à près de 99 000 garçons, chiffre qui pourrait encore croître si l'offre de formation poursuit la même évolution.

Pour contredire les critiques portées au bac pro en tant que diplôme « ouvrier » (Veneau, 1997 ; Eckert, 1999), les intitulés des spécialités industrielles ont également changé : le terme de « technicien » y est très présent. Sur le marché du travail, c'est néanmoins comme ouvriers que les titulaires du diplôme commencent leur carrière (Céreq, 2013). « L'activité professionnelle hautement qualifiée » à laquelle le Code de l'éducation corréle le bac pro (article D337-51) ne semble guère accessible aux débutants, comme le redoutaient les premiers exécutés du bac pro.

Affirmer que les bacheliers professionnels se substituent aux titulaires de CAP ou de BEP ne serait toutefois pas justifié tant les pratiques de recrutement et de gestion des ressources humaines des employeurs sont multiples. Dans le commerce par exemple, un même emploi peut être occupé par des titulaires de bac pro comme par des diplômés de CAP, des non diplômés ou des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Dans certaines activités, comme la cuisine, le CAP reste par ailleurs préféré au bac pro. C'est également vrai pour plusieurs activités du bâtiment et de l'artisanat. Les employeurs affirment souvent que c'est sur la carrière qu'ils font la distinction entre les diplômés, les bacheliers professionnels ayant ainsi plus de chances d'être promus que les titulaires d'un CAP ou d'un BEP (Maillard, 2010). Ce discours n'est cependant pas unanime, promotion et « personnalité » étant souvent associées pour éviter de faire prévaloir le diplôme.

C'est sur les liens du bac pro avec l'enseignement supérieur que les avancées semblent les plus nettes, bien que le curriculum général du diplôme n'ait pas été révisé. Toutefois, c'est surtout le BTS que ces liens privilégient, malgré les réticences des enseignants de BTS et la sélectivité qu'impose l'entrée en section de techniciens supérieurs (STS). Dans ce but, des mentions ont été octroyées au bac pro en 2005, contre l'avis des partenaires sociaux. Elles devaient accorder aux titulaires des mentions très bien et bien une place de droit dans une STS. Comme cette mesure a été peu suivie d'effets, des quotas de places doivent maintenant être réservés aux bacheliers professionnels, sur proposition du recteur. Il est clair que les bacheliers professionnels ne sont pas accueillis à bras ouverts dans l'enseignement supérieur, même lorsque des consignes sont édictées. C'est en raison de ces difficultés que de nouvelles propositions n'arrêtent pas de voir le jour depuis quelques années, à l'instigation du ministère de l'Enseignement supérieur ou de commissions parlementaires. Il peut s'agir de la création d'un BTS bis dédié aux bacheliers professionnels ou de celle d'une licence idoine, ou encore de la mise en place d'une année facultative de transition entre bac pro et BTS. Officiellement, il s'agit d'éviter l'échec aux jeunes issus du bac pro, qui peinent à obtenir une licence lorsqu'ils sont inscrits à l'université. Rationalisme et bienveillance semblent ainsi convoqués. De fait, de nouvelles formes de segmentation de l'enseignement supérieur sont appelées, afin de faciliter les poursuites d'études des bacheliers professionnels sans leur ouvrir toutes les portes existantes. Il s'agit par conséquent de réguler leurs parcours plus que de leur offrir des opportunités égales à celles des autres bacheliers. Dans la liste des diplômes de 2015, le ministère de l'Éducation nationale spécifie que le bac pro « permet aussi des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur court, en particulier en BTS » (p. 8). L'égalité entre les baccalauréats est donc hors de propos.

CONCLUSION

Si le bac pro était à l'origine un diplôme à part dans la voie professionnelle, ainsi qu'un baccalauréat différent des autres baccalauréats, il l'est resté malgré les transformations qu'il a connues. Un rapport de l'IGAEN de 2013 signale qu'il n'existe plus de passerelles entre les voies de formation depuis 2009²¹ et s'interroge sur les finalités de la voie professionnelle et de leurs mutations en cours. Avec l'incitation à la poursuite d'études, une forme de scolarisation semble en effet se développer, en CAP comme en bac pro, même si l'insertion professionnelle reste leur première fonction. Le rapprochement qu'elle manifeste à l'égard des autres voies d'enseignement reste cependant superficiel puisque les distinctions persistent à être marquées sans rien changer à la hiérarchie des filières.

Avec la rénovation de la voie professionnelle, une nouvelle étape a été franchie dans l'intégration de la voie professionnelle au sein du système éducatif. Les démarcations demeurent, néanmoins, en invitant à considérer les diplômes professionnels et ceux qui les préparent par leurs manques. L'injonction à la poursuite d'études, qui prévoit désormais de conduire 60 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur en 2025, invite ainsi à considérer le bac pro comme un diplôme incomplet, au référentiel inadapté. Pour Alain Boissinot, ancien directeur de la DGESCO et recteur de l'académie de Versailles, interviewé le 23 septembre 2015 par Educpro, « cet objectif ne pourra être atteint qu'avec la contribution du bac pro : c'est le seul qui se développe. Ce qui n'est pas le moindre des paradoxes, la structure-même de ce bac ne préparant pas à la poursuite d'études mais à l'insertion professionnelle ».

Une nouvelle réforme, un nouveau référentiel vont-ils alors être institués pour mieux adapter le bac pro à ce nouvel objectif ? Assortis d'une réforme de l'enseignement supérieur pour spécialiser les parcours de formation et les diplômes, au risque de contredire les affirmations d'égalité et d'une circulation plus fluide entre les différents cursus ?

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon C. (1994), L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?, Editions de l'Atelier.

Agulhon C. (1995), « Dessinateur industriel : de l'emploi à la formation », Formation Emploi, n° 52, décembre, pp. 11-28.

Beaud S. (1996), « Les bacs pro. La désouvriarisation du lycée professionnel », Actes de la recherche en sciences sociales, n° 114, p. 21-29.

Beaud S. & Pialoux M. (2001), « Les bacs pro à l'université. Récit d'une impasse », Revue française de pédagogie, n° 136, p 87-95.

Beaud S. (2002), « Le rêve de retrouver la voie normale : les bacs pro à l'université », in Moreau G., (coord.), Les patrons, l'État et la formation des jeunes, Paris, La Dispute, p. 215-227.

Blöss T. & Erlich V. (2000), « Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », Revue française de sociologie, n° 41-4, pp. 747-775.

21 Rapport n° 2013-110 de décembre 2013 sur Les parcours des élèves de la voie professionnelle.

- Bouyx B. (1996), « Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel : 1880-1995 », *Éducation et Formations*, n° 45, p. 71-78.
- Bouyx B. (1997), *L'enseignement technologique et professionnel*, Paris, La Documentation française.
- Campinos-Dubernet M. (1995), « Baccalauréat professionnel, une innovation ? », *Formation-Emploi*, n° 49, p. 3-29.
- Céreq (2013), *Quand l'école est finie. Enquête sur les premiers pas dans la vie active de la génération 2010*, Marseille : Céreq.
- Eckert H. & Hillau B. (1993), « De la diversification du niveau IV de formation. Les paradoxes de la seconde chance », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22, n° 2, p. 147-167.
- Eckert H. (1999), « L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les "bac pro" entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés », *Revue française de sociologie*, vol. 40-2, p. 227-253.
- Figeat M. (1996), *Le bac pro : un espoir ou un leurre ?*, INRP.
- Fourcade B. (1997), « La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie : maintenance, productique, électrotechnique », in Möbus M. & Verdier E., *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, p. 105-128.
- Lechaux P. (1995), « Alternance et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel », *Formation Emploi*, n° 49, p. 47-68.
- Kirsch J.-L. et alii (2009), *Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme*, Net.doc n° 57, Marseille : Céreq.
- Maillard F. (2005), « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance », *Formation Emploi*, n° 89, p. 65-78.
- Maillard F. (2010), *Enquête sur les premiers pas du bac pro en 3 ans dans le champ tertiaire*, CPC-Études n° 3, ministère de l'Éducation nationale.
- Maillard F. (2013), « La disgrâce d'un diplôme : le brevet d'études professionnelles », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n°4, p. 71-90.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Repères et références statistiques*, éditions de 1998 et 2015.
- Mouy P. & Veneau P. (1995), « Des objectifs à la réalité. Les bacheliers professionnels industriels », *Formation Emploi*, n° 49, p. 91-103.
- Pillet M. (1995), « La création du baccalauréat professionnel. Les processus de décision », *Formation Emploi*, n° 52, p. 87-99.
- Prost A. (2002), « La création du baccalauréat professionnel. Histoire d'une décision », in Moreau G. (coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, p. 95-111.
- Ropé F. & Tanguy L. (dir.) (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

Solaux G. (1995), « Le baccalauréat professionnel et son curriculum », Formation Emploi, n° 49, p. 31-45.

Tanguy L. (1991), L'enseignement professionnel. Des ouvriers aux techniciens, Paris, PUF.

Veneau P., (1997), « Construction des référentiels et analyse prospective du travail : l'exemple de l'usinage mécanique », in Möbus M. & Verdier E., Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs, Paris, L'Harmattan, p. 163-173.

Zarifian P. (1993), « Le baccalauréat professionnel : de quelques problèmes non résolus », L'orientation scolaire et professionnelle, 22, n° 2, p. 179-188.

Le Bac pro dans la structure des diplômes techniques et professionnels du ministère de l'Education nationale avant et après la réforme : rupture ou continuité

Françoise Kogut-Kubiak²², avec la participation de Christelle Gauthier

Cette communication a pour objet d'apporter quelques données d'ordre quantitatif sur l'évolution du Bac pro depuis sa création, à partir de l'exploitation de deux sources statistiques : la base centrale de pilotage gérée par la DEPP et la base REFLET développée par le CEREQ²³. Ce travail s'inscrit dans le prolongement d'une étude réalisée pour le compte de la DGESCO en 2009 avant la réforme de la voie professionnelle²⁴ et complète ainsi l'analyse produite en s'attachant plus particulièrement aux changements survenus depuis la réforme.

Une première partie situera le Bac pro dans l'offre de certification du ministère de l'Education nationale et montrera ses principales caractéristiques (nombre de spécialités, évolution des effectifs, voie de formation...). Dans un second temps, nous présenterons une typologie établie à partir de la place occupée par ce diplôme au sein de chaque secteur professionnel.

1. LE BAC PRO DANS L'OFFRE DE FORMATION DU MEN

Le nombre de Bacs pro n'a cessé de croître depuis trente ans, passant de cinq spécialités à la date de sa création à une soixantaine au début des années 2000. Il avoisine à présent une centaine (cf. Tableau 1). Ce diplôme occupe ainsi une place centrale dans l'offre de formation de niveau IV de la filière professionnelle puisqu'il a largement détrôné le brevet de technicien et le brevet professionnel qui, sur la même période, ont vu leur nombre diminuer respectivement de trois quarts et de plus de la moitié (on dénombrait 13 BT et 59 BP en 2014). Seuls les brevets des métiers d'arts (BMA), qui occupent une place à part dans l'offre du ministère, et les mentions complémentaires (MC) post-baccalauréat ont connu une progression sensiblement équivalente. En 2014, on enregistre 27 BMA et 23 MC de niveau IV. Quant au bac technologique, il n'en reste plus que 15 depuis la réforme de la voie technologique de 2011, contre 25 avant cette date.

Cette évolution n'a pas non plus d'équivalent parmi les diplômes de niveau III ou V. En trente ans, le niveau III a en effet connu un essor plus modéré puisque le nombre de spécialités de BTS qui était de 97 en 1986 est de 126 en 2014. Les années 2013 et 2014 amorcent toutefois une augmentation notable de celles-ci (+16 en deux ans). En dépit de la réforme de 2009 qui fait du CAP l'unique diplôme de niveau V préparé en formation (si l'on excepte les mentions complémentaires de niveau V préparées à l'issue d'un CAP), le nombre de spécialités de ce diplôme continue de décroître ; il est passé en trente ans de 309 à 182.

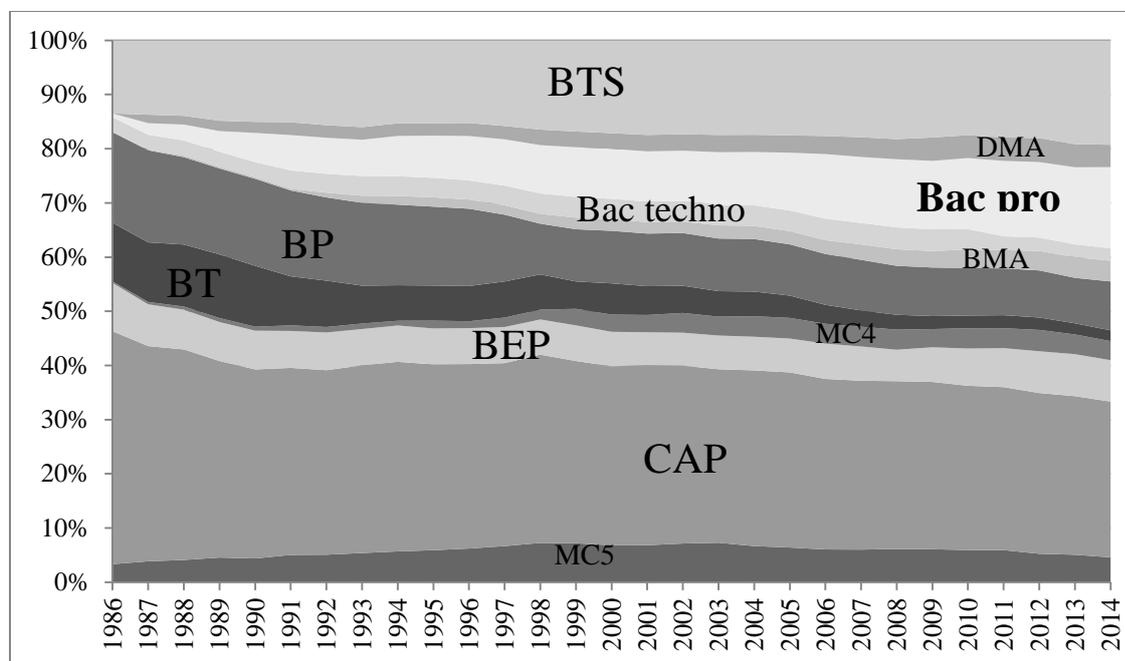
22 Céreq, kogut@cereq.fr

23 La base Reflet répertorie l'ensemble des diplômes techniques et professionnels des ministères de l'Education nationale mais aussi de l'Agriculture, des affaires sociales et de la santé et d'une partie de l'enseignement supérieur (licences professionnelles). Son originalité repose sur sa dimension historique puisque chaque diplôme dispose d'une « généalogie » permettant d'identifier son ancêtre ou son successeur et ainsi de reconstituer des séries statistiques pour chaque diplôme sur un certain nombre d'indicateurs.

24 Céline Floriani et ali, (2009), Le baccalauréat professionnel : Etat des lieux avant la réforme, Tome 1 et 2, CPC documents, n°4. Ministère de l'Education nationale.

Quant au BEP, devenu depuis 2009 une certification intermédiaire délivrée à mi-parcours du Bac pro, il suit la tendance d'évolution de ce dernier depuis la réforme puisque le nombre de ses spécialités, qui était en diminution entre 1986 et 2008, progresse à nouveau depuis 2009 (50 en 2015).

Tableau 1 : Evolution du nombre de diplômes

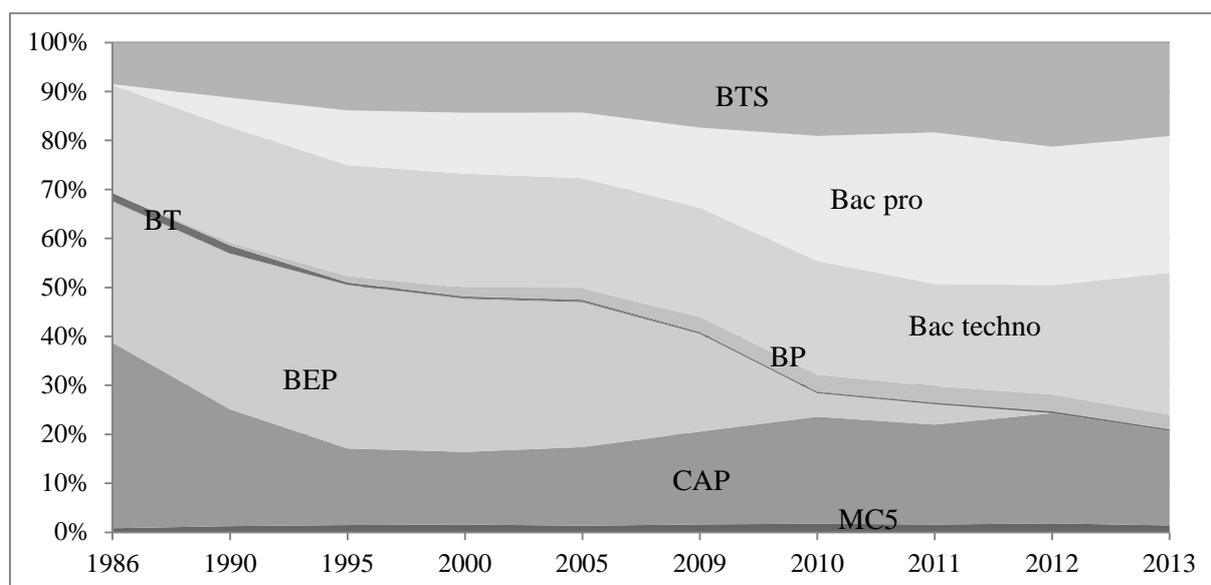


Si l'on observe la répartition des effectifs²⁵, la structure des diplômes s'est largement modifiée en trente ans, notamment du côté des diplômes de niveau V et IV dont les courbes se sont inversées en sens opposé (Tableau 2). Le niveau V représentait en effet, en 1986, 68% des effectifs de formés contre 24 % pour le niveau IV. En 2013, c'est quasiment l'inverse puisque le niveau V n'est plus qu'à 21% contre 60 % pour le niveau IV.

Le niveau III continue de progresser, passant de 9 % en 1986 à 19 % en 2013. Ces changements sont le résultat des politiques volontaristes d'élévation du niveau de formation menées par les pouvoirs publics depuis le début des années 1980, et qui se sont traduites notamment par l'objectif affiché de conduire « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat dans les années 2000 » et plus récemment par la volonté de conduire 50% d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur (loi d'orientation sur l'avenir de l'école du 23/04/2005).

25 Lorsqu'ils ne sont pas spécifiés, les effectifs mentionnés dans le texte sont ceux de la dernière année de formation. Par ailleurs, pour l'ensemble des tableaux, les effectifs portent sur la France métropolitaine (hors DOM-TOM).

Tableau 2 : Evolution des effectifs en dernière année de formation



Du côté de la répartition des spécialités de formation par grands secteurs professionnels (bâtiment, industrie, services), on observe des différences notables par rapport à cette tendance générale. En effet, les diplômes relevant du bâtiment se distinguent particulièrement, le niveau V représentant encore plus de la moitié des effectifs (54%) contre 34 % pour le niveau IV et 12 % pour le niveau III (Tableau 2a). Même si ses effectifs ont doublé ces dernières années, le bac pro ne représente que 17% de l'ensemble des effectifs de ce secteur contre 53 % pour le CAP.

C'est dans le secteur de l'industrie (Tableau 2b), que les effectifs de Bac pro sont proportionnellement les plus nombreux (35% en 2013). Toutefois, le poids du niveau V continue d'y être relativement important (31% en 2013 contre 21% pour tous les secteurs confondus) en raison de l'augmentation des effectifs en CAP ces cinq dernières années. On note ainsi que le CAP a retrouvé ses effectifs du milieu des années 1990, après une longue période de décline puis de stabilisation entre 1986 et 2005. Ces mouvements résultent eux aussi de la politique de relance du diplôme mise en place par le ministère, une première phase étant intervenue au début des années 2000, dans le cadre d'une refonte du diplôme, la seconde prenant place dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle de 2009.

Le secteur des services apparaît le plus touché par le phénomène d'élévation du niveau de formation, puisque le niveau V ne représente plus que 12% des formés contre 66% pour le niveau IV et 21 % pour le niveau III (Tableau 2c). A noter toutefois la prédominance dans ce secteur du Bac technologique qui, en 2013, connaît une augmentation substantielle de ses effectifs suite à la réforme de la voie technologique. Il devance ainsi le Bac pro.

Tableau 2 a : Evolution des effectifs en dernière année de formation dans les spécialités du Bâtiment

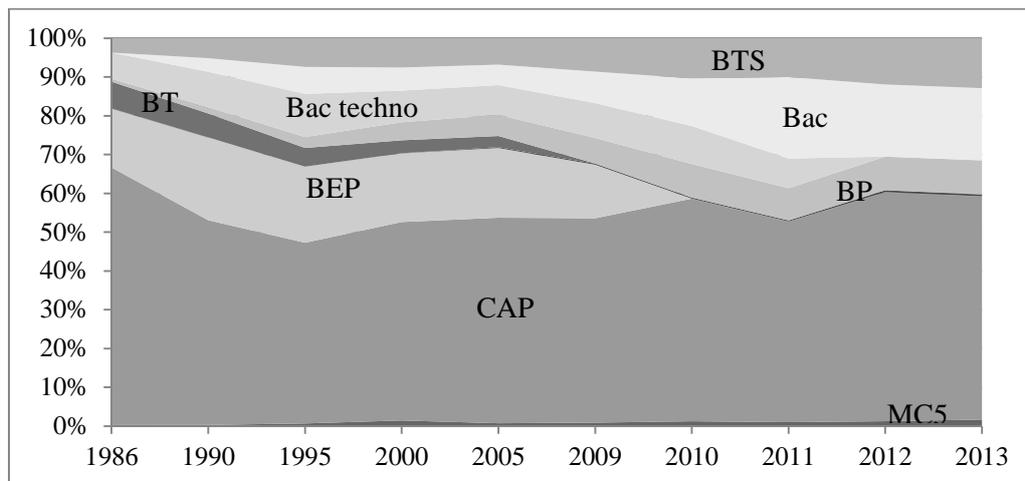


Tableau 2 b : Evolution des effectifs en dernière année de formation dans les spécialités de la Production

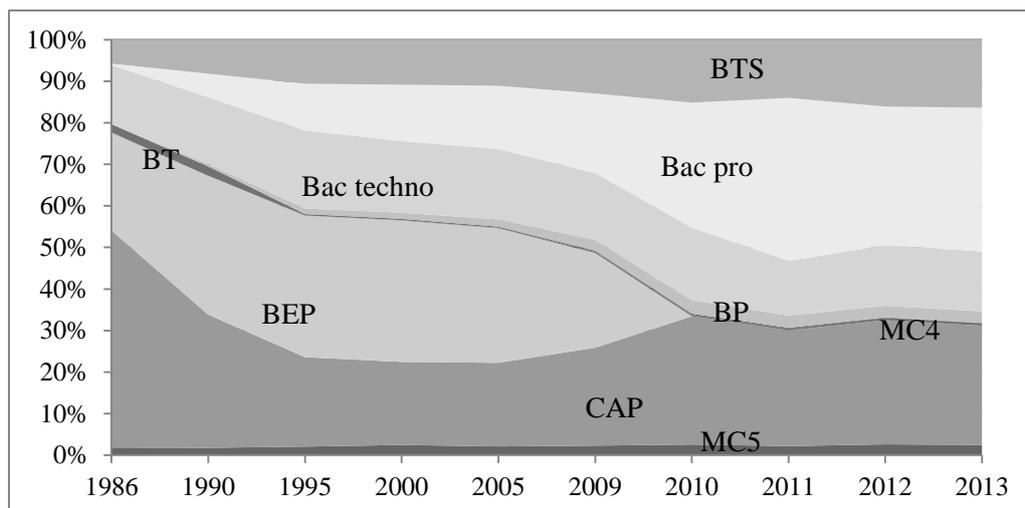
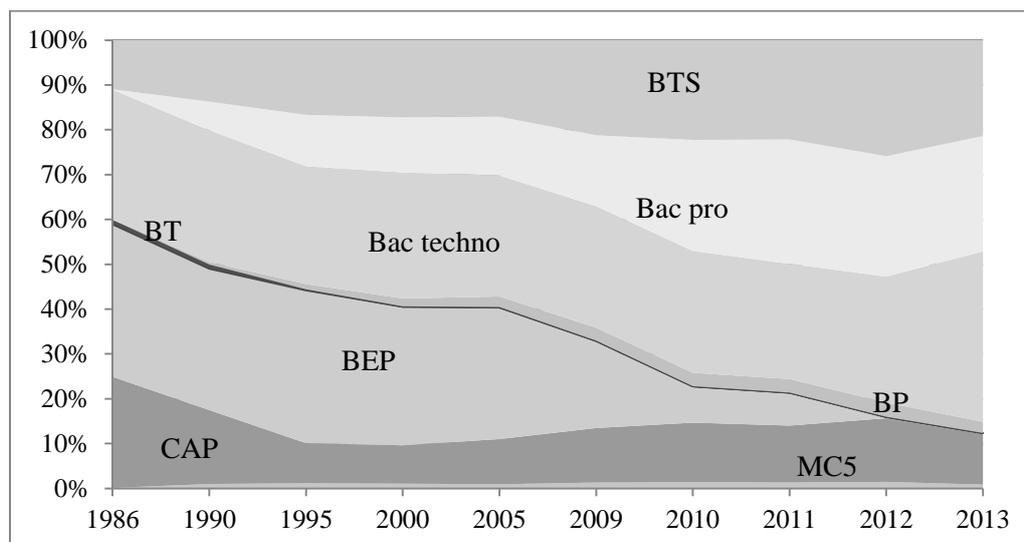


Tableau 2 c : Evolution des effectifs en dernière année de formation dans les spécialités des Services

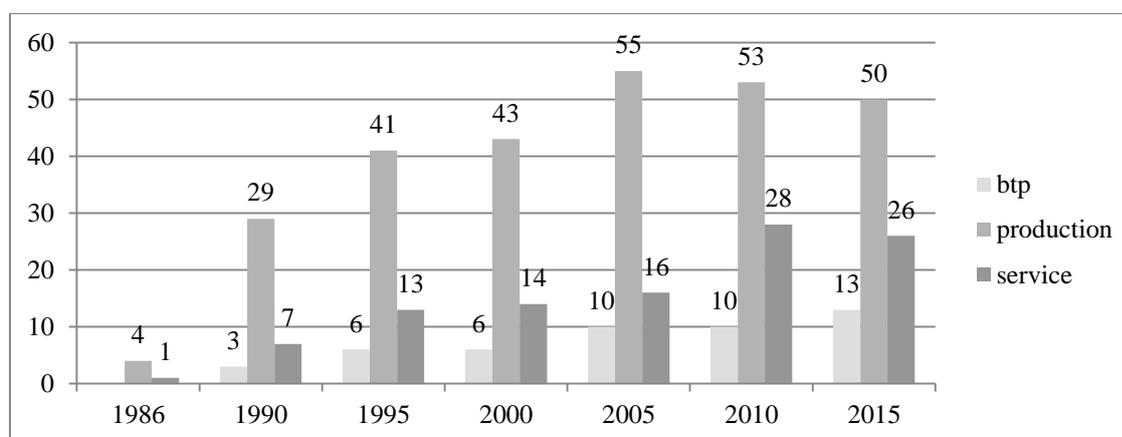


2. CARACTERISTIQUES GENERALES DU BAC PRO

LES SPECIALITES DE FORMATION

Au nombre de 89 en 2015, les spécialités de formation du Bac pro couvrent majoritairement le secteur de la production (51 spécialités), puis viennent les spécialités des services (26) et celles du bâtiment (12). Cette répartition est assez constante depuis la création du bac pro, faisant de la production le secteur le plus pourvu en nombre de spécialités (en 1990, le nombre de spécialités était respectivement de 29, 7 et 3). A l'exception du secteur du bâtiment qui a vu leur nombre progresser régulièrement, la tendance générale pour les deux autres secteurs est plutôt à la baisse, depuis 2009 pour la production et 2012 pour les services.

Tableau 3 : Evolution du nombre de spécialités de formation par secteur professionnel



EVOLUTION DES EFFECTIFS EN FORMATION

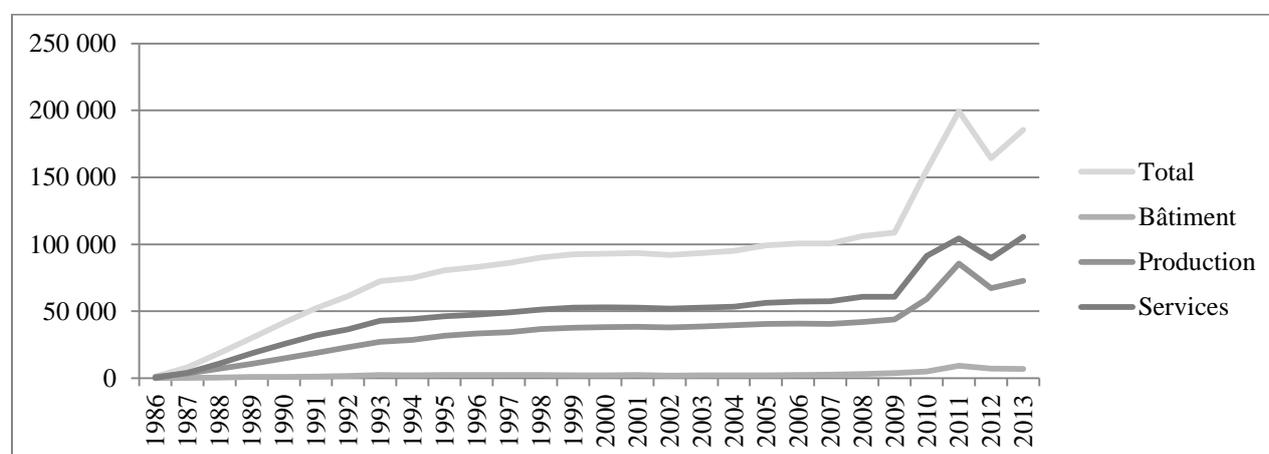
Le taux d'évolution du Baccalauréat a connu une progression quasiment aussi importante au cours des cinq dernières années qu'en dix-huit ans. En effet, entre 1990 et 2008, les effectifs ont été multipliés par 2,5 et de 2008 à 2013 par 2 (cf. Tableau 3). La réforme a permis d'augmenter le nombre d'élèves inscrits en première année de formation tout comme ceux inscrits en dernière année. En 2013, ils étaient ainsi près de 198 000 en première année de Bac Pro en trois ans contre 119 000 en 2008 pour le Bac pro en deux ans, soit une progression de 40%. En ce qui concerne les dernières années de formation, le nombre d'élèves est passé de 107 000 en 2008 à près de 193 000 en 2013 (+ 45%).

Si en 2008, seule la moitié des entrants de BEP parvenait à atteindre la dernière année de formation du Bac pro, les décrocheurs entre la première et la dernière année de formation au bac pro ne représentent plus en 2013 qu'un élève sur dix. De ce point de vue, la réforme a répondu à son objectif de conduire plus d'élèves au terme d'un cursus de niveau IV.

C'est dans le secteur du bâtiment que les effectifs ont le plus progressé puisqu'ils ont été multipliés par six entre 1990 et 2013, la période post-réforme enregistrant à elle seule la moitié de cette évolution. Pour le secteur de la production les effectifs sur cette même période quintuplent quasiment de volume, tandis que ceux des spécialités des services ont été multipliés par quatre.

Les spécialités du secteur des services sont préparées par plus de la moitié des élèves (57%), tandis que celles de l'industrie représentent 39% des effectifs, le bâtiment en captant quant à lui un peu moins de 4%.

Tableau 4 : Evolution des effectifs en dernière année de formation

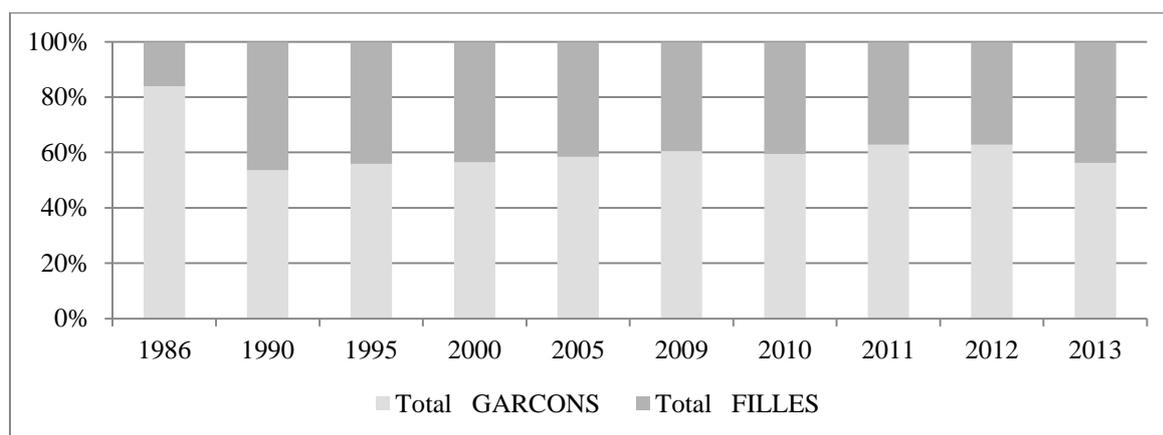


Il existe toutefois une forte hétérogénéité dans la répartition des effectifs puisqu'en 2013, 5 spécialités sur 88 ont un effectif supérieur à 10 000, ce qui représente près de la moitié de l'ensemble des effectifs (44%). Le Bac pro Commerce arrive en tête avec près de 24 000 formés, suivi de quatre autres spécialités à gros flux : le Bac pro Accompagnement, soins et service à la personne option structure (environ 18 000 formés), le Bac pro Electrotechnique, énergie, équipements communicants (15 000) et les Bacs pros Secrétariat et comptabilité (12 000 chacun) qui ont été rénovés depuis pour constituer le Bac pro Gestion-administration.

REPARTITION DES EFFECTIFS PAR SEXE

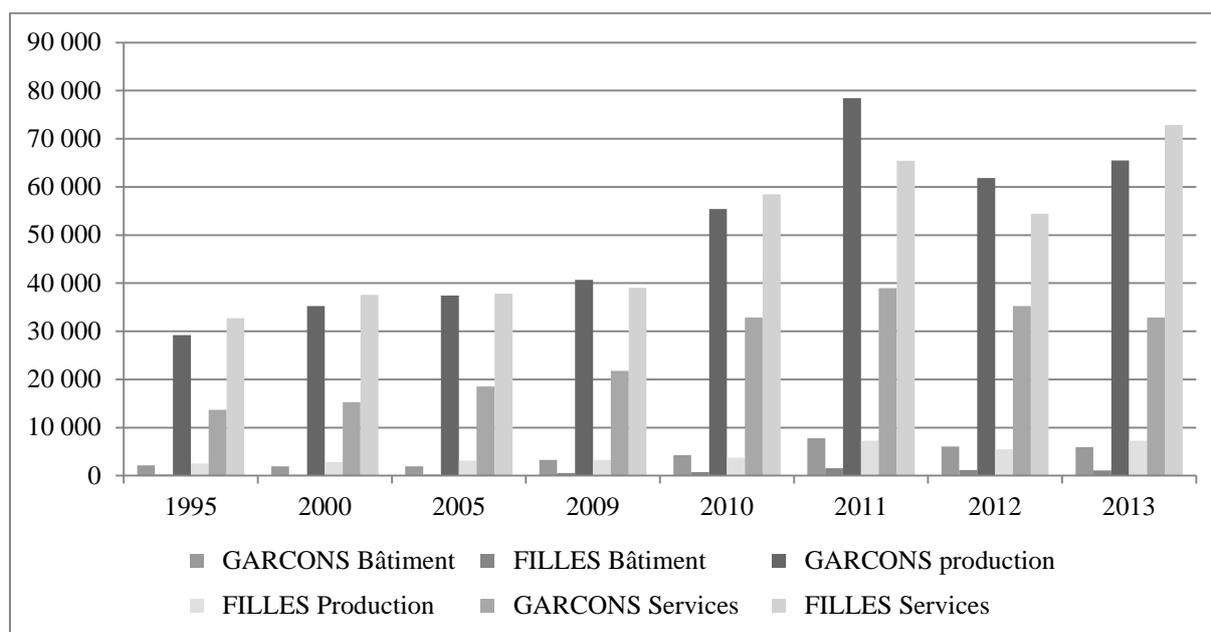
Depuis la création du Bac pro, les garçons sont plus nombreux que les filles à préparer ce diplôme, et représentent entre 55 et 59% de l'ensemble des effectifs. L'écart s'est légèrement accentué les quatre premières années de la réforme au profit de la population masculine, qui représentait entre 60 et 63% des formés entre 2009 et 2012. En 2013, la part des filles remonte cependant de 7 points (44%).

Tableau 5 : Evolution des effectifs par sexe



La répartition par secteur montre de fortes disparités puisque les filles sont majoritaires dans les spécialités des services (69% en 2013) et à l'inverse très en retrait dans celles de la production (10%) et du bâtiment (15%). Ce phénomène rencontre une grande stabilité depuis la création du Bac pro même si l'augmentation sensible du nombre de filles profite à l'ensemble des trois secteurs depuis la réforme de la voie professionnelle.

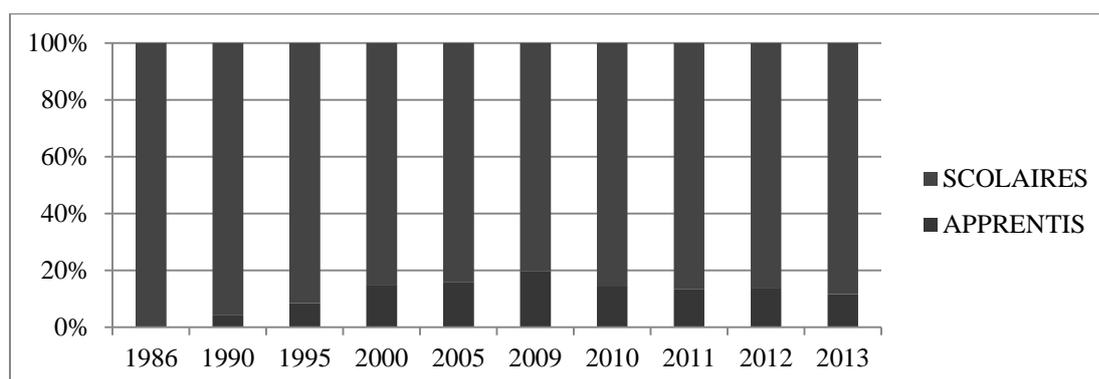
Tableau 6 : Evolution des effectifs par sexe et secteur



EVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS

Jusqu'à la réforme, le taux d'apprentis pour l'ensemble des bacs pros a régulièrement progressé tout en restant assez bas (cf. Tableau 7). En effet, en 2009, seul un élève sur cinq préparait son diplôme sous ce statut. Le passage du Bac pro en deux ans au Bac pro en 3 ans a stoppé cette ascension et depuis 4 ans maintenant, le taux d'apprentis ne cesse de reculer. En 2013, il enregistre moins 8 points par rapport à 2009 pour l'ensemble des Bacs pros. A noter que dans plus de trois quarts des cas, les apprentis sont des garçons.

Tableau 7 : Evolution des effectifs par voie de formation



C'est dans les spécialités du tertiaire que le taux d'apprentis était le plus faible avant la réforme (13% en 2009), tandis que pour celles du bâtiment et de la production (cf. Tableaux 7a, 7b, 7c), le recours à l'apprentissage concernait un peu plus d'un élève sur quatre (respectivement 26 et 28% en 2009). En 2013, ces taux perdent 12 points pour les spécialités du bâtiment et 10 points pour celles de l'industrie, tandis que les spécialités du tertiaire reculent de 6 points. L'ajout d'une année supplémentaire dans le cursus de

formation constitue de toute évidence pour les employeurs un frein au recrutement d'apprentis.

Tableau 7 a : Evolution des effectifs par voie de formation pour les spécialités du Bâtiment

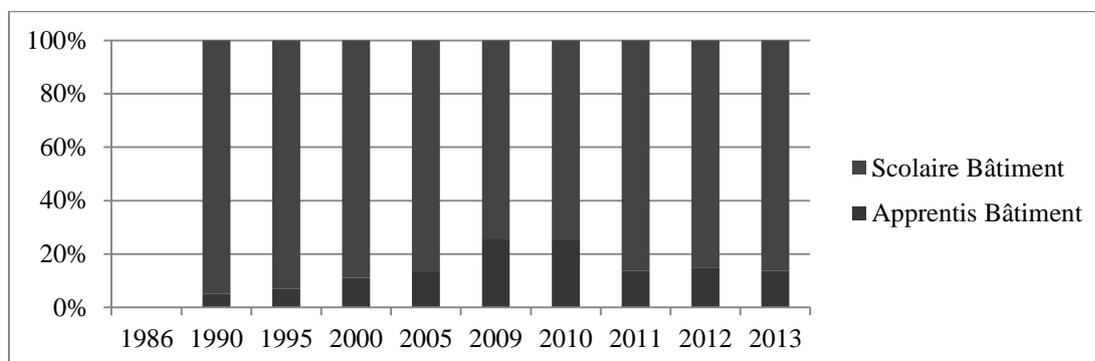


Tableau 7 b : Evolution des effectifs par voie de formation pour les spécialités de la Production

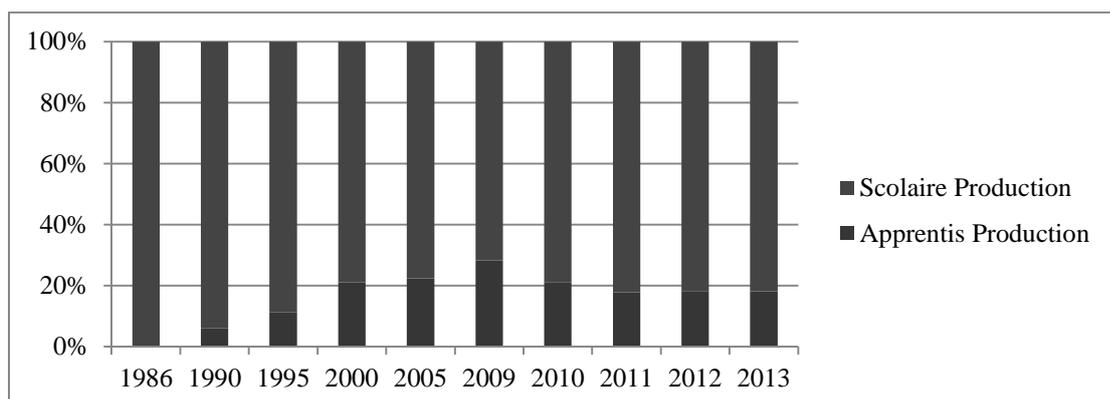
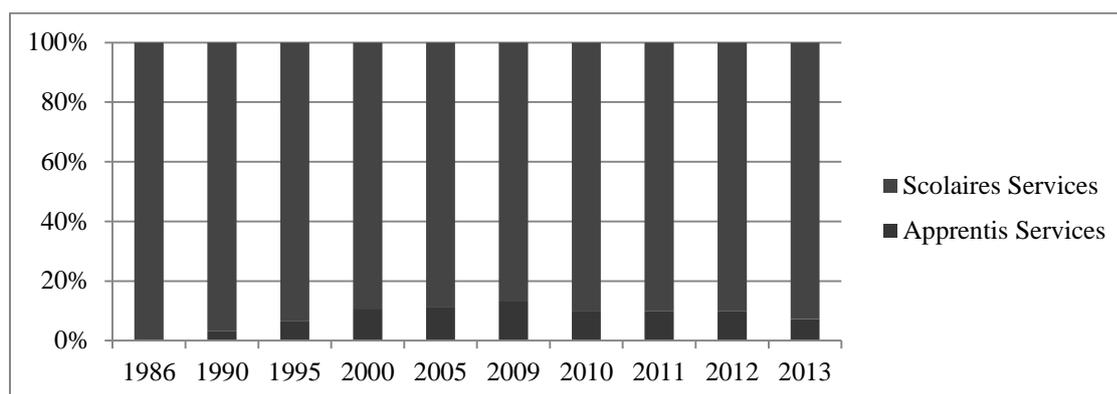


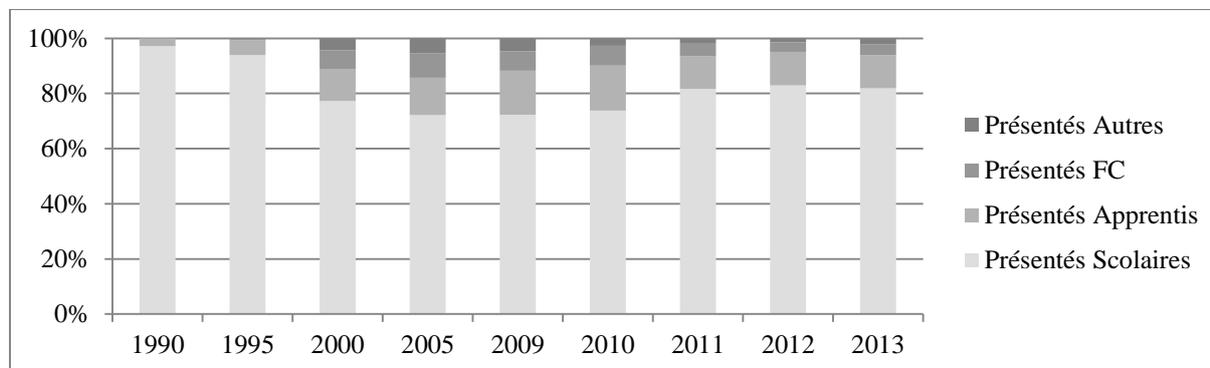
Tableau 7 b : Evolution des effectifs par voie de formation pour les spécialités des Services



REPARTITION DES EFFECTIFS DE CANDIDATS A L'EXAMEN

En 2013, les candidats inscrits à l'examen proviennent dans 82% des cas de la voie scolaire, dans 12% des cas de l'apprentissage, la formation continue et les candidats libres ne représentant respectivement que 4% et 2% de l'ensemble des effectifs (cf. Tableau 8). Comme ceux des apprentis, les taux de candidats en formation continue et de candidats libres ont reculé de moitié depuis la réforme. La durée de la formation semble être là encore un obstacle à l'éligibilité des formations au titre de la formation continue.

Tableau 8 : Evolution des candidats présents à l'examen



Cette tendance se répercute de la même manière dans chacun des trois grands secteurs professionnels sur la même période (tableau 8a, 8b, 8c). En 2013, les candidats issus de la formation continue sont légèrement plus nombreux dans les secteurs du bâtiment et des services, (respectivement 5,3% et 4,6%) tandis qu'à l'inverse du côté de la production ce taux est plus bas (2,5%).

Tableau 8 a : Evolution des candidats présents à l'examen dans les spécialités du Bâtiment

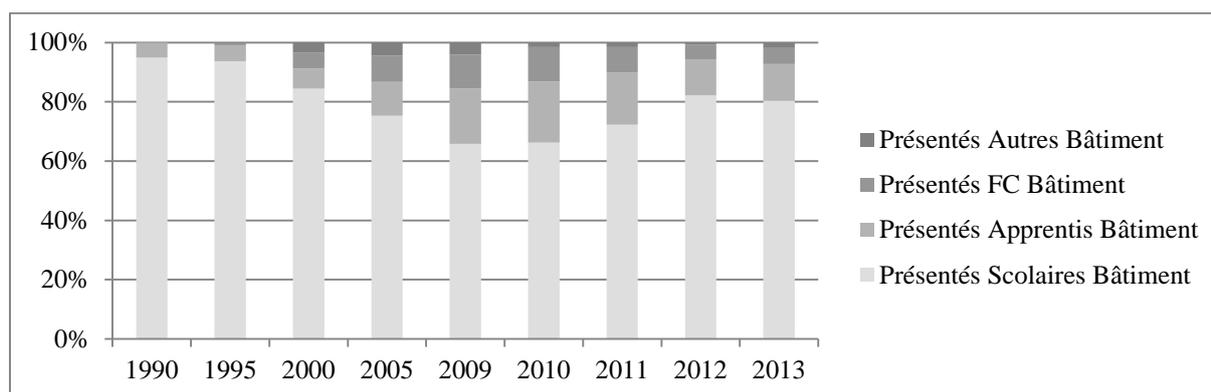


Tableau 8 b : Evolution des candidats présents à l'examen dans les spécialités de la Production

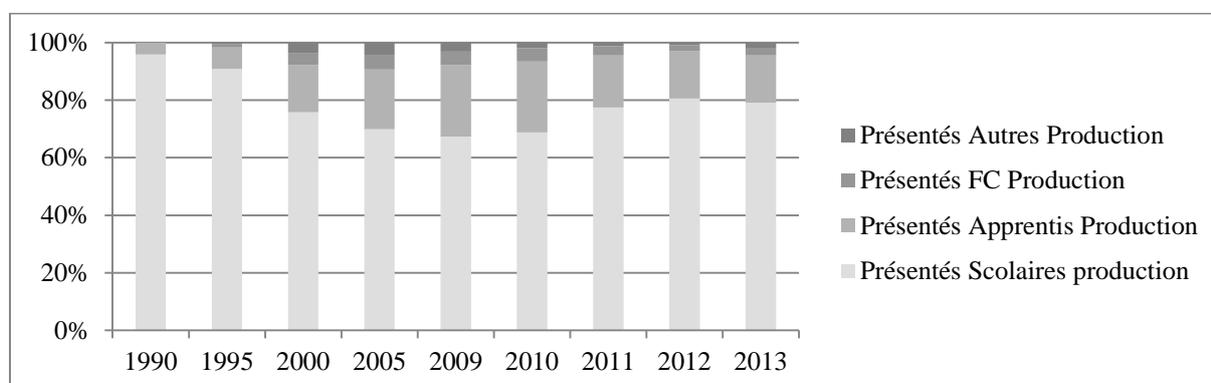
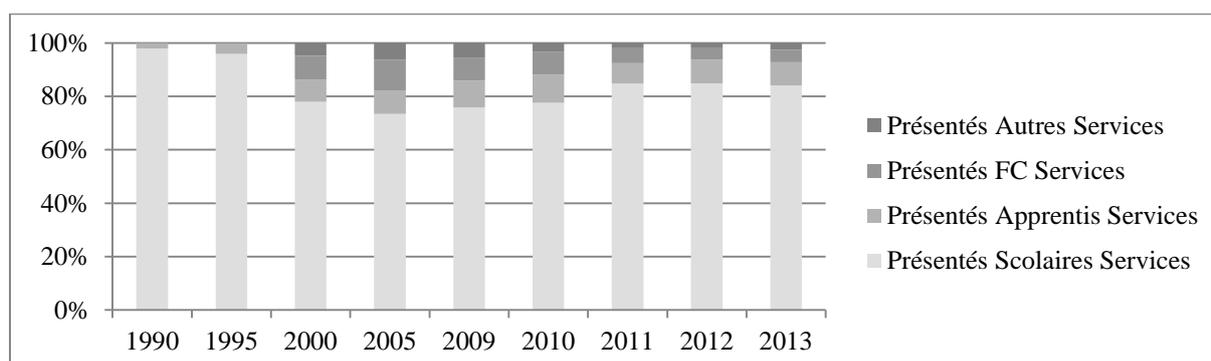


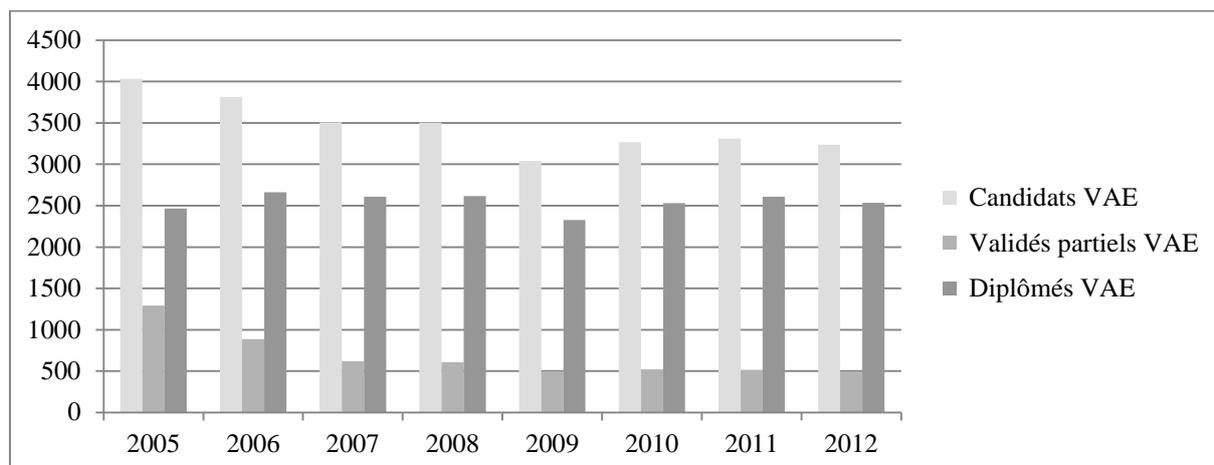
Tableau 8 c : Evolution des candidats présents à l'examen dans les spécialités des Services



NOMBRE DE CANDIDATS A LA VAE

Le nombre de candidats demandeurs d'une validation des acquis de l'expérience (VAE) suit la tendance générale de décroissance sur la période 2005-2012. En 2012, 3 237 personnes ont candidaté pour obtenir leur diplôme par cette voie d'accès contre 4 032 en 2005, ce qui représente pour les deux années 22% de l'ensemble des demandes totales de VAE pour un diplôme de l'enseignement technique ou professionnel délivré par le ministère de l'Éducation

nationale. 78% des candidats de 2012 ont obtenu une validation totale et 15% une validation partielle.

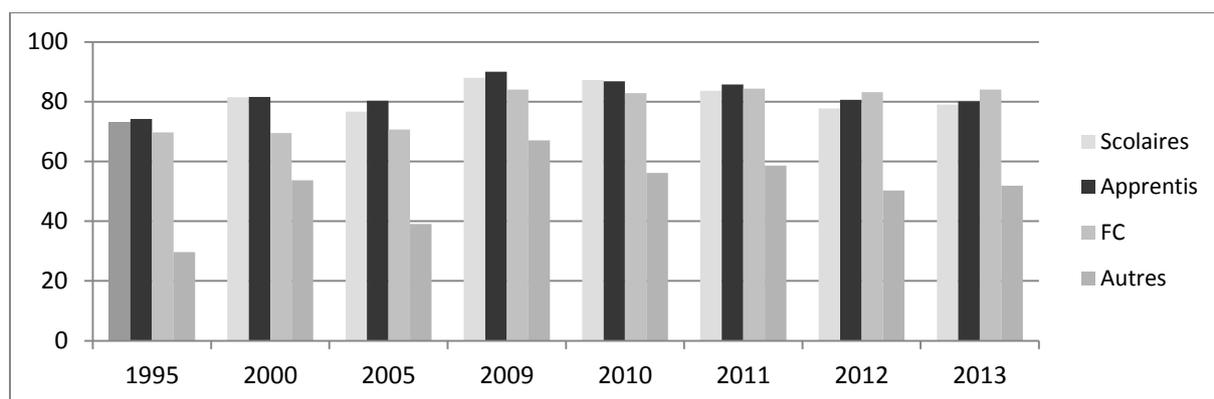


TAUX DE REUSSITE DES CANDIDATS A L'EXAMEN

Les taux de réussite de l'ensemble des candidats, qui avaient enregistré une augmentation durant les trois premières années de la mise en œuvre de la réforme en raison de ce que l'on a appelé l'effet « bourrelet »²⁶, enregistrent en 2012 et 2013 un résultat comparable à ceux des années qui l'ont précédée. Ils se situent entre 78 et 79%. D'une spécialité à l'autre on enregistre toutefois des écarts notables par rapport à cette moyenne puisque les taux varient sur une échelle allant de 45 à 100%.

Si les taux de réussite des lycéens et des apprentis se situent dans la moyenne, on peut noter que les candidats issus de la formation continue ont des scores moyens supérieurs de 4 à 5 points pour 2012 et 2013. Les candidats libres en revanche restent ceux qui réussissent le moins bien puisqu'ils ne sont qu'un sur deux à décrocher le diplôme.

Tableau 9 : Taux de réussite des candidats à l'examen par voie d'accès



²⁶ L'effet bourrelet correspond au chevauchement durant les deux premières années de la mise en œuvre de la réforme de cursus en deux ans et en trois ans dans certains établissements scolaires.

En 2013, les candidats sous statut scolaire issus des spécialités des services ont des résultats supérieurs de 6 points par rapport à la moyenne de cette catégorie, et à l'inverse ceux de l'industrie réussissent un peu moins bien (moins 3 points). Du côté des spécialités du bâtiment, ce sont les apprentis et les candidats de la formation continue qui se distinguent par des écarts positifs respectifs de 4 et 7 points.

Tableau 9 a : Taux de réussite des candidats à l'examen par voie d'accès pour les spécialités du Bâtiment

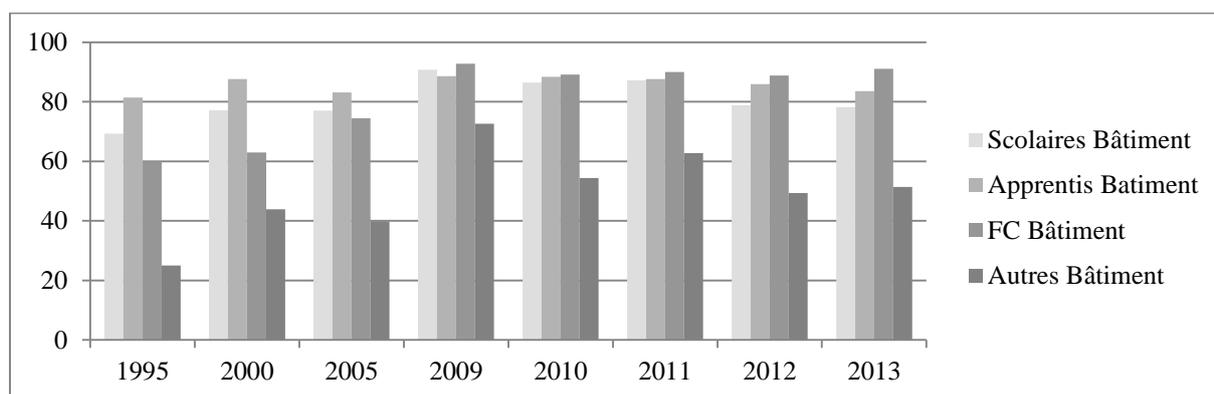


Tableau 9 b : Taux de réussite des candidats à l'examen par voie d'accès pour les spécialités de la Production

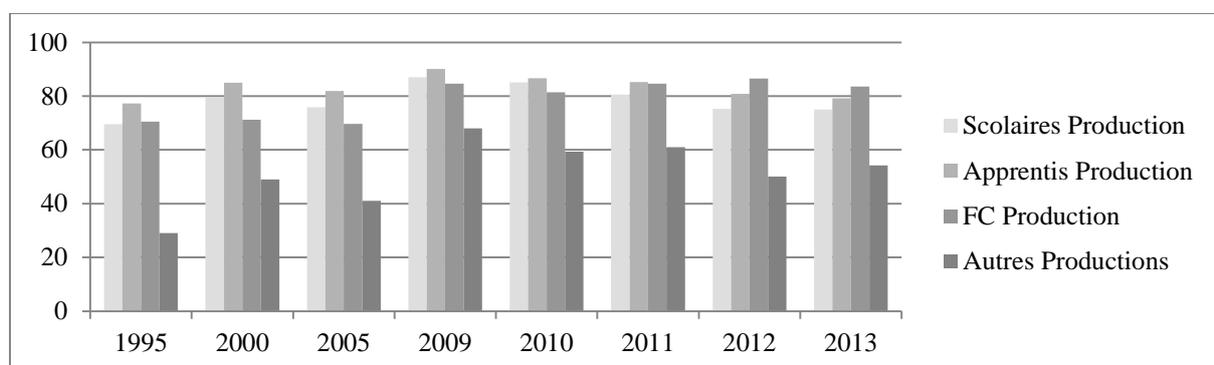
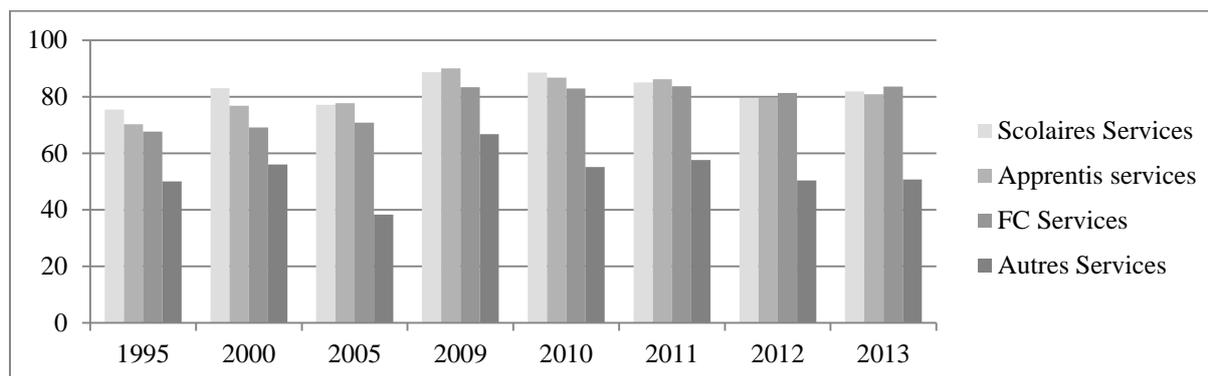


Tableau 9 c : Taux de réussite des candidats à l'examen par voie d'accès pour les spécialités des services



POURSUITE D'ETUDES DES ELEVES EN DERNIERE ANNEE DE FORMATION

En 10 ans, le taux de poursuite d'études²⁷ des élèves sortants de bac pro a progressé de 7 points (Cf. Tableau 10). En 2014, 3 élèves sur 10 restent dans le système scolaire (contre environ 2 sur dix en 2004)²⁸. Les deux tiers sont inscrits en 1re année de BTS ce qui représente 21% de poursuite d'études vers ce diplôme. Parmi les poursuivants, 5% des élèves redoublent leur année de terminale de Bac pro.

Tableau 10 : Taux de poursuite d'études

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Effectif de référence (scolaire en formation de l'année n-1)	78615	80233	83294	82950	82105	86501	87307	132745	172467	141966	163698
Taux de poursuite (MEN)	22,8	24,4	24,4	25,6	27,2	27,3	28,2	26,8	27,4	32,5	30,2
Taux de redoublants parmi les poursuivants	5,7	6,3	5,6	5,4	5,5	3,2	3,4	4,6	6,6	6,6	5,2
Taux de poursuite en BTS parmi les poursuivants	61,6	61,4	64,8	65,5	65,9	75,1	74,6	71,2	64,1	68,8	69,4
Taux global de poursuite en BTS	14,1	15,0	15,9	16,8	18,0	20,5	21,1	19,1	17,6	22,4	21,0

Si l'évolution constante de ce phénomène sur cette période n'est pas particulièrement imputable à la réforme de 2009, on observe qu'entre 2007 et 2014, certaines spécialités enregistrent une hausse notable de poursuivants. C'est le cas entre autres des bacheliers professionnels issus des spécialités Transport, qui passent de 13 à 26% de poursuivants, Commerce (15 à 24%), Systèmes électroniques numériques (20 à 36%), etc. (cf. Tableau 11).

Les taux de poursuites d'études enregistrent néanmoins de fortes disparités entre spécialités. En 2014 par exemple, les 76 spécialités pour lesquelles nous avons des données se répartissent de la manière suivante :

9 % des spécialités ont un taux de poursuivants qui varient de 2 à 10% (7 spécialités)

27 Ce taux ne tient compte que des poursuites d'études au sein de l'appareil de formation du ministère de l'éducation nationale (BTS ou autres diplômes). Les poursuites d'études à l'université ou dans d'autres ministères ne peuvent être comptabilisées avec la source BCP.

28 Selon une note d'information de la DEPP d'avril 2012, plus de 4 sortants sur dix de bac pro poursuivent des études supérieures.

29 % de 10 à 20% (22 spécialités)

38 % de 21 à 30% (29 spécialités)

14% de 31 à 40 % (11 spécialités)

9 % de 41 à 50% (7 spécialités)

Tableau 11 : Taux de poursuites d'études par spécialité

Spécialités des bacs pros	Taux poursuite 2014	Taux poursuite 2007	Ecart
ACCOMPAGNEMENT SOINS ET SERVICES A LA PERSONNE OPTION A-A DOMICILE	13		
ACCOMPAGNEMENT SOINS ET SERVICES A LA PERSONNE OPTION B-EN STRUCTURE	13		
ACCUEIL-RELATION CLIENTS ET USAGERS	25	16	9
AERONAUTIQUE OPTION AVIONIQUE (ex Aéronautique système avionique)	40	26	14
AERONAUTIQUE OPTION STRUCTURE	pas de données		
AERONAUTIQUE OPTION SYSTEMES (ex aéronautique système cellule)	50	52	-2
AGENCEMENT DE L'ESPACE ARCHITECTURAL	40		
AMENAGEMENT ET FINITION DU BATIMENT	14	4	10
ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION ARTS DE LA PIERRE	26	15	11
ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION COMMUNICATION VISUELLE PLURI-MEDIA	15	12	3
ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION MARCHANDISAGE VISUEL	18	pas de données	
ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION METIERS DE L'ENSEIGNE ET DE LA SIGNALÉTIQUE	15	pas de données	
ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION TAPISSIER D'AMEUBLEMENT	28	12	16
ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION VERRERIE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE	8	28	-20
ARTISANAT ET METIERS D'ART-FACTEUR D'ORGUES OPTION ORGANIER	pas de données		
ARTISANAT ET METIERS D'ART-FACTEUR D'ORGUES OPTION TUYAUTIER	pas de données		
AVIATION GÉNÉRALE	pas de données		
BIO-INDUSTRIES DE TRANSFORMATION	26	3	23
BOUCHER CHARCUTIER TRAITEUR	5	10	-5
BOULANGER-PÂTISSIER	13	10	3
COMMERCE (COMMERCE - SERVICES JUSQU'AU 28/07/1994)	24	15	9
COMMERCIALISATION ET SERVICES EN RESTAURATION	24	29	-5
CONDUCTEUR TRANSPORT ROUTIER MARCHANDISES	8		
CONSTRUCTION DES CARROSSERIES	31	13	18
CUISINE	24	29	-5
ELECTROTECHNIQUE ENERGIE EQUIPEMENTS COMMUNICANTS	38	24	14
ESTHETIQUE- COSMETIQUE PARFUMERIE	14	8	6
ETUDE ET DEFINITION DE PRODUITS INDUSTRIELS	44	28	16
FACONNAGE DE PRODUITS IMPRIMES, ROUTAGE	47		
FONDERIE	32	8	24
GESTION DES POLLUTIONS ET ENVIRONNEMENT (ex Hygiène environnement)	16	21	-5
SECRETARIAT	26	17	9
COMPTABILITE	31	26	5
HYGIENE, PROPRETE, STERILISATION	pas de données		
INTERVENTION SUR LE PATRIMOINE BATI OPTION A MACONNERIE (ex Intervention sur le patrimoine)	pas de données	15	
INTERVENTION SUR LE PATRIMOINE BATI OPTION B CHARPENTE (ex Intervention sur le patrimoine)	pas de données	15	
INTERVENTION SUR LE PATRIMOINE BATI OPTION C COUVERTURE (ex Intervention sur le patrimoine)	pas de données	15	
LOGISTIQUE	15	8	7
MAINTENANCE DES EQUIPEMENTS INDUSTRIELS	30	25	5
MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION A : AGRICOLES	17	13	4
MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION B : TRAVAUX PUBLICS ET MANUTENTION	23	15	8
MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION C : PARCS ET JARDINS	20	15	5

MAINTENANCE DES VEHICULES OPTION A VOITURES PARTICULIERES (ex maintenance des voitures particulières)	27	18	9
MAINTENANCE DES VEHICULES OPTION B VEHICULES DE TRANSPORT ROUTIER (ex maintenance des voitures industrielles)	20	19	1
MAINTENANCE DES VEHICULES OPTION C MOTOCYLCES	14	10	4
MAINTENANCE NAUTIQUE	15	7	8
MENUISERIE ALUMINIUM VERRE (ex OUVRAGES DU BATIMENT: ALUMINIUM, VERRE ET MATERIAUX DE SYNTHESE)	16	11	5
METIERS DE LA MODE-VETEMENT	27	21	6
METIERS DE LA SECURITE (exemple sécurité prévention)	2	0	2
METIERS DU CUIR OPTION CHAUSSURES	50		
METIERS DU CUIR OPTION MAROQUINERIE	16		
METIERS DU PRESSING ET DE LA BLANCHISSERIE	17	0	17
MICROTECHNIQUES	45	pas de données	
OPTIQUE LUNETTERIE	30		
OUVRAGES DU BATIMENT:METALLERIE	27		
PERRUQUIER POSTICHEUR	pas de données		
PHOTOGRAPHIE (ex photographe)	6	3	3
PILOTE DE LIGNE DE PRODUCTION (ex Bac pro PSPA, Bac pro industries des pâtes, papiers, cartons, et Mise en œuvre des matériaux)	pas de données	24*	
PLASTIQUES ET COMPOSITES	36	32	4
POISSONNIER ECAILLER TRAITEUR	pas de données	10	
PROCEDES DE LA CHIMIE, DE L'EAU ET DES PAPIERS-CARTONS	pas de données	7	
PRODUCTIQUE MECANIQUE OPTION DECOLLETAGE	10	17	-7
PROTHESE DENTAIRE	15		
REALISATION DE PRODUITS IMPRIMES ET PLURIMEDIA OPTION A PRODUCTIONS GRAPHIQUES (ex production graphique)	23	37	-14
REALISATION DE PRODUITS IMPRIMES ET PLURIMEDIA OPTION B PRODUCTIONS IMPRIMEES (ex production imprimée)	23	23	0
REPARATION DES CARROSSERIES	20	25	-5
SERVICES DE PROXIMITE ET VIE LOCALE	14		14
SYSTEMES ELECTRONIQUES NUMERIQUES	36	20	16
TECHNICIEN CONSTRUCTEUR BOIS	21	24	-3
TECHNICIEN DE FABRICATION BOIS ET MATERIAUX ASSOCIES	27	pas de données	
TECHNICIEN DE MAINTENANCE DES SYSTEMES ENERGETIQUES ET CLIMATIQUES	27	4	23
TECHNICIEN DE SCIERIE	8	pas de données	
TECHNICIEN D'ETUDES DU BATIMENT OPTION A:ETUDE ET ECONOMIE	41	24	17
TECHNICIEN D'ETUDES DU BATIMENT OPTION B:ASSISTANT EN ARCHITECTURE	33	pas de données	
TECHNICIEN DU BATIMENT:ORGANISATION ET REALISATION DU GROS OEUVRE	21	pas de données	
TECHNICIEN DU FROID ET DU CONDITIONNEMENT DE L'AIR	30	pas de données	
TECHNICIEN D'USINAGE	33	pas de données	
TECHNICIEN EN CHAUDRONNERIE INDUSTRIELLE	27	24	3
TECHNICIEN EN INSTALLATION DES SYSTEMES ENERGETIQUES ET CLIMATIQUES	22	11	11
TECHNICIEN GEOMETRE-TOPOGRAPHE	30	pas de données	
TECHNICIEN MENUISIER AGENCEUR	23	17	6
TECHNICIEN MODELEUR	30	10	20
TECHNICIEN OUTILLEUR	39	32	7
TECHNIQUES D'INTERVENTIONS SUR INSTALLATIONS NUCLEAIRES (ex environnement nucléaire)	28	pas de données	
TRAITEMENTS DE SURFACES	42	34	8
TRANSPORT	26	13	13
TRAVAUX PUBLICS	20	14	6
VENTE (PROSPECTION-NEGOCIATION-SUIVI DE CLIENTELE)	25	19	6
Ensemble des spécialités	30	26	7

Ainsi, les évolutions les plus marquantes depuis la réforme de la voie professionnelle de 2009 se caractérisent par l'augmentation substantielle des effectifs en formation aussi bien en entrée de cursus qu'en dernière année, ce qui permet potentiellement de conduire un

plus grand nombre d'élèves vers un diplôme de niveau supérieur au Baccalauréat. Par ailleurs, en dépit de la volonté des gouvernements successifs de favoriser le développement de l'apprentissage, la réforme du Bac pro a mis un frein à celui-ci, ce qui va nécessiter probablement certains ajustements à l'avenir du côté du système éducatif. Certaines expérimentations de parcours « mixtes » (un an par voie scolaire et deux ans en apprentissage) sont d'ailleurs en cours et pourraient à l'avenir se généraliser.

3. LE BAC PRO OCCUPE-T-IL LA MEME PLACE DANS TOUS LES SECTEURS PROFESSIONNELS ?

Le travail réalisé en 2009 nous a permis de mettre en évidence 5 types de configurations selon la prédominance d'une ou plusieurs filières de formation au sein des divers secteurs professionnels tels qu'ils ont été circonscrits au travers des commissions professionnelles consultatives avant 2007.

Nous avons ainsi mis en avant :

- Les secteurs ou domaines à filières dominantes BEP-Bac pro ;
- Les secteurs composés de deux filières parallèles : CAP-BP et BEP-Bac pro ;
- Les secteurs à filière dominante CAP-BP ;
- Les secteurs à filière dominante CAP-Bac pro ;
- Les secteurs sans Bac pro.

Rappelons que nous avons emprunté cette notion de « filière » aux travaux des chercheurs du LIRHE qui mentionnaient dans l'un de leur rapport²⁹ : « la filière de formation est un domaine dans lequel on peut enchaîner au moins deux niveaux de diplômes, la réussite à un diplôme de niveau donné permettant de poursuivre vers la préparation du diplôme de niveau suivant ».

La disparition du cursus de formation au BEP, mais aussi la réforme du bac technologique en 2011, représentent deux événements qui modifient forcément ces configurations et nous obligent à repenser les filières telles que nous les avons construites à l'époque, d'autant plus que les commissions professionnelles consultatives ont été, elles-mêmes, en partie réorganisées en 2007, passant de 18 à 14. Certains regroupements de secteurs ont donc eu lieu³⁰, ce qui rend difficile la comparaison entre la typologie établie en 2009 et l'analyse produites à partir des données de 2013.

C'est donc une nouvelle typologie que nous avons construite au regard de la structuration de chaque secteur ou sous-secteur professionnel tels qu'ils ont été redéfinis en 2007 (voir liste des CPC en annexe 2) et pour lesquels nous avons tenté de reconstituer la généalogie³¹.

29 Bernard Fourcade, Maurice Ourtau, « Niveau V et logique de filière », LIRHE/CNRS, Université des Sciences Sociales Toulouse I CRM, Université Toulouse 1 Capitole. Rapport pour la DGESCO. Juillet 2012.

30 Cf. en annexe 1 le schéma des changements opérés publiés dans la 24ème édition de la liste des diplômes de l'enseignement technologiques et professionnels (Ministère de l'éducation nationale), 2008.

31 Les données ont été établies à partir de l'architecture des CPC de 2007 pour les années 2009 à 2013. Les données des années antérieures ont été reconstituées à partir des commissions ou sous-commissions selon l'architecture de 2005 (tout ou partie) de façon à maintenir une logique de continuité permettant l'analyse longitudinale des données.

Cette typologie repose sur l'identification de quatre grandes configurations à partir du regroupement de secteurs professionnels (CPC ou sous-commissions) où chaque diplôme et le bac pro en particulier occupe une place prépondérante ou pas :

- Les secteurs à dominante Bac pro et à forte composante de BTS ;
- Les secteurs à double filière où le niveau V est encore très présent ;
- Les secteurs où le Bac pro est minoritaire ;
- Les secteurs sans Bac pro.

A. Les secteurs à dominante Bac pro et à forte composante de BTS

Nous avons regroupé dans cette catégorie 6 secteurs (Travail des métaux, Electrotechnique, électronique, automatisme et informatique, Chimie/matériaux, Communication graphique et audiovisuelle, commercialisation et distribution), qui ont comme caractéristique commune un taux d'élèves important en Bac pro (entre 42 et 61%) mais aussi en BTS (entre 28 et 45%). La filière Bac pro-BTS constitue ainsi la filière dominante de ses secteurs.

Il s'agit de secteurs où le niveau V était fortement présent avant l'arrivée du Bac pro (notamment au travers du CAP), et où le bac pro s'est diffusé à des moments différents. Le développement d'une filière BEP-Bac pro a pris le pas sur celle du CAP-BP. Le plus souvent, la réforme du Bac pro n'a fait que renforcer la prédominance du niveau IV par l'augmentation de ses effectifs. A noter toutefois le maintien de la présence du CAP dans les secteurs de la Chimie/matériaux et dans le secteur du Commerce et de la distribution, dont les effectifs ont sensiblement augmenté depuis la réforme.

Nous pourrions rajouter dans cette première catégorie deux secteurs (Aviation et Services administratifs et financiers) bien qu'ils présentent chacun quelques particularités. Dans l'aviation en effet, le Bac pro représente 60 % des effectifs, ce qui en fait le diplôme majoritaire, mais ici la filière dominante est moins celle du Bac pro-BTS que celle du Bac pro-MC de niveau IV. Le développement du Bac pro aux dépens du CAP est relativement récent dans ce secteur (début des années 2000), qui demeure un secteur à petits flux. Dans le secteur des services administratifs et financiers, qui est au contraire un secteur à très gros flux, le taux de Bacs pros est minoré (13%) en raison de la forte présence du Bac techno (69% des effectifs). Le nombre d'élèves en Bac pro n'y est pourtant pas négligeable (près de 25 000), d'autant plus qu'il s'agit d'un secteur où le niveau V a quasiment disparu. Bien qu'elle ne soit pas dominante, il existe bien dans ce secteur une filière Bac pro-BTS. Cette configuration rassemble 56 % des effectifs de Bac pro.

B. Les secteurs à double « filière » où le niveau V est encore très présent

Dans les secteurs répertoriés dans cette catégorie, les effectifs de Bac pro et de CAP représentent dans la majorité des cas à eux deux plus de trois quarts des effectifs du secteur, le niveau III y étant minoritaire voire inexistant. On a donc ici plutôt deux voies de formation parallèles, où des passerelles peuvent exister sans pour autant qu'existe une véritable filière CAP-Bac pro.

Dans six secteurs (Gros œuvre, Bois et dérivés, Arts appliqués/art du bois/ art du feu, Tourisme-hôtellerie-restauration, Coiffure esthétique et services connexes), la filière dominante est dans la plupart des cas celle du CAP-BP mais le bac pro y occupe également

une place non négligeable sur certains segments. C'est le cas par exemple dans la restauration où le Bac pro a doublé ses effectifs depuis la réforme et représente 25% des effectifs (contre 41% pour le CAP). La même tendance est à l'œuvre du côté du secteur Coiffure, esthétique et services connexes où la filière CAP-BP reste fort présente sur le versant coiffure, une filière Bac pro-BTS s'étant quant à elle développée sur le versant esthétique. Le bac pro Esthétique a d'ailleurs lui aussi doublé ses effectifs depuis la réforme.

Dans les secteurs Métiers de la mode, Transport logistique et Automobile, matériel agricole et travaux public, c'est le Bac pro qui occupe une place dominante (respectivement 57, 50 et 49% des effectifs) mais le CAP affiche encore une présence notable (près du tiers des effectifs dans les deux premiers secteurs, 40% dans le dernier), qui s'est d'ailleurs renforcée dans le cas du secteur du transport logistique ces dernières années.

Le secteur Sanitaire social et médico-social, s'il se distingue par une répartition des effectifs différente des précédentes, peut également être ajouté à cette configuration. En effet, dans ce secteur, le Bac pro, de création plus récente (et qui dans le cas du Bac pro ASSP est venu se substituer au BEP Carrières sanitaires et sociales) représente 35% des effectifs. Le bac techno lui emboîte le pas avec 36% des effectifs. Le CAP, malgré un taux plus faible (10% des effectifs), rassemble encore un nombre important d'élèves (près de 7 000 en dernière année de formation). On a donc bien encore dans ce secteur deux pôles distincts : l'un autour du bac pro et l'autre du CAP.

39% des effectifs de Bac pro appartiennent à cette deuxième configuration.

C. Les secteurs à faible représentativité de Bac pro

Si cette configuration rassemble l'ensemble des secteurs où le Bac pro est plus en retrait, nous pouvons la subdiviser en trois sous ensemble porteurs dans chaque cas d'un diplôme dominant.

- Secteurs à dominante CAP

Ce sous-ensemble regroupe trois secteurs à forte tradition artisanale où le CAP demeure le diplôme de référence des professionnels : le Second œuvre, l'Alimentation (métiers de bouche) et les Arts de la pierre. Cependant, dans les deux premiers secteurs cités le Bac pro a connu une augmentation de ses effectifs depuis la réforme. Pour ces trois secteurs, le CAP représente entre 59 et 76% de l'ensemble des effectifs, tandis que le taux d'élèves en Bac pro varie de 7 à 19%.

- Secteurs à dominante BTS

Le secteur de la Chimie bio-industrie environnement ainsi que celui des Arts appliqués sont deux secteurs à fort représentativité d'élèves en BTS (respectivement 49 et 65%). Le sous-secteur de la chimie inclus dans cette catégorie a toujours été marqué par une présence forte du niveau III mais aussi, avant la réforme de la voie technologique, par le poids du niveau IV au travers du Bac technologique. Le Bac pro y représente 23% des effectifs. Du côté des Arts appliqués, la création du bac pro est assez récente et porte sur de petits flux.

- Secteurs à dominante Bac techno-BTS

On ne retrouve qu'un seul sous-secteur de la chimie dans cette configuration (Contrôle), secteur qui a la particularité d'être fortement imprégné par le Bac technologique, lequel représente les deux tiers des effectifs. Le BTS concentre 22% des élèves et le Bac pro

seulement 12%. Il s'agit d'un secteur où les effectifs se sont étoffés dans le courant des années 1990 et qui a progressivement basculé du niveau V vers le niveau IV en raison de la présence marquée du Bac techno.

Seuls 5% des effectifs de bac pro qui s'inscrivent dans cette configuration.

D. Les secteurs sans Bac pro

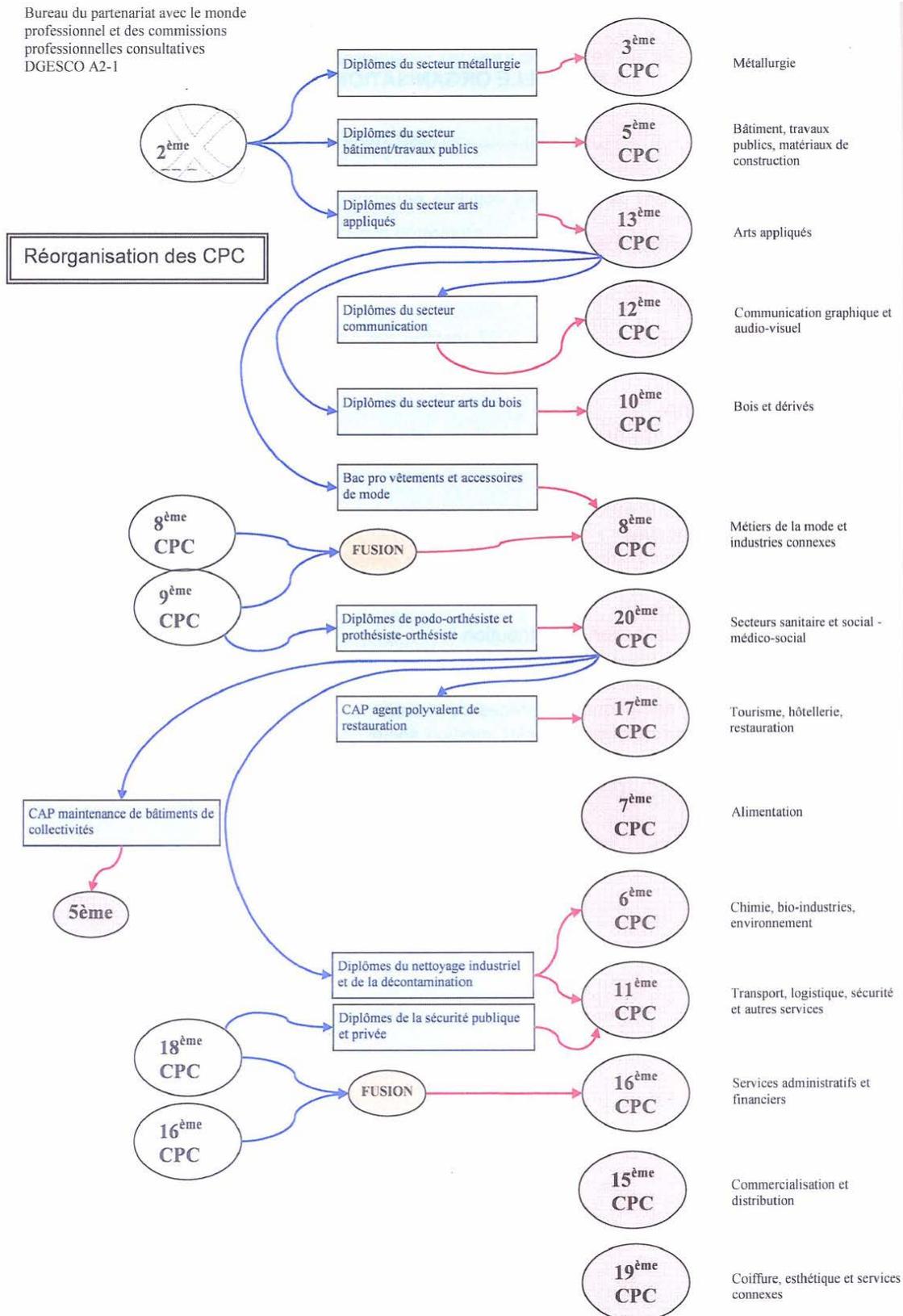
Il n'y a plus que quelques secteurs des Arts appliqués pour résister à la diffusion du Bac pro. C'est le cas des sept secteurs suivants, Création conception, Art du textile et de la mode, Métal et métiers connexes, Gravure, Reliure, Musique et Spectacles qui restent attachés à leur diplôme traditionnel de niveau IV : le brevet des métiers d'art (BMA).

Deux spécialités, la coiffure et le secteur bancaire, devraient également appartenir à cette catégorie, car elles restent attachées à leur filière traditionnelle, la filière CAP-BP dans le cas de la coiffure et celle du bac techno-BTS dans le cas de la banque. Toutefois, dans la mesure où ces spécialités sont rattachées à des commissions professionnelles consultatives plus larges (Coiffure, esthétique et services connexes pour l'un et Service administratif et financier pour l'autre), nous avons traité celles-ci dans leur intégralité, et les avons ainsi regroupées dans d'autres types de configuration.

CONCLUSION

Au final, on constate que le Bac pro s'est largement diffusé dans un nombre important de secteurs professionnels et qu'il y joue un rôle essentiel en tant que principal diplôme de niveau VI ou parfois en tant que diplôme d'entrée du secteur lorsque le niveau V a quasiment disparu.

Annexe 1 : Schéma de réorganisation des CPC (extrait de la 24ème édition de la liste des diplômes professionnels de l'enseignement technologique et professionnels- Ministère de l'éducation nationale-2008)



Annexe 2 : liste des commissions professionnelles consultatives en fonction depuis 2007
(Décret n°2007-924 du 15 mai 2007)

3ème CPC Métallurgie

- Sous-commission Travail des métaux
- Sous-commission Automobile, matériel agricole, travaux publics
- Sous-commission Electrotechnique, électronique, automatisme et informatique
- Sous-commission Aviation

5ème CPC Bâtiment, travaux publics, matériaux de construction

- Sous-commission Gros œuvre et travaux publics
- Sous-commission Second œuvre

6ème CPC Chimie, bio-industrie, environnement

- Matériaux
- II- Chimie, bio-industrie, environnement
- III- Contrôle

7ème CPC Alimentation

8ème CPC Métiers de la mode et industrie connexes

10ème CPC Bois et dérivés

11ème CPC Transports, logistique, sécurité et autres services

12ème CPC Communication graphique et audiovisuel

13ème CPC Arts appliqués

- Création-conception produit
- Arts de la pierre
- Environnement
- Arts du bois
- Arts du feu
- Art textile et mode
- Arts du métal et métiers connexes
- Gravure
- Arts de la reliure
- Musique
- Spectacles

15ème CPC Commercialisation et distribution

16ème CPC Services administratifs et financiers

17ème CPC Tourisme, hôtellerie, restauration

19ème CPC Coiffure, esthétique et services connexes

20ème CPC Secteurs sanitaire et social, médico-social

La réforme des curriculums de l'enseignement professionnel comme moyen de promotion des mobilités au sein des systèmes éducatifs en Allemagne, en France et en Grande-Bretagne

Léna Krichewsky³²

D'une position en marge du champ d'action de l'Union Européenne, l'enseignement et la formation professionnels (EFP) sont devenus depuis le début des années 2000 une pièce maîtresse de la stratégie européenne pour le développement économique, tout d'abord dans le cadre de l'Agenda de Lisbonne puis d'Europe 2020. En souscrivant à une kyrielle d'objectifs accompagnés en partie d'indicateurs chiffrés ainsi qu'en développant des principes d'action et des instruments communs, les Etats membres se sont engagés, dans le cadre de la méthode ouverte de coopération, à évaluer, comparer et réformer leurs systèmes éducatifs. Ce mouvement pose la question de l'existence d'un modèle européen de l'EFP, qui influencerait les changements à l'échelle nationale dans un processus d'eupéanisation top-down au sens de Radaelli. Pour ce dernier, « [europeanisation] consists of processes of a) construction b) diffusion and c) institutionalization of formal and informal rules, procedures, policy paradigms, styles, ways of doing things and shared beliefs and norms which are first defined and consolidated in the EU policy process and then incorporated in the logic of domestic (national and subnational) discourse, political structures and public policies » (Radaelli, 2003, p. 30). Comment les problématiques définies au niveau européen influencent-elles l'agenda des réformes au niveau national ? Comment les Etats membres intègrent-ils les approches ou instruments développées ou propagées par l'Union Européenne dans leurs efforts de modernisation de l'EFP ? Le concept d'eupéanisation est-il pertinent pour rendre compte de l'évolution de l'EFP au niveau national ?

La présente contribution propose d'examiner ces questions à partir de l'exemple des politiques visant à favoriser la mobilité des apprenants entre différentes branches du système éducatif, en particulier entre l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur. Trois pays - Allemagne, France, Royaume-Uni – font ici l'objet d'une étude de cas dans le cadre de laquelle sont comparées les réformes curriculaires de ces quinze dernières années avec les recommandations extraites des documents officiels formant le cadre stratégique pour la coopération européenne en matière d'EFP. La première partie rend compte des résultats d'une analyse de documents européens visant à identifier les principes, approches et instruments proposés pour améliorer la perméabilité des systèmes éducatifs à la frontière entre EFP et enseignement supérieur. Cette partie est suivie d'une comparaison avec les politiques nationales permettant, en conclusion, de circonscrire la portée du concept d'eupéanisation comme description des processus à l'œuvre dans le domaine de l'EFP.

CADRE METHODIQUE ET CONCEPTUEL

La perméabilité, terme emprunté à la géologie des sols, désigne les possibilités d'accès et de progression entre filières, niveaux et systèmes d'éducation et de formation. Elle concerne à la fois les prérequis formels pour s'inscrire dans un cursus et les conditions de validation des acquis d'apprentissages antérieurs (Frommberger, 2009, p. 12). La perméabilité

32 Université Otto Von Guericke de Magdebourg, lena.krichewsky@ovgu.de

représente une condition préalable à la mobilité des apprenants au sein du système éducatif et, dans une « société des diplômés » (Millet et Moreau, 2011) dans laquelle l'attribution d'une position sociale est intimement liée au parcours éducatif, elle peut par conséquent être définie comme un enjeu majeur de la mobilité sociale. Du point de vue du marché du travail, elle constitue par ailleurs un ingrédient-clé de la société de la connaissance. En favorisant un apprentissage tout au long de la vie, elle promet en théorie une main d'œuvre flexible, en mesure d'ajuster ses compétences aux besoins de l'économie, que ce soit par la hausse du niveau de formation ou par la réorientation vers les filières en manque de main d'œuvre.

La perméabilité figure en bonne place au nombre des priorités européennes pour la modernisation des systèmes d'éducation et de formation des Etats membres, avec un accent mis sur le décloisonnement du système d'enseignement et de formation professionnels initial (EFP). Dans le Communiqué de Bruges (2010), les Etats membres et la Commission appellent ainsi à « promouvoir des parcours de formation souples, englobant l'EFP, l'enseignement général et l'enseignement supérieur, et développer les points de passages entre ces différents types d'enseignement, en renforçant les liens qui les relient »³³. Les rapports entre les trois éléments du système d'éducation et de formation mentionnés ici diffèrent grandement d'un pays européen à l'autre, reflétant des processus d'institutionnalisation de l'EFP singuliers. Alors que le fossé séparant enseignement général et supérieur d'un côté et formation professionnelle de l'autre côté est traditionnellement très marqué dans les pays disposant d'un apprentissage dual bien développé comme l'Allemagne, il est difficile d'opérer une distinction aussi claire dans les pays anglo-saxons (Graf 2013, p. 29ff). La France a, par contraste, entrepris depuis longtemps des efforts pour construire des passerelles entre deux systèmes historiquement bien distincts. Dans ces conditions, la perméabilité pourrait alors constituer une véritable révolution dans certains pays, alors qu'elle serait un allant-de-soi dans d'autres. Qu'en est-il dans les faits ? Peut-on observer une dynamique européenne à l'œuvre dans l'ensemble de ces trois pays, indiquant une européanisation qui serait non seulement « cognitive » (Pons 2015, p. 14) mais qui se traduirait également par une convergence des institutions et des pratiques ? Comment les recommandations européennes sont-elles saisies et intégrées aux problématiques nationales ?

Les données empiriques sont issues de plusieurs monographies et études de cas réalisées dans le cadre de recherches effectuées pour le compte du Cedefop entre 2009 et 2014 (Cedefop 2010, Cedefop 2015a, Cedefop à paraître). Elles comprennent des analyses documentaires portant principalement sur des rapports gouvernementaux, textes législatifs et référentiels ainsi que des entretiens avec des experts issus de l'administration et de la recherche.

1. LEARNING OUTCOMES ET COMPETENCES – LES CLES D'UN MODELE EUROPEEN FLEXIBLE

En appelant à inscrire l'enseignement supérieur dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, les ministres en charge de l'enseignement supérieur ont ancré le principe de la perméabilité dans le processus de Bologne (Communiqué de Prague, 19 mai 2001). C'est cependant le processus de Copenhague pour la formation

33 Dans la version anglaise du communiqué : "Promote flexible pathways between VET, general education and higher education, and enhance permeability by strengthening the links between them".

professionnelle, amorcé en 2002, qui a véritablement défini la perméabilité comme objectif des politiques européennes d'éducation et de formation.

Sur la base de différents documents formant le cadre stratégique pour la coopération européenne en matière d'EFP, il est possible d'identifier plusieurs instruments ou approches pour renforcer la perméabilité. Tout d'abord, il est recommandé de mettre en place un cadre national de certification englobant les différentes branches du système d'éducation et de formation (Communiqué de Bruges, 2010). Un tel cadre de certification permet d'établir une hiérarchie et de clarifier les équivalences entre titres quelle que soit leur origine (formation professionnelle ou enseignement supérieur, diplômes d'Etat ou certifications de branche, etc.). Afin de remplir son rôle, un cadre de certification doit, selon les idées avancées au niveau européen, être basé sur la définition de compétences ou de résultats d'apprentissages (learning outcomes³⁴). Ainsi, le Communiqué de Bruges fixe comme objectif pour 2011-2014 « the development of comprehensive NQFs based on the learning outcomes approach. Use the NQF as a catalyst for creating more permeability between VET and higher education, for developing or maintaining VET at post-secondary or higher EQF levels, and for realising flexible learning pathways » (p. 12).

Si un cadre de certification peut œuvrer comme « catalyseur » pour la perméabilité, il ne saurait suffire seul à la tâche. Parmi les instruments complémentaires créés par l'Union Européenne se trouve notamment ECVET, le système de crédits pour la reconnaissance et le transfert d'acquis d'apprentissages. La recommandation du Parlement et du Conseil pour la mise en place d'ECVET de 2008 précise ainsi : « ECVET provides a common methodological framework which is meant to facilitate transfer of credit for learning outcomes from one qualifications system to another, or from one learning pathway to another (...). It contributes to the permeability of learning systems, compatibility between autonomous education and VET systems and, in so doing, supports the possibility for learners to build individual learning pathways leading to qualifications » (p.8). Afin de faciliter le passage de l'EFP à l'enseignement supérieur, ECVET doit être compatible avec le système de crédits ECTS (p. 3). Contrairement aux crédits ECTS, alloués sur la base de la durée des apprentissages, ECVET a pour ambition d'allouer les crédits en fonction des acquis d'apprentissage indépendamment de la durée ou du lieu des apprentissages. La mise en place d'ECVET implique par conséquent de définir des référentiels de certification basés sur les compétences et modularisés, chaque module ou unité d'apprentissage étant dotée d'un nombre défini de points ECVET.

Un troisième instrument fréquemment cité pour améliorer la perméabilité entre EFP et enseignement supérieur est la reconnaissance et validation des apprentissages non-formels et informels (voir par exemple la Recommandation du 20 décembre 2011 sur la validation des apprentissages non-formels et informels). Cet instrument doit permettre par exemple à des personnes ayant suivi une formation professionnelle et acquis une expérience sur le marché du travail d'accéder à des cursus universitaires, voire d'obtenir la validation de certains modules sur la base de leurs apprentissages antérieurs.

34 Par „learning outcome“ les documents européens entendent généralement « L'ensemble des savoirs, aptitudes et/ou compétences qu'un individu a acquis et/ou est en mesure de démontrer à l'issue d'un processus d'apprentissage formel, non formel ou informel. » (Cedefop 2008, p.121). Ce terme s'oppose à celui d'input, qui couvre les « intrants » dans le processus de formation, tels que la durée, le lieux, les qualifications des formateurs etc. (Sloane/Dilger 2005, p.4).

La liste de ces approches ou instruments européens favorisant la perméabilité se trouve résumée dans la définition que fournit le glossaire du Cedefop de ce terme : « La perméabilité des systèmes d'éducation et de formation [est] la capacité des systèmes d'éducation et de formation à autoriser :

- l'accès et le passage entre les différentes filières (programmes, niveaux) et systèmes ;
- la validation des résultats d'apprentissage acquis dans un autre système ou dans des contextes non formels ou informels.

Notes : la perméabilité des systèmes peut être renforcée par :

- la modularisation des filières et la définition d'unités de résultats d'apprentissage ;
- la mise en place de cadres de certifications établissant des liens entre les différentes certifications, améliorant ainsi leur lisibilité au niveau national et international ;
- la mise en place de systèmes de crédits d'unités » (Cedefop, 2008).

Que ce soient les cadres de certifications, ECVET ou la validation des acquis, tous ces instruments également listés par le Cedefop dans sa note d'information sur la perméabilité (Cedefop, 2012) ont pour point commun d'être basés sur une approche par les résultats d'apprentissage. Selon la définition ci-dessus, la perméabilité « peut être renforcée » par la définition de référentiels basés sur les résultats d'apprentissage. Cette formulation est prudente. Dans les faits cependant, il s'agit là bien plutôt de la pierre angulaire d'un système d'éducation et de formation perméable tel qu'il est promu par l'Union Européenne. Le principe du parcours normé en fonction de paramètres tels que le cadre institutionnel ou la durée des apprentissages est en effet remplacé par une attention portée avant tout aux compétences individuelles. Celles-ci deviennent le facteur déterminant pour une organisation flexible des apprentissages en fonction des besoins et des capacités des individus tout au long de leur vie.

Avec les instruments cités plus haut se dessine la vision d'un système qui permettrait aux individus de construire un parcours d'apprentissage original, sans impasses et sans redondances, en accumulant des « unités d'apprentissage ». L'ouverture de passerelles ou le décloisonnement des systèmes d'éducation et de formation ne peut cependant suffire à engendrer la mobilité visée. Encore faut-il que les apprenants aient la motivation et les capacités nécessaires pour s'engager dans une démarche de formation et éventuellement transiter entre différentes parties du système. Sur ce point, le cadre stratégique européen propose deux axes d'action. D'une part, le communiqué de Bruges spécifie la nécessité pour les établissements d'EFP de développer des compétences permettant aux apprenants en formation initiale de poursuivre leurs apprentissages y compris dans le supérieur : « participating countries should: (a) Guarantee that initial VET provides learners with both specific vocational competences and broader key competences, including transversal competences, that enable them to follow further education and training (within VET or in higher education) » (Communiqué de Bruges, 2010, p. 15). Il est fait référence ici au cadre européen des compétences clés, les compétences transversales incluant notamment la compétence « apprendre à apprendre ». D'autre part, les Etats membres sont appelés à développer les structures d'orientation et de conseil (Communiqué de Riga, 2015, p. 4) et à adapter les pratiques pédagogiques afin d'encourager les apprenants à devenir acteurs de leurs apprentissages : « As we move into the Knowledge Age, our understandings of what learning is, where and how it takes place, and for what kinds of purposes, are changing. [...] This implies a major shift towards user-oriented learning systems with permeable boundaries

across sectors and levels. Enabling individuals to become active learners implies both improving existing practices and developing new and varied approaches to take advantage of the opportunities offered by ICT and by the full range of learning contexts ». (Commission Européenne, 2000, p. 13).

L'analyse des documents européens encadrant la coopération en matière d'éducation et de formation permet de dessiner les grands traits d'un modèle de système d'éducation et de formation idéal, censé permettre à l'Europe de subsister dans un monde où la compétition est désormais mondiale (Powell, Bernhard & Graf, 2012). Ce modèle est centré sur l'individu, dont il s'agit de développer les compétences tout au long de la vie afin, principalement, de garantir son employabilité. La flexibilité que cela implique pour les institutions doit se refléter en premier lieu dans le curriculum, car c'est par lui que sont organisés les apprentissages³⁵. Comme nous l'avons montré plus haut, il doit répondre à certains critères pour assurer la perméabilité et permettre la mobilité visée par les instances européennes et les Etats membres. Tout d'abord, le curriculum doit remplir certaines conditions de forme, en particulier il doit être modularisé et définir les résultats d'apprentissage afin de permettre leur validation et leur reconnaissance dans différentes branches du système d'éducation et de formation. Ensuite, le curriculum doit viser le développement de compétences transversales nécessaires à la poursuite d'une démarche de formation tout au long de la vie. Enfin, le curriculum doit favoriser une pédagogie centrée sur le développement des compétences de chacun. Individualisation et compétences – on retrouve ici les deux idées fortes qui sous-tendent l'ensemble des mesures européennes pour l'instauration d'un « apprentissage tout au long de la vie » (Verdier, 2008, p. 202).

2. LE CURRICULUM COMME INSTRUMENT DE DEVELOPPEMENT DES MOBILITES : ETAT DES LIEUX

Dans les quatre pays étudiés, l'université a longtemps été ouverte uniquement aux détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires générales : Abitur, A-Level ou Baccalauréat. Pour les détenteurs d'une formation professionnelle du secondaire, les possibilités de poursuite d'étude se sont par conséquent plutôt développées dans des cursus de niveau intermédiaire de durée courte (1 ou 2 ans) au statut très variable. Alors qu'en France et au Royaume-Uni, ces cursus ouvrent la voie à la poursuite d'études universitaires et constituent ainsi une passerelle entre EFP et enseignement supérieur, la formation professionnelle avancée en Allemagne garde son caractère orienté principalement vers le marché du travail (Cedefop, 2014). La proportion des étudiants « non traditionnels », entrés à l'université par d'autres voies que les études secondaires générales, est par conséquent très variable – 29% en Angleterre et au Pays de Galles contre 5% en Allemagne (Orr & Riechers, 2010, p. 35).

DE LA GENERALISATION DES REFERENTIELS DE CERTIFICATION BASES SUR LES LEARNING OUTCOMES – ET DE L'IMPORTANCE DES « INPUTS ».

L'écriture de référentiels de certification de l'enseignement professionnel sous forme de résultats d'apprentissage ne représente pas une nouveauté pour le Royaume-Uni et la

35 Le curriculum est compris ici comme le cadre normatif (au sens large) destiné à réguler les processus d'apprentissage (Krichewsky & Frommberger, 2013, p.19).

France. Ces deux pays ont amorcé dès les années 1980 des réformes allant dans ce sens, principalement dans le but de parvenir à une meilleure adéquation entre la formation et la réalité des emplois (Ellis, 1995, p. 88). Au Royaume-Uni, le modèle de régulation sur la base des résultats, avec une séparation radicale entre certification et formation, est poussée au plus loin. Tous les types de certificats professionnels sont décrits sous forme de résultats d'apprentissage détaillés permettant une évaluation aussi bien sur la base de l'expérience professionnelle que d'un parcours d'apprentissage formel. La modularisation extrême se traduit souvent par un découpage en de multiples unités d'apprentissage dotées de crédits, dont la validation peut s'étendre dans le temps et se faire dans différents ordres. L'élaboration et la mise en œuvre d'un programme de formation correspondant sont entièrement laissées sous la responsabilité des établissements ou centres de formation. Ce principe de pilotage par les résultats, qui est également appliqué dans l'enseignement supérieur, facilite la validation des acquis de l'apprentissage et la comparaison des référentiels de diplômes pour accorder des équivalences. Les universités disposent d'une totale liberté pour l'ouverture de leurs cursus aux candidats disposant d'une formation et/ou d'une expérience professionnelle.

La France a également introduit progressivement les résultats d'apprentissage comme élément central du curriculum de l'EFP dans les années 1980. Cela permet une validation des compétences indépendamment du type d'apprentissage (formel, informel ou non-formel). A partir de 1985 il devient ainsi possible de commencer des études universitaires sans les titres et diplômes normalement requis pour y accéder et une loi de 1992 organise ensuite la validation partielle de diplômes de l'enseignement supérieur sur la base d'apprentissages antérieurs (Veneau et Maillard, 2007, p. 135). Contrairement au Royaume-Uni, la France n'a cependant pas pour autant renoncé à une réglementation d'aspects relevant des « inputs » pour les cursus offerts par l'éducation nationale : durée et lieu des apprentissages ou encore dispositifs de formation (par exemple l'accompagnement personnalisé). Ce sont ces aspects qui ont fait l'objet ces dernières années de réformes visant à encourager la poursuite d'études au-delà du secondaire. La rénovation de la voie professionnelle, en alignant la durée du cursus du Bac pro sur celui des autres séries de baccalauréat, a en particulier pour objectif d'encourager la poursuite d'études supérieures techniques.

L'introduction de learning outcomes dans l'enseignement universitaire a cependant été amorcée plus tard et n'est pas encore achevée. Alors que les référentiels des licences et masters professionnels sont décrits sous forme de résultats d'apprentissage, ce n'est pas encore le cas pour tous les diplômes orientés davantage sur la recherche. Contrairement au CEC, le cadre national de certifications français suit une logique d'emploi, les cinq niveaux reflétant les positions hiérarchiques au sein de l'entreprise plutôt qu'une logique de développement des compétences. Il n'inclut pas tous les diplômes, laissant par exemple de côté le Baccalauréat général. Cet état de fait, critiqué dans le rapport de référencement au Cadre Européen de Certifications en tant qu'obstacle à une meilleure perméabilité, n'a pas pour l'heure fait l'objet d'une réforme (Cedefop, 2015b).

Contrairement au Royaume-Uni et à la France, l'Allemagne s'est engagée tardivement sur la voie des résultats d'apprentissage pour l'EFP. Le curriculum de l'enseignement professionnel allemand est axé depuis les années 1990 sur les compétences tant dans la partie concernant la formation en entreprise que dans celle réglementant l'apprentissage scolaire. Le concept de « berufliche Handlungskompetenz » ou « berufliche

Handlungsfähigkeit », qui est défini comme but de la formation, traduit une vision holistique de la compétence intégrant les savoirs et savoir-faire professionnels avec des aspects de compétences sociales et personnelles. Le curriculum, jusqu'ici, n'était cependant pas rédigé sous forme de résultats d'apprentissage. Dans ses deux parties, le programme-cadre pour l'école et le référentiel de formation en entreprise, il détermine l'objet de la formation sous forme d'objectifs d'apprentissage, de capacités et de connaissances. L'attribution du diplôme se fait, en règle générale, sur la base d'un examen final portant sur l'ensemble du référentiel de formation en entreprise.

Dans sa forme actuelle, le curriculum de l'EFP en Allemagne ne remplit donc pas les critères jugés déterminants pour la mise en œuvre des instruments européens : il ne distingue pas entre référentiel de certification et de formation, n'est pas modularisé et n'est pas exprimé sous forme de résultats d'apprentissage. Une validation partielle des diplômes pour une mobilité horizontale est par conséquent difficile, tout comme une comparaison terme à terme avec d'autres curriculums, tels que ceux de l'enseignement supérieur pour une mobilité verticale. La comparaison est notamment rendue plus compliquée par la nécessité de tenir compte à la fois du programme scolaire et du référentiel de formation en entreprise.

Avec l'adoption du cadre de certification DQR en 2012, l'Allemagne s'avance cependant sur la voie d'une plus grande individualisation des parcours de formation. A partir de 2015, les curriculums dans l'EFP seront formulés en résultats d'apprentissage et regroupés au sein d'unités d'apprentissage tant pour la partie de la formation en entreprise que pour celle de la formation scolaire. Le curriculum de plusieurs diplômes avait déjà été reformulé sous la forme de résultats d'apprentissage dans le cadre de programmes-pilotes depuis la fin des années 2000. Ainsi, dans le cadre d'ANKOM, des universités ont pu opérer une comparaison de leurs programmes de licence (Bachelor) avec certaines formations professionnelles afin d'accorder des équivalences. Les résultats de ces programmes expérimentaux ont été en partie utilisés pour développer les nouveaux guides d'élaboration des diplômes.

L'adoption d'un cadre national de certification est, en Allemagne, explicitement liée à l'objectif de promotion d'une plus grande perméabilité. Le choix d'un cadre unique intégrant toutes les parties du système d'éducation et de formation a alimenté un débat récurrent sur la valeur respective de l'enseignement général et professionnel (Kutscha, 2003). Par une décision du 6 mars 2009, la Conférence des Ministres de l'Éducation des Länder a engagé les universités à permettre l'accès aux études des personnes ayant acquis un diplôme de formation professionnelle avancée (par exemple Meister, Techniker, Fachwirt...), ainsi qu'un accès limité à certains cursus pour les personnes ayant achevé une formation duale et acquis une expérience professionnelle d'une durée minimum. Cette décision s'inscrit à première vue dans la continuité d'un système basé sur les certificats comme moyen d'accès à la formation. La réforme curriculaire en cours devrait cependant ouvrir les portes à une approche plus flexible, orientée davantage sur la validation et la reconnaissance des compétences individuelles.

APPRENDRE A APPRENDRE – L'INTEGRATION D'UNE DIMENSION D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS LE CURRICULUM

La préparation d'études universitaires ne fait généralement pas partie des objectifs de l'EFP, si ce n'est dans le cadre de doubles cursus à l'image de la Berufsmaturität en Suisse. S'il revient donc aux universités elles-mêmes de proposer des cours d'introduction adaptés aux

besoins spécifiques des étudiants issus de l'EFPP, tels que les Foundation Courses en Grande-Bretagne, il semble néanmoins nécessaire de préparer les jeunes gens à poursuivre l'apprentissage au-delà de leur formation initiale.

L'Allemagne et la France inscrivent explicitement la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie dans les objectifs de l'EFPP. Il est ainsi précisé en introduction des programmes pour l'enseignement professionnel en Allemagne que la compétence professionnelle visée par la formation (berufliche Handlungskompetenz) comporte quatre dimensions : relative au champ professionnel/à la discipline, personnelle, sociale ainsi que méthodique et d'apprentissage. Cette dernière n'est cependant pas définie, contrairement aux trois autres. Il est simplement écrit qu'elle « émerge d'un développement harmonieux » des trois premières dimensions (« Methoden- und Lernkompetenz erwachsen aus einer ausgewogenen Entwicklung dieser drei Dimensionen. »). L'omission de toute précision dans le curriculum soulève la question des moyens pédagogiques à mettre en œuvre ainsi que de l'importance relative de cette compétence. Plusieurs études de cas indiquent que la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique adéquat est une condition nécessaire au développement d'une compétence d'apprendre à apprendre (Straka et al., 2001, p. 84).

Comme en Allemagne, la France intègre dans le curriculum de l'EFPP des enseignements généraux visant notamment au développement de compétences transversales telles que la maîtrise de l'écrit ou des langues étrangères. Le cadre européen des compétences clés se retrouve pour sa part dans le socle commun de compétence, s'adressant principalement aux élèves de primaire et de collège mais également à ceux du lycée qui n'auraient pas encore atteint un niveau minimum. Dans le socle tel qu'il est actuellement valable jusqu'en 2016, « apprendre à apprendre » n'occupe pas une place de choix dans la liste des compétences. Seuls certains éléments s'y réfèrent au titre du développement de l' « Autonomie et initiative ». La réforme du socle engagée actuellement propulse cependant l'apprendre en deuxième position parmi les cinq domaines de compétence visés. Si les détails de la mise en œuvre ne peuvent encore être prédits, le décret prévoit néanmoins des « stratégies d'accompagnement » pour favoriser le développement des compétences par tous les élèves. Au lycée, le nouveau curriculum prévoit des heures d'accompagnement personnalisé pouvant, selon les instructions du Ministère de l'Éducation, explicitement être dédiées aux compétences transversales ainsi qu'à l'orientation et l'approfondissement de connaissances en vue d'une poursuite des études dans l'enseignement supérieur.

Au Royaume-Uni, il n'existe pas d'objectifs globaux exprimés en termes de compétences pour l'EFPP et les programmes de formation proposés aux jeunes n'intègrent pas tous des compétences transversales. Dans le cadre de la dévolution de pouvoirs aux nations, l'Écosse a cependant développé à partir de 2002 un curriculum-cadre pour les jeunes jusqu'à 18 ans, le Curriculum for Excellence, qui engage l'ensemble des acteurs de l'éducation et de la formation à faire des jeunes gens des « successful learners ». Le curriculum définit dans ce but des compétences transversales pour les 16-18 ans mais là encore, il omet toute précision sur les moyens de développer ces compétences. L'absence d'enseignement généraux, en particulier l'Anglais et les mathématiques, pour de nombreux élèves du secondaire ayant choisi la voie professionnelle, est considérée comme une barrière importante à la poursuite d'études (Wolf, 2011, p. 82).

REFORMES PEDAGOGIQUES – UN DOMAINE PEU PRIS EN COMPTE PAR LES POLITIQUES PUBLIQUES

Alors que le développement de la mobilité des apprenants joue un rôle plus ou moins important pour motiver des réformes touchant aux référentiels de certification ou à l'inscription d'une démarche d'apprentissage tout au long de la vie dans le curriculum, le sujet semble absent des débats pédagogiques. La coopération européenne en matière d'EFP elle-même ne prend pas vraiment pour objet les pratiques pédagogiques, mis à part par le biais du financement de projets innovants dans le cadre du programme Leonardo da Vinci et des programmes lui ayant succédé.

Une étude commanditée par le Cedefop sur quinze pays (Cedefop, 2015) formulait l'hypothèse d'un lien entre l'introduction de résultats d'apprentissage dans le curriculum et une réforme pédagogique visant à mettre les apprenants au centre de leurs apprentissages (« learner-centred teaching and learning »). Effectivement, pour quelques rares pays comme par exemple les Pays-Bas, la réforme du curriculum s'est accompagnée d'une réflexion approfondie sur les pratiques d'enseignement. Mais pour les trois pays dont il est question ici, il n'y a pas même de politique explicite et structurée touchant à la pédagogie. Les changements observés semblent plutôt être un effet secondaire de réformes structurelles, comme dans le cas de la réforme des IUFM en France ou du passage du Bac pro à trois ans de formation. Dans cet exemple, ces réformes tendraient à encourager le bachotage et des pratiques d'enseignement traditionnelles, alors que dans le même temps, l'hétérogénéité des classes et les besoins spécifiques d'un public d'apprenants en risque de décrochage scolaire pousseraient plutôt les formateurs et enseignants à différencier et individualiser les méthodes d'apprentissage.

Malgré le constat d'une grande diversité de pratiques et d'évolutions paradoxales, l'étude constate dans les trois pays l'existence d'un discours (académique, politique dans une moindre mesure et parmi les praticiens) appelant à changer les modes d'apprentissage dans le sens d'une plus grande personnalisation et d'un engagement des apprenants dans une démarche d'apprentissage actif et autorégulé.

DYNAMIQUES EUROPEENNES ET PERSISTANCE DES PROBLEMATIQUES NATIONALES

Le cas de l'Allemagne illustre à première vue le mieux le concept d'europanisation au sens de Radaelli, l'adoption du DQR et la réforme des curriculums ayant été précédées d'un débat intense et conflictuel sur l'impact des instruments européens sur le système dual dans son rapport à l'enseignement supérieur. Les hésitations, voire l'opposition de nombreux acteurs à la mise en œuvre des instruments européens ne doit pas surprendre étant donné que le système allemand est largement reconnu pour sa capacité à doter les jeunes des compétences requises sur le marché du travail. Finalement, des réformes de grande portée ont cependant été décidées. Une première explication pourrait résider dans la conjonction de facteurs exogènes et endogènes pour faire de la perméabilité un enjeu politique prioritaire. Ainsi, les recommandations européennes, mais également les critiques récurrentes de la part de l'OCDE sur le faible taux de diplômés du supérieur, s'ajoutent à la crainte d'un manque de main d'œuvre qualifiée dans un contexte de vieillissement de la population d'une part et aux préoccupations des employeurs concernant l'attractivité d'un apprentissage pour les jeunes disposants d'un Abitur d'autre part. Une seconde explication sur l'ampleur des réformes pourrait avoir trait à la rupture que représentent les instruments européens basés sur les résultats d'apprentissage par rapport à la logique interne de l'EFP en Allemagne. La mise en œuvre de la reconnaissance des acquis ou d'un système de crédits comme ECVET

serait difficilement compatible avec les curriculums dans leur forme actuelle. C'est par conséquent au niveau des référentiels de certification que l'influence européenne est la plus marquée, alors qu'on observe une plus grande continuité des évolutions en matière d'inscription des compétences clés dans le curriculum ou de pédagogie. Sur ces deux points-là, la référence au cadre stratégique européen est même absente, si ce n'est pour l'utilisation de termes tels que « société de la connaissance » ou « apprentissage tout au long de la vie » en guise de légitimation, qui ne sont d'ailleurs pas propres uniquement aux politiques européennes.

La forme des curriculums de l'EFP au Royaume-Uni et en France correspond mieux aux critères fixés pour la mise en œuvre des instruments européens. La France peut même être considérée comme source d'inspiration de la politique européenne en ce qu'elle a eu un rôle pionnier dans le développement d'instruments tels que le cadre de certification ou la reconnaissance des acquis (Bouder & Kirch, 2007). Cette thèse peut également s'appliquer au cas du Royaume-Uni, qui a développé le principe de référentiels basés sur les résultats d'apprentissage à partir de 1990 et qui appartient aux pays ayant tôt adopté un cadre de certifications et un système de crédits. L'influence européenne sur l'EFP de ces deux pays est généralement considérée comme de faible ampleur (Bernhard, Graf & Powell, 2010, p.7). Au Royaume-Uni, un rapport officiel du gouvernement constate ainsi : « However, EU work on education, training and youth policy has had little impact on the UK [...]. There is very little evidence, either in submissions or in literature reviewed, of influence on policy or decision-making in the UK ». (HM Government, 2014, p. 6). Encourager la mobilité des apprenants et rendre le système plus perméable reste cependant un enjeu qui motive des réformes au-delà des principes d'action et instruments proposés à l'échelle européenne.

Dans le cas de la France, la rénovation de la voie professionnelle est entièrement centrée sur les « inputs », modifiant la durée des apprentissages dans le but de rendre le Bac pro plus attractif et d'en faire une étape vers l'obtention d'un diplôme plus élevé. En Allemagne, après une étape où le programme expérimental ANKOM était essentiellement tourné vers l'introduction de résultats d'apprentissage dans le curriculum (Stamm & Riemer, 2007), les priorités d'action se sont déplacées vers la didactique et l'accompagnement à l'université des étudiants issus de l'enseignement professionnel (Freitag & Walburga, 2015). Au Royaume-Uni enfin, le problème se pose plutôt en termes de corrélation entre l'origine sociale et les résultats scolaires qu'en termes de barrières institutionnelles. En effet, avec une performance égale, les élèves du secondaire ayant des certificats de l'enseignement professionnel n'ont pas moins de chances d'entrer à l'université que des élèves ayant des certificats de l'enseignement général – mais l'origine sociale détermine fortement les performances des élèves, notamment dans les matières comme l'anglais ou les mathématiques (Vickers & Bekhradnia, 2007).

L'analyse des réformes curriculaires en France, en Allemagne et au Royaume-Uni semble montrer la nécessité de se détacher d'une vision de l'eupéanisation comme un processus top-down auquel les États membres ne sauraient se soustraire. Dans le cas de l'Allemagne, les injonctions européennes ont certes joué un rôle déterminant pour le choix des nouvelles approches curriculaires adoptées dans le système dual. Dans le cas de la France et du Royaume-Uni, l'impact est cependant beaucoup plus limité et l'eupéanisation peut même se concevoir, à l'inverse, comme un processus de diffusion des principes et idées d'origine nationale à un échelon européen.

CONCLUSION

Au regard des enjeux sociaux et économiques de la perméabilité, les approches proposées dans le cadre de la coopération européenne pour favoriser la mobilité des apprenants au sein du système éducatif semblent quelque peu réductrices. L'accent placé sur la formulation des curriculums en termes de résultats d'apprentissage ignore par exemple les types de savoirs et leur organisation différente dans l'enseignement professionnel et l'université – par champs d'activité ou situations professionnelles d'un côté, par disciplines scientifiques de l'autre (Spöttl, 2013). La comparaison pour établir des équivalences se voit ainsi soumise aux risques du nominalisme. Par ailleurs, les réformes conduites dans chacun des trois pays révèlent qu'une fois mises en œuvre les recommandations européennes en matière de référentiels et de cadres de certification, il reste encore de nombreux obstacles à surmonter pour ouvrir l'université aux diplômés de l'enseignement professionnel. En-dehors des moyens de conseil et d'orientation mentionnés dans le cadre stratégique européen, Wolter et al. (2014, p.30) énumèrent par exemple le financement des études, les rapports de force entre différentes institutions au sein du système éducatif ou encore les pratiques d'enseignement dans les universités. Les compétences transversales et les approches pédagogiques, pourtant mentionnées dans les stratégies européennes, ne semblent quant à elles que peu prises en compte par les politiques publiques. À des injonctions qui restent vagues dans les documents européens correspondent des politiques timides, voire inexistantes au niveau national.

BIBLIOGRAPHIE

Bouder Annie, Kirsch Jean-Louis (2007), La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française, Bref , 244, Céreq.

Bernhard, Nadine ; Graf, Lukas; Powell, Justin J.W (2010): Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung ?, WZB Mitteilungen n°130, p. 26–29.

Cedefop (Hg.) (2008a), Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms, Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Cedefop (Hg.) (2010), Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries, Luxembourg : Publications Office of the European Union (Research Papers, 6).

Cedefop (Hg.) (2012), Permeable education and training systems. Reducing barriers and increasing opportunity, Thessaloniki : Cedefop (November 2012).

Cedefop (2014), Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Cedefop (2015a), Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cedefop (2015b), European Inventory on NQF. France 2014. Thessaloniki. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/france-european-inventory-nqf-2014>

Cedefop (Hg.) (à paraître), The application of learning outcomes approaches across Europe - a comparative overview, Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Commission européenne (2000), Mémoire de la Commission, du 30 octobre 2000, sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, Bruxelles (SEC(2000) 1832 final).

Ellis Paul (1995), Standards and the Outcomes Approach. In John W. Burke (Hg.), Outcomes, learning, and the curriculum. Implications for NVQs, GNVQs, and other qualifications, London, Washington, D.C.: Falmer Press, p. 83–95.

Freitag Walburga (2015), Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung erhöhen, Münster : Waxmann.

Frommberger Dietmar (2009), „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung : Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (2).

Graf Lukas (2013), The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland, Opladen : Budrich UniPress.

HM Government (Hg.) (2014), Review of the Balance of Competences between the United Kingdom and the European Union. Education, Vocational Training and Youth. London.

Krichewsky Léna, Frommberger Dietmar (2012), “Comparative Analysis of Vocational Education and Training Curricula in Europe”, In Pilz Matthias (Ed.), The Future of VET in a Changing World, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kutsch Günter (2003), Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik , 99, p. 328-349.

Millet Mathias, Moreau Gilles (Hg.) (2011), La société des diplômés, Paris : la Dispute (États des lieux).

Orr Dominic, Riechers Maraja (2010), Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern, HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS: Forum Hochschule, 11). http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201011.pdf.

Pons Xavier (2015), Vers une européanisation des politiques d'évaluation des établissements scolaires ? Eléments de discussion théoriques et empiriques, Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation, 1 (1), p. 13–25.

Powell Justin J. W., Bernhard Nadine, Graf, Lukas (2012), Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung, In Rolf Becker und Heike Solga (Hg.), Soziologische Bildungsforschung, Wiesbaden : Springer VS (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie : Sonderheft, 52), p. 437–458.

Radaelli Claudio M. (2003), The Europeanization of Public Policy. In Kevin Featherstone und Claudio M. Radaelli (Hg.), The politics of Europeanization, Oxford : Oxford University Press, p. 27–56.

Sloane Peter F. E., Dilger Bernadette (2005), The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung, bwpat, 8. http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf.

Spöttl Georg (2013), Permeability between VET and higher education – a way of human resource development, Euro J of Training and Dev, 37 (5), p. 454–471.

Stamm-Riemer Ida (2007), Accreditation of prior certificated learning - learning pathways from vocational education and training to higher education. 6th International Colloquium of the UNISO 2007 on Lifelong learning and qualifications in higher education. Versailles, 2007.

Straka Gerald A., Gramlinger Franz, Delicat Harm, Plaßmeier Nike (2001), Der Beitrag des Handelns in Übungsfirmen zum Aufbau von Lern- und Arbeitstechniken. In Holger Reinisch, Reinhard Bader und Gerald A. Straka (Hg.), Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), p. 73–86.

Veneau Patrick, Maillard, Dominique (2007), La formation à l'épreuve de la certification L'exemple de la Commission technique d'homologation, Education et société, 20, p. 135–148.

Verdier Éric (2008), L'éducation et la formation tout au long de la vie. Une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution, Sociologie et societies, 40 (1).

Vickers Phil, Bekhradnia Bahram (2007), Vocational A levels and university entry Is there Parity of Esteem? Higher Education Policy Institute. Oxford. <http://www.hepi.ac.uk/2007/01/18/vocational-a-levels-and-university-entry-is-there-parity-of-esteem/>.

Wolf Alison (2011), Review of Vocational Education – The Wolf Report. Department of Education an Science. London

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/The%20Wolf%20Report.pdf>.

Wolter Andrä, Banscherus Ulf, Kamm Caroline, Otto Alexander (2014), Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept : Bilanz und Perspektiven, Beiträge zur Hochschulforschung, 4, p. 8–39.

Les mathématiques au baccalauréat professionnel (1985-1995) : un enseignement entre formation professionnelle, poursuite d'études et culture générale

Xavier Sido³⁶

Au milieu des années quatre-vingt, la mise en place d'un nouvel enseignement de mathématiques accompagne la création d'un nouveau diplôme pour la formation professionnelle des employés : le baccalauréat professionnel - ou bac pro. Cette contribution s'intéresse à la genèse et à la mise en place progressive de cet enseignement particulier entre 1985 et 1995. La première borne indique la parution des premiers projets de programme³⁷, remplacé par ceux définitifs en 1987³⁸ au moment de la généralisation des bacs pros ; 1995 marque la parution de nouveaux programmes d'enseignement³⁹ articulés avec ceux du Brevet d'études professionnelles (BEP) rénovés en 1992⁴⁰ et qui n'avaient pas évolué depuis leur création en 1973⁴¹.

Nous étudions ici plus précisément les principes fondateurs, l'organisation des contenus et la structure de cet enseignement prescrit qui doit s'inscrire dans le projet fondateur de l'Enseignement Technique de formation « d'un travailleur, d'un Homme et d'un citoyen », principe actualisé selon le contexte spécifique du bac pro.

Le cadre d'analyse (Sido, 2011), adossé à la notion de référence (Martinand, 1983, 2003) et au schéma d'analyse (visée, tâche référence) de Lebeaume (2000), permet de discuter les cohérences de cet enseignement. Ce cadre repose sur l'étude de trois problèmes cruciaux qui s'inscrivent en filigrane de notre recherche.

Le premier est celui des mutations des pratiques sociotechniques et des exigences de certification du bac professionnel. Ce dernier est un diplôme de niveau IV préparé en deux ans essentiellement à l'issue du BEP⁴². À vocation principalement professionnelle, il remplace progressivement une partie des brevets de techniciens (BT) dont la disparition est programmée à partir du milieu des années quatre-vingt⁴³. En référence à la modernisation et à la technicisation des moyens de production, le bac pro vise à former un professionnel directement employable, polyvalent, adaptable aux conditions diverses de l'emploi et capable d'évoluer avec les techniques. Au-delà d'une bonne connaissance des techniques de base, ce que certifie le BEP, le bachelier professionnel doit posséder des connaissances techniques et pratiques approfondies et être capable d'en faire la synthèse afin de procéder

36 Maître de conférences à l'université de Lille, Théodile-CIREL, xavier.sido@univ-lille3.fr

37 Note du bureau des enseignements généraux et technologiques (DL3) du 22 août 1985 : Annexe II : Instructions pédagogiques spécifiques aux baccalauréats professionnels. Nous nous y référerons dans la suite du texte en indiquant : programme, 1985.

38 Arrêté du 17 août 1987 relatif aux programmes des classes préparant au baccalauréat professionnel. BO n°32 du 17 septembre 1987. Nous nous y référerons dans la suite du texte en indiquant : programme, 1987.

39 Arrêté du 9 mai 1995, JO du 17 mai 1995.

40 Arrêté du 10 juillet 1992 : programme d'enseignement applicable dans les classes préparatoires aux Brevets d'Études Professionnelles, BO n° 31 du 30 juillet 1992, p.2113.

41 Entre 1968 et 1973, pour les BEP, ce sont les programmes relatifs à la certification qui tenaient lieu de programmes d'enseignement.

42 Le bac pro peut aussi être préparé à l'issue d'un CAP ou dans le cadre de la formation continue.

43 Art 8 de la Loi de programme n° 85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel, JO du 26 décembre 1985, pp. 15110-15111.

à de véritables analyses techniques (Solaux, 1995). En référence aux finalités professionnelles du bac pro, le problème est alors de mettre en place un enseignement des mathématiques qui donne aux élèves les connaissances, la formation de l'esprit et les compétences nécessaires aux nouvelles conditions de l'emploi et à ses évolutions.

Le deuxième problème concerne les profils d'entrée et de sortie et plus particulièrement l'adaptation de l'enseignement au passé scolaire des élèves ainsi qu'à leur devenir dans et hors l'école. Lors des premières années des bacs pros, les discours relatifs aux élèves qui fréquentent ses formations sont particulièrement peu nombreux et portent essentiellement sur leur devenir scolaire⁴⁴. Cette formation est destinée à accueillir des élèves qui « auraient quitté le système scolaire après obtention d'un diplôme professionnel de niveau V » et donc « pas ceux qui auraient sans la création des nouvelles filières rejoint une classe de première (ordinaire ou d'adaptation) »⁴⁵. Toutefois, si comme le soulignent les documents de travail des commissions professionnelles consultatives (CPC) ou de la Direction des lycées (DL)⁴⁶ relatifs à la mise en place du bac pro, cette formation s'adresse à « une grande proportion de jeunes [qui] est soucieuse de gagner sa vie », elle doit offrir d'accéder à des études supérieures même s'« il ne faut pas exagérer l'impact de cette poursuite d'études »⁴⁷. Quelle culture mathématique dispenser alors pour permettre la poursuite d'études dans une formation qui vise l'insertion professionnelle immédiate ?

Enfin, le troisième problème est celui de l'évolution de la culture mathématique au niveau global et donc des mouvements internes de la discipline. Le début des années 1980 est marqué par la « contre-réforme » de l'enseignement de mathématiques qui s'opère en réaction à la réforme des mathématiques modernes, jugée notamment responsable de « la perte de sens d'un enseignement qui privilégie les structures au dépens des contenus » (Bkouche, 1996, p. 131). S'inscrivant dans les perspectives de démocratisation de l'enseignement et la nécessité de donner à tous une culture moderne, l'enseignement ne se réfère plus à l'architecture structurale des mathématiques, mais à l'activité humaine et renvoie à l'utilité des mathématiques pour la résolution de problèmes internes ou relevant d'autres disciplines. L'enjeu n'est plus de « construire la mathématique, mais d'essayer d'obtenir que les élèves fassent des mathématiques » (Bonnard, Logeay et Rastoul, 1981, p. II). Quelle est l'inscription de l'enseignement nouvellement créé dans ce nouveau paradigme « empirique et utilitariste » (Kuzniak, 2011, p. 133), c'est-à-dire qui part du monde réel pour aboutir aux mathématiques, dans une formation à vocation essentiellement professionnelle qui privilégie l'action sur le réel ?

Ces trois problèmes s'inscrivent dans une problématique plus large concernant la culture mathématique que doit transmettre le système éducatif afin de favoriser l'insertion économique et sociale de l'ensemble des élèves. Il s'agit de répondre à l'époque aux enjeux liés à la modernisation de la société, à la montée croissante du chômage et à la perspective de la seconde massification de l'enseignement promise par le projet de conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000. À l'époque les milieux économiques,

44 Si le problème de « l'acquisition d'une culture par des jeunes, [les élèves orientés vers les LP], peu aptes à recevoir un enseignement abstrait à l'école mais capable d'acquérir des savoir-faire » est posé dès 1987, il reste à résoudre « dans les années à venir » (Lesourne, 1988, p. 42). Ce n'est qu'à partir du début des années 1990 que les enseignants s'emparent timidement de la question de l'adaptation de l'enseignement en bac pro pour des élèves orientés dans les LP par l'échec, majoritairement en mathématiques

45 Note de la DL3 du 6 Août 1985, AN : (20120058/40)

46 Note de la DL3 du 5 juin 1985, AN : (20120058/40)

47 Ibid

politiques et éducatifs voient dans l'élévation de la formation mathématique et plus globalement de la formation générale de la population la réponse à ces différents problèmes et projets.

C'est dans ce contexte général et cette dynamique globale qu'il convient de situer la question de la mise en place d'un enseignement de mathématiques dans les baccalauréats professionnels.

Les sources de l'analyse sont celles susceptibles de mettre au jour la structure et les principes organisateurs de cet enseignement. Sont alors valorisés les textes prescriptifs relatifs à l'enseignement et la certification⁴⁸ ainsi que les discours des acteurs (enseignants, acteurs des CPC...) dans les archives et les revues qui contribuent à fixer et discuter les choix programmatiques et participent à sa mise en œuvre.

ROMPRE AVEC LA LOGIQUE DISCIPLINAIRE EN MATHÉMATIQUES POUR TRANSMETTRE UNE CULTURE TECHNIQUE EN BACCALAUREAT PROFESSIONNEL

Au moment de la mise en place du baccalauréat professionnel, les différents acteurs de la formation professionnelle s'interrogent sur la culture mathématique et plus largement scientifique et technique nécessaire aux bacheliers. Dans le contexte évoqué supra, les débats ne portent pas sur le niveau mais sur les référents de cette culture nécessaire à la formation des travailleurs possédant une « intelligence productive » (Solaux, 1995, p. 44) et qui serait susceptible de « favoriser l'esprit critique, la communication, la hiérarchisation des choix face à des situations de plus en plus complexes et à des risques nouveaux), mais aussi pour aborder la formation continue et les reconversions inévitables » (Coroyer, 1986, p.85). Boisivon, directeur de l'évaluation et de la perspective au ministère de l'Éducation Nationale, résume les positions des différents acteurs de la formation professionnelle scolarisée ; « La réponse n'est certainement pas la formation académique qui reste l'archétype de notre système d'enseignement, mais une formation au sein de laquelle la culture technique aurait certainement une place beaucoup plus importante qu'elle ne l'a aujourd'hui. » (Boisivon, 1988, p. 16).

Ainsi les enjeux relatifs à la mise en place d'un enseignement des mathématiques pour les baccalauréats professionnels s'intègrent-ils dans ceux de sa participation à la transmission d'une culture technique, « présentée comme le fondement du nouveau professionnalisme ouvrier » (Solaux, 1994, p. 78). La culture mathématique en est alors un des éléments essentiels dans la mesure où « la compréhension des objets et des systèmes techniques passe par un certain nombre d'acquisitions d'ordre scientifique et culturel ». (Deforge et Geminard, cité dans Blondel, 1989, p. 28)

Ces enjeux ne sont pas nouveaux et remontent à la genèse de cet enseignement en 1945, au moment de la scolarisation d'une partie de la formation des ouvriers. Toutefois, il s'agit, dans le cadre du bac professionnel, moins de se référer au concept de « culture technique »⁴⁹, comme ce fut le cas à la Libération (Sido, 2011), que de défendre une articulation étroite entre action et réflexion, entre formation scientifique et technologique. La création du bac professionnel en 1985 est alors une opportunité de procéder à des

48 Entre 1985 et 1995 deux manuels scolaires destinés à l'enseignement des mathématiques en bac professionnel sont parus. Ne connaissant pas leur diffusion, nous avons décidé de l'exclure de notre recherche.

49 Lire à ce propos PELEPL, P., & TROGER, V. (2001). Histoire de l'enseignement Technique. Paris : L'harmattan et Troger, 2001

« innovations face au cadre disciplinaire des formations conduisant aux baccalauréats existants »⁵⁰ afin d'opérationnaliser cette articulation.

DECLOISONNER ET ARTICULER L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES AVEC LES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUES

Cette création scolaire s'accompagne de discours pédagogiques particulièrement prégnants des acteurs du monde éducatif et du monde économique en faveur d'un décloisonnement des disciplines afin de favoriser l'établissement de liens entre les enseignements et de donner davantage de cohérence à la formation. Le 3 juin 1985, la DL3 indique ainsi qu'il faut concevoir la formation à partir « d'un raisonnement qui n'est pas disciplinaire » et donc « sortir du découpage disciplinaire traditionnel »⁵¹. Elle est rejointe en ce sens par Bouyx (1986, p. 60), secrétaire général des CPC : « On ne prépare pas au baccalauréat professionnel à partir d'une organisation de formation de discipline ».

C'est alors une nouvelle structuration et organisation de la formation et des enseignements par rapport aux formations dispensées jusque là dans les filières professionnelles techniques et générales qui se met en place (Solaux, 1985). Quatre éléments concernent plus particulièrement l'enseignement des mathématiques.

Tout d'abord, la formation est structurée en 4 domaines et non par discipline. L'enseignement des mathématiques fait partie du domaine A1 intitulé : « formation professionnelle, technologique et scientifique ». Ce domaine, qui regroupe l'ensemble des « matières dominantes »⁵², comprend aussi les enseignements relatifs à la formation professionnelle dont la nature varie selon les spécialités (par exemple formation commerciale pour le bac pro Représentation Vente ou technologie, gestion d'entreprise pour le bac pro Travaux Public). Les « matières complémentaires de formation générales »⁵³ sont organisées selon les domaines suivant : A2 « expressions et ouverture sur le monde », A3 « éducation arts appliqués » et A4 « éducation physique et sportive ».

Cette réorganisation concerne aussi la certification. Ainsi, les mathématiques sont évaluées au sein de l'épreuve scientifique et technique du domaine A1⁵⁴. D'une durée moyenne de 5 heures et de coefficient 5, cette épreuve comporte deux parties articulées⁵⁵ qui se déroulent en continuité. À partir d'un même sujet, les élèves composent tout d'abord sur la partie technique (3h, coef 3) puis sur les mathématiques (2h, coef 2), partie couplée avec celle de sciences selon les secteurs et spécialités. Notons que les coefficients dévolus à l'épreuve de mathématiques en Certificat d'Aptitudes professionnelles (CAP), BEP et bac pro sont sensiblement les mêmes⁵⁶.

50 Note de la DL3 du 6 Août 1985 (AN : 20120058/40)

51 Note de la DL3 du 3 juin 1985 : Organisation pédagogique des formations conduisant aux baccalauréats professionnels (AN : 20120058/40)

52 L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE. (1991). Présentation officielle des nouveaux programmes. L'enseignement Technique, n° 151, 36-39, p. 39.

53 Ibid

54 En CAP et BEP, les sciences sont évaluées au sein d'une seule épreuve classée parmi épreuves générales.

55 À partir de 1996, les deux épreuves sont séparées. (Arrêté du 3 août 1995 : évaluation des mathématiques et sciences physiques au baccalauréat. BO n° 33.)

56 Globalement le rapport entre les coefficients de l'épreuve de mathématiques et celles des autres épreuves reste le même en BEP ou au bac pro.

Cette réorganisation s'accompagne d'une approche modulaire de la formation afin de « se dégager d'une structure pédagogique figée dans un horaire hebdomadaire intangible »⁵⁷. Ainsi, les prescriptions indiquent que « ces domaines [y compris les enseignements qui les composent] ne devraient pas conduire à une répartition constante tout au long des deux années »⁵⁸. Par exemple, pour le bac pro Représentation Vente, l'horaire global du domaine A1 est de 901 heures. Les textes précisent qu'il « est constitué intégralement de technologie, à raison de 17 heures de moyenne hebdomadaire, étant entendu que l'enseignement des mathématiques est intégré à cet enseignement à raison de deux heures en moyenne par semaine qui sont assurées par un professeur de mathématiques »⁵⁹. Si le texte n'indique qu'une moyenne pour les horaires de mathématiques, c'est qu'ils « peuvent être répartis de manière non uniforme sur l'année scolaire »⁶⁰ selon les besoins de la formation professionnelle.

Enfin, l'articulation entre l'enseignement des mathématiques et les autres enseignements de la formation repose sur le travail des équipes pédagogiques. Les premiers projets de règlement de bac pro laissent supposer que la formation professionnelle, technique et scientifique est assurée par les mêmes enseignants : « Domaine A1 : cet enseignement sera assuré par le PEPP et le PEPT qui feront appel, chaque fois que cela sera nécessaire au PEG des sciences physiques des mathématiques ou encore à un intervenant dans les limites de la réglementation »⁶¹. Si cette proposition n'est pas retenue, une note de la DL3 du 3 juin 1985 stipulant que les enseignements du domaine A1 « ne devraient pas être l'apanage de telle ou telle catégorie d'enseignant »⁶² marquant ainsi la volonté d'opérer un rapprochement fort entre les différents professeurs. Ainsi une note de la DL3 datée du 6 août 1985, portant sur la constitution des équipes pédagogiques évoque le « volontariat des professeurs et [la] motivation particulière pour l'enseignement en question » :

« Organisé en 4 domaines, il est en conséquence indispensable que les professeurs qui dispenseront leur enseignement dans les nouvelles filières soient particulièrement susceptibles de travailler en équipe, à la fois à l'intérieur de chacun des domaines et dans le cadre des périodes de formation en entreprise »⁶³.

En 1985, en référence aux enjeux de transmission d'une culture technique, le cadre organisationnel et pédagogique des nouveaux bacs pros vise à décloisonner les disciplines. Plus spécifiquement il s'agit de favoriser l'articulation entre les enseignements de mathématiques et ceux destinés à la formation professionnelle et plus particulièrement la technologie, notamment par le biais de « pratiques pédagogiques motivantes et efficaces ». Dans ce contexte, quels sont les principes organisateurs de cet enseignement de mathématiques qui doit rompre avec une logique disciplinaire et participer à la transmission d'une culture mathématique, élément d'une culture technique, tout en permettant en même temps la formation immédiate d'un professionnel, le suivi des évolutions techniques et les poursuites d'études ?

57 Note de la DL3 du 3 juin 1985 (AN : 20120058/40)

58 Ibid

59 Note de la DL3 du 6 août 1985 (AN : 20120058/40)

60 Ibid

61 Dossier bac pro maintenance des systèmes mécaniques automatisés, (1985) (AN : 20120058/40)

62 (AN : 20120058/40)

63 AN : 20120058/40

Le premier projet relatif à la formation des bacheliers professionnels prévoyait une répartition par module et non par domaine. À la place du domaine A1 était prévu un module professionnel dédié à l'apprentissage pratique du métier et un « module scientifique et technique qui apportera les connaissances nécessaires à la résolution des problèmes rencontrés dans l'exercice de la profession (sciences, mécaniques, mathématiques) »⁶⁴. Si cette organisation n'a pas été conservée, ce projet indique le caractère central, voulu par les prescripteurs, donné à l'étude et la résolution de problèmes professionnels dans la formation mathématique. Les premiers textes prescriptifs relatifs à l'enseignement de mathématiques, aux référentiels professionnels et à la certification en témoignent.

Ainsi, les projets de programme de 1985, comme ceux définitifs de 1987, indiquent que cet enseignement « est à relier étroitement à celui des disciplines technologiques [au travers de l'] étude de situations issues de ces disciplines » et que « l'essentiel des activités doit être consacré [...] à la résolution d'exercices et de problèmes concrets » (Programme, 1987, p. 31). C'est ainsi qu'il peut répondre à une double exigence :

- permettre de suivre avec profit les enseignements professionnels « tout en veillant aux capacités d'adaptation à l'évolution scientifique et technique » ;
- « assurer une formation permettant à certains élèves de poursuivre des études de techniciens supérieurs ». (Programme, 1987, p. 32).

Si en 1987, le programme indique que ces problèmes concrets doivent être « issus d'autres disciplines ou de la vie économique et sociale » (Ibid, p. 31), l'énoncé des contenus d'enseignement fait référence quasi exclusivement aux problèmes professionnels comme nous le verrons par la suite.

Les référentiels des enseignements professionnels qui caractérisent les compétences professionnelles, technologiques et générales requises pour l'obtention du diplôme, précisent les modalités de la participation de l'enseignement de mathématiques à la formation professionnelle des élèves. Ainsi, c'est aussi au sujet de la résolution de problèmes techniques qu'est évoqué cet enseignement. Par exemple, le référentiel du diplôme du bac pro Productique Bois précise que :

« La capacité de l'élève à intervenir sur l'optimisation, l'organisation, la réalisation de la production sont développées en lui proposant : des séquences d'étude durant lesquelles sont développées les connaissances scientifiques, techniques, méthodologiques et recherchées les références documentaires, normatives et réglementaires nécessaires à la préparation d'une production ».⁶⁵

Enfin, la résolution de problèmes techniques et l'étude de situations professionnelles occupent aussi une place centrale dans la certification de mathématiques. L'épreuve scientifique et technique vise « à apprécier l'aptitude du candidat à mobiliser ses connaissances technologiques, scientifiques et mathématiques pour traiter un problème technique »⁶⁶. Par exemple, pour le bac professionnel Maintenance des Systèmes

64 Commission professionnelle de la métallurgie, sous-commission automobile, Note du 12 juin 1985 (AN : 20111063/20)

65 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1989). Baccalauréat professionnel productique bois. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, p. 8

66 MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (1989). Baccalauréat professionnel productique industries chimiques et procédés. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, p. 9

Mécaniques Automatisés, la première partie de l'épreuve amène le candidat, à partir d'un dossier technique, à analyser le fonctionnement d'un système mécanique automatisé, « justifier les solutions retenues pour assurer les fonctions du système (mécanique, électrique, électronique, informatique, pneumatique hydraulique » et « à concevoir tout ou partie de solutions de remplacement ». La seconde partie de l'épreuve vise à évaluer les capacités du candidat « à partir d'éléments de la première partie » à appliquer ses connaissances en mathématiques et en sciences « à la résolution de problèmes d'origine technique relatifs à des actions de maintenance »⁶⁷.

C'est donc au travers l'étude de situations techniques et la résolution de problèmes professionnels que doit se structurer et s'opérationnaliser l'articulation entre l'enseignement des mathématiques et les autres enseignements de la formation professionnelle. L'enseignement des mathématiques peut ainsi :

- participer à la transmission d'une culture technique en centrant l'activité de l'élève sur des tâches nécessitant qu'il fasse la synthèse de ses connaissances, mathématiques, scientifiques, techniques lors de la résolution de problèmes ;
- favoriser l'insertion professionnelle rapide et les évolutions en entraînant les élèves à la résolution de problèmes professionnels concrets qu'ils sont susceptibles de rencontrer ;
- développer la formation mathématique au travers l'acquisition de connaissances et la recherche, l'élaboration et la mise en œuvre de démarches de résolution fondées sur le raisonnement, inscrivant ainsi l'enseignement dans les mouvements actuels de la discipline.

Quelles sont alors les situations d'enseignement-apprentissage prototypiques suggérées par les textes prescriptifs pour cet enseignement dont la cohérence se fonde sur les tâches ? Quel est l'équilibre établi dans les programmes et les épreuves entre les finalités relatives à la poursuite d'études et celles qui relèvent de l'insertion professionnelle immédiate pour cet enseignement inscrit parmi les disciplines professionnelles ? Dans cette mesure, quelles sont les références privilégiées pour fonder les tâches des élèves ? Quel choix et quelle organisation des contenus sont-ils dont proposés pour un enseignement qui doit à la fois apporter des outils pour la résolution de problèmes et favoriser la construction de la pensée mathématique ?

DES MATHEMATIQUES POUR RESOUDRE DES PROBLEMES PROFESSIONNELS

En référence à l'utilisation que les élèves auront à faire des mathématiques lors de l'étude de la résolution de problèmes, les choix programmatiques s'articulent autour de deux axes : donner aux élèves les techniques nécessaires à la résolution de problèmes et favoriser la reconnaissance et la mobilisation de ces techniques opératoires en situation.

UNE CULTURE MATHÉMATIQUE GÉNÉRALE ET SPÉCIFIQUE SELON LES BESOINS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

En 1985, les choix programmatiques pour le bac professionnel visent à donner une formation mathématique générale « demeurant valable, comme demeure valable toute la vie la formation attestée par un baccalauréat classique ». Il s'agit aussi de permettre la

67 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1989). Baccalauréat professionnel maintenance des systèmes mécaniques automatisés. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, p. 86

spécialisation et les reconversions car « pour changer de spécialité, ou cumuler les spécialités, on n'aurait qu'à refaire le module de spécialité »⁶⁸. Ainsi, en 1985 le programme est composé d'un tronc commun, valable pour les formations tertiaires et industrielles⁶⁹, qui vise à donner une culture mathématique de base à partir de laquelle pourront être développées des connaissances plus spécifiques. Ces dernières sont organisées en 8 modules, indépendants, dont l'étude s'effectue selon la spécialité professionnelle à laquelle conduit le bac : techniques mathématiques du tertiaire, mathématiques du signal... Bien que les élèves qui fréquentent les classes de bac pro soient issus essentiellement de BEP, il existe peu de références dans les programmes de mathématiques indiquant une articulation entre ces deux formations ; tout juste est-il fait mention qu'« il convient tout d'abord de consolider et d'approfondir les notions mathématiques vues lors des années antérieures » (Programme, 1985). Ceci peut s'expliquer par la permanence des programmes de BEP qui n'ont pas évolué depuis 1973, date de leur mise en place au moment de la réforme des mathématiques modernes et qui ne sont plus en phase avec les mouvements internes de la discipline engagés depuis la fin des années 1970.

En 1985, les choix programmatiques visent à subordonner les contenus enseignés « aux demandes spécifiques des disciplines professionnelles » (Programme, 1987, p. 32). Ainsi, les programmes de mathématiques sont « conçus strictement en fonction des besoins des savoirs et savoir-faire technologiques » (Programme, 1985). Ceci se traduit dans les textes par une mise en correspondance entre les notions portées au programme et leur utilité ou utilisation en référence à la résolution de problèmes professionnels.

Le programme renvoie de façon globale à l'activité professionnelle pour justifier l'inscription de certains contenus. Ainsi, les élèves étudient-ils des connaissances mathématiques générales relatives au calcul ou à la modélisation comme les calculs algébriques, les équations ou les fonctions usuelles, en référence à la multitude de problèmes concrets qu'elles permettent de résoudre. Notons qu'en ce sens, bien qu'indirectement, cette culture mathématique générale répond aussi aux objectifs de formation d'un citoyen.

L'étude de certaines notions est motivée plus spécifiquement a priori mais aussi a posteriori. Dans le premier cas, les programmes indiquent les applications, scientifiques ou technologiques, dans lesquelles elles peuvent être utilisées. Par exemple, l'étude du calcul littéral donnera lieu à des exercices portant sur « des formules courantes utilisées [...] dans les sciences physiques ou la technologie » (Programme, 1987, p. 33). Dans le second, c'est la pertinence des connaissances à résoudre un problème qui fonde leurs études et c'est alors la situation professionnelle qui est alors directement portée au programme. Par exemple, dans le module « mathématiques du signal » le cours doit porter sur la « Recherche des premiers harmoniques d'un signal périodique » (Programme, 1987, p. 37).

Au-delà des programmes, les recommandations laissent la possibilité au professeur « d'organiser son enseignement selon les besoins et les nécessités de la formation » (Programme, 1987, p. 32). Le cadre pédagogique des bacs pros évoqué supra vise à rendre possible dans la pratique une synchronisation et une coordination de l'enseignement des mathématiques avec les exigences de la formation professionnelle. Il s'agit pour le professeur de rompre avec le « temps mathématique » et les besoins internes de la discipline pour construire sa progression pour apporter aux élèves les seules connaissances

68 Note de la DL3 du 12 juin 1985 : quelques idées pour le baccalauréat professionnel (AN : 20120058/40).

69 À la différence des CAP ou des BEP ou la distinction est faite.

dont ils ont besoin selon le « temps professionnel ». « L'organisation concertées des activités d'enseignements » (Programme 1987, p. 31) entre les différents professeurs est d'autant plus importante en 1985 que les projets de programmes ne précisent pas les modules spécifiques d'enseignement.

Les programmes de mathématiques de bac pro comportent de nombreuses similitudes sur le plan des contenus avec celui des classes de seconde des brevets de technicien (BT), dont une partie est censée être transformée en bac professionnel à partir de 1985. Sans pouvoir établir formellement de filiation entre les deux textes, les processus de sélection des contenus nous étant étrangers, nous pouvons toutefois indiquer qu'ils répondent à l'enjeu commun de donner aux élèves une culture mathématique utile pour l'apprentissage du métier et donc nécessaire à l'acquisition d'une culture technique. En effet, une des finalités de l'enseignement des mathématiques dispensé en BT est « de mettre les élèves en mesure de suivre avec profit les enseignements scientifique, technologique, ou économique de leur classe »⁷⁰. Toutefois, trois éléments majeurs, corrélés, fondent leurs différences : l'absence de références constantes aux problèmes professionnels, une sélection des contenus plus étendue pour les programmes de BT, et enfin l'inscription privilégiée de savoir-faire pour les programmes de bac pro.

DES SAVOIR-FAIRE POUR FAVORISER L'ACTION

En référence au caractère concret des situations dans lesquelles les élèves devront utiliser les mathématiques, les choix programmatiques visent à limiter la portée de l'étude de certaines notions mathématiques et à axer l'enseignement sur la transmission de savoir-faire.

Il s'agit, en effet, de restreindre l'étude aux cas particuliers que les élèves sont susceptibles de rencontrer dans des situations concrètes et non à la généraliser. Ainsi, en mathématiques du signal, l'étude des polynômes trigonométriques est limitée « à un petit nombre de termes représentant par exemple deux ou trois harmoniques ». (Programme 1987, p. 37). Il s'agit d'exclure « toute ambition théorique et toute technicité » (Ibid, p38). Le cours proprement dit doit « être bref et porter sur quelques notions et résultats de base » (Ibid, p. 32) et par conséquent, l'usage des démonstrations doit être limité. L'enjeu est en effet de « mettre chaque élève en mesure de comprendre comment faire usage des méthodes mathématiques dans le contexte professionnel » (Ibid, p. 38). Les textes prescriptifs mettent alors en avant le côté instrumental des mathématiques. Ainsi, les premières lignes des recommandations indiquent qu'elles sont un « outil » (Ibid, p. 31), et que l'élève doit certes connaître mais surtout « savoir utiliser » (Ibid, p. 32) les notions et résultats du cours. Le vocabulaire employé renvoie dès lors à l'utilisation des mathématiques et à l'activité des élèves : « pratique du calcul numérique » (Ibid, p. 33), « utilisation d'un formulaire de trigonométrie » (Ibid, p. 36) etc. Les programmes recommandent l'usage de la calculatrice qui permet aux professeurs de s'affranchir d'une partie de la théorie pour se centrer sur l'utilisation d'outils calculatoires.

L'inscription de l'enseignement de mathématiques dans une perspective instrumentale n'est pas spécifique aux bacs pros. Ainsi, en BT, l'enseignement vise à doter les élèves « d'un instrument efficace pour les calculs exigés par la profession », et en bac technologique, elles

70 Programme de mathématiques du brevet de technicien « Agencement », 1986, consultable sur <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/brochadmin/bouton/i009/i009beg.pdf>

doivent être enseignées comme un « instrument de travail »⁷¹. Ce qui marque alors la spécificité de l'enseignement des mathématiques en baccalauréat professionnel par rapport aux autres enseignements de mathématiques, c'est que sa participation à la formation de l'esprit des élèves, notamment par la pratique du raisonnement, doit s'opérationnaliser uniquement au travers de l'apprentissage de méthodes de résolution de problèmes professionnels. En effet, dans la filière technologique, les prescriptions engagent le professeur à insister sur « les modes de raisonnement propres au domaine scientifique [...] en faisant des mathématiques » (Programme BT, 1986), notamment par le biais des démonstrations, afin de « faire acquérir une bonne compréhension des concepts mathématiques »⁷². Par exemple, en bac pro, la dérivée est présentée comme une « notion intuitive qui n'a pas à être définie et que l'on obtient graphiquement » (programme 1987, p. 34) comme tangente en un point à une courbe, alors qu'en BT la dérivée est définie par :

« f est dérivable au point a si $f(a+h) = f(a) + Ah + h\Sigma(h)$ avec A nombre réel et $\lim_{h \rightarrow 0} \Sigma(h) = 0$. Le réel A est appelé nombre dérivé de f en a » (BT, 1986)

DES COMPETENCES POUR LES MATHÉMATIQUES ET LA PROFESSION

Ainsi, la résolution de problèmes professionnels ne s'opérationnalise pas uniquement par une sélection des contenus utiles et un apprentissage des techniques calculatoires et de leur utilisation. L'enseignement de mathématiques doit aussi apporter des outils de raisonnement, des méthodes, pour résoudre les problèmes techniques.

Dans le contexte de la « contre-réforme » de l'enseignement des mathématiques il s'agit, au travers de l'étude de situation technologiques, de mettre l'accent sur l'attitude de recherche, le « travail d'expérimentation et de raisonnement » (Programme, 1987, p. 31), afin de donner aux élèves la possibilité de construire une compréhension des principes mathématiques utiles pour la résolution de problèmes. Cette articulation entre action et réflexion s'inscrit aussi dans les perspectives de transmission d'une culture technique. Ainsi, le programme insiste, par exemple, sur les « activités graphiques qui développent les qualités de soin et de précision tout en mettant l'accent sur des réalisations combinant un savoir-faire manuel et une réflexion théorique » (Ibid, p. 32). De façon plus générale c'est par l'articulation entre « une phase de mathématisation et une phase d'interprétation des résultats » (Ibid, p. 31) dans la résolution de problèmes que doit s'opérationnaliser la formation mathématique des élèves.

Par exemple, dans le cadre de l'étude des équations et inéquations numériques, « il convient non seulement de connaître des techniques de résolution mais aussi d'apprendre à mettre en équation des problèmes issus de situations variées et interpréter les résultats » (Ibid, p. 32).

Les prescriptions engagent les professeurs à apprendre aux élèves une démarche de raisonnement concret-abstrait-concret qui articule les étapes suivantes :

- Décontextualisation et mathématisation afin de se ramener à un problème mathématique ;
- Résolution mathématique du problème ;
- Recontextualisation et réponse au problème initial.

71 Commentaire des programmes F, 20 janvier 1991 AN 20060235/2

72 Programme de mathématiques des sections H, 1991, AN 20060235/2

Ainsi, c'est au travers de l'analyse du problème et l'élaboration d'un modèle mathématiques que l'élève doit développer le sens de la rigueur du raisonnement, une attitude de curiosité ou même de recherche et les moyens d'une certaine autonomie de pensée et de comportement.

L'autonomie est ici à considérer comme la capacité pour l'élève de transférer des logiques, méthodes et stratégies afin de les appliquer seul à des situations nouvelles, en particulier dans sa vie professionnelle ou sociale. L'apprentissage de la démarche de mathématisation vise à donner aux élèves les moyens intellectuels de résoudre tout une gamme de problèmes variés et complexes, nécessitant le même traitement mathématique, et par là de leur assurer une certaine polyvalence et mobilité professionnelle et de pouvoir évoluer avec les techniques. Il s'agit aussi de développer des compétences d'analyse, de validation et d'interprétation des résultats qui renvoient aux compétences nécessaires à une démarche d'analyse technique. Enfin, outre l'appropriation et le réinvestissement des outils de calculs grâce à une utilisation rationnelle des différents instruments mathématiques, l'exposition de la démarche suivie, la structuration de la rédaction, du raisonnement et de la solution au problème, l'usage d'un vocabulaire spécifique, rigoureux, contribue « au développement de la formation générale des élèves : organisation du travail personnel, maîtrise des moyens d'expression écrite ou oral » (Ibid, p. 31).

UN ENSEIGNEMENT DIVISÉ ET SOUMIS AU POIDS DE LA CERTIFICATION

L'étude des choix programmatiques relatifs à l'enseignement des mathématiques montre une hésitation sur le pôle des tâches entre choix et élaboration de modèles mathématiques pour la résolution de problèmes qui amène à des tensions sur le pôle des visées et un conflit sur celui des références, ce qui conduit à sa division.

D'un côté, le mode de sélection des contenus, l'inscription privilégiée de savoir-faire, la synchronisation et la coordination de l'enseignement avec ceux professionnels et la centration de l'enseignement sur le développement de compétences utiles au futur professionnel suggère des situations d'enseignement apprentissage prototypique axés sur une facette utilitaire des mathématiques. En référence à une utilisation des mathématiques dans le cadre professionnel dans et hors le LP, l'enseignement vise à donner les connaissances nécessaires afin de suivre avec profit les enseignements professionnels et répondre à des problèmes qui se poseront aux élèves dans leur activité future, réelle ou potentielle. De l'autre, le niveau des connaissances exigées, le recours aux activités de recherche et au processus de mathématisation indique une seconde facette de l'enseignement. Il doit alors participer à la formation de l'esprit dans l'objectif de faire acquérir une certaine culture mathématique et des éléments de raisonnement et de logique afin de permettre poursuite d'études et reclassements.

Les exigences certificatives, dont nous avons montré le rôle central dans la structuration et le pilotage de l'enseignement des mathématiques dans la formation professionnelle scolarisée entre 1945 et 1985 (Lopez et Sido, 2015 ; Sido, 2013), contribuent à valoriser la première facette au détriment de la seconde. Ainsi, le « programme d'examen », entendu ici comme l'ensemble des connaissances abordées dans les épreuves, engage les enseignants à opérer par-delà les programmes une sélection des contenus effectifs à transmettre (Eckert et Veneau, 2000). Dans une enquête menée sur les sujets de l'épreuve de mathématiques du

bac pro de 1990 par la commission inter-IREM⁷³ Lycées professionnel⁷⁴, 54% des enseignants interrogés⁷⁵ jugent la diversité des connaissances abordées dans les épreuves « trop étroite ou restreinte ». Certains constatent même que l'épreuve porte sur des contenus, comme la méthode de Mayer, abordés « en enseignement professionnel mais pas en cours de maths ». En outre, l'objectif de l'enseignement relatif à la formation de l'esprit rentre en tension avec les exigences certificatives de l'épreuve de mathématiques au baccalauréat. Ainsi, les enseignants interrogés dans l'étude évoquée supra indiquent que les épreuves valorisent fortement une stricte exécution de savoir-faire et que certaines d'entre elles « comportent des activités ne permettant pas de vérifier les degrés de maîtrise des outils mis en œuvre au niveau IV, ni les compétences exigibles (autonomie, analyse, efficacité) d'un titulaire de ce diplôme ». Ils sont ainsi plus de la moitié à considérer que les sujets ne testent pas assez la capacité du candidat à « choisir un modèle de traitement ». Dans ces épreuves, il s'agit davantage pour les élèves d'identifier un type de problème et de rechercher des outils de résolution parmi ceux qu'ils connaissent que d'élaborer une réelle démarche structurée, « négligeant ainsi les premières étapes de l'analyse ».

CONCLUSION : UN ENSEIGNEMENT DE MATHÉMATIQUES TERMINAL ?

En 1985, l'élaboration de l'enseignement des mathématiques dans le cadre de la création d'un nouveau diplôme, le baccalauréat professionnel, répond à des enjeux utilitaires, de formation immédiate d'un professionnel polyvalent et adaptable, éducatifs, de poursuite d'études, et à la mission plus globale de formation d'un citoyen. La cohérence de cet enseignement repose sur sa participation à la transmission d'une culture technique. Cette cohérence est alors fondée sur la résolution de problèmes professionnels concrets et l'activité mathématique de l'élève qu'elle suppose. L'étude des textes prescriptifs montre dès lors la mise en place d'un enseignement de mathématique utilitaire, subordonné aux nécessités de la formation professionnelle et qui s'inscrit dans une perspective instrumentale. Il se caractérise par une contextualisation forte des connaissances et des pratiques en référence à la résolution de problèmes professionnels, ce qui marque sa spécificité au sein du système des enseignements de mathématiques et plus particulièrement avec ceux dispensés dans l'enseignement technologique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BKOUICHE, R. (1996). La place de la géométrie dans l'enseignement des mathématiques en France : de la réforme de 1902 à la réforme des mathématiques modernes. In B. Belhoste, H. Gispert, N. Hulin (Éds), Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger (pp. 121-137). Paris : Vuibert.

ECKERT, H., & VENEAU, P. (2000). Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique : sur les limites d'une rationalisation volontariste. La Revue Française de Pédagogie, 131, 33-41.

73 Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques

74 L'enquête publiée initialement dans le Bulletin à Grande Vitesse de l'APMEP, n° 39, 1991, est reproduite dans le numéro 15 de la revue Vecteur (janvier 1992, pp. 20-21) destinée aux professeurs de maths sciences de l'académie de Créteil.

75 Le nombre d'enseignants interrogé n'est pas renseigné.

- FIGEAT, M. (1996). Les baccalauréats professionnels : un espoir ou un leurre ? INRP.
- KUZNIAK, A. (2011). Enseignants de mathématiques et curriculums : les raisons de la discorde. In J. Lebeaume, A. Hasni & I. Harlé (Éds). Recherches et expertises pour l'enseignement scientifique : technologie, sciences, mathématiques (pp. 125-135). Bruxelles : De Boeck.
- LEBEAUME, J. (2000). L'éducation technologique. Histoires et méthodes. Paris : ESF éditeur.
- LOPEZ, M. & SIDO, X. (2015). L'enseignement des mathématiques et du français dans l'enseignement technique court de 1945 à 1985. Identité singulière, dynamique et temporalité spécifiques ? In R. d'Enfert, & J. Lebeaume (dir), Réformer les disciplines scolaires (pp. 137-154). Rennes : PUR.
- MARTINAND, J-L. (1983). Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires, in G. Delacôte & A. Tiberghien (coord) Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international (pp. 227-249). Paris : Éditions du CNRS.
- MARTINAND, J-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum. Investigações em ensino de ciências, volume 8. 125-130.
- SIDO, X. (2011). Les mathématiques dans l'enseignement professionnel, Genèse et évolution d'un enseignement (1945-1985). Thèse de doctorat de l'École Normale supérieure de Cachan.
- SIDO, X. (2013). L'enseignement des mathématiques en CAP dans l'enseignement professionnel scolarisé, 1945-1985. In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (coord.), Le CAP, 1911-2011. Formations professionnelles, certifications et sociétés (pp. 89-102). Rennes : PUR.
- SOLAUX, G. (1994). Les lycées professionnels. Paris : Hachette éducation.
- SOLAUX, G. (1995). Le baccalauréat professionnel et son curriculum. Formation emploi, 49, 31-45.

Sources

- BLONDEL, D. (1989). L'enseignement général dans les formations de niveau V. Rapport au secrétaire d'État chargé de l'enseignement technique.
- BOISIVON, J-P. (1988). Intervention de m. Boisivon, directeur de l'évaluation et de la perspective au ministère de l'Éducation Nationale, L'enseignement Technique, 138, 13-20.
- BONNARD, M., LOGEAY., M., & RASTOUL, J-P. (1981). Mathématiques, 1ère année CAP industriels. 4ème préparatoire. Paris : Delagrave.
- BOUY, B. (1986). L'adaptation des formations initiales aux besoins des entreprises en mutation et des jeunes en difficulté scolaire : extrait de l'exposé de M. Bouyx, secrétaire général des CPC à la commission de travail AFDET des LEP (20 mars). L'enseignement Technique, avril, mai juin, 130, 55-60, p. 60.

COROYER. (1986). Les travaux des CPC (octobre, novembre, décembre 1985). La commission professionnelle consultative de la chimie vue par son président M. Coroyer. L'enseignement technique, Janvier, février, mars, 129, 80-89.

LESOURNE, J. (Rapport au ministre de l'éducation nationale) L'enseignement technique p. 28-60, n° 138, avril mai juin 1988, p. 42.

Archives

AN : 20111063/20 commissions professionnelles consultatives (1966-1997).

AN : 20120058/40 programme du baccalauréat professionnel.

AN : 20060235/2 bureau des enseignements généraux et technologique (direction des lycées et collèges).

Textes officiels

Arrêté du 17 août 1987 relatif aux programmes des classes préparant au baccalauréat professionnel. BO n°32 du 17 septembre 1987.

Circulaire n° 73-283 du 6 juillet 1973 : enseignement des mathématiques dans les CET. BO N° 28, juillet 1973, p. 2180.

Décret N° 85-1267 du 27 novembre 1985 portant création du baccalauréat professionnel et des lycées professionnels JO du 1er décembre 1985, p. 13956.

Loi de programme n° 85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel, JO du 26 décembre 1985, pp. 15110-15111.

Arrêté du 10 juillet 1992 : programme d'enseignement applicable dans les classes préparatoires aux Brevets d'Études Professionnelles, BOEN N° 31 du 30 juillet 1992, p.2113.

Arrêté du 3 août 1995 : évaluation des mathématiques et sciences physique au baccalauréat. BO n° 33.

Le baccalauréat professionnel en Région Nord – Pas-de-Calais

Stéphane Lembre⁷⁶

Si le processus qui a conduit à la décision de créer le baccalauréat professionnel en 1985 est désormais assez bien connu, les conséquences de cette « invention » ont été plus inégalement traitées. On peut, bien sûr, suivre la progression du nombre d'élèves inscrits en bac pro et lauréats de ce diplôme, ainsi que les effets de cette création sur le système éducatif. Je voudrais cependant envisager une autre dimension de cette « invention » politique et institutionnelle. La création du baccalauréat professionnel en 1985 sous l'impulsion du gouvernement, puis la structuration progressive des formations professionnelles de niveau IV s'effectuent en effet au moment où les régions deviennent des collectivités territoriales de plein exercice, à la suite de la loi du 2 mars 1982 sur la décentralisation. Parmi les transferts de compétences de l'État vers les collectivités territoriales prévus par les lois des 7 janvier et 22 juillet 1983, figurent la formation professionnelle et la gestion des collèges et lycées.

Devenu un acteur incontournable dans ces domaines, comment l'exécutif régional conçoit-il et met-il en œuvre une politique, entendue comme la somme des actions engagées par une autorité publique en vue de résoudre un problème, ou de maintenir une situation satisfaisante, dans un domaine pour lequel cette autorité est ou s'estime être compétente ? La région ne dispose que de compétences limitées : l'Éducation nationale conserve toute son autorité sur les créations de spécialités du baccalauréat professionnel ou sur le recrutement et l'affectation de professeurs. Comment l'exécutif régional peut-il alors intervenir, peser sur les premiers pas de ce nouveau baccalauréat ? En d'autres termes, la coïncidence de la décentralisation et de la création du bac pro permet-elle d'assister à l'invention d'une politique régionale ?

Si cette interrogation peut s'appliquer aux différents exécutifs régionaux, la question se pose particulièrement en Nord – Pas-de-Calais, région caractérisée par les difficultés économiques nées de l'effondrement des activités minières et textiles. D'innombrables enquêtes et études montrent, d'année en année, des caractéristiques propres à cette région en matière d'offre de formation dans le secondaire, à commencer par le poids important de l'enseignement technique et professionnel par voie scolaire. Le développement du niveau IV professionnel suppose d'identifier des objectifs et de mobiliser des moyens : la redistribution des rôles entre acteurs nationaux et régionaux transforme l'institutionnalisation de l'enseignement technique et professionnel, caractérisé par l'implication de plus en plus nette de l'État au cours du XXe siècle.

A partir des archives de la région Nord – Pas-de-Calais (procès-verbaux des délibérations, schémas régionaux de formation) et des multiples diagnostics réalisés par les différents acteurs institutionnels, il s'agit de décrire et de comprendre les choix réalisés à l'échelon régional et en relation avec la politique nationale en matière de formation initiale de niveau IV, dans la période d'« invention » du baccalauréat professionnel, jusqu'à la loi de 1993 qui élargit les compétences régionales en matière de formation. Les compétences nouvelles de l'exécutif régional s'inscrivent dans la construction progressive d'un paysage régional de la formation professionnelle certes repérable dans les décennies précédentes et faite de

76 Université d'Artois, CREHS, stephane.lembre@univ-lille3.fr

permanences et de mutations, mais dont la recomposition doit être interrogée au prisme de la redistribution des rôles et de la coordination des différents niveaux de décision⁷⁷.

Au-delà de la coïncidence chronologique, peut-on parler d'une politique régionale à propos du baccalauréat professionnel, dans le cadre de compétences limitées mais réelles ? L'appropriation de l'objet nouveau que constitue le baccalauréat professionnel par la région dépend de la construction du schéma régional des formations, instrument qui renouvelle le rôle de la région en matière de formation.

LA REGION NORD-PAS-DE-CALAIS ET LE BACCALAUREAT PROFESSIONNEL : L'APPROPRIATION D'UN OBJET NOUVEAU

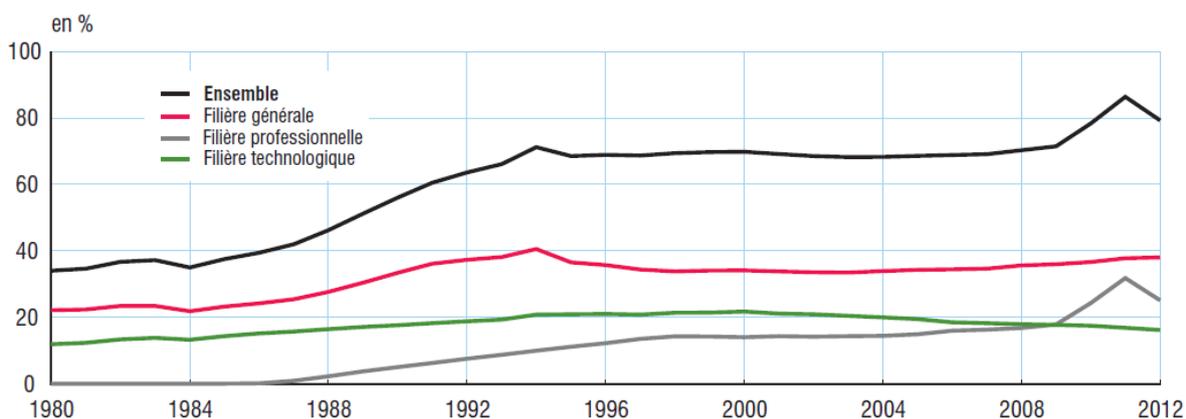
UNE CREATION DU GOUVERNEMENT

La loi du 23 décembre 1985 et le décret du 27 novembre 1985 mettent en œuvre les deux décisions annoncées en mai 1985 : le gouvernement socialiste crée le baccalauréat professionnel et décide l'élévation massive du niveau de formation des jeunes avec l'objectif de conduire 80% du groupe d'âge « au niveau du baccalauréat » en 2000⁷⁸. Les conditions de la prise de décision ont guidé à juste titre les travaux qui en ont retracé l'histoire vers le ministère de l'Éducation nationale et le gouvernement. Si la décision relève bien des réformes de l'éducation dans l'acception qu'en a proposé Antoine Prost, l'un de ceux qui s'est le plus intéressé en historien à cette création après en avoir été l'un des acteurs, le développement de ce nouveau diplôme aux racines anciennes⁷⁹ a surtout été suivi pour en mesurer les rythmes de progression. En 1985, 36,4% d'une classe d'âge parvient « au niveau du baccalauréat » ; cette proportion passe à 58,3% en 1991 et à 63,6% en 1996.

77 Antoine Richard, « L'académie, la Région et les acteurs locaux dans la construction de l'offre de formation professionnelle et technique initiale », *Formation Emploi*, n°59, juillet-septembre 1997, p. 53-55.

78 Sur la décision, voir Georges Solaux, *La création du baccalauréat professionnel : les faits économiques et sociaux, la stratégie des acteurs*, thèse, Université de Bourgogne, 1990 ; Antoine Prost, « La Création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision », dans Gilles Moreau (dir.), *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002, p. 95-111 ; Daniel Bloch, « La Création et le développement du baccalauréat professionnel », dans Philippe Marchand (dir.), *Le Baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Villeneuve d'Ascq, Lyon, Revue du Nord, INRP, 2010, p. 207-218.

79 Gérard Bodé, « Un Baccalauréat pour l'enseignement technique ? (1860-1980) », dans Philippe Marchand (dir.), *Le Baccalauréat*, op. cit., p. 197-206 ; Christian Hamon, *Le Baccalauréat technique. De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur, 1944-2014*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.



Champ : France métropolitaine jusqu'en 1999, France hors Mayotte depuis 2000.

Note : sur les années de recoupement disponibles, les taux France (hors Mayotte) sont inférieurs de 0,2 point aux taux métropolitains.

Sources : Depp, ministère de l'Agriculture, Insee, calculs Depp.

Taux d'accès au niveau du baccalauréat (1980-2012)⁸⁰

Rien ne serait plus faux, par conséquent, que de décrire la Région en décideur autonome en matière scolaire. Elle intervient dans le cadre de compétences partagées pour l'enseignement professionnel, avec une « obligation de concertation » entre le conseil régional chargé de la construction, de la rénovation et du fonctionnement des lycées ainsi que du schéma régional des formations, et l'Éducation nationale, qui conserve la gestion des diplômes, des enseignants et de la carte des formations. Cette situation permet néanmoins à la région quelques « innovations dans le jeu des relations d'acteurs concernant l'élaboration des schémas régionaux de formation⁸¹ ».

DE NOUVELLES COMPETENCES POUR UNE REGION EN DIFFICULTE

Le profil économique de la région Nord Pas-de-Calais au milieu des années 1980 peut être caractérisé par la difficile conversion d'une industrie lourde confrontée à des difficultés profondes⁸². Alors que la région est l'une des plus puissantes de France au niveau économique, les inégalités sociales y sont particulièrement criantes. Les politiques successives de développement et d'aménagement du territoire menées des années 1950 jusqu'aux années 1980 ne suffisent pas à résoudre les difficultés accumulées au fil des étapes de la désindustrialisation que marquent, notamment, la concurrence accrue pour le secteur textile ou la fin programmée des charbonnages.

À partir de 1976, les effectifs du secteur tertiaire dépassent ceux du secteur secondaire en Nord-Pas-de-Calais, témoignage d'un bouleversement profond des piliers de l'économie régionale. Mais ce résultat est sans doute davantage lié à la contraction des emplois industriels qu'à la création nette de nouveaux emplois. Et les effets d'entraînement suscités

⁸⁰ Trente ans de vie économique et sociale, édition 2014, INSEE, p. 109.

⁸¹ Antoine Richard, Philippe Méhaut, « Politiques régionales de formation professionnelle. Les premiers effets de la loi quinquennale de 1993 », Céreq Bref, n°128, février 1997, p. 2.

⁸² Sur ces caractéristiques, voir notamment Didier Paris, La mutation inachevée. Mutation économique et changement spatial dans le Nord-Pas-de-Calais, Paris, L'Harmattan, 1993 ; Pierre Veltz et Laurent Davezies (dir.), Le grand tournant. Nord-Pas-de-Calais 1975-2005, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube, 2004 ; Serge Dormard, L'économie du Nord-Pas-de-Calais. Histoire et bilan d'un demi-siècle de transformations, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001.

par les nouvelles implantations sur le tissu économique local restent trop réduits pour remplacer les emplois détruits dans d'autres secteurs.

Dans le cadre des compétences transférées par les lois de décentralisation, la région Nord-Pas-de-Calais, comme les autres régions, arrête les grandes orientations des politiques régionales : elle fait des choix pour intensifier ses efforts dans quelques domaines privilégiés, notamment la formation, l'économie et l'emploi, les transports, la culture et le cadre de vie. Ces politiques se traduisent à court terme dans le budget annuel et à moyen terme dans le contrat de plan entre l'Etat et la région – le premier, pour la période 1984-1988, fixe comme objectif prioritaire « la nouvelle industrialisation de la région Nord-Pas-de-Calais », et prévoit parmi les grandes orientations la valorisation des ressources humaines, notamment en améliorant la formation.

Aussi les choix de politique éducative sont-ils déterminants pour une région riche de près de quatre millions d'habitants : dans le consensus autour des vertus de la formation pour résoudre le problème de l'emploi, il s'agit à la fois de reconvertir la main-d'œuvre et d'élever le niveau de formation des nouvelles générations, qui ne pourront plus s'insérer dans la grande industrie locale comme les générations précédentes. La décentralisation correspond à cet égard à plusieurs enjeux : la garantie du service public d'éducation suppose le maintien de la responsabilité première de l'État ; la recherche d'une efficacité et d'une « démocratisation » accrues du système éducatif ainsi que de nouvelles sources de financement s'impose face à la croissance de la demande de formation⁸³.

Pour l'enseignement du second degré, en vertu de la loi du 22 juillet 1983 puis de la loi du 25 janvier 1985, le conseil régional établit et transmet au représentant de l'État, après accord des départements et compte tenu des orientations fixées par le plan, le schéma prévisionnel des formations des collèges, lycées, des établissements d'éducation spéciale, des écoles de formation maritime et aquacole et des établissements d'enseignement agricole. Le programme prévisionnel des investissements qui résulte du schéma prévisionnel des formations est ensuite établi par le conseil général pour les collèges et par le conseil régional pour les lycées, les établissements d'éducation spéciale, les écoles de formation maritime et aquacole et les établissements d'enseignement agricole.

LE SCHEMA REGIONAL DE FORMATION NORD PAS-DE-CALAIS

La définition du schéma régional des formations constitue la principale innovation introduite à la suite de la loi de décentralisation : elle est l'outil par lequel l'institution régionale se pose en opérateur de formation. Le baccalauréat professionnel agit comme un révélateur de l'action régionale en matière de formation, principalement par le biais de ce schéma.

UN OUTIL DE PLANIFICATION ET UNE METHODE DE TRAVAIL

C'est sous le terme de « schéma régional des formations » que la région Nord-Pas-de-Calais se saisit du schéma prévisionnel, marquant certainement par ce glissement lexical sa volonté de construire une véritable politique. Ce schéma s'inscrit dans une démarche prospective. C'est une obligation pour la région. Pour pouvoir adapter périodiquement les prévisions aux réalisations, la région Nord-Pas-de-Calais édite à la fin des années 1980 un

83 Antoine Richard, art. cit., p. 54.

tableau de bord annuel de la situation scolaire régionale, dont la réalisation associe l'académie de Lille, le Conseil régional et l'ORFQE. Les tableaux de bord successifs rappellent régulièrement la situation économique et sociale de la région par rapport à celle de la France entière :

« En 1982, 41% de la population active ayant un emploi travaillait dans le secteur industriel dans la région contre 34% dans l'ensemble national. Cependant, la chute de l'emploi industriel est plus forte dans notre région que dans l'ensemble national. Nous sommes passés de 51% de ces emplois en 1968 à 41% en 1982 dans la région, alors que dans le même temps, pour l'ensemble national, l'on passait de 39% à 34%⁸⁴. »

Le schéma est ainsi guidé par plusieurs objectifs définis par la région en lien avec les objectifs fixés au plan national : pour la formation initiale, les objectifs énoncés sont de permettre à 80% d'une tranche d'âge de parvenir au niveau du baccalauréat, de rénover les formations de type CAP-BEP devant être offertes aux jeunes qui n'atteindront pas le niveau du baccalauréat afin de permettre à 100% des jeunes de sortir du système scolaire avec une formation qualifiante, de veiller au renforcement des formations sur l'ensemble du territoire régional en assurant un développement cohérent des établissements publics et privés, de permettre à un nombre croissant de jeunes d'accéder à l'enseignement supérieur en accroissant et diversifiant les formations post-baccalauréat⁸⁵. Le schéma prévisionnel planifie, à un horizon pluriannuel, les besoins de formations en s'appuyant sur l'évolution prévisible de la démographie scolaire mais aussi sur les choix d'orientation et d'inflexion en cohérence avec la politique de développement envisagée.

L'élaboration d'une stratégie repose sur une démarche prospective difficile à mener. Le recteur d'académie Michel Migeon décline à l'automne 1986 l'objectif général de 80% des élèves d'une tranche d'âge au niveau IV : 25% correspondent au baccalauréat général, 25% au baccalauréat technologique, et 30% au bac pro. Il insiste particulièrement sur « le développement de notre enseignement technique », « filière de réussite personnelle », et sur « le développement et la modernisation de nos enseignements professionnels⁸⁶ ».

La région Nord-Pas-de-Calais affiche la volonté de favoriser la concertation entre les représentants des administrations de l'État (éducation, emploi, économie), de la région, des organisations patronales et syndicales, des municipalités. Cette nécessité est acceptée dans la mesure où les enjeux économiques de la formation sont reconnus de tous les acteurs ; elle fait probablement l'objet d'une action plus volontariste dans le Nord-Pas-de-Calais qu'ailleurs, sous l'impulsion du vice-président du Conseil régional Michel Delebarre, ancien ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle dans le gouvernement dirigé par Laurent Fabius de juillet 1984 à mars 1986. Le choix de la concertation s'explique aussi par la méthode de travail privilégiée depuis les années 1950 – malgré la revendication de changement de la méthode affichée par les responsables régionaux... dont certains ont été partie prenante des politiques antérieures – autour de l'aménagement du territoire régional, notamment au sein du CERES (Comité d'études régionales économiques et sociales), fondé en 1953 à l'initiative du monde patronal et politique, puis de la CODER (Commission de développement économique régional) créée en 1964 et de l'OREAM (Organisme d'études d'aménagement des aires métropolitaines) du Nord-Pas-de-Calais

84 Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma régional des formations. Tableau de bord, juin 1989, p. 9.

85 Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma régional des formations. Rapport de synthèse, 1988.

86 Arch. régionales NPDC 5D1022 : Avant-propos du recteur Migeon, dans Schéma prévisionnel des formations. Constats et perspectives en matière éducative. Document préparatoire, novembre 1986.

fondé en 1966⁸⁷. L'empilement des initiatives et des dispositifs, malgré leur réussite limitée, permet aux acteurs locaux, notamment patronaux et politiques, de travailler de concert.

Cette volonté d'encourager le dialogue pour définir le schéma régional des formations prend la forme, en 1986-1987, de quatorze journées de travail décentralisées animées par la commission « Enseignement initial et supérieur, formation professionnelle, jeunesse et sports » du Conseil régional. Ces réunions sont organisées par bassins de formation ; elles sont l'occasion d'esquisser le bilan de la situation des lycées (et de l'enseignement supérieur) et d'échanger autour des attentes et des besoins. Au terme de ces journées, plus de 2 500 participants sont dénombrés pour près de 80 heures de débats.

Chaque bassin est caractérisé par des indicateurs sur les emplois et les formations, rassemblés dans des dossiers d'une vingtaine de pages. Ainsi, le bassin Sambre-Avesnois, zone d'industrie lourde et d'élevage située à l'extrémité orientale de la région, scolarise d'après les données du rectorat 26,1% d'une tranche d'âge au niveau IV au milieu des années 1980, un taux particulièrement faible et qui inclut davantage d'élèves inscrits en terminale technologique (14,5%) qu'en terminale générale (11,6%)⁸⁸. En dépit de ce constat, le rectorat estime qu'à l'horizon 1990, la scolarisation au niveau IV (enseignements général et technologique) « devrait représenter 43,2% de la classe d'âge », et les baccalauréats professionnels 5%, et que l'objectif académique et national de 80% d'une classe d'âge au niveau IV en 2000 est atteignable⁸⁹. Dans son rapport, Emmanuelle Dezetave montre toutefois l'écart avec la teneur des débats lors de la journée décentralisée dans ce bassin : plusieurs intervenants auraient jugé l'objectif de 80% irréaliste compte tenu de la situation et de la structure sociale, et s'inquiéteraient même d'une aggravation de la situation que pourrait provoquer l'objectif : « la diminution des formations type CAP, BEP et même CPPN risque d'écarter certains élèves (souvent ceux qui sont socialement défavorisés) du système éducatif, ce qu'il faut bien sûr éviter. Les classes passerelles des CAP, BEP vers les bacs pro sont souhaitables pour une élévation du niveau de formation et pour une meilleure entrée des jeunes dans la vie professionnelle⁹⁰. » Le problème de la place dévolue à la formation générale et de celle accordée à la spécialisation est au centre de l'échange : peut-on encore définir les besoins de formation par rapport à des tâches spécialisées, dans un contexte de mutation rapide de l'emploi ? Dans le cadre du schéma prévisionnel, les objectifs ambitieux sont donc assortis de précisions : « la montée en qualification doit être menée progressivement et éviter la suppression trop rapide des CAP ; il s'agit de permettre, à court terme, à certaines catégories d'obtenir un diplôme de niveau V pour accéder au niveau supérieur⁹¹ ».

Le cas de la Sambre-Avesnois permet d'approcher les divergences de vues entre les différents acteurs, et par conséquent tout à la fois la difficulté et l'enjeu de la démarche empruntée par la région pour établir le schéma régional des formations.

87 Jean-François Eck, « L'aménagement du Nord-Pas-de-Calais : entre vision patronale et programmes technocratiques, des années 1950 aux années 1970 », dans Olivier Dard et Jean-François Eck (textes réunis par), *Aménageurs, territoires et entreprises en Europe du Nord-Ouest au second XXe siècle*, Metz, Centre régional universitaire lorrain d'histoire, 2010, p. 61-82.

88 Arch. régionales NPDC 5D1042 : Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma prévisionnel des formations. Bassin de formation de Sambre-Avesnois. Contributions, document préparatoire, 1987, p. 2.

89 Ibid., p. 4.

90 Emmanuelle Dezetave, *Le schéma prévisionnel des formations*, op. cit., p. 47-52.

91 Arch. régionales NPDC 5D1017 : Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma régional des formations. Constat et perspectives au niveau des bassins de formation emploi, brochure, 1989, p. 87.

LA CONSTRUCTION D'UNE EXPERTISE EN REGION

Le schéma régional des formations élaboré par la région Nord-Pas-de-Calais en 1995 se décline désormais en un schéma prévisionnel des formations pour les lycées et collèges, un plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes et un schéma régional de formation professionnelle⁹². Au sein de l'institution régionale, une cellule spécifique a été mise en place auprès du directeur général adjoint afin de coordonner les travaux préparatoires et d'assurer l'interface entre les élus, les services régionaux, le bureau d'études sollicité par la région pour mener une expertise, notamment par des audits sur les politiques de formation. Les services de l'Etat ont été mis à contribution, qu'il s'agisse du rectorat, de la Délégation régionale à la formation professionnelle ou de la Direction régionale du travail et de l'emploi⁹³.

Le Nord-Pas-de-Calais n'a pas attendu les années 1990 voire 2000 pour la « mobilisation d'informations infrarégionales », même si le processus de codification politico-administrative du « local » n'était pas abouti⁹⁴. Dans le cadre de la préparation du premier schéma régional des formations, il semble que la région Nord-Pas-de-Calais soit l'une des rares qui aient choisi des réunions par bassins⁹⁵. Privilégier le travail par bassins permettait de conjuguer plusieurs logiques : le rapport sur « Les lycéens et leurs études au seuil du XXI^e siècle », remis par Antoine Prost en 1983, préconisait déjà la création de « bassins de formation », c'est-à-dire d'entités réunissant les établissements scolaires qui prennent en charge l'ensemble des élèves d'un territoire donné, et travaillant en partenariat avec les entreprises de ce secteur⁹⁶. Le bassin formation-emploi est présenté par le conseil régional comme « un cadre de travail utile », « un niveau pratique pour bien appréhender les évolutions économiques, sociales et culturelles et les disparités régionales⁹⁷ ».

Pour assurer leurs responsabilités étendues par la loi de décentralisation, les institutions régionales construisent une expertise, c'est-à-dire une démarche scientifique indissociable des intérêts en jeu⁹⁸. Les choix effectués en ce qui concerne le baccalauréat professionnel en révèlent certains aspects. La documentation sur laquelle s'appuie en effet la région Nord-Pas-de-Calais provient de plusieurs « producteurs » : les services rectoraux, l'INSEE, l'Observatoire régional des formations, des qualifications et des emplois (ORFQE). Cette situation révèle à la fois la progression du rôle de la région et les limites de celui-ci : dans la préparation et le suivi du schéma régional des formations, les données produites par les

92 Arch. régionales NPDC 5D1058 : Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma prévisionnel des formations du Nord-Pas-de-Calais, 17 octobre 1995, p. 5.

93 Arch. régionales NPDC 5D1028 : Le schéma prévisionnel des formations du Nord-Pas-de-Calais, document de travail, juillet 1995, p. 6.

94 Guy Ourliac, Robert Pierron, « Décision régionale et animation territoriale : deux approches articulées pour outiller les acteurs », Formation Emploi, n°84, 2003, p. 30-31.

95 Agence nationale pour le développement de l'éducation permanente, Schémas régionaux de la formation professionnelle : éléments de réflexion, octobre 1986, étude citée par Emmanuelle Dezetave, Le schéma prévisionnel des formations, rapport de stage, juin 1987, p. 39 et suiv.

96 André Robert, Système éducatif et réformes, Paris, Nathan, 1993, p. 148.

97 Arch. régionales NPDC 5D1021 : Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma prévisionnel des formations. Constat et perspectives au niveau des bassins de formation et d'emploi. Avant-projet, 1987, p. 5.

98 Hugues Bertrand, Bernard Hillau, Antoine Richard, « L'expertise en région : entre légitimité de la connaissance et utilité pour l'action », Formation Emploi, n°84, 2003, p. 11-25. Voir aussi Christelle Rabier (dir.), Fields of Expertise : A Comparative History of Expert Procedures in Paris and London, 1600 to Present, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2007, et Alessandro Stanziani, « Expertise », dans Alessandro Stanziani (dir.), Dictionnaire historique de l'économie-droit XVIII^e-XX^e siècles, Paris, LGDJ, 2007, p. 145-157.

administrations de l'État sont majoritaires. Mais le travail de croisement des données pourrait être interprété comme un processus de constitution des moyens nécessaires pour définir les orientations stratégiques pour les lycées. Ainsi, l'ORFQE construit des indicateurs qui peuvent permettre de mesurer la croissance des effectifs en classe terminale de baccalauréat professionnel : 3 192 élèves suivent des formations dans 14 spécialités en 1989-1990, avec des formations tertiaires qui représentent 58,43% des effectifs (1 865 élèves), notamment en Techniques financières et Secrétariat-dactylographie. Du côté industriel, les sections de mécanique et d'électricité dominent⁹⁹. L'Observatoire livre aussi les premiers résultats d'une enquête sur le devenir des élèves en terminale de bac pro (année 1987-1988) un an après leur scolarité, enquête réalisée avec le rectorat. Malgré la prudence avec laquelle les données doivent être analysées, compte tenu de la nouveauté de ce diplôme, quelques caractéristiques quant à la situation des 896 élèves scolarisés (60,4% de garçons) en 1987 un an après leur année de terminale de bac pro (interrogation en juin 1988) sont dégagées. Sur les 666 questionnaires exploités, 21,66% des élèves poursuivent leurs études (hors redoublement), et cette situation concerne davantage les garçons (24%) que les filles (17,6%). Les bacheliers professionnels du tertiaire poursuivent légèrement plus leurs études (22,6%) que les titulaires d'un bac pro industriel (20,5%). Plus de la moitié des élèves qui poursuivent des études vont en classe de BTS, mais 10,3% fréquentent aussi un DEUG ou un DEUST. La proportion d'élèves occupant un emploi varie quant à elle de manière substantielle selon la spécialité du baccalauréat, de 44,44% pour le baccalauréat bureautique option secrétariat à 24,05% pour le baccalauréat maintenance des systèmes mécaniques automatisés¹⁰⁰.

L'Agence régionale de développement livre en 1994 les résultats d'une étude réalisée à partir des données collectées par l'ORFQE depuis 1988 sur les élèves ayant été scolarisés en classe terminale de baccalauréat professionnel dans l'académie de Lille¹⁰¹. L'intérêt pour ce diplôme récent et dont les « effets » commencent à pouvoir être mesurés au niveau de l'insertion professionnelle justifie, dans une enquête d'opinion sur l'enseignement auprès des jeunes de la région Nord-Pas-de-Calais commandée par le Conseil régional à l'institut BVA, des éléments concernant plus précisément le baccalauréat professionnel : d'après cette enquête, « perception favorable de l'enseignement professionnel et sentiment que l'enseignement ne prépare pas à la vie active, se conjuguent pour espérer le développement de ce type d'enseignement dans le Nord-Pas-de-Calais. Ils sont en effet 64% à estimer que l'enseignement professionnel n'est pas assez développé tandis que 58% s'accordent à dire qu'il est bien considéré dans la région¹⁰². » La place du bac pro est en effet en débat, autour d'une alternative que l'on pourrait schématiser ainsi : comment remédier à la particularité régionale d'un enseignement technologique et professionnel plus développé qu'ailleurs, sans pour autant fermer des formations qui sont demandées ?

L'expérience accumulée à partir de 1986 explique la manière dont la réflexion globale sur la politique d'éducation et de formation est engagée en 1993, afin de permettre « le cadrage de l'élaboration des documents opérationnels qui doivent être réalisés au 1er trimestre 1995 : le

99 Arch. régionales NPDC 5D1018 : Observatoire régional des formations, des qualifications et des emplois, Indicateurs régionaux sur les formations et les emplois Nord-Pas-de-Calais, 1990.

100 Ibid., p. 59-63.

101 Arch. régionales NPDC ET2681 : Agence régionale de développement, Les trois premières années de vie active d'une cohorte de jeunes issus d'un baccalauréat professionnel dans le Nord-Pas-de-Calais, juin 1994.

102 Perception de l'enseignement auprès des jeunes de la région Nord-Pas-de-Calais. Rapport de synthèse, BVA – région Nord-Pas-de-Calais, septembre 1994, p. 3.

schéma prévisionnel des formations, le plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes, le schéma de la formation professionnelle continue, le programme prévisionnel des investissements¹⁰³.

LE DEVELOPPEMENT DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL DANS LE PREMIER SCHEMA REGIONAL

Les caractéristiques propres à la région, et parfois anciennes, doivent être prises en compte pour définir la stratégie à suivre. Le schéma régional de 1988 s'appuie ainsi sur un constat d'ensemble :

« En 1986, l'académie de Lille était la première en ce qui concerne le nombre de baccalauréats technologiques avec 11 550 élèves et seulement la troisième de France pour les baccalauréats généraux avec 16 400 candidats alors que celle de Versailles, la première pour ce type de baccalauréat, en avait plus de 23 000, et la seconde, Paris, plus de 18 000.

Aussi, afin de combler ce dernier retard et d'offrir des possibilités de poursuite d'études, il apparaît nécessaire de renforcer, en premier lieu, l'enseignement général et technologique, en particulier dans certains bassins formation-emploi, où son développement est insuffisant [...].

En second lieu, les baccalauréats de techniciens doivent être confortés, en particulier dans les secteurs ou les bassins de formation-emploi où ils sont sous-représentés. L'objectif de 25% d'une classe d'âge en baccalauréat de technicien est un objectif important. Il s'agit de doubler le pourcentage actuel d'ici l'an 2000.

Il convient également de donner au baccalauréat professionnel toute sa place. Les lycées professionnels sont un acquis positif de l'académie de Lille. Freiner la création de sections de baccalauréats professionnels serait se couper d'une possibilité essentielle de promotion pour les élèves suivant ce cursus. Les baccalauréats professionnels doivent être largement connus et reconnus dans les cinq ans qui viennent¹⁰⁴. »

Le baccalauréat professionnel est envisagé avec d'autant plus d'attention que l'académie se caractérise de longue date par une proportion d'élèves scolarisés en second cycle court plus élevée que la moyenne nationale. Le Conseil régional estime qu'il faut donc développer ce diplôme en veillant à créer « un flux conséquent d'élèves possédant le BEP » et à disposer d'entreprises susceptibles d'accueillir les élèves en stage, à ouvrir la porte de l'enseignement supérieur pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel – considération précoce, sous réserve d'inventaire plus systématique des objectifs définis par d'autres régions, pour ce baccalauréat conçu comme un diplôme d'insertion –, enfin à observer l'efficacité de l'insertion professionnelle de ces derniers¹⁰⁵. Toutefois, l'exécutif régional ne souhaite pas donner une place trop importante à l'enseignement professionnel et privilégier un « grand bond en avant » du système d'éducation en son entier¹⁰⁶. Le vice-président du Conseil régional et président de la commission, Michel Delebarre, l'affirme en séance plénière :

« Au scénario initial établi par le rectorat [le rectorat avait travaillé initialement sur les perspectives suivantes : 25% de baccalauréats généraux, 25% de baccalauréats techniques,

103 Arch. régionales NPDC 7D94 : Document d'orientation. Séance plénière du 16 décembre 1994, p. 4.

104 Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma régional des formations. Rapport de synthèse, 1988, p. 24.

105 Ibid., p. 26.

106 L'expression est employée dans un document intitulé Schéma régional des formations, version 1, daté d'août 1994, p. 39, Arch. régionales NPDC 7D94.

30% de bac pro], un ordre de grandeur réaliste (mais ce n'est qu'un ordre de grandeur car il est illusoire d'aller plus loin) pourrait être retenu : 30% pour la voie générale, 30% pour la voie technique, 20% pour la voie pro, étant bien entendu que le baccalauréat professionnel doit permettre, comme les autres baccalauréats, aux élèves qui le désirent d'accéder à l'enseignement supérieur. Il n'est pas bon (pensons aux 67 000 élèves qui fréquentent nos lycées professionnels), de hiérarchiser les itinéraires de formation en considérant l'un comme une voie royale, l'autre étant implicitement pour certains un chemin vicinal. Le baccalauréat professionnel est un élément décisif de la rénovation engagée des lycées professionnels¹⁰⁷. »

Les effectifs en bac pro passent en Nord-Pas-de-Calais de 1 088 pendant l'année scolaire 1986-1987 à 7 912 en 1989-1990 puis 9 787 l'année suivante ; leur progression s'effectue à un rythme comparable voire légèrement supérieur à celui que connaît la France, pour atteindre 93 716 en 1990-1991¹⁰⁸. En 1988-1989, ce sont 6,2% des élèves scolarisés en lycée professionnel qui sont inscrits en bac pro, et 8,85% l'année suivante. Les effectifs des classes du bac pro sont constitués majoritairement de garçons, ces derniers étant surtout présents dans les formations industrielles tandis que les formations tertiaires accueillent 3 373 filles pour 1 518 garçons.

LA REGION COMME ACTEUR EDUCATIF

La réforme induite conjointement par la création du baccalauréat professionnel et l'objectif de 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000 a constitué une étape importante, l'achèvement du cycle de réforme du système éducatif français engagé en 1959 si l'on suit l'analyse proposée par Antoine Prost. Ceci pourrait presque faire perdre de vue que la loi de décentralisation, qui érige la région en acteur éducatif, a également des conséquences importantes et durables.

LA GESTION DU PARC DES LYCEES ET LYCEES PROFESSIONNELS

Au 1er janvier 1986, le Conseil régional récupère la gestion des 175 lycées et lycées professionnels de l'académie de Lille, dont 100 lycées professionnels (60 dans le département du Nord, 40 dans le Pas-de-Calais). Ces établissements offrent environ 132 000 places à cette époque. Trois ans plus tard, les capacités d'accueil sont évaluées à près de 164 000 places¹⁰⁹.

En 1986, le Conseil régional décide un « programme intérimaire des investissements », destiné à faire face à l'explosion des effectifs et à la vétusté des établissements transférés. Ce programme comprend 23 opérations de construction, d'extension et de restructuration de lycées, dont les lycées professionnels, avec par exemple la construction de lycées professionnels à Arras, Lens, Saint-Martin-les-Boulogne et Wattrelos. Ce programme représente un coût total de 1,7 milliard de francs ; un programme complémentaire d'investissements y ajoute à partir des études conduites au niveau de chacun des bassins

107 Arch. régionales NPDC 7D21 : Conseil régional, Présentation du Schéma régional des formations par Michel Delebarre, président de la commission « Enseignement initial et supérieur, Formation pro, jeunesse et sports », séance plénière du vendredi 29 janvier 1988, p. 13.

108 Tableaux de bord annuels du schéma régional des formations Nord-Pas-de-Calais (1988 à 1991) et « Baccalauréats professionnels, évolution des effectifs », in Repères et références statistiques, 1992, p. 87.

109 Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma régional des formations. Tableau de bord, juin 1989, p. 42.

de formation-emploi des opérations projetées et des mises à l'étude, pour un coût total des deux programmes atteignant 4,2 milliards de francs pour la décennie à venir¹¹⁰.

L'investissement est considérable et basé sur les dotations transférées par l'État, sur le budget régional et sur l'emprunt. La région Nord-Pas-de-Calais emprunte environ un quart des recettes inscrites au budget pour 1987, soit 499 millions de francs, afin de financer l'effort d'investissement pour les lycées. Cet engagement financier est décisif pour faire de la région un acteur des politiques éducatives, dont la politique s'avère directement perceptible pour au niveau des bassins de formation et dans les établissements.

L'effort d'investissement est indissociable dans l'esprit des responsables régionaux de la construction d'une véritable politique régionale, comme l'explique le vice-président Michel Delebarre

« Certes, il faut construire et aménager des collèges, des lycées. Mais le schéma régional des formations pouvait-il se limiter à ce simple inventaire des besoins ? Je ne le pense pas. Rien ne se fera de décisif dans le Nord-Pas-de-Calais sans un effort particulier en faveur de l'éducation, sans une prise de conscience collective de cette priorité essentielle. Rien ne se fera de significatif dans notre région en raison de son histoire, de ses traditions, des retards accumulés, si tous les efforts ne convergent pas pour améliorer à tous les stades la qualité de l'enseignement¹¹¹. »

LES ECHELLES DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

C'est sans doute sur ce point que l'analyse historique peut prétendre apporter un éclairage complémentaire des travaux existants. Si la décentralisation induit une dynamique régionale nouvelle, le développement d'un enseignement technique et professionnel à l'échelle régionale est plus ancien. Cet échelon régional, dans la première moitié du XXe siècle, est déjà envisagé comme un ensemble cohérent – ce qui n'exclut pas les rivalités entre villes et/ou entre établissements. L'institutionnalisation de cet enseignement associe les réalisations régionales et les hiérarchise¹¹².

De ce point de vue, le choix par la région d'adosser la préparation du schéma régional des formations à un travail par bassins, effectué dès 1986, vient prolonger l'histoire de la conduite de l'enseignement technique et professionnel bien davantage que la bouleverser. Bien sûr, depuis 1945, l'État avait affermi ses prérogatives. Mais les conseillers de l'enseignement technique, professionnels de différents secteurs nommés auprès de l'administration de l'enseignement technique à l'échelon académique, viennent prendre le relais des inspecteurs départementaux et régionaux de l'enseignement, fonctions créées à partir de 1888 et dont le rôle est renforcé en 1911 par la création des comités départementaux de l'enseignement technique.

La création des régions économiques à l'issue de la Grande Guerre crée aussi un échelon qui se préoccupe de la formation. Certes, les régions économiques seront globalement un

110 Arch. régionales NPDC 5D1017 : Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma régional des formations. Constat et perspectives au niveau des bassins de formation emploi, brochure, 1989, p. 10-11.

111 Arch. régionales NPDC 7D21 : Conseil régional, Présentation du Schéma régional des formations par Michel Delebarre, président de la commission « Enseignement initial et supérieur, Formation pro, jeunesse et sports », séance plénière du vendredi 29 janvier 1988.

112 Stéphane Lembré, L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique (1800-1940), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.

échec, mais pendant quelques années elles assument néanmoins la conduite de projets et la gestion d'institutions comme les écoles supérieures de commerce.

Sans sous-estimer l'ampleur du changement que provoque l'irruption de la région comme institution politique élue dans les affaires éducatives, il s'agit donc de repérer non seulement la longue recherche de l'échelon pertinent de gestion de l'enseignement technique et professionnel, mais aussi le rôle ancien qu'y ont joué des acteurs au niveau local, départemental et régional, depuis les élus locaux jusqu'aux chambres de commerce : l'engagement de personnalités locales a provoqué, accompagné et complété, selon les cas, la construction d'une politique d'enseignement technique et professionnel en France.

CONCLUSION

Sans doute faut-il voir surtout dans les lois de 1993 (loi quinquennale transférant aux régions l'élaboration d'un plan régional de développement de la formation pour tous les jeunes) et de 2003 (loi constitutionnelle qui conduit au transfert de nouvelles compétences aux régions en 2004 et 2005, notamment la gestion des personnels non enseignants des lycées et la formation professionnelle) des étapes déterminantes pour que la région puisse coordonner une véritable action publique régionale. La reconfiguration de la fin des années 1980, envisagée à travers le cas du baccalauréat professionnel, permet toutefois de repérer des indices de la continuité d'une revendication des échelons local et régional comme niveau pertinent de conduite de l'enseignement technique et professionnel – désormais inclus dans l'omniprésente notion de « formation », comme l'a montré Lucie Tanguy¹¹³.

En complément d'autres critères d'analyse et d'autres caractéristiques, de l'insertion professionnelle aux curriculums, le développement du baccalauréat professionnel depuis trente ans ne saurait être retracé sans prendre en compte les conditions locales et régionales de son invention. Certes, les décisions de création de spécialités et de postes d'enseignants dans les lycées professionnels reviennent toujours au rectorat et au ministère de l'Éducation nationale ; pourtant, dans une problématique classique pour les institutions d'éducation, négliger la pluralité des acteurs institutionnels impliqués dans l'invention de ce diplôme rend difficile de comprendre la relation, toujours complexe, entre l'offre et la demande d'éducation. Le Nord-Pas-de-Calais en fournit un cas tout à fait révélateur, dans la mesure où il constitue non seulement l'archétype de ces régions mises au défi de la conversion d'une main-d'œuvre trop exclusivement tournée vers cette grande industrie (textile, charbonnages, sidérurgie) en grande difficulté, mais aussi parce qu'il se saisit avec un certain volontarisme de ses nouvelles compétences en matière scolaire, pour des raisons liées aux expériences menées dans les décennies précédentes ou imputables aux convictions des élus régionaux. Le premier président du Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, le socialiste Noël Josèphe, ne fait-il pas reproduire au dos de chacune des publications régionales de l'époque cette phrase destinée à afficher la priorité en temps de crise : « La ressource humaine demeure notre principale richesse, et la formation la source même de notre avenir. Il ne saurait y avoir de grande région Nord-Pas-de-Calais sans un grand projet éducatif régional ».

113 Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, n°43-4, 2002, p. 685-709 ; id., « De l'éducation à la formation, quelles réformes ? », *Éducation et sociétés*, n°16, vol. 2, 2005, p. 99-122.

BIBLIOGRAPHIE

Agence nationale pour le développement de l'éducation permanente, Schémas régionaux de la formation professionnelle : éléments de réflexion, octobre 1986, étude citée par Emmanuelle Dezetave, Le schéma prévisionnel des formations, rapport de stage, juin 1987

Arch. régionales NPDC 5D1022 : Avant-propos du recteur Migeon, dans Schéma prévisionnel des formations. Constats et perspectives en matière éducative. Document préparatoire, novembre 1986.

Arch. régionales NPDC 5D1042 : Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma prévisionnel des formations. Bassin de formation de Sambre-Avesnois. Contributions, document préparatoire, 1987

Arch. régionales NPDC 5D1021 : Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma prévisionnel des formations. Constat et perspectives au niveau des bassins de formation et d'emploi. Avant-projet, 1987

Arch. régionales NPDC 7D21 : Conseil régional, Présentation du Schéma régional des formations par Michel Delebarre, président de la commission « Enseignement initial et supérieur, Formation pro, jeunesse et sports », séance plénière du vendredi 29 janvier 1988

Arch. régionales NPDC 7D21 : Conseil régional, Présentation du Schéma régional des formations par Michel Delebarre, président de la commission « Enseignement initial et supérieur, Formation pro, jeunesse et sports », séance plénière du vendredi 29 janvier 1988.

Arch. régionales NPDC 5D1017 : Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma régional des formations. Constat et perspectives au niveau des bassins de formation emploi, brochure, 1989

Arch. régionales NPDC 5D1017 : Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma régional des formations. Constat et perspectives au niveau des bassins de formation emploi, brochure, 1989

Arch. régionales NPDC 5D1018 : Observatoire régional des formations, des qualifications et des emplois, Indicateurs régionaux sur les formations et les emplois Nord-Pas-de-Calais, 1990.

Arch. régionales NPDC ET2681 : Agence régionale de développement, Les trois premières années de vie active d'une cohorte de jeunes issus d'un baccalauréat professionnel dans le Nord-Pas-de-Calais, juin 1994.

Arch. régionales NPDC 7D94 : Document d'orientation. Séance plénière du 16 décembre 1994

Arch. régionales NPDC 7D94, Schéma régional des formations, version 1, daté d'août 1994

Arch. régionales NPDC 5D1058 : Région Nord-Pas-de-Calais, Schéma prévisionnel des formations du Nord-Pas-de-Calais, 17 octobre 1995

Arch. régionales NPDC 5D1028 : Le schéma prévisionnel des formations du Nord-Pas-de-Calais, document de travail, juillet 1995

Hugues Bertrand, Bernard Hillau, Antoine Richard, « L'expertise en région : entre légitimité de la connaissance et utilité pour l'action », Formation Emploi, n°84, 2003, p. 11-25.

Daniel Bloch, « La Création et le développement du baccalauréat professionnel », dans Philippe Marchand (dir.), *Le Baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?*, Villeneuve d'Ascq, Lyon, Revue du Nord, INRP, 2010, p. 207-218.

Gérard Bodé, « Un Baccalauréat pour l'enseignement technique ? (1860-1980) », dans Philippe Marchand (dir.), *Le Baccalauréat*, op. cit., p. 197-206

BVA – région Nord-Pas-de-Calais, *Perception de l'enseignement auprès des jeunes de la région Nord-Pas-de-Calais. Rapport de synthèse*, septembre 1994

DEPP-MEN, « Baccalauréats professionnels, évolution des effectifs », in *Repères et références statistiques*, 1992, p. 87.

Emmanuelle Dezetave, *Le schéma prévisionnel des formations*, op. cit., p. 47-52.

Serge Dormard, *L'économie du Nord-Pas-de-Calais. Histoire et bilan d'un demi-siècle de transformations*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001.

Jean-François Eck, « L'aménagement du Nord-Pas-de-Calais : entre vision patronale et programmes technocratiques, des années 1950 aux années 1970 », dans Olivier Dard et Jean-François Eck (textes réunis par), *Aménageurs, territoires et entreprises en Europe du Nord-Ouest au second XXe siècle*, Metz, Centre régional universitaire lorrain d'histoire, 2010, p. 61-82.

Christian Hamon, *Le Baccalauréat technique. De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur, 1944-2014*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015.

INSEE, *Trente ans de vie économique et sociale*, édition 2014, INSEE, p. 109.

Stéphane Lembré, *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique (1800-1940)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.

Guy Ourliac, Robert Pierron, « Décision régionale et animation territoriale : deux approches articulées pour outiller les acteurs », *Formation Emploi*, n°84, 2003, p. 30-31.

Didier Paris, *La mutation inachevée. Mutation économique et changement spatial dans le Nord-Pas-de-Calais*, Paris, L'Harmattan, 1993

Antoine Prost, « La Création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision », dans Gilles Moreau (dir.), *Les Patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002, p. 95-111

Christelle Rabier (dir.), *Fields of Expertise : A Comparative History of Expert Procedures in paris and London, 1600 to Present*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, 2007,

Région Nord-Pas-de-Calais, *Schéma régional des formations. Rapport de synthèse*, 1988.

Région Nord-Pas-de-Calais, *Schéma régional des formations. Rapport de synthèse*, 1988

Région Nord-Pas-de-Calais, *Tableaux de bord annuels du schéma régional des formations Nord-Pas-de-Calais (1988 à 1991)*

Région Nord-Pas-de-Calais, *Schéma régional des formations. Tableau de bord*, juin 1989

Antoine Richard, « L'académie, la Région et les acteurs locaux dans la construction de l'offre de formation professionnelle et technique initiale », *Formation Emploi*, n°59, juillet-septembre 1997, p. 53-55.

Antoine Richard, Philippe Méhaut, « Politiques régionaux de formation professionnelle. Les premiers effets de la loi quinquennale de 1993 », Céreq Bref, n°128, février 1997, p. 2.

André Robert, Système éducatif et réformes, Paris, Nathan, 1993, p. 148.

Georges Solaux, La création du baccalauréat professionnel : les faits économiques et sociaux, la stratégie des acteurs, thèse, Université de Bourgogne, 1990

Alessandro Stanziani, « Expertise », dans Alessandro Stanziani (dir.), Dictionnaire historique de l'économie-droit XVIIIe-XXe siècles, Paris, LGDJ, 2007, p. 145-157.

Lucie Tanguy, « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », Revue française de sociologie, n°43-4, 2002, p. 685-709 ;

Lucie Tanguy, « De l'éducation à la formation, quelles réformes ? », Éducation et sociétés, n°16, vol. 2, 2005, p. 99-122.

Pierre Veltz et Laurent Davezies (dir.), Le grand tournant. Nord-Pas-de-Calais 1975-2005, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube, 2004

En amont du bac professionnel : l'actualisation des filières de formation en Franche-Comté (1983-86)

Yves-Claude Lequin¹¹⁴

Comment évolue actuellement le baccalauréat professionnel ? Quels sont ses devenir possibles ? Comme pour d'autres objets ou processus sociaux, il me paraît utile d'analyser comment, dans quels contextes, pour qui et avec quelles finalités, malgré quelles résistances, il a été conçu voici trois décennies. Sachant que l'élévation et l'enrichissement de l'enseignement professionnel étaient attendus dans divers milieux et selon diverses configurations, sachant également que plusieurs voies étaient envisagées pour transformer celui-ci (patronale, étatique, régionaliste, autoritaire, négociée entre organisations, ou largement débattues dans l'opinion), on comprend aisément que la dynamique qui a donné naissance au baccalauréat professionnel aie emprunté des voies diverses, convergentes souvent, parfois contradictoires ; et que ce jeu de forces n'a pas disparu avec le décret du 27 novembre 1985, ni avec la promulgation de la loi-programme le 23 décembre 1985.

Afin d'apporter un éclairage partiel sur les conditions dans lesquelles le baccalauréat professionnel survient en 1985 et dans quel jeu de forces il se déploiera durablement, je présenterai les réflexions, initiatives et débats de fond entre 1981 et 1986 en Franche-Comté, petite région très industrielle, qui venait de basculer dans une crise aigüe, et où opèrent deux responsables politiques historiquement impliqués dans les choix scolaires, et directement engagés dans les délibérations de 1985 : Edgar Faure et Jean-Pierre Chevènement. Bien entendu, il s'agit d'une seule région, petite qui plus est, présentant certes des traits communs avec d'autres, voire avec tout le pays, mais aussi avec de fortes spécificités. Cette réflexion pourrait élargir une vision fréquente du bac professionnel, qui surgirait subitement de la tête d'un ministre (Jean-Pierre Chevènement)¹¹⁵. Aborder l'amont, c'est aussi mieux comprendre sur une assez longue durée, comment ce diplôme se construira – à partir de quels matériaux préexistants et selon quels champs de forces- puis suivant quelles pentes il évoluera ultérieurement¹¹⁶. Rappelons enfin que la création de ce nouveau baccalauréat fit partie d'un ensemble de mesures dont on peut difficilement l'isoler sans amoindrir sa compréhension : il s'inscrit dans une « loi-programme des enseignements technologiques » (à longue portée, donc), qui inclut également l'essor des enseignements technologiques dans le secondaire, le plan « informatique pour tous » et aussi le projet de créer des « universités de technologie » (projet dont est issue notre propre université,

114 Université de technologie de Belfort-Montbéliard, Laboratoire IRTES-RECITS, yves.lequin@utbm.fr

115 Sur le contexte de sa création, on peut se reporter à un article synthétique (en ligne) : Bloch Daniel.- Education nationale 1985-2000. Une "prospectivité-action". In : Politiques et management public, vol. 23, n° 1, 2005. pp. 143-150. : http://www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_2005_num_23_1_2269

116 Très débattu à court terme, le baccalauréat professionnel gagnerait à être aussi bien éclairé que l'enseignement technique, objet du livre de Christian Hamon.- Le Baccalauréat technique. De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur.- Préface de Joël Lebeaume, postface de Pierre Lamard.- Presses universitaires de Rennes.- 2015.- 411 p. Voir aussi : Brucy Guy.- Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences.- Paris : Belin.- 1998.- 285 p. Pelpel Patrice et Troger Vincent.- Histoire de l'enseignement technique.- Paris : L'Harmattan.- 2001.- 337 p. Préface de Claude Lelièvre et postface des auteurs.

l'UTBM ou « Université de technologie de Belfort-Montbéliard », et un peu plus tard, celle de Troyes)¹¹⁷.

LA FRANCHE-COMTE DES ANNEES 1980

Si la Franche-Comté est un « poids plume » en termes de population, elle pèse davantage au plan industriel, quant au plan politique elle se distingue par deux « poids lourds », qui ont joué nationalement un rôle historique en matière d'enseignement, et qui dirigent successivement le Conseil Régional, dans un contexte renouvelé par la décentralisation : Edgar Faure et Jean-Pierre Chevènement. La Franche-Comté est une des plus petites régions françaises (2% de la population sur 3% de la superficie de la France), frontalière de la Suisse et proche de l'Allemagne¹¹⁸. Région très industrielle, avec de grandes usines groupées surtout dans l'axe du Doubs (Kelton à Besançon, Solvay à Dole-Tavaux), avec une concentration particulière au nord, entre Belfort et Montbéliard. Sur le site de Sochaux, l'usine Peugeot (alors la plus grande d'Europe) culmine à 40.000 salariés en 1979. A Belfort coexistent Alstom (trains, notamment le TGV, qui venait d'être lancé en 1981, équipements de centrales électriques) et Bull (informatique). Les sous-traitants sont très nombreux. A côté de l'industrie automobile, des industries haut de gamme prospèrent : l'usine Bull produit les éléments électromécaniques du groupe Bull et pour des constructeurs nord-américains (imprimantes, bandes magnétiques, disques) ; Dupont de Nemours et la micromécanique à Besançon), chimie (Solvay à Tavaux), lunetterie (à Morez), ameublement (Parisot à Saint Loup sur Semouse), etc.

Le salariat prédomine, spécialement industriel (45% des actifs en FC, 34% en France) avec une moitié d'ouvriers spécialisés : si les ouvriers professionnels représentent à peu près la même part des actifs qu'en France (26/27%), les OS y sont 45% vs 34% en France. L'urbanisation a fortement progressé, mais en deçà du niveau national (à peine la moitié de la population en 1982, 52% en regard des 73% nationaux). C'est dire que la vive croissance industrielle des années 1950-1970 a transformé une région fourmillante d'usines moyennes, polyvalentes et riches d'ouvriers qualifiés, en une sorte de plate-forme rassemblant des produits haut de gamme.

La scolarisation a été profondément infléchie par ce type de développement : depuis le XVIIe siècle au moins, la Franche-Comté faisait partie des régions bien alphabétisées du nord-est et, encore vers 1950, le niveau de la formation adulte y était légèrement supérieur à la moyenne. Mais le type d'industrialisation qui y prévaut, avec une déqualification de l'emploi industriel et les mouvements de population qu'elle induit, freinent la scolarisation contemporaine, si bien qu'après une forte progression, les effectifs scolarisés plafonnent dans les années 1970 : stables dans le primaire, augmentant faiblement dans le secondaire ; en 1980, 28% d'une classe d'âge accède en terminale (France entière : 32%) et 17% à l'Université (France : 27%). On note même une diminution du nombre d'étudiants à la Faculté des sciences de Besançon depuis les années 1960.

117 Nous avons analysé ce contexte dans un livre : Lamard Pierre et Lequin Yves-Claude.- La technologie entre à l'université.- Belfort : Pôle éditorial UTBM.- 2005.-387 p. Préfaces : André Grelon et Jean-Pierre Chevènement (spécialement pp. 41-42). Au cours d'un entretien, M. J.-P. Chevènement nous a indiqué que le choix d'une « loi-programme » devait permettre de faire adopter un plan d'ensemble (Primaire, Secondaire et Supérieur, toutes sections confondues : Enseignement Général, Technologique et Professionnel) et d'assurer sa pérennité, à un moment (fin 1985), où le prochain succès électoral des partis de droite était déjà certain (« l'alternance »).

118 Lequin Yves-Claude.- Zoom sur le devenir d'une région, la Franche-Comté.- Besançon : Cêtre.- 1990.- 134 p.

La recherche, technique ou scientifique, reste en retrait : peu développée dans les entreprises, sauf dans les grandes (Peugeot, Alsthom, Bull, Solvay) et pas toujours sur place, les sièges sociaux étant souvent parisiens. Ce qui ne stimule guère les laboratoires universitaires locaux, d'ailleurs sous dotés par l'Etat (0,6% des crédits d'Etat vers 1980). C'est dire que la région ne trouve guère sur place les ressorts dont elle aurait besoin à un moment d'intense renouvellement des techniques de travail et de production.

1979 : UNE CRISE AIGUË ET RESTRUCTURANTE

Alors que de nombreuses régions étaient affectées par la crise dès les années 1970, l'industrie comtoise progresse jusqu'en 1979, puis s'effondre : en sept ans (1979-1986), l'effectif des salariés industriels chute du quart, celui du tertiaire de 9%. Durant cette période, elle est une des seules régions (avec le Nord-Pas-de-Calais et la Lorraine) à perdre des emplois. En dix ans, l'usine Peugeot de Sochaux perd 17 000 salariés et passe de 41000 salariés à 24000. Dans des proportions moindres, les autres grands établissements réduisent leurs effectifs, certains disparaissent ; les petites entreprises sont décimées, spécialement celles les plus dépendantes de la sous-traitance.

Cependant l'informatique et les automatismes se propagent dans les emplois industriels, commençant à modifier profondément la nature du travail. Leader régional, Peugeot, le moins diversifié des groupes automobiles européens, accentue son recentrage sur l'automobile ; il accélère la standardisation (moteurs, boîtes de vitesse), intensifie l'automatisation (machines-transfert dès 1955) et intensifie le travail. Le groupe assure lui-même une part de formation continue (CIPES, créé en 1962). Il renforce la recherche-développement dans cinq axes : réduire la consommation, matériaux nouveaux (plastiques), équipements électroniques, automatisation des chaînes, réorganisation des postes de travail (rendement et qualité).

Intensification de la charge de travail, nouveaux équipements (surtout après 1985), réforme de l'organisation, informatisation : le travail devient plus complexe, si bien que, même dans un cadre qui reste taylorien, on assiste alors à une mentalisation croissante de l'activité. De plus, la connaissance d'évolutions comme celle du Japon, fait envisager une nouvelle étape d'industrialisation, associant systématiquement un ordonnancement numérique des équipements et d'autres modes d'organisation (qu'on nomme alors « toyotisme »). Il en va de même dans le tertiaire : la généralisation de l'informatique dans les bureaux, même assortie d'une initiation aux gestes élémentaires, induit une intellectualisation plus grande du travail, car elle se combine avec une plus grande coordination entre les différents postes et services.

Les lieux de travail entrent dans une phase hybride, où s'enchaînent souvent machines anciennes et ultra-modernes, travail physique pénible et informatisation commençante. De plus, la contradiction entre savoirs développés dans le travail et organisation taylorienne étant source de souffrance pour les salariés, mais aussi de manque à gagner, les entreprises cherchent des aménagements, sans penser vraiment au « toyotisme » : Peugeot initie des cercles de qualité vers 1980, rapidement suivi par son environnement (industriel et tertiaire) montbéliardais. C'est dire qu'on entre dès lors dans une phase nouvelle en termes d'enseignements professionnels (de tous ordres et de tous niveaux) et de culture technique pour l'ensemble de la population.

LA PERIODE 1981-1985

Loin de survenir soudainement après soixante ans de bons et loyaux services du CAP, le baccalauréat professionnel s'inscrit d'abord dans un débat politique national remontant au moins à 1968, et relancé en 1981. A vrai dire, les réflexions en matière d'enseignement n'ont jamais cessé en France depuis 1945 et 1958. En Franche-Comté aussi, sous l'impulsion d'organes régionaux entreprenants en ce domaine, et à l'initiative de personnalités comme Edgar Faure (qui dirige les institutions régionales depuis les années 1950), Jean-Marcel Jeanneney (haut-saônois, ministre de l'Industrie en 1959 puis de la régionalisation en 1968) et d'André Boulloche (premier ministre de l'Education nationale de la Ve République, en 1959, et député-maire socialiste de Montbéliard entre 1965 et 1978).

Outre un débat parlementaire sur des « universités techniques », qui aboutira à Villetaneuse, puis à l'Université de technologie de Compiègne¹¹⁹, 1968 avait généré trois lois sur la technologie, l'apprentissage, l'enseignement technologique et la formation permanente (16 juillet 1971)¹²⁰ qui, définissant un nouveau cadre pour les formations techniques supérieures, complètent le dispositif mis en place depuis 1959. En 1972, les trois partis de gauche (PS, PCF et Radicaux de gauche) signent un Programme commun de gouvernement, vivement rediscuté dans l'opinion en 1979-1981 : selon les termes de celui-ci, « les lois de juillet 1971 seront remplacées par un nouvel ensemble législatif », afin d'ouvrir « l'enseignement aux progrès des connaissances et de l'ensemble de la culture, au développement de l'économie, à l'essor de la démocratie. » ; il insiste sur « les connaissances littéraires et scientifiques fondamentales et la formation des méthodes de pensée et de travail ; l'éducation physique et sportive ; l'éducation artistique ; l'éducation technologique et l'initiation à l'économie ; l'éducation civique et morale. », préoccupations qu'on trouve dix ans après, en 1981. C'est dire que dans l'opinion, un courant ancien et vif agissait depuis plusieurs décennies en faveur d'une extension, à tous les niveaux, d'enseignements professionnels et techniques, et d'une « culture technique ». C'est dire aussi que les résistances à ce type de transformation du système français d'enseignement sont anciennes et ne concernent pas que le lycée professionnel¹²¹.

En mai 1981, L'élection de F. Mitterrand comme Président de la République, replace la politique d'enseignement parmi les priorités nationales. Ses 110 propositions préconisent une école « ouverte sur le monde » où « Quel que soit le niveau d'étude, chacun devra disposer en fin de scolarité d'une formation générale et d'une formation professionnelle. » ; de plus « chaque travailleur disposera d'un crédit de formation de deux ans qu'il pourra utiliser tout au long de sa vie active. » ; enfin « La gestion de l'éducation continue sera tripartite » (salariés, employeurs, EN), élargissant donc le pouvoir de décision des salariés. On verra l'usage qui en sera fait localement.

119 Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre.- Entre Villetaneuse et Compiègne (1944-1972) : L'université de sciences et techniques Paris-Nord.- pp. 198-215.- in Girault J., Lescure J.-C., Vadelorge L. : Paris XIII, histoire d'une université en banlieue (1970-2010).- Paris : Berg International éditeurs.- 2012. 303 p. Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre.- « Compiègne, 1972 : L'université de technologie est-elle enfant de 1968 ? ».- Paris : Fondation Charles de Gaulle. 2011. A paraître.

120 Terrot Noël.- Histoire de l'éducation des adultes en France.- Paris : Edilig.- 1983. 307 p.

121 Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre.- On ne change pas l'Université que par décret. Le faible développement des universités de technologie en France.- pp. 81-100, in Chevalier Thierry et Musselin Christine.- Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé.- Rennes ; PUR.- 2014.

UNE REORIENTATION POLITIQUE NATIONALE, QUI MET L'ACCENT SUR LE PROFESSIONNEL ET LA TECHNIQUE

Cette réorientation se traduit bientôt en décisions concernant l'enseignement professionnel et technique, sous l'impulsion d'A. Savary puis de J.-P. Chevènement, ministres de l'Education nationale. Les Assises nationales de la recherche et de la technologie (octobre 1981), contribuent à la réorientation scolaire et universitaire (trente mille chercheurs émettent dix mille contributions) et préfigurent la loi de programmation de la recherche (15 juillet 1982), assortie d'un effort financier de l'Etat (2,35% du PNB en 1985), puis d'autres initiatives (Fêtes de la science, Cité des sciences et de l'industrie à la Villette).

La décentralisation (Loi Defferre, adoptée le 2 mars 1982) constitue, avec la quarantaine de lois d'accompagnement, l'«acte I» de la décentralisation, par des transferts de compétences de l'État vers les collectivités territoriales, notamment en formation professionnelle, gestion des collèges et lycées (lois des 7 janvier et 22 juillet 1983). On verra quel rôle considérable elle jouera, en Franche-Comté, dans les enseignements professionnels.

Alain Savary, ministre de l'Education nationale (mai 1981-19 juillet 1984) se préoccupe activement du lycée, objet d'un rapport confié à A. Prost en 1981¹²², qui préconisera d'importants changements, notamment pour « former les professionnels et les techniciens ». Dans les 2500 lycées, A. Savary organise une vaste consultation fin 1982 (enseignants principalement, puis personnels, parents et élèves). Dans toute la France, cette initiative ouvre les vannes d'une profonde réflexion collective qui, comme on le verra, sera et prolongée dans l'enseignement professionnel en Franche-Comté. Les questions scolaires sont alors au centre du débat national, et à cette fin de nouveaux recteurs sont nommés, notamment dans les régions industrielles.

L'ACTUALISATION DES FILIERES DE FORMATION EN FRANCHE-COMTE

Physicien à la faculté des sciences de Rouen, spécialiste en matériaux, Jean Gallot est nommé recteur à Besançon (29 janvier 1982-27 novembre 1985), fort différent de ses prédécesseurs : familier de la recherche scientifique et du travail industriel (pour sa thèse il a travaillé sur des alliages de l'aéronautique puis ensuite, après un post doctoral research à l'université de Cambridge, il a développé dans son laboratoire à l'université de Rouen un nouvel appareil de recherche et d'analyse des alliages : la sonde atomique, en 1978)¹²³. Jointe à un grand sens du débat construit dans la durée, cette expérience aura beaucoup d'écho en Franche-Comté, y compris avec les chefs d'entreprises : d'abord méfiants en raison de l'étiquette politique d'extrême gauche de ce recteur, ils travailleront bientôt de confiance avec lui, car –disent-ils volontiers- c'est la première fois qu'un recteur « comprend ce qu'on dit et ce qu'on fait » ! Il sera fort bien compris aussi des divers personnels ainsi que des parents, en raison du dialogue systématique qu'il instaure dès son installation.

122 Prost Antoine.- Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle.- Paris : CNDP.- 1983.- 288 p.

123 L'histoire de la sonde atomique est présentée dans un DVD CNRS : Un instrument et des hommes. L'aventure de la sonde atomique à Rouen.- Film de Nicolas Mifsud, en collaboration avec Anne-Sophie Rozay (CNRS Images- ReSITECH.- 2014.- 28 min (en ligne sur la vidéothèque CNRS <http://videotheque.cnrs.fr/doc=4381>). On peut lire aussi une notice, sur : <http://www.ville-saintetiennedurovray.fr/articles/1316.mobi> « La sonde atomique est un instrument scientifique unique. Elle permet d'analyser la composition d'un matériau à l'échelle atomique et d'obtenir une modélisation 3 D de l'agencement des atomes au cœur de la matière. » En 2014, 130 personnes travaillent dans ce laboratoire.

Avec son épouse Annette, Jean Gallot publiera, en 1991, Réussir l'école. Démocratiser la réussite. – Paris : Messidor.- 1991.- 246 p.

Dès sa prise de fonction ministérielle, A. Savary définit un nouveau profil rectoral afin de réorienter les priorités dans les académies « industrielles » : on dénombre 246 recteurs, des débuts de la Troisième République à 2006¹²⁴ : leur sociologie ressemble à une hiérarchie universitaire ancienne avec forte représentation des lettres, droit, médecine et – très récemment- des sciences. Or, depuis 1960, l'enseignement technique est passé, lui-aussi, sous l'autorité du recteur. Parmi les nouveaux nommés après 1981, émergent quatre spécialistes « techniques » et non des moindres : Daniel Bloch (ingénieur INPG), Christian Forestier (ingénieur en électronique), Claude Pair (professeur d'informatique et directeur de l'ENP Nancy) et Jean Gallot. Choix délibéré (comme A. Savary l'expliqua lors d'une allocution au rectorat de Besançon, le 15 décembre 1984), afin que la dimension technique soit mieux prise en compte, notamment dans les régions les plus industrielles (académies d'Amiens, Besançon, Grenoble, Lille, Nancy...). Ces recteurs furent officiellement invités à expérimenter des voies nouvelles, notamment dans l'enseignement professionnel. L'Académie de Besançon fait partie de ces chantiers entre 1982 et 1986. Un éclairage sur ce terrain franc-comtois apportera un éclairage, partiel certes, sur la dynamique nationale qui structura le baccalauréat professionnel et qui influera sa dynamique ultérieure... Une étude des principales académies qui ont aussi agi en ce sens en 1981-1986 (Amiens, Besançon, Grenoble, Lille, Limoges, Nancy, Rouen...) enrichirait sans aucun doute la compréhension de la dynamique ultérieure des bacs professionnels.

REORGANISATION ET RENOUVELLEMENT DU RECTORAT

Un nouveau recteur doit se familiariser avec son académie, ses caractéristiques et priorités, et d'abord avec les cadres permanents du rectorat, sachant qu'un recteur « ne fait que passer » (comme ces derniers le pensent volontiers).

Les chefs des services concernés

A Besançon, l'équipe était robuste : sous la houlette d'un secrétaire général respecté des services, deux responsables expérimentés : en formation continue (DAFCO), un familier des établissements techniques comtois (ayant parfois participé à leur réorganisation dès 1944) ; celui de l'orientation (CSAIO), bien au fait des débats sur l'orientation (depuis ses débuts) et des méandres qu'elle pouvait emprunter ; la responsable des postes, pour qui l'institution scolaire et universitaire était aussi affaire de famille, enfin le responsable des statistiques qui savait voir des personnes dans les chiffres¹²⁵. L'expérience montrera que leur coopération, imaginative, à la rénovation de la formation professionnelle et technique, était indispensable, ce qui en dit long sur la complexité de toute politique scolaire. Enfin, dernier et non le moindre, le responsable de l'enseignement technique (l'IPET, en langage EN), ancien professeur à l'Ecole nationale d'horlogerie à Besançon, ancien secrétaire académique du SNES, responsable des inspecteurs de l'enseignement technique dans les diverses spécialités. Tous apportèrent une contribution, sans laquelle un tel projet ne peut aboutir.

124 Franck Guéguéniat, thèse en cours à l'EPHE, sur les recteurs entre 1944 et 2006. Entretien le 12 mars 2009. Voir aussi les travaux de Jean-François Condette.

125 Soit : MM. Jean-Claude Pilato, Lucien Lequain, Henri Roncevich, Mme Dominique Saint-Cyr, Pascal Clément, Pierre Martin l'inspecteur principal de l'Enseignement technique, Yves-Claude Lequin.

Des chargés de mission

Nécessaire, cette coopération n'était pas pour autant suffisante, dans le contexte incertain des années 1970 et 1980, après tant de décennies où l'avenir paraissait (relativement) tracé, lorsque l'emploi des jeunes allait croissant, avec des profils de qualification évoluant lentement. Ce qui n'était plus le cas dans les années 1980, et ne le sera plus dorénavant. Aussi le recteur Gallot constitue une équipe de « chargés de mission », destinés à travailler avec les services de l'Education nationale, avec d'autres services de l'Etat (dits « externes ») et avec les principaux acteurs des lycées. On trouvera ainsi, une petite équipe de chargés de mission, dans les domaines suivants¹²⁶ : une universitaire, spécialiste de linguistique et de recherches sur l'apprentissage de la lecture, un pour l'action culturelle en collège, une pour les relations internationales, un pour l'Education physique et sportive, un professeur d'histoire-géographie en lycée, participant à des recherches en histoire sociale, notamment sur le taylorisme et ayant organisé au printemps 1985, un colloque national à Paris sur « Le travail » (moi-même), plus particulièrement chargé de l'interaction entre formations et environnement économique-social, dans le processus d'actualisation de la formation professionnelle et technique. On y reviendra.

LA POLITIQUE REGIONALE

Les grandes villes, départements et régions deviennent alors –dans le cadre de la politique de décentralisation- des partenaires obligés du processus de transformation de l'enseignement professionnel et technique, spécialement le Conseil régional, à qui cette compétence sera désormais attribué (en lycées). Or, en Franche-Comté, l'institution régionale a d'emblée l'ambition et les compétences pour se faire entendre, ne serait-ce que par ses deux présidents successifs, Edgar Faure et Jean-Pierre Chevènement.

Edgar Faure préside le Conseil régional

Edgar Faure est un personnage politique central : député puis sénateur du Jura (de 1947 à 1958), avant d'être tour à tour député et sénateur du Doubs jusqu'en 1988, il est aussi une figure de la politique nationale, dès 1944, près du gouvernement de la France Libre à Alger, où il suit un des premiers projets de réforme du système éducatif (Maublanc), avant de devenir maintes fois ministre (dans des domaines économiques) et même président du Conseil en 1955, moment où se prépare un projet de réforme scolaire (Berthoin, qui inspirera la loi Bouloche de 1959), plus tard ministre de la Ve République, spécialement en 1968, au moment crucial de la réorientation de l'Université. Dès 1950, en Franche-Comté, il porte sur les fonts baptismaux les institutions régionales, CODER, puis Conseil régional... Excellent connaisseur du système éducatif français, c'est aussi un habitué des cabinets ministériels et...des présidents successifs, comme V. Giscard d'Estaing, qui fut un de ses adjoints en

126 Soit Maryvonne Masselot, Jean-Luc Mayaud, Elisabeth Lhote, Jean-Pierre Adami, Yves-Claude Lequin. Pour ma part, j'avais par exemple publié un chapitre sur l'histoire ouvrière nationale : Lequin Yves-Claude.- De crises en avancées, la croissance de la classe ouvrière.- pp 259-301, in la France contemporaine, de 1789 à nos jours. Identité et mutations.- Paris : Editions sociales.- 1982. J'avais également co-organisé un colloque national à Paris les 29-30 avril 1983, sur « Le Travail » (avec des spécialistes de l'INSEE national, des sociologues, etc.) et, dans la revue Société Française, publié trois études : n° 4 : « La Franche-Comté aujourd'hui. Qu'est ce qui fait courir une région ? », septembre 1982, pp. 11.19 ; dans le n° 7 une étude (« Sur la qualification », juin 1983, pp. 37-38 ; n° 8, en septembre 1983 : « La qualification, son mouvement, son rapport à la société », pp. 3-8 et 23-24. En ligne sur le site de la MSH de Bourgogne : https://pandor.u-bourgogne.fr/img-viewer/SF/SF_1983_3T_n8/SF_1983_3T_n8_art02/viewer.html?ns=SF_1983_3T_n8_006.jpg

1955, ou F. Mitterrand, qu'il a longuement côtoyé au parti radical de la IV^e République...C'est dire que lorsque survient la décentralisation, il a les atouts en main pour jouer un rôle décisif en Franche-Comté, dont il préside l'assemblée régionale (sauf en 1981-83, où la gauche y devient majoritaire).

Jean-Pierre Chevènement à des ministères clés

Toutefois, en Franche-Comté, comme pour l'ensemble de la France, Edgar Faure ne pourra pas immédiatement faire valoir ses priorités, car les élections de 1981 consacrent une majorité de gauche, socialiste-communiste, à la tête du Conseil Régional, dont la présidence échoit à Jean-Pierre Chevènement, qui ne l'exercera guère dans l'immédiat du fait de ses fonctions ministérielles. Il cédera la présidence à son collègue Raymond Forni, tout en pesant sur les orientations régionales. Celui-ci exerce aussi un long magistère, d'abord à Delle (élu socialiste depuis 1973), puis de « l'Aire Urbaine Belfort-Montbéliard » (créée en 1981), enfin du Conseil régional. De 1981 à 1986, il est successivement ministre de la Recherche, de l'Industrie, puis de l'Education nationale, en 1984-86.

C'est dire que ces deux personnalités sont en capacité d'exercer une influence, directe ou indirecte sur l'action rectorale en Franche-Comté, en particulier dans l'actualisation des filières de formation, entre 1981 et 1986 : l'un comme ministre socialiste, l'autre comme président UDF du Conseil régional, tous deux par leurs réseaux. Ils ne s'en priveront pas, selon deux stratégies différentes, sinon opposées.

Edgar Faure est décentralisateur, voire régionaliste ; redevenant président du Conseil Régional de Franche-Comté après 1983, il agira, à Paris et à Besançon, afin que la Présidence du Conseil régional obtienne le maximum de compétences nouvelles et de pouvoir de décision. Notamment en éducation. Son directeur général des services, Marcel Pochard ira en première ligne exprimer le mot d'ordre selon lequel « Qui paye commande », afin d'imposer le pouvoir régional au-dessus ou au-devant de celui du Ministère¹²⁷ ; seront aussi recrutées plusieurs personnes, parfois directement issues des services rectoraux, ainsi qu'un jeune ingénieur en mécanique, ce qui présageait des orientations plus « technicistes » que pédagogiques.

Jean-Pierre Chevènement et son état-major régional suivront de près la consultation académique sur les filières de formation, non seulement pour la dimension belfortaine, mais aussi pour saisir les tendances d'évolution, les initiatives diverses, les nouvelles potentialités qui pouvaient se dégager au niveau national. Rappelons que durant cette période, au-delà de ses trois ministères successifs, il a aussi la main sur le Territoire de Belfort et reste influent au Conseil Régional. Au stade actuel de nos connaissances, il est difficile de

127 Par exemple, en octobre 1983 (colloque à Metz sur la réforme régionale), M. Pochard déclare que « On nous propose de financer des lycées, de gérer des crédits, d'améliorer des équipements, mais la moindre incursion pédagogique nous est interdite. Ce n'est pas parce qu'on pourra installer des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires qu'on influencera en quoi que ce soit les choix dans ce secteur essentiel de la formation et de l'éducation. Mais il faudra bien un jour que les régions disposent d'une bribe de pouvoir réglementaire. » ; Mme Sellier, recteur de Reims, lui répondra ceci : « On transfère à la région, outre la formation professionnelle continue et l'apprentissage, la marche normale du système éducatif, tandis que le recteur se voit réserver la politique d'innovation pédagogique. » (Le Monde, 28 octobre 1983). Quant au recteur Gallot, à Besançon, il rétorquera : « Qui paye commande ? D'accord, sachant que l'Etat règle les salaires et l'ensemble du fonctionnement, soit plus de 90% des budgets. » Ceci ramena le Conseil Régional à plus de mesure, pour un temps, en tout cas.

préciser si –et dans quelle mesure- cette démarche franc-comtoise exerça une influence, et laquelle, sur les options du député-ministre belfortain.

COMBINER REFORME DE L'ENSEIGNEMENT, DECENTRALISATION ET DEMOCRATIE

Dans ce contexte, industriel, social, politique, que peut apporter une action collective académique ?

Comment fonctionne un rectorat en 1983 ?

Sans prétendre leur arriver à la cheville, puis-je faire comme Elsa Triolet ou Aragon, qui s'introduisaient parfois parmi les personnages de leurs romans ? Dès l'été 1983, je suis nommé chargé de mission Qualification/Formation par et pour le Recteur. Pour apporter des éléments de connaissance du réel que l'institution n'a pas... ou ne cherche pas. Et pour développer ou diffuser une approche du travail et de la qualification qui ne lui est pas familière. Pour ma part, je m'interroge alors sur ma façon d'organiser mon travail. La seule consigne est de travailler systématiquement et diplomatiquement avec les services (les comprendre, les respecter, les faire évoluer sans chercher à les court-circuiter).

Un fonctionnement introverti

Trois faits m'éclairent rapidement sur ce que pourrait être mon rôle : l'inspection technique, le service de presse et les proviseurs.

Dès la première semaine, je suis invité pour la réunion de rentrée des inspecteurs de l'enseignement technique de l'académie, par l'IPET (Inspecteur principal de l'Enseignement technique). Celui-ci, m'accueille sympathiquement, me tutoie et me dit que son prédécesseur (un ou deux ans avant) se présentait comme « le recteur de l'enseignement technique » ! Nous sommes à 300 mètres du rectorat, mais presque sur une autre planète. Durant les trois heures de cette réunion, consacrée à l'enseignement technique régional, je ne comprendrai strictement rien, à mon grand désespoir : les différents inspecteurs ne parlent que par sigles (diplômes, formations, etc.) comme si la formation était faite d'un catalogue de produits finis, rien sur les enjeux, les spécificités locales, les transformations du travail industriel. J'eus la sensation d'un grand renfermement sur soi de l'institution.

Ceci me fut bientôt confirmé : le recteur me demanda de participer chaque matin à la confection de la revue de presse. Ça se passait ainsi : dès 9 heures les journaux locaux, régionaux et nationaux, étaient épluchés par trois personnes, afin qu'à midi, la revue de presse soit sur le bureau de recteur. Je me demandais bien ce que j'allais faire là. Je compris vite. Le moindre incident survenu à 150 km à la ronde, sur le chemin d'une école ou d'un collègue (un chien qui mord un écolier par exemple), serait porté à la connaissance du recteur, puis des chefs de service). En revanche, rien sur les changements de production dans les entreprises régionales, les techniques employées, l'évolution des emplois... Il me fallut plusieurs semaines pour réorienter (diplomatiquement) les critères de choix : bel exemple de l'introversivité du système éducation nationale¹²⁸ !

128 Sauf erreur de ma part, nous fîmes ajouter deux abonnements au service de presse : l'Humanité et les Echos. Trois ans plus tard, après le changement de recteur, la revue de presse revint à son état antérieur...

En revanche, les proviseurs de lycée et de LEP étaient immergés dans leur tissu socio-économique local. Bien accueilli par eux (surtout dans les LEP) et par les chefs de travaux, ce fut d'ailleurs ma première impression. Puis en discutant un peu, je me rendis compte qu'en général, leur mode de connaissance du travail, de la qualification, de la conjoncture... reposait principalement sur des contacts personnels avec un chef d'entreprise locale (mais ni Peugeot, ni Alsthom !), rencontré dans un Rotary club ou équivalent, ou connu comme parent d'élève. Donc une information concrète, mais souvent très locale, circonstancielle, à court terme.

Comment ouvrir l'institution sur la réalité mouvante des professions ?

C'est dire qu'en une dizaine de jours je commençai à comprendre ce que devrait être ma mission : construire une information plus globale sur le processus de qualification et sur l'apport possible de l'enseignement en amont de celui-ci ; en rapport avec les besoins de connaissance nécessaires pour actualiser les diplômes professionnels et leurs formations ; la vulgariser, lorsqu'elle serait trop spécialisée, la faire circuler systématiquement (si possible sans sigle ni jargon) entre tous les services administratifs concernés (documents, interventions personnelles dans toutes sortes de réunions). Information ouverte, mise autant que possible en rapport avec le projet académique (et non seulement « du recteur ») d'actualisation des filières de l'enseignement professionnel surtout. Et cela dans une perspective dynamique, afin que les services rectoraux puissent sortir d'une simple démarche d'adaptation à des réalités considérées comme « externes » et « inéluctables » ; pour qu'ils deviennent aptes à agir dans le processus d'évolution du travail et de la qualification (comme rapport social). L'Education nationale, dès lors qu'elle forme des jeunes appelés à travailler dans divers métiers, n'a pas seulement à s'adapter à des situations et à des conjonctures qui lui échappent, elle peut contribuer, à son niveau, à faire évoluer ce complexe qu'est le travail et sa qualification. D'une certaine façon elle « forme » le travail.

Ce sera parfois dans les établissements les plus en difficulté, plus souvent dans des LEP que dans les LT (qui avaient davantage de certitudes, sûrement justifiées) que nous constatons une demande d'intervention, un apport d'information sur la situation des élèves, et bientôt une prise d'initiatives. C'est d'ailleurs dans un LEP que je constatai les initiatives les plus remarquables : alors qu'il cumulait problèmes et handicaps (peu de sections modernes, surtout des CAP vétustes, échec scolaire massif, problèmes de drogue, fugues et dépressions, faible taux d'insertion professionnelle), la proviseure et un petit groupe de professeures prospectèrent sur trois régions tous les fabricants d'équipements sportifs et de loisirs pour comprendre les nouveaux besoins en « textiles souples » destinés au sport, aux loisirs, etc., afin d'inventer une formation spécifique, à la place de l'antique CAP couture¹²⁹.

LA PROCEDURE RECTORALE D'ACTUALISATION

Sur le fonctionnement habituel de la carte scolaire

129 Je me souviens (avec émotion) du dossier qu'elles m'apportèrent avec leurs CR de visite dans 80 établissements artisanaux ou industriels ! Mais quelle désolation, quelques années plus tard (sous une autre majorité politique nationale et avec un autre recteur), de voir que le premier bac professionnel textile souple sera attribué à leur ville, mais... au grand lycée catholique distant de 300 mètres du LP qui l'avait en somme inventé.

La mise à jour annuelle de la carte scolaire fonctionnait généralement selon un circuit peu ouvert : à partir d'informations trop souvent fragmentaires, chaque chef d'établissement demandait une modification des enseignements qu'il dispensait, souvent pour ajouter une formation « moderne » (exceptionnellement un nouveau CAP, ou un BEP, plus souvent une mention complémentaire ajoutée à un CAP existant). De ce fait, l'architecture académique globale des diplômes professionnels vieillissait, lentement mais sûrement.

Quant au fonctionnement réel de l'orientation des élèves, nous constatâmes que, trop souvent (même si ce n'était pas la règle), les meilleurs élèves étaient dirigés vers les CAP ou BEP prometteurs, en veillant à ce que ceux-ci ne soient pas « surchargés » afin de préserver leur débouché professionnel ; cette forme d'élitisme (discrète, sournoise ou inconsciente) avait pour conséquence pratique qu'un grand nombre d'autres élèves (notamment de filles) étaient, sans trop d'états d'âme, orientés vers des sections pléthoriques, à faible débouché (du type CAP couture ou « employé technique des collectivités »). Ceci ne faisait qu'aggraver le mauvais fonctionnement de ceux-ci, renforcer l'échec scolaire, et engorger des sections à faible contenu général et au savoir professionnel « étroit », peu transférable dans d'autres métiers, sauf de façon perverse : comme l'embauche de jeunes filles ayant un CAP couture et une grande dextérité manuelle, par des entreprises horlogères qui les employaient au montage, sans reconnaissance de leur CAP... L'institution scolaire n'était pas dénuée de responsabilité dans le médiocre fonctionnement de la « relation formation-emploi ».

Travail du groupe de pilotage rectoral (sa composition)

Recteur, secrétaire général, Inspecteur principal de l'enseignement technique, responsables rectoraux des services d'Orientation, de Formation continue, de l'Organisation scolaire et de la prévision, de la Prévision statistique et de la carte scolaire, ainsi que le chargé de mission Formation-Qualification (moi-même) constituent ce groupe. Les quatre Inspecteurs d'Académie sont régulièrement informés et participent ponctuellement à ces travaux.

Ce groupe est constitué au printemps 1984. Après une phase préparatoire, le 28 mai 1984, une circulaire rectorale lance une consultation approfondie dans toute l'académie. Entre temps, des études et des échanges sont effectués, tout en s'appuyant sur les documents en provenance des établissements, les travaux conduits par les Commissions professionnelles consultatives (CPC) qui, à Paris, réexaminent chaque CAP et BEP. Pour ma part, j'ai consulté les principaux organismes en mesure de fournir des pistes ou des indices sur l'évolution réelle des savoirs et qualifications (Armée, ANPE, CEREQ), celles du travail (Direction régionale du Travail et revues ministérielles), celle des techniques et des nouvelles formes d'organisation, l'évolution de la conjoncture et des investissements (Banque de France), les travaux prospectifs (BIPE), et d'une façon générale l'INSEE régional et national.

1) D'abord définir des objectifs, méthodes et répartir les tâches

Principes : se concerter, systématiquement et en profondeur, avec toutes les parties prenantes, parents, élus, syndicats de salariés, organisations patronales.

Concertation décentralisée (depuis chaque lycée ou LEP jusqu'au niveau régional). Avec des va-et-vient entre les niveaux.

En instruisant les services concernés (nous appliquions en somme, avant le lettre, le principe qu'énoncera le rapport Bloch en mai 1985 : « augmenter l'expertise des services académiques »).

En recourant à tous les services pouvant enrichir la compétence collective, tant au niveau national que régional.

Le Recteur étant hiérarchiquement le 3e responsable de l'Etat en région (après le préfet et le Trésorier payeur général et, comme ce dernier, le seul à ne pas être soumis à la tutelle du préfet), les services de l'Etat lui ouvrent aisément leurs portes et leurs dossiers : dès le premier mois j'ai RV avec le SGAR (secrétaire général aux affaires régionales, préfecture), l'INSEE (régional et national), des Directions régionales (Travail et son service d'étude, Industrie et Recherche, Artisanat et Commerce, ANPE), Banque de France, Crédit d'équipement des PME, Comité des Prêts, DATAR, AFPA, autorités militaires (sur le niveau scolaire des conscrits et son évolution), ainsi que les doyens des facultés de Droit et sciences économiques (pour accès aux études des économistes) et des Lettres (travaux régionaux en sciences sociales). L'idée était de sortir des prospectives globales et mécanistes, qui ne valaient par forcément mieux que les « informations » recueillies par chaque proviseur de LEP auprès de tel chef d'entreprise ou ingénieur local. Grace aux analyses de ces divers organismes, il devenait possible non pas de prédire l'avenir (!) mais de constituer une information fondée sur les devenir possibles de la région, économiques et professionnels.

Ceci permit aussi d'informer en détail ces interlocuteurs des projets de l'Education nationale, d'obtenir des pistes et des propositions, tout en accédant à des informations utiles pour mettre à jour les diplômes professionnels. Et ainsi de constituer les premiers documents à l'intention des directeurs et animateurs régionaux des lycées et LEP, qui – de leur côté, et sous diverses formes- collectent et transmettent des informations, des questions, des suggestions, enrichissant ainsi la démarche commune. Dès la rentrée de septembre 1984, le rectorat est en mesure de mettre sur pied un accompagnement documenté, pour le transmettre à ses propres services, aux partenaires syndicaux (deux réunions sont organisées au niveau régional, avec chacune des cinq centrales syndicales représentatives de salariés : CGT, CFDT, FO, CGC et CFTC) et aux divers organismes patronaux (CNPF, CGPME et autres).

Chemin faisant, tout en informant largement, on apprend beaucoup : veiller à ne pas basculer dans une adéquation « inversée » (puisque l'emploi industriel chute massivement dans la région, ne pas former moins...) ; travailler avec les partenaires sociaux à un échelon territorial, mais lequel ? Chaque fois qu'existe un Comité de bassin d'emploi, on s'y associera ; après avoir envisagé (dans le cas des grands établissements) de travailler au niveau de l'entreprise, on abandonnera vite (vu le risque que l'Education nationale se retrouve en position de sous-traitant de formation).

On travaille avec le CEREQ national, assurément l'organisme le plus stimulant et le plus novateur à cette période (publications et études, contributions de Philippe Zarifian, Bernard Hillau, Nicole Mandon, qui participent à des journées de travail dans des entreprises et dans des établissements de Franche-Comté : mécanique, ameublement, tertiaire...). Un de ses apports essentiels (outre l'approche qualitative du travail réel et des savoir-faire par branches), sera assurément la notion de transférabilité des savoirs, qu'on évoquera plus loin.

2) Approfondir le diagnostic localement et par branches professionnelles

Synthèses provisoires, soumises aux élus et aux autres parties.

Clôturées par deux journées d'Assises académiques en mai 1985.

Avec des objectifs et un calendrier clairement énoncés au départ, en trois étapes :

- dès septembre 1984, chaque lycée et LEP est invité à « faire un auto-diagnostic » ; les discussions, nombreuses et touffues, dureront toute l'année scolaire ; puis deux types de réunions regroupées seront organisées, une journée durant, en lycées et LEP de la région (par filière professionnelle et pour certains bassins) ;

- réunions tripartites (proviseur et par filière concernée : enseignants des établissements et professionnels, élus locaux). Neuf filières diagnostiquées : commerce et réparation auto ; bois et ameublement ; mécanique de précision ; bâtiment ; textile et habillement ; sanitaire et social et emplois techniques de collectivités ; hôtellerie-tourisme ; mécanique et électricité ; métiers de bureau.

- réunions locales, pour six bassins d'emploi sur les treize que comptait la région (Dole, Montbéliard, Saint-Claude, Champagnole, Baume les Dames et Luxeuil).

Les Assises académiques (13 et 14 mai 1985, à Besançon) aboutissent à un premier bilan, en six commissions : trois sur des groupes de filières ; trois sur des questions que cette année de consultation avait mises en lumière : comment élever la qualification ? Comment relier éducation-entreprise-recherche ? Quelle transférabilité des savoirs ? Le tout clôturé (sans forcément conclure) par une séance plénière en présence du préfet de région, du recteur, du président de l'université, de représentants du Conseil régional, du conseil régional des socio-professionnel (CESR : Conseil Economique et Social régional), et des représentants de tous ceux qui avaient activement participé à cette réflexion.

L'annonce du projet gouvernemental de créer un nouveau bac, le « baccalauréat professionnel » survient au cours de cette année 1985, ouvrant une perspective très tonique et dynamisante à tous ces acteurs et à leurs réflexions.

La synthèse de ces deux années de travail commun constitue un plan académique de formation, qui est finalement remise au Conseil régional en décembre 1985.

C'est juste la veille de la transmission de pouvoir aux Régions, prévue par la loi de décentralisation. Le Conseil Régional en fera la base du premier Schéma prévisionnel des formations, pour les cinq années suivantes. Adopté à l'unanimité des élus régionaux en janvier 1986, ceci deviendra le plan de l'enseignement technique et professionnel de la Franche-Comté pour les années suivantes.

CE QU'ON APPRIT DES NOMBREUX DEBATS

ON CONSULTE TOUS LES ACTEURS

Cette consultation prend mille formes : participation aux réunions académiques (voire locales, en cas de demande des intéressés) des différents personnels concernés (proviseurs, chefs de travaux, conseillers d'orientation, etc.), journées de travail dans les établissements. En trois ans, le recteur se rend deux à trois fois dans chaque LEP, prenant le temps de visiter les lieux, les ateliers, d'examiner le matériel (dont il a généralement une

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche

Revue CPC-Etudes n°2016-1

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

page 105/418

bonne connaissance, comme spécialiste en métallurgie). Les responsables des LEP n'en ont jamais vu autant, au temps des recteurs littéraires ou juristes, ils discutent directement avec le recteur, osent lui dire aussi ce qui ne va pas, faire des suggestions. Lors de chaque réunion plénière dans un établissement (une journée), le recteur organise, en sa seule présence, une AG des élèves, dont le témoignage s'avérera précieux, sur la vie et le cursus réels d'un(e) élève, notamment en LEP. Là aussi, c'est la première fois que tous les élèves de l'enseignement professionnel d'une académie sont mis en contact direct avec le principal décideur dans leur domaine. A noter que si les réactions des cinq confédérales syndicales régionales de salariés furent très encourageantes, celles des syndicats de l'enseignement général, notamment du principal, le SNES, ne furent pas aussi enthousiastes que celles des élèves ou des parents, ou que des syndicats de l'enseignement professionnel, à l'échelon académique. C'était sans doute l'effet d'une interconnaissance réduite entre les deux univers scolaires.

De ces échanges avec toutes les composantes de l'Ecole, émergeront au grand jour une foule de blocages petits ou grands, de brouillages, d'innovations, d'idées et de propositions de toutes sortes. On peut ainsi saisir le mouvement réel du système d'enseignement et de la vie à l'école, mouvement qui ne se réduit pas seulement au Ministère, au Recteur, aux Inspecteurs...ni aux programmes officiels, aux cours, aux ateliers, aux techniques à apprendre...

C'est donc une année d'échange d'informations, de débats concrets, de propositions, de synthèses provisoires remises en débat, qui a permis de comprendre des situations d'une grande complexité, et d'en tirer –ensemble- des propositions de transformation, souvent neuves et réalistes en même temps. On ressentira bientôt la pertinence du niveau local, notamment du bassin d'emploi, pour analyser la nature des emplois, le vécu dans les établissements scolaires et l'interaction entre les deux... Un exemple éprouvant mais passionnant de démocratie participative, en somme, pouvant déboucher sur un authentique faisceau de décision démocratique. Certes, la suite serait moins simple, après 1986, entre Etat et Région...

PARTIR DES ELEVES ? OU D'UN SYSTEME TECHNIQUE GLOBAL ET COHERENT ?

En combinant les directives ministérielles, les travaux d'instituts spécialisés (INSEE et CEREQ surtout), et de tout ce travail de réflexion en commun, on put remettre en discussion les idées émergentes, en tester la validité, les expérimenter. Pour gouverner différemment et mieux le système d'enseignement, émerge ainsi une logique différente, où la démocratie est à tous les étages de l'Etat. L'insertion professionnelle va mal. Comment faire? Deux perspectives très différentes, mais dont on s'apercevra à l'étude, qu'elles pourraient converger seront approfondies : la transférabilité de certaines formations et les premiers vœux des élèves.

Transférabilité

On put ainsi la définir : « La transférabilité, c'est la plus ou moins grande capacité à utiliser dans d'autres domaines, des savoirs acquis dans une certaine spécialité. Et pour le futur, compte tenu de la rapidité des changements et des incertitudes, il s'agit moins de former aux

métiers de l'an 2000 (qu'on ne connaît pas) que de prévoir des formations permettant de s'adapter aux métiers de l'an 2000 ».

Comment les savoirs appris dans une certaine logique (professionnelle ou autre) peuvent être disponibles pour d'autres activités et d'autres professions ? Depuis plusieurs années, à la demande de l'ONISEP et de l'ANPE, confrontés à des problèmes croissants, le CEREQ¹³⁰ explorait de nouvelles pistes pour sortir des contradictions insolubles de la démarche dite « adéquation emploi-formation ». S'inspirant à l'origine de travaux anglo-saxons, sa réflexion porte davantage sur les capacités des personnes (situations, individualités, développement des structures cognitives).

On savait, au moins depuis les années 1970, que les personnes ayant un niveau professionnel supérieur s'adaptent plus aisément à des changements d'emploi, ce qui était déjà une indication essentielle, dont le bac professionnel bénéficierait bientôt. Pour les CAP et BEP, il s'agissait de repérer dans quels diplômes l'insertion professionnelle était la meilleure (ou la moins mauvaise) et de chercher à comprendre concrètement pourquoi –cas par cas- afin d'en tirer parti pour réorienter la formation professionnelle initiale. On pouvait notamment faire trois observations (que le recteur diffusa dans l'Académie en mai 1985) :

« Une formation permet une bonne transférabilité des savoirs quand elle fournit aux jeunes diplômés le maximum de capacités à progresser dans leur profession et à faire progresser leur profession tout au long de leur carrière. »

« Elle doit éventuellement permettre aux jeunes diplômés (particulièrement au niveau CAP-BEP) de s'adapter à un autre emploi que celui qu'ils avaient préparé (compte tenu des évolutions rapides et des incertitudes du marché de l'emploi) sans être contraints à un déclassement. »

« La transférabilité des savoirs et savoir-faire se pose déjà couramment avec la reconversion ou la reconversion d'adultes. ». Et nous pensions qu'elle pourrait également être envisagée pour la formation initiale et continue des enseignants.

« Premiers vœux »

C'est en examinant au plus près le fonctionnement réel de l'institution scolaire, qu'émergera (notamment sous l'impulsion du conseiller rectoral à l'Orientation), l'idée d'étudier les « tout premiers vœux » des élèves. En effet, ce qu'on nommait les « premiers vœux » examinés pour les orienter, avaient déjà été quatre ou cinq fois « corrigés » par l'entourage (familial) et par l'institution (les professeurs, les conseillers d'orientation, etc.), le plus souvent en fonction du seul paramètre des emplois alors disponibles. L'idée, longuement discutée dans le groupe de pilotage rectoral, était de revenir aux « authentiques » premiers vœux des élèves. Autrement dit, à ce que ceux-ci ont vraiment envie de faire. Proposition irréaliste ? Mais finalement moins que l'« adéquation emploi-formation », qui dans les années 1980 aurait conduit à... réduire considérablement le nombre d'élèves formés et, pour nombre de ceux-ci, à amenuiser qualitativement leur formation. De plus, cette conception présentait (et présente toujours) deux atouts maîtres :

130 CEREQ : le Centre d'études et de recherches sur les qualifications a été créé en 1970 au sein de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP).

- correspondant au désir personnel de l'élève, le premier vœu, meilleur facteur de motivation au travail scolaire qu'une orientation forcée, stimule l'assimilation de nouvelles connaissances et réduit l'échec scolaire ;
- nous faisons également l'hypothèse que les élèves, pouvaient avoir une perception spécifique de l'évolution des mœurs et des besoins donc, indirectement, des activités et professions pouvant se développer ultérieurement. Autrement dit que les vrais « premiers vœux » pourraient aussi devenir un élément d'une prévision pas moins efficace que les prospectives technocratiques.

Marier premiers vœux et transférabilité pouvait (et pourrait actuellement) améliorer l'efficacité pédagogique et l'insertion professionnelle des jeunes.

ECHOS NATIONAUX : FORTE BASE GENERALE OU SPECIALISATION POUSSEE ?

Le 13 septembre 1985, peu avant la promulgation de la loi créant les bacs pros, au cours d'un entretien avec Benoit Bouyx, secrétaire général des CPC (Commissions professionnelles consultatives, qui jouent un rôle essentiel dans la redéfinition des diplômes), j'apprends qu'un « conflit violent » oppose ce secrétariat à l'Inspection générale de l'enseignement technique : tandis que le premier préconise des bacs professionnels créés non par métiers mais par familles professionnelles (ce qui aurait porté leur nombre à 20 ou 30 au maximum), l'IG pousse alors à leur multiplication (certains « ultras » me dit-il, iraient même jusqu'à envisager autant de bacs pro que de CAP (soit environ 400 alors !). Des pressions du même type s'exercent de la part de nombreuses Régions, qui voudraient obtenir au moins un exemplaire de chaque bac pro sur leur territoire. Alors que les bacs pros étaient conçus comme moyens d'une large promotion sociale et professionnelle d'élèves d'origine populaire, leur fragmentation sur un grand éventail de métiers aurait risqué d'emblée d'en faire des diplômes peu ouverts aux adaptations professionnelles ultérieures.

On faisait d'ailleurs, localement, des observations de même nature à propos de la reconversion des CAP à très faibles débouchés professionnels, comme les CAP couture, de loin les plus nombreux dans l'académie et ceux qui avaient le moins de débouché ; or, à l'échelle des établissements, leur reconversion semblait toujours poser d'insolubles problèmes, notamment pour reconvertir les enseignant(e)s. Ceci semblait pourtant faisable, à condition de prévoir les moyens (humains et financiers) d'une reconversion professionnelle. Mais le niveau académique ne disposait pas de ces moyens et tout semblait bloqué pour ce CAP... jusqu'au jour où, courant 1984, dans la ville de M., la situation parut idéale pour régler au moins UN cas ! Il n'y avait plus d'élèves demandant (ou acceptant) ce CAP, qui n'avait plus aucun emploi correspondant, et même les usines locales d'horlogerie n'en demandaient plus, enfin...la seule enseignante, qui restait dans ce LEP, partait en retraite durant l'été. Bref, tout semblait réuni pour qu'on établisse localement un CAP moderne, voire un BEP.... Or, à la rentrée, le LEP de M. vit arriver une autre professeure de couture, imposée par l'Inspection générale de la spécialité ! Il fallut attendre encore un an...afin de parvenir à son remplacement par une autre spécialité...

Les corps régionaux d'inspection : plutôt pour une grande spécialisation

Mi-1985, à Besançon, on observe que la Préfecture de Région (et son secrétaire général) paraît plus proche du Conseil Régional que du Rectorat. On remarque aussi que seulement

deux Inspecteurs de L'Enseignement Technique comtois (sur une quinzaine) participent aux Assises académiques, signe manifeste que cette composante essentielle du dispositif tourne le dos au mouvement démocratique de réforme et de regroupement des diplômés sur de vastes champs professionnels, et qu'elle continue à penser en termes de métiers nombreux et étroitement spécialisés ; l'inspection technique reste en somme dans la lignée de pensée de la République ferryste, qui concevait la technique idéale comme une application des sciences de la nature, donc comme un système d'experts, situé hors de la délibération politique commune. Ou qu'ils jouent déjà la carte du Conseil Régional duquel ils comptent obtenir la plus grande diversité de spécialités, telle qu'ils la souhaitent ; sachant que le transfert de compétences aux régions est prévu au début 1986 et que les élections régionales, destinées à établir le premier Conseil de la décentralisation, suivront de peu (16 mars 1986)... Aujourd'hui, trente ans après, la France compte 100 bacs professionnels, chiffre éloigné du projet initial, et aussi du profil des bacs technologiques (voir livre de C. Hamon, note 2). Même si elle a été partiellement contenue par les autorités de l'Education nationale, la tendance à l'hyper spécialisation des diplômés professionnels a gardé, jusqu'à nos jours, de fortes positions et, malgré le démenti quotidien des évolutions de l'emploi réel, contribue à fragmenter le monde du travail.

CONCLUSION

La loi de programmation des enseignements technologiques, promulguée le 23 décembre 1985, prévoit un fort accroissement de bacheliers, particulièrement dans les disciplines scientifiques et techniques, permettant d'alimenter la recherche et les écoles d'ingénieurs. Ceci généra un fort courant ascensionnel dans les lycées (notamment scientifiques, techniques, mais aussi professionnels). Cette même loi, considérant la technologie comme « un facteur déterminant de l'économie nationale » (art 1) et aussi comme « une des composantes fondamentales de la culture » (art 2), prévoit de l'enseigner dans « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur » (art 2). Enfin elle prévoit d'ajouter cinq nouvelles universités de technologie à celle de Compiègne. Dans l'immédiat, deux nouveaux établissements sont créés : en 1985, une antenne de Compiègne est ouverte à Sevenans, près de Belfort, qui deviendra UTBM en 1999, tandis qu'un quatrième INSA est implanté à Rouen.

En décembre 1985, le rectorat de Besançon avait remis la synthèse finale du schéma académique des formations au Conseil Régional de Franche-Comté (associé aux objectifs et au déroulement à chaque étape). Sous la présidence d'Edgar Faure, la Région en fera, in extenso, une pièce maîtresse du premier schéma régional des formations de la décentralisation, adopté à l'unanimité par les élus régionaux en janvier 1986. Donc il y avait tout lieu, pour toutes les parties prenantes du système éducatif, d'être satisfaites de ce processus démocratique et décentralisé. Sauf que progressivement, les mêmes pratiques (avec parfois le concours d'anciens responsables académiques) tendront à reproduire le même système d'enseignement dont l'essoufflement était patent. Les conseillers patronaux reprendront l'ascendant et retrouveront bientôt « l'oreille » régionale, confortée également, en matière de prospective, par des « experts », nationaux ou internationaux. On retrouvera bientôt les anciens raisonnements sur l'adéquation emploi-formation et la même tendance qu'auparavant à privilégier des formations « pointues » à court terme, demandées par les mêmes « décideurs économiques ».

C'est dire qu'une transformation démocratique du système d'enseignement ne peut se généraliser et durer que si, nationalement, un courant d'opinion très majoritaire, très informé et riche de propositions largement partagées, est dynamique et très influent ; qu'avec un soutien populaire actif, où les individus, les syndicats de salariés ou les diverses associations n'en restent pas à des constats (de ce qui ne va pas, ce qu'il faudrait changer), mais osent formuler des propositions d'avenir. Il n'en reste pas moins que cette délibération comtoise mobilisant, peu ou prou, plusieurs milliers de personnes durant deux années, reste une expérience remarquable de démocratie technique, qui nous inspirera plus tard d'autres réflexions¹³¹.

Car les systèmes techniques ne sont pas seulement affaires de production industrielle, ce sont aussi et surtout des choix sociaux en amont, dans tous les domaines que la société a de commun, particulièrement dans les choix d'éducation. Car en deux années, démonstration fut faite que – sur un problème aussi complexe que l'évolution des enseignements professionnels, des programmes, des pratiques pédagogiques et des diplômes - une pratique démocratique généralisée peut être beaucoup plus inventive et plus féconde que n'importe quel système d'« experts » (experts en prospective, en organisation, en pédagogie...). Non seulement plus juste et plus attentive aux personnes, une telle pratique, associant tous les acteurs, à l'échelle d'une académie entière, apparut clairement comme une voie plus efficace et apte à faire une synthèse dynamique entre des besoins et des vœux très divers. Ce n'est pas cette orientation qui prévalut nationalement, ni même en Franche-Comté, où les orientations éducatives se trouveront petit à petit « normalisées », en fonction de rapports de forces, régionaux et nationaux, revenant à des voies « libérales ». Mais cette expérience porte réflexion pour l'avenir : plutôt que d'être confiés à des « experts », ou à des politiciens professionnels, les choix d'éducation gagneront toujours à se faire selon des processus démocratiques, à être délibérés par toutes les composantes de la société, ce qui ne pourra que les rendre plus efficaces à tous les points de vue.

Quant au baccalauréat professionnel, que ce soit hier, voici vingt ou trente ans, ou demain, on ne peut en saisir pleinement toutes les dynamiques, les contradictions, et les effets, sans le replacer en permanence dans le complexe social, politique, culturel où il prend place. A l'isoler totalement pour l'étudier, on s'exposerait à le méconnaître.

Pour parvenir à instaurer le CAP en France, il avait fallu, après une trentaine d'années (1875-1905) d'un vif débat public sur « la crise de l'apprentissage » (associée à la première « révolution industrielle »), attendre encore une quinzaine d'années et une Guerre mondiale, pour que le projet de loi Dubief (datant de 1905) fût voté, permettant ainsi la création du CAP en 1919. Ce qui se fit d'ailleurs au moment même (1918) où, les « Compagnons de l'Université nouvelle » se constituèrent et préconisèrent « l'école unique »¹³².

Puis il faudra encore presque un demi-siècle pour qu'un brevet soit créé (1965, BEP), et vingt ans encore pour que soit créé ce baccalauréat professionnel. Et combien faudra-t-il d'efforts et de luttes de nos jours, pour que ce baccalauréat professionnel fût reconnu comme un baccalauréat à part entière ? Et pour qu'on puisse commencer à envisager une

131 Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre (sous la dir. de).- Eléments de démocratie technique.- Belfort : Pôle éditorial UTBM.- 2014.- 277 p. Un travail complémentaire de recherche est actuellement conduit avec la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, afin d'explorer les voies possibles pour former les futurs acteurs et citoyens d'une démocratie technique (« Devenir auteur(s) d'une démocratie technique », livre à paraître en 2016 (Ss la dir. de John Didier, Yves-Claude Lequin et Denis Leuba).

132 Les Compagnons. L'Université nouvelle (édition critique par Bruno Garnier). Lyon : INRP, 2008. – 385 p. Garnier Bruno. Les combattants de l'école unique. Lyon : INRP, 2008. – 351 p.353 p.

transformation simultanée des trois bacs actuels (général, technologique et professionnel), dont la convergence serait seule à pouvoir permettre un unique baccalauréat, couronnant une authentique école commune ? Ceci ne semble d'ailleurs envisageable qu'à l'issue d'un processus démocratique engageant la population dans son ensemble, notamment le monde du travail, et pas seulement les représentants des diverses composantes de l'enseignement tel qu'il est actuellement.

En 2016 et au-delà, ne pourrait-on, ne devrait-on pas généraliser nationalement un travail démocratique du type de celui que nous avons évoqué ici, afin de repenser le bac dans son ensemble ? Si la question du bien-fondé du bac pro ne se pose plus, ou marginalement, deux préoccupations se manifestent avec une ampleur croissante : celle de la poursuite d'études post-bac, d'autre part le projet d'une « école commune » et du baccalauréat unique qui la couronnerait.

Sur le premier point des difficultés sont perçues chez nombre de ces bacheliers professionnels, dès qu'ils souhaitent prolonger leurs études, ce qui est de plus en plus fréquent. Patente dans les facultés, la question se pose quelque peu en IUT, et davantage dans les cursus d'ingénieurs. D'où des interrogations, voire certaines prises de positions, aboutissant à considérer de facto le bac pro comme une fin d'études, et non comme un bac analogue aux autres.

Deuxième préoccupation, celle qui s'annonce parmi les partisans d'une école commune », héritière de « l'école unique » formulée depuis un siècle (celle des « Compagnons de l'Université nouvelle », et dans la tradition de Langevin-Wallon-Febvre-Piéron) : pour ce mouvement, le plus progressiste et le plus dynamique aujourd'hui, l'école commune devrait conduire à « un baccalauréat de culture commune pour tous »¹³³. Toutefois, cette culture commune est ainsi définie : « mariant la transmission des savoirs fondés sur les acquis scientifiques et culturels provenant des grandes civilisations humaines, fruits de la rigueur intellectuelle, de la raison et de la sensibilité, avec les techniques issues des arts, des sports et des pratiques corporelles assurant ensemble l'ouverture aux approches différentes de soi, des autres et du monde. ». Dans la perspective d'une école démocratique, on ne peut que souscrire à cette définition... si on la considère comme un début, comme la composante majeure, non comme un tout achevé. Car dans cette hypothèse, le bac unique se ferait sur le modèle du bac général (littéraire ou scientifique) et du bac technique... en ignorant tout apport possible du bac professionnel. En ignorant la connaissance du travail humain et de la technique comme facteur essentiel de compréhension de l'humain, donc de culture générale.

Ne pourrait-on pas... et ne devrait-on pas imaginer une évolution convergente des trois différents baccalauréats (général, technique et professionnel) ? Il faudrait pour cela retrouver aussi les sources révolutionnaires françaises, celle de l'Ecole montagnarde, celles du mouvement ouvrier français, du mouvement socialiste et révolutionnaire...¹³⁴ (considérant, Fourier, Proudhon, Marx, Vaillant, Jaurès), celle de divers courants de la Résistance, en 1943-1944, etc. Autrement dit, ne faudrait-il pas faire, ou refaire, une place dans la pensée scolaire française à cette « éducation intégrale » ? Ainsi l'ensemble de chaque génération à

133 L'école commune. Propositions pour une refondation du système éducatif.-GRDS : Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire. GRDS.- Paris : La Dispute.- 2012.- 208 p. (p. 106-108)

134 Lequin Yves-Claude, sur le site GRDS : L'occultation de la technique dans l'enseignement français (19 juin 2002 : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article144>

Technique et technologie dans l'école commune, premières propositions : 21 décembre 2012: <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article158>

l'école ferait l'expérience du travail (sans qu'il soit question de professionnalisation, mais comme vecteur original de connaissance, donc comme expérience de culture générale). Autrement dit, une école véritablement commune se réaliserait par une convergence (réciproque, faut-il préciser pour être bien clair) des filières « générales » (littéraires, scientifiques) et professionnelles. Car un bac unique, construit exclusivement sur le modèle des bacs « généraux » actuels, resterait un facteur assuré de sélection sociale, et une amputation du savoir commun.

Il conviendrait donc de réviser les programmes, activités et examens des trois filières scolaires actuelles. Dans ces conditions, l'actuelle filière qui conduit au bac pro devrait inclure davantage d'« humanités » (français, histoire...), de « sciences sociales » et de « sciences », tandis que les actuelles filières « générales » feraient « l'expérience du travail ». Dans une telle perspective, ne serait-il pas possible, et en fait indispensable, de procéder à un vaste et puissant mouvement de consultation approfondie des élèves actuels de l'enseignement professionnels à tous niveaux, de leur entourage (familial ou autre), des psychologues et des orienteurs, des enseignants, des employeurs (y compris dans les métiers de services et dans la fonction publique) ? En consultant aussi toutes les sortes d'organisations de salariés (de tous les salariés), les élèves et les familles d'élèves, les associations pédagogiques, les organisations politiques, etc. Autrement dit ne conviendrait-il pas de généraliser une procédure démocratique, s'inspirant peu ou prou de celle qui fut menée voici trente ans dans cette Académie de Besançon ? En tout cas, la construction d'une école commune, et d'un bac commun, ne pourra pas voir le jour uniquement entre des murs étroits. En définitive, si une démocratie technique paraît désormais indispensable, afin que l'ensemble des citoyens puissent intervenir souverainement dans les choix fondamentaux des grands systèmes techniques, cette nécessité démocratique n'est pas moindre en ce qui concerne la formation des personnes.

BIBLIOGRAPHIE

Bloch Daniel.- Education nationale 1985-2000. Une "prospective-action". In : Politiques et management public, vol. 23, n° 1, 2005. pp. 143-150. : http://www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_2005_num_23_1_2269

Brucy Guy.- Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences.- Paris : Belin.- 1998.- 285 p.

CNRS : Un instrument et des hommes. L'aventure de la sonde atomique à Rouen.- Film de Nicolas Mifsud, en collaboration avec Anne-Sophie Rozay (CNRS Images- ReSITECH.- 2014.- 28 min (en ligne sur la vidéothèque CNRS <http://videotheque.cnrs.fr/doc=4381>).

Les Compagnons. L'Université nouvelle (édition critique par Bruno Garnier). Lyon : INRP, 2008. – 385 p.

Didier, John, Lequin Yves-Claude et Leuba Denis (Ss la dir. de), à paraître en 2016, « Devenir auteur(s) d'une démocratie technique »

Gallot Jean, Gallot Annette, 1991, Réussir l'école. Démocratiser la réussite. – Paris : Messidor.- 1991.- 246 p.

Garnier Bruno. Les combattants de l'école unique. Lyon : INRP, 2008. – 351 p.353 p.

Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire. GRDS, L'école commune. Propositions pour une refondation du système éducatif.-GRDS : Paris : La Dispute.- 2012.- 208 p. (p. 106-108)

Hamon Christian - Le Baccalauréat technique. De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur.- Préface de Joël Lebeaume, postface de Pierre Lamard.- Presses universitaires de Rennes.- 2015.- 411 p.

Lamard Pierre et Lequin Yves-Claude.- La technologie entre à l'université.- Belfort : Pôle éditorial UTBM.- 2005.-387 p. Préfaces : André Grelon et Jean-Pierre Chevènement (spécialement pp. 41-42).

Lequin Yves-Claude.- De crises en avancées, la croissance de la classe ouvrière.- pp 259-301, in la France contemporaine, de 1789 à nos jours. Identité et mutations.- Paris : Editions sociales.- 1982.

Lequin Yves-Claude, « La Franche-Comté aujourd'hui. Qu'est ce qui fait courir une région ? », septembre 1982, pp. 11-19, revue Société Française, n° 4

Lequin Yves-Claude, « Sur la qualification », juin 1983, pp. 37-38, revue Société Française, n° 7

Lequin Yves-Claude, « La qualification, son mouvement, son rapport à la société », septembre 1983, pp. 3-8 et 23-24 revue Société Française, n° 8, https://pandor.u-bourgogne.fr/img-viewer/SF/SF_1983_3T_n8/SF_1983_3T_n8_art02/viewer.html?ns=SF_1983_3T_n8_006.jpg

Lequin Yves-Claude.- Zoom sur le devenir d'une région, la Franche-Comté.- Besançon : Cêtre.- 1990.- 134 p.

Lequin Yves-Claude, sur le site GRDS : L'occultation de la technique dans l'enseignement français (19 juin 2002 : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article144>)

Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre.- « Compiègne, 1972 : L'université de technologie est-elle enfant de 1968 ? ».- Paris : Fondation Charles de Gaulle. 2011. A paraître.

Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre.- Entre Villetaneuse et Compiègne (1944-1972) : L'université de sciences et techniques Paris-Nord.- pp. 198-215.- in Girault J., Lescure J.-C., Vadelorge L. : Paris XIII, histoire d'une université en banlieue (1970-2010).- Paris : Berg International éditeurs.- 2012. 303 p.

Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre.- On ne change pas l'Université que par décret. Le faible développement des universités de technologie en France.- pp. 81-100, in Chevalier Thierry et Musselin Christine.- Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé.- Rennes ; PUR.- 2014.

Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre (sous la dir. de).- Eléments de démocratie technique.- Belfort : Pôle éditorial UTBM.- 2014.- 277 p.

Pelpel Patrice et Troger Vincent.- Histoire de l'enseignement technique.- Paris : L'Harmattan.- 2001.- 337 p. Préface de Claude Lelièvre et postface des auteurs.

Prost Antoine.- Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle.- Paris : CNDP.- 1983.- 288 p.

Terrot Noël.- Histoire de l'éducation des adultes en France.- Paris : Edilig.- 1983. 307 p.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche
Revue CPC-Etudes n°2016-1

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

À la recherche du bon positionnement. Les oscillations du Bac pro « Métiers de la mode »

Nicolas Divert¹³⁵

La « mode » est généralement entendue comme un secteur d'activités réunissant les activités ayant en commun la « parure » de la personne et un domaine où se côtoient des noms prestigieux du luxe et des entreprises industrielles [ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, 2005, p. 5]. Selon Frédéric Godart, elle constitue également « une activité artistique parce qu'elle produit des symboles » [2010, p. 7], de sorte que, se situant « au croisement des arts et de l'industrie » [ibid., p. 6], la mode est, pour cet auteur, « une industrie de la création » au même titre que l'architecture, les arts plastiques, le cinéma ou la musique [ibid., p. 7].

Cette activité renvoie donc à deux dimensions constamment présentes – l'industrie et la création – placées en concurrence pour identifier et définir ce qu'elle est ou devrait être. Cette dualité s'inscrit dans un monde social particulier qui l'alimente, la perpétue, la justifie ou qui, parfois, cherche à la déconstruire. La mode et ses contours sont donc le résultat d'une activité collective, produit d'un réseau de coopération qui lui donne une réalité [Becker, (1982) 1988] bien que ses délimitations ne soient pas déterminées. Parmi ces liens de coopération, ceux à l'œuvre dans la construction de l'offre de formation apparaissent comme des éléments importants contribuant à faire exister ce monde.

L'étude de la mise en place du baccalauréat professionnel s'avère particulièrement éclairante pour comprendre les enjeux sous-jacents à la délimitation des spécificités des métiers de la mode et, ce faisant, la construction d'une filière de formation propre. Cette contribution étudie¹³⁶ les nombreux enjeux autour de l'existence, dans l'habillement, de ce diplôme emblématique de la politique éducative des années 1980 [Prost, 2002]. Dans la mode, des baccalauréats professionnels existent mais leur place est incertaine puisqu'à l'opposition entre la création et la production s'ajoute un contexte économique marqué par des délocalisations nombreuses et une focalisation sur les activités à forte valeur ajoutée.

Dans ces conditions, que donnent à voir du monde de la mode les bacs pro censés y préparer ? Après avoir montré que la création de ce nouveau diplôme est étroitement liée au projet de construction d'une filière de formation dans l'habillement, nous soulignerons les difficultés consécutives à son identification ouvrière.

LA VOLONTE DE CONSTRUIRE UNE FILIERE

Après la Seconde Guerre mondiale, l'école s'organise progressivement en un système hiérarchisé et l'idée de lier l'éducation à l'économie est explicitement revendiquée par les responsables politiques.

135 Maître de conférences, Université Paris Est Créteil, nicolas.divert@u-pec.fr

136 Cette recherche s'appuie sur l'étude des comptes rendus de la CPC de l'habillement devenue la CPC des métiers de la mode, d'entretiens réalisés auprès de deux anciennes inspectrices d'académie - inspectrices pédagogiques régionales (IA-IPR) de l'Éducation nationale et d'observations lors d'un séminaire de l'inspection générale chargée des STI. Cette démarche a été complétée par l'observation de quatre sessions de recrutement au BTS « Design de mode, textile et environnement option mode » qui se sont déroulées dans une école supérieure d'arts appliqués publique parisienne entre 2007 et 2014.

Dans les métiers de la mode, l'éducation technique a été un terrain de concurrence entre les deux principales organisations patronales du secteur pour élaborer des diplômes nationaux préparés dans un cadre scolaire. Face à l'artisanat, les industriels s'appuient sur une offre de formation élaborée spécialement pour se construire une image dynamique et moderne. Cet investissement visait surtout à marginaliser l'artisanat et était orienté essentiellement vers les formations ouvrières destinées aux tâches d'exécution. À partir des années 1970, l'opposition entre l'industrie et l'artisanat est réactivée au sein de l'Éducation nationale, avec la création du BTS puis au moment de la création du baccalauréat professionnel, chacun de ces segments revendiquant la construction d'une filière de formation spécifique.

DES BACCALAUREATS PROFESSIONNELS POUR L'HABILLEMENT

La décision prise en 1985 de créer le bac pro s'insère dans la politique énoncée en termes d'objectif chiffré de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000 [Prost, 1992, p. 191]. Autrement dit, par ce nouveau diplôme, l'enseignement professionnel devait être revalorisé et concourir à l'élévation du niveau général de qualification par l'augmentation du nombre de diplômés. Cette ambition s'est cependant heurtée à la résistance de certaines organisations patronales.

L'habillement est une industrie de main-d'œuvre historiquement peu utilisatrice d'innovations technologiques et caractérisée par une surreprésentation des postes d'ouvriers. Au milieu des années 1980, alors que les ouvriers représentent 61,8 % de la main-d'œuvre industrielle, ils sont 76,8 % dans la production de vêtements¹³⁷. Aussi, contrairement à l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), qui souhaite faciliter l'adaptation aux nouvelles technologies [Solaux, 1995, p. 120], son patronat n'est pas demandeur d'un diplôme ouvrier supérieur afin d'augmenter le niveau de qualification de son personnel. L'offre de diplômes existante est considérée comme suffisante au regard des besoins. En 1985 elle est composée de 11 certificats d'aptitude professionnelle (CAP)¹³⁸, de 6 brevets d'études professionnelles (BEP), de 9 brevets professionnels (BP) à orientation artisanale et de 6 BP à orientation industrielle, de 3 brevets de technicien et d'un brevet de technicien supérieur (BTS).

Pourtant, des enseignants et des membres de l'inspection de l'Éducation nationale ont rapidement souhaité que l'habillement propose ce nouveau diplôme afin que cette spécialité ne reste pas en marge de l'enseignement professionnel.

« Quand j'ai indiqué qu'il serait bien que l'on crée un bac professionnel dans notre spécialité, l'inspecteur principal m'a dit qu'on avait des BP et que c'était bien suffisant. On avait beaucoup de gens contre notre baccalauréat professionnel. [...] Mais en 1986, on venait de créer le bac pro de la mécanique et nous, on n'en avait pas. Alors on a forcé un peu la main à l'Inspection générale et on a dit qu'on voulait un bac pro productique dans notre secteur. Et alors là, on s'est aligné pour ça entièrement sur le bac pro de la mécanique. [...] Dès que le bac pro de la mécanique s'est mis en place, nous, on s'est accroché dessus tout de suite. Le doyen de l'Inspection générale m'a dit : « Si vous le faites comme notre bac pro, il passe en même temps. » Alors on a travaillé nuits et jours et on y est arrivé.

137 Premiers résultats, la structure des emplois de mars 1984 à mars 1987, n° 143, collections de l'Insee.

138 Dans ce décompte sont comprises les différentes options des diplômes.

Les professionnels étaient demandeurs de baccalauréats professionnels ?

Pas trop quand même... Mais notre argument c'était que la profession nous demandait de développer les BTS, mais quel est le vivier des BTS ? Comment voulez-vous développer le BTS sans bac ? Et puis on avait quand même beaucoup de sections BEP qui n'avaient pas de possibilité de... Elles étaient fermées, pas moyen de poursuites ! C'était le cercle vicieux. C'était flatteur pour les élèves de pouvoir continuer leurs études... » [Femme, 77 ans, inspectrice d'Académie-inspectrice pédagogique régionale (IA-IPR) de l'Éducation nationale]

L'habillement relevait du groupe « sciences et techniques industrielles » (STI) de l'inspection générale et le modèle à suivre était celui de la mécanique où le projet de création d'un bac pro était avancé. Profitant de cette dynamique, l'habillement peut revendiquer également la création d'un tel diplôme présenté comme indispensable à l'établissement d'une filière de formation cohérente et propice aux ambitions affichées d'encourager les poursuites d'études vers le BTS. Ainsi, dans l'industrie de l'habillement, à l'instar d'autres spécialités, le baccalauréat professionnel est bien « l'œuvre de l'administration de l'Éducation nationale », comme le remarquent Guy Bruçy et Françoise Ropé [2000, p. 156]. Suite au soutien implicite apporté par le doyen de l'Inspection générale, une étude d'opportunité est conduite par quelques membres de l'inspection de la spécialité très impliqués dans les questions d'éducation, à l'issue de laquelle ils rédigent le référentiel d'activités professionnelles puis de certification afin d'établir le cadre du baccalauréat professionnel « productique matériaux souples » promulgué en 1987. Au-delà de l'habillement et du travail du cuir, il inclut également le textile qui relevait alors d'une autre Commission professionnelle consultative (CPC textile et industries connexes). On voit ainsi que le registre de l'argumentation ne tient pas au marché du travail alors que, selon Georges Solaux (1995), « Jean-Pierre Chevènement [...] justifie la création du baccalauréat professionnel par la nécessité d'améliorer la liaison formation-emploi ».

Le contexte était à la hausse du niveau d'éducation et même si l'emploi diminuait régulièrement dans l'habillement, cette spécialité scolarisait à cette époque environ 18 000 jeunes dans les diplômes de niveau V. Dès lors, il aurait été difficile de maintenir cette spécialité à l'écart, d'autant plus que de nombreux rapports soulignaient la nécessaire hausse du niveau de qualification des travailleurs de l'habillement. Comment l'Éducation nationale aurait-elle pu expliquer le fait de laisser à la marge les élèves de BEP ? Comment justifier que l'idéal méritocratique prôné par ce ministère avec le baccalauréat professionnel ne concerne pas les filles¹³⁹ de cette spécialité ?

LE CLIVAGE INDUSTRIE / ARTISANAT

Jusqu'en octobre 1983, la CPC de l'habillement était constituée de trois sous-commissions – Etudes générales, Industries de l'habillement et Mode et création – [Floriani, Kirsch et al., 2009, p. 6], devenues, par la suite, trois groupes : vêtements sur mesure et création, matériaux souples et blanchisserie / teinturerie. Cette division de l'activité de la CPC renvoie à une séparation de ce champ d'activités, et accompagne l'histoire de l'instauration des CAP [Divert, 2012] comme du baccalauréat professionnel. Le premier bac pro spécialisé dans la

139 Les filles représentant plus de 90 % des élèves, le féminin est utilisé.

mode affiche, en effet, clairement une orientation industrielle, laissant le volet artisanal, pourtant porteur d'une histoire longue et valorisée.

En 1990, soit trois ans après la création du baccalauréat professionnel « productique matériaux souples », est créé son pendant artisanal, le bac professionnel « artisanat et métiers d'art option vêtements et accessoires de mode ». Toutefois, il ne dépend pas uniquement de la CPC de l'habillement, mais également de celle des arts appliqués. En effet, les membres de la CPC de l'habillement - dans laquelle les industriels sont les plus nombreux parmi les représentants des employeurs - ne voyaient pas l'intérêt de créer ce diplôme qui, selon eux, ne répondait pas à un besoin. Les enseignants tenant au maintien de la voie artisanale ont donc recherché du soutien du côté de la CPC des arts appliqués et ont mis en avant l'argument de la constitution d'un parcours artisanal et de la préservation d'une tradition.

Jusqu'en 1992, les effectifs du baccalauréat professionnel « productique » connaissent une croissance régulière mais restent relativement faibles puisqu'au plus fort de sa fréquentation, 1 097 élèves seulement le préparent. Depuis, le nombre de lycéennes n'a cessé de décroître pour atteindre 504 en 2010, année de son abrogation. En revanche, dans le versant artisanal, la dynamique est opposée : les effectifs augmentent jusqu'en 2009, date à laquelle 1 151 élèves sont inscrits (graphique 1). Autrement dit, bien que l'orientation industrielle impulse le mouvement de création du baccalauréat professionnel, cette spécialité connaît une désaffection importante. Alors que dans l'industrie de l'habillement, les conditions de travail difficiles et le manque de perspectives d'emplois se conjuguent pour entretenir une image négative et dessiner les contours d'une orientation repoussoir, le baccalauréat professionnel « artisanat et métiers d'art » bénéficie de l'identification aux activités artistiques.

Graphique 1 : Évolution des effectifs inscrits dans les baccalauréats professionnels de mode / habillement

Source : Base de données Reflet, Céreq

Très rapidement, la faiblesse des effectifs scolarisés fait émerger la problématique, au sein de l'Éducation nationale, de l'attractivité de ces diplômes (graphique 3) et notamment du bac pro « productique ». Une série de questions va alors nourrir les débats : est-il pertinent de maintenir deux bacs pros dans l'habillement ? Si l'offre de diplômes dédiés à l'industrie de l'habillement permet l'existence d'une filière, ce n'est pas le cas dans le versant artisanal. En effet, aucun BTS ne s'inscrit dans la continuité du bac pro. Le BTS le plus proche, dont l'accès est très sélectif, relève de la CPC des arts appliqués et se montre peu accueillant envers les diplômés de l'enseignement professionnel. En revanche, depuis 1973, il existe bien un BTS « Industries de l'habillement » qui relève de la CPC éponyme.

En 2000, le baccalauréat professionnel « productique » devient le bac pro « métiers de la mode et des industries connexes productique ». L'adoption de cette terminologie vise à rendre ce diplôme plus attirant auprès des diplômées de BEP qui le désertaient. Ainsi, en 2007, lors d'un séminaire de l'Inspection générale, un IA-IPR déclare, devant les membres de l'inspection et des enseignants de la filière habillement : « Dans le RAP [du bac pro « métiers de la mode et industries connexes productique »], il n'y a pas de raison de trouver des arts appliqués mais en termes de formation, c'est un vecteur de communication important et on ne peut pas s'en passer. Il y en aura dans nos enseignements car c'est indispensable. »

L'érosion de la fréquentation du bac pro « industriel » n'est pas freinée, mais c'est l'orientation « artisanale » qui est alors en sursis au nom de l'adaptation au marché du travail. Le patronat s'investit peu dans la CPC de l'habillement, pourtant l'Inspection générale de l'Éducation nationale justifie, devant les personnels de l'administration, son projet d'abroger le bac pro « artisanat et métiers d'art option vêtements et accessoires de mode » comme étant, selon elle, le souhait « des branches » :

IA-IPR : « Je ne suis pas sûr qu'il existe un besoin artisanal et il appartient à la CPC des arts appliqués de se positionner ».

Cette annonce suscite de vives réactions de la part de l'inspectrice de Paris. En aparté, elle fustige : « Il [l'inspecteur d'Académie en charge du dossier] a abrogé un bac de la 13e CPC [arts appliqués] et lui, c'est le 9e [habillement]. Ça ne l'intéresse pas, mais ça intéresse l'artisanat ! C'est un industriel alors qu'il y a des maisons à Paris... » Puis, elle dit à haute voix : « Il faut tous les champs professionnels et pas uniquement les industriels ! Les créateurs ne sont pas représentés dans la CPC. »

Inspecteur général STI : « L'artisanat, ça représente combien d'emplois ? »

IEN Paris : « L'artisanat est la première entreprise de France. » [Carnet de terrain, séminaire de l'Inspection générale des Sciences et techniques industrielles de l'Éducation nationale, Lyon, 12 novembre 2007].

La référence aux « créateurs de mode » permet de maintenir l'existence d'une filière artisanale. L'inspectrice de l'enseignement technique de Paris se plaint que les créateurs ne soient pas représentés, selon elle, dans la CPC. Or, deux membres du collège des employeurs étaient des représentants de la Fédération française de la couture, du prêt-à-porter des couturiers et des créateurs de mode. Cette idée de l'absence des « créateurs »

s'explique par le fait que la Chambre syndicale de la couture parisienne, l'une des organisations professionnelles de cette Fédération, possède sa propre école qui forme, en apprentissage, des jeunes aux emplois ouvriers. Cette modalité de formation correspond aux pratiques traditionnelles de l'artisanat et montre la distance vis-à-vis de l'Éducation nationale. Les représentants de cette organisation professionnelle s'impliquent peu dans les diplômes d'État qui représentent, dans ce contexte, une concurrence.

Au-delà de la proximité évoquée avec les créateurs, incarnant les figures emblématiques et prestigieuses de la mode, les personnels de l'Éducation nationale enseignant et exerçant dans des diplômes rattachés à la CPC des arts appliqués peuvent se prévaloir de la plus forte attractivité de leur diplôme. Cependant, l'attention de l'administration se focalise sur l'industrie, qui souhaite privilégier cette spécialité.

UN DIPLÔME ASSIGNÉ À UNE INDUSTRIE EN DÉCLIN

Quels que soient les points de repère temporels utilisés (l'année, la décennie, le siècle), les données statistiques indiquent toutes un même mouvement de destruction massive des emplois. En 2013, 45 531 personnes étaient salariées de l'habillement¹⁴⁰ contre environ 243 000¹⁴¹ en 1985 soit un effondrement d'environ 80 % en moins de 30 ans. Ce déclin a débuté il y a plus d'un siècle (en 1906, près 1,3 millions de personnes y travaillaient), de sorte qu'il a marqué l'histoire de la construction de l'offre de diplômes propre à ce secteur ; mais il questionne également les relations entre le système de formation et l'appareil productif. Confronté à une faible attractivité et une transformation importante de cette industrie mondialisée, l'enseignement professionnel de l'habillement ne cesse de revendiquer son adaptation.

UNE QUÊTE PERMANENTE D'ATTRACTIVITÉ

Le textile¹⁴², souvent assimilé à l'habillement, connaît une situation proche dans la sphère économique (- 67 % de la population active depuis 1985) et voit également ses effectifs scolarisés diminuer. Afin d'éviter la relégation de ces deux secteurs d'activités au sein du système éducatif, le ministère décide en 2007 de réunir les CPC « Textiles et industries annexes » et « habillement » dans une nouvelle instance nommée « Métiers de la mode et industries connexes ». Cette décision vise à tendre vers « une approche globale » selon Pierre-Jacques Brivet alors président de cette CPC¹⁴³, tout en maintenant à l'écart ce qui peut relever de la création. Le succès du bac pro « artisanat et métiers d'art » tranche avec le déclin de celui de l'industrie, ce qui ne semble pas satisfaire le président de la CPC, également délégué régional Rhône-Alpes de l'Union française des industries de l'habillement (UFIH). Celui-ci déplore que ce diplôme soit « victime d'une trop grande attractivité due à

140 Sont comptabilisées ici les personnes travaillant dans « l'habillement », la « couture » et « les cuirs et peaux ».

141 Cela renvoie à « l'industrie de l'habillement et de la fourrure ». L'Insee distingue « l'industrie du textile » et « l'industrie du cuir et de la chaussure ». Afin de pouvoir effectuer la comparaison, la chaussure qui employait en 2013, 9 600 personnes n'est pas prise en compte.

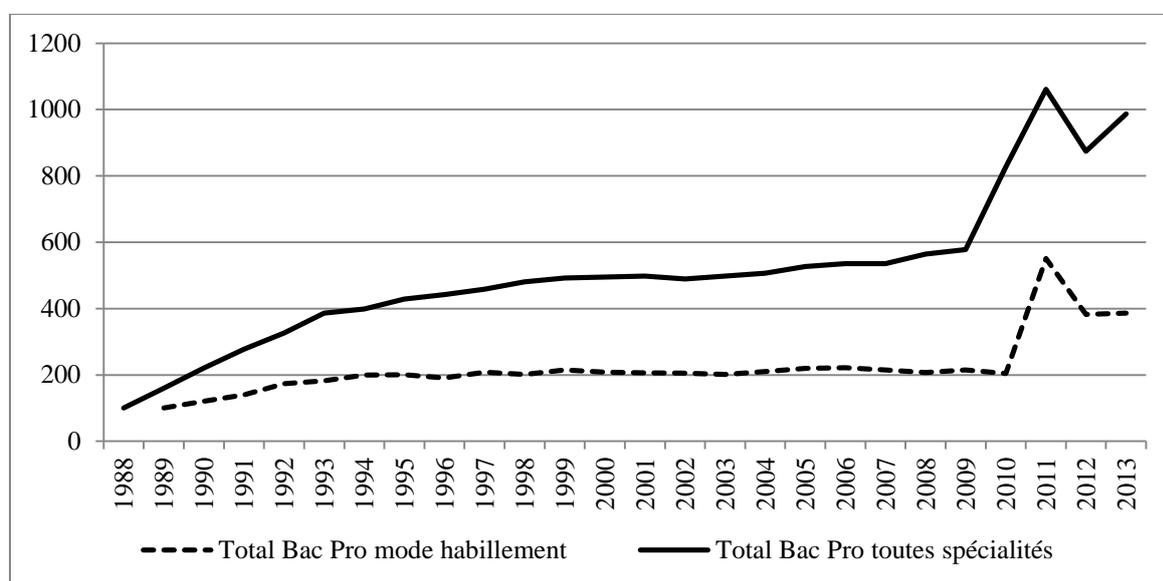
142 L'industrie textile conçoit et fabrique des fils et des tissus. Elle comporte la filature, le tissage, le tricotage, la production de textiles non tissés, l'impression, la teinture, l'ennoblissement notamment. En revanche, l'habillement transforme les matières premières en vêtements et réunit la conception et la production. Dans un sens strict, la couture fait référence à la haute couture et aux « créateurs de mode ».

143 La Lettre des CPC, 2012, n° 5

son image " stylisme " ». Favorisé par le peu d'intérêt suscité par le bac pro au sein de la CPC des arts appliqués, les deux baccalauréats professionnels existants sont abrogés et remplacés le 19 mai 2009 par un seul diplôme, le bac pro « Métiers de la mode – vêtement », décision qui met un terme à la distinction entre l'industrie et l'artisanat. Pour les métiers du cuir, un bac pro « Métiers du cuir option maroquinerie et option chaussures » est créé, cette même organisation ayant été adoptée à partir de 2012 pour le BTS afin d'affirmer l'existence d'une filière complète.

L'objectif affiché est d'éviter une spécialisation trop précoce en élargissant le tronc commun et de rationaliser l'offre de formation dans un secteur d'activité où la fréquentation stagne, contrairement à ce qui est observé dans l'ensemble des spécialités. Seule la réforme portant à trois ans la préparation du bac pro après la troisième, et passant par la suppression du cursus de formation au BEP à partir de 2011, ont occasionné une augmentation des effectifs (graphiques 2 & 3).

Graphique 2 : Évolution des effectifs en baccalauréat professionnel



Source : Base de données Reflet, Céreq

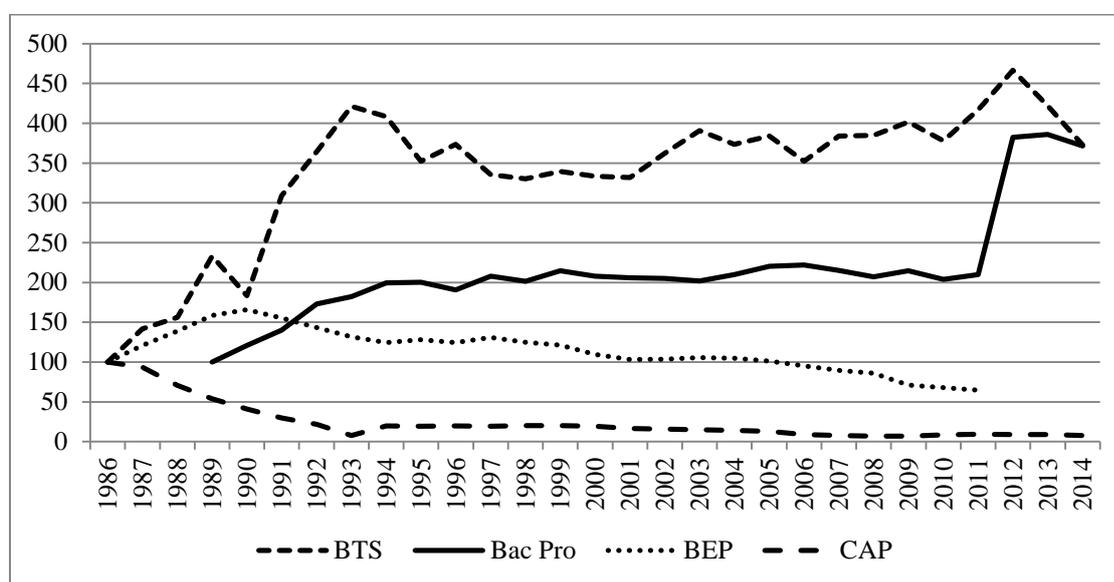
Méthodologie : Les effectifs pour la « mode habillement » comprennent le bac pro « productique matériaux souples » devenu « Métiers de la mode et industries connexes productique », associé à partir de 1991, aux effectifs du bac pro « artisanat et métiers d'art option vêtement et accessoire de mode » jusqu'en 2010. Depuis 2011, ce sont ceux du bac pro « métiers de la mode – vêtement » qui ont été retenus.

Néanmoins, le choix de l'intitulé « Métiers de la mode » interroge. Il n'est plus fait référence à l'industrie alors même que cette réforme visait à faire du baccalauréat professionnel le cœur de la filière. Le référentiel des activités professionnelles est axé sur la mise au point du produit dans un contexte industriel et définit ce diplôme comme permettant à ses titulaires d'accéder « au métier d'agent technique du bureau d'études / méthodes en charge de la réalisation des prototypes de vêtements » et d'acquérir « des compétences d'un type

nouveau » dont la maîtrise est rendue indispensable « dans un espace industriel mondialisé »¹⁴⁴.

L'évolution du marché du travail, les transformations des procès de production et le nombre d'élèves inscrits servent généralement à justifier les rénovations voire l'abrogation de certains cursus ou de certaines filières. La fréquentation d'un diplôme est, par ailleurs, l'indicateur le plus communément mobilisé par l'ensemble des acteurs et des observateurs du système éducatif pour appréhender son attractivité. Dans l'habillement, celle-ci est faible, souvent en baisse (graphique 3) et constitue une préoccupation récurrente. L'unification du baccalauréat professionnel permet alors de conforter l'existence de cette spécialité dans l'enseignement professionnel tout en affichant répondre aux attentes de l'économie.

Graphique 3 : Évolution des effectifs inscrits dans les diplômes de mode / habillement depuis 1986



Source : Base de données Reflet, Céreq

Méthodologie : La quasi-totalité des diplômes retenue relève de la 8e CPC (Métiers de la mode et industries connexes). Ont été exclus les diplômes spécialisés dans le textile. Bien que le bac pro « Artisanat et métiers d'art option vêtement et accessoire de mode » ait été transféré à la CPC des arts appliqués en 2007, après avoir été géré par cette dernière à partir de 1993, nous l'avons inclus dans ce graphique afin de respecter la logique de filière, les diplômés de ce bac poursuivant rarement dans un BTS arts appliqués.

Les indices ont été calculés à partir de la deuxième année d'un diplôme, les deux premières années servant à sa mise en place, les effectifs scolarisés connaissent souvent des évolutions rapides.

La concurrence internationale autour des activités d'assemblage réalisées dans les pays à faible coût de main-d'œuvre (en Asie, en Afrique ou en Europe orientale) oblige à modifier le positionnement professionnel du bac pro. Le vocabulaire utilisé par les employeurs, et relayé dans les débats de la CPC, souligne leur volonté de s'écarter d'une image négative par la

144 Ministère de l'Éducation nationale, 2009, Baccalauréat professionnel « Métiers de la mode – vêtement » : Référentiel d'activités professionnelles, Paris, CNDP, p. 2.

valorisation de nouvelles activités qui nécessiteraient une main-d'œuvre très qualifiée. Ainsi, nous assisterions progressivement à un changement profond de la structure de la population active avec une élévation vers le haut des emplois et une demande accrue de diplômés. Dans un article rédigé pour la revue des CPC, deux représentants de la CPC affirment : « les décideurs interrogés placent les questions d'éducation et de compétences en tête des priorités sur lesquelles il est nécessaire d'agir pour améliorer la compétitivité française et accompagner les changements d'organisation industrielle. [...] Nous ne sommes plus sur une logique de délocalisation, mais sur une logique d'approvisionnement, de sourcing et de cotraitance. Il y a eu d'abord la délocalisation, puis la sous-traitance et maintenant la cotraitance »¹⁴⁵.

Le recours à la notion de « cotraitance » vise à rompre avec des pratiques stigmatisées et stigmatisantes, symboles d'une économie fortement capitalistique, au profit de ce qui apparaît relever davantage du partenariat. Le nouveau référentiel d'activités du baccalauréat professionnel « Métiers de la mode » intègre pleinement cet affichage puisqu'il met l'accent sur le marketing et les processus liés aux procédés de production du vêtement. Nous retrouvons là les effets de la division internationale du travail avec une concentration sur les activités présentées comme les plus stratégiques comme la création, le marketing, la logistique ou la communication.

La faiblesse des effectifs scolarisés dans les diplômes de niveau V de l'habillement depuis 1986 et les réformes éducatives successives font du bac pro le premier diplôme de ce secteur et le premier niveau de recrutement souhaité¹⁴⁶. Parallèlement, la population active diminue et la part des ouvriers travaillant dans ce secteur est passée de 53 % en 2004 à 45 % en 2013. Celle des techniciens et agents de maîtrise a, quant à elle, augmenté, passant de 11 % en 2004 à 13 % en 2013¹⁴⁷. Au sein de la CPC, le baccalauréat professionnel est présenté comme devant accompagner ce déplacement de l'emploi vers le haut tout en permettant une poursuite d'études en BTS, perspective souhaitée par les jeunes et souhaitable aux yeux de certains enseignants. Bien que les bacs pros deviennent une voie d'accès vers le supérieur et singulièrement vers les sections de techniciens supérieurs, pour un certain nombre de leurs diplômés [Eckert, 1999 ; Beaud, 2002], les enseignants dans les BTS de la mode ne les perçoivent pas de façon identique. La très forte hiérarchisation des activités de la mode s'additionne à celle du système éducatif pour marquer d'un sceau négatif les jeunes issus de l'enseignement professionnel et rendre le segment de la création de mode quasiment inaccessible pour eux.

LE BTS « DESIGN DE MODE » : UNE PERSPECTIVE IMPOSSIBLE ?

Si l'industrie de l'habillement et le déclin des emplois de production focalisent négativement les regards, inversement le luxe et la création représentent les principales images positives associées à la mode. Leur pouvoir d'évocation est régulièrement mobilisé lors des procédures d'orientation et les enseignants s'en servent pour mobiliser des jeunes qui n'ont pas toujours choisi leur orientation. Les préoccupations institutionnelles de gestion des flux

145 Ces propos apparaissent sous la plume de Norbert Perrot, Inspecteur général de l'Éducation nationale et de Pierre-Jacques Brivet, Président de la 8e CPC (celle des métiers de la mode) et délégué régionale UFIH Rhône-Alpes. Perrot Norbert, Brivet Pierre-Jacques, 2012, « De l'évolution du secteur de la Mode-Habillement-Couture à la rénovation des diplômes », CPC Info, n° 52, p. 7.

146 « Avant-propos », CPC Info, n° 52, p. 3.

147 Observatoire des Métiers, Mode, textiles, cuirs.

scolaires aboutissent à favoriser une confusion induite par l'usage du terme « mode ». À tous les niveaux de l'enseignement professionnel de l'habillement, les élèves se projettent dans un univers de travail perçu uniquement au travers de marques et de ses supports de communication incarnés par les stylistes. Or, le baccalauréat professionnel n'a jamais été pensé comme une première étape pour des études de création de mode.

L'accès au BTS « design de mode, textile et environnement option mode », héritier du BTS « Conseiller de mode styliste » créé en 1972, se fait principalement après un baccalauréat technologique STD2A (sciences et technologies du design et des arts appliqués) ou d'une mise à niveau en arts appliqués (MANAA) pour les autres bacheliers, y compris ceux issus d'un baccalauréat professionnel. La possession d'un bac pro semble être la plupart du temps stigmatisante pour les candidats à ce BTS comme le dit, à l'issue d'une audition d'une bachelière professionnelle sortante d'une MANAA, une enseignante : « le lycée professionnel, ça tue ! ».

Mais suite au vote de la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche en juillet 2013, l'article 612-3 du code de l'éducation a été modifié. Depuis, un « pourcentage minimal de bacheliers professionnels et un pourcentage minimum de bacheliers technologiques » seront fixés par le recteur pour accéder aux sections de techniciens supérieurs¹⁴⁸. Au printemps 2014, lors d'une session de recrutement pour le BTS « design de mode », la proviseure interrompt les jurys et réunit les enseignants afin de leur rappeler la position du rectorat qui souhaite voir plus de bacheliers professionnels et technologiques intégrer ce cursus. L'objectif chiffré présenté par le rectorat est de recruter 20 % de bac pro, 50 % de STD2A et 30 % de bacs généraux, ce qui reviendrait à sélectionner, in fine, une dizaine de bacheliers professionnels. Cette disposition suscite l'opposition des enseignants de BTS de design de mode qui y voient une intrusion bureaucratique et une remise en cause de leur autonomie. Pour eux, un tel recrutement ne permettrait pas de maintenir la réputation d'excellence de l'établissement, rajouterait de la rigidité à un diplôme déjà fortement encadré et participerait à encourager le développement des écoles supérieures privées de mode qui se nourrissent de la critique de l'enseignement public. Face aux protestations enseignantes, la direction de l'établissement opte pour une attitude conciliante et leur indique qu'ils peuvent mettre « non classé s'ils ne veulent pas qu'un candidat soit classé ».

Chaque année, un ou deux bacheliers professionnels intègrent la préparation à ce diplôme. Leurs résultats ne les distinguent pas, lors de l'examen, de l'ensemble de la promotion d'une cinquantaine d'étudiants, mais leur réussite est présentée comme le fruit de la sélection opérée en amont aval. L'hostilité des enseignants s'explique par leur trajectoire scolaire et professionnelle mais aussi et surtout par la nature du curriculum. En effet, les enseignants de stylisme incarnent la démarche créative du cursus et se présentent comme les porteurs de la réputation de l'école, qui possède, selon le chef de travaux, « le leadership dans le domaine de la mode et du textile ». Cela leur permet de déroger aux règles que tente de faire appliquer l'inspection. Ces personnels sont tous diplômés de l'enseignement supérieur, titulaires d'une agrégation, d'un CAPES ou d'un CAPET, ils pratiquent régulièrement différentes formes d'expression artistique ou sont sensibilisés à l'art et défendent la sélection comme un marqueur de la méritocratie du système éducatif. Ce faisant, ils participent à entretenir le clivage hiérarchique entre la production et la conception visible dans les référentiels de certification.

148 Projet de loi relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche adopté le 3 juillet 2013, Article 18.

La première tâche présentée dans le BTS « métiers de la mode » montre la division du travail et le primat accordé au styliste. Le titulaire de ce diplôme devant « analyser, puis interpréter et exploiter les données du styliste ou du designer dans le respect des codes de l'entreprise »¹⁴⁹, est placé en position subalterne. Inversement, le BTS « Design de mode, textile et environnement » se fixe pour objectif « tout autant de former un futur professionnel que de participer à la construction d'une "personnalité" » et de rendre l'étudiant « disponible, conscient, critique et capable de s'affirmer dans l'orientation professionnelle qu'il aura choisie » et lucide « face aux enjeux professionnels [puisqu']une certaine subordination du textile à la question de la mode (sur le plan économique, notamment) impose de faire une distinction claire entre les activités liées à la démarche de création et de conception dans les deux secteurs. » Or, nous l'avons vu, le baccalauréat professionnel « métiers de la mode » ne se fixe pas comme objectif de former des jeunes capables d'énoncer des idées créatives et de les justifier mais des personnels de production de l'industrie de l'habillement.

* *
*

En France, la mode est présentée généralement sous son versant le plus prestigieux. Ce faisant, l'industrie de l'habillement est maintenue dans l'ombre, marquée par les nombreuses destructions d'emplois. Pourtant, ce secteur a connu des changements radicaux, passant d'une activité employant une main-d'œuvre très importante composée principalement d'ouvrières à un monde du travail centré sur les activités à forte valeur ajoutée. Cette mutation s'est imposée au système scolaire qui s'est trouvé dans l'obligation d'ajuster son offre de formation.

Les ouvertures de baccalauréats professionnels dans l'habillement ont été portées par quelques personnalités de l'Éducation nationale et s'inscrivaient dans le projet de création d'une filière des métiers de la mode et de l'habillement au sein de l'enseignement professionnel. Néanmoins, elles donnent à voir une vive opposition entre l'industrie et l'artisanat qui laisse progressivement place à une distinction entre la production et la création. Les premiers bacs pros qui ont été créés laissent apparaître une division de ce secteur d'activité qui ne sera jamais dépassée. On voit ainsi à l'œuvre les multiples contraintes dont on ne peut faire abstraction lorsque l'on analyse la genèse des diplômes, qui sont des constructions laissant apparaître différentes stratégies d'acteurs comme le montre Guy Bruçy [1998].

149 Tâche A1-T1 de l'activité A1 « Concevoir et développer les produits ». Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012, Référentiel : Brevet de technicien supérieur : Métiers de la mode – Vêtements, Paris, CNDP, p. 12.

BIBLIOGRAPHIE

Beaud Stéphane, 2002, 80 % au bac et ... après ? Les enfants de la démocratisation scolaire, Paris, La Découverte.

Becker Howard S., [1982] 1988, Les mondes de l'art, Paris, Flammarion.

Brucy Guy, 1998, Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880 – 1965), Paris, Belin.

Brucy Guy, Ropé Françoise, 2000, Suffit-il de scolariser ?, Paris, Éditions de l'Atelier / Éditions ouvrières.

Divert Nicolas, 2012, « De la promotion à la relégation. Le déclin des CAP de couture », Revue française de pédagogie, n° 180, p. 53-62.

Eckert Henri, 1999, « L'émergence d'un ouvrier bachelier, les bacs pro entre déclassement et recomposition de la catégorie ouvrière », Revue française de sociologie, n° 40-1, p. 227-253.

Floriani Céline, Kirsch Jean-Louis, Kogut-Kubiak Françoise, Ménabréaz Michèle, Paddeu Josiane, Gauthier Christelle et Quintero Nathalie, 2009, « Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme. Fiche descriptive 7, 9e CPC – Habillement », Net. Doc, Reflet, n° 57.7, CEREQ

Fourcade Bernard, Ourtau Maurice, 2009, « Niveau V et logique de filières », CPC Info, n° 48, p. 63-66.

Godart Frédéric, 2010, Sociologie de la mode, Paris, La Découverte.

Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, 2005, La mode en chiffres, Paris, Sessi, ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie.

Prost Antoine, 1992, Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours, Paris, Seuil.

Prost Antoine, 2002, « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision » in Gille Moreau (coord.), Les patrons, l'État et la formation des jeunes, Paris, La Dispute, pp. 95-111.

Solaux Georges, 1995, « Les décisions de politique éducative : le cas du baccalauréat professionnel », in Bernard Charlot, Jacky Beillerot (dir.), La construction des politiques éducatives, Paris, PUF, p. 111-128.

La coiffure, une filière sans baccalauréat

Céline Dumoulin¹⁵⁰ et Fanny Renard¹⁵¹

Malgré un développement important du bac pro depuis sa création en 1985, son implantation reste variable selon les secteurs professionnels. Certains secteurs et branches professionnels, comme la métallurgie (Brucy, Troger, 2000), y sont très vite favorables. Ils y voient l'occasion d'élever le niveau de qualification de la main d'œuvre. Mais d'autres secteurs, comme la coiffure, « résistent » encore aujourd'hui à sa création (Kirsh, Kogut-Kubiak, 2010). En effet, en 2015, cette filière n'offre toujours pas de baccalauréat professionnel et reste organisée autour du CAP et du Brevet professionnel. Le niveau IV ne se prépare que par alternance et essentiellement en dehors des établissements de l'Éducation nationale, dans les CFA et les écoles privées.

Si la création du bac pro est soutenue par les enseignants et les organisations syndicales, les représentants des employeurs artisans (Fédération Nationale de la Coiffure) y sont hostiles, considérant que seuls le Brevet Professionnel ou le Brevet de Maîtrise permettent de sanctionner une haute qualification dans la coiffure. Cette position semble unanime parmi les employeurs représentés dans les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) jusqu'au début des années 2000. Elle se fragilise néanmoins à compter de 2005, date à partir de laquelle un nouvel employeur apparaît comme représentant patronal, le Conseil National des Entreprises de Coiffure (fédérant les enseignes de coiffure).

Nous nous proposons d'analyser comment, à la faveur de l'évolution dans la représentation patronale du secteur, des objectifs ministériels d'élévation du niveau de qualification et des conditions d'accès au marché du travail, le baccalauréat professionnel coiffure est devenu d'un diplôme impossible, un diplôme probable.

Nous présenterons dans un premier point l'évolution des logiques patronales en matière d'offre de formation dans la coiffure, puis nous verrons comment ces logiques s'articulent aux effets des politiques éducatives et des conditions d'accès à l'emploi en matière d'élévation du niveau de qualification sur les caractéristiques et la composition du public en formation et des actifs. Enfin, nous analyserons comment ces logiques patronales et scolaires contribuent à redessiner l'offre de formation dans la coiffure en évoquant les débats autour de la création des diplômes de niveau IV (et III) au sein de la 19e CPC « Coiffure, esthétique et services connexes ».

Cette contribution est le fruit d'un échange scientifique autour des enjeux liés à la création des diplômes de la coiffure ; questionnement à la croisée d'une recherche sur l'usage des diplômes sur le marché du travail par les employeurs et d'une recherche sur l'orientation et la formation en CAP coiffure. Elle s'appuie de fait sur des matériaux divers. D'une part, des entretiens réalisés auprès de coiffeur(se)s, de responsables de centre de formation en apprentissage, de représentants des observatoire de branches, de 30 jeunes inscrits en CAP coiffure et de leurs formateurs ou enseignants (5 entretiens), des observations menées dans un CFA et un LP (1 mois et 15 jours). D'autre part, de données statistiques relatives à la fréquentation des diplômes (MEN-DEPP : Panel 2007 ; Bases élèves et apprentis ; Base

150 Ingénieure de recherche Printemps (UMR UVSQ-CNRS 8085), celine.dumoulin@uvsq.fr

151 MCF Sociologie, GRESCO (ÉA 3815), Université Poitiers - fanny.renard@univ-poitiers.fr

examens), à l'insertion des jeunes diplômés (Enquête IVA-IPA ; Enquête Génération Céreq) et aux qualifications des coiffeurs (données INSEE exploitation Céreq). Enfin, sur l'analyse de documents provenant de quatre sources principales : la presse patronale, les débats législatifs (assemblée nationale et sénat), les comptes rendus syndicaux et ministériels des débats tenus dans les instances nationales des commissions et conseils de l'Education Nationale (CPC, CNESER).

DANS LA COIFFURE, UN PATRONAT DIVISE SUR LA QUESTION DU BAC PRO ENTRE ARTISANS ET ENSEIGNES

Si les artisans de la coiffure semblent hostiles au bac pro, c'est parce que la profession dispose d'un autre diplôme de niveau IV, le brevet professionnel, qui participe de manière centrale à l'accès et à l'organisation du métier. En effet, la coiffure fait partie de ces professions artisanales dont l'accès est règlementé et dont l'exercice est subordonné à la possession d'un diplôme, en l'occurrence le brevet professionnel. Le Code de l'Artisanat impose la détention du CAP pour couper/ coiffer les cheveux. Les conditions d'ouverture d'un salon sont, quant à elles, définies dans la loi n° 46-1173 du 23 mai 1946¹⁵² qui exige que chaque établissement d'une entreprise de coiffure doit être placé sous le contrôle effectif et permanent d'un responsable qualifié, titulaire du brevet professionnel ou du brevet de maîtrise de coiffure.

Cette restriction dans l'accès à la profession est motivée par des mesures de protection de la santé publique (sécurité des consommateurs). Mais elle garantit également une protection de la profession artisanale contre la concurrence d'autres types d'employeurs. L'origine de cette règlementation remonte aux années 1930, quand la crise économique conduit de nombreux ouvriers au chômage à offrir leurs services de coiffure à bas prix hors salons et provoque ainsi un important afflux de main d'œuvre dans la profession. La concurrence des « baissiers », salons tenus par une seule personne sans réelle formation et ne respectant pas les temps de travail, a notamment pour conséquence de déstabiliser les tarifs des coiffeurs « installés », et donc les conditions d'emploi de leurs salariés (Zdatny, 1990). C'est dans le but de lutter contre cette concurrence que salariés et patrons sont amenés, au milieu des années 1930, à signer le 11 novembre 1938, avec la CGT, une des premières conventions collectives du secteur artisanal. Cette convention instaure notamment l'exigence d'un apprentissage de 18 mois pour les salonniers et de deux ans pour les coiffeurs pour dames. Elle pose donc les conditions du temps de travail et du niveau de formation requis pour exercer dans un salon. En contrepartie, le patronat artisanal concède aux salariés de la coiffure le respect d'un temps de travail.

De fait, au cours du XXe siècle, la formation et les diplômes qui la sanctionnent (CAP, BP) s'imposent comme le pivot central de la régulation du métier. Compte-tenu de l'enjeu, les artisans et ses représentants, via la FNC (Fédération Nationale de la Coiffure), vont organiser leur participation et le contrôle de la gestion de la formation initiale et leur intervention dans le champ éducatif via les Chambres de Métiers et de l'Artisanat. Ces établissements publics, chargés de « sauvegarder les intérêts professionnels et économiques des métiers » et de « participer à l'organisation de l'apprentissage » assurent le fonctionnement, la gestion et une partie du financement des Centres de Formation d'Apprentis (CFA) (Mazaud, 2009). Car dans le secteur, le recours à l'apprentissage est

152 Portant réglementation des conditions d'accès à la profession de coiffeur.

notable : en 2010, les apprentis y représentent 20 % de la main d'œuvre (contre 2 % tous secteurs confondus, selon le Cereq). Que la FNC « ait su contrôler l'accès à l'exercice indépendant du métier en obtenant des pouvoirs publics une loi limitant cet accès aux détenteurs d'un brevet de maîtrise ou professionnel - ce qu'aucun autre métier organisé et rattaché à l'artisanat n'a pu obtenir jusqu'à ce jour [...], tout cela est révélateur d'une forte identité » (Zarca 1988).

Néanmoins, depuis une trentaine d'années, les artisans perdent leur position dominante dans le secteur de la coiffure, qui a notablement évolué dans sa composition. En effet, de nouveaux acteurs économiques organisés sur le modèle de la franchise viennent concurrencer les salons artisanaux. Il s'agit des enseignes de coiffure de type Franck Provost ou Jean-Louis David, qui développent un modèle économique alternatif à celui de l'artisanat et gagnent de plus en plus de parts de marché. Si elles ne représentent encore que 10 % des salons, ces enseignes captent aujourd'hui 30 % du chiffre d'affaires, notamment dans la coiffure pour dames¹⁵³ (Bureau et al., 2008). Les franchises des salons de coiffure, dont Jean-Louis David ou Franck Provost parmi les plus connues, s'organisent selon un modèle économique très différent de celui de l'artisanat. Moyennant un droit d'entrée compris entre 4.000 € et 15.000 € et une redevance forfaitaire ou indexée sur le chiffre d'affaires, les franchisés bénéficient de l'image de l'enseigne, avec soutien publicitaire, mais également d'une assistance comptable, juridique et sociale ainsi que de formations spécifiques. La relation commerciale qui lie les deux parties dans le cadre de salons franchisés implique que le dirigeant de l'entreprise de coiffure s'engage à diffuser le savoir-faire et les produits associés à une marque, un style de coupe (Dubernet, 2002).

Face aux artisans, les enseignes s'organisent à leur tour et se fédèrent à partir de 1998 au sein du Conseil National Des Entreprises de Coiffure (CNEC), adhérente de la Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises (CGPME) et présidée jusque récemment par Franck Provost. Compte-tenu de la réglementation de la profession, ces enseignes sont elles aussi très directement intéressées par les modalités de la formation initiale et tentent d'affirmer leur conception en assouplissant un système de formation jugé trop rigide et inadapté aux besoins actuels en matière de formation de la main d'œuvre¹⁵⁴.

Ces divisions entre enseignes et artisans portent en premier lieu sur les contenus du diplôme et des épreuves. C'est au sein des CPC que les arbitrages sur les contenus et les épreuves des diplômes professionnels ont lieu en présence des représentants du ministère de l'Éducation Nationale, des représentants des salariés et des employeurs. Siégeant en tant que fédération patronale, le CNEC y œuvre pour la création de nouveaux diplômes de niveau IV et III dans la coiffure susceptibles de mieux former des jeunes à la « relation clientèle et à la gestion de la main d'œuvre »¹⁵⁵. Son analyse met en exergue les contraintes de rendement nécessitant de diminuer le temps de réalisation, s'opposant à la conception de la FNC qui plaide pour le maintien des enseignements techniques de base¹⁵⁶. Lors de la dernière rénovation du BP (validée en 2011) qui fusionne les options styliste-visagiste et coloriste-permanentiste en valorisant l'exigence de polyvalence (Monchatre, 2010), le

153 Sources : rapports de branches, et Bureau et al., 2008.

154 Voir livre blanc du CNEC, « Pour que les entreprises de coiffure soient enfin reconnues à leur juste valeur », Cnec, 2008.

155 Source : compte-rendu 19ème CPC.

156 A l'occasion de la réactualisation du brevet professionnel en 2011, les tenants de la tondeuse (les enseignes) s'opposent aux partisans du peigne et du ciseau pour la coupe homme (les artisans).

diplôme procède d'un compromis entre les deux fédérations et d'une « hybridation » des contenus et des épreuves (Caillaud et al, 2012).

Ces oppositions sur le contenu expriment ainsi des divergences sur la pratique professionnelle entre artisans et enseignants. Le mode de recrutement artisanal consiste à embaucher un apprenti inexpérimenté à qui l'artisan coiffeur transmet un savoir-faire en n'omettant aucune étape (du shampoing à la maîtrise des techniques de coupe, de coloration, etc.) (Dubernet, 2002). Le rôle de la formation et son unification dans ce processus sont essentiels puisque c'est au cours de cette première étape que se transmettent la maîtrise des gestes professionnels et aussi une « manière d'être » coiffeur (Zarca, 1988). Or les enseignants privilégient d'autres types de compétences. Là, l'organisation du travail repose sur une spécialisation des tâches (coloration, permanente,...) et une rapidité dans la prise en charge du client. Par ailleurs, la franchise supposant un accord commercial avec une marque, le coiffeur doit aussi exercer une activité de conseil et de vente des produits de la marque diffusée. Ces pratiques professionnelles ne sont, bien sûr, pas indépendantes des modèles économiques spécifiques. La taille moyenne des établissements de coiffure est de 3 personnes, mais elle s'élève à 6 personnes en moyenne dans les franchises tandis qu'elle plafonne à 2,5 dans les salons indépendants¹⁵⁷.

Se jouent ainsi, dans ce secteur, des luttes dans l'usage des certifications sur le marché du travail qui ne sont pas sans effet d'une part sur les manières de former et de sélectionner le public scolaire d'une part, et sur l'évolution de l'offre de formation d'autre part.

APPROPRIATIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES DE L'EXIGENCE D'ELEVATION DU NIVEAU DE QUALIFICATION EN FORMATION ET SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Avant d'observer comment ces luttes font pendant aux effets des politiques éducatives et des conditions d'accès au marché du travail, deux mots pour caractériser le public des formations à la coiffure.

Au vu du Panel 2007 de la DEPP, les jeunes de CAP de la spécialité coiffure et esthétique¹⁵⁸ partagent, avec les jeunes fréquentant d'autres CAP, des origines sociales plus populaires et un parcours scolaire davantage heurté au primaire que l'ensemble des jeunes de la même génération (MEN-DEPP, Panel 2007 ; Palheta, 2012). Ils ont majoritairement des parents employés ou ouvriers (mère : 69.7 % ; père : 57.5 %) et ayant un niveau d'études inférieur au niveau IV (mère : 67.7 % ; père : 66.9 %). D'un point de vue scolaire, ils ont plus souvent redoublé en primaire que l'ensemble des jeunes du Panel 2007 (31.2 % contre 15.9 %).

Néanmoins, quand on y regarde de près, parmi l'ensemble des jeunes scolarisés au moins 1 an en CAP, ceux ayant fréquenté un CAP coiffure se distinguent tant socialement que scolairement de ceux fréquentant des CAP d'autres spécialités. Ils paraissent légèrement sur-sélectionnés. Ils ont plus souvent un père employé, cadre ou membre des professions intermédiaires et plus souvent une mère indépendante (5.6 % contre 4.15 % pour les jeunes fréquentant d'autres CAP)¹⁵⁹. Sur le plan scolaire, ils sont proportionnellement moins

¹⁵⁷ Source : Unec.

¹⁵⁸ Le Panel 2007 ne permet pas de distinguer les CAP coiffure et CAP esthétique.

¹⁵⁹ Ils ont moins souvent une mère sans profession (6 % contre 8.75 %).

nombreux à avoir redoublé au primaire (31.2 % contre 50.45 %) et à avoir fréquenté une classe atypique du collège (9.9 % contre 32.8 %) (MEN-DEPP, Panel 2007).

Si cette population est relativement mieux dotée socialement et scolairement, c'est sans doute que, relativement à d'autres spécialités, l'entrée en CAP coiffure ne va pas de soi, tant dans la voie scolaire que dans l'apprentissage. Dans l'académie d'enquête, le taux d'attractivité de la spécialité en lycée professionnel est de 2.1 et c'est le plus élevé des spécialités « féminines » proposées¹⁶⁰. L'entrée en apprentissage n'est pas moins sélective (Renard, 2015) : la recherche d'un maître d'apprentissage est longue, dans ce secteur particulièrement fermé, et tous les candidats sont loin d'être retenus (Moreau, 2003).

Comment cette population se positionne-t-elle par rapport à l'offre de formation, dans un contexte « exigeant » l'élévation du niveau de qualification ? De ce point de vue, le secteur de la coiffure n'est pas imperméable aux évolutions sociales en matière de qualification. On constate une attraction du niveau IV, mais les parcours et aspirations des formés témoignent encore d'un attachement aux voies et niveaux traditionnels de formation et d'accès au métier.

Tout d'abord, l'apprentissage reste la voie de formation empruntée par la majorité des candidats au CAP coiffure¹⁶¹.

L'évolution est plus notable concernant la répartition des effectifs en formation entre les niveaux de diplômes. En effet, depuis les années 1990 (peu de temps après que le BP soit devenu accessible en formation initiale, depuis la loi Séguin de 1987), on constate à la fois une augmentation continue des jeunes préparant un diplôme de niveau IV en coiffure et leur part croissante relativement aux jeunes préparant un diplôme de niveau V (Fiorani et al., 2009). Ainsi, les effectifs en BP ont été multipliés par 2.8 entre 1990 et 2005. Les effectifs de CAP ont connu une évolution moins linéaire : une baisse spectaculaire entre 1990 et 1995, passant de 17 627 à 8 893 (baisse commune à l'ensemble des CAP ; parallèle à l'« apogée » du BEP et à la rénovation du CAP coiffure), puis une remontée progressive pour atteindre 11 883 en 2005. En 2011, on compte 10 253 présents aux épreuves du CAP (tableau 1).

Tableau 1 Nombre de présents aux épreuves en 2011

	Nombre de présents	%
BP coiffure (aux 2 options)	4 635	31.13
CAP coiffure	10 253	68.86
	14 888	100

Source : Base Examen, MEN-DEPP, 2011.

En formation, les candidats au niveau IV représentent désormais le quart des candidats de la filière. Ainsi, même dans un secteur traditionnellement attaché au niveau V, les prétendants au niveau IV se font plus nombreux.

160 Il est de 1.7 toutes spécialités confondues et de 0.6 pour le CAP Métiers de la mode – vêtement flou (moins qu'en bac pro esthétique, cosmétique, parfumerie : 4.1). Source : Rectorat de Poitiers, Bilan de l'affectation 2014, nov. 2014.

161 Bases élèves et apprentis, Banque centrale de pilotage, MEN-DEPP, 2012.

L'enquête menée en CAP coiffure dans un CFA et un LP fait apparaître qu'enseignants et formateurs incitent fortement les jeunes préparant un CAP coiffure à poursuivre leur formation et ce, dès les journées « Portes ouvertes » des établissements (LP comme CFA) qui accueillent les élèves de 3ème prétendant à la formation. Ils y présentent l'ensemble des diplômes de la filière, soulignant l'importance d'une poursuite d'études au-delà du CAP, présenté comme « diplôme de base », non suffisant pour aspirer à une « haute technicité ». En plus d'être toujours associé à la possibilité d'une installation, le brevet professionnel est présenté comme un allant-de-soi de la formation initiale. Formateurs et enseignants indiquent, à mots couverts, les difficultés d'insertion sur le marché de l'emploi avec la possession du seul CAP¹⁶².

De fait, sur les 30 jeunes rencontrés en entretien (en fin de 1ère ou 2ème année CAP), 28 mentionnent le désir de poursuivre en BP¹⁶³, à l'issue du CAP ou après une mention complémentaire (seuls des apprentis évoquent cette possibilité). 12 (dont 9 lycéens) envisagent d'autres diplômes encore (Brevet de maîtrise en coiffure ; bac pro ou MC esthétique, diplôme de marketing)¹⁶⁴. Lorsqu'ils justifient leur souhait de poursuivre à l'issue du CAP et de préparer un brevet professionnel, ils sont nombreux à faire mention de leur désir d'ouvrir, un jour, un salon de coiffure. L'obtention d'un BP et l'attraction du niveau IV dans ce secteur sont encore bien associées par les jeunes de la spécialité à l'indépendance (3 enquêtés seulement indiquent ne pas rêver, pour l'instant, d'ouvrir un salon de coiffure). Mais l'envie de poursuivre en BP est aussi rapportée à l'exigence actuelle de possession de diplômes de plus en plus élevés pour accéder au marché du travail :

Qu'est-ce que tu penses faire après... ?

Et beh... [sourire] Déjà, j'attends d'avoir mon CAP l'année prochaine.

Ouais ?

Et après j'aimerais bien faire un BP [...]

Après ton BP, t'as une idée ?

Ben j'aimerais bien ouvrir mon salon. Mais ? [rire] 'Fin déjà j'ai pas mon CAP encore donc... [sourire] Quand je serais vraiment sûre... d'avoir mes diplômes et tout... Ben j'aimerais bien avoir mon salon... ou alors travailler dans un autre salon 'fin... Hum.

Hum. Mais du coup t'as... Ouais, tu te dis pas comme ta tante de te dire "j'arrête après le CAP..."

Ben... non.

Non ?

'Fin j'aimerais bien continuer parce que... maintenant... quand on veut chercher du travail... Quand on dit que "J'ai que un CAP", c'est... moins facile que si on dit... "J'ai le BP... j'ai la mention complémentaire" et tout 'fin... tu trouves plus de travail quand t'as plus de diplômes en fait.

162 En incitant les jeunes à poursuivre leur formation, formateurs et enseignants tentent aussi de s'assurer un public à former. C'est particulièrement prégnant dans le LP enquêté qui peine à trouver/garder des candidats au BP.

163 La lycéenne qui ne le souhaite pas envisage de se réorienter en CAP petite enfance ; l'apprenti qui ne le souhaite pas a dû mettre fin à sa formation coiffure pour incapacité professionnelle (allergies).

164 Si leurs aspirations se maintiennent et se concrétisent, les enquêtés rejoindront ces « cas d'accumulation de diplômes » (Cayouette-Remblière, 2013), constatés parmi les jeunes ayant préparé un CAP et poursuivant une formation professionnelle (soit un peu moins de 10 % des jeunes du Panel 1995).

(Glwadys, LP, a cherché en vain d'un maître d'apprentissage pour son CAP ; père chef de chantier dans les travaux publics ; mère auxiliaire de vie à l'hôpital)

En écho à ces perceptions adolescentes, les indicateurs disponibles témoignent d'une dégradation de l'insertion professionnelle à court terme après l'obtention des CAP des spécialités Coiffure et Esthétique. Ainsi, dans l'académie d'enquête, le taux d'insertion des jeunes détenteurs d'un diplôme de coiffure est le plus mauvais des « jeunes sortants » détenteurs d'un diplôme professionnel : moins de 35 % [source rectorale – enquêtes IVA 2006-2009]. Il en va de même pour l'insertion professionnelle à moyen terme. Parmi les sortants des générations 2004 et 2007, 29 % des sortants de CAP du domaine coiffure et esthétique se déclarent au chômage trois ans plus tard. Ils ne sont que 6 % dans ce cas quand ils sortent d'un niveau IV (Arrighi, Sulzer, 2012). Par ailleurs, seuls 55 % des sortants de niveau V exercent dans les métiers de la coiffure ou de l'esthétique, contre trois quarts des sortants de niveau IV¹⁶⁵.

Du côté des caractéristiques de la main d'œuvre, des évolutions notables sont observables dans la structure de formation de la population active, qui cristallise l'évolution du niveau de qualification attendu sur le marché du travail.

Du point de vue de l'ensemble des actifs, il apparaît que, diplôme distinctif dans les années 1994-96 (détenu par 16 % des actifs), le BP est devenu un diplôme « partagé », détenu par quasiment la moitié des actifs (49 % le détiennent en 2009-11). Une inversion de la structure des niveaux de formations s'opère entre mi-1990 et fin 2000 chez les coiffeurs, notamment parmi les plus jeunes d'entre eux. En 1994-96, 11 % des moins de 30 ans étaient de niveau IV et 59 % de niveau V. En 2009-11, 48 % des moins de 30 ans étaient de niveau IV et 30 % de niveau V. Dans des proportions moindres, le même effet s'observe parmi les actifs plus âgés. La structure du niveau de formation n'a pas seulement changé au regard de l'âge mais également au regard du statut des actifs. En effet, le BP est non seulement plus souvent possédé par les artisans, commerçants et chefs d'entreprise (26 à 63 % entre 1994-96 et 2009-11), mais aussi par les employés, c'est-à-dire les salariés (10 à 41 %).

Ainsi, l'élévation du niveau de formation de la main d'œuvre s'observe à différents niveaux : de plus en plus de jeunes poursuivent leurs études jusqu'au BP d'une part, et la norme de recrutement tend de plus en plus vers le niveau IV, ce qui amène Arrighi et Sulzer à conclure à une « translation quasi-achevée de la norme d'emploi vers le niveau bac (Arrighi, Sulzer, 2012).

ABOUTISSEMENT SUR L'OFFRE DE FORMATION

C'est à partir de l'étude des comptes rendus de la 19e commission professionnelle consultative, dédiée à la coiffure, l'esthétique et aux services connexes, réalisés de 1996 à 2014, que nous avons tenté de saisir la manière dont se faisaient jour l'idée d'un bac professionnel coiffure et ses éventuelles conditions de possibilité.

LE ROLE DES CPC

165 Céreq : Génération 2004.

Les Commissions Professionnelles Consultatives se prononcent sur les opportunités de création ou de suppression des diplômes, ainsi que sur la rénovation de leurs contenus (tant le contenu professionnel que les examens). Leur avis est consultatif. Au nombre de 14 au ministère de l'Education nationale, ces instances paritaires, placées sous l'égide de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), réunissent en nombre égal des représentants des employeurs du secteur, des salariés, des pouvoirs publics - et parmi eux les représentants de l'Education Nationale, et des personnalités qualifiées (issues des syndicats enseignants, des fédérations de parents d'élèves et de représentants des chambres de commerce et d'artisanat...). L'activité des CPC est variable selon les secteurs et dépend principalement de la mobilisation des partenaires sociaux concernés. Les organisations syndicales de salariés y sont généralement moins impliquées – et peut-être aussi moins entendues – que les organisations patronales. Finalement, les oppositions les plus vives sur l'architecture des formations et leur contenu surviennent moins entre patrons et salariés qu'au sein même du collège des employeurs quand ils mettent aux prises représentants de grandes entreprises et représentants des PME ou artisans (Maillard, 2015).

Concernant la coiffure, l'évolution notable de la 19e CPC dans sa composition et le jeu des alliances qu'elle permet, intervient en 2005. En effet, jusqu'alors, la FNC des artisans est le seul représentant employeur pour la coiffure. À partir de cette date, soit 7 ans après la création du CNEC (1998), cette organisation – qui ne représente que 10 % des entreprises du secteur – intègre et s'investit activement dans la CPC, demandant à être co-signataire de la convention MEN-FNC. À l'occasion de la refonte des CPC en 2007 et de l'interruption des mandats en cours qui devaient amener la FNC à la présidence, le CNEC obtient la présidence de la commission, les entreprises artisanales se trouvant mises en minorité dans le collège des employeurs de la CPC.

Dans ces commissions, l'Education Nationale occupe la place de « grande ordonnatrice du dialogue social », tentant de concilier les objectifs politiques en matière d'éducation à la demande du monde productif (Maillard, 2013). C'est elle qui assure le secrétariat général des CPC, via des membres de la DGESCO. C'est moins dans les débats qui animent cette commission que dans l'organisation du travail que l'Education Nationale y exerce son pouvoir, notamment dans la constitution des groupes de travail et la nomination des chefs de projets dont elle a la charge (Maillard, 2013 ; Caillaud et al, 2012). Pour autant, les CPC ne peuvent être perçues comme de simples chambres d'enregistrement des politiques de l'Education Nationale. Et si, comme le souligne Caillaud et al, les fondements des débats qui animent ces commissions autour des questions de formation professionnelle sont rarement explicités, les CPC restent toutefois une arène où s'expriment les positionnements des différents acteurs qu'il est intéressant d'étudier.

Nous examinerons d'abord le fonctionnement ordinaire de la CPC et les alliances fluctuantes qui s'y nouent ; ensuite le recours des représentants employeurs comme du MEN à des instances et autorités extérieures à la CPC pour faire avancer l'offre de formation et déjouer les rapports de force en présence en CPC ; enfin, l'apparition de l'idée, voire des conditions de possibilité, d'un bac pro coiffure dans la CPC, entre 1996 et 2014.

LE FONCTIONNEMENT ORDINAIRE DE LA CPC ET LA FLUCTUATION DES ALLIANCES

Une première lecture fait apparaître que la CPC assure le mandat dont elle a la charge :

- Elle se réunit régulièrement, même si c'est moins fréquemment que ce qui est prévu : la plupart des années, on ne compte qu'une réunion ; certaines années, elle ne se réunit pas.
- Elle rénove les diplômes existants dans la branche (révision du référentiel d'activités professionnelles, du référentiel de certification, définition des épreuves...) et met en conformité réglementaire les épreuves de différents diplômes : sur la période les CAP, Mentions Complémentaires, BP pour l'esthétique ou la coiffure, le BTS en esthétique¹⁶⁶.
- Sur la période, la CPC crée 3 diplômes : le bac pro Esthétique (2002), le bac pro Perruquier posticheur (2010), le BTS Coiffure (2014).

Ce fonctionnement ordinaire fait apparaître une fluctuation des alliances et des oppositions au gré des points discutés. Les représentants enseignants ne s'opposent pas systématiquement aux représentants employeurs et ne sont pas forcément soutenus par le MEN. Les positions des représentants employeurs et salariés convergent souvent¹⁶⁷. Si les artisans de la coiffure et de l'esthétique se rejoignent volontiers, ils peuvent s'opposer lorsque sont en jeu ou « menacés » les territoires réservés des professions.

On constate ainsi :

- Une opposition FNC/MEN : sur le manque de collaboration entre professionnels et inspecteurs pour les grilles d'évaluation (1996) ; sur le refus de la FNC de livrer à la CPC les résultats d'une étude menée sur la branche demandée dès 2002 ;
- Une opposition FNC/CNEC et autres collègues en 2008 : sur l'absence de discussion paritaire à l'occasion de la rénovation d'une épreuve de BP demandée par la FNC ; et une alliance FNC-MEN, le MEN rappelant que la CPC est le lieu privilégié de concertation ;
- Une opposition CNEC-MEN/FNC et collège salariés en 2010 : sur l'absence d'information des membres de la CPC sur la participation du CNEC au groupe de travail sur le BTS esthétique ;
- Une opposition FNC/enseignants : sur la demande réitérée par plusieurs syndicats enseignants de la création d'un bac pro Coiffure depuis 2002, voire d'un BTS dès 1997 ; au départ, le MEN soutient la FNC en écartant la proposition de la CGT de création d'un BTS au titre que cette question n'est pas à l'ordre du jour ;
- Une opposition salariés/enseignants : au départ (2002) sur l'opportunité de créer un bac pro... mais dès 2003, les représentants du collège salariés (qui contient des formateurs et responsables d'établissement de formation) se rallient aux syndicats

166 Ainsi, une rénovation du BP a lieu en 1997 qui aboutit à la substitution des deux BP dames et messieurs par deux nouvelles options du BP : styliste-visagiste et coloriste-permanentiste.

167 Convergences pour la rénovation du BP en 1997, pour la contestation d'épreuves sur tête implantée, pour revendiquer les soins du cuir chevelu (vs représentants de l'esthétique). Divergences au sujet du maintien des mentions complémentaires (les représentants salariés ne s'y rallient que parce que les contenus du BP sont jugés trop importants ; ils appellent cependant les salariés à se mobiliser pour la rémunération des diplômes) ; perte d'alliance en 2003 au sujet du bac pro : les représentants salariés FO se rallient à l'idée d'un bac pro coiffure, même s'ils continuent de penser comme les représentants employeurs que les discussions doivent d'abord avoir lieu hors CPC.

enseignants tout en défendant la proposition de la FNC que le débat ait d'abord lieu au sein de la profession.

Mais aussi

- Des chamailleries entre représentants des employeurs de coiffure et d'esthétique sur l'avancement des discussions au sein des groupes de travail (des conflits entre représentants employeurs de l'esthétique apparaissant en CPC lors des discussions sur le BTS), pour mettre en avant l'« efficacité » du dialogue FNC-CNEC-MEN sur la rénovation du CAP en 2006 ; mais aussi sur la question du maquillage dans le référentiel d'un diplôme Perruquier posticheur, le CNEC et la FFPS (fédération française de la parfumerie sélective) estimant que cela n'empiète pas nécessairement sur l'esthétique puisqu'il s'agit de maquillage d'art associé à la pose de la perruque (2008).

- Une opposition entre les représentants des employeurs coiffure-esthétique et le MEN lors de la proposition d'un bac pro Perruquier posticheur, pour des raisons différentes : du côté de la coiffure, parce que le CAP Coiffure n'apparaît plus comme pré-requis en raison de la création d'un nouveau diplôme intermédiaire (le BEP Assistant technicien) ; du côté de l'esthétique parce que le maquillage apparaît dans le référentiel du bac pro Perruquier contre le souhait de la CNAIB.

La fluctuation des oppositions et des alliances semble indiquer que les partenaires en présence sont bel et bien là pour discuter et qu'ils entrent dans le jeu d'un « dialogue social » dirigé par le MEN sur la question des diplômes. Néanmoins, une lecture plus précise fait apparaître que le dialogue et le vote en CPC ne permettent pas à eux seuls de régler les désaccords.

LES MANŒUVRES AU SEIN ET AUTOUR DE LA CPC

Sur les quinze années de comptes-rendus examinés, on perçoit bel et bien une avancée du MEN dans la création de diplôme de niveau IV et singulièrement de bacs pros, avec ou sans l'appui des représentants employeurs. Autrement dit, la CPC fait avancer la politique du MEN et ses objectifs de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac. Et, lorsque c'est sans les représentants des employeurs, c'est avec le soutien d'instances extérieures.

Deux exemples permettent d'illustrer les avancées :

Bac pro Perruquier posticheur : À l'origine de ce bac pro, il y a la demande de rénovation du CAP Perruquier formulée par la FNC en mai 2002. Soutenue par le MEN, cette demande fait l'objet de plusieurs études et groupes de travail de 2002 à 2007, date à laquelle le principe de rénovation du CAP est acté. En 2008, un consensus émerge pour convenir que les compétences du diplôme relèvent du niveau IV. Cela débouche cependant sur une proposition qui n'emporte pas l'adhésion des représentants employeurs : la soumission du référentiel du Bac Pro Perruquier et l'annonce de la création d'un diplôme intermédiaire, le BEP Assistant technicien, en remplacement du CAP Perruquier posticheur jugé trop ancien. Pour faire front aux critiques attendues des représentants employeurs, l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), en tant que cheffe du projet, prend soin de souligner que les propositions soumises découlent des conclusions d'un groupe de travail caractérisé par une forte assiduité des professionnels des secteurs du spectacle et de l'institut ; d'autres professionnels que les coiffeurs et les esthéticiens assoient donc cette proposition. Le

mécontentement déjà mentionné des coiffeurs et esthéticiens se traduit par le rejet de la proposition de création du bac pro et d'abrogation du CAP (9 voix contre, 5 pour). Toutefois, fait relativement rare mais significatif, ce vote ne sera pas suivi par le ministère et l'arrêté d'abrogation du CAP Perruquier posticheur est promulgué en avril 2010. Le recours à une autorité extérieure fait aboutir la proposition de l'IGEN.

Après avoir réclamé pendant de nombreuses années, et en vain, à la FNC de livrer les résultats d'une étude sur la branche, le MEN informe en 2013 la CPC d'une commande faite par le cabinet du ministre d'une étude sur la branche. Là encore, le recours à autorité extérieure et supérieure permet de contrer le refus d'obtempérer de la FNC.

Les représentants des employeurs ne sont pas en reste dans le recours à d'autres instances que la CPC pour discuter de la formation professionnelle. Ce recours est mis en œuvre pour consolider des vues, parfois contre l'avis du MEN ; mais aussi pour régler, hors CPC, des désaccords entre représentants employeurs. Cela s'observe particulièrement à l'occasion des tensions CNEC/FNC autour de la création de nouveaux diplômes.

Les principales tensions entre FNC et CNEC se cristallisent autour de la création du BTS Coiffure. Si le CNEC s'est fait dès son arrivée en CPC le défenseur de la création du bac pro et du BTS, il se concentre rapidement sur la demande en CPC d'un BTS (parallèlement à l'élaboration du BTS Esthétique), la discussion avec la FNC sur la possible création d'un bac pro paraissant bloquée.

Mais parallèlement, en dehors de la CPC néanmoins informée sur le projet, le CNEC crée en 2009 un certificat de qualification professionnelle (CQP) « manager de salon de coiffure ». Cette création constitue une première brèche dans le contournement du BP comme sésame de l'installation en salon. Ayant pour objectif de développer les compétences professionnelles en matière de finances, stratégie, développement commercial, d'organisation et de management, le CQP s'adresse aux titulaires d'un BP coiffure ou d'un CAP coiffure justifiant d'une expérience de trois ans mais également aux titulaires d'un bac pro quelle qu'en soit la spécialité. Ce certificat introduit de fait le bac professionnel comme accès possible à la gestion de salon, à l'encontre de ce qu'a toujours défendu l'artisanat de la coiffure qui avait misé sur le brevet professionnel.

Les discussions sur la création d'un BTS coiffure avancent lentement. Si le CNEC obtient en 2006 l'accord de principe sur le lancement d'un groupe de travail sur ce diplôme. Ce n'est qu'en octobre 2008 que le CNEC présente en CPC un dossier d'opportunité pour la création du BTS coiffure. Le principe de création du groupe de travail sur ce BTS est voté à 17 voix pour (sans hostilité de la FNC). Néanmoins, ce groupe de travail ne se met en place que 4 ans plus tard (mars 2012) et durant ce laps de temps, l'offre de formation dans la coiffure connaît quelques évolutions :

En effet, la FNC élabore ailleurs, avec la Chambre des métiers un Brevet de maîtrise, inscrit au RNCP au niveau III ; et devance la création d'un BTS (peut-être pour rendre caduque la demande du CNEC d'un BTS ?).

En plus de travailler l'offre de diplômes hors de la CPC, les représentants des employeurs peuvent agir au sein même de la CPC en freinant l'avancement des discussions :

Pour repenser l'offre de formation, la FNC fait valoir en 2002 la suprématie de « la profession ». En faisant mention de réflexions en cours au sein des organisations professionnelles, elle tente de maintenir le plus longtemps possible l'Education Nationale à

l'écart d'une réflexion sur l'évolution de la filière. Le secrétaire général suggère alors de partager les résultats d'une étude commandée par la profession entre les membres de la CPC. Mais la FNC reportera toujours cette présentation. Par ailleurs, la résistance de la FNC à la création du BTS ne semble pas pour rien non plus dans le long délai de mise en place du groupe de travail sur ce diplôme. L'allongement des délais empêche finalement d'aboutir à une réflexion sur des compétences transversales aux BTS Coiffure et Esthétique. La rénovation du BTS Esthétique suit son cours, seule, et elle est votée sans le BTS Coiffure en 2011 (pour une mise en application à la rentrée 2012).

L'AVANCEE PROGRESSIVE DE L'IDEE D'UN BAC PRO COIFFURE DANS LA CPC

Jusqu'en 2005, les employeurs indépendants participent à la révision des contenus des diplômes mais le CAP et le BP sont maintenus comme les seuls diplômes de la profession. Le BP garde le monopole et reste l'unique diplôme de niveau IV, malgré l'idée déjà bien avancée de la création d'un bac pro. Cette idée apparaît en effet dès les premiers comptes-rendus étudiés (1997) ; elle se trouve encore formulée dans le dernier [2014] (même s'il n'y a pas encore eu de dossier d'opportunité ni de groupe de travail) ; mais en 15 ans, les lignes ont bougé.

Le bac pro Coiffure est d'abord proposé par les syndicats enseignants seuls (CGT, FSU, puis les autres FO, SNALC). Face à cette demande, l'Education Nationale avance prudemment et semble ne pas souhaiter braquer les représentants des organisations professionnelles. Ainsi, elle ne se saisit pas de ces demandes émanant du collège des personnalités qualifiées.

Elle ne réagit et ne se saisit des demandes des syndicats enseignants que plus tard (2002), parallèlement à la création du bac pro Esthétique, et de manière timide, en demandant seulement une discussion autour des conclusions de l'étude de la branche commandée par la FNC. Les représentants salariés se rallient aux syndicats enseignants en 2003 (même s'ils réclament d'abord, comme les employeurs, une discussion paritaire hors CPC).

En 2005, la demande de création du bac pro Coiffure est formulée par le nouveau venu, le CNEC. Pour la première fois, les revendications des représentants enseignants et salariés sont défendues par une partie des employeurs. Les représentants du MEN vont alors œuvrer pour qu'une réflexion sur l'opportunité de création de nouveaux diplômes soit engagée. Soutenu par les représentants salariés de FO, le secrétaire général des CPC « profite » de cette sollicitation contradictoire pour appeler à la constitution d'un groupe de travail sur la filière. Dès lors, la FNC est seule à refuser ; elle n'a que le soutien d'un représentant de l'APCM (membre du collège des personnalités qualifiées).

Malgré la durée des négociations pour aboutir à la création d'un diplôme de niveau III (9 ans), le CNEC présente en 2013 l'avancée de la réflexion du groupe de travail sur la création d'un BTS coiffure. Le 9 janvier 2014, la création du BTS coiffure est validée (17 voix pour). S'y opposent fermement l'APCM et la FNC. La FNC déplore la création de ce diplôme qu'elle ne juge pas pertinent au regard de l'employabilité (un diplôme de niveau III existe déjà), et qui, selon elle, déstructure une offre de formation cohérente structurée autour des savoir-faire professionnels de la coiffure. À l'inverse, le CNEC se félicite de l'arrivée de cette nouvelle certification qui permet de renforcer la formation en gestion et en management des équipes et de diversifier les profils des gérants/patrons de salons. Le contenu se divise en effet en trois principales activités : l'expertise technique et scientifique, la gestion et le

management de salons, la stratégie commerciale et de distribution. Le BTS semble viser essentiellement les chaînes et les grandes enseignes qui le réclament depuis longtemps¹⁶⁸. En CPC, les deux principaux représentants des employeurs en lice finissent par s'accorder sur le fait que les deux diplômes de niveau III visent des niches d'emploi différentes.

Si la CPC approuve à une très large majorité ce BTS, elle soulève quelques questions. Bien que favorables à la création d'un diplôme de niveau III, les syndicats enseignants (principalement la CGT) s'interrogent sur le fait que les BTS ne constituent pas une poursuite « naturelle » d'études pour les BP (diplômes professionnels n'ouvrant pas droit automatiquement à une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur) et qu'ils seront donc alimentés par des élèves n'étant pas formés à la coiffure. Les conditions sont réunies pour que les personnalités qualifiées (CGT) renouvellent la demande de création d'un bac pro qui permettrait l'entrée de coiffeurs dans ce BTS. Cette argumentation sera-t-elle à même de convaincre les artisans qui peuvent craindre qu'accèdent au métier des jeunes non issus de la filière coiffure ?

Enfin, la création du bac pro aux côtés du BP (jugé insuffisant pour l'installation au nom du manque de compétences en management, gestion, etc.) est suggérée dans la conclusion de l'étude sur le secteur commandée par le cabinet du ministre et présentée en CPC en novembre 2014.

CONCLUSION

L'évolution des forces en présence parmi les représentants du patronat et des modèles économiques des entreprises de coiffure, ainsi que les politiques scolaires en matière d'élévation du niveau d'éducation et la « translation de la norme d'emploi » dans le secteur vers le niveau IV affectent l'offre et les conditions de formation (Arrighi, Sulzer, 2012). Elles tendent à déstabiliser la filière CAP-BP qui réglementait l'accès au métier et à rendre moins impensable la création d'un baccalauréat professionnel Coiffure, diplôme qui élargirait le recrutement du récent BTS à des jeunes formés à la coiffure.

L'évolution des rapports de force au sein même de la 19e CPC incite également à le penser. En effet, le ministère a pu présenter en novembre 2014 une étude qui présente les avantages de deux diplômes de niveau IV dans le secteur (à l'instar de ce qui a prévalu lors de la création du bac pro Esthétique en 2004). Ses conclusions rejoignent les revendications depuis longtemps exprimées par les représentants des enseignants des différentes tendances (CGT, FSU, FO, SNALC) et font écho au souhait du CNEC à son arrivée en CPC dès 2005.

Toutefois, à l'issue du vote en faveur de la création du BTS Coiffure en janvier 2014, qui a partagé la FNC et le CNEC, les deux organisations patronales fusionnent et créent l'UNEC (Union Nationale des Entreprises de Coiffure).

Quelle alliance interviendra dès lors en CPC ? Une alliance malicieuse entre le ministère, les représentants enseignants et le patronat pour la création d'un bac pro ? Une alliance de branche pour préserver le BP qui reste le diplôme historique de réglementation de l'accès au métier ? Les attaques parallèles vis-à-vis des professions réglementées sont-elles à même de ressouder la profession autour du BP ?

168 Livre blanc du CNEC.

Cela invite à explorer d'autres pans encore des rapports sociaux, eux aussi déterminants dans la création des diplômes. Cela invite aussi à poursuivre la réflexion sur les modalités de production et de reproduction d'une profession et leurs variations au gré de la scolarisation de la formation professionnelle (Steffens, 2001) ; ainsi que sur les voies et spécialités de formation offertes aux jeunes filles d'origines populaires peu en phase avec le mode scolaire de socialisation et qui pourraient être écartées d'une entrée en seconde professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Arrighi J.-J., Sulzer E., 2012, « S'insérer à la sortie de l'enseignement secondaire : de fortes inégalités entre filières Céreq », Bref n° 303.

Brucy G., Troger V., 2000, « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », Revue française de pédagogie. Volume 131, p. 9-21.

Marie-Christine Bureau, Solveig Grimault, Yves Lochard, Marie-Christine Combes, Nathalie Quintero, Carole Tuchsirer, 2008, Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience, Rapport de recherche n°46, CEE.

Caillaud, P., Gosseaume, V., Garrigues, R., Grumeau, C., Kalck, P., Labruyère, C. & Paddeu, J., 2012, Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels. Céreq, Net. Doc, 89.

Dubernet A.-C., 2002, « Des "métiers traditionnels aux vrais métiers" », in F. Piotet (dir.), La révolution des métiers, Paris, PUF, 2002, p. 25-52.

Floriani C., Kirsch J.L., Kogut-Kubiak F., Ménabréaz M., Paddeu J, collab. Gauthier C., Quintero N., 2009, « Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme. Fiche descriptive 16. 19e CPC Soins personnels », Reflet, Net.doc 57.16, Marseille, Céreq.

Kirsch J.-L., Kogut-Kubiak F., 2010, « Vingt ans de bac pro : un essor marqué par la diversité », Cereq, Bref, n° 270.

Maillard F., 2013, « Les diplômes professionnels de l'Éducation nationale entre scolarisation et professionnalisation », Les dossiers des sciences de l'éducation, 30, p. 35-52.

Maillard F., 2015, « Les diplômes professionnels : produits du dialogue social ? ». Diversité, n°180, p. 30-35

Mazaud C., Entre le métier et l'entreprise. Renouveau et transformations de l'artisanat français, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Nantes, 2009.

Monchatre S., Etes-vous qualifié pour servir ?, Paris, La Dispute, Collection « le genre du monde », 2010.

Moreau G., Le monde apprenti, La Dispute, 2003.

Palheta U., La domination scolaire, Paris, PUF, 2012.

Renard F., « Entre revanche scolaire et subordination salariale. Les appropriations ambivalentes du statut d'apprenti chez des coiffeurs en CAP », Orientation scolaire et professionnelle n°44/2 (dirigé par V. Capdevielle-Mougribas et P. Kergoat), 2015, p. 235-267.

Steffens, S. (2001). Le métier volé. Transmission des savoir-faire et socialisation dans les métiers qualifiés au XIXe siècle (Belgique-Allemagne). Revue du Nord, 15, Hors Série, 121-135.

Zarca B., « Identité de métier et identité artisanale », Revue française de sociologie, 29-2, 1988.

Zdatny S., Les artisans en France au XXe siècle, Belin, 1999.

Le bac pro « saisi » par l'apprentissage

Gilles Moreau¹⁶⁹

Cette communication prend appui sur un constat, simple, de concordance des temps entre deux réformes : celle, dite Chevènement, qui en 1985 annonce la création du baccalauréat professionnel et concomitamment l'objectif de 80 % d'une génération au niveau du Bac, et celle, dite Séguin, qui en 1987 ouvre le champ des diplômes qu'on peut préparer par apprentissage en entreprise à l'ensemble des diplômes professionnels et techniques, et donc au « bac pro ». D'où un fil conducteur : comment l'apprentissage s'est-il, à partir de 1987, « saisi » de ce nouveau diplôme qu'est alors le baccalauréat professionnel ?

Répondre à cette question suppose dans un premier temps un retour rapide sur le processus de revalorisation sociale de l'apprentissage au cours des quarante dernières années, pour comprendre dans quel contexte s'inscrit la réforme Séguin. Puis, à partir des données de la base « Reflet » du CEREQ, seront étudiés l'implantation et l'essor du baccalauréat professionnel dans l'apprentissage salarié, en insistant sur la façon différenciée dont les différents secteurs d'activité s'approprient ce nouveau diplôme. Enfin, la relation entre les deux diplômes de niveau IV que propose l'apprentissage en entreprise, le brevet professionnel et le baccalauréat professionnel, conduira à formuler l'hypothèse selon laquelle le « bac pro » est un critère relativement clivant entre la voie scolaire et la voie apprentie. L'ensemble de ce raisonnement s'inscrivant dans un cadre plus général qui fait du diplôme un fait social à part entière (Millet, Moreau, 2011) et le pense donc, non pas uniquement comme un dispositif de formation professionnelle, mais également comme un instrument des politiques éducatives (Maillard, 2015).

LA « REVALORISATION » SOCIALE ET POLITIQUE DE L'APPRENTISSAGE EN ENTREPRISE

Entre la guerre 39-45 et les années 1990, se distinguent deux périodes dans les politiques de formation professionnelle de l'Etat en France.

La première, de 1945 à la fin des années 1960, a été qualifiée par l'historien Antoine Prost de « scolarisation des apprentissages » (2004). En effet, les politiques publiques privilégient alors la « mise en école » de la transmission des métiers. Celle-ci passe par le développement massif de Centres d'apprentissage (Troger, 1990), sortes d'écoles-ateliers, construits sur les ruines des Centres de formation que le Régime de Vichy avait mis en place pour tenter de contrôler la jeunesse pendant la Seconde Guerre mondiale.

Ces Centres d'apprentissage, contrairement à ce que pourrait laisser penser aujourd'hui leur nom, sont des écoles qui deviendront en 1959 des Collèges d'enseignement technique (CET), ancêtres des Lycées professionnels (LP) d'aujourd'hui. Mais il ne s'agit pas alors seulement d'ouvrir des établissements de formation professionnelle. Le projet, issu de la Résistance, embrasse une conception plus générale de la formation professionnelle : celui d'une culture technique émancipatrice (Troger, 2002) ; c'est pourquoi il est accompagné d'autres dispositions qui témoignent du primat d'un « Etat formateur », à l'instar des Ecoles nationales normales d'apprentissage (ENNA) chargées de former les enseignants

169 GRESCO EA 3815, Université de Poitiers, gilles.moreau@univ-poitiers.fr

fonctionnaires de ces Centres d'apprentissage ou encore des CNPC (Commissions nationales professionnelles consultatives), ancêtres des CPC (Commissions professionnelles consultatives) chargées de créer, amender, supprimer ou transformer les diplômes professionnels. Dans la conception de l'époque, un métier s'apprend à l'école.

Il est vrai que l'apprentissage en entreprise, héritier de la loi Astier de 1919 (Suteau, 2002), est à l'époque mal en point. Les experts de la planification du ministère de l'Éducation nationale l'ont pour ainsi dire condamné ; ainsi, dans le rapport du Ve plan de l'éducation nationale (1966-1970), il n'y a pas un mot sur lui et on le considère alors comme un « reste » de l'histoire, appelé à disparaître, tout comme doivent, aux yeux de ces experts, également disparaître les emplois d'exécution (Prost, 2004). Il est vrai que la situation de l'apprentissage en entreprise est peu reluisante : près d'un quart des apprentis ne suivent aucun cours (Kergoat, 2002), et leur taux de réussite au CAP, le diplôme phare de la formation professionnelle à l'époque, est inférieur de 15 à 20 points à celui des candidats issus de la voie scolaire (Moreau, 2012). Si bien qu'en 1975, on ne compte plus que 170 000 apprentis salariés pour 730 000 apprentis scolarisés (Moreau, 2003).

De 1970 à 1990, se développent des politiques publiques qui visent à sortir l'apprentissage en entreprise de l'ornière où il s'enferme et cherchent, par la réforme, à faire de cette filière de formation l'équivalent de la filière scolaire. Deux lois caractérisent cette volonté : celle de 1971 et celle de 1987.

La loi de 1971 veut « dépeussier » l'apprentissage en lui donnant une nouvelle image et une nouvelle organisation. Elle impose à tous les cours professionnels issus de la loi Astier de se transformer en Centres de formation d'apprentis (CFA), accroissant de facto la « scolarisation » du dispositif (Moreau, 2006) : le nombre d'heures en CFA passe de 150 à 360 heures, réduisant d'autant celui en entreprise ; par ailleurs, les conditions de qualification des formateurs sont alignées sur celles des enseignants de la voie scolaire. Elle décide aussi de la création d'un corps d'inspecteurs de l'apprentissage, rattaché au ministère de l'Éducation nationale, preuve que celui-ci y renforce son emprise.

Mais la loi de 1971 s'attaque aussi au statut d'apprenti, encore habité par l'image du maître d'apprentissage « bon père de famille ». Ce statut est désormais clairement défini comme celui d'un salarié, avec tous les droits afférents, y compris pour le salaire qui, bien que dérogatoire, est désormais encadré nationalement. De même, la loi impose un agrément préalable des entreprises accueillant des apprentis, afin de réguler le marché de l'apprentissage et d'empêcher les abus qui s'y observaient.

Mais la loi fait plus : elle pose aussi un acte symbolique en définissant l'apprentissage salarié comme une voie de formation à part entière, « forme normale d'éducation professionnelle » à égalité avec l'apprentissage scolarisé (Kergoat, 2002). En un mot, la loi de 1971 régule l'apprentissage et l'institutionnalise, le faisant ainsi passer, du point de vue pédagogique, de la formation pratique à l'alternance (Combes, 1986).

Pour autant, elle ne suffira pas à relancer le dispositif. Si les effectifs connaissent un léger mieux après le vote de la loi, ils affichent très vite une nouvelle stagnation (Moreau, 2003). Il est vrai que l'apprentissage en entreprise a, comparativement à la voie scolaire, une autre « limite » : il reste enfermé au niveau du CAP, un diplôme que le CET, puis le Lycée professionnel, tentent à disqualifier (Brucy, Maillard, Moreau, 2013), par la création du BEP en 1966, par le développement de filières pour rejoindre les baccalauréats techniques (Secondes spéciales, premières d'adaptation), puis, bien sûr, par la naissance du

baccalauréat professionnel en 1985. A l'issue de la loi de 1971, la mise en équivalence des deux filières reste donc en trompe-l'œil.

La loi Séguin de 1987 lèvera le verrou cantonnant l'apprentissage au CAP, en autorisant l'apprentissage salarié à former à l'ensemble des diplômes professionnels de niveau V et IV, mais aussi à ceux techniques du niveau III et plus (BTS, Licence professionnelle, Master professionnel, etc.). Pour ce faire, elle élève l'âge maximum d'entrée en apprentissage à 25 ans et surtout autorise la succession de contrats d'apprentissage, offrant ainsi théoriquement une filière allant du niveau V vers l'enseignement supérieur. Dans les faits, un « plafond de verre » (Moreau, 2003) divise l'apprentissage en entreprise : les apprentis de niveau IV, souvent originaires du niveau inférieur ont énormément de mal à accéder aux formations de niveau supérieur, et les apprentis préparant des DUT, BTS ou autres diplômes de niveau II et plus sont rarement passés par les filières apprenties inférieures au baccalauréat. Il n'empêche, CFA et Lycée professionnel disposent à partir de 1987 d'une offre de diplômes professionnels quasi similaire, et parmi eux, le tout nouveau baccalauréat professionnel né deux ans plus tôt. Comment l'apprentissage s'en est-il « saisi » ?

LE « BAC PRO » EN APPRENTISSAGE

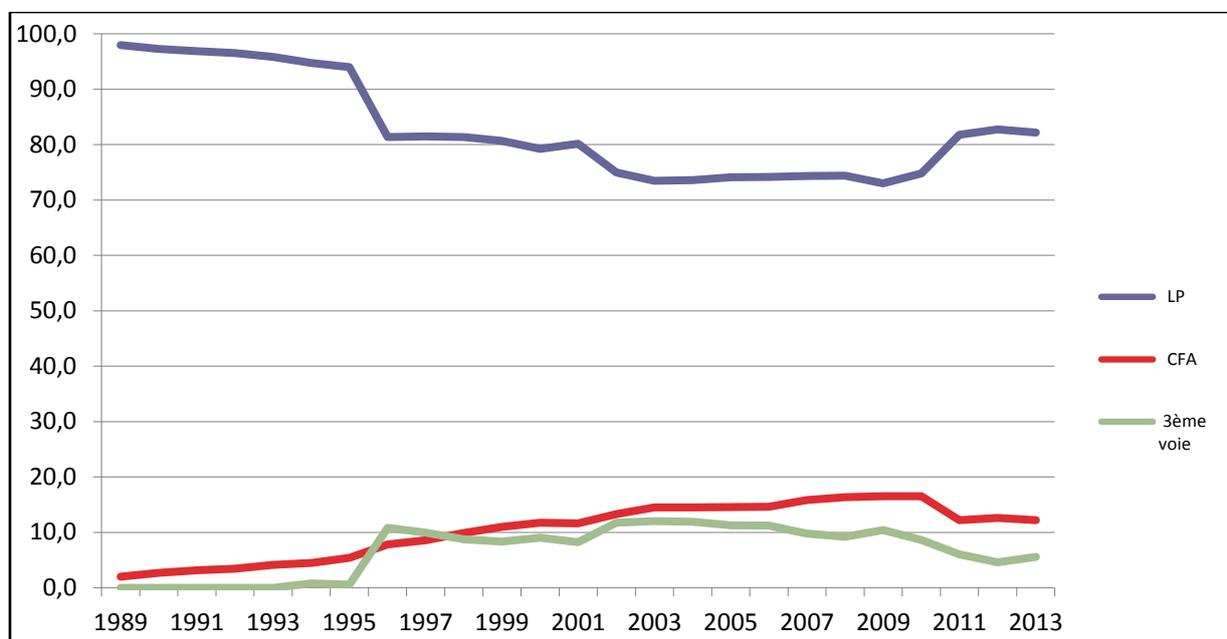
Les données utilisées ci-après prennent appui sur un traitement secondaire de la base « Reflet » du CEREQ, base à jour depuis les années 1990, et qui offre un niveau de détails suffisant pour « reconstruire » des séries statistiques de qualité, tant pour les effectifs que pour les diplômés de la formation professionnelle. Face à cette masse de données, deux choix ont été faits. Le premier a consisté à ne travailler que sur les niveaux V et IV, que les effectifs soient en école (Lycée professionnel) ou en CFA (Centre de formation des apprentis). Sont donc écartés de l'analyse les apprentis de BTS, DUT, Licence pro et plus, non pas pour nier leur existence, mais pour garder un champ de comparaison relativement cohérent avec le Lycée professionnel, qui, lui, ne les délivre pas. Le second « parti pris » a été celui de travailler en priorité sur les données statistiques concernant les diplômés et non pas les effectifs en formation¹⁷⁰. Cette option s'inscrit dans la logique même d'une sociologie des diplômés et de La société des diplômés (Millet, Moreau, 2011), et permet aussi de rappeler qu'il existe une troisième voie d'accès aux diplômes, faite d'un assemblage hétéroclite de formation continue, de candidatures libres et de VAE (validation des acquis de l'expérience), etc., négligée par les sociologues de l'éducation qui, enfermés dans les effectifs en formation, ne la voient souvent pas. Or elle est loin d'être négligeable dans l'accès aux diplômes, notamment professionnels : ainsi entre 1995 et 2010, environ 10 % des baccalauréats professionnels sont attribués de cette manière.

Sur cette base, un premier constat s'impose : le « bac pro » est plus rare en apprentissage qu'en lycée professionnel. Globalement, les diplômés du baccalauréat professionnel par la voie de l'apprentissage salarié ne représentent même pas 20 % des diplômés de ce type (graphique 1). Et il faut attendre 1999, soit plus de 10 ans après la réforme Séguin, pour que l'apprentissage atteigne le seuil des 10 % de « bacs pro » distribués. C'est dire si la voie scolaire exerce une emprise forte sur ce diplôme, d'autant que la voie apprentie connaît, en matière de « bac pro », un léger reflux ces dernières années, du fait de la réforme du ministre Darcos imposant un format de trois ans pour ce diplôme en lieu et place du format ancien, 2 + 2 (2 ans en BEP ou plus rarement en CAP, puis « bac pro » en 2 ans) ; une

170 Sauf en conclusion.

réforme qui a été difficile à mettre en place dans les CFA tant les maîtres d'apprentissage étaient réticents à s'engager pour trois ans, au lieu de deux, dans la formation d'un apprenti.

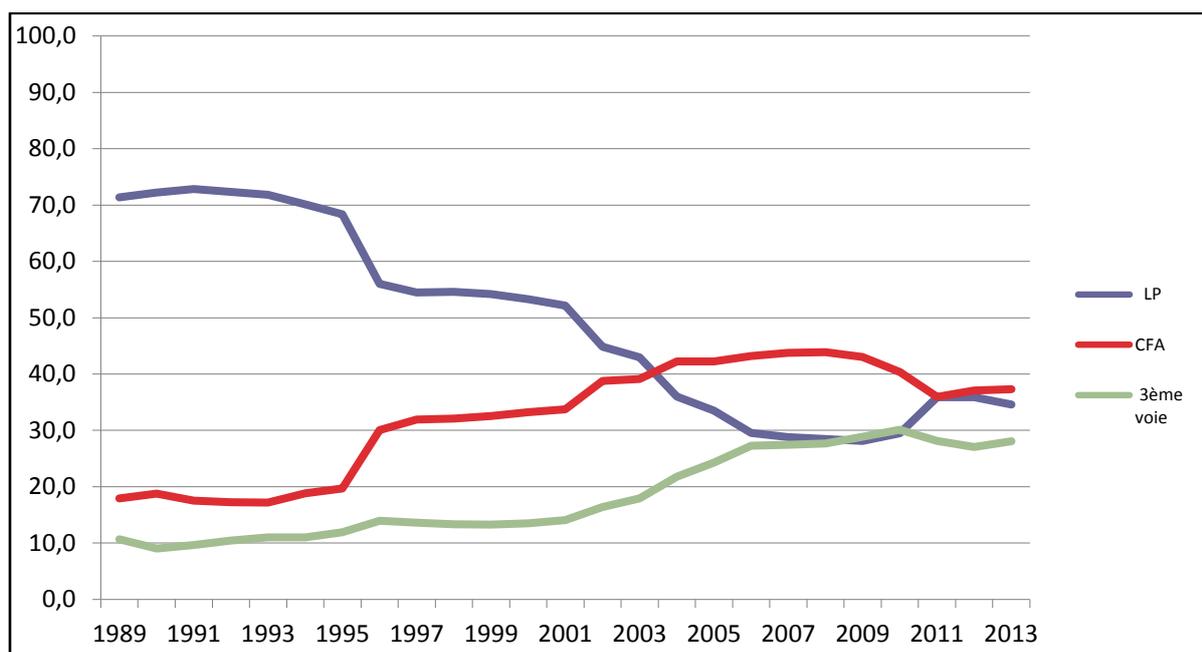
Graphique 1 : Baccalauréats professionnels distribués chaque année en fonction de la voie de formation (en %)



Sources : base Reflet/Cereq

Cette répartition du baccalauréat professionnel entre la voie scolaire et la voie salariée n'est pas du tout celle des autres diplômes de la formation professionnelle de niveau V et IV. Ainsi, en CAP, l'apprentissage en entreprise a pris le pas sur la voie scolaire en 2004, après n'avoir cessé, depuis 1995, de gagner des « parts de marché », tout comme la 3ème voie qui prend de l'ampleur à partir des années 2000 (graphique 2). Et la « relance du CAP » dans la voie scolaire, orchestrée à l'occasion du passage du baccalauréat professionnel en trois ans (Brucy, Maillard, Moreau, 2013), ne modifie qu'à la marge cette nouvelle hiérarchie.

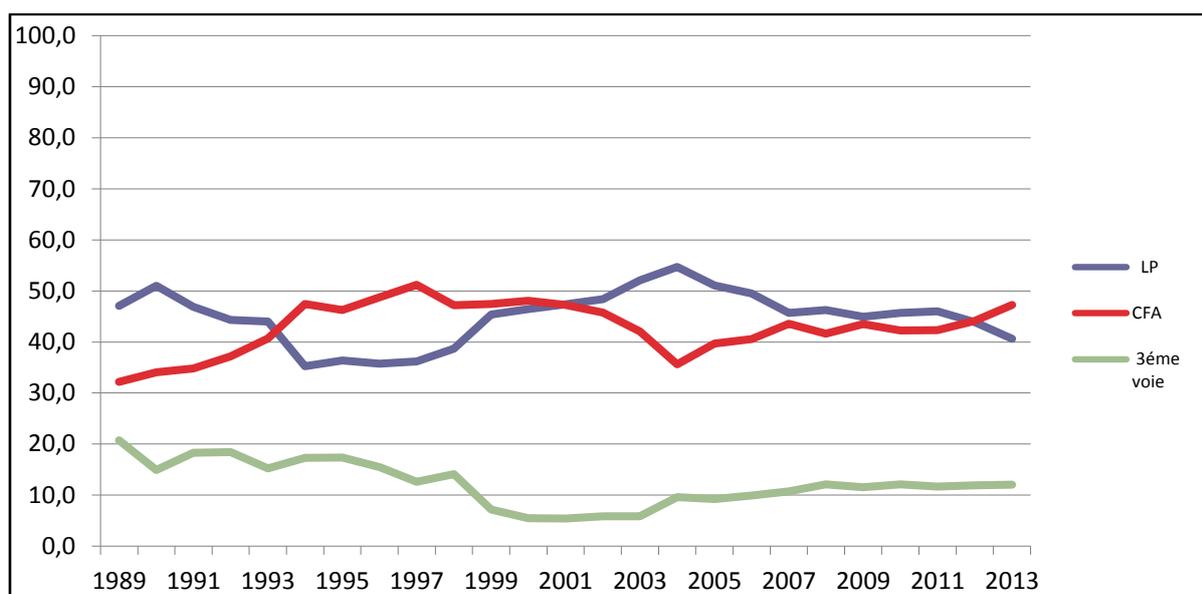
Graphique 2 : CAP distribués chaque année en fonction de la voie de formation (en %)



Sources : base Reflet/Cereq

En mention complémentaire, un diplôme complémentaire en un an souvent préparé après un diplôme de niveau V et plus rarement après le niveau IV, Lycée professionnel (LP) et Centre de formation d'apprentis (CFA) se partagent de façon relativement équilibrée le travail. Les deux courbes dessinent un entrelacement qui n'indique aucune suprématie durable, et la troisième voie reste contenue autour de 10 % (graphique 3).

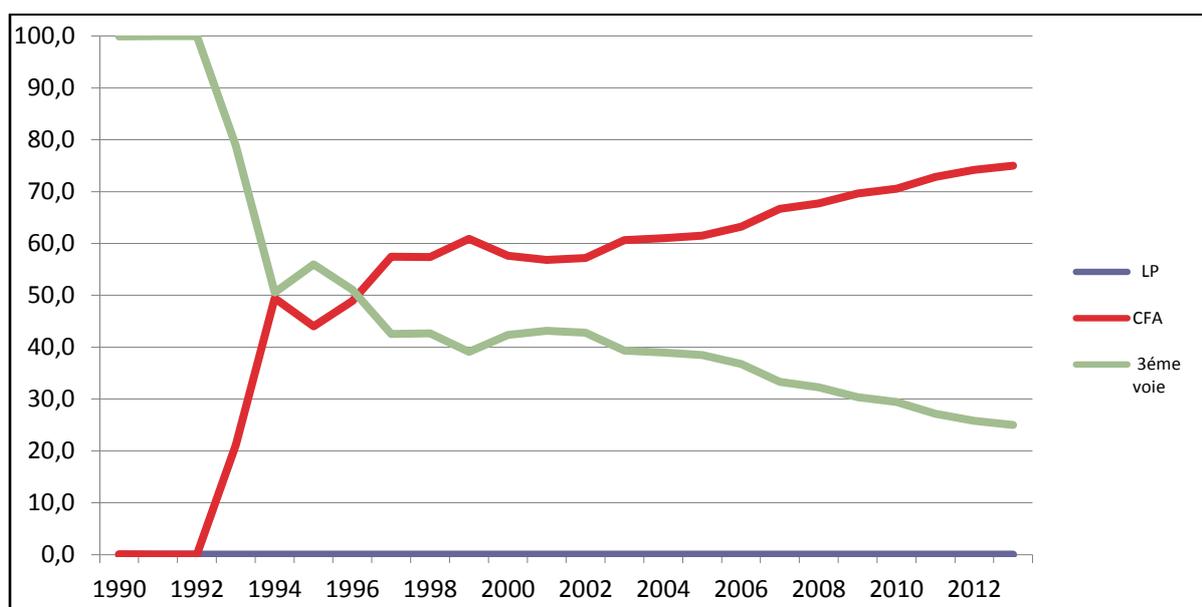
Graphique 3 : Mentions complémentaires distribuées chaque année en fonction de la voie de formation (en %)



Sources : base Reflet/Cereq

En brevet professionnel (BP), la configuration offre un visage assez remarquable, puisque ce diplôme de niveau IV a des spécificités qu'on ne retrouve chez aucun autre. D'une part ce diplôme ne se prépare qu'en apprentissage sous statut salarié : il est absent de la voie scolaire, preuve que la « mise en équivalence » des deux filières n'est pas aboutie et que l'apprentissage dispose ici d'une « zone franche ». D'autre part, le BP est historiquement un diplôme de la formation continue, mis en place dans les années 1930 dans l'artisanat pour accéder à des fonctions hautement qualifiées ou plus souvent en vue d'une mise à son compte (Brucy, 1998). Or la loi Séguin de 1987 a fait basculer le BP vers la formation initiale, d'où, comparée aux autres diplômes, une schématisation singulière qui souligne cette rupture (graphique 4). Ce faisant, la loi Séguin donnait à l'apprentissage un autre diplôme de niveau IV que le baccalauréat professionnel nouvellement créé. On verra que cette offre « concurrente¹⁷¹ » n'a pas été sans effet sur le rapport au « bac pro » entretenu par l'apprentissage.

Graphique 4 : Brevets professionnels distribués chaque année en fonction de la voie de formation (en %)



Sources : base Reflet/Cereq

Le second constat qui s'impose est celui d'une appropriation du « bac pro » par l'apprentissage très variable suivant les secteurs d'activité. La nomenclature des niveaux de spécialité de formation (NSF)¹⁷², outil permettant d'approcher les grands domaines d'activités, montre en effet des degrés d'incrémentation du baccalauréat professionnel fort

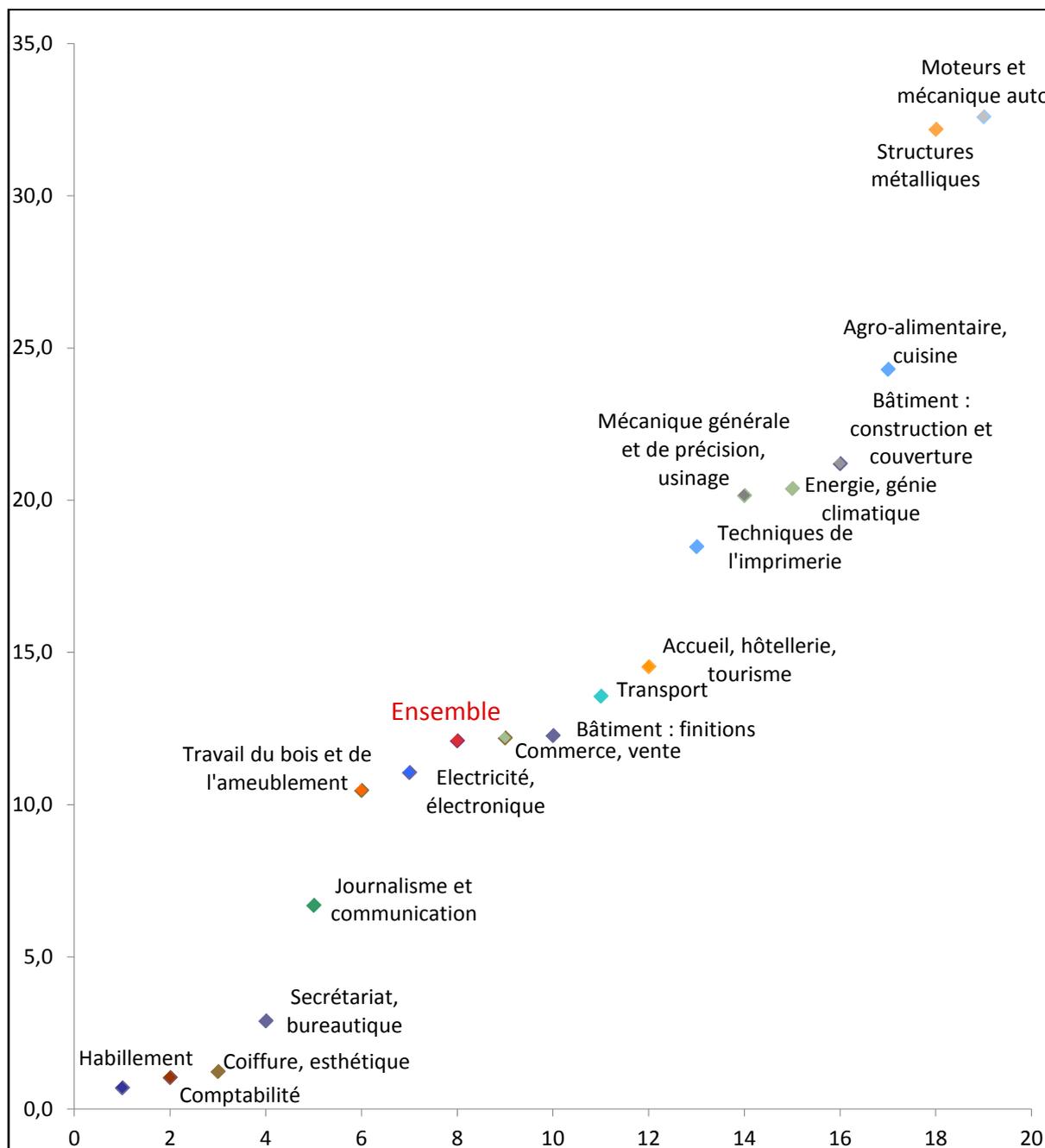
171 Le terme de « concurrence » doit être manipulée ici avec précaution parce que « bac pro » et BP ne sont pas strictement équivalents, le second n'autorisant pas— ou qu'exceptionnellement—l'accès à l'enseignement supérieur.

172 N'ont été retenus que les groupes NSF dont le nombre de baccalauréats professionnels distribués chaque année avoisine ou dépasse 1000. Ont par ailleurs été écartés les groupes de la nomenclature aux intitulés trop flous de « polytechnique ».

disparates (graphique 5). Ainsi, en 2013, le « bac pro » est un diplôme rarement distribué par apprentissage dans l'habillement (0,7 %), la comptabilité/gestion (1 %) ou encore le secrétariat (2,9 %), secteurs, il est vrai, où l'apprentissage est de toutes façons peu développé. Mais il est également assez rare dans le domaine de la coiffure/esthétique (1,2 %) alors qu'il s'agit là d'une activité où l'apprentissage en entreprise est très prégnant – mais où le bac pro est récent ou pas encore créé, les partenaires sociaux lui ayant jusqu'à une date récente préféré le BP, position en train d'évoluer. Une faible appropriation du « bac pro » par l'apprentissage ne tient donc pas strictement au développement de ce dernier dans un secteur donné. De plus, près des tiers des baccalauréats professionnels attribués en 2013 dans les secteurs des structures métalliques et des moteurs et mécanique automobile l'ont été par l'apprentissage, preuve que ce dernier a su parfois donner un sens à ce diplôme.

S'établit ainsi une hiérarchie de l'appropriation du « bac pro » par l'apprentissage, dont il conviendrait de chercher la construction dans la sociohistoire de chacune de ces branches. Se distinguent des domaines où le baccalauréat professionnel a été très investi par l'apprentissage en entreprise, comme les structures métalliques et la mécanique automobile, mais également dans une moindre mesure, l'agro-alimentaire et la cuisine, le bâtiment construction et couverture ou encore l'énergie et le génie climatique et la mécanique de précision. Dans tous ces secteurs, caractérisés par une dominante du secondaire, voire de l'industriel, et du masculin, la part des « bacs pros » distribués par l'apprentissage atteint souvent le double de la moyenne générale. A l'opposé, l'habillement, la comptabilité, le secrétariat, la coiffure et la communication ont peu adopté ce nouveau diplôme. Il s'agit de secteurs d'activité relevant plutôt du tertiaire et surtout caractérisés par des taux de féminisation forts. En ce sens, le baccalauréat professionnel est, dans l'apprentissage, plutôt un diplôme masculin.

Graphique 5 : L'appropriation différenciée du baccalauréat professionnel par l'apprentissage (2013) (en %)



Sources : base Reflet/Cereq

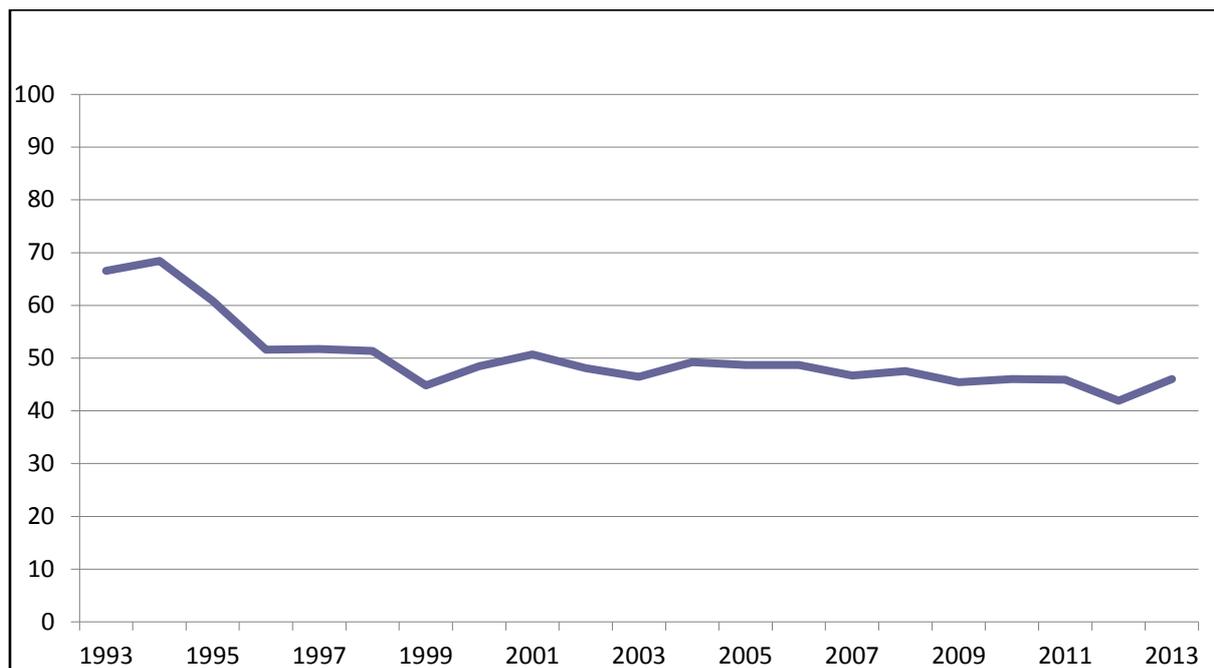
LES RESISTANCES A LA « BACPROÏSATION » DE L'APPRENTISSAGE

Se dessinent donc des résistances à la « bacproïsation » de l'apprentissage, qui peuvent prendre deux formes. La première est le cantonnement dans les diplômes de niveau V, notamment le CAP ; mais dans un contexte de construction de la norme « Bac » dans le système de formation français (Beaud, 2002), cette hypothèse n'est sans doute pas la plus probable. La seconde est le recours au brevet professionnel (BP) en substitut et/ou en confrontation au « bac pro ». Le BP, on l'a dit, est également un diplôme de niveau IV qui

bénéficie, au regard du baccalauréat professionnel, d'une antériorité forte dans l'apprentissage, renforcée par la réforme Séguin qui l'a rendu accessible par la formation initiale. De plus, le BP n'est pas sans intérêt pour les employeurs d'apprentis : dans ce cadre, les jeunes ne passent qu'une semaine par mois en CFA, contre deux pour le « bac pro ». Enfin, le BP est un diplôme qu'on ne peut pas préparer par la voie scolaire et qui autorise ainsi le contrôle de « parts » du marché de la diplômation : une trop grande ouverture vers le « bac pro » au détriment du BP met inévitablement à mal la « zone franche » de l'apprentissage que constitue ce diplôme. C'est ainsi que le secteur de la pharmacie a jusque-là refusé de créer un « bac pro » dans son domaine, craignant l'arrivée « concurrentielle » de la voie scolaire¹⁷³.

L'apprentissage salarié attribue chaque année presque autant de BP que de bacs pros. Ainsi, en 2013, 46 % des diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage sont des BP¹⁷⁴. Même si s'observe une décline de cette proportion au début des années 1990, cette « parité » est relativement stable depuis le début des années 2000 (graphique 6). C'est dire si le « bac pro » peine à effacer le BP et si les résistances à la « bacproïsation » de l'apprentissage conduisent à une bipolarisation du niveau IV dans cette voie de formation.

Graphique 6 : Proportion de BP distribués via l'apprentissage parmi les diplômes de niveau IV (en %)



Sources : base Reflet/Cereq

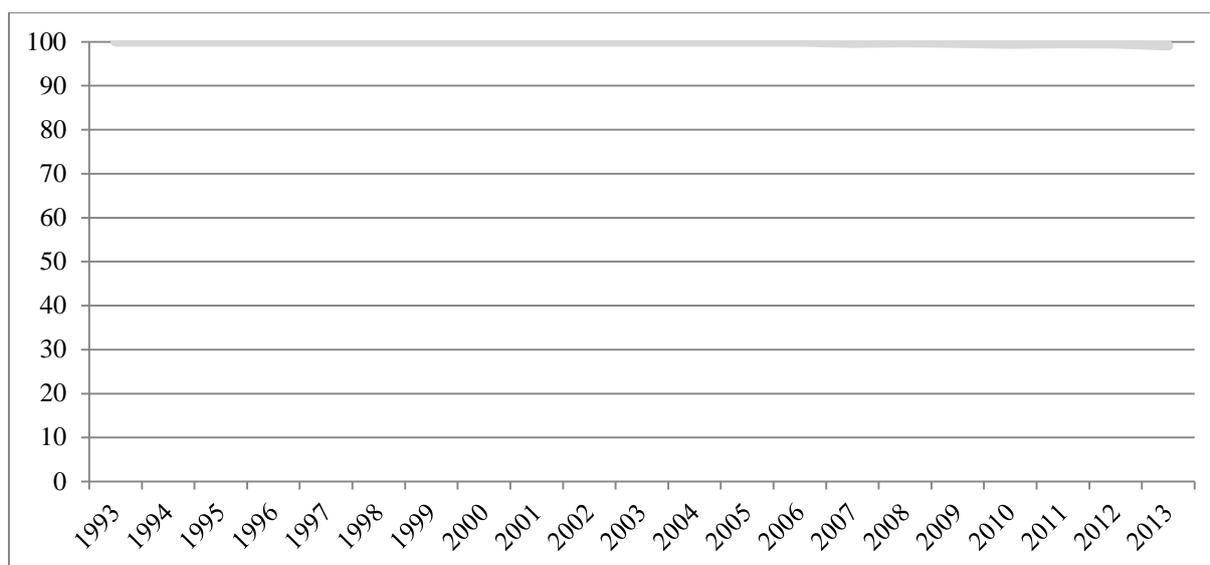
Pour autant, cette bipolarisation n'est pas uniforme. Comme pour l'appropriation du « bac pro », l'apprentissage n'offre pas, dans son rapport au BP, les mêmes visages suivant les

173 Témoignage de Brigitte Trocmé, responsable du Bureau des diplômes professionnels (DGESCO-MEN) lors du colloque de Lille, 17-19 novembre 2015.

174 Et donc 54 % des baccalauréats professionnels. Dans ce calcul, les mentions complémentaires de niveau IV, peu nombreuses, ont été écartées.

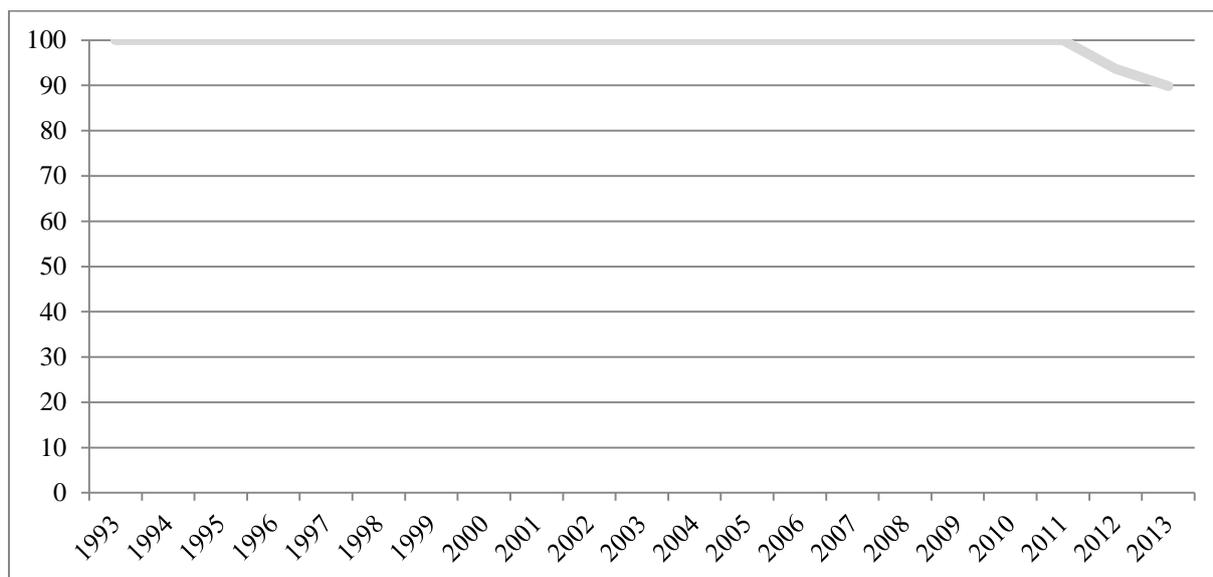
secteurs d'activités (graphiques 7 à 17). La coiffure, la santé et le bâtiment (gros œuvre et finitions) défendent ainsi ardemment le BP, tout comme, dans une moindre mesure, l'énergie et le génie climatique, l'agro-alimentaire ou encore le bois. A l'inverse, le commerce, l'électricité, les structures métalliques et l'hôtellerie y sont moins attachés et distribuent plus de baccalauréats professionnels que de brevets. Sans parler de secteurs comme celui des moteurs et mécanique automobile, qui a renoncé au BP en 2000, ou la mécanique générale et de précision en 1998.

Graphique 7 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur de la coiffure (NSF 336) (en %)



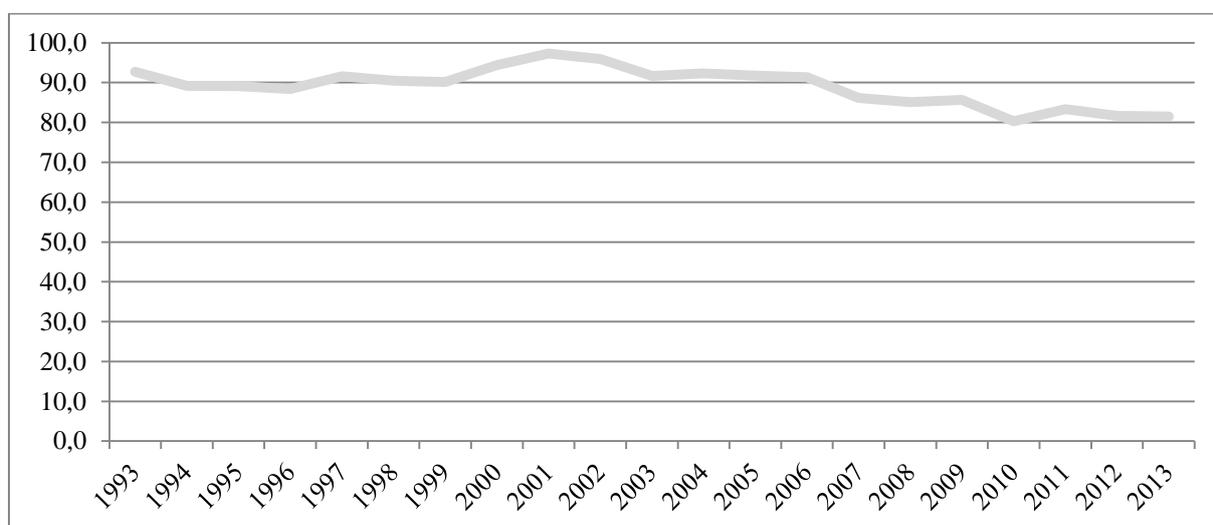
Sources : base Reflet/Cereq

Graphique 8 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur de la santé (NSF 331) (en %)



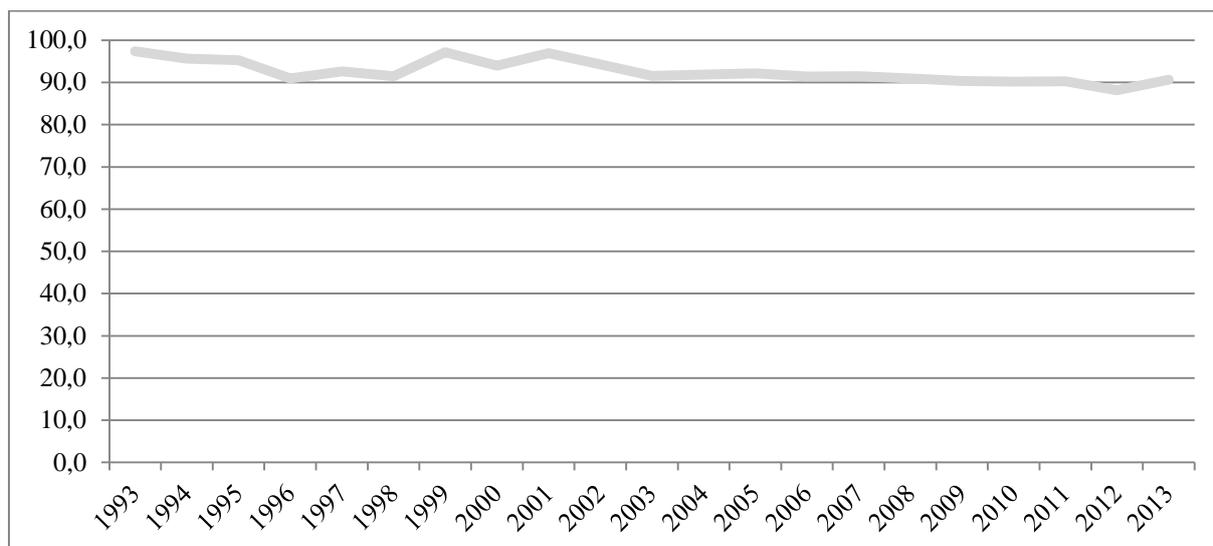
Sources : base Reflet/Cereq

Graphique 9 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur du bâtiment : construction et couverture (NSF 232) (en %)



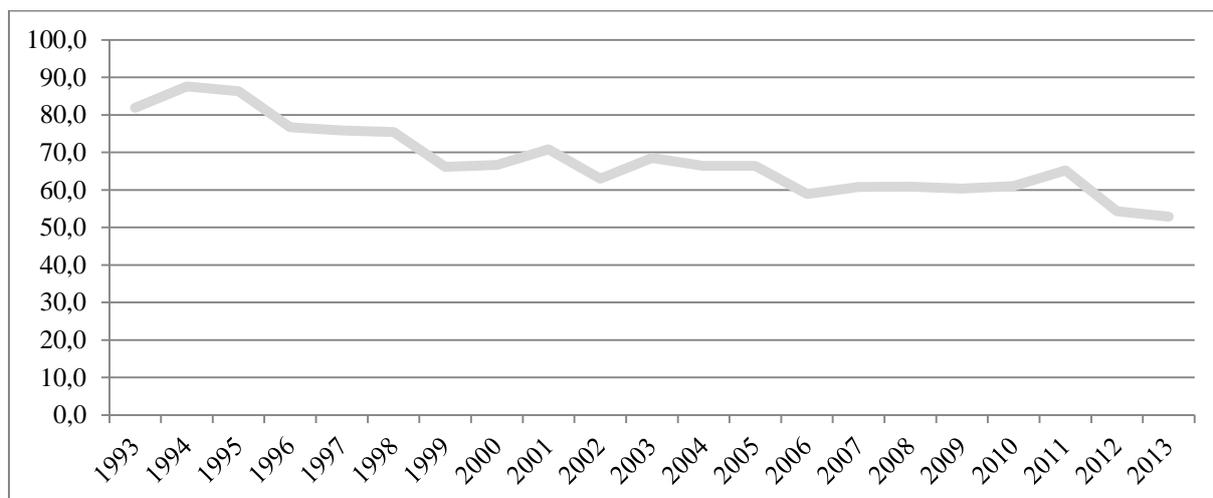
Sources : base Reflet/Cereq

Graphique 10 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur du bâtiment : finitions (NSF 233) (en %)



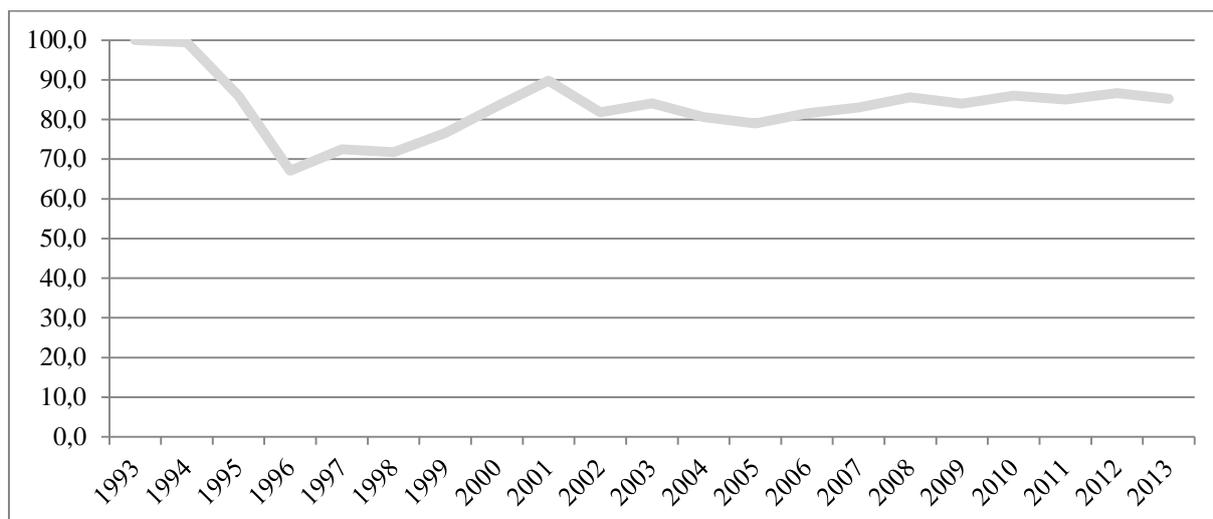
Sources : base Reflet/Cereq

Graphique 11 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur de l'énergie et génie climatique (NSF 227) (en %)



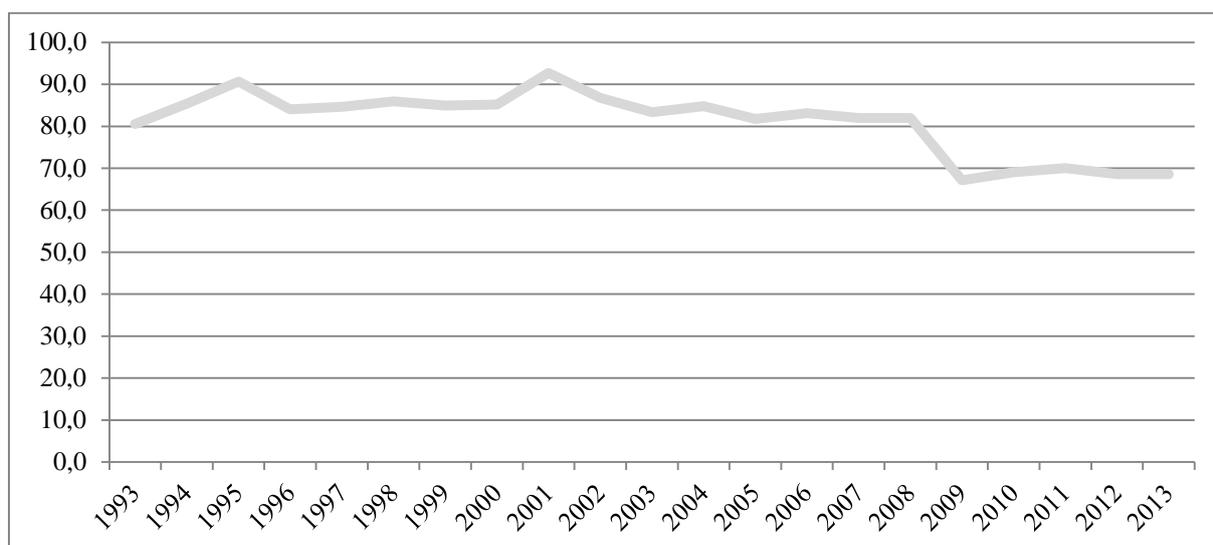
Sources : base Reflet/Cereq

Graphique 12 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur de l'agro-alimentaire, alimentation, cuisine (NSF 221) (en %)



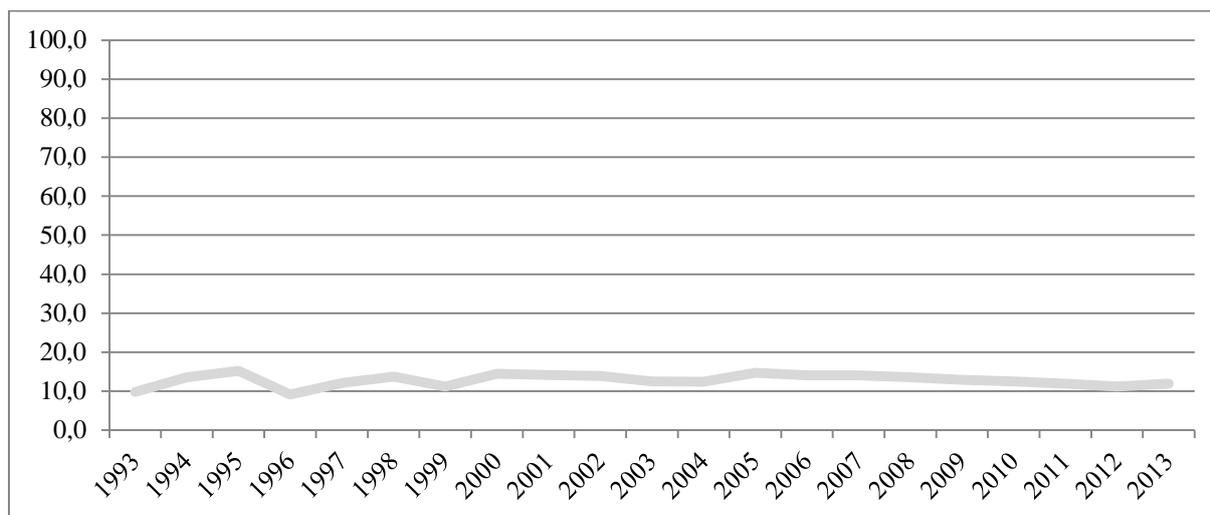
Sources : base Reflet/Cereq

Graphique 13 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur du bois (NSF 234) (en %)



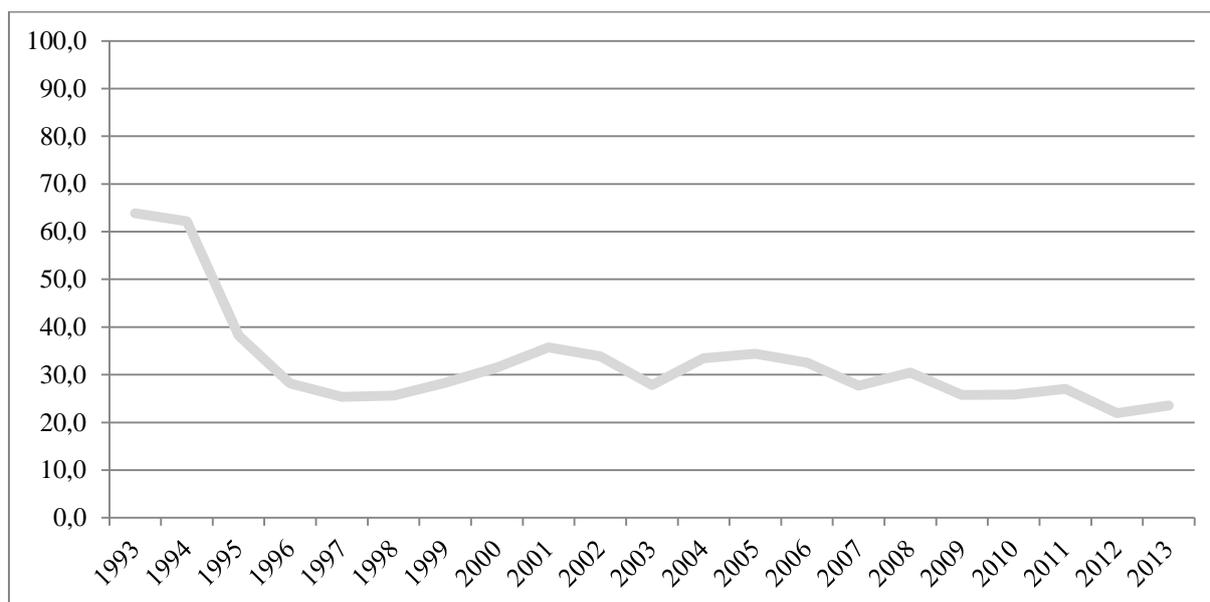
Sources : base Reflet/Cereq

Graphique 14 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur du commerce, vente (NSF 312) (en %)



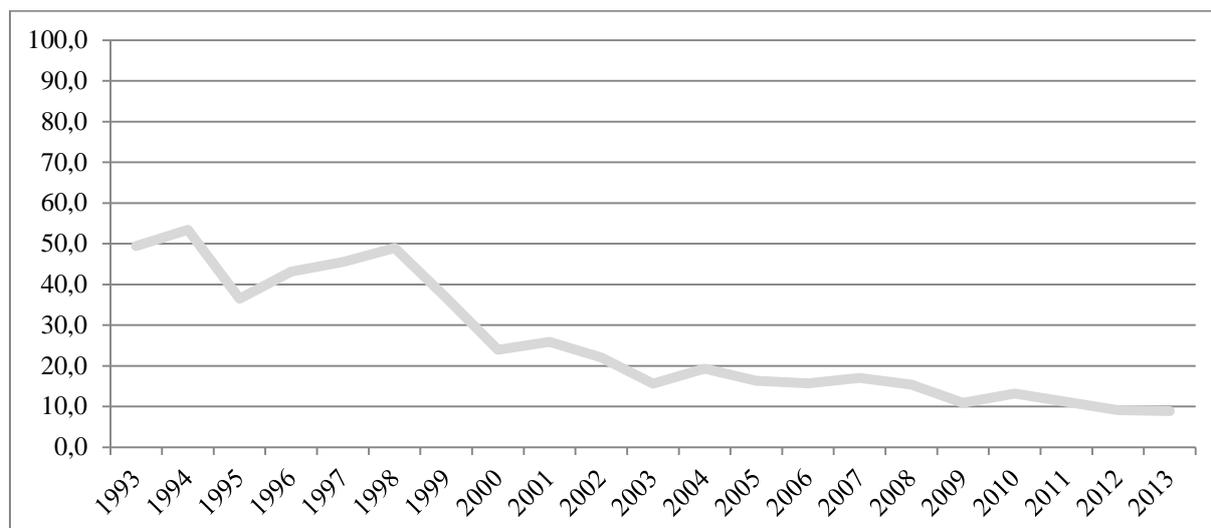
Sources : base Reflet/Cereq

Graphique 15 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur de l'électricité, électronique (NSF 255) (en %)



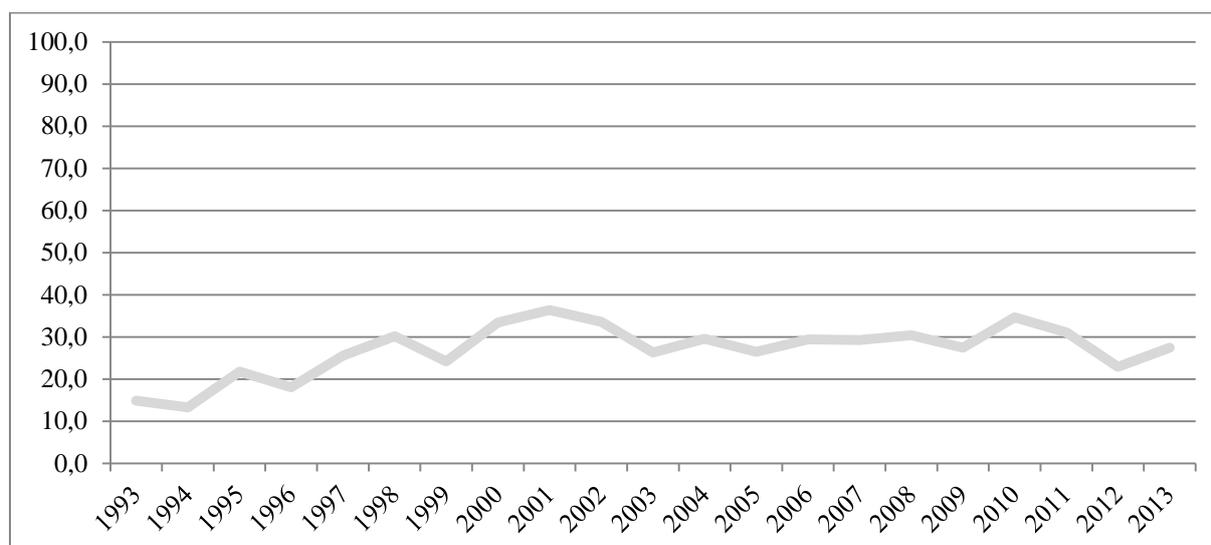
Sources : base Reflet/Cereq

Graphique 16 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur des structures métalliques (NSF 254) (en %)



Sources : base Reflet/Cereq

Graphique 17 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur de l'accueil, l'hôtellerie et le tourisme (NSF 334) (en %)

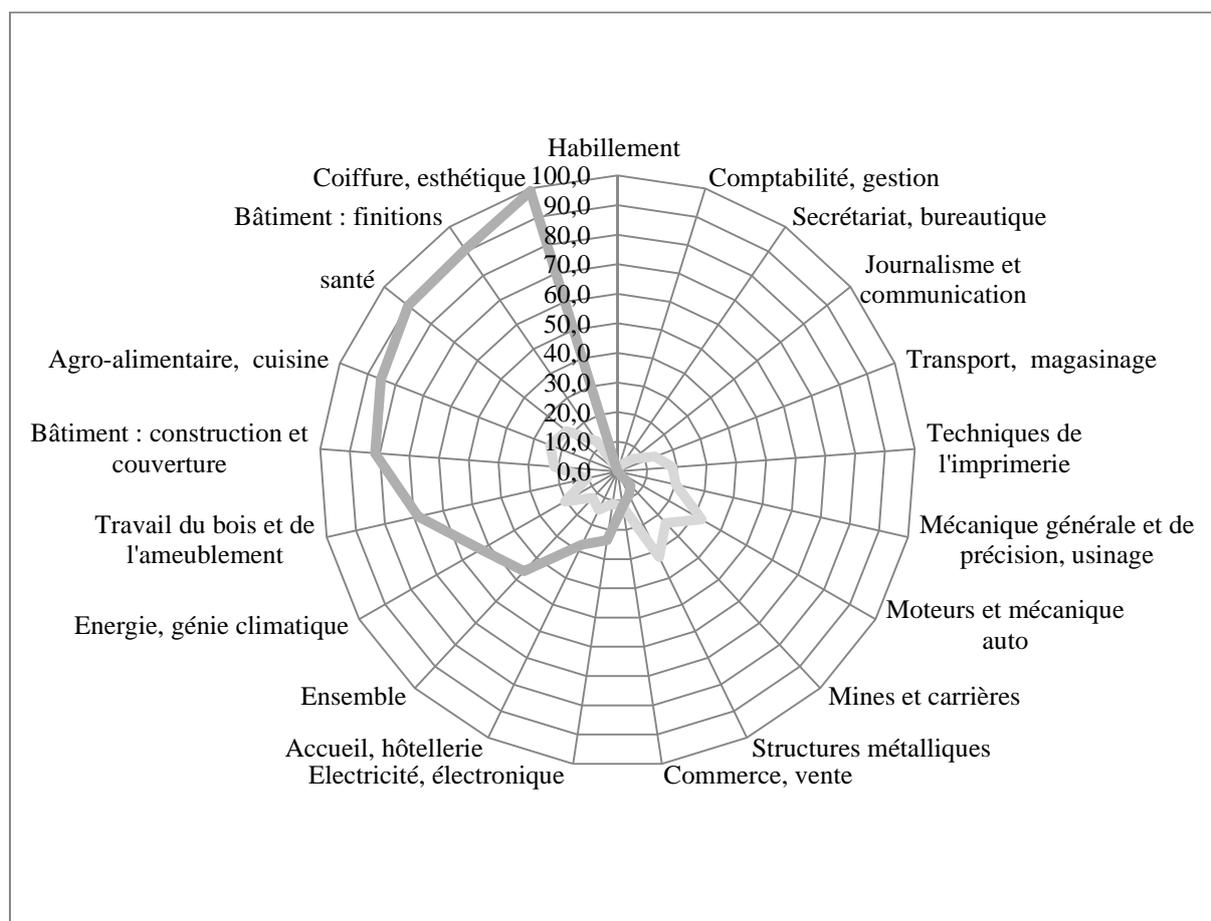


Sources : base Reflet/Cereq

La mise en relation entre le poids du « bac pro » par apprentissage dans l'ensemble des « bacs pros » attribués et le poids du BP dans les diplômés de niveau IV de l'apprentissage donne une idée d'ensemble des graduations qui s'opèrent en fonction des secteurs d'activité. L'apprentissage en entreprise n'est pas homogène dans sa résistance à la « bacproïsation » (graphique 18). Dans près de la moitié des principaux secteurs d'activité, l'apprentissage en entreprise n'a pas ou plus de BP, soit parce qu'ils s'agit de secteurs peu développés dans l'apprentissage (habillement, comptabilité/gestion, secrétariat/bureautique) où, pourrait-on dire, la question ne se pose pas ; soit parce qu'il

s'agit de secteurs où le niveau IV est constitué uniquement, ou presque, de baccalauréats professionnels, souvent à des niveaux supérieurs à la moyenne de l'apprentissage (imprimerie, mécanique générale, mécanique automobile, ainsi que mines et carrières et structures métalliques). Ici, le modèle des diplômes préparés par la voie scolaire prévaut. A l'opposé, la résistance via le BP caractérise soit des secteurs où le « bac pro » occupe peu de place (coiffure, bâtiment finitions, bois), soit des secteurs qui jouent « sur les deux tableaux » en conservant une place très importante au BP tout en contribuant néanmoins à la production de diplômés de « bac pro » (santé, agro-alimentaire, bâtiment construction et couverture, énergie/génie climatique ou encore hôtellerie et électricité). Chacune de ces configurations a bien sûr sa propre histoire pour rendre compte de ces positionnements singuliers, mais force est de constater que là où l'apprentissage est bien implanté face à la voie scolaire, sa résistance est plus grande ; là où il se partage le travail de diplomation avec la voie scolaire, elle est beaucoup plus faible, l'effet de dominance jouant alors en sa défaveur.

Graphique 18 : Apprentissage : synthèse des positions dans les principaux groupes de formation (NSF) face au « bac pro » et au BP en 2013 (en %)



Sources : base Reflet/Cereq. En rouge, le poids du BP dans les diplômés de niveau IV par apprentissage ; en bleu le poids des diplômés de « bac pro » provenant de l'apprentissage par rapport à l'ensemble des diplômés de « bac pro ».

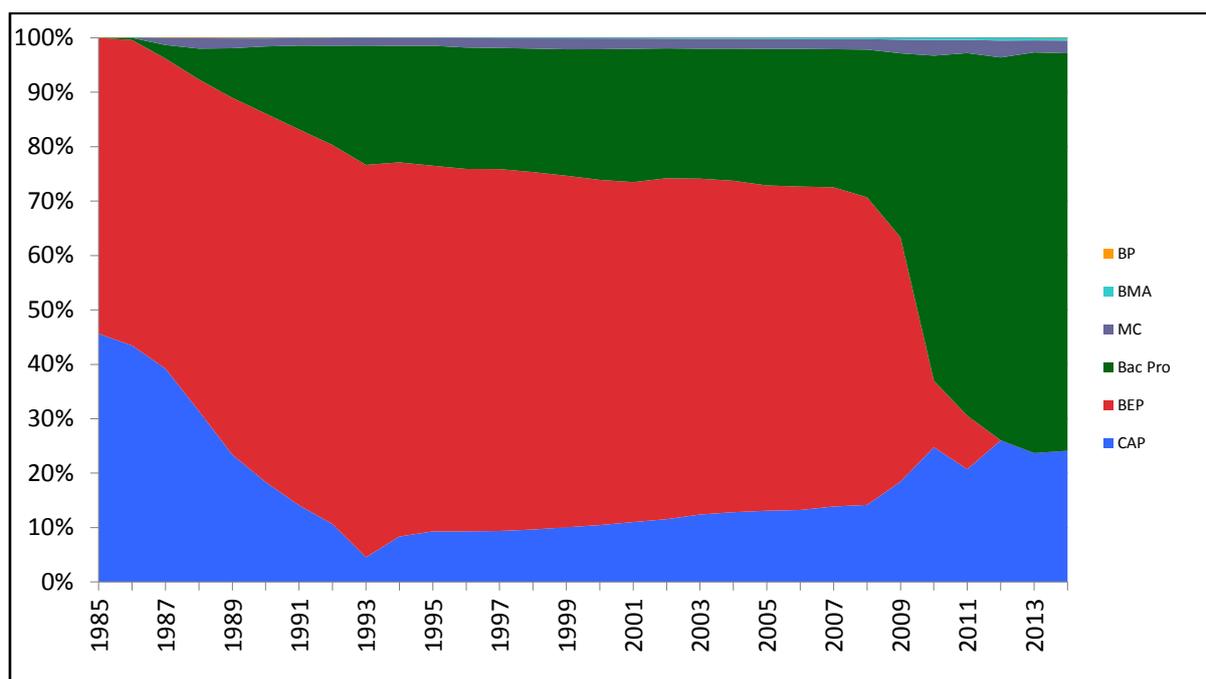
CONCLUSION

Du fait du basculement du brevet professionnel (BP) de la formation continue à la formation initiale, la réforme Séguin n'a pas été strictement une « mise en équivalence » des deux voies de formation que sont le LP et le CFA : l'apprentissage salarié, par ce BP, disposait ainsi, au niveau IV, d'une « zone franche », outil éventuel de résistance à l'essor du « bac pro » dans la formation professionnelle initiale. D'où son plus faible, et inégal, investissement dans ce nouveau diplôme, un poids encore important du BP dans les diplômés de niveau IV issus de l'apprentissage (46 %), ainsi que des clivages au sein des différents secteurs d'activités entre ceux qui sont relativement en conformité avec la « norme scolaire » du baccalauréat professionnel (et son potentiel : la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur) et ceux qui y opposent le couple CAP/BP historiquement constitué avant la naissance du « bac pro » en 1985.

Dès lors, le baccalauréat professionnel apparaît comme un instrument relativement clivant de la différenciation entre voie scolaire et voie apprentie. Un clivage très visible si l'on déplace l'observation des diplômés aux inscrits en formation en Lycée professionnel et en CFA (Niveau V et IV) (tableau 19 et 20) : sur les 30 dernières années, le LP a été marqué par la prédominance des formations en BEP et a basculé « soudainement » à un modèle où domine le « bac pro » en trois ans, avec, loin derrière, un CAP en léger regain depuis l'effacement du BEP comme filière de formation (Maillard, 2011) ; sur la même période et aux mêmes niveaux, le CFA a été marqué par la fin du monopole du CAP, voulu par la loi Séguin, et la création d'un nouveau modèle de formation où le CAP domine toujours et où s'opposent deux forces minoritaires, à peu près égale, au niveau IV : le brevet et le baccalauréat professionnels.

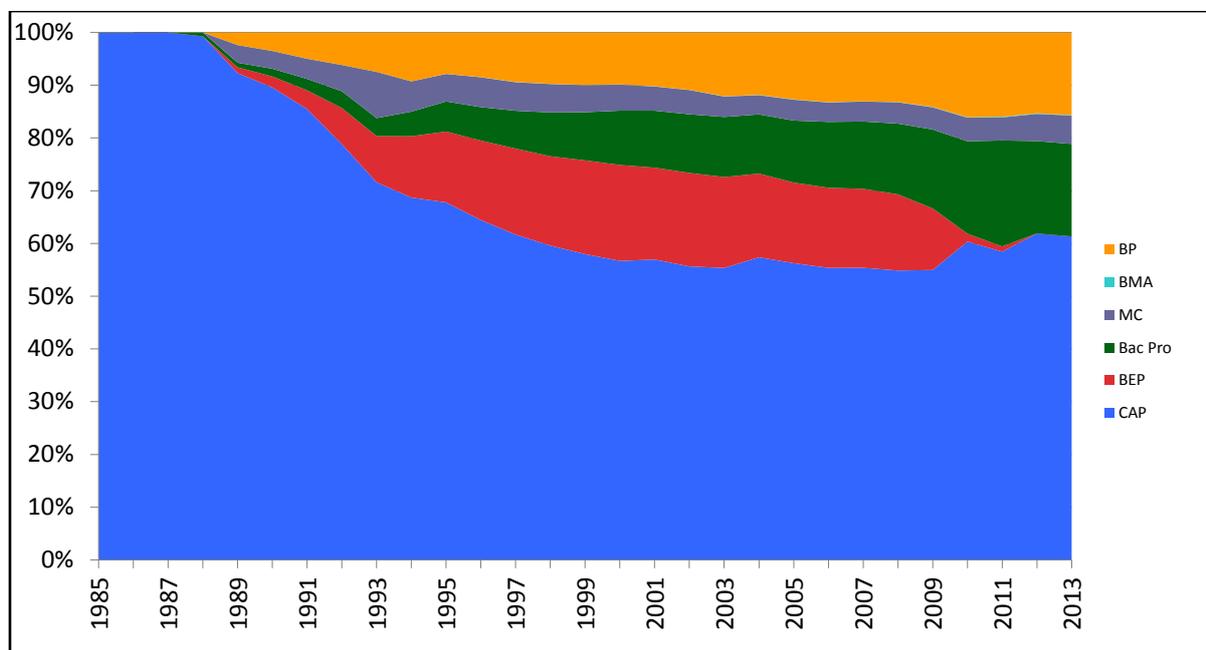
Ce faisant, l'apprentissage, ou tout au moins les franges où il est le plus implanté, tend à résister à l'académisation et à l'élévation des niveaux de formation, et on peut même se demander si ne s'expriment pas là des derniers soubresauts d'une culture technique longtemps opposée à la culture académique (Brucy, 1998 ; Troger, 2002).

Graphique 19 : Evolution des effectifs en formation en LP suivant le diplôme préparé (en %)



Sources : base Reflet/Cereq.

Graphique 20 : Evolution des effectifs en formation en CFA (niveau V et IV) suivant le diplôme préparé (en %)



Sources : base Reflet/Cereq.

BIBLIOGRAPHIE

Beaud S., 2002, 80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire, Paris, La Découverte.

Brucy G., 1998, Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965), Paris, Belin.

Brucy G., Maillard F., Moreau G., 2013, Le CAP. Un diplôme du peuple, 1911-2011, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Combes M.C., 1986, « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle », Formation-emploi, n° 15, p. 18-32.

Kergoat P., 2002, L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Etude de trois cas, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Paris X.

Maillard F., 2011, « La fin du BEP ? », in Millet M., Moreau G., La société des diplômés, Paris, La Dispute.

Maillard F., 2015, La fabrique des diplômés, Lormont, Le bord de l'eau.

Millet M., Moreau G. (dir.), 2011, La société des diplômés, Paris, La Dispute.

Moreau G., 2003, Le monde apprenti, Paris, La Dispute.

Moreau G., 2006, « La scolarisation de l'apprentissage salarié », Les Temps modernes, n° 637-638-639, p. 393-419.

Moreau G., 2012, « CAP in situ et CAP scolastique », Revue française de pédagogie, n° 180, p. 31-42.

Prost A., 2004, Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930, Paris, Perrin.

Suteau M., 2002, « La mise en œuvre de la loi Astier : l'exemple nantais », in Moreau G., Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes, Paris, La Dispute, p. 27-38.

Troger V., 1990, Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la scolarisation de la formation ouvrière, Thèse de doctorat d'histoire, Université de Paris IV.

Troger V., 2002, « L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels », in Moreau G., Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes, Paris, La Dispute, p. 51-64.

Troger V., 2002, « L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels », in Moreau G., Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes, Paris, La Dispute, p. 51-64.

La reconnaissance des baccalauréats dans les conventions collectives de branche

Pascal Caillaud¹⁷⁵

INTRODUCTION

Cette communication présente les résultats d'une étude pluridisciplinaire, que nous avons menée entre 2011 et 2013 avec Nathalie Quintero et Fred Séchaud, sociologues au Céreq pour le compte de la DGESCO, dont l'objet était d'analyser le rôle et la place des diplômes dans les conventions collectives de branche¹⁷⁶.

De précédents travaux avaient déjà permis de recenser plusieurs types ou modèles de classifications, chacun attribuant une place particulière au diplôme comme attribut du salarié ou comme critère classant l'emploi.

Au milieu des années 1980, les recherches menées par Jean Saglio ont permis l'identification de quatre types de classification¹⁷⁷, issues des négociations de branche menées de 1968 à la fin des années 70¹⁷⁸.

Toutefois, «chaque négociation de branche ayant sa dynamique propre, qui n'est pas constamment cohérente avec le mouvement d'ensemble »¹⁷⁹, il est ainsi nécessaire de conduire des investigations particulières auprès de quelques branches afin de valider une typologie des accords de classification. C'est en adoptant ce type de démarche méthodologique que Michèle Tallard et Annette Jobert ont pu faire le constat au milieu des années 90 que les grilles de classification résultent de l'empilement de plusieurs strates. Elles constituent donc un ensemble très hétérogène conduisant à une prise en compte diversifiée des diplômes. Les modèles de branche proposés par ces auteurs¹⁸⁰ rendent compte de l'articulation formation-qualification en fonction d'une série de variables caractéristiques des branches et de leur environnement (types de relations professionnelles, caractéristiques économiques de la branche, mode d'organisation du travail et caractéristiques de la main d'œuvre, rôle de l'Etat, ...), autant de dimensions qui ne transparaissent pas à la simple lecture des accords de classification. Cette approche a conduit ces auteurs à identifier cinq modèles de régulation de branche se fondant plus sur des identités de branche que sur une typologie de nature institutionnelle¹⁸¹.

175 Chargé de recherche CNRS, juriste en droit social, Droit et changement social (UMR 6297 - Université de Nantes), pascal.caillaud@univ-nantes.fr

176 Caillaud (P), Quintero (N) et Séchaud (F), 2013, « La place, le statut et le rôle des diplômes dans les conventions collectives. Quelle place, quel rôle et quel statut du diplôme dans les grilles de classification des branches professionnelles ? », Rapport pour la DGESCO, Ministère de l'éducation nationale, 2 volumes, 329 pages.

177 Saglio J. (1986), « Hiérarchies salariales et négociations de classifications en France. 1900-1950 », Travail et Emploi, n° 27

178 Cf. Infra

179 Saglio J. (1987), « Les négociations de branches et l'unité du système français de relations professionnelles : le cas des négociations de classification », Droit Social, n°1.

180 Jobert A., Tallard M. (1993), « Le rôle des diplômes dans la construction des grilles de classification professionnelle », in Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau ?, Etudes et Documents, Céreq, n° 65.

181 Jobert A. Tallard M. (1995), « Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », Formation Emploi, n° 52

Enfin, en 2001, à la demande de la Direction des relations du travail (DRT), le Cabinet Circé a réalisé une analyse du contenu de 282 accords de classification des conventions collectives de branche¹⁸². Cependant, à la différence des travaux précédemment cités, les auteurs ne se sont pas essayés à une nouvelle typologie des modèles de classifications de branches, se référant à celles établies par Jean Saglio.

Méthodologie de l'étude

Notre étude a porté sur un périmètre de 160 branches professionnelles¹⁸³ constitué de deux sous-ensembles, répondant à des principes identiques à ceux retenus dans les études précédentes :

- d'une part, toutes les conventions collectives ayant enregistré au moins un avenant portant sur la classification entre 2005 et 2010, soit 142 conventions collectives, ayant donné lieu à 235 avenants de ce type sur cette période, une même convention ayant pu être modifiée plusieurs fois¹⁸⁴.

- d'autre part, les 28 conventions collectives de plus de 50 000 salariés n'ayant pas négocié d'avenant-classification sur la période 2005-2010,

Cet échantillon correspond à un effectif d'environ 13 millions de salariés sur les 16 millions de salariés couverts par une convention collective des secteurs non agricole¹⁸⁵. Cette recherche a exclusivement porté sur les avenants ouvriers et ETAM, et lorsqu'il s'agit de grilles uniques sur les niveaux correspondant à ces catégories, ce qui explique l'absence de référence aux diplômes de niveau I et II de l'Education nationale, excepté lorsqu'un diplôme de niveau II figure dans l'avenant ETAM.

Le corpus comprend ainsi 41 branches de l'industrie (26 %) et 119 branches des services (74 %),

L'analyse du contenu des textes des accords de classification recense le nombre et la fréquence des diplômes cités, la nature des diplômes et des certifications pris en compte. Leur mode de reconnaissance est mis en évidence en précisant le positionnement du diplôme sur l'échelle des hiérarchies professionnelles et salariales selon les filières d'activité et les niveaux hiérarchiques.

Cette étude s'est également appuyée, pour toute la période 2000-2010, sur une exploitation de second niveau des bilans annuels de la négociation collective du ministère du Travail¹⁸⁶ et sur l'analyse systématique des avenants des conventions collectives de branche portant sur les classifications. Elle visait ainsi à répertorier le nombre et la nature des diplômes et certifications pris en compte et leur mode de reconnaissance : filières d'activité et niveau hiérarchique où ils figurent, garanties de classement attachées aux diplômes et certification... Pour chaque grille, les données suivantes ont donc été collectées : le type de grille, la date de signature du dernier avenant de classification, la date de négociation de la grille de classification, les effectifs couverts, la mention des niveaux tels que les définit l'Education Nationale, les références aux avenants formation signés dans la branche sur la période, les diplômes et autres certifications cités et les niveaux de leur prise en compte dans les filières

182 Circé (2001), Analyse du contenu de 282 accords de classification des conventions collectives de branche. Bilan annuel de la négociation collective 2001, Dossier n°4

183 Rappelons qu'en 2008, on comptait 333 conventions collectives nationales et 354 conventions régionales ou locales - Source DGT. Base de données des conventions collectives. 2009

184 Ainsi que le montre une analyse des bilans annuels de la négociation collective de 2005 à 2010

185 Source Céreq et DGT (base de données des conventions collectives) 2011

186 Direction générale du travail (DGT) et Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES)

professionnelles, la présence de seuils d'accueil pour les diplômes et les Certificats de Qualification Professionnelle (CQP) ainsi que les garanties de classement pour ces derniers.

A travers cette recherche, il s'agissait de s'interroger sur la place tenue par les différents diplômes de l'Education nationale dans les éléments de définition de la qualification, à l'intérieur des grilles de classification, celle tenue par d'autres types de certification, et en particulier des certifications paritaires de branche (CQP), en complément ou en substitution des diplômes de l'éducation nationale et sur la dynamique globale et les tendances lourdes de la négociation collective de branche sur le thème de la reconnaissance salariale des diplômes, sur la dernière période (2000-2010).

Doit-on considérer qu'il y a reconnaissance d'un diplôme par la classification d'une convention collective dès lors que celui-ci y est seulement et simplement cité ? Qu'il y a une modalité de reconnaissance dès qu'un diplôme figure dans la description d'un emploi d'une grille ? C'est ce que nous avons envisagé dans cette étude, notamment pour en assurer la comparabilité avec les travaux antérieurs tout en sollicitant l'approche normative pour montrer que, même d'un point de vue juridique, le diplôme peut être considéré comme une norme individuelle ou collective, dont la valeur diffère alors dans les deux cas.

Aussi, avant d'entrer dans le détail des résultats observés dans cette étude sur la reconnaissance des différents baccalauréats (baccalauréat général, technologique et professionnel) par les conventions collectives (II), il est nécessaire de revenir sur les aspects juridiques qui encadrent cette reconnaissance et leurs évolutions contemporaines (I).

I. LE CADRE JURIDIQUE DE LA RECONNAISSANCE DES DIPLOMES

Lorsqu'on observe le rapport entre diplôme et activité professionnelle dans une relation de travail salarié, on est confronté à un des principes les plus importants du droit du travail en France : le pouvoir de direction de l'entreprise par celui qui la dirige¹⁸⁷, c'est-à-dire le pouvoir de définir l'objet de l'exploitation, de déterminer et d'apporter les techniques et les moyens matériels et surtout de choisir les hommes et d'organiser leur travail. Cette liberté de recrutement des salariés par le chef d'entreprise, de nature constitutionnelle¹⁸⁸, se traduit à la fois par le choix d'embaucher ou de ne pas embaucher un individu et de l'affecter à l'exécution d'une certaine tâche.

Dès lors qu'il choisit d'embaucher un travailleur, l'employeur est-il légalement obligé de tenir compte de ses différents diplômes et titres de formation pour l'affecter à un poste de travail plus qu'à un autre ? Hormis les situations où l'Etat réglemente l'accès à une profession qui peut être salariée, les certifications du monde éducatif et possédées par le candidat à un emploi n'ont généralement pas de force contraignante dans le monde productif¹⁸⁹. En effet, à ce niveau, ce sont les exigences de l'emploi qui dominent¹⁹⁰. Elles sont déterminées par l'employeur, « seul juge » de la capacité d'un salarié à les satisfaire donc de la concordance

187 Catala N. (1980) L'entreprise, t.4 du Traité du droit du travail dirigé par G.-H. Camerlynck, Paris, Dalloz.

188 Cons. Constit. 83-156 DC, 28 mai 1983, AJDA 1983, p. 619, obs. LE BRIS

189 Guilloux P. (1992), « Reconnaissance des acquis de formation validés par les branches ou les entreprises », in Validation et reconnaissance des acquis de formation par les branches professionnelles, Actualité de la formation permanente, n°121.

190 Conseil Constitutionnel, 20 juillet 1988, Dr. Soc. 1988, 762.

entre les diplômes et les titres de formation qu'il possède et le poste qu'il occupera dans l'entreprise¹⁹¹.

C'est donc à la négociation collective des partenaires sociaux ou à la négociation individuelle employeur-salarié lambda que cette question de la reconnaissance des diplômes a été renvoyée.

1.1. LA PLACE DES DIPLOMES DANS LE CLASSEMENT DE L'EMPLOI

Après la seconde guerre mondiale, le Gouvernement Provisoire de la République Française établit par voie réglementaire une correspondance rigide entre la qualification du travail et le niveau de la rémunération des emplois¹⁹². La loi du 11 février 1950 restitua aux partenaires sociaux le pouvoir de fixer le niveau des salaires, et fit à nouveau de l'opération de classification un domaine d'intervention de la négociation collective de branche, sans pour autant signifier un désintérêt des pouvoirs publics¹⁹³.

L'analyse historique de la relation entre diplôme et convention collective, dans le Code du travail, montre que ce lien juridique, consacré en 1971, a été supprimé sans débats en 2008.

Tout en laissant employeurs et salariés négocier sur les classifications, notamment après les accords de Grenelle de 1968¹⁹⁴, les pouvoirs publics ont affirmé un attachement à l'importance du diplôme comme instrument de classement des emplois. L'article 13 de la loi du 16 juillet 1971 d'orientation de l'enseignement technologique intégra ainsi dans le contenu obligatoire des conventions collectives nationales de branche devant être étendues, « les éléments essentiels servant à la détermination des classifications professionnelles et des niveaux de qualification, notamment les mentions relatives aux diplômes professionnels ou à leurs équivalences »¹⁹⁵. La lecture des débats parlementaires d'alors montre l'objectif de cette disposition¹⁹⁶ : garantir des droits aux salariés diplômés en contraignant les négociateurs à intégrer les diplômes professionnels, notamment les nouveaux, tels le DUT¹⁹⁷ mais également le BEP, dans les classifications : l'absence d'une telle mention interdit, en effet, toute extension de la convention à l'ensemble des entreprises de la branche.

Consacré législativement en 1971, ce lien entre le diplôme et les classifications professionnelles a été subrepticement supprimé en 2008, à l'occasion de la réécriture du Code du Travail, dont la précédente version datait de 1973. Or, la lecture du nouveau code du travail, applicable depuis le 1er mai 2008¹⁹⁸, montre que l'obligation de re-codifier à droit constant n'a pas été entièrement respectée par le gouvernement puisque le nouvel article

191 Yung-Hing J. (1987), Aspects juridiques de la qualification professionnelle, Thèse Toulouse 1982, Ed. CNRS.

192 Arrêtés Parodi-Croizat pris à partir du 11 avril 1945.

193 Caillaud P. (2011), « Diplômes et conventions collectives : un lien en voie de délitement », in M. Millet et G. Moreau, Le XX^e, siècle du diplôme, Paris, La Dispute.

194 Le protocole d'accord de Grenelle, signé le 27 mai 1968, entre le gouvernement et les partenaires sociaux, prévoyait, dans son point 5, la révision des conventions collectives, et notamment des classifications professionnelles

195 En l'espèce, l'adverbe notamment est très important puisqu'il rend juridiquement obligatoire la présence des diplômes professionnels dans la classification.

196 Assemblée nationale, Séance du 8 juin 1971, J.O. Débats parlementaires, 9 juin 1971. p. 2490.

197 Décret 66-27 du 7 janvier 1966 portant création d'instituts universitaires de technologie, JO du 9 janvier 1966, p. 274

198 Loi n° 2008-67 du 21 janvier 2008 ratifiant l'ordonnance n° 2007-329 du 12 mars 2007 relative au code du travail, JO Lois et Décrets, n°0018 du 22 janvier 2008 page 1122.

L.2261-22 se contente d'imposer, pour qu'une convention collective de branche soit étendue, la présence des « éléments essentiels servant à la détermination des classifications professionnelles et des niveaux de qualification », sans que n'apparaisse dorénavant la mention obligatoire des diplômes professionnels. La particularité du processus législatif par voie d'ordonnance étant de se dérouler sans débats parlementaires sur les dispositions précises de cette réforme, il n'est pas possible de déterminer où et surtout pourquoi cette suppression a été effectuée à l'occasion de la recodification.

1.2. L'HETEROGENEITE DES MODELES DE CLASSIFICATIONS DE BRANCHES

Il appartient donc aux partenaires sociaux d'accorder une place aux certifications dans les classifications professionnelles sans y être dorénavant contraints par la loi. Existe-t-il un modèle particulier de la place du diplôme dans les classifications ? Les travaux de Saglio en 1987 ont montré qu'une analyse des conventions collectives fait apparaître une hétérogénéité des modèles conventionnels sur le sujet, et de la place qu'y occupe le diplôme, et d'identifier quatre type de classifications :

Les conventions dites « Parodi-Croizat » (du nom des arrêtés de 1945) classent les salariés en plusieurs groupes professionnels, la description des emplois reposant sur l'application de deux critères essentiels : le salaire effectif et les connaissances nécessaires sanctionnées par un diplôme.¹⁹⁹

Les grilles désignées sous le nom de « Parodi améliorées » où les négociations ont abouti à l'amélioration du système Parodi dans la précision et le détail de la description des emplois. Ainsi, dans les professions artisanales, les grilles de classification s'articulent autour de l'expérience et des diplômes professionnels : les connaissances auxquelles il est fait référence sont en principe sanctionnées par le CAP ou le BEP et la progression du salarié est fonction de son ancienneté²⁰⁰. Si pour certaines professions, la possession de ces diplômes est indispensable à l'exercice de la profession, les autres ont conservé un lien fort entre le diplôme possédé par le salarié et l'emploi du fait de leur attachement à la notion de métier, marquant ainsi une volonté traditionnelle de négociation et un certain corporatisme.²⁰¹

Tout en rejetant le modèle « Parodi », d'autres branches ont conservé un lien juridique fort entre l'emploi du salarié et ses diplômes et mis en place des grilles dites « fonction publique aménagée »²⁰². Il s'agit professions sanitaires et sociales, juridiques ou d'enseignement pour lesquelles les autorités publiques ont imposé, pour exercer, la possession de certifications, généralement post-baccalauréat. Le rapport au diplôme se fonde sur la conception d'un « monopole des actes professionnels »²⁰³. Entrent également dans cette catégorie les professions appartenant à un secteur où l'État est fortement présent économiquement et, donc influent. La possession du diplôme entraîne l'attribution automatique d'un certain classement et des majorations de coefficient salarial : la particularité de ces grilles est de

199 Saglio J. (1986), « Hiérarchies salariales et négociations de classifications en France. 1900-1950 », Travail et Emploi, n° 27, p. 18.

200 Accord du 25 septembre 1996 dans la coiffure, modifié en 1997.

201 Saglio J. (1987), « Les négociations de branches et l'unité du système français de relations professionnelles : le cas des négociations de classification », Droit Social, n°1, p. 28.

202 Ibidem, p. 29.

203 Pertek J. (2008) , Diplômes et Professions en Europe, Bruxelles, Bruylant.

favoriser le classement automatique d'une personne titulaire d'un diplôme sans pour autant se fermer aux non-diplômés.

Les grilles à critères classants négociées à partir du milieu des années 70. Nées dans les industries agricoles et alimentaires, ces grilles se développent après la signature de l'accord du 21 juillet 1975 dans la métallurgie. Elles sont le propre des branches pour lesquelles la description précise des emplois n'apparaissait plus possible du fait de leur diversité, c'est-à-dire, pour l'essentiel, les grandes branches industrielles, comme la métallurgie (accord du 21 juillet 1975) ou les industries chimiques (accord du 10 août 1978), ainsi que celles du tertiaire de haut niveau. Elles définissent des critères d'évaluation permettant de classer les emplois en niveaux ou en groupes. Malgré la quantité de critères possibles, les accords signés n'en retiennent qu'un nombre limité. Si des critères peuvent varier d'une branche à une autre, celui des connaissances requises apparaît commun à la majorité des branches. Or, ces connaissances sont établies en référence à un niveau de formation « retenu par les textes légaux » (accord du 21 juillet 1975 dans la métallurgie) ou par des diplômes explicitement énumérés (annexe 1 de l'accord du 10 août 1978 dans les industries chimiques). Cette correspondance entre niveaux de poste et de formation ne doit pas être interprétée strictement. Les connaissances ne sont qu'un des critères définissant l'emploi et la notion de niveau ou de groupe n'est qu'indirectement liée à celle de diplôme. Le diplôme ne possède donc qu'un rôle d'indicateur d'un niveau général de connaissances mises en œuvre à l'occasion d'un emploi (article 34 de la convention collective nationale des Hôtels, cafés, restaurants).

Au regard de cette typologie utilisée, les grilles analysées dans notre étude se répartissaient ainsi : 89 grilles à critères classants soit 55 % de l'échantillon, 61 grilles Parodi (ou Parodi améliorées) soit 38 % et 10 grilles mixtes (c'est-à-dire empruntant aux deux modèles) soit 6%.

Si pour les trois premiers types de grille, la place du diplôme garantit le plus souvent à celui qui le possède un certain classement dès lors qu'il occupe un emploi faisant appel à ce diplôme, comment prendre en considération de façon concrète, dans les grilles à critères classants, les diplômes possédés par les salariés au moment de leur embauche ? Les organisations syndicales exigeant la reconnaissance des qualités des salariés en contrepartie de l'abandon des classifications fondées sur les individus au profit des postes, cette question a constitué un enjeu très important²⁰⁴. Elle s'est finalement traduite par l'instauration de « seuils d'accueils » ou « niveaux d'accueils » déterminant un droit d'accès à un niveau de la classification ou à un coefficient au profit des salariés diplômés au moment de leur embauche²⁰⁵.

Trois conditions sont généralement requises pour leur mise en œuvre. D'une part, cette garantie de classement minimal ne joue en faveur du salarié que si son diplôme est en lien avec l'activité qu'il va exercer dans l'entreprise. Selon les branches, ce lien diplôme/activité est présenté sous des terminologies différentes qui rendent le dispositif plus ou moins

204 Jobert A. Tallard M. (1995), « Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », Formation Emploi, n° 52, p. 139.

205 Exemple : Article 6 de l'accord du 21 juillet 1975 de la métallurgie : « Le titulaire d'un des diplômes professionnels visés par l'annexe 1 doit accéder aux fonctions disponibles auxquelles les connaissances sanctionnées par un diplôme le destinent à la condition qu'à l'issue d'une période d'adaptation il ait fait preuve de ses capacités à cet effet. C'est dans cette perspective qu'a été aménagée, par l'annexe 1, une garantie de classement minimal ou classement d'accueil pour chacun des diplômes visés par cette annexe ».

contraignant pour l'employeur²⁰⁶. D'autre part, le diplôme doit être expressément mentionné dans la convention collective. Dans la convention de la métallurgie, il faut ainsi attendre un avenant du 25 janvier 1990 pour que soit mentionné le Baccalauréat professionnel pourtant créé en cinq ans plus tôt. Enfin, le mode d'acquisition du diplôme fait l'objet d'une très grande attention. Si les accords précisent que les diplômes pris en compte par les seuils d'accueils peuvent avoir été acquis aussi bien en formation initiale qu'en formation continue, il importe que celui qui se prévaut de l'application des seuils d'accueils ait acquis son diplôme avant son affectation dans sa fonction. En effet, la reconnaissance des diplômes acquis en cours de contrat obéissent à une autre logique.

II. LA FAIBLE RECONNAISSANCE DES DIPLOMES ACQUIS APRES LA SIGNATURE DU CONTRAT.

Le pouvoir de l'employeur en matière d'appréciation de la qualification du salarié se retrouve tout au long de l'exécution de la prestation de travail par le salarié²⁰⁷. Le code du travail n'établit ainsi aucune obligation réellement contraignante quant à la reconnaissance d'une formation suivie, et a fortiori, d'une certification obtenue par le salarié en cours de contrat de travail²⁰⁸.

Sous l'angle des relations collectives de travail, la loi Rigout du 24 février 1984 a donné compétence aux partenaires sociaux pour intégrer, parmi les thèmes de la négociation triennale obligatoire de branche sur les priorités, les objectifs et les moyens de la formation professionnelle, « la reconnaissance des qualifications acquises du fait d'actions de formation ou de la validation des acquis de l'expérience »²⁰⁹. Cette négociation s'analyse comme une obligation de moyens (négociateur), mais en aucun cas comme une obligation de résultat (conclure un accord). Une analyse des accords collectifs en la matière montre que les branches se sont plutôt orientées vers le versement de gratifications financières ponctuelles (primes...) plus que vers des évolutions pérennes d'emplois ou de rémunération²¹⁰.

Depuis la réforme de la formation professionnelle de 2004²¹¹, le Code du travail renvoie également à la relation individuelle entre l'employeur et le salarié, la reconnaissance des actions de formation de développement de compétences seulement si elles sont accomplies hors temps de travail et dans le cadre du plan de formation

Dans cette hypothèse, l'entreprise définit avec le salarié, avant son départ en formation, la nature des engagements auxquels elle souscrit dès lors que l'intéressé aura suivi avec assiduité la formation et satisfait aux évaluations prévues. Ces engagements portent sur les conditions dans lesquelles le salarié accède en priorité, dans un délai d'un an, à l'issue de la formation aux fonctions disponibles correspondant aux connaissances ainsi acquises et sur

206 L'accord des Industries chimiques précise que le diplôme et l'emploi doivent appartenir à la même « filière professionnelle », celui de la métallurgie stipule que « la fonction doit correspondre à la spécialité du diplôme.

207 Luttringer J.-M. (1994), « L'entreprise formatrice sous le regard des juges », Droit Social, n°3.

208 Caillaud P. (2004), « Action de formation et validation des acquis de l'expérience : quels contenus pour quelle reconnaissance juridique ? », Droit social, n° 5, mai.

209 Article R2241-9 du Code du travail.

210 Caillaud P. (2011), « Diplômes et conventions collectives : un lien en voie de délitement », in M.

Millet et G. Moreau, Le XX^e, siècle du diplôme, Paris, La Dispute.

211 Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social

l'attribution de la classification correspondant à l'emploi ou sur les modalités de prise en compte des efforts accomplis par le salarié²¹².

En matière individuelle, les obligations de l'employeur de reconnaître une formation suivie par le salarié ne sont donc que récemment apparues dans la législation nationale et ne visent que des cas limités²¹³. Une fois encore, il faut constater la faiblesse des obligations légales en la matière. En effet, la priorité d'accès à un emploi conforme à la formation du salarié est à durée déterminée -un an- et dépend de l'employeur, seul juge de la capacité d'un salarié à satisfaire les exigences de l'emploi.

Ce cadre institutionnel étant rappelé, qu'en est-il de la reconnaissance des baccalauréats dans les conventions collectives de branches ?

2.1. LA DIVERSITE DES FORMES DE RECONNAISSANCE DES BACCALAUREATS

L'analyse des différentes conventions collectives examinées dans notre étude montre les résultats suivants.

Tableau 1 : Nature et fréquence des diplômes cités

Diplômes	Ensemble		Industrie		Services	
	160		41		119	
BEPC	10	6%	2	5%	8	7%
CAP	97	61%	33	80%	64	54%
BEP	67	42%	23	56%	44	37%
MC5	9	6%	0	0%	9	8%
BAC	53	33%	16	39%	37	31%
BAC PRO	36	23%	15	37%	21	18%
BP	45	28%	17	41%	28	24%
BT	23	14%	9	22%	14	12%
BAC TECHNO	18	11%	10	24%	8	7%
BTn	4	3%	2	5%	2	2%
BEI	6	4%	4	10%	2	2%
MC4	0	0%	0	0%	0	0%
BTS	69	43%	23	56%	46	39%
DUT	47	29%	22	54%	25	21%
Diplômes professionnels	59	37%	4	10%	55	46%

212 Article L6321-8 du Code du travail

213 Aucune disposition du code du travail ne vise la reconnaissance d'une certification acquise en congé individuel de formation (CIF).

CQP	60	38%	16	39%	44	37%
Total	603		196		407	

Il est d'abord nécessaire de rappeler quelques données préliminaires sur la place des diplômes dans les conventions collectives.

De façon générale, si l'on se penche sur la nature et le type de diplôme présents dans les classifications, on constate que le CAP est présent dans 61 % des grilles, le BTS dans 43 %, quasiment au même niveau que le BEP (42 %), alors que le baccalauréat professionnel n'est cité que par 23 % des grilles. Ces chiffres globaux doivent toutefois être tempérés selon la nature de l'activité de la branche.

Les grilles de l'industrie citent ainsi plus de diplômes de l'enseignement professionnel que les autres. Le CAP y apparaît massivement (80 %), et le BEP, le BTS et le DUT figurent dans plus de la moitié d'entre elles. Quand au BP, il devance le Bac pro (41% contre 37%) bien qu'il ne soit préparé que par la voie de l'apprentissage, en formation continue (contrat de professionnalisation) et par la validation des acquis de l'expérience. Ce diplôme professionnel, ancien, de niveau IV, préparé après le CAP, reste donc très reconnu, dans des branches comme le bâtiment, les travaux publics, le bois, l'alimentation et l'artisanat.

Dans les branches des services, la distribution des diplômes est assez différente et beaucoup plus hétérogène que celle observée dans le secteur industriel. Le diplôme le plus cité est le CAP qui est mentionné dans plus de la moitié des cas (54 %). Le BTS est le second diplôme le plus cité (39 %) devant le DUT (21%), ce dernier semblant être moins reconnu par les branches du tertiaire qu'il ne l'est dans le secteur industriel. Le baccalauréat professionnel n'est mentionné que par 18 % des branches tertiaires, soit deux fois moins souvent que dans les branches industrielles.

Concernant les diplômes de niveau IV, dont font partie les baccalauréats, on remarque que le baccalauréat général est le plus cité des diplômes de niveau IV (33%) suivi par le BP (28 %), le bac pro (23 %), le BT (14 %), le BTn (3%) et le BEI (4 %). Les diplômes les plus anciens, dont certains n'existent plus depuis longtemps comme le BEI, sont peu présents et disparaissent dans les grilles de branches les plus récentes négociées à partir de 2005.

Le BP est moins mentionné par les grilles récentes que dans les grilles négociées avant 2005 où il était cité dans 32 % des branches, avec une surreprésentation dans le secteur industriel (43%). C'est au sein des branches industrielles qu'il semble perdre son assise puisqu'il n'est plus mentionné que dans 22 % des grilles industrielles récentes

Si l'on se penche enfin sur les seuils d'accueil et de classement, les diplômes qui offrent des garanties sont principalement le CAP, cité dans 23 grilles, le BEP (19 grilles), et le BTS (17 grilles), puis cinq autres diplômes (BT, BP, bac techno, bac pro, DUT) que retiennent 9 à 13 grilles.

2.2. LES BACCALAUREATS GENERAUX ET TECHNOLOGIQUES : ENTRE FAIBLES EFFETS OU FAIBLE PRESENCE

Le Baccalauréat général est présent dans un grand nombre de branche mais il n'apparaît qu'en tant que niveau général des connaissances et n'accorde quasiment pas de droits à

son titulaire. 33% des conventions collectives analysées le citent ainsi avec un pic de 39% dans l'industrie et 31% dans les services.

Mais, quand on examine le texte même des accords, il n'apparaît en réalité que comme un niveau général des connaissances, étalonnant la tenue de certains emplois sans être indispensable à la tenue de ces emplois, et dont la possession n'accorde aucun droit à celui qui en est titulaire.

Pour preuve, seulement trois grilles intègrent le Bac dans les seuils d'accueil et les garanties de classement (cf. Tableau 2). Ainsi, la grille, récente, de l'industrie de la récupération, prévoit des seuils d'accueil pour 5 diplômes génériques, (CAP, BEP, BAC, BTS, DUT), qui sont référés à des niveaux de l'Éducation nationale, ainsi que pour les titulaires de CQP créés par la branche, comme le montre le contenu de son article 5 : « Seuils d'accueil des titulaires de diplômes, titres ou certifications professionnels ».

Tableau 2 : Seuils d'accueil et garanties de classement retenus dans les grilles

	BAC	BAC PRO	BAC TECHNO
Chimie		x	
Caoutchouc			x
Récupération (industries et commerces)	x		
Tracteurs (machines et matériels agricoles)		x	
Métreurs vérificateurs		x	
Bois d'œuvre et produits dérivés négoce			
Entreprises de propreté		x	
Bâtiment ouvriers (+ de 10 salariés)		x	x
Bois et scieries		x	x
Automobile (services de)		x	x
Travaux publics (ouvriers)		x	x
Travaux publics (ETAM)		x	x
Bâtiment (ETAM)		x	x
Carrières et matériaux (industrie ouvriers)		x	
Métallurgie (Accords nationaux)		x	x
Commerce de gros	x	x	x
Pétrole industrie	x		
Total	3	13	9

Le Bac Technologique est présent dans peu de branches mais accorde plus de droits à celui qui en est titulaire que le Bac Général.

S'il apparaît dans seulement 18 grilles de classement (soit 11% des grilles), on constate qu'il apparaît dans 24% des grilles de l'industrie mais que 8% des grilles de services. Paradoxalement, cette faible présence s'accompagne toutefois d'une forte reconnaissance quand il apparaît : 9 conventions collectives nationales de branches l'intègrent dans les seuils d'accueil et garanties de classement (cf. Tableau 2).

2.3. LA DIVERSITE DES MODALITES DE RECONNAISSANCE DU BAC PRO

Précisons que cette partie de l'étude a été effectuée par Nathalie Quintero, qui s'était déjà penchée sur cette question en 2009²¹⁴.

2.3.1. Le Bac Pro et le classement des emplois

Le Bac pro n'est cité que dans 36 grilles, soit 23% de l'échantillon, mais il est présent dans plus d'un tiers des branches industrielles et seulement 18 % des branches des services. Diplôme professionnel le plus récent de l'Éducation Nationale (sa création remonte à 1985²¹⁵), il n'a été que progressivement introduit dans les grandes branches : en 1990 dans la grille de la Métallurgie, et assez tardivement dans d'autres grilles pourtant importantes.

Citons ainsi l'avenant classification de 2010 dans la branche de la Chimie qui porte sur la reconnaissance conventionnelle de ce diplôme²¹⁶, quand bien même une spécialité de bac pro existait depuis longtemps dans ce secteur (Bac pro Procédés chimiques). Le Bac pro est positionné dans cette grille au même niveau que le Brevet de Technicien, à savoir au coefficient 175. La grille de la Chimie lui attribue d'ailleurs un seuil d'accueil équivalent aux autres diplômes de niveau IV cités :

« Tout salarié titulaire d'un baccalauréat professionnel et embauché pour occuper une fonction ou un emploi correspondant à ce diplôme aura la garantie des coefficients suivants :

– à l'embauche : 175 ;

– 1 an après : 190.

Le salarié titulaire d'un bac professionnel engagé pour occuper une fonction ou un emploi ne correspondant pas à ce diplôme mais situé dans la même filière professionnelle aura la garantie d'un nombre de points supplémentaires égal à la différence entre le coefficient de l'emploi qu'il occupe effectivement et le coefficient d'embauche de l'emploi correspondant à son diplôme »

Dans la majorité des branches qui le positionnent dans leurs grilles de classification, il figure comme un diplôme générique (Bac pro), à l'exception de quelques grilles de branches des services (cf. Tableau 3), où il est mentionné avec sa spécialité (exemple : « Bac pro Commerce »).

214 Quintero, N. (2009), « La reconnaissance du baccalauréat professionnel dans les conventions collectives. Première exploration », in Le baccalauréat professionnel. Etat des lieux avant la réforme, CPC Documents, n°4.

215 Décret n° 85-1267 du 27 novembre 1985 créant le baccalauréat professionnel et les lycées professionnels, JO 1 décembre 1985, page 13956.

216 Accord du 17 juin 2010 relatif à la prise en compte du Baccalauréat Professionnel dans les classifications.

Tableau 3. Liste des Bacs pros mentionnés avec leur spécialité

Branches	Intitulé du diplôme
Horlogerie	Bac pro métiers d'art option horlogerie
Fourrure	Bac pro fourrure
Pharmacies d'officine	Bac pro commerce
Coiffure	Bac pro esthétique cosmétique
Bois d'œuvre négoce	Bac pro productique bois
Aide à domicile	Bac pro services Bac pro secrétariat
Cinéma distribution des films	Bac pro secrétariat
Habillement commerce	Bac pro vente
Services de l'automobile	Bac pro maintenance des véhicules industriels Bac pro carrosserie

2.3.2. Le bac pro, un diplôme qui structure le haut de la grille ouvrière

Le Bac pro est assez systématiquement positionné avec les autres diplômes de niveau IV comme le Bac, le Bac technologique et le BP, même si certaines branches opèrent parfois une distinction entre eux. Si tous ces diplômes sont ainsi positionnés en haut des grilles « ouvriers et employés », certaines branches font figurer le bac technologique ou le BP, mais pas le Bac pro, en début de grille technicien.

Ainsi, dans la grille de la branche des matériaux de construction négociée en 2008, le Bac pro est positionné au Niveau 4 comme le BP au sein de l'annexe "Ouvrier" tandis que le Bac technologique est positionné dans l'annexe "Technicien" au Niveau 5 avec le BTS et le DUT.

De même, dans la branche du négoce du bois d'œuvre, dont la grille date de 1986, le Bac pro productique bois est positionné au Niveau ACT4 alors que le BT et le BP industrie du bois sont positionnés au Niveau supérieur ACT5.

Enfin, dans la branche du Golf, le Bac, le BP et le BT sont positionnés dans le groupe des techniciens. C'est d'ailleurs l'un des seules grilles de branche à positionner l'ensemble des diplômes de niveau IV au-dessus des emplois d'ouvriers.

Si le Bac pro bénéficie quelques fois d'un classement différent des autres diplômes de niveau IV, c'est aussi parce qu'il a été construit comme un diplôme d'insertion professionnelle. Il a donc été utilisé par les partenaires sociaux pour structurer le haut des grilles "Ouvrier" mais ouvre rarement, et jamais de manière automatique, l'accès à la catégorie des techniciens, contrairement au BP ou au Bac techno qui sont quelquefois plus valorisés par certaines branches et permettent l'accès à la grille des techniciens dès les premières années d'insertion professionnelle.

Ces différences montrent que les partenaires sociaux ne se conforment pas toujours à la hiérarchie des diplômes construite par l'Éducation Nationale dans la nomenclature des niveaux de formation²¹⁷.

2.3.3. La reconnaissance du Bac pro dans les seuils d'accueil et garanties de classements

13 branches seulement (8%) prévoient un seuil d'accueil pour le Bac pro, principalement les grandes branches industrielles et des services (cf. Tableau 3) : Métallurgie ; Services de l'automobile ; Bâtiment ouvrier ; Bâtiment Etam ; Travaux Publics Etam ; Commerce de gros ; Chimie ; Tracteurs, machines agricoles ; Métreurs vérificateurs ; Entreprises de propreté ; Bois d'œuvre négoce ; Carrières et matériaux ouvrier.

La grille des Travaux publics constitue un exemple intéressant. Instituant des seuils d'accueil pour les diplômés de niveau V et IV, elle distingue, au sein des diplômés de niveau IV, le titulaire d'un Bac pro en lui conférant une amélioration des conditions de progression dans la grille²¹⁸:

« Les titulaires d'un diplôme professionnel en usage dans les Travaux Publics seront classés dans l'entreprise de la façon suivante :

- diplômés de niveau IV de l'Éducation Nationale (BP, BT, Baccalauréat technologique) en niveau II - position 2 de la grille de classification Travaux Publics. À l'issue d'une période probatoire maximum de dix-huit mois après leur classement, les titulaires d'un de ces diplômes seront classés dans l'entreprise à un niveau supérieur.
- diplôme de niveau IV de l'Éducation Nationale (Baccalauréat Professionnel) en niveau II - position 2 de la grille de classification Travaux Publics. À l'issue d'une période probatoire maximum de douze mois après leur accueil, les jeunes titulaires de ce diplôme seront classés dans l'entreprise à un niveau supérieur ou, en fonction de leurs aptitudes, appelés à occuper des fonctions dans les postes concernés de la classification des ETAM. »

Bien que tous les diplômés de niveau IV soient positionnés au même niveau de la grille, la durée probatoire d'accueil des diplômés de Bac pro est réduite par rapport à celle prévue pour le BP, le BT et le baccalauréat technologique et l'accès à la catégorie des ETAM leur est ouverte à l'issue de cette période probatoire. Par ailleurs la branche des Travaux Publics encourage l'acquisition du Bac Pro par la formation continue, puisque les salariés ayant acquis leur diplôme par cette voie connaissent une durée de période probatoire réduite de moitié, à condition que l'initiative en revienne à l'employeur : « Ce classement s'applique au titulaire de l'un de ces diplômes obtenu dans le cadre de la formation initiale. Dans le cadre de la formation professionnelle continue effectuée à la demande de l'employeur, la période probatoire sera réduite de moitié »²¹⁹.

CONCLUSION : LA RECONNAISSANCE JUDICIAIRE DES DIPLOMES, UN DOMAINE EN EXPANSION

217 Santelmann P. (2004), « La construction des diplômes professionnels par les CPC », in Meda D. et Vennat F. (dir.), Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes, Paris, La Découverte.

218 Article 12.5 de la Convention collective nationale des ouvriers de travaux publics du 15 décembre 1992.

219 Ibidem.

Bien que les enjeux juridiques des classifications aient été soulevés dès les années 60²²⁰, l'effectivité juridique de ce que les partenaires sociaux négocient est largement sous-étudiée, alors, pourtant, que sur la question du classement des salariés, l'interprétation des conventions collectives fait l'objet de nombreux désaccords entre salariés et employeurs, désaccords alors soumis au regard du juge. Dans le cadre de cette recherche, il nous a alors semblé pertinent de mener une analyse de la jurisprudence du juge judiciaire relative à la question particulière de la place des diplômes dans les conventions collectives²²¹.

Sur le fond des décisions collectées, on distingue traditionnellement deux types de contentieux.

Les premiers concernent le surclassement ou la surqualification. Il s'agit de l'application par l'employeur d'une qualification supérieure à celle que devrait avoir le salarié du fait des fonctions réellement occupées. Pour de multiples raisons, un employeur peut attribuer à son salarié une qualification supérieure à celle correspondant aux fonctions exercées : il peut s'agir d'une simple erreur d'appréciation de sa part, de la volonté de fidéliser un salarié aux capacités et qualifications rares... Il convient de distinguer la surqualification du surpaiement. Ce dernier se caractérise par l'attribution au salarié d'un salaire supérieur à ses fonctions : le surpaiement ne permet pas de présumer une qualification supérieure.

Les conséquences du surclassement sont doubles. D'une part, l'employeur ne peut refuser de verser le salaire correspondant à la qualification attribuée à tort, ni revenir sur le montant de ce salaire. D'autre part, si l'employeur souhaite revenir sur ce surclassement, il s'agit alors d'une modification du contrat de travail, nécessitant l'accord du salarié.

Les seconds contentieux concernent le sous-classement. Celui-ci peut être défini comme étant l'attribution au salarié d'une qualification professionnelle inférieure à l'emploi réellement occupé, et donc à la rémunération prévue de celui-ci par la classification.

L'analyse de cette jurisprudence en expansion nous a permis d'identifier quatre questions centrales. D'abord, quelle est la place du diplôme dans une classification. Ensuite, comment sont interprétées les clauses conventionnelles de seuils d'accueil ou de garanties de classement ? Par ailleurs, qu'en est-il de la reconnaissance des diplômes acquis en cours de contrat de travail ? Enfin, que se passe-t-il en cas de modifications de la grille de classification ?

On constate ainsi que le juge judiciaire se veut très respectueux de la volonté des partenaires sociaux, manifestée à l'occasion de la signature de la convention. Seule l'imprécision de ces derniers lui permet de retrouver une autonomie dans l'interprétation de cette convention, généralement dans le respect du principe de faveur au profit du salarié. Ce principe trouve sa source dans l'article L. 2251-1 du Code du travail qui dispose que : « La convention et l'accord collectif de travail peuvent comporter des dispositions plus favorables aux salariés que celles des lois et règlements en vigueur. Ils ne peuvent déroger aux dispositions d'ordre public de ces lois et règlements ». En 1996, la Cour de Cassation²²² la chambre sociale a ainsi précisé que « la détermination du régime le plus favorable doit résulter d'une appréciation globale avantage par avantage ».

220 Despax M. (1962), « La qualification professionnelle et ses problèmes juridiques », J. C.P.. 1962. I.

221 La jurisprudence administrative n'a pas retenu notre attention. Les principaux contentieux soumis au Conseil d'Etat mettant en jeu les diplômes et les classifications, sont relatifs à des classements d'agents publics et de l'armée de terre notamment (Conseil d'État, 7ème sous-section jugeant seule, 03/09/2008, 310101).

222 Cour de Cassation, Chambre sociale, 17 janvier 1996, n° 93-20066

C'est dans ce sens qu'il faut interpréter l'arrêt du 9 décembre 1998²²³ relatif à la reconnaissance conventionnelle d'un Bac techno. En l'espèce, une salariée engagée en qualité de secrétaire médicale, et titulaire d'un Bac F8, estimait ne pas avoir été classée comme secrétaire médicale diplômée (coefficient 138), conformément aux dispositions de la convention collective nationale du personnel des cabinets médicaux, l'employeur arguant de l'imprécision de la convention collective au sujet du diplôme exigé pour l'obtention de ce coefficient. Pour les juges, « la convention collective n'indiquant pas quel était le diplôme exigé pour l'obtention du coefficient revendiqué par la salariée », cette imprécision doit jouer pour la salariée et la Cour, dans le cadre de son pouvoir d'interprétation, a pu exactement décider que celle-ci « devait être considérée comme secrétaire médicale diplômée au sens de cette convention ».

Qu'elle soit donc légale, conventionnelle ou judiciaire, la reconnaissance des Baccalauréats dans le classement des emplois doit être considérée avec précaution, dans les détails, la diversité des situations de branche atténuant toute généralisation.

BIBLIOGRAPHIE

Caillaud P. (2004), « Action de formation et validation des acquis de l'expérience : quels contenus pour quelle reconnaissance juridique ? », *Droit social*, n° 5, mai.

Caillaud P. (2011), « Diplômes et conventions collectives : un lien en voie de délitement », in M. Millet et G. Moreau, *Le XX^e, siècle du diplôme*, Paris, La Dispute.

Caillaud (P), Quintero (N) et Séchaud (F), 2013, « La place, le statut et le rôle des diplômes dans les conventions collectives. Quelle place, quel rôle et quel statut du diplôme dans les grilles de classification des branches professionnelles ? », Rapport pour la DGESCO, Ministère de l'éducation nationale, 2 volumes, 329 pages.

Catala N. (1980) *L'entreprise*, t.4 du Traité du droit du travail dirigé par G.-H. Camerlynck, Paris, Dalloz.

Circé (2001), *Analyse du contenu de 282 accords de classification des conventions collectives de branche. Bilan annuel de la négociation collective 2001*, Dossier n°4

Despax M. (1962), « La qualification professionnelle et ses problèmes juridiques », *J. C.P.*. 1962. I.

Guilloux P. (1992), « Reconnaissance des acquis de formation validés par les branches ou les entreprises », in *Validation et reconnaissance des acquis de formation par les branches professionnelles, Actualité de la formation permanente*, n°121.

Jobert A., Tallard M. (1993), « Le rôle des diplômes dans la construction des grilles de classification professionnelle », in *Les conventions collectives de branche : déclin ou renouveau ?*, Etudes et Documents, Céreq, n° 65.

Jobert A. Tallard M. (1995), « Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », *Formation Emploi*, n° 52

Luttringer J.-M. (1994), « L'entreprise formatrice sous le regard des juges », *Droit Social*, n°3.

223 Cour de Cassation, Chambre sociale, du 9 décembre 1998, 96-43.459.

Pertek J. (2008) , *Diplômes et Professions en Europe*, Bruxelles, Bruylant.

Quintero, N. (2009), « La reconnaissance du baccalauréat professionnel dans les conventions collectives. Première exploration », *in Le baccalauréat professionnel. Etat des lieux avant la réforme*, CPC Documents, n°4.

Saglio J. (1986), « Hiérarchies salariales et négociations de classifications en France. 1900-1950 », *Travail et Emploi*, n° 27

Saglio J. (1987), « Les négociations de branches et l'unité du système français de relations professionnelles : le cas des négociations de classification », *Droit Social*, n°1.

Santelmann P. (2004), « La construction des diplômes professionnels par les CPC », *in* Meda D.et Vennat F. (dir.), *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte.

Yung-Hing J. (1987), *Aspects juridiques de la qualification professionnelle*, Thèse Toulouse 1982, Ed. CNRS.

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

Stéphane Balas²²⁴

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 professionnel²²⁵ (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 30ème anniversaire de la création du baccalauréat professionnel, il apparaît utile d'interroger la fonction du programme d'études et des publications qu'il produit²²⁶, 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'ETUDES DE LA DGESCO

²²⁴ DGESCO-MEN, stephane.balas@education.gouv.fr

²²⁵ Le début des années 1990 pour le programme alors que le bac pro est créé en 1985.

²²⁶ 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>

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 d'autres formats et dans d'autres conditions. Dans la mesure où le Céreq 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 général²²⁷ 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 objective²²⁸, 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 (2014²²⁹), nous disposons d'une liste quasi exhaustive²³⁰ 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.

227 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).

228 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 ».

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

230 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 collectionCPC-Documents) alors même que le 1992-2 existe, n'ont pu être retrouvées, en version papier, ni même leur titre.

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...

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 diplôme²³¹ » et celles de « mise en perspective de dispositifs de formation, d'évaluation et de certification²³² », 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 diplômes²³³ » et les « guides méthodologiques²³⁴ » 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 professionnelles²³⁵ » 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.

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

232 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

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

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

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

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.

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 compétence²³⁶ » 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

236 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).

« 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 défensif²³⁷ ? 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 pression sociale et à ses traductions dans les politiques nationales comme européennes²³⁸. 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 pas²³⁹ » (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 REFLEXION SUR LES BACCALAUREATS 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).

237 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.

238 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...

239 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.

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 classification²⁴⁰, les compétences qualifiées de « comportementales »²⁴¹ ou de « clés »²⁴², la valeur comparative du diplôme en France et dans différents autres pays européens²⁴³, etc.).

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).

240 Caillaud, Quintero & Sechaud, 2013.

241 Gay & Montarello, 2012.

242 Arlandis, Oulmane, Guimaraes & Coulet, 2014.

243 Moncel et al., 2009

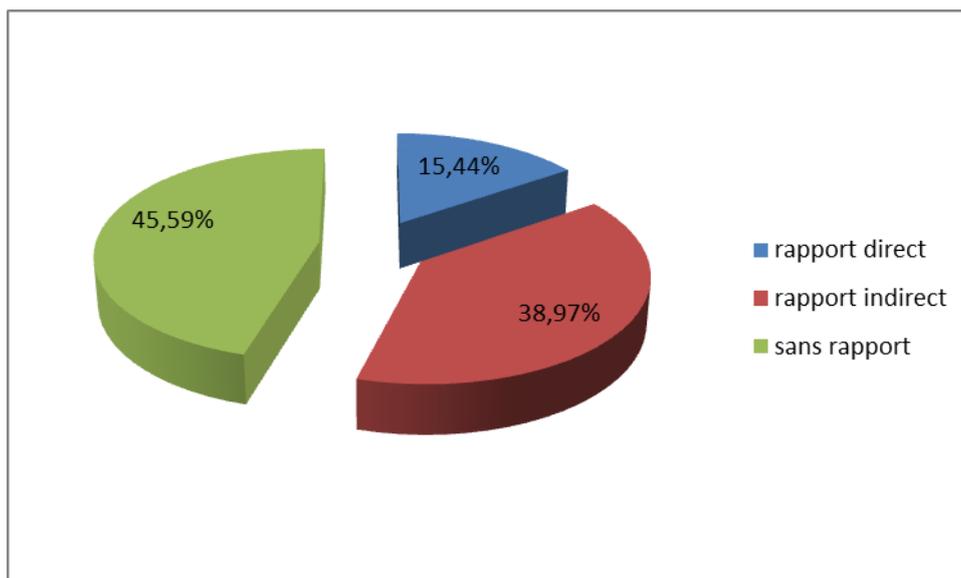


Figure n°1 : rapport entre thèmes des études et bac pro

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 établissements²⁴⁴ – 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 réservé aux inspecteurs généraux et territoriaux et le programme d'études, rattaché à la DGESCO, ne peut investiguer ces questions.

²⁴⁴ 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.

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 processus 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 30ème 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 3ème 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'efficience, 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., Gosseaume, 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.

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	Période III 3 études par an
2009	10	
2010	3	
2011	3	
2012	2	
2013	3	Total
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%	↘ ↗
Evaluation de filière de formation ou de diplôme	36,03%	33,33%	37,80%	20,00%	↗ ↘
Mise en perspective de dispositifs de formation, d'évaluation et de certification	36,03%	21,43%	40,24%	46,67%	↗ ↗
Etudes sectorielles et professionnelles	19,12%	21,43%	15,85%	26,67%	↘ ↗
Guides méthodologique	3,68%	9,52%	2,44%	0,00%	↘ ↘

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%	↗ ↘
Consultant	25,74%	23,81%	24,39%	33,33%	↗ ↗
Organisme	13,24%	14,29%	15,85%	20,00%	↗ ↗
interne MEN	13,24%	26,19%	8,54%	0,00%	↘ ↘
Mixte (labo + consultant)	1,47%	0,00%	0,00%	6,67%	→ ↗
Mixte (Labo + organisme)	3,68%	0,00%	3,66%	13,33%	↗ ↗
Mixte (Organisme + consultant)	0,74%	0,00%	0,00%	6,67%	→ ↗
Mixte (Interne + organisme)	0,74%	0,00%	1,22%	0,00%	↗ ↘
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%	→
Baccalauréat professionnel (Bac pro)	7,25%	13,64%	6,10%	6,67%	↘ →
BEP	7,97%	4,55%	10,98%	0,00%	↗ ↘
BP	1,45%	2,27%	1,22%	0,00%	→
BTS	10,14%	13,64%	9,76%	0,00%	↘ ↘
CAP	7,97%	11,36%	7,32%	0,00%	↘ ↘
Certification	3,62%	2,27%	3,66%	6,67%	→ ↗
Compétence	5,07%	4,55%	3,66%	13,33%	→ ↗
CQP	0,72%	2,27%	0,00%	0,00%	→
Diplôme	18,12%	6,82%	21,95%	40,00%	↗ ↗
Emploi	12,32%	9,09%	12,20%	33,33%	↗ ↗
Entreprise	2,90%	4,55%	1,22%	6,67%	→
Etat des lieux	0,72%	0,00%	1,22%	0,00%	→
Etudes de cas	0,72%	0,00%	0,00%	6,67%	→ ↗
Evaluation	8,70%	6,82%	9,76%	6,67%	→
Formation	19,57%	20,45%	18,29%	20,00%	→
Guide	2,17%	6,82%	2,44%	0,00%	↘ →
Insertion	1,45%	0,00%	2,44%	0,00%	→
Profession	0,72%	2,27%	0,00%	0,00%	→
Professionnel	31,16%	15,91%	31,71%	40,00%	↗ ↗
Qualification	5,07%	11,36%	0,00%	6,67%	↘ ↗
Référentiel	4,35%	6,82%	3,66%	0,00%	↘
Savoir	2,17%	2,27%	0,00%	13,33%	↘
Travail	4,35%	4,55%	4,88%	0,00%	→ ↘

La naissance du baccalauréat de technicien

Guy Bruzy²⁴⁵

Pourquoi évoquer le baccalauréat de technicien (BTn) dans un colloque consacré au baccalauréat professionnel ? Le lien de cousinage ne saurait, à lui seul, constituer une justification. Reste la date anniversaire : 1965-2015. Ce diplôme a donc un demi-siècle d'existence et il ne donne lieu à aucune manifestation notable. Et pourtant sa création est, d'une certaine manière, un évènement.

C'est la première fois en effet que sont accolés deux termes dont on n'imaginait même pas qu'ils pussent l'être : celui qui désigne « le » diplôme emblématique des études générales longues ouvrant les portes de l'enseignement supérieur et celui qui désigne des salariés – les techniciens – que rien, a priori, selon les catégories de pensée de l'époque, ne destinait à être des bacheliers. Certes, existait bien un baccalauréat Mathématiques-Technique créé en 1946²⁴⁶, mais il sanctionnait les études poursuivies dans les nouvelles séries ajoutées au baccalauréat de l'enseignement secondaire²⁴⁷. Il n'était pas, à proprement parler, un baccalauréat « du Technique » même si on le préparait dans les établissements de cet ordre d'enseignement. D'ailleurs, ce dernier disposait de ses propres diplômes²⁴⁸, héritiers d'une longue histoire et ajustés à la hiérarchie des emplois. La gamme en avait même été complétée en 1952 par la création du brevet de technicien (BT).

Pourquoi, dans ces conditions, avoir inventé un nouveau baccalauréat ?

TOUT CHANGER POUR QUE RIEN NE CHANGE ?...

La création du baccalauréat de technicien s'effectue au cours d'une période de plein emploi, de pénurie de main-d'œuvre qualifiée et de mutations décisives du système éducatif visant à démocratiser l'accès au secondaire. Dans ce contexte, l'enseignement technique « apparaît toujours comme un type d'enseignement qu'il convient de développer considérablement, dans ses effectifs et souvent dans sa diversité »²⁴⁹.

La réforme du 6 janvier 1959 porte l'âge de la fin de scolarité obligatoire à 16 ans et institue un « cycle d'observation » de deux années au niveau des classes de 6e et de 5e. Pour l'enseignement technique et professionnel, cette réforme change d'abord la dénomination des établissements : les centres d'apprentissages sont promus collèges d'enseignement technique (CET) tandis que les écoles nationales professionnelles (ENP) et les collèges techniques (CT) deviennent des lycées techniques (LT). Ensuite, elle en déplace le seuil de recrutement : CET et LT accueillent désormais leurs élèves à la sortie de la classe de 5e. Enfin, elle révisé les appellations des diplômes délivrés dans les lycées techniques comme le montre le tableau suivant :

245 Professeur des universités honoraire, Université de Picardie Jules Verne,

246 Décret du 6 mai 1946, JO n° 106, 6-7 mai 1946, pp. 3862-3863. Un baccalauréat Techniques économiques de gestion avait été également institué en 1954.

247 Série « Technique » qui s'ajoute aux séries A, B, C et Moderne en classe de première et série « Mathématique et Technique » en classe terminale.

248 Les ENP délivraient le « diplôme d'élève breveté » (DEB) tandis que les collèges techniques délivraient les brevets d'enseignement industriel (BEI), commercial (BEC), hôtelier (BEH) et social (BES).

249 J.-M. Chapoulié, L'Ecole d'Etat conquiert la France, Rennes, PUR, 2010, p. 375.

La réforme Berthoin du 6 janvier 1959 et les diplômes de l'enseignement technique		
Diplômes existant avant le décret du 6/01/1959	Titres institués par le décret du 6/01/1959	Durée des études à partir de la classe de 4e Tech.
Brevet de technicien (1952)	Technicien supérieur breveté	7 ans
Diplôme d'élève breveté des ENP	Technicien breveté	5 ans
BEI, BEC, BEH, BES	Agent technique breveté	4 ans

BEI : brevet d'enseignement industriel.

BEC : brevet d'enseignement commercial.

BEH : brevet d'enseignement hôtelier.

BES : brevet d'enseignement social.

En réalité rien ne change fondamentalement. Le décret du 5 août 1959 confirme le maintien des BEI, BEC, BEH et BES et dans les commissions nationales professionnelles consultatives (CNPC) on continue d'en créer de nouveaux. Dans le même esprit, les nouveaux brevets de techniciens sont considérés comme la simple transposition des anciens diplômes des ENP, tandis que 30 des 42 BT industriels modèle 1952 sont convertis en BTS.

Cependant, deux phrases des articles 34 et 35 du décret du 6 janvier 1959 méritent une attention particulière. La première indique que « la possession du titre de technicien breveté entraîne l'équivalence de la première partie du baccalauréat » et la seconde précise que « l'équivalence du baccalauréat est attachée [...] au titre de technicien supérieur ». Autrement dit, on affirme qu'un BT vaut moins qu'un baccalauréat complet alors qu'il exige la même durée d'études, et qu'un BTS équivaut à un baccalauréat alors qu'il nécessite deux années supplémentaires d'études.

Cette différence de considération n'échappe pas à Jean Capelle, directeur général de l'organisation et des programmes scolaires depuis mars 1961. Très attentif à la défense de l'enseignement technique, il estime qu'une politique éducative qui n'accorde pas la même dignité au diplôme de techniciens qu'au baccalauréat est contre-productive car, écrit-il, cela revient à « humilier l'enseignement technique en voulant le mettre en valeur »²⁵⁰. Surtout, il en mesure les effets dévastateurs en termes d'orientation des élèves. Expliquant qu'« il est au moins aussi difficile et plus pénible d'obtenir en trois ans un diplôme de technicien qu'un diplôme de bachelier », il considère qu'« il suffit d'avoir annoncé dans un décret fondamental, que le résultat de ces efforts n'est pas plus apprécié que la première partie du baccalauréat pour provoquer l'afflux vers les seconds cycles théoriques d'élèves, qui, sans cela, seraient entrés dans un second cycle technique »²⁵¹.

Une enquête commandée par Jacques Narbonne, conseiller du général de Gaulle pour les questions d'éducation, confirme cette analyse. Elle montre qu'au niveau de la classe de seconde, 53 % d'une génération quitte le système éducatif et entre sur le marché du travail. Parmi les 47 % qui demeurent scolarisés, 28 % étudient dans des lycées classiques et modernes, 14 % dans des CET et seulement 5 % dans des lycées techniques. Et ce, au moment même où les entreprises réclament la formation d'importants contingents de techniciens. On est ici au cœur de la problématique des réformateurs qui cherchent à élargir la base sociale de recrutement des élites en démocratisant l'accès aux études secondaires et supérieures sans pour autant le massifier. Il faut donc sélectionner. Démocratiser et

250 J. Capelle, Pour sauver la réforme du 6 janvier 1959, note datée du 1er juin 1962, sans précision de destinataire, AN F 17bis 21 843.

251 Ibid.

sélectionner suppose de canaliser les flux d'élèves en les répartissant dans des filières diversifiées, autrement dit orienter. Selon les partisans d'une « orientation sélective », la solution passe par la réduction volontariste des capacités d'accueil de la « voie royale » des lycées classiques et le développement de celles de l'enseignement technique. Bref, écrit Narbonne, « l'opération indispensable était un échange de populations scolaires entre l'enseignement long et l'enseignement court »²⁵².

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE COMME CURSUS DE DELESTAGE DU SECONDAIRE CLASSIQUE : LA DIGUE ET LE CANAL.

Au sens large du terme, délester signifie « débarrasser quelque chose ou quelqu'un d'un fardeau, décongestionner la circulation en fermant l'accès à une route principale, en mettant en place des déviations »²⁵³. La lecture des comptes-rendus des conseils restreints tenus à l'Élysée entre avril 1963 et mai 1965, montre que c'est bien ainsi qu'au sommet de l'état est pensée la fonction de l'enseignement technique. Celui-ci est conçu à la fois comme une digue et un canal. Digue qui empêche la « submersion » des lycées classiques par l'afflux d'élèves jugés incapables d'y réussir ; canal qui déleste en dirigeant ces élèves vers la formation des cadres moyens réclamés par les employeurs. La double métaphore de la submersion et de l'endiguement est constamment présente dans les propos du général de Gaulle quand il évoque la « ruée vers les lycées », leur « submersion », les « digues à édifier »²⁵⁴, la nécessité de « désencombrer » et de « débarrasser » le secondaire classique en organisant des « dérivations vers le technique »²⁵⁵.

Ayant pour vocation de recueillir tous ceux « qui n'ont rien à faire dans un enseignement dont l'issue normale est l'enseignement supérieur »²⁵⁶, l'enseignement technique ne semble pas avoir d'autre espérance à offrir à la majorité de ses élèves que le brevet de technicien. Seule une minorité, définie comme « l'élite des techniciens », peut envisager une poursuite d'études. Or, affirme Pierre Laurent²⁵⁷, « le technique ne débouche sur rien au niveau postérieur au baccalauréat »²⁵⁸. Prononcés par celui qui est considéré comme « une sorte de vice-ministre »²⁵⁹, de tels propos ont de quoi surprendre. Car la possibilité d'études supérieures existe : c'est celle qui conduit en deux ans du BT au BTS, version modernisée de celle qui permettait aux titulaires du diplôme des ENP d'accéder au brevet de technicien modèle 1952. De plus, ce cursus donne pleine satisfaction aux employeurs et jouit de leur reconnaissance. Il n'est pourtant jamais évoqué dans les discussions. Tout se passe comme si le baccalauréat et l'université constituaient les seuls horizons de référence, au point que le

252 J. Narbonne, De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée, Paris, Editions Denoël, 1994, collection « Documents », p. 59.

253 A. Rey (dir.), Dictionnaire culturel en Langue Française, Dictionnaire Le Robert, Paris, 2005, p. 2210.

254 Conseil restreint du 4 avril 1963, in J. Narbonne, op. cit., pp. 102-109.

255 Conseil restreint du 5 juin 1964, ibid., pp. 140-148.

256 J. Narbonne, De Gaulle et l'éducation..., p. 101.

257 Secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale.

258 Conseil restreint du 5 juin 1964, Narbonne, op. cit., p. 147.

259 A. Prost, « Décision et non décision gouvernementale. La politique gaullienne d'éducation de 1962 à 1968 » in G. Marcou, J.-P. Costa, Cl. Durand-Prinborgne (Eds), La décision dans l'Éducation nationale, Lille, PUL, 1992, p. 41.

général de Gaulle s'inquiète de savoir ce qui est envisagé « à côté de l'université, pour former des techniciens supérieurs »²⁶⁰.

En réalité, ce déni s'explique par le statut du BT et du BTS par rapport au baccalauréat. On se souvient que, selon l'article 34 du décret du 6 janvier 1959, le titre de « technicien breveté » équivaut à la première partie du baccalauréat. Or, celle-ci a été supprimée en 1964. Par conséquent, à cette date le BT n'équivaut plus à...rien ! Et comme le BTS est considéré comme l'équivalent du baccalauréat, il n'est pas absurde, pour P. Laurent, d'affirmer que les études en lycées techniques ne débouchent sur rien après le baccalauréat. Mais la logique institutionnelle des politiques et des hauts fonctionnaires n'est pas celle, plus pragmatique, des employeurs.

L'UIMM EST FAVORABLE A LA FILIERE BT-BTS

Entre 1959 et 1963, les positions du patronat des principales branches professionnelles connaissent une évolution spectaculaire en faveur de la filière BT-BTS. Au lendemain de la réforme de janvier 1959, toutes les organisations patronales sont d'accord pour repousser le seuil de l'orientation au-delà de la fin du cycle d'observation. Les plus puissantes et les plus influentes d'entre elles, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) ainsi que la fédération du Bâtiment, demandent l'institution d'un tronc commun jusqu'à la classe de 3e afin de « fortifier la culture générale »²⁶¹ des jeunes.

Si elles s'accordent sur ce schéma général, les fédérations d'employeurs divergent sur l'utilité de conserver le niveau d'agent technique et sur la nécessité de former des techniciens. L'UIMM souhaite fondre la formation des agents techniques avec celle des techniciens en un cursus unique sanctionné par un seul diplôme : le « brevet d'aptitude technique » placé au même niveau que le baccalauréat. Mais l'UIMM est seule à soutenir ce point de vue. Les autres branches sont plus nuancées. Ainsi, tout en demandant la formation de techniciens et de techniciens supérieurs, le Bâtiment souhaite maintenir celle d'agent technique. De leur côté, la Chimie, le Textile et l'Habillement veulent également conserver ce niveau tout en réclamant davantage de techniciens supérieurs mais en refusant l'échelon de technicien²⁶². En deux ans, les positions évoluent notablement. Dans les commissions nationales professionnelles consultatives le courant en faveur de la création de BT et de BTS gagne du terrain et paraît irréversible. Au début de l'année 1963, la métallurgie a créé 14 BT, 20 BTS et ne conserve plus que... 2 diplômes d'agent technique. Le BTP a suivi le même mouvement avec 8 BT et 5 BTS contre un seul diplôme d'agent technique. La filière BT-BTS s'est également imposée dans la Chimie, le Bois, les Cuirs et Peaux et dans l'ensemble du secteur tertiaire, lequel a créé 12 BT et 11 BTS. Seuls le Textile et l'Habillement demeurent rétifs à ces évolutions. Quatre ans après la réforme de janvier 1959, les organisations patronales sont donc quasiment unanimes pour réclamer à l'éducation nationale la formation massive des cadres techniques qualifiés qui leur font défaut. Elles argumentent leurs demandes par les résultats d'enquêtes effectuées à une grande échelle comme celle dont

260 Conseil restreint du 5 juin 1964, in J. Narbonne, op. cit., p. 140.

261 Lettre du président de la commission de la formation professionnelle du Conseil nationale du patronat français (CNPF) à Albert Buisson, directeur général de l'Enseignement technique, 14 avril 1960, AN F17bis 21 843.

262 Lettre à Marcel Reverdy, directeur des études et de la formation professionnelle au ministère de l'Education nationale, décembre 1961, AN F17bis 21 843.

l'UIMM présente les résultats lors de ses Journées de réflexion sur la réforme de l'enseignement²⁶³, les 25 et 26 juin 1964.

Il apparaît qu'en dix ans, l'effectif global des cadres moyens employés dans les industries des métaux a augmenté de 85 %. Dans cet ensemble, la croissance la plus spectaculaire est celle des agents techniques et techniciens (+166,5 %). Mais leur qualification, mesurée à l'aune des diplômes possédés, ne répond pas aux attentes des employeurs. Près de 40 % de ces salariés n'ont reçu aucune formation sanctionnée par un diplôme et, parmi ceux qui sont diplômés, 28,5 % sont titulaires d'un CAP, 11 % d'un BEI, 4 % d'un diplôme des ENP, 1,7 % du BT. Dans le même temps, force est de constater que les efforts accomplis par l'éducation nationale ont été érodés par la progression plus rapide des besoins. Aussi, l'UIMM demande-t-elle à l'enseignement technique de former 20 000 cadres moyens par an, d'accélérer la création de nouveaux BT et d'augmenter le nombre des techniciens supérieurs afin d'en obtenir 5 000 par an à l'horizon 1974, ce qui revient à multiplier par cinq le nombre annuel des diplômés²⁶⁴. En cette première moitié des années 1960, fortes de leur expérience des anciens diplômes des ENP et des anciens brevets de technicien (version 1952), les organisations patronales les plus influentes réclament donc la consolidation du cursus BT-BTS. Elles n'envisagent nullement la création d'un nouveau baccalauréat.

LES DIRECTEURS DES LYCEES TECHNIQUES PRIVILEGIENT LE BACCALAUREAT ET LE BTS

Confrontés à la concurrence des lycées classiques, les directeurs des lycées techniques se posent plus que jamais la question de savoir comment inciter les jeunes à choisir les filières techniques plutôt que celles qui conduisent vers les baccalauréats généraux. Proches du terrain, ils constatent que les familles attachent un plus grand prix à l'obtention du baccalauréat qu'à celle d'un brevet de technicien car, expliquent-ils, « l'ambition des parents les amène à penser que leurs enfants, réussissant bien, ou même seulement assez bien, doivent passer par le chemin du baccalauréat. Ils repoussent à cette échéance le choix définitif de l'activité professionnelle »²⁶⁵. Avec le baccalauréat en point de mire, le palier réel d'orientation n'est déjà plus la 5e mais la seconde voire même la terminale. Dans un premier temps, le maintien d'une offre de cursus différenciés à l'intérieur même de l'enseignement technique, est présenté comme une possible solution pour opérer une sélection entre ceux qui sont jugés « capables de faire des études théoriques poussées » et ceux à qui « il faudra très tôt donner l'habitude du travail manuel »²⁶⁶. Dans cette logique, toute disparition des filières existantes, particulièrement celle des brevets d'agents techniques (anciens BEI), est considérée comme un piège qui risque de « détourner les jeunes gens du travail manuel et de les inciter à poursuivre leurs études vers le baccalauréat²⁶⁷ ». Or, on l'a vu, cette option n'est déjà plus celle des grandes branches professionnelles qui optent majoritairement pour la suppression du niveau d'agent technique.

263 AN F17bis 21 843.

264 Lettre de J. Capelle à P. Laurent, 25 juin 1964, AN F17bis 21 843.

265 Groupe d'études des directeurs de lycées techniques d'Etat, Rapport sur la structure des LTE, 24 mai 1962, AN F17bis 11 899.

266 Intervention de Marcel Reverdy au CNIC du 21 juin 1961, AN F17bis 28 703.

267 Ibid.

Pour combattre le risque de désertification des classes de techniciens, les chefs d'établissements pensent que la classe de seconde pourrait jouer le rôle de « tronc commun technique » à la sortie duquel s'effectuerait l'orientation des élèves pour les conduire, en deux ans, soit au baccalauréat Mathématiques-Technique, soit au brevet de technicien, soit au brevet d'agent technique. Mais, dans le cadre défini par la réforme de 1959, transformer la classe de seconde en classe d'orientation, c'est admettre qu'on peut former des techniciens en seulement deux ans. De l'avis unanime, c'est impossible. Par conséquent, la formation des techniciens en trois ans suppose que la classe de seconde soit déjà une classe spécialisée, ce que refusent précisément les chefs d'établissements ! Pour sortir de cette impasse, le groupe d'études des directeurs de lycées techniques propose une solution qui consiste à opérer un glissement vers le haut de la hiérarchie scolaire. Raisonnant sur le modèle des anciennes ENP, ils remplacent l'ancien diplôme de ces écoles, préparé en 5 ans à partir de la classe de 4e technique, par le BTS préparé en 5 ans à partir de la classe de seconde, autrement dit : BT + deux ans. Le succès de cette stratégie repose sur un postulat implicite : que le BT soit véritablement l'équivalent du baccalauréat complet, ce qu'il n'est pas ! En revanche, le baccalauréat Mathématiques-Technique existe. Au nom du principe de réalité, les directeurs de lycées techniques considèrent que la vocation de leurs établissements est de conduire les élèves au baccalauréat Mathématiques-Technique puis vers les écoles d'ingénieurs ou vers les sections de techniciens supérieurs. C'est précisément ce qu'affirme leur représentant en avril 1962 : « Il ne me semble pas possible d'assurer la préparation des techniciens seulement en deux ans : mais nos écoles ne sont-elles pas destinées à former surtout des techniciens supérieurs ? »²⁶⁸ Ils font donc l'impasse sur le brevet de technicien. Et de fait, les inspecteurs généraux constatent que la cohabitation, au sein d'un même établissement, du baccalauréat Mathématiques-Techniques et du BT joue toujours au détriment de ce dernier²⁶⁹.

Quatre ans après la réforme de 1959, deux visions, en partie contradictoires, des études en lycées techniques s'affrontent. S'il semble acquis pour tous que l'orientation doive s'effectuer à la sortie du collège, les analyses divergent en revanche quant à l'organisation du second cycle : les directeurs de lycées techniques privilégient le cursus baccalauréat Mathématique-Technique-BTS en minorant le BT ; les principales organisations patronales préfèrent le cursus BT-BTS que les décideurs politiques paraissent ignorer !

La réforme Capelle-Fouchet d'août 1963 réalise une sorte de compromis. En ajoutant un cycle d'orientation de deux ans (4e-3e) à la suite du cycle d'observation (6e-5e), elle oblige les lycées techniques à recruter leurs élèves à la sortie de la classes de 3e. Mais en même temps, elle maintient deux cursus parallèles qui conduisent, en trois ans, au baccalauréat Mathématique-Technique ou au brevet de technicien. Dans l'esprit de Jean Capelle, véritable père de la réforme, l'orientation en fin de 3e est censée « fournir aux lycées techniques, en nombre et en qualité, les élèves dont ils ont besoin »²⁷⁰. Mais la réalité n'est pas celle-là. Les nouvelles modalités d'orientation ne profitent pas aux lycées techniques. Pour la rentrée 1964-1965, les estimations officielles pour ces établissements prévoient un excédent de 10 000 places par rapport aux candidatures enregistrées.

268 M. Gazet, intervention aux journées d'études du groupe d'études des directeurs de lycées techniques d'Etat, 27 avril 1962, AN F17bis 11 899.

269 Réunion des inspecteurs généraux du 27 avril 1962, AN F17bis 11 900.

270 J. Capelle, Humaniser l'enseignement technique, conférence prononcée le 8 décembre 1962 à Arras devant la section du Pas-de-Calais de l'AFDET. Elle a été publiée dans L'Enseignement Technique, n° 37, janvier-mars 1963, pp. 15-24.

Il semble que règne alors une grande confusion dans les esprits et dans les pratiques à tous les niveaux. Ne voit-on pas des directeurs de LT continuer à recruter des élèves pour des BEI qui sont officiellement supprimés²⁷¹ ? Ces pratiques, illégales, qualifiées d'« indisciplines répétées » sont interprétées par l'inspecteur général Lucien Géminard comme autant de signes « d'incertitude ou de divergence quant à la doctrine elle-même »²⁷². Le flou est tel qu'au conseil restreint du 4 mai 1965, le général de Gaulle demande : « Y a-t-il des gens de qualité qui veulent créer un baccalauréat technique ? »²⁷³. Devant l'absence de réponse convaincante il en conclut que « pour les lycées techniques tout reste à faire ».

TRANSFORMER LE BREVET DE TECHNICIEN EN BACCALAUREAT

Ce climat d'incertitude tranche singulièrement avec l'action conduite, depuis 1959, par ceux qui, autour de Jean Capelle, considèrent que c'est l'« énorme différence de considération » dont souffre le BT par rapport au baccalauréat qui explique les difficultés rencontrées pour recruter des élèves dans les LT. Pour eux, le développement de l'enseignement technique dépend de son « intégration à la vie scolaire et universitaire comme à la vie sociale »²⁷⁴. Or, l'intégration n'implique pas seulement la mise à égalité formelle des diplômes, elle suppose l'effacement réel de toute différence en conférant au BT les mêmes avantages que le baccalauréat, notamment en matière de poursuites d'études. Ce raisonnement est porté par son adjoint René Haby et par plusieurs personnalités influentes dans les milieux de l'enseignement technique : les inspecteurs généraux Lucien Géminard et René Basquin, ainsi que par les puissants réseaux des anciens élèves des ENP et de l'Association française pour le développement de l'Enseignement technique (AFDET).

En février 1964, R. Haby rappelle devant le comité national interprofessionnel consultatif (CNIC) que l'objectif prioritaire des lycées techniques est la formation des techniciens réclamés par l'industrie, mais que cet objectif ne sera atteint que si on persuade les familles que le BT est au même niveau que le baccalauréat et qu'il ouvre les mêmes possibilités d'accès à l'enseignement supérieur. Un an plus tard, Lucien Géminard intervenant à Brive à une réunion organisée par le Centre de Recherches de Productivité de l'Enseignement technique (CERPET), déclare qu'on ne pourra répondre aux demandes de l'industrie qu'à la condition de « donner aux brevets de technicien les mêmes pouvoirs qu'au baccalauréat en ce qui concerne les poursuites d'études » et, conclut-il, « ils doivent tout naturellement être la base des études de techniciens supérieurs »²⁷⁵.

À un autre niveau, celui de la formation des professeurs, l'inspecteur général Basquin, directeur de l'école normale supérieure de l'Enseignement technique de Cachan (ENSET), agit dans le même sens. Tirant les conséquences des évolutions en cours, il réclame le recrutement d'enseignants d'un « haut niveau [...] comparable à celui des agrégés »²⁷⁶. Aussi plaide-t-il pour une triple évolution : hausse du seuil de recrutement au niveau de la licence, du BTS ou du diplôme d'ingénieur ; allongement de la formation à trois ans voire

271 Décret du 18 juillet 1962.

272 Note du 8 décembre 1964, AN F17bis 11 899.

273 J. Narbonne, op. cit., p. 171.

274 J. Capelle, Faut-il isoler l'Enseignement Technique ?, note non datée, transmise le 10 septembre 1964 au chef du service des enseignements du ministère de l'Education nationale, AN F17bis 21 843.

275 L'Enseignement Technique, n° 45, janvier-mars 1965, pp. 27-38.

276 R. Basquin, Le niveau de recrutement et la formation professionnelle du corps enseignant des enseignements techniques et professionnels, AN 20020074, art. 88.

quatre ans ; suppression du corps des professeurs techniques adjoints (PTA) par intégration dans celui des certifiés.

L'équipe formée autour de Capelle reçoit le renfort, prévisible et attendu, de deux puissants réseaux d'influence : l'Association française pour le développement de l'Enseignement technique (AFDET) et la Société nationale des Techniciens supérieurs et des ENP qui n'est autre que la version actualisée de l'ancienne Société amicale des anciens élèves des ENP. Ses membres sont porteurs, depuis la fin des années 1920, d'un combat historique : être reconnus comme des « techniciens complets appelés à constituer l'ossature d'élite des cadres d'exécution »²⁷⁷ et obtenir la mise à parité de leur diplôme avec le baccalauréat. Dans la livraison du premier trimestre 1965 de la revue de l'AFDET, Pierre Bailly, secrétaire général de la Société nationale des techniciens supérieurs, publie un article au titre révélateur : « L'enseignement technique mérite sa place dans la nation ». Il y explique que « si l'on veut que des élèves valables se dirigent par goût vers le brevet de technicien, il faut absolument que celui-ci soit, lui aussi, un baccalauréat, qu'il donne les mêmes droits et qu'il porte le même nom »²⁷⁸. Les circonstances se prêtent à l'atteinte de cet objectif. La restructuration du second cycle du second degré est alors en voie d'achèvement. Elle se concrétise par la mise en filières des lycées par le décret du 10 juin 1965.

La classe de seconde compte désormais trois sections : littéraire (A), scientifique (C) et technique industrielle (T). Cette dernière se prolonge dans les classes de première et terminale par la section T « associant à un enseignement scientifique un enseignement technique industriel ». La formation des techniciens est toujours donnée en trois ans dans les lycées techniques mais elle est désormais sanctionnée par un nouveau diplôme : le baccalauréat de technicien (BTn). Son objectif est bien de « préparer des professionnels qualifiés susceptibles de fournir ultérieurement les cadres moyens de l'économie nationale »²⁷⁹. Cependant, le brevet de technicien n'est toujours pas supprimé. Le décret prévoit en effet que le nouveau baccalauréat « se substituera, le cas échéant, à un ou plusieurs brevets de techniciens existants, à l'exception de certaines spécialités professionnelles déterminées pour lesquelles ces brevets seront maintenus »²⁸⁰. Enfin, précise le texte, « la possession de ces diplômes peut permettre l'accès des enseignements supérieurs, suivant des modalités définies par arrêtés ». Mais de quels enseignements supérieurs parle-t-on ? Encore faut-il en définir les objectifs, les modalités de fonctionnement et les contenus. Signe de l'importance donnée à ce problème, c'est à Pierre Laurent qu'est confié le soin de le traiter.

QUELLES FINALITES POUR LE NOUVEAU BACCALAUREAT ? POURSUITE D'ETUDES OU MARCHE DU TRAVAIL ?

Le baccalauréat de technicien est globalement bien accueilli dans les commissions nationales professionnelles consultatives, mais la définition des contenus de formation se

277 Intervention du président L. Fourmanoir au Conseil supérieur de l'Enseignement technique du 17 novembre 1932, Revue Technologique trimestrielle de la Société amicale des anciens élèves des ENP, n° 3, juillet 1933, pp. 75-77.

278 P. Bailly, « L'enseignement technique mérite sa place dans la nation », L'Enseignement Technique, n° 45, janvier-mars 1965, p. 17-26.

279 Article 34 (nouveau) du décret n° 65-438 du 10 juin 1965, JO du 12 juin 1965, p. 4882.

280 Ibid.

heurte d'emblée à la question de sa double vocation : comment concilier finalités professionnelles et préparation à des études supérieures ?

La réponse à cette question dépend de la manière dont on définit, en amont, BT et BTn et dont on conçoit, en aval, les formations supérieures. Là encore, de réelles divergences se manifestent. P. Laurent plaide pour la création de structures nouvelles, placées sous l'égide de l'état et des professions. Il bénéficie d'un double soutien. Celui du général de Gaulle, pour qui ces structures constitueraient « un débouché distinct des facultés » pour les élèves de l'enseignement technique. Celui du premier ministre Georges Pompidou qui, prenant l'Allemagne en exemple, voit dans de futurs « instituts de technologie » la solution pour combler le retard français en matière de formation de ce qu'il appelle les sous-ingénieurs : « Les Allemands sortent moins d'ingénieurs que nous, mais ils sortent 10 000 sous-ingénieurs et nous 2 ou 3 000. Il faut donc créer des instituts de technologie »²⁸¹. Une commission chargée de la mise place de ces « Instituts de Formation technique supérieure » (IFTS) en définit le but : former en deux années « des ingénieurs de fabrication plus près de l'exécution que les ingénieurs ». Dans le rapport qu'il présente au conseil restreint du 4 mai 1965, P. Laurent fixe les contingents d'étudiants à y admettre : sur la base de 33 % à 35 % d'une génération obtenant le baccalauréat, il considère que 13 à 15 % entreront dans la vie active, 12 % dans les universités ou les grandes écoles, 7 à 8 % dans les « instituts professionnels ». Il peut même affirmer, sans être contredit, qu'« un effort considérable sera accompli, dans le Ve Plan, en faveur des IFTS au détriment des facultés (sur les six milliards affectés au supérieur, trois iront aux instituts) »²⁸².

Formations supérieures courtes, dispensant un enseignement « plus fortement organisé que dans les facultés »²⁸³, les instituts sont visiblement pensés comme des débouchés adaptés aux meilleurs élèves des lycées techniques que leur réussite au baccalauréat autorise à nourrir l'espoir d'une poursuite d'études différentes de celles des sections de techniciens supérieurs existantes.

De quels bacheliers parle P. Laurent ? Des titulaires du bac Mathématiques-Technique ? Sans doute, mais pas seulement. Il a en tête un nouveau diplôme qu'il décrit comme un « baccalauréat technique ou technologique » car, à ce moment-là, il pense toujours que les lycées techniques doivent offrir deux cursus parallèles conduisant à deux diplômes différents pour répondre à deux finalités distinctes : une filière à vocation strictement professionnelle dérivée de celle des brevets de techniciens et une filière préparant à ce « baccalauréat technique ou technologique » ouvrant sur des études techniques supérieures qui pourraient s'effectuer dans les facultés des sciences, des grandes écoles, des « instituts techniques universitaires » ou des « facultés de technologie »²⁸⁴ à inventer.

En tenant compte du baccalauréat Mathématiques-Technique, il s'agit donc de conserver trois cursus distincts sanctionnés par trois diplômes. Couronnant une formation pluridisciplinaire à caractère général, le baccalauréat Mathématique-Technique n'a pas de finalité professionnelle car il prépare à l'enseignement supérieur et son titulaire « n'est pas immédiatement destiné à faire usage de ce qu'il sait »²⁸⁵. à l'opposé, le brevet de technicien

281 Narbonne, op. cit., p. 146.

282 Narbonne, op. cit., p. 174.

283 Narbonne, op. cit., p. 172.

284 P. Laurent, intervention aux Journées internationales des arts chimiques, 5 mai 1965.

285 P. Laurent, intervention devant l'intergroupe formation-promotion du Commissariat général au Plan, 15 avril 1966, AN F F17bis 21 843.

sanctionne des formations très spécialisées pour des fonctions d'exécution situées à un haut niveau de qualification. Entre les deux, le baccalauréat de technicien couronne des formations centrées sur « l'étude d'une branche déterminée d'une science appliquée ». Il s'adresse à de futurs cadres moyens capables de « saisir la portée des instructions données et retransmettre celles-ci en les faisant comprendre par des exécutants ». Contrairement aux bacheliers M-T, ces cadres-là seront capables d'utiliser immédiatement leurs connaissances dès la sortie de l'école mais ils pourront aussi poursuivre des études supérieures.

Certains inspecteurs généraux ne partagent pas exactement la même analyse. Soucieux de respecter l'équivalence entre les qualifications et leurs certifications, ils considèrent que le BT et le BTn sanctionnent tous deux l'acquisition de la même qualification. Par conséquent, ils ne sauraient être dissociés comme l'explique l'inspecteur général André Bruyère devant le groupe d'études des BTn de la commission consultative du BTP : « La qualification et les aptitudes professionnelles des techniciens doivent être identiques, qu'elles soient certifiées par un brevet de technicien ou par un baccalauréat de technicien ; l'une et l'autre voie doivent conduire au même niveau de formation »²⁸⁶. Dans cette logique, la possibilité, certes légale, de poursuivre des études supérieures n'est pas privilégiée et doit rester limitée à de faibles effectifs : 10 % des nouveaux bacheliers estime Bruyère. Autant dire qu'« il n'est pas question de faire du baccalauréat de technicien un examen d'entrée dans les IUT »²⁸⁷.

C'est finalement dans les CNPC que se construit le compromis qui aboutit, de fait, à l'abandon des BT au profit des baccalauréats de technicien (BTn) et à une conception de ces derniers qui réponde à leur double vocation. L'élaboration des programmes dans les différentes commissions montre qu'on y recherche une interpénétration des disciplines générales et techniques, de manière à ne pas faire des BTn de simples transpositions des BT mais plutôt des diplômes « autonomes, construits à partir de disciplines technologiques, qui doivent permettre aux élèves de l'enseignement technique d'entrer dans l'enseignement supérieur, notamment dans les IUT »²⁸⁸. Ainsi, le BTn d'électrotechnicien est bâti sur la synthèse de trois familles de disciplines : celles dites « spécifiques » (électrotechnique, électronique, technologie électrique, travaux de laboratoire), celles dites « auxiliaires » (mathématiques, mécanique, thermique) et celles dites « d'expression » (dessin industriel, dessin à main levée, français, langue vivante). La circulaire du 1er août 1967 qui organise les enseignements techniques longs, retient la création de 11 baccalauréats de techniciens : huit dans le secteur industriel répartis en trois groupes d'activités²⁸⁹ et trois dans le secteur économique²⁹⁰. La première session du nouveau baccalauréat a lieu en 1969. Trois ans plus tôt avaient été créés les Instituts universitaires de technologie (IUT)²⁹¹.

CONCLUSION

Analysant le processus de création du baccalauréat professionnel, l'historien Antoine Prost a montré combien celle-ci a été le résultat d'une politique et combien « les pressions des

286 A. Bruyère, CNPC du BTP, groupe d'études des BTn, 14 décembre 1965, AN F17bis 29 765.

287 Ibid.

288 CNPC du BTP, 26 juin 1966, AN F17bis 29 765.

289 Groupe Mécanique et Electricité (BTn Construction mécanique, BTn Electronique, BTn Electrotechnique) ; groupe Génie civil (BTn Constructeur en bâtiment, BTn Génie civil et Travaux publics) ; groupe Laboratoire (BTn Physique, BTn Chimie, BTn Biochimie).

290 Bt techniques administratives, BTn Techniques quantitatives de gestion, BTn Techniques commerciales.

291 Décret du 7 janvier 1966.

divers milieux professionnels ont joué un rôle secondaire »²⁹². Peut-on en dire autant du baccalauréat de technicien ?

Ce dernier n'est pas une création ex nihilo mais le résultat de la transformation, par changement de nom, et effacement progressif, d'un diplôme existant. Au plus haut niveau de l'appareil d'état, la vision de l'enseignement technique est conditionnée par des objectifs de politique éducative et économique : délester l'enseignement général et produire les techniciens demandés par l'industrie. Impuissantes à bousculer la hiérarchie symbolique des savoirs, les réformes de 1959 et 1963 mettent en lumière les contradictions entre ceux qui, comme Capelle, n'hésitent pas à bousculer les idées dominantes en faisant accéder un « brevet » à la dignité du « baccalauréat » et ceux qui, comme Narbonne, qualifient de « manipulation destinée à flatter les familles »²⁹³ tout changement de nom qui, selon eux, relève davantage de la « magie » que de la décision politique rationnelle.

Le pragmatisme des employeurs les conduit à défendre le cursus BT-BTS qui leur convient bien parce qu'il répond aux caractéristiques de l'organisation du travail dans beaucoup de branches. De leur côté, les directeurs des lycées techniques prennent le baccalauréat comme référence sachant le prix que les familles attachent à ce diplôme. Leur point de vue converge avec les attentes de puissants réseaux d'influence qui souhaitent faire aboutir une revendication très ancienne : obtenir la mise à parité du diplôme de technicien avec le baccalauréat. On le voit, chacun dans son registre joue sa partition en fonction de sa propre histoire, de ses objectifs et des circonstances. Et si les partisans du changement de nom finissent par l'emporter, c'est finalement dans les commissions nationales professionnelles consultatives, là où se rencontrent des acteurs qui se connaissent bien et ont l'habitude de construire des consensus, que s'élaborent les compromis qui concrétisent le nouveau diplôme dans sa double finalité : professionnelle et poursuite d'études.

BIBLIOGRAPHIE ET REFERENCES

P. Bailly, « L'enseignement technique mérite sa place dans la nation », *L'Enseignement Technique*, n° 45, janvier-mars 1965, p. 17-26.

R. Basquin, *Le niveau de recrutement et la formation professionnelle du corps enseignant des enseignements techniques et professionnels*, AN 20020074, art. 88.

A. Bruyère, CNPC du BTP, groupe d'études des BTn, 14 décembre 1965, AN F17bis 29 765.

J. Capelle, Pour sauver la réforme du 6 janvier 1959, note datée du 1er juin 1962, sans précision de destinataire, AN F 17bis 21 843.

J. Capelle, Humaniser l'enseignement technique, conférence prononcée le 8 décembre 1962 à Arras devant la section du Pas-de-Calais de l'AFDET. Elle a été publiée dans *L'Enseignement Technique*, n° 37, janvier-mars 1963, pp. 15-24.

J. Capelle, Faut-il isoler l'Enseignement Technique ?, note non datée, transmise le 10 septembre 1964 au chef du service des enseignements du ministère de l'éducation nationale, AN F17bis 21 843.

J.-M. Chapoulie, *L'école d'état conquiert la France*, Rennes, PUR, 2010, p. 375.

²⁹² A. Prost, « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision » in G. Moreau (coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, La dispute, 2002, pp. 95-111.

²⁹³ J. Narbonne, op. cit., p. 116.

CNPC du BTP, 26 juin 1966, AN F17bis 29 765.

Décret du 6 mai 1946, JO n° 106, 6-7 mai 1946, pp. 3862-3863. Un baccalauréat Techniques économiques de gestion avait été également institué en 1954.

Décret du 18 juillet 1962.

Article 34 (nouveau) du décret n° 65-438 du 10 juin 1965, JO du 12 juin 1965, p. 4882.

Décret du 7 janvier 1966.

L'Enseignement Technique, n° 45, janvier-mars 1965, pp. 27-38.

Groupe d'études des directeurs de lycées techniques d'état, Rapport sur la structure des LTE, 24 mai 1962, AN F17bis 11 899.

Intervention du président L. Fourmanoir au Conseil supérieur de l'Enseignement technique du 17 novembre 1932, Revue Technologique trimestrielle de la Société amicale des anciens élèves des ENP, n° 3, juillet 1933, pp. 75-77.

Intervention de Marcel Reverdy au CNIC du 21 juin 1961, AN F17bis 28 703.

Intervention de M. Gazet aux journées d'études du groupe d'études des directeurs de lycées techniques d'état, 27 avril 1962, AN F17bis 11 899.

P. Laurent, intervention aux Journées internationales des arts chimiques, 5 mai 1965.

P. Laurent, intervention devant l'intergroupe formation-promotion du Commissariat général au Plan, 15 avril 1966, AN F F17bis 21 843.

Lettre du président de la commission de la formation professionnelle du Conseil nationale du patronat français (CNPFF) à Albert Buisson, directeur général de l'Enseignement technique, 14 avril 1960, AN F17bis 21 843.

Lettre à Marcel Reverdy, directeur des études et de la formation professionnelle au ministère de l'éducation nationale, décembre 1961, AN F17bis 21 843.

Lettre de J. Capelle à P. Laurent, 25 juin 1964, AN F17bis 21 843.

J. Narbonne, De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée, Paris, éditions Denoël, 1994, collection « Documents », p. 59.

Note du 8 décembre 1964, AN F17bis 11 899.

A. Prost, « Décision et non décision gouvernementale. La politique gaullienne d'éducation de 1962 à 1968 » in G. Marcou, J.-P. Costa, Cl. Durand-Prinborgne (Eds), La décision dans l'éducation nationale, Lille, PUL, 1992, p. 41.

A. Prost, « La création du baccalauréat professionnel : histoire d'une décision » in G. Moreau (coord.), Les patrons, l'État et la formation des jeunes, La dispute, 2002, pp. 95-111.

A. Rey (dir.), Dictionnaire culturel en Langue Française, Dictionnaire Le Robert, Paris, 2005, p. 2210.

Réunion des inspecteurs généraux du 27 avril 1962, AN F17bis 11 900.

La maturité professionnelle en Suisse

Philipp Gonon²⁹⁴

La Suisse est caractérisée par un solide système de formation professionnelle, conçu expressément à l'opposé de la formation académique. Au cours des années 1990, une réforme visant à intégrer davantage d'enseignement académique au sein de la formation professionnelle, en vue de la renforcer, conduisit à la création de la maturité professionnelle. Cette hybridation de la formation professionnelle répondait d'une part aux requêtes de divers représentants d'écoles supérieures et aux demandes en matière de politique de formation et ouvrait d'autre part l'accès à l'enseignement supérieur. Elle fut tout d'abord accueillie avec grande réserve de la part du monde professionnel avant de remporter un succès notable et de s'établir en tant que filière supplémentaire à l'apprentissage traditionnel et au lycée (gymnasium).

1. GENEALOGIE DE LA MATURITE PROFESSIONNELLE

L'instauration de la maturité professionnelle avait pour priorité de rehausser le statut des établissements supérieurs d'enseignement professionnel, tels que les écoles techniques supérieures et les hautes écoles de gestion et d'administration, au sein du système d'enseignement. Les recteurs de ces institutions affirmaient que selon les comparaisons réalisées à l'échelle internationale (Gonon, 1998) les ingénieurs suisses étaient sous-évalués par rapport à leurs homologues étrangers tant au niveau de leur statut que du salaire. Ces institutions déployèrent donc des efforts pour obtenir un statut de haute école spécialisée. Pour ce faire, il était nécessaire de créer un diplôme qui obtienne une reconnaissance équivalente aux diplômes étrangers de niveau académique.

Il fut établi que la voie d'accès à ces nouvelles hautes écoles spécialisées serait un diplôme équivalent à la maturité gymnasiale. Il était donc impératif que des matières académiques viennent compléter la formation professionnelle initiale (apprentissage). Ce diplôme à cheval entre le certificat fédéral de capacité et la maturité gymnasiale s'établit au cours des années 1990 sous le nom de maturité professionnelle.

La maturité professionnelle fut également mise en place en raison de l'attrait croissant, ou plutôt du maintien de la formation professionnelle initiale en tant qu'alternative intéressante aux écoles de maturité gymnasiale (Forrer, 1998). Depuis les années 1980, la formation professionnelle stagne à un niveau élevé. Toutefois, le nombre d'apprentis baissa en 1985 en faveur d'un accroissement du nombre d'élèves dans les écoles de maturité avec des variations importantes selon les régions. Les parties prenantes de la formation professionnelle furent donc contraintes d'adopter plusieurs mesures pour obtenir la revalorisation du certificat de capacité professionnelle (CFC) (Kiener & Gonon, 1998).

Au cours des dernières années, l'attention publique s'est centrée sur les retombées de cette tendance. Ainsi, le manque de main-d'œuvre spécialisée et de compétences devrait être comblé en proposant une plus grande flexibilité dans l'accès à l'enseignement supérieur. Par

²⁹⁴ Université de Zurich, gonon@ife.uzh.ch

conséquent, la maturité professionnelle, qui a pour fonction de permettre l'accès à un enseignement supérieur, revêt une importance considérable.

Les principales raisons de cette réforme sont la comparabilité internationale des diplômes délivrés par les établissements d'enseignement, un renforcement de la formation professionnelle initiale et son rôle essentiel dans la dotation de personnel qualifié.

2. LA CONSTRUCTION HYBRIDE ET LA MISE EN PLACE DE LA MATURITE PROFESSIONNELLE

A l'heure actuelle, nombre de pays européens prennent des mesures visant à revaloriser la formation professionnelle. L'hybridation des qualifications (Deissinger et al. 2013) est l'une des solutions envisagées. En procédant de la sorte, il serait possible de créer une qualification valable tant pour le marché du travail que pour les formations de l'enseignement supérieur. Celle-ci permettrait donc aux jeunes de disposer d'un diplôme ou certificat reconnu leur permettant d'accéder aux hautes écoles. C'est la raison pour laquelle on parle d'une hybridation de la formation professionnelle (Graf 2013).

Comme nous l'avons indiqué, les origines des qualifications hybrides helvétiques en tant que voie vers un enseignement supérieur remontent au début des années 1980, voire même à la fin des années 1970. La première étape fut un programme d'expansion suffisamment ouvert proposant des matières supplémentaires ou une profonde compréhension des matières académiques pour les apprentis. C'est ce que l'on appelait les écoles professionnelles supérieures des années 1970, fruit de plusieurs initiatives locales et qui n'eurent qu'un faible impact.

C'est le discours autour de l'intégration européenne dans les années 1990 qui renforça la demande envers la qualification hybride et encouragea les écoles techniques à s'établir – faisant ainsi preuve d'audace – comme des établissements universitaires. Elles firent valoir l'argument « Europe » afin d'obtenir l'accès aux marchés internationaux et la reconnaissance de leurs diplômes dans d'autres pays. Leurs homologues étaient des établissements universitaires. Il était par conséquent important de créer une voie permettant aux apprentis d'accéder à l'enseignement supérieur, et les écoles professionnelles supérieures étaient les mieux adaptées à cet effet (Martin, Roth & Wettstein, 1992).

Cette initiative provenant principalement des établissements d'enseignement technique obtint le soutien des écoles de commerce. De fait, la barrière entre l'apprentissage dual et l'enseignement scolaire est moins rigide dans le domaine des services. Dans ce contexte, les programmes de formation professionnelle des établissements spécialisés du secondaire y jouent un rôle important. Dans ce type d'apprentissage, l'accès à l'enseignement supérieur et universitaire a toujours fait partie des normes d'enseignement. Les écoles d'ingénieurs et de commerce sont parvenues à vaincre les hésitations des autorités fédérales, à savoir l'ancien Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail, devenu l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), et à les persuader de mettre en place ces nouveautés en modifiant l'ordonnance des écoles professionnelles supérieures en 1993 (Kiener & Gonon, 1998).

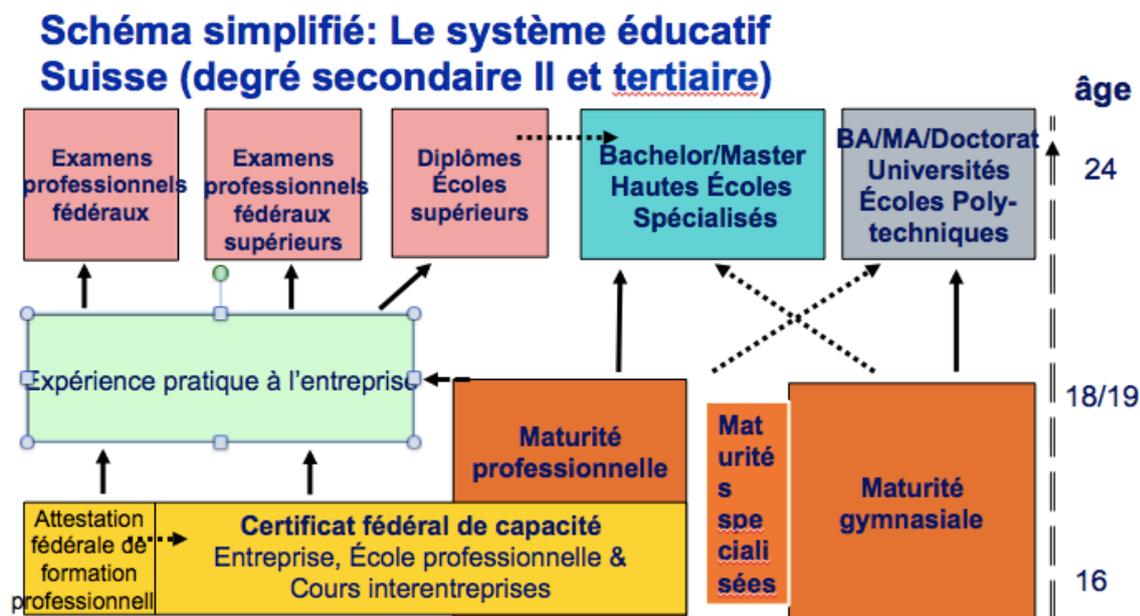
3. LA MATURITE PROFESSIONNELLE AU CENTRE DU SYSTEME EDUCATIF

Conformément à la loi fédérale sur la formation professionnelle de 2004, le suivi d'un enseignement professionnel et des programmes de formation dure généralement de deux à quatre ans. La formation professionnelle initiale la plus répandue est un apprentissage de trois ans dans les professions économiques, de services et d'artisanat ou un apprentissage de quatre ans dans l'industrie.

Après le programme de formation professionnelle initiale de trois ou quatre ans, les jeunes se présentent à un examen fédéral de fin d'apprentissage (CFC). Les cursus conduisant à l'examen fédéral de fin d'apprentissage comprennent également des matières de culture générale. Des programmes de formation professionnelle plus courts, d'une durée de deux ans, sont conçus pour les apprenants ayant des besoins particuliers. Ces programmes permettent aux jeunes de suivre une formation spécifique leur permettant de participer à d'autres activités d'enseignement. Pour terminer ce programme de deux ans, les apprentis doivent se présenter à un examen final. S'ils sont admis, ils reçoivent l'attestation fédérale de formation professionnelle.

Les titulaires d'un CFC et bénéficiant d'une certaine expérience pratique (au moins deux ou trois ans) peuvent poursuivre leur formation dans l'enseignement supérieur pour devenir cadre dans l'industrie, les services ou le commerce. Cette formation s'achève par des examens professionnels (supérieurs). Ils ont également la possibilité de suivre une spécialisation d'une durée de trois ans, par exemple une spécialisation technique dans une école supérieure (cf. schéma ci-dessous).

Dès lors qu'il possède une maturité professionnelle ou gymnasiale, tout étudiant est en mesure de décrocher un diplôme académique, tel le bachelors 295 ou le master.



*(Les flèches illustrent les chemins et voies d'accès usuels ; les flèches pointillées des accès possibles, mais liés à des conditions spéciales)

295 Soit l'équivalent de la licence française.

Le tableau ci-dessous permet d'établir une comparaison entre les maturités gymnasiales, les maturités professionnelles et les autres diplômes du système éducatif. Il convient de préciser que le système comprend également d'autres maturités spécialisées (surtout dans le domaine commercial mais aussi dans le domaine des professions pédagogiques et sociales) qui ne sont pas répertoriées dans le tableau, lequel concerne les 92 200 diplômés au niveau secondaire II.

Les examens fédéraux de fin d'apprentissage sont traditionnellement les examens finaux des apprentis. L'attestation fédérale de formation professionnelle pour les apprentis ayant des besoins particuliers existe depuis 2004, alors que la maturité professionnelle a été développée dans les années 1990. Par ailleurs, le tableau montre que le secteur professionnel accueille principalement des garçons, alors que la formation de culture générale et les maturités sont des programmes, si l'on observe les tendances des dernières années, à prédominance féminine. De même, les filles renforcent leur position dans les hautes écoles spécialisées et les universités.

Tableau 1: Diplômes délivrés en 2012 et 2013

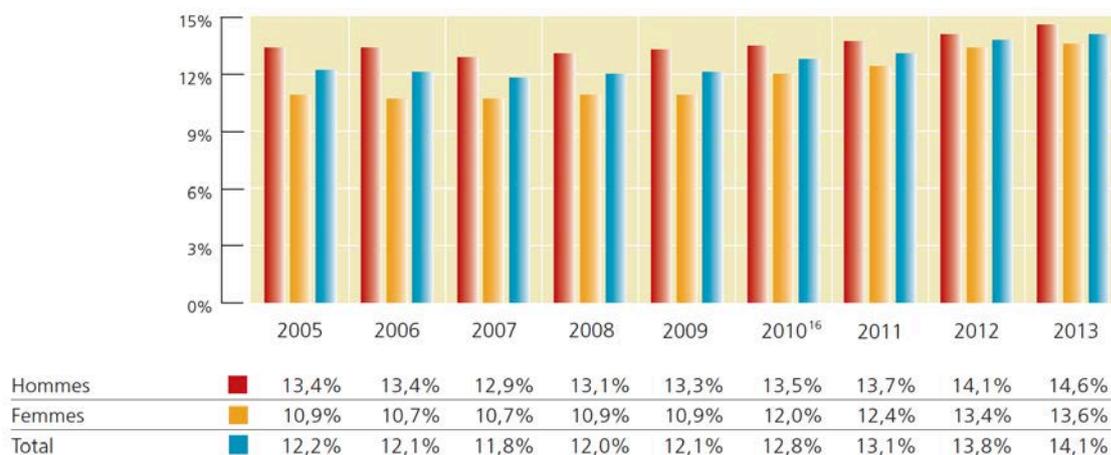
Type (écoles/formations secondaires II) (2012)	Total	Femmes (%)
Maturités gymnasiales	18 085	56,9
Maturités professionnelles	13 536	47,7
Maturités spécialisées	2160	82,4
Certificats de la passerelle Maturités professionnelles – Universités	621	45,4
Certificats de capacité (CFC)	60 616	45,6
Attestations fédérales de formation professionnelle	4309	45,0

Type (degrés tertiaires) (2013)	Total	Femmes (%)
Examens professionnels fédéraux	14 042	38,0
Examens professionnels fédéraux supérieurs	2786	24,9
Diplômes des écoles supérieures	7627	48,6
Bachelor HES	14 420	54,5
Master HES	3334	58,9
Bachelor Universités/EPF	13 713	53,1
Master Universités/EPF	11 865	51,4
Doctorats	3631	43,8

(Source: SFSO, Office fédéral de la statistique, 2014 ; Wettstein et al. 2015)

De nos jours, la maturité professionnelle est, pour les apprentis brillants, la voie permettant d'effectuer un apprentissage et d'accéder à l'enseignement supérieur. Mise en place en 1994, elle s'est développée rapidement. En 2010, plus de 13 000 élèves se sont inscrits à la maturité professionnelle.

Tableau 2: pourcentage d'apprentis ayant décroché une maturité professionnelle (Source: Office fédéral de la statistique, 2014)



À l'heure actuelle, le quota de la maturité professionnelle est d'environ 15 % dans la tranche d'âge des jeunes âgés de 21 ans au sein de la population résidante.

L'idée principale de la réforme de la maturité professionnelle initiale était de compléter le cursus habituel de formation professionnelle de trois ou quatre ans par une formation de culture générale et de permettre ainsi d'accéder aux hautes écoles spécialisées. Par conséquent, la maturité professionnelle d'orientation technique permet aux jeunes de suivre un enseignement technique supérieur de trois ans au niveau bachelor dans une haute école spécialisée (HES). L'orientation commerciale permet aux apprentis de suivre des études en économie dans une HES. Les autres orientations – artistique, artisanale, sciences naturelles (p. ex. agriculture), santé-social (Gonon, 2004) – donnent accès à des formations supérieures ad hoc.

Au cours de la dernière décennie, la maturité professionnelle technique s'est développée rapidement pour atteindre un niveau élevé. Outre la maturité professionnelle commerciale choisie par pratiquement un apprenant sur deux, l'importance des métiers dans le domaine social et de la santé a augmenté au cours des dernières années.

Les cursus de maturité professionnelle existent dans plus de 200 écoles de maturité professionnelle, généralement sous forme de départements dans les écoles de formation professionnelle. Les cours sont fondés sur les programmes scolaires des différentes écoles, qui dépendent des plans d'étude cadre des orientations Technique et technologie de l'information, Économie et services, Arts et design, Artisanat, Sciences naturelles (agriculture), Santé et travail social. La mise en place du plan d'étude cadre est systématiquement contrôlée et validée.

La première ordonnance sur la maturité professionnelle mise en place en 1998 a fait l'objet d'une révision complète en août 2009. Depuis, les élèves doivent choisir une filière principale au lieu de plusieurs filières de maturité professionnelle – comme dans les écoles de maturité gymnasiale – afin de se concentrer sur la matière principale des études visées. Cette

nouvelle ordonnance a été élaborée par le gouvernement suisse (Cf. Conseil fédéral, 2010, p. 793).

Selon la nouvelle ordonnance relative à la maturité professionnelle, la première tranche d'âge a débuté en 2014, après la révision des plans d'études cadre. L'objectif de cette révision consiste à faire fusionner les domaines susmentionnés afin de constituer une base commune ou similaire de matières et de contenus demeurant intéressante pour les étudiants brillants et garantissant l'accès aux hautes écoles spécialisées.

Depuis 2005, l'examen complémentaire (passerelle maturité professionnelle - hautes écoles universitaires) permet d'accéder aux universités (ibid., p. 792). Pour être admis dans une université, les titulaires de la maturité professionnelle doivent se présenter à un examen complémentaire portant sur les matières suivantes: langues nationales, anglais, mathématiques, sciences expérimentales et sciences humaines. Cette solution appelée passerelle garantit la perméabilité entre les écoles professionnelles suisses du degré secondaire II et les universités traditionnelles. En principe, les titulaires d'un certificat fédéral de maturité professionnelle devraient être admis dans toutes les universités européennes (Dubs, 2006, p. 77).

En 2005, 244 détenteurs d'une maturité professionnelle choisissaient l'examen complémentaire, en 2012 leur nombre était de 600. Par ailleurs, 5 278 élèves titulaires d'une maturité gymnasiale se sont tournés vers les hautes écoles spécialisées après une année obligatoire de pratique professionnelle. Cette passerelle existe depuis plusieurs années (Conseil fédéral, 2010, p. 1 326).

La quote-part de l'ensemble des certificats de maturité (comprenant les collégiens provenant des écoles de maturité et des écoles préparant à la maturité professionnelle) s'élève à presque un tiers (33 %) en Suisse. La proportion de la maturité gymnasiale est de 20 %, et celle de la maturité professionnelle de 13 %. Ce dernier chiffre est en hausse depuis 1998 (7 %), ce qui a entraîné une augmentation du nombre d'étudiants universitaires, en particulier dans les hautes écoles spécialisées ouvertes en 1996 (Conseil fédéral, 2007, p. 1244 et suivantes).

Environ 13 536 certificats fédéraux de maturité professionnelle ont été délivrés en 2012, alors que le nombre de certificats de maturité gymnasiale s'est stabilisé à 18 000.

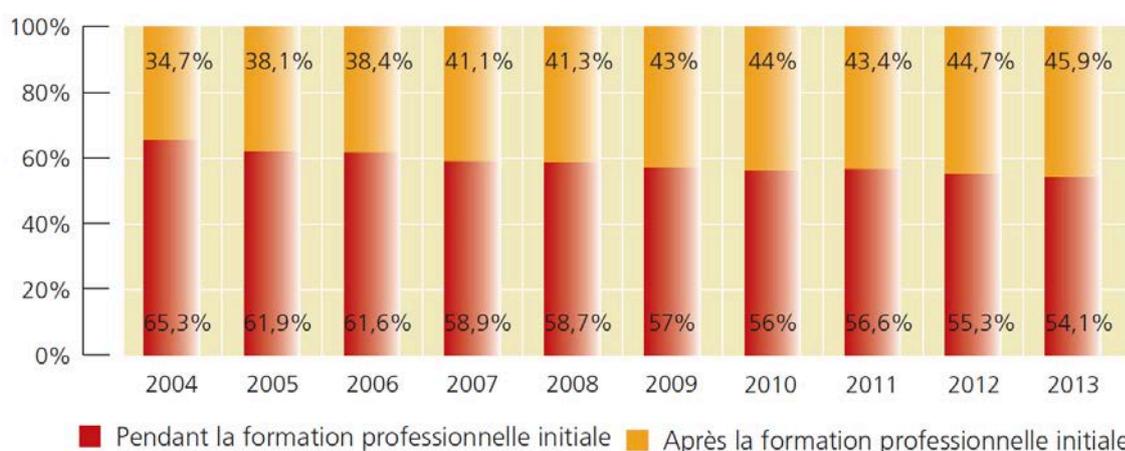
Au niveau de l'enseignement supérieur (appelé « tertiaire »), en 2013 les hautes écoles spécialisées ont délivré quelque 17 700 diplômes (bachelor et master confondus) et les universités près de 25 000 diplômes de leur côté. En général, dans les universités et les écoles polytechniques fédérales (EPF), le master est le diplôme le plus élevé, ce qui signifie que les étudiants détenteurs d'un diplôme de bachelor poursuivent généralement leurs études pour obtenir un master. En revanche, dans les hautes écoles spécialisées, le diplôme de bachelor est le plus courant.

Les écoles de maturité gymnasiale mènent vers les universités, tandis que les écoles délivrant une maturité professionnelle sont la voie royale vers les hautes écoles spécialisées. Néanmoins, ces dernières accueillent de nombreux étudiants ne provenant pas de la filière de la maturité professionnelle.

À l'heure actuelle, les chiffres de la maturité professionnelle (MP) sont assez impressionnants si l'on observe son développement au cours des dernières années. Cela indique qu'un changement s'est produit en son sein.

Au cours de ces dernières années, outre la formation complémentaire parallèle à l'apprentissage (maturité professionnelle, option 1), l'acquisition de la maturité professionnelle en une année d'études à plein temps ou en une année et demie d'études à temps partiel après obtention du CFC (MP, option 2) a gagné en popularité. Bien que l'option 1, conçue en premier, demeure la voie principalement suivie, elle perd progressivement de son importance au bénéfice de l'option 2, c'est-à-dire qu'outre l'obtention contemporaine ou synchrone de qualifications, la voie séquentielle (ou consécutive) prend de plus en plus d'ampleur.

Tableau 3: développement de la maturité professionnelle avec cours parallèles à l'apprentissage (maturité professionnelle, pendant la formation initiale: option 1) et de la voie à temps plein et à temps partiel après l'apprentissage (maturité professionnelle après la formation: option 2)



De même, les diverses orientations de maturité professionnelle n'ont pas évolué en parallèle. Les maturités professionnelles Technique et technologie ainsi qu'Économie et services stagnent, alors que la maturité professionnelle Santé et travail social ne cesse de croître.

D'une part, selon le scénario de l'Office fédéral de la statistique, le nombre total d'élèves dans le degré secondaire II a baissé de 1,5 % ou 2 % entre 2010 et 2012. D'autre part, le nombre de maturités professionnelles n'a cessé de croître jusqu'en 2013 (cf. Conseil fédéral, 2010, p. 769).

4. ASPECTS POLITIQUES ACTUELS – ACTEURS ET CONFLITS

Force est de constater que la maturité professionnelle est la plus grande innovation de ces dernières années dans le système d'enseignement suisse. Elle a entraîné une plus grande perméabilité entre les systèmes de formation professionnelle (CFC) et académique, jusqu'alors relativement isolés l'un de l'autre. En outre, elle est de plus en plus favorablement reconnue par les acteurs de la politique de l'éducation et par l'opinion publique. La maturité professionnelle est considérée par les jeunes et leurs parents comme une formation permettant d'approfondir ultérieurement ses connaissances. Les parties intéressées, comme les hautes écoles spécialisées, la Confédération suisse et les cantons, les organisations professionnelles, les entreprises et les écoles professionnelles ont

plusieurs sujets de préoccupation. En effet, les champs d'intérêt pour ce qui est de la maturité professionnelle ne sont pas toujours cohérents. Voici certaines des difficultés rencontrées.

1) DIFFERENCES ENTRE LES ACTEURS POLITIQUES ET LES ENTREPRISES

Au départ, la plupart des parties prenantes se sont montrées plus que sceptiques quant à l'enclin des employeurs à accepter que leurs apprentis fréquentent l'école un jour de plus chaque semaine. Contrairement aux attentes, les apprentis ont été de plus en plus nombreux à choisir l'option d'étudier davantage de matières académiques, telle leur langue maternelle, les mathématiques et d'autres matières de culture générale. Les employeurs ont semblé considérer que l'acquisition de connaissances académiques constituait un avantage pour leur entreprise. Les bénéfices à long terme sont manifestes dans les entreprises qui engagent des jeunes titulaires d'un diplôme d'une haute école spécialisée et d'un CFC. En raison de leur formation pratique et en fonction du contexte professionnel, ces jeunes sont engagés en priorité par rapport à ceux ayant suivi uniquement un enseignement académique (Gonon et al., 2010).

Inattendue, la forte augmentation de la maturité professionnelle après la formation professionnelle initiale (option 2) peut s'expliquer par la tendance des entreprises à hésiter avant d'engager des apprentis souhaitant décrocher une maturité professionnelle car ils sont moins présents sur le lieu de travail. Bien que les organisations professionnelles soutiennent généralement la maturité professionnelle, il est difficile de dissuader les entreprises de renoncer à penser à leurs intérêts à court terme. À l'avenir, le succès de la maturité professionnelle dépendra fortement de l'acceptation des entreprises et des apprenants qui doivent considérer que cette formation supplémentaire, ou plutôt que la consolidation de leurs connaissances, est un enrichissement. En conclusion, la maturité professionnelle stagne à un certain niveau.

2) GOUVERNANCE DU CERTIFICAT FEDERAL DE LA MATURITE PROFESSIONNELLE

La question des compétences entre la Confédération helvétique et les cantons est comme souvent critique : la Commission fédérale de la maturité professionnelle et le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) sont deux puissantes parties prenantes ayant chacune leurs propres points de vue. Pour ce qui est du CFC, la Confédération helvétique possède un pouvoir de décision alors que les cantons sont chargés de l'exécution et de l'organisation sur le terrain. Néanmoins, il est indispensable que les principaux acteurs trouvent une position commune. Pour les écoles délivrant la maturité professionnelle, il convient de définir leurs propres plans d'études sur la base du plan d'études cadre qui suit les dispositions de l'ordonnance sur la maturité professionnelle. Les cantons sont responsables de la mise en place et de l'exécution des examens de la maturité professionnelle.

Ces questions sont débattues au sein de la Commission fédérale de la maturité professionnelle, qui s'assure de la qualité de la maturité professionnelle en définissant le niveau d'enseignement des professeurs intervenant dans les écoles délivrant ce certificat. Plusieurs recommandations ont été faites dans les «Aide-mémoires». La Commission

fédérale de la maturité professionnelle est composée de plusieurs représentants d'écoles et de cantons. Néanmoins, la maturité professionnelle ne jouit pas de la même reconnaissance dans toutes les régions ni dans toutes les branches.

3) LA MATURITE PROFESSIONNELLE, LA VOIE PREFEREE («ROYALE») VERS LES HAUTES ECOLES SPECIALISEES

La question de la transition entre le CFC et les hautes écoles spécialisées est probablement le problème faisant l'objet du plus grand nombre de débats. Les représentants du CFC et la plupart des écoles professionnelles insistent sur le fait que la maturité professionnelle devrait demeurer la voie principale («royale») vers les hautes écoles spécialisées. En revanche, ces dernières préfèrent les admissions plus «libérales». À leur avis, les étudiants devraient pouvoir accéder aux hautes écoles aussi avec un certificat de maturité gymnasiale et un stage en entreprise, même s'ils ne sont pas titulaires d'une maturité professionnelle.

Les écoles de formation professionnelle se réfèrent quant à elles à la politique d'enseignement lorsqu'elles dénoncent une pratique libérale ou trop laxiste, ou même la dévalorisation de la maturité professionnelle de la part des hautes écoles spécialisées. Les représentants des hautes écoles spécialisées se plaignent que les étudiants possèdent des connaissances insuffisantes dans les matières principales, par exemple en mathématiques, ce qui accroît leurs difficultés au cours de leurs études. Les hautes écoles spécialisées critiquent également le niveau d'études hétérogène de leurs étudiants (Weber et al., 2010) et souhaitent que les cursus soient mieux adaptés. Une récente étude sur la capacité des titulaires d'une maturité professionnelle à étudier révèle tout de même que la plupart d'entre eux sont en mesure de terminer avec succès leurs études (Fitzli et al. 2014).

Les représentants des écoles professionnelles craignent que, dans l'éventualité où les hautes écoles spécialisées s'écarteraient trop du profil recherché et iraient plutôt dans la direction d'un statut universitaire, la formation professionnelle initiale en général ne perde de son attrait et ne se trouve dans une mauvaise position par rapport à l'enseignement des écoles de maturité. De même, la possibilité d'une dérive académique fait l'objet de débats au sein des hautes écoles spécialisées. Certaines parties prenantes sont en sa faveur, alors que d'autres veulent l'éviter par tous les moyens. Les hautes écoles spécialisées critiquent le niveau de performance des étudiants titulaires de la maturité professionnelle, ce qui reflète un autre problème. Au fond, la compétition entre les écoles de maturité gymnasiale et la formation professionnelle initiale existe toujours pour ce qui est de l'accès aux hautes écoles spécialisées.

4) APTITUDE GENERALE AUX ETUDES: LES EFFORTS VERS UN ENSEIGNEMENT GENERAL APPROPRIE

Le principal aspect de la maturité professionnelle est la part croissante des enseignements de culture générale qui garantissent les conditions requises pour l'accès aux hautes écoles spécialisées. Selon l'opinion générale, la consolidation, voire l'élargissement, de l'enseignement général est considéré comme important afin que les étudiants puissent acquérir l'aptitude à suivre des études supérieures. L'une des principales questions qui se pose est de savoir ce que cela signifie concrètement, c'est-à-dire quels sont les matières et les contenus englobés par cet enseignement général. Outre trois langues et les

mathématiques pour tous les élèves de la maturité professionnelle, le nouveau plan d'études cadre comprend également, en tant que cadre de référence, une matière principale pour tous les étudiants. Par ailleurs, le travail interdisciplinaire a gagné en importance.

Dans les hautes écoles spécialisées, le nombre d'élèves titulaires d'une maturité professionnelle reste plus élevé que celui des détenteurs d'une maturité gymnasiale. À leur entrée dans les HES, les étudiants titulaires d'une maturité professionnelle ont bénéficié de 1 440 heures supplémentaires d'enseignement général. La différence avec les gymnasien est comprise entre 4 800 et 5 100 heures. La question de l'aptitude aux études supérieures ne peut se limiter à l'élément quantitatif, car le profil professionnel joue un rôle important dans le cadre des études dans les hautes écoles spécialisées. L'ordonnance de 2009 sur la maturité professionnelle fédérale devrait permettre d'améliorer la flexibilité et la perméabilité.

5) L'OPINION DU PUBLIC : INTEGRATION SUR LE MARCHE DU TRAVAIL VERSUS FORMATION DE DEGRE TERTIAIRE

La question de l'aptitude aux études supérieures est l'objectif principal de la maturité professionnelle, afin de permettre l'accès aux hautes écoles spécialisées. De fait, un grand nombre de jeunes gens n'intègrent pas directement les hautes écoles spécialisées après avoir obtenu leur maturité professionnelle. Les raisons à cela ne sont pas aisées à trouver (cf. Schumann, 2011).

Des différences ont été observées concernant le genre. En effet, les filles sont moins enclines à poursuivre leurs études dans les hautes écoles spécialisées. De plus, les transitions vers les hautes écoles spécialisées ont diminué au cours des dernières années (Schmid & Gonon, 2011). Cette tendance peut s'expliquer par la bonne situation du marché du travail ayant prédominé jusqu'au début de l'année 2008.

Tableau 4 : Proportion de titulaires de la maturité professionnelle s'inscrivant dans une haute école spécialisée

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Inscription immédiate	24%	24,8%	20,6%	19,9%	18,9%	19,3%	19,5%	21,3%
Inscription après une année	14,4%	13,5%	16,3%	15,7%	17,1%	19,3%	20,4%	
Inscription après 2 ans ou plus	16,4%	15,9%	15,4%	13,2%	14,7%			
Total	54,8%	54,2%	52,3%	48,7%	50,6%			

(Source : OFS, 2011)

En conclusion, la maturité professionnelle dépend de la bonne volonté des jeunes et de leurs parents, des entreprises, des écoles professionnelles et, en particulier, des hautes écoles spécialisées, ainsi que d'une bonne interaction entre les différentes parties prenantes.

CONCLUSION: LES LIMITES DE L'HYBRIDITE OU LA REFORME DE LA REFORME

De manière générale, la mise en place de la maturité professionnelle est considérée comme le joyau de la réforme du système éducatif suisse. Elle a été largement acceptée par la politique et le public suisses, en particulier par les parents et les jeunes. Les entreprises, d'une part, et les hautes écoles spécialisées, d'autre part, qui en étaient les instigateurs, se sont montrées quelque peu plus hésitantes.

Cette double qualification est, par le biais du diplôme de fin d'apprentissage, un billet d'entrée pour le marché du travail tout comme celui à des études dans une haute école spécialisée. Ce doublement présente des chances et des dilemmes. La maturité professionnelle est donc le résultat d'un compromis sur le plan de la formation et de l'éducation. Cette hybridation permet de satisfaire d'une part les aspirations des jeunes et de leurs parents d'accéder à un diplôme d'études supérieures, et de répondre d'autre part aux attentes des employeurs qui comptent sur des salariés qualifiés.

À l'heure actuelle, les limites de l'hybridité de ce programme spécifique sautent aux yeux. Tous les élèves ayant obtenu la maturité professionnelle ne poursuivent pas leur formation dans l'enseignement supérieur. Les hautes écoles spécialisées critiquent le niveau de connaissances des apprentis en général et estiment qu'il se situe en dessous de la moyenne. Par conséquent, elles ont tendance à ouvrir également leurs portes aux étudiants provenant de la maturité gymnasiale. Il existe de nombreuses réformes liées à cet élément hybride au sein de la formation professionnelle initiale pour assurer et renforcer l'accès aux hautes écoles spécialisées.

Outre la solution qui consiste à acquérir des connaissances professionnelles et académiques au cours de l'apprentissage, il existe un programme à temps plein qui peut être réalisé après l'apprentissage. Ce développement signifie pour certains étudiants et programmes un recadrage des qualifications hybrides vers une qualification consécutive, conduisant tout d'abord vers un CFC, puis vers un certificat d'entrée dans les hautes écoles spécialisées. Reste à savoir si la voie des hautes écoles spécialisées devrait être simplement réservée aux jeunes provenant de l'apprentissage. Quoi qu'il en soit, nous pouvons affirmer que la croissance et le développement de la maturité professionnelle sont couronnés de succès.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Conseil fédéral (2007). Lignes de développement et objectifs de la politique FRI 2007-2011. Berne: DFI.

Conseil fédéral (2010). Lignes de développement et objectifs de la politique FRI 2012. Berne: DFI.

Deissinger, Th., Aff, J., Fuller, A. & Jörgensen Helms, Ch. (2013): Hybrid Qualifications – Structures and Problems in the Context of VET Policy. Berne: Peter Lang

Dubs, R. (2006). An appraisal of the Swiss Vocational Education and Training System. Bern: hep Verlag.

Forrer, F. (1998). Auswirkungen der Einführung von Berufsmaturität und Fachhochschule auf die Attraktivität der Berufslehre. Bamberg: Difo-Druck.

Fitzli, D. , Karlegger, A., Grütter, M., Meili, I. & Haering, B. (2014). Evaluation der Studierfähigkeit von Berufsmaturitäts-Absolvierenden/innen an den Fachhochschulen. (Teilprojekt 4) Zürich: econcept

Gonon, P. (1998). Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern: Peter Lang Verlag.

Gonon, P. (2004). Challenges in the Swiss Vocational Education and Training System. In: bwp@-Issue 7, December 2004.

Graf, L. (2013). The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland. Opladen: Buddirch UniPress.

Kiener, U., & Gonon, P. (1998). Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik. Chur/Zürich: Rüegger Verlag.

Martin, M., Roth, I., & Wettstein, E. (1992). Berufsmittelschulen als Vorbereitung auf die Berufsmatur. Zürich: Schweizerische Gesellschaft für angewandte Bildungsforschung.

OFS (Office fédérale de la statistique) (2011). Scénarios 2011-2020 pour le système de formation. Neuchâtel: OFS.

OFS (Office fédérale de la statistique) (2013). Statistique de l'éducation 2013.

Neuchâtel: OFS.

OFS (Office fédérale de la statistique) (2014). Panorama – Vie active et rémunération du travail. Neuchâtel: OFS.

Schmid, E., & Gonon, Ph. (2011). Übergang in eine Tertiärausbildung nach einer Berufsausbildung in der Schweiz. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge, hrsg. v. Ebbinghaus, M., 1-17.

Doi: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/schmid_gonon_kv-ht2011.pdf (26-09-2011).

Schumann, S. (2011). Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. Ein Vergleich zwischen Absolventinnen und Absolventen mit gymnasialer Maturität und mit Berufsmaturität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57, 2, p. 246-268.

Schweizerischer Bundesrat (2007). Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2007-2011. Berne (24th January). Bern: EDI.

Weber, K., Balthasar, A., & Tremel, P. (2010). Gleichwertig aber andersartig? Zur Entwicklung der Fachhochschulen in der Schweiz. Bern: Zentrum für universitäre Weiterbildung.

Wettstein, E., Schmid, E., Gonon, Ph. (2015). Formation professionnelle en Suisse. Berne: hep

How the educational system produces disadvantaged young people. Dual VET system in Germany and the organizational interests of stakeholders of corporate governance system

Mona Granato²⁹⁶ et Joachim Gerd Ulrich²⁹⁷

Comment le système éducatif produit des jeunes désavantagés : La formation en alternance et les intérêts organisationnels des acteurs du système corporative en Allemagne

1. INTRODUCTION

The majority of young people in Germany complete general schooling without an upper secondary school leaving certificate (higher education entrance qualification) and depend on non-academic tracks in order to achieve a fully recognized vocational certificate. The dual system of initial vocational and educational training (VET) is the most important track of non-academic education, which combines part time vocational school with company based training and which is steered by a corporate governance system (Möbius & Verdier 1997; Gonon 2014).

The access to the dual VET system is marked by a fundamental institutional contradiction. On the one hand the decision whether to offer a training place and to whom is completely left to the companies (market-based access). On the other hand, there is a general agreement in German society that the economy always ought to provide sufficient dual VET places for young people, which represents a powerful social expectation legitimized by Constitutional Court (“training places for all”).

Due to the lack of in-company-dual VET places many young people looked (and still look today) in vain for a dual VET place, especially in regions without a sufficient offer of in-company dual VET training places (Granato & Ulrich 2013; Matthes et al. 2015). This contributed to substantial inequalities in access to dual VET along social dimensions, such as social and ethnic origin, age and gender (Hillmert 2010).

As a result, companies came under substantial legitimation pressure to provide enough training places for all young people, as did the market-based access to dual VET and the corporate governance system of dual VET system.

Our contribution therefore seeks answers to the questions how the stakeholders of corporate governance of dual VET system deal with or even solve this contradiction, especially stakeholders from business associations, and how, the way they perform, affect the risk of young people to be excluded from dual VET.

Neo-institutional approaches and the principal—agent theory, which we use as theoretical framework (chap. 3) allow us to better understand how political governance works in a corporate system like dual VET (chap. 2), a system where interests of organizations and their corporative stakeholders, especially from business associations have an huge impact on policy making (chap. 4).

²⁹⁶ Dr. Mona Granato, Bundesinstitut für Berufsbildung (Institut Fédéral de La Formation Professionnelle), Bonn, granato@bibb.de

²⁹⁷ Joachim Gerd Ulrich, Institut Fédéral de La Formation Professionnelle, ulrich@bibb.de

2. SYSTEM OF DUAL VET AND THE MARKET BASED ACCESS IN GERMANY

2.1 DUAL VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (VET)

In Germany, only 37% of young people complete schooling with an upper secondary school leaving certificate (higher education entrance qualification, "Hochschulzugangsberechtigung"). 19% of school leavers finish general education with a lower secondary school leaving certificate ("Hauptschulabschluss"), 44% of school leavers have an intermediate secondary school leaving certificate ("Realschulabschluss") and even 6% leave school without any certificate (Autorengruppe 2014, p 274).

About 504.000 young people begin an academic education in a university (2014) while the majority of school leavers, around 60%, depend on non-academic vocational training in order to achieve an officially recognized vocational qualification. Within young people beginning a non-academic education (713.000) the majority, 484.000 youngsters, start a dual VET and around 221.000 a full-time school-based VET. Around 256.000 young people, who could not find a VET apprenticeship are placed in an interim solution of the so called "transition sector" which doesn't provide any professional diploma (Dionysius et al 2015, p 259f).

To access training in a full-time school-based VET it is generally necessary to have an intermediate secondary school leaving certificate. Access to dual system of VET formally doesn't require any prior school certificate. The dual VET system covers more than 340 recognized training occupations ("Ausbildungsberufe"). Even if all dual VET diplomas are formally considered having an equivalent level, a distinction is drawn relating to length of training between two, three or three and a half years (Granato & Kroll 2011). Corresponding to this differentiation in the "German qualification framework" the diplomas of two years VET are classified at level 3 and diplomas of three or three and a half years to level 4 (Federal Ministry of Education and Research 2012).

Federal state authorities are responsible for the practical part of in-company dual VET. They delegated the responsibility (1) for carrying out the practical part of dual VET to the companies and (2) for controlling and supervising of in-company dual VET to the chambers (of skilled crafts and of industry and commerce) as self-administration organs of economy ("principle of subsidiarity", Bund-Länder Kommission 1998). Dual VET system is steered, by corporative institutions and processes (Delautre 2014). Therefore, on an institutional level, administration and controlling within dual VET system are deeply rooted in corporate institutions and corporate consultation processes. There are multiple consultation processes between stakeholders of public sector (state authorities) and social partners within the state-corporatist governance system of dual VET, which is responsible for the guidance of dual VET system (Bund-Länder Kommission 1998; Busemeyer 2009; Granato & Ulrich 2013). Within this state-corporatist governance system, decisions should be taken by consensus ("principle of consensus").

2.2 MARKET BASED ACCESS TO DUAL VET AND – A FUNDAMENTAL CONTRADICTION

In Germany, there is a fundamental difference in the governance of access to higher education and to dual vocational education and training (dual VET). Access to higher education is state controlled, and the state stakeholders usually adjust the number of study places in university to the number of young people who have acquired a higher education

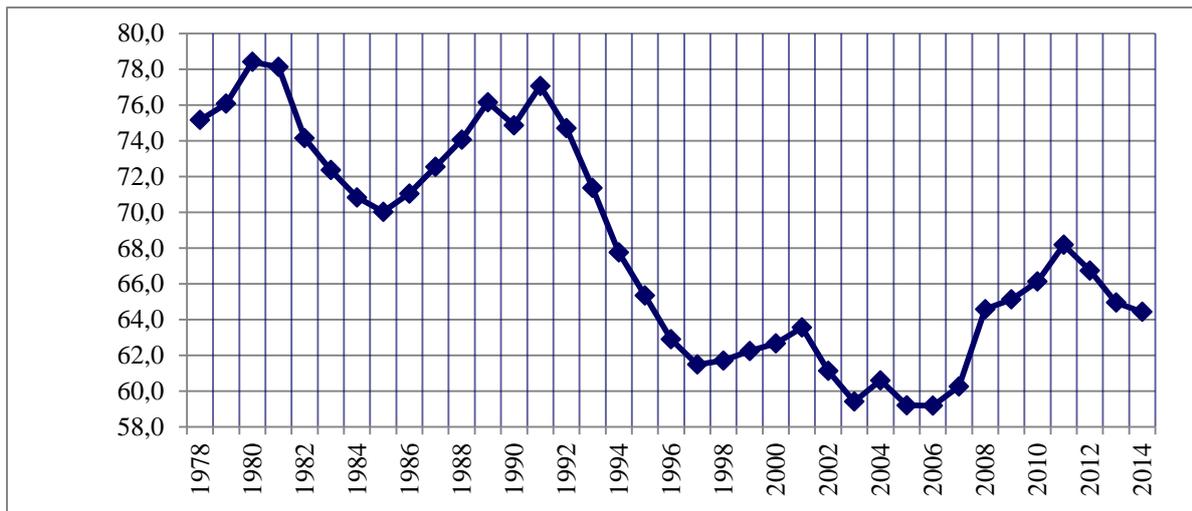
entrance certificate and are interested in studies at university. The decision to get access or not to university is rule based, since there are clearly defined rules who can have access to this educational track (Granato & Ulrich 2013).

Access to dual VET is market-based: Young people who wish to find a training place have to apply to companies, which are interested in providing training. Companies are completely free to decide whether to provide in-company dual VET places and to whom. The number of in-company dual VET places offered by companies is much more oriented towards their own economic interests of skilled workers than towards the needs of young people for training (Troltsch & Walden 2010). The number of training places offered by companies thus does not necessarily correspond to the number of school leavers needing an in-company training place and there is no substantial correlation between the number of dual VET places offered by companies and the number of young people interested in dual VET (Granato & Ulrich 2013). The market-based inclusion of dual VET is oriented towards the needs of economy for skilled workers (manpower requirement approach, Gaulke & Weißhuhn 1975).

On the other hand, there is a general expectation and agreement in German society that the economy always ought to provide sufficient training places for young people interested in dual VET (social demand approach, Gaulke & Weißhuhn 1975). This would correspond to a rule based inclusion: clearly defined rules, who can have access to an educational track. Within the “social demand approach” (which would correspond to rule based inclusion) young people’s need for in-company training places (should) determine(s) the volume of training places, not economy’s needs of skilled workers. This represents a powerful social expectation legitimized by Constitutional Court (“training places for all”).

Thus within the system of dual VET there is a fundamental institutional contradiction: On the one hand, in the context of market based access, companies are free to decide, whether or not they offer an in-company training place and to whom (manpower requirement approach). On the other hand, there is a powerful expectation from society that economy should always provide enough in-company dual VET places for all young people interested (social demand approach). Since the judgment of Constitutional Court in 1980 decided, “that all young people wanting to undertake vocational training are given the opportunity to obtain a training place”, the principal of market based inclusion is linked to a defined inclusion target („training for all“). The Court expects the economy to offer enough training places, even if companies have to offer more in-company dual VET places as they need to secure their needs for skilled workers. In case of substantial lack of dual VET places the Court decided, that companies which do not offer (enough) training places would have to pay a compulsory charge. This charge should be, by state authorities, used, to create state-financed non-company based dual VET places to compensate the lack of in-company dual VET places. In access of dual VET, there is hence a contradictory combination from market based and rule based access.

Figure 1: Percentage of young people interested in a dual VET place which begin a dual VET in Germany (1978 – 1991 Western Germany)



Source: Granato & Ulrich 2016; Federal Institute for Vocational Training and Education (BIBB)

The number of young people interested in a dual VET place has always been higher than the number of dual VET places offered by companies. Several times over past decades only around 60% of young people interested in a dual VET training place succeeded to find one. This enormous lack of in-company dual VET training places due to the increasing number of school leavers and the decreasing number of companies offer of dual VET training places cumulated from the middle of the 90th on. The transitions to an apprenticeship thus became longer and more difficult, even for those school leavers with good school grades Ulrich 2013). Direct pathways diminished, whilst instabilities and the risk of exclusion cumulated (Hillmert 2010; Solga 2005). These difficulties affect especially young people with below-average school leaving certificate, those from socially disadvantaged or migrant families, or from economically weak regions with a shortage of VET places (Beicht & Walden 2014; Eberhard et al. 2013; Granato & Ulrich 2014; Ulrich 2013). Risks of exclusion are thus higher for the so called ‘vulnerable groups’. Still in the last years, school leavers have difficulties to find a training place, especially in regions without a sufficient offer of in-company dual VET training places (Granato & Ulrich 2013; Matthes et al. 2015).

Therefore companies and economy are under pressure to fulfil the task “enough training places for all interested young people”. This judgement places especially the stakeholders from the employers’ and business associations of dual VET governance in a dilemma. They are required to encourage their members – the companies – to provide training services that might go beyond a company’s own requirements. However, they cannot force them, especially as the Constitutional Court addressed its demands to the employers as a social group and not to the individual employer. On the other side, their members expect them to defend the decision autonomy of companies and to safeguard the claim of economy’s self-administration of dual VET (Granato & Ulrich 2013).

3. THEORETICAL APPROACH

As theoretical framework, we use principal-agent theory and neo-institutional approaches:

The relationship between federal authorities (principal) and business associations (agent), can be described as a principal - agent relationship (Eisenhardt 1989). The state (principal) delegate practical part of VET to economy (agent). Therefore economy is allowed to carry out in-company part of VET to a large extend autonomously (Bund-Länder-Kommission 1998). In return, the economy has to provide training places for all young people (outcome-oriented contract, Eisenhardt 1989, p 58). Agent and principal can have (partly) different or conflicting goals even both are engaged in a contract.

According to agency theory, the agent (economy) is strongly interested in his own goals, but less motivated to fulfil the tasks and duties he has overtaken from principal (federal authorities). Therefore, the agent seeks opportunities to fulfil the contract respective task (training places for all) in a self-interested way: "Agency theory reminds us that much of organizational life, whether we like it or not, is based on self-interest" (Eisenhardt 1989, p 64). The agent also tries to present its outcomes in a favourable (flattering) light (Ebers & Gotsch 2006, p 261). Among other strategies, he tries to use "information asymmetries between principal and agent" for self-interested interpretation of outcome (Eisenhardt 1989, p 59). The principal therefore "build up 'information mechanisms' to control agents' result and his 'self-serving behaviour'" (Eisenhardt 1989, p 59).

What happens, if the content of a contract can anymore be discussed by the agent, as it is the case for the "training places for all", which can anymore be discussed since the judgment of Constitutional Court? Due to the judgment of Constitutional Court in 1980, business associations couldn't anymore use short-term economic recessions to legitimize inadequate outputs of training-place supply. An important presumption of neo-institutional approaches is that organizations need harmony with their institutional environment, since the resulting legitimacy is necessary to safeguard their existence (Scott 2001, p 58ff). It is therefore important for organizations to establish legitimacy within their institutional context and to accept institutions, to get less vulnerable to attacks. Neo-institutional approaches allow us to understand, how stakeholders (as part of an organization) deal with challenges like institutions, which can not be questioned and, how they survive and even reach their goals within their institutional environment. Organizations cannot formally withdraw from (sometimes contradictory) institutions representing a powerful social expectations ("myths"), of what is "deemed to be normatively right, socially appropriate and rational behaviour by organizations" (Koch 2009, p 113). Such "myths" represent a particular challenge to organisations (Meyer & Rowan 1977; Koch 2009). Thus, strategic aspects how organisations deal with institutions become important: Organizations sometimes only integrate institutions as powerful social expectations formally into their list of goals knowing that "others" have these expectations, even if they don't internalize them into their own organizational targets ("legitimacy facades") (Meyer & Rowan 1977, 345; Walgenbach & Meyer 2008; Koch 2009). Organisations moreover have sometimes to deal with contradictory expectations. Whereas the members of organisations expect efficient representation of their political interests vis à vis the institutional environment, the expectations from the institutional environment focus on the disciplining of their own members. In these situations organizations may deal with contradictory expectations "by taking a both /and approach" (Hargrave & van de Ven 2009, p 127).

Organizations can try to influence their institutional environment (1) on the regulative level by laws, regulations and contracts (regulative institutions), (2) on the normative level, by norms and values (normative institutions) and (3) on the cognitive level by cultural standards,

interpretation schemata as universally shared ideas about social facts (cognitive institutions (Scott 2001, 51f). Organisations thus influence institutional environment and thereby structure it. Stakeholders of organizations also often have an active role trying to influence their institutional context by working as “institutional entrepreneurs” (DiMaggio 1988, 14) at all levels of their institutional environment (cognitive, normative, regulative): “to build their goals and procedures directly into society as institutional goals” (Meyer & Rowan 1977, p 348).

In the light of neo-institutional approaches and the principal—agent theory our contribution therefore addresses these questions:

- (1) How do members of the corporate governance of dual VET system, especially stakeholders of business associations, deal with this contradiction? Which strategies do they use?
- (2) How does this contradiction affect reform proposals in the field of dual VET?
- (3) What is the impact of organizational interests of players in the corporate system on the risks of exclusion of young people looking for an apprenticeship?
- (4) How does this contribute to produce disadvantaged youth?

4. EMPIRICAL APPROACH

As empirical approach we use on the one hand document analysis of documentations of statements (stakeholders), political debates, educational reforms et al.; laws, contracts, regulations and annual reports (Annual VET Report et al.).

On the other hand we use a survey of VET-experts of the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB). This is an online questionnaire surveying VET experts on educational policy issues, like the reformability of access to dual VET (2010) and other reform proposals. Around 470 experts participated on this survey, especially experts involved in VET in the field of educational policy, at schools, companies, chambers, business and trade and industry associations, in the area of research and development, at employer organisations and trade unions, at government authorities and at educational institutions can participate.

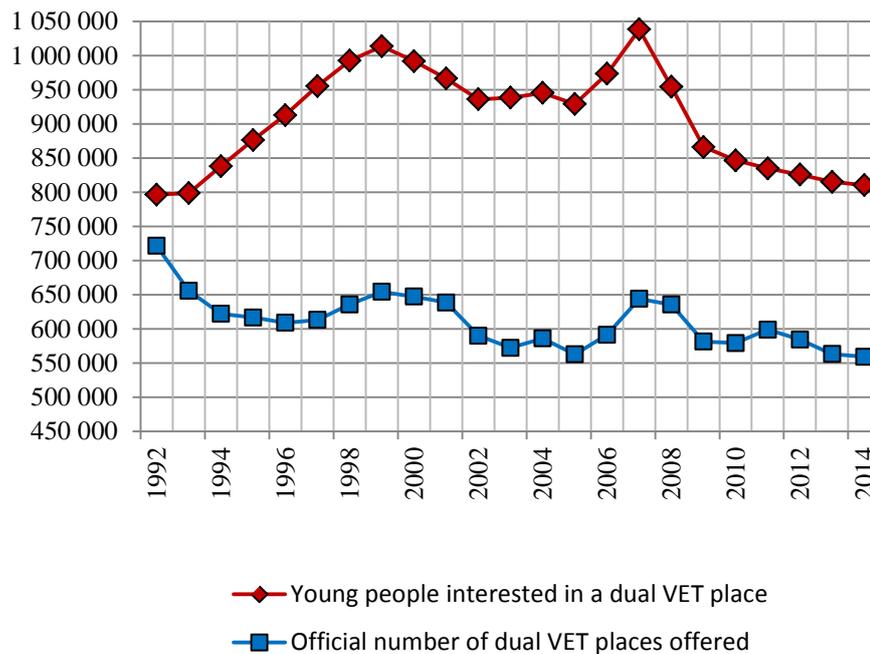
5. FINDINGS

Over the past decades, the number of young people interested in dual VET has always been higher than the supply of company-based training places (figure 2). In 1992 around 797.000 young people were interested in a dual VET place, the number of in-company training places offered by companies was about 722.000. This discrepancy between offer and demand of dual VET places increased enormously until 2005, due to a growing number of school leavers and - in same time - a declining number of in-company dual VET places offered by companies (figure 2). Since 2007 because of demographic change the number of young people interested in training has been falling steadily (figure 2), and there is an impending shortage of skilled workers in the coming years (Maier et al. 2015). Even if we can observe in the last years a light relaxation on the training place market – going along with regional and professional imbalances - tens of thousands of school leavers could yet not find a training place, especially in regions without a sufficient offer of in-company dual VET training places

(Granato & Ulrich 2013; Matthes et al. 2015; Matthes & Ulrich 2014). In 2014 810.000 young people are interested in dual VET and the supply of in-company based training places by the companies is around 539.000 (figure 2). Only 64% of these young people could enter a dual VET place (figure 1).

In the light of neo-institutional approaches and agency theory, our results reveal how the partners of corporate governance system and especially the stakeholders from the employers' and business associations proceed to come out of this dilemma.

Figure 2: The development of the training market 1992-2014



Source: Granato & Ulrich 2013, pp 326, figure actualisée

5.1 WAY OF ACCOUNTING (OFFICIAL STATISTICS)

Since monitoring is necessary to know, if the supply of in-company training places is “enough” for young people’s need of training places, state authorities needed to establish official statistics about the number of dual VET training places offered by companies and the number needed by young people. They thus worked out statistical definition of offer and demand of training places. Within the corporate governance system, employers’ and business associations tried to influence the way of accounting offer and demand, to shed a “good” light on their “results” and thereby avoid compulsory charge for the companies, which do not offer enough training places. They thus worked on the regulative level to influence the monitoring in favour to them and succeeded to obtain a restrictive accounting of applicants for an in-company training place.

The official statistics are not young people interested in dual VET, but only those who apply for a dual VET place at national labour agency and officially are recognized as applicants.

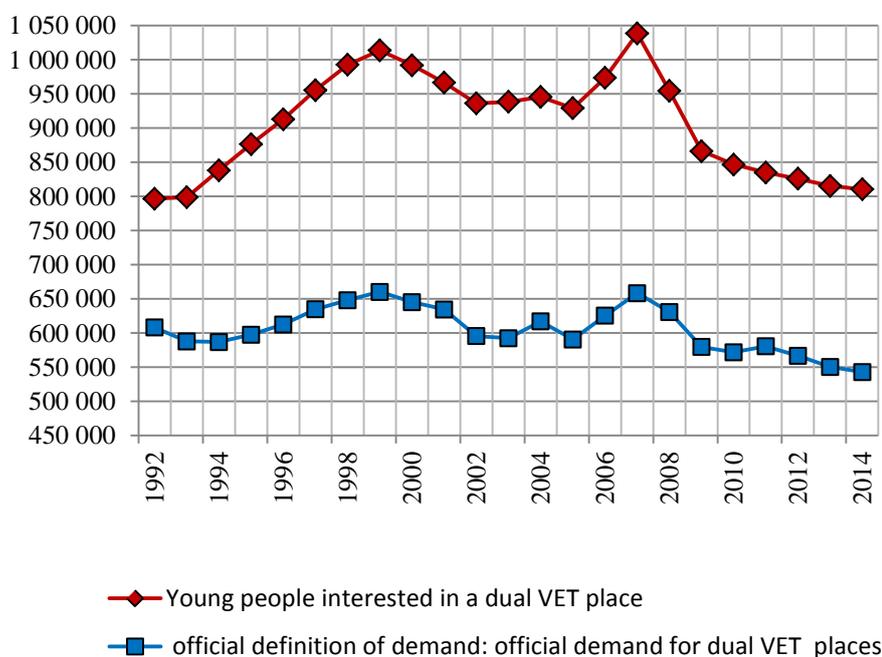
From these applicants the following groups are excluded in the counting:

(1) Applicants for training places who did not find a dual VET training place and officially gave up looking for a training place before the end of September

(2) Applicants, placed in interim solutions of transition sector, which does not lead to a recognised vocational certificate, are not counted; they are recorded in the statistics as “placed applicants” (versorgte Ausbildungsstellenbewerber) (Granato & Ulrich 2013).

First, not everyone interested in a dual VET place is officially enrolled in labour agency: she or he can try by himself/herself to find a training place. These young people thus are not recorded within the number of official applicants. Second, in the official statistics of demand the number of official applicants is diminished by those applicants who gave up before the end of September and by those who are placed in an interim solution. All these young people are not counted as applicants in the official demand statistic. The number of applicants in the demand statistic is thus far below the number of young people interested in VET (figure 3):

Figure 3: Young people interested in dual VET and the official demand for dual VET places 1992-2014



Source: Granato & Ulrich 2013, pp 326, figure actualisée

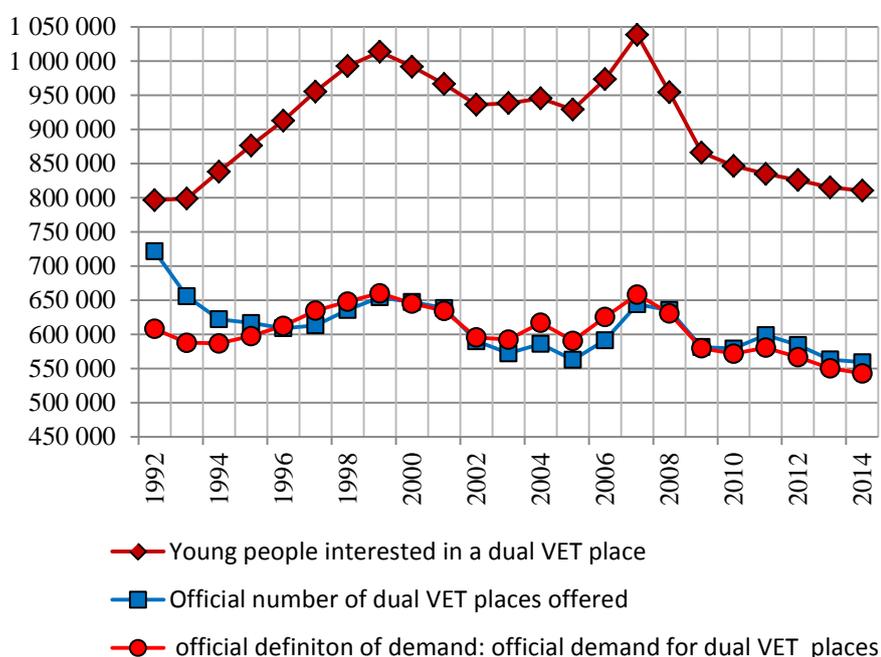
According to this statistical definition, there are fewer training-place applicants than young people interested in dual VET in reality. Corresponding to this restrictive calculation of demand within the statistics for the dual VET market accounting (Ausbildungsmarktbilanz) the supply of companies of in-company training places seems in most of the years to meet the “official demand” of applicants (figure 4).

The “official supply of dual VET places” thus covered every year at least 95% of the statistically defined “official demand for dual Vet places” – which is far away from the almost very high number of young people looking for an in-company VET place. This restrictive method of reporting supply and demand on the training market furthermore awakened long time the impression, the supply would be able to correspond flexible to the need of young

people seeking an in-company training place. This was the case even in the years when the supply was far away from the real, de facto need of young people, interested in a dual VET place (Busemeyer 2009, pp19).

This way of accounting makes possible that business associations can apparently meet the expectation of their institutional context and the law's demand to offer enough training places for all young people interested. Referring to the official statistic employers' and business associations can thereby legitimize market-based access to dual VET – without changing substantially the supply politics of companies (Granato & Ulrich 2013). By this strategy, they can “hide” the de facto lack of supply. This statistical practice creates the impression that both sides, the right of the young people for a training place and the need of the companies to exercise autonomy are realised without conflict.

Figure 4: The development of the training market 1992-2014 and the official demand for dual VET places



Source: Granato & Ulrich 2013, pp 326, figure actualisée

5.2 LEGITIMATION STRATEGIES “NOT EVERYBODY WANTS” AND “NOT EVERYBODY WHO WANTS IS CAPABLE”

In order to secure the legitimacy of this statistical practice, the stakeholders from employers' and business associations used also different legitimation strategies trying to exert influence on the normative level.

First they tried to explain that young people who didn't find a dual VET place were not interested by a training place and that it was their own 'decision' to stop looking for an in-company training place and instead begin voluntarily an interim solution within the 'transition sector'. The official way of accounting supported their arguments, since the number of young people placed in an interim-solution is subtracted from the number of applicants. They thus endeavoured to persuade the public opinion that the demand for dual VET places has

apparently fallen because these young people are no more interested in an in-company training place and would prefer an interim solution rather than an in-company training place (Granato & Ulrich 2013). The “transition sector” thus supported market-based access to dual VET.

Second 2005 929.000 young people were looking for a dual training place whilst companies offered only 563.000 places (figure 4). Only around half of young people looking for an in-company training place could find one (58%, figure 1). In 2005 thus, 164.000 fewer apprenticeship places were offered, than in 1992. In 2006, however, the number of school-leavers was 179.000 higher than in 1992. The growing number of young people interested in training but without an apprenticeship place considerably sharpened the pressure on employers’ and business associations. Even given the restrictive way of calculation, the official number of “unplaced applicants” rose so clearly (1992 13.000, 2005 40.500), that pointing to the officially statistical decline in demand for dual VET (1992 608.200, 2005 590.700) was no longer enough to prevent public doubts about the legitimacy of the existing institutions and especially of market based access (Granato & Ulrich 2013).

Employer’s and business associations thus ‘explain(ed)’ the relatively high number of entrants in the ‘transition sector’ in this period (+ 300.000 more entrants compared to 1992) by arguing that these young people lack in ‘apprenticeship entry maturity’. They thereby managed to justify the dramatic expansion of the “transition sector”, especially in Western Germany (Granato & Ulrich 2013). Furthermore they combined their argument of lack of maturity with the idea accepted in society, that the worlds of companies are ruled by (economic) requirements that would make it impossible for them to take on immature youngsters as apprentices (Eberhard 2006; Imdorf 2012). Since the companies cannot be expected to deal with such young people, the ‘transition sector’ has to establish the necessary ‘maturity’ for VET (Granato & Ulrich 2013).

At the same time, employer’s and business associations complain about the lack of regional and occupational flexibility of those young people who are officially unsuccessful training place applicants. In this way, they steer the debate on the youth in Germany in a direction that associates problems accessing VET with individual weaknesses of these young people and that does not question the market-based access to VET (Luedtke 2014, pp 89).

Thus, the employers’ associations diverted the pressure for the lack of in-company VET places away from the companies on to young people and to their so-called ‘lack’ of interest, willingness or maturity. Young people interested in training were stigmatised as being unwilling or insufficiently mature.

5.3 REFORM PROPOSALS OF MARKET-BASED ACCESS TO DUAL VET – A SURVEY OF EXPERTS

The following findings on opportunities to reform market-based access to dual VET result of a survey of VET experts (chap 4). The majority of VET experts agree with reforms towards a broader access to dual VET, especially with those reform proposals in order to supplement or relativize the principle of market-based access of dual VET. This is particularly the case in respect of unsuccessful applicants’ legal entitlements to non-company-based training leading to a full vocational qualification (rule-based inclusion). Only among the experts of employers’ and business associations, a majority reject these proposals. Nevertheless, the majority of all VET experts favour reforms of access to dual VET towards rule-based inclusion (Gei et al. 2011).

On the other hand, the majority of the surveyed VET experts think these reforms will not be realised in the near future. VET experts consider those reform proposals to have the highest probability to be realised within the next years, which do not restrict market-based access, like reform proposals, which will lower companies' costs and risks to be engaged in dual VET, e.g. new models of support for companies during the transition process or during the apprenticeship. They consider those reform proposals to have less probability of realization, which are complementary to market-based access, like e.g., a guarantee for non-company-based dual VET place for those applicants who do not find an in-company dual VET place. Those reform proposals are considered to have the lowest probability to be realised, which restrict the principle of market-based access, e.g. the use of anonymised applications for an in-company dual VET place or quotas for specific vulnerable applicants' group (Granato & Ulrich 2013).

Their rating (predictions) on the probability, if a reform proposal will be realised, depend on a great extent, on, how VET experts estimate the influence of business associations on reform proposals. Those, who assume that employers' and business associations are opposed to innovations towards a market-based access of dual VET consider, that such reforms will not be realised in the next years. In contrast, the VET experts consider less important the influence of employees' representation (trade unions) in political decision-making process (Granato & Ulrich 2013).

5. CONCLUSIONS

Business associations succeeded to use the principal agent relation (chap. 3) to their advantage: Although federal authorities built up "information mechanisms" to control the outcomes of the contract, business associations used information asymmetries for self-interested description and interpretation of outcomes. They succeeded to present the supply of dual VET places of companies as a favourable result and thereby "with wash" the results of the contract.

In the light of neo-institutional approaches (chap. 3), our results point out:

Employers' and business associations establish legitimacy within their institutional context, formally supporting this powerful social expectation 'training places for all young people' ('myths'), in order to appear less vulnerable, even they don't integrate it into their own goals, whilst they struggle successfully for their own interests and those of companies („legitimacy facades", Meyer & Rowan 1977). Accordingly, the representatives of employers' associations could seek "both / and" solutions (Hargrave & van de Ven 2009), which seem to satisfy both the companies' demand for autonomy as well as the young people's demand for training-place provision.

Since in the 1980th it was not possible to change the institution 'training places for all' (legitimized by Constitutional Court) on the regulative level by laws, employers' organisations attempted first to influence their institutional environment on the regulative level by regulations, on the normative level (norms, values) and the cognitive level (interpretation schemata about social facts, Scott 2001). Later they even influenced the regulative level by laws (Granato & Ulrich 2013). Employers' and business associations thus work(ed) successful as institutional entrepreneurs (DiMaggio 1988) at least at all levels of their institutional context, which they influence still today:

- They tried and succeeded to change or to prevent laws (regulative level)
 - They influenced regulations, e.g. regulations for statistical accounting (regulative level)
 - They succeeded to influence norms of maturity for access to apprenticeship (normative level)
 - They succeeded to influence interpretation of society towards youngsters (cognitive level)
- (Granato & Ulrich 2013).

Given the lack of training places, they struggle successful for the autonomy of companies and thereby avoid fundamental reforms of market-based access to dual VET. The lack of in-company dual VET places remained hidden. They prevent that the charge for companies in case of a lack of dual VET places was realised. Today, vocational training and education is more strongly than in the 90th, linked to companies demand than to young peoples need (Granato & Ulrich 2013).

State stakeholders often agree with these arguments and accept legitimization strategies of employer's and business associations for different reasons. First, when economy didn't provide enough in-company VET places for all young people state stakeholders did not force companies, which do not offer (enough) apprenticeship places to pay a compulsory charge as for seen in 1980 by Constitutional Court. In order to legitimise their lack of action – after all, the Constitutional Court had decreed that the state must expect sufficient provision from the economy if it left the task of VET to the employers – they also favoured a restrictive calculation of training demand. The pressure to take action thus was taken away by the statistics (Bosch 2008, p 242). Second, they later on enlarge(d) the 'transition sector', especially in Western Germany, instead to build up more non-company dual VET places financed by public sector. In the light of neo-institutional approaches stakeholders from the federal authorities especially, could thereby continue their "muddling through" strategy (Powell & Colyvas, 2008, p. 277). Both, state actors from the federal authorities as employers' associations could still adopt a "both/and approach" (Meyer & Rowan, 1977, p. 348), formally satisfying social expectations on the one hand while avoiding fundamental reforms of market-based access on the other (Granato & Ulrich 2013).

At least federal authorities acknowledged priority of manpower requirement of economy compared to social demand of young peoples' need for VET training places (Granato & Ulrich 2013). Thereby the position of employers' associations within the corporate governance system of dual VET got stronger whilst the corporate governance system itself got weaker among other by violation of principle of consensus and subsidiarity (chap. 2, Busemeyer 2009; Granato & Kroll 2013; Granato & Ulrich 2013).

Even the rating of VET experts in the survey reflect the powerful position of employers' and business associations within the corporate governance system. Market-based inclusion, is perceived, even by experts, as an institution capable to resist reform efforts. The scope of the reform propositions rated as (more) probably to be implemented is limited to system-immanent proposals, which only seek to "optimise" market-based access to dual VET. These consist exclusively of proposals shared by the employers' associations (Granato & Ulrich 2013). Thus there is empirical evidence that actors from the employer's and business associations have much more influence on policy making processes within the corporate governance than other social partners, e.g. trade unions. When they are opposed (e.g.) to fundamental reforms of access to dual VET, the political implementation of this reform seems

even to VET experts to have little chance of success. The results of the VET expert survey indicate how much the attitudes of the actors of dual VET system are influenced by the self-interests of their organizations and to which point political debates, (non)decisions as well as reform proposals are rather more dominated by the recruitment interests of economy than by young people need of a training place.

So fundamental reforms of market-based access of dual VET are not realised and still in the future, many youngsters seeking an in-company training place will not find one and stay on the long term without a recognised vocational qualification. An essential function of the education and training system, namely providing offers of training for all young people, is still unfulfilled.

Employers' associations are still arguing that the companies are the more suitable learning venues and that the problems in the training market have been caused by individual weaknesses of young people. Difficulties of market-based access to dual VET especially supply problems of economy are thus individualised, even if it is due to the lack of dual VET places that over the past decades a part of a generation was "crowded out". Business associations thus influenced the public discourse in German society towards young people to be unwilling or not mature, at least "disadvantaged" youth. This strategy working on the cognitive level influenced the interpretation of society towards young people and joint the prejudice of society towards the young generation and thereby influenced successfully the public and political discourse of youth as a 'social problem' (Hasse & Schmidt 2010).

The policy of corporate governance of dual VET, especially the organisational interests of stakeholders of employers' and business associations and of stakeholders of state authorities (going almost along with them), still consists in avoiding fundamental reforms of market-based access to dual VET, even if there are not enough training places provided for young people needs and even if this produces thousands of young people looking in vain for a training place. Thereby corporate governance of dual VET as part of the educational system take into account to produce disadvantaged young people.

Due to the demographical change, we can observe in the last years a decline of young people interested in dual VET and a light relaxation on the training place market – going along with regional and professional imbalances (Matthes & Ulrich 2014). In those regions or training professions without a sufficient demand of young people for in-company dual VET, companies are facing growing difficulties in filling their training places (Matthes & et al 2015). This challenges the institutional work of employers' and business associations in a quiet different way. They now strengthen more than before arguments like the regional and professional mobility of young people. They thus expect young people e.g. to be regionally mobile and even to pick up those dual VET places that have not been considered by other applicants (Granato & Ulrich 2013). These are often places in training professions in which training allowances tend to be low, the contract dissolution rates high and in which training conditions are exceptionally difficult, as surveys of apprentices show (e.g. more frequent overtime, less compliance with the training plan, more tasks having nothing to do with the training; DGB-Jugend 2014). In this case, again, the associations of employers' take into account, that young people, especially with lower school leaving certificates or none at all, take over the risk to find their way through an apprenticeship that often does not correspond to their preferred occupation and in which they are more likely to be subjected to even more difficult training conditions than apprentices in other training occupations. If they solve their

contract because of difficult conditions during apprenticeship, the reasons discussed in public discourse will be (surely) individualised.

REFERENCES

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.

Beicht, U. & Walden, G. 2014: Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft II, Band CX, pp. 188-215.

Bosch, G. 2008: Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. In: Arbeit, 17(4), 239-253.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2012: Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa, Berlin, Pressemitteilung.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (eds.) 1998: Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Busemeyer M. 2009: Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Schriften aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung Köln, n° 65.

Delautre, G. 2014 : Le modèle dual allemand. Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage en Allemagne. Document d'études N 185. Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques.

DGB-Jugend 2014 : Ausbildungsreport 2014. Berlin: Deutscher Gewerkschaftsbund.

DiMaggio, P. J. 1988: Interest and agency in institutional theory. In: Zucker, L. (ed.): Institutional patterns and organizations: culture and environment. Cambridge, MA. p. 3-21

Dionisius, R. et Illiger A., Schier F. 2015 : Die integrierte Ausbildungsberichterstattung im Überblick, in BIBB Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Bonn, p 255 -269. Bonn

Eberhard, V. 2006: Das Konzept der Ausbildungsreife - ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Bonn: BIBB

Eberhard V. et. Beicht U., Krewerth A., Ulrich J. G. 2013: Perspektiven beim Übergang Schule - Berufsausbildung: Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung - (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 142).

Eisenhardt, K. M. 1989: Agency theory: an assessment a review. In: Academy of Management Review 14 (1). p. 57-7

Gaulke, K.-P. & Weißhuhn, G. 1975: Berufsfeldplanung für die Sekundarstufe II. Berlin.

Gei, J. et Krewerth, A., Ulrich, J. G. 2011: Reformvorschläge zum Übergang Schule-Berufsausbildung nur bedingt konsensfähig. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40(2), pp 9-13.

Gonon, P. 2014: What Makes the Dual System to a Dual System? A New Attempt to Define VET through a Governance Approach. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, 25, 1-13.

Granato, M. & Kroll, S. 2013: L'alternance en Allemagne: différenciation de la formation sans différenciation des diplômes? In: *Cahiers de la recherche et des savoirs*, coordonné par Brucy, G.; Maillard, F.; Moreau, G.; H-S n 4, S. 109-131.

Granato, M. & Ulrich, J. G. 2014: Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen?. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 24: Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*, von K. Maaz (dir.) M. Neuman, pp. 205-232.

Granato, M. & Ulrich, J. G. 2013: Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. *Schweizer Zeitschrift für Soziologie* Nr 2, p. 315-339.

Hargrave, T.J. & Van de Ven, A.H. 2009: Institutional work as the creative embrace of contradiction, in T.B. Lawrence, R. Suddaby & B. Leca (Eds) *Institutional work* (120-140). Cambridge: Cambridge University Press.

Hillmert, S. 2010: Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. In: *Sozialer Fortschritt*, 6 -7, p. 167-174.

Imdorf, C. 2012: Zu jung oder zu alt für eine Lehre? *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 45(1) p 79-98.

Koch, S. 2009: Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit. In: Koch, S.; Schemmann, M. (eds.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden. p. 110-131

Lawrence, T. B. & Suddaby, R. & Leca, B. (Hrsg.) 2009: *Institutional work. Actors and agency in institutional studies of organizations* Cambridge: Cambridge University Press

Luedtke, J. 2014: Die Arbeitsgesellschaft unter Wandlungsdruck. Auswirkungen auf die Lage und Zukunft von Jugendlichen. In: A. Groenemeyer & D. Hoffmann (Eds): *Jugend als soziales Problem - soziale Probleme der Jugend? Diagnosen, Diskurse und Herausforderungen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa., pp 76-96.

Maier T. et. Zika G., Wolter M., Kalinowski M., Helmrich R. 2014: Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. *BIBB REPORT*, 23/2014.

Matthes S. & Ulrich J. G. 2014: « Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt », *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, I, pp. 5-7.

Matthes S., Ulrich J.G., Flemming S., Granath R. O. 2015: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes 2014: Duales System vor großen Herausforderungen. *BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September*, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Meyer, J. W. & Rowan, B. 1977: Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83(2). p. 340-363

Möbus, M. & Verdier, É. 1997. La Construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France. In: Bref No 130. CEREQ, Marseille.

Powell, W. W & Colyvas, J. A. 2008: Microfoundations of institutional theory. In: Greenwood, Royston; Oliver, Christine; Sahlin, Kerstin; Suddaby, Roy (eds.): Organizational institutionalism. Thousand Oaks. p. 276-298

Scott, W. R. 2001: Institutions and organizations. 2nd edition, Thousand Oaks

Trotsch, K. & Walden, G. (2010). Beschäftigungsentwicklung und Dynamik des betrieblichen Ausbildungsangebots. Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 43, 107-124

Ulrich J. G. 2013: « Regionale Unterschiede in der Integrationsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems », WSI Mitteilungen, I, pp. 23-32.

Walgenbach, P. & Meyer, R. 2008: Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Stuttgart: Kohlhammer.

Seconde partie : Le baccalauréat professionnel : acteurs et parcours

Si la première partie de ce dossier regroupe des communications dont le point de vue commun est de s'intéresser au bac pro, et ses diplômes voisins, du point de vue des politiques qui le concerne et des enjeux qu'il représente pour le système éducatif mais aussi le monde de l'entreprise, la seconde partie diffère.

Il s'agit ici de « s'approcher » du fonctionnement de ce bac pro en observant les acteurs qui le font exister et les parcours que ce diplôme leur permet de vivre.

Les trois premières contributions ont en commun de s'intéresser au vécu des acteurs en bac pro, élèves comme enseignants. Le texte de Julie Jarty et Prisca Kergoat porte son analyse sur la relation établie entre certains enseignants (et surtout enseignantes ici) et certains (certaines) élèves qui, nous disent les auteurs, permet « aux élèves de penser l'émancipation, de subvertir leur destin de classe et/ou de sexe ». Valérie Capdevielle-Mougnibas et Amélie Courtinat-Camps montrent, elles, que les élèves de bac pro n'ont pas tous le même rapport à l'orientation vers la voie professionnelle, ni à la perspective de poursuite d'études dans le supérieur. Enfin, Sabine Coste s'empare d'une question majeure du métier d'enseignant en lycée professionnel, et en bac pro en particulier où cette modalité a été mise en place en premier : celle du Contrôle en cours de formation (CCF) qui questionne le positionnement des enseignants vis-à-vis des élèves comme vis-à-vis de l'institution.

Isabelle Remery puis Solène Zablot et Martine Paindorge propose ensuite des analyses centrées sur une spécialité de bac pro. La première s'intéresse à la récente création du bac pro Accompagnement, soins et services à la personne (A2SP) et observe les effets sur les élèves, qui précédemment suivaient un BEP carrière sanitaire et sociale. Les secondes pointent les évolutions des contenus des épreuves scientifiques et techniques du bac pro dans le domaine de la maintenance automobile, depuis sa création.

Les quatre contributions suivantes portent sur les effets de la « rénovation de la voie professionnelle » récente et en particulier le passage du bac pro en trois ans sur les acteurs de cette formation. Rachel Bavdek, Benoît Cart et Marie-Hélène Toutin observent comment les dispositifs d'apprentissage s'adaptent à cette réforme jugée particulièrement inadaptée. La mise en place de parcours mixtes « 1 + 2 ou 2 + 1 » semble offrir une solution favorable au maintien de l'apprentissage en bac pro. Dominique Maillard et Pascale Rouaud proposent de rapporter le taux de réussite au bac pro, facteur sensible, non plus seulement aux dispositions individuelles des élèves, mais aussi à des caractéristiques propres aux établissements (implantation géographique, existence de STS ou pas, domaines de spécialités proposés). Vincent Troger observe en quoi l'alignement du bac pro, dans sa durée, avec les autres bac, généraux et technologies, modifie les aspirations des familles à ce que leur enfant poursuive dans le supérieur.

Fred Séchaud propose un regard original sur l'insertion des jeunes bacheliers professionnels, ici dans le domaine des électriciens, en cherchant à observer leur accès au genre professionnel.

Les trois dernières contributions de ce recueil s'intéressent à un des effets majeurs de la rénovation de la voie professionnelle et des politiques incitatives qui l'accompagnent :

favoriser l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur. Tout d'abord, Cédric Hugrée observe en quoi cette « normalisation » de la poursuite d'études masque des réalités diverses. Claire Lemêtre, Juliette Mengneau et Sophie Orange interrogent des étudiants bacheliers professionnels qui pointent les difficultés rencontrées à suivre des études supérieures. Enfin, pour clore ce volume, James Masy analyse ces difficultés et fait l'hypothèse qu'un des facteurs les plus pénalisants pour les bacheliers professionnels qui poursuivent leurs études est le rapport au temps...

Est annexé à cet ouvrage la liste des études publiées par le programme d'étude de la Dgesco depuis son origine.

L'expérience relationnelle enseignant-e-s / élèves en bac pro : esquisse d'une approche par les rapports sociaux (sexe, classe, race)

Julie Jarty²⁹⁸ et Prisca Kergoat²⁹⁹

Introduction

Les différentes enquêtes sur les lycées professionnels (LP) font aujourd'hui état de leur disqualification scolaire et sociale (G. Moreau, 2004), d'un ordre scolaire particulièrement dominé (Palheta, 2012) ; processus conduisant à stigmatiser ses élèves, ses enseignant-e-s mais aussi ses diplômés dont le bac professionnel. Il faut dire que les LP concentrent ainsi la frange la plus précarisée des jeunes populaires, appuyant la thèse défendue par Palheta selon laquelle « une fraction importante des classes populaires est soumise à un processus de reproductivité » (Palheta, 2012, p. 27)³⁰⁰. Parallèlement, l'univers de la formation professionnelle est marqué par la non-mixité des élèves en fonction des spécialités et des métiers préparés (G. Moreau 1995, Kergoat 2014) et ces clivages de genre sont également repérables du côté des enseignant-e-s, dont la ségrégation sexuée en fonction des disciplines enseignées est connue (M.P. Moreau, 2011), tout particulièrement dans les LP où la séparation des lieux de formation et le cloisonnement entre enseignant-e-s des matières professionnelles et générales accentue le phénomène de ségrégation horizontale. Ainsi sur notre terrain, ce n'est pas seulement que « la mixité est inachevée » (Lemarchand, 2007), mais bien plutôt qu'elle est inexistante. Et s'il faut bien admettre que la confrontation des sexes est une expérience sociale importante (Fortino, 2000), de celle-ci, les élèves – et les enseignant-e-s – en sont exclus.

Enfin, cette non-mixité et cette ségrégation de genre se conjugue avec une quasi absence d'élèves « blancs » ou « blanches » (ceci étant d'autant plus vérifiable dans les établissements de la région parisienne). En effet, nous avons découvert des établissements entiers dont l'apparence des élèves (imputée ou supposée) semblait indiquer une origine étrangère, suggérant l'existence de véritables ghettos scolaires³⁰¹.

Comment dans ce contexte se construisent les relations entre enseignant-e-s et élèves ? Dans quelle mesure ces relations sont traversées par la problématique du genre ? Nous chercherons, en croisant le regard d'enseignant-e-s de LP et d'élèves de bac pro, à

²⁹⁸ Julie Jarty, maîtresse de conférences en sociologie, Université Toulouse 2, laboratoire CERTOP jarty@univ-tlse2.fr

²⁹⁹ Prisca Kergoat, maîtresse de conférences en sociologie, Université Toulouse 2, laboratoire CERTOP prisca.kergoat@univ-tlse2.fr

³⁰⁰ Outre l'importance des pères et mères employé-e-s ou ouvrier-e-s, la situation professionnelle des parents est éloquent : 33% des mères et 30% des pères sont, au moment du recueil, au chômage, au foyer, sont retraitées ou décédées. Notons également que l'origine sociale des élèves n'est pas homogène puisque, et cela n'est pas de moindre importance, 19% appartiennent aux catégories intermédiaires et 16% aux catégories favorisées.

³⁰¹ Si les résultats issus du questionnaire montrent que près de 80% des élèves ont la nationalité française, seule 56% des pères et 59% des mères sont nés en France. Par ailleurs, la non prise en compte du lieu de naissance des grands-parents nous ont conduit à sous-estimer ce phénomène. Outre nos observations dans les établissements cette sous-estimation est étayée par la passation d'un questionnaire au sein d'un établissement, le jour où se déroulait la fête de l'aïd. Résultat, de très nombreux absents ce jour-là : environ 50% (66 répondants et environ 68 absents) des élèves de ce lycée étaient absents ce qui confirme l'importance des jeunes musulmans dans l'effectif de l'établissement.

caractériser la manière dont ils et elles se perçoivent, se pratiquent et cohabitent au sein des établissements.

DISPOSITIF D'ENQUÊTE

A cet effet nous nous appuyons sur un rapport de recherche financé par la DEPP : « Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de LP : Une analyse genrée des conditions de vie, des rapports à la formation et au travail »³⁰². La recherche a été menée sur cinq établissements et sur trois zones géographiques (2 en banlieues parisiennes, 2 dans en région Midi-Pyrénées et 1 en zone rural, Aveyron). La recherche repose sur une méthodologie en trois volets. Le premier volet sur des questionnaires à l'adresse des enseignant.e-s (n= 62) et de l'ensemble des élèves de premières et terminales bac pro (n=963). Le deuxième dresse une « cartographie » de l'ensemble des jeunes de bac pro pour repérer des « typologies ». Le troisième volet repose sur des entretiens compréhensifs menés auprès de 15 enseignant.e-s et de 28 élèves sélectionnées à partir de la typologie préalablement citée et se focalise sur deux domaines de formation : les métiers du bâtiment³⁰³ d'une part et les métiers des services³⁰⁴ d'autre part.

Les résultats mentionnés dans cet article ne valent évidemment que pour le terrain enquêté : certains éléments qui caractérisent les relations enseignant.e-s - élèves en lycées pro ne se retrouvent pas forcément ailleurs, ou pas exactement sous la même forme. En ce sens le choix des établissements, leurs zones géographiques comme les spécialités enseignées façonnent, pour partie, nos résultats.

Dans l'objectif d'appréhender les processus et les conditions qui configurent tant les relations que le travail sur les relations, il s'agit d'être attentives aux processus de personnalisation (Malrieu, 2003), étant entendu que le procès de socialisation consiste en une interstructuration des sujets et des formes de vies sociales, mais aussi de penser l'imbrication des rapports sociaux (D. Kergoat, 2009) sachant que les relations se construisent au sein d'espaces ségrégués. De ce fait, l'analyse ne peut faire l'impasse sur la façon dont les rapports sociaux (de sexe, de classe, de race) sous-tendent les expériences comme les pratiques des élèves et des enseignant.e-s.

LA RELATION AUX ENSEIGNANT.E-S : UNE DIMENSION INCONTOURNABLE

Les premiers temps de la formation sont, pour l'ensemble des élèves interrogés, un moment de doute, de craintes, d'interrogations et de remise en question. C'est au cours de cette période de « latence » (relativement longue, souvent toute la première année) que les élèves sont progressivement amenés à prendre place. Ce repositionnement – pouvant prendre la forme d'une adhésion ou d'un retrait- s'appuie sur trois dimensions : l'expérience des stages,

302 Recherche menée par une équipe pluridisciplinaire : Valérie Capdevielle-Mougnibas, Amélie Courtinat-Camps, Julie Jarty, Prisca Kergoat, Philippe Lemistre et Benjamin Saccomano.

303 BAC PRO AVMS (Aluminium-Verre-Matériaux de Synthèse), Bac pro Technicien en installation des systèmes énergétiques et climatiques ; Bac pro technicien d'études du bâtiment : ORGO (organisation et réalisation du gros œuvre) ; BAC PRO TEBAA (assistant en architecture).

304 BAC PRO ASSP (Accompagnement, soins et services à la personne) et BAC PRO SPVL (Services de proximité et vie locale).

l'appropriation de l'établissement comme lieu de vie et, pour ce qui nous intéresse ici, les relations construites avec les enseignant-e-s.

En effet, la classe de 2^{nde}, parce qu'elle joue une fonction de transition entre les « normes » et « règles » attendues au collège et celles du lycée pro, constitue un enjeu fort du point de vue du travail des enseignant-e-s. Sans être standardisée, cette phase se cale sur une rhétorique partagée d'installation progressive d'une confiance mutuelle entre les protagonistes, sans quoi le travail (d'enseignement pour les un-e-s, d'apprentissage pour les autres) est impossible. Ce travail relationnel sur la restauration de la confiance (en soi-même – ou plus précisément en son potentiel de réussite scolaire et sociale – comme en le corps enseignant) passe par un discours de rupture avec le collège, un travail de « désamorçage » avec les expériences passées. Un des objectifs, sinon le premier, du travail enseignant consiste à créer les conditions de faire cours, part la plus centrale du travail enseignant (Dubet, 2002), et tout particulièrement des enseignant-e-s en LP (Jellab, 2008).

En effet, les lycéen-ne-s pour évoquer leurs relations aux enseignant-e-s, comme le relève également Jellab (2008), opèrent spontanément une comparaison avec celles et ceux du collège (ou de lycées généraux pour les quelques un-e-s qui en sont issus). Au collège, nombreux avaient le sentiment d'être méprisés, ignorés, assignés à une place : celui du mauvais élève. Cet effet de stigmatisation était particulièrement douloureux et difficile à supporter. Elles et ils se décrivent comme peu connus et reconnus :

« Au lycée professionnel... même, en dehors du lycée j'ai jamais eu un prof qui me passe la main, qui me dit bonjour en me serrant la main quoi. Et ici, j'arrive comme ça : « bonjour », le prof, il me serre la main. Ce n'est pas qu'un lien de prof à élève, il y a autre chose. Je me dis que c'est beaucoup mieux. »

(Mehdi, bâtiment, région Midi-Pyrénées.)

En ce sens, la comparaison ne s'effectue pas tant sur les pratiques pédagogiques, ni sur les qualités de pédagogue des enseignant-es mais bien plutôt sur la nature de leur relation. Une analyse des récurrences permet d'établir le profil du « bon prof » : il doit « aider » (273 récurrences), « écouter », « discuter », « parler » (300 récurrences) et gérer les « problèmes » (221 récurrences). L'aide apportée par les enseignant-e-s ne se limite donc pas au cadre scolaire et à la transmission des savoirs. En ce sens, la relation aux enseignant-e-s dépasse les limites de la classe (échanges avec les élèves, rencontre avec la famille), mais aussi de l'établissement (dans le suivi et la recherche des stages par exemple). Elle se déploie largement en dehors du temps scolaire de l'élève ou du temps professionnel de l'enseignant-e (gérer les questions administratives – titre de séjour, carte de transport, fourniture scolaire ; soutien des élèves en grande difficulté) :

« Melle Ha-fa c'est une jeune fille donc avec des moyens... comme dirai-je avec des problèmes financiers, donc qui a du mal à se rendre en stage car elle ne peut pas payer ses transports, etc. Donc c'est à moi de remplir des tas de formalités, des tas d'exemplaires de documents pour qu'elle puisse être remboursée par le lycée par exemple. Ça c'est moi qui doit le faire. » (Enseignant matière professionnelle, région parisienne).

La qualité de la relation aux enseignant-e-s contribue à donner du sens à leur expérience en LP et leur ouvre de nouvelles perspectives. Il devient possible d'investir le registre des apprentissages. Si la valorisation de l'enseignement pratique et d'activités nouvelles est souvent posée comme un nouveau départ permettant de mettre à distance la forme scolaire

(Jellab, 2008), nos entretiens révèlent une situation plus contrastée. Ils nous conduisent à relativiser le rejet des contenus scolaires et à inverser la dernière proposition : ce n'est pas tant les contenus qui permettent de reconfigurer les relations aux enseignant·e·s mais bien plutôt les relations aux enseignant·e·s qui permettent de donner sens aux contenus de formation.

La dimension relationnelle apparaît fondamentale. Selon les élèves, plus que les mises en situation en stage, c'est l'élément essentiel à conserver dans leur formation. La position éthique de l'enseignant s'il est capable de reconnaître la valeur de l'adolescent qu'il rencontre constitue le vecteur de la mobilisation scolaire. Cette préoccupation très présente dans le discours de ces lycéens professionnels, souvent mis en évidence dans la littérature (Capdevielle-Mougnibas, 2015) témoigne des enjeux identitaires de la relation à l'autre inhérent au développement de l'adolescent.

Pour autant, il reste relativement peu reconnu et peu valorisé (par la hiérarchie enseignante notamment) de par son invisibilité pour l'extérieur (la relation enseignant·e·s / élèves est davantage pensée et évaluée dans les situations de transmission des savoirs pendant les cours) et de par son décalage avec un ethos professionnel enseignant davantage fondé en France sur l'excellence disciplinaire et la transmission de savoirs (Jarty, 2011). Reste qu'il s'agit, pour les enseignant·e·s, d'un travail tout aussi fondamental qu'éprouvant. Il sous-tend ainsi à la fois de la disponibilité temporelle pour être auprès des élèves en dehors de la situation de classe et un savoir-faire technique pour « apprivoiser » des élèves marqués par des relations de méfiance, voire défiance, avec leurs enseignant·e·s de collègue. De surcroît, la valorisation des relations avec les enseignant·e·s ne signifie pas que ces dernières soient toujours apaisées comme le démontre le récit des interactions sur les temps de classe.

DES TRANSGRESSIONS QUI STRUCTURENT LES EXPERIENCES DES ELEVES COMME DES ENSEIGNANT·E·S

LA QUESTION DES TRANSGRESSIONS : UN ENJEU CENTRAL POUR LES ENSEIGNANT·E·S

Dans le discours des enseignant·e·s exerçant dans les lycées professionnels des cités d'habitat social de la banlieue parisienne, les transgressions sont perçues comme l'une des caractéristiques (centrale) du travail relationnel. C'est l'un des aspects structurants – mais aussi épuisant, vecteur d'usure au travail – de la relation enseignant·e·s/élèves. Si l'enseignement auprès de certains publics peut apparaître plus paisible – en particulier l'enseignement auprès des élèves des filières de Bac pro les plus demandées comme celles, ultra féminisée, de la coiffure – il requiert toujours le déploiement d'une énergie importante :

« Bon je suis à un an de la retraite, j'en peux plus [rires], c'est de plus en plus difficile à canaliser des choses comme ça (...) elles se coupent la parole, elles écoutent pas les autres, il y a tout un boulot que, que je réglais avant en un mois, c'est à dire se dire bonjour, des trucs tout bêtes, se dire bonjour, se dire merci, lever la main pour parler, attendre. Quelques fois en trois mois je n'y arrive pas, c'est ça qui devient de plus en plus difficile. »

(Enseignant matières générales, Région toulousaine)

Le caractère central accordé aux transgressions n'est pas uniquement dû au comportement des élèves en classe mais aussi au fait que les enseignant·e·s font du comportement de leurs élèves une condition nécessaire à leur insertion sociale et professionnelle. C'est en ce

sens, qu'à leurs yeux, leur mission déborde largement du seul cadre de la transmission de savoirs et de savoir-faire. Elle se doit d'intégrer la transmission de dispositions sociales et culturelles, de « savoir-être » perçues comme nécessaires non seulement parce que ces dispositions assureraient l'insertion sociale et professionnelle de leurs élèves mais aussi parce que ces compétences comportementales et relationnelles, fortement genrées, sont devenues incontournables dans la définition des compétences requises à l'exercice des métiers de service (Kergoat, 2006). Ce sentiment est renforcé par l'idée que le LP est perçu comme la « dernière chance », la seule issue permettant d'éviter des situations marquées par l'exclusion et la stigmatisation. L'importance donnée à la mobilisation de nouveaux comportements est d'autant plus forte :

« Donc les gamins qu'on a perdus parce que l'échec existe de l'autre côté aussi, on en perd, là on est mal parce qu'ils sont dehors, on n'a pas réussi à les rattraper, donc pour nous c'est difficile parce que c'est, c'est notre mission quand même, c'est là, c'est le cœur des gamins, après le lycée pro il n'y a plus rien, c'est la dernière roue de la charrue, il n'y a plus rien pour eux. Si nous on ne réussit pas c'est qu'on a mal, il y a un truc qu'on a mal géré. »

(Enseignante de matières générales, Région parisienne)

Ce faisant, les transgressions des filles et des garçons ne sont pas toujours lues de la même manière par les enseignant-e-s, affectant différemment le vécu de la relation enseignant-e-s / élèves.

LE VÉCU DES TRANSGRESSIONS SOUS LE SCEAU DU GENRE

Si les transgressions des filles sont loin d'être invisibles aux yeux des enseignant-e-s, les transgressions masculines deviennent en effet la pierre angulaire des relations enseignant-e-s / élèves. Décrites comme conflictuelles et difficiles à vivre au quotidien, elles se révèlent plus fréquemment constituer une source importante de mal-être au travail des répercussions fortes dans la vie personnelle des enseignant-e-s : l'estime de soi peut se trouver affecté par des sentiments d'incompétences ou d'inutilité dans le métier.

De la même manière que les enseignant-e-s, les élèves décrivent des situations de « chahut », des « enfantillages » et des « gamineries » : en premier lieu le bavardage, mais aussi l'usage des textos et du téléphone. Certaines lycéennes, parce qu'elles n'ont pas eu le temps ou parce qu'elles ne peuvent le faire chez elles prennent la liberté de se maquiller, d'autres parce qu'ils sont « fatigués » dorment en cours. Cependant, si l'un et l'autre sexe pratiquent les transgressions, le récit des élèves confirme le caractère fortement genré de ces dernières.

Pour les filles, la difficulté du travail enseignant prend racine dans le fait que « ce sont des classes de filles », récit monopolisant les stéréotypes du féminin sur le bavardage, la concurrence et la jalousie. Des stéréotypes sur l'absence de solidarité féminine qui tranche avec les comportements en acte. L'utilisation du « on » et du « nous » par les filles permet de révéler la dimension collective des transgressions : elles impliquent bien souvent plusieurs filles (qui bavardent, qui rient, qui s'échangent des textos ou des SMS voire leurs copies pendant les évaluations).

Les descriptions de leurs comportements en classe jouent du registre de l'humour et de l'autodérision, elles sont souvent décrites comme indissociables d'une « bonne ambiance ».

Elles évoquent ainsi les bavardages, les disputes entre filles mais sans que ces conduites n'affectent directement leurs relations aux enseignant-e-s : « après on en rigole avec le prof » :

« Dans ces cours, on va pas rigoler donc on ne va pas être dans une bonne ambiance et c'est dur de travailler dans une mauvaise ambiance parce qu'après tout le monde dort. Si on ne rigole pas, si on ne bavarde pas et bien tout le monde dort. Et quand tu dors, il y a trois élèves qui travaillent, le prof il est encore plus énervé (rire) C'est pour ça que le fait qu'il y a beaucoup de filles dans une classe ça fait beaucoup de mal à la tête, je comprends le prof quand il dit qu'on lui fait mal à la tête à la fin de la semaine. Il rêve de nous ! (rire) Il entend nos voix chez lui ! (rire) ».

(Salima, région parisienne, Service).

Contrairement aux filles, les transgressions décrites par les garçons impliquent souvent un seul élève, les autres étant décrits comme des spectateurs. Le « je » ou le « eux » structurent leurs récits. Les transgressions prennent ici la forme d'un face à face entre un élève et un enseignant. C'est uniquement chez les garçons (bien que minoritaires) que sont décrites des situations ouvertes de conflits pouvant mener à des agressions physiques et à des confrontations souvent présentées comme relevant du comportement très injuste d'un enseignant. Les comportements des garçons « transgresseurs » semblent plus difficiles à contrer par les enseignant-e-s. La volonté d'en « découdre », « de prendre le dessus », de faire valoir leur virilité pour se valoriser face au groupe rend le dialogue, la discussion plus difficile et par contre coup donne plus de visibilité à la transgression des garçons.

Nos observations rencontrent celles menées par Séverine Depoilly (2015). Les garçons sont considérés comme envahissants et peu adaptés aux normes scolaires : « cette difficulté que les garçons semblent rencontrer à respecter les frontières entre les différents espaces nous paraît assez signifiante de leur difficulté à reconnaître la nécessité de se transformer, de se déplacer, de passer des valeurs et des normes juvéniles aux valeurs et aux normes scolaires » (p. 93). Les filles nouent quant à elles des relations différentes aux enseignant-e-s davantage axée sur le dialogue, la coopération et la négociation mais aussi elles ont le sentiment, clairement exprimé, que les enseignant-e-s sont des allié-e-s, des adultes « à part » sur lesquelles elles peuvent compter.

La dimension émotionnelle du travail relationnel dans les lycées professionnels des quartiers sensibles de la région parisienne étudiés ne se situe pas au même niveau selon qu'il s'agisse d'enseigner dans des classes où ce sont les filles ou les garçons qui sont numériquement sur-représentées. Du dialogue et de la « profondeur » des échanges noués avec les filles – dont avec celles d'origine maghrébine – découle une confrontation à des expériences de vie marquées par les versants les plus durs de la « matérialité » des rapports sociaux de sexe (Mathieu, 1991) : exploitation domestique des jeunes filles, situations de mariages précoces (parfois supposés forcés), violences sexuelles. L'empathie suscitée par ces expressions des rapports de genre se teinte en revanche d'une évidente distanciation à l'égard de telles expériences vécues, y compris de la part des femmes enseignantes qui connaissent pourtant elles-mêmes une forte injonction au domestique et à l'éducatif (Jarty, 2013). En outre, le sur-investissement domestique de leurs élèves semble ne pas leur rappeler le leur et, de fait, la relation enseignantes / élèves filles n'apparaît pas marquée par la reconnaissance d'expériences communes³⁰⁵.

305 Ainsi, si Jellab (2008) montre la proximité entre l'origine sociale des enseignant-e-s des LP et celle de leurs collègues de l'enseignement supérieur, voir le Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche Revue CPC-Etudes n°2016-1 <http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

Certes, les enseignant·e·s des lycées de garçons ont connaissance des situations familiales souvent difficiles de leurs élèves, notamment sur le plan économique et social. Mais la proximité – et, ce faisant, l'empathie – y apparaissent moins structurantes des relations enseignant·e·s / élèves. Un tel éloignement les préserve quelque peu de la gestion émotionnelle engendrée par la confrontation à une intimité douloureuse. Il laisse en revanche une plus grande part à la dimension conflictuelle de la relation enseignant·e·s / élèves. Non que les attitudes des garçons soient toujours et « par essence » plus transgressives que celles des filles – notre étude témoigne à cet égard d'une variabilité des profils des élèves des deux sexes comme de la présence de transgressions féminines. Reste que, à l'instar de ce que souligne Depoilly, la faiblesse voire l'absence ou la rupture de dialogue engendre inévitablement une « dramatisation » des transgressions masculines. C'est ainsi que si les filles s'engagent davantage que les garçons dans des relations enseignant·e·s / élèves – relations caractérisées par une individualisation de la relation (les histoires de confidences ou les pratiques d'échanges de numéros de téléphone personnels, etc.) et par une certaine réciprocité (reconnaissance mutuelle des bienfaits de cette relation) - elles sont également davantage invitées à le faire. Un tel résultat fait écho aux expériences genrées à la grande valorisation que les filles interrogées accordent aux valeurs d'attention aux autres.

LE POIDS DES RAPPORTS SOCIAUX ET DES SYSTEMES DE DOMINATION POUR APPREHENDER LA RELATION ENSEIGNANT·E·S – ELEVES

Cependant pour expliquer ces différences dans les manières d'être et de faire, notamment du point de vue de la relation nouée avec leurs enseignant·e·s, d'autres explications peuvent être mobilisées³⁰⁶. Celles-ci invitent à faire un pas de côté, à ne plus appréhender les expériences des enseignant·e·s et des élèves comme un état stable et objectif, mais comme un processus. Dans cette perspective, il s'agit de penser les systèmes de domination, l'imbrication des rapports sociaux sachant que les relations se construisent au sein d'espaces ségrégués, démarche indispensable dans la mesure où l'emprise des normes de genre, de classe et de race interagissent, se renforcent et se coproduisent mutuellement.

L'ADAPTATION ET LA RELATION AUX AUTRES : DES INJONCTIONS FAITES AUX FILLES DES LP

En premier lieu, il s'agit de prendre acte que les capacités d'adaptation, d'ajustement des filles sont aussi la résultante des demandes enseignantes, relayant à leur tour celles du marché du travail. En outre, l'attention à autrui et la capacité à ajuster son comportement sont des qualités précisément cultivées dans le cadre de leurs formations. Les demandes répétées des enseignant·e·s à devenir des professionnelles responsables comme les confrontations aux situations de stage induisent des injonctions à la disciplinarisation de soi. À travers de multiples pratiques et processus, qui s'incarnent à travers les techniques de

élèves, nos entretiens suggèrent qu'elle se trouve dépassée dont pour ce qui nous concerne ici du point de vue du genre et de l'ethnicité, peut-être par un statut supposé « neutre » – celui d'enseignant·e – et une culture – universaliste républicaine et laïque – qui contribue à les distancier des pratiques associées aux origines musulmanes de leurs élèves.

306 Les analyses ne sont ici que des esquisses. Elles seront reprises et développées dans le cadre d'un autre article qui intégrera davantage qu'il ne l'est fait ici non seulement la question des relations entre les enseignant·e·s et les garçons comme des rapports de race.

formation et les pratiques professionnelles, les élèves doivent travailler sur elles-mêmes pour répondre aux injonctions :

« Ça, c'est vraiment le gros gros truc que je reproche au pro. Le reste ça passe, on s'adapte, mais ça... je pense que c'est d'ailleurs pour ça qu'en pro, même si les élèves de base ils sont perturbateurs, ils le deviennent encore plus en pro parce qu'ils veulent montrer que c'est pas encore des adultes qu'ils ne vont pas les faire changer comme ça. »

(Clara, région toulousaine).

Elles doivent faire constamment la preuve de leur ajustement aux critères établis par les autres, de leur capacité à s'y soumettre : il s'agit non seulement d'être adulte mais aussi de se comporter comme des femmes ayant intégrée les dispositions des classes intermédiaires « blanches » (P. Kergoat 2014) : Ces qualités sociales entendues comme apprentissage professionnel aux métiers du care et comme des formes d'exercice de la citoyenneté en France, sont éminemment genrées, en lien avec les représentations des idéaux féminins (et, en contrepoint, masculins) dans nos sociétés occidentales contemporaines :

« On a plus de travail au niveau de la personne de l'élève à réaliser dans l'enseignement professionnel, on doit lui donner confiance en lui, vous voyez, on doit le raccorder à cette société en quelque sorte. On est le lien qui existe entre la société normée et cet élève, et les élèves souvent. C'est à nous de leur dire, de leur expliquer : "t'enlèves ton voile", parce que c'est une réalité, c'est à nous de le faire passer, c'est à nous de dire euh, "tu vas parler comme si, comme si, comme ça" ».

(Enseignant matières professionnelles, Région parisienne).

Cette posture invite à ne pas considérer les manières d'être et de faire des filles comme des « attitudes », des « qualités » figées et intériorisées dès la prime enfance mais de comprendre comment celles-ci sont travaillées, modulées à l'intersection de différentes sphères d'activité. En effet, loin de lire les facteurs susceptibles de les influencer de manière restreinte et mécaniste, au travers du seul prisme des événements ou pratiques qui se déroulent dans l'enceinte de l'établissement, il s'agit pour nous, sociologues du travail et du genre, de prendre en compte les interdépendances entre ces différentes sphères d'activités.

Ces qualités dites féminines sont également travaillées dans la sphère privée, notamment dans le cadre familial. L'apprentissage à l'univers domestique, au soin mais aussi à la discipline gouverne les temps familiaux : plus de la moitié des filles rencontrées (dont la quasi-totalité de celles de la région parisienne) relatent la prise en charge du travail domestique et des tâches administratives, des petits frères et des petites sœurs et/ou d'un parent invalide. De même, elles décrivent de fortes contraintes familiales marquées par les interdits (pas le droit de sortir seule, de se maquiller, de choisir ses vêtements) et par la difficulté à s'isoler, à construire des lieux d'intimité. Un tel système de contrainte explique, du moins en partie, que le lycée soit vécu comme un espace de liberté mais aussi que l'entrée dans le métier soit vécue sous le mode de la vocation : elles se décrivent comme faites pour le soin, l'attention et la relation aux autres :

« On se sent bien, j'aime bien, parce que je me sens dans mon élément. J'avais fait un stage d'aide-soignante en maison de retraite et c'était trop bien, on avait des responsabilités. J'aime bien être responsable des choses, chez moi je m'occupe de

mes frères et mes sœurs donc j'ai l'habitude, j'aime bien être responsable, être autonome. »

(Salima, région parisienne).

En effet, à la différence de ce que nous avons analysé pour les garçons, le lycée est perçu pour les filles comme un lieu où se construisent les affinités, où se consolident les amitiés, un lieu où elles ont du temps pour elles-mêmes, ou elles peuvent s'habiller comme elles veulent et échanger avec qui elles souhaitent. Le lycée et l'apprentissage au métier sont également perçus comme la voie d'une possible émancipation. Non seulement les métiers préparés représentent pour ces dernières une façon de se reconnaître et de se vivre comme des femmes respectables (Skeggs, 1997) mais aussi – et c'est particulièrement vrai pour les filles issues de l'immigration maghrébine – une façon d'expérimenter – souvent pour la première fois dans leur histoire de vie – une possible autonomie par l'accès au travail.

CONCLUSION

La perspective adoptée dans cet article, celle de penser les manières d'être et de faire comme des processus a conduit à désenclaver notre objet d'étude de la seule référence à l'école et à la sociologie de l'éducation pour y intégrer le travail et plus spécifiquement la question des rapports des enseignant-e-s et des élèves au travail. Outre le choix de penser notre objet à l'intersection de l'école et du travail, il nous fallait également, c'était pour nous une nécessité, penser les relations entre le « dedans » et le « dehors », de saisir les expériences au travail et à l'école des individus comme le résultat de processus provenant d'évènements et de pratiques se déroulant dans l'établissement, mais aussi « en dehors » de l'enceinte même du lieu d'étude mais aussi des stages ou du travail, comme par exemple ceux se déployant au sein de la famille.

Cette approche s'est avérée centrale pour analyser les expériences des enseignant-e-s et des élèves. Ce que montre notre étude c'est que le travail relationnel constitue la pierre angulaire du sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel. Notion qui implique de s'intéresser davantage à la part relationnelle (et émotionnelle) du travail enseignant qu'à la part matérielle de transmission d'un savoir disciplinaire. Ce travail sur les relations constitue un enjeu tant pour les enseignant-e-s – puisque sa prise en compte détermine pour grande partie la question de la reconnaissance de leur travail – que pour les élèves sachant que ce travail sur les relations peut, dans certaines conditions, permettre aux élèves de penser l'émancipation, de subvertir leur destin de classe et/ou de sexe.

L'importance de la relation ne doit cependant pas occulter l'importance des injonctions auxquelles sont soumis les élèves, les conduisant tour à tour à devoir être des adultes autonomes et responsables mais aussi et surtout à devoir se conformer à leur genre, tout en devant, et c'est particulièrement saillant pour les filles, s'affranchir de leur classe voire de leur culture d'origine (Kergoat, 2014). Ces injonctions s'insèrent dans des enjeux, ceux de la division sociale et sexuelle du travail et, dans des rapports de classe et de sexe. Ils et elles sont placés-e-s dans la position de travailleur d'exécution dont les normes et valeurs professionnelles intègrent les normes de féminité et de masculinité. Des injonctions – contradictoires – parfaitement bien repérées et mises en mots par les élèves. Ces résultats soulignent l'importance d'analyser les pratiques des élèves non comme de simples postures d'adaptation mais en prenant acte du fait qu'ils usent de ressources culturelles et sociales

pour faire face, contrecarrer ou contourner les systèmes de contraintes (voire de domination) auxquels elles et ils sont confronté-e-s.

BIBLIOGRAPHIE

Capdevielle –Mougnibas Valérie (2015). Arrêter une formation par alternance. Les enjeux de la relation au maître d'apprentissage. *Diversité*, n°180, 100-105.

Depoilly Séverine (2014). Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre. Rennes : PUR.

Dubet, François (2002). Le déclin de l'institution. Paris : Seuil.

Fortino, Sabine (2002). La mixité au travail. Paris : la Dispute.

Jarty, Julie (2013). Gestion de l'interface emploi-famille. Pourquoi les pratiques des enseignantes françaises et espagnoles ne se ressemblent-elles pas ?, *Enfances, familles, générations*, n° 18, 17-34.

Jarty, Julie, (2011). Le travail invisible des enseignants « hors les murs ». *ethnographiques.org*, n° 23, <http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty>

Jellab, Aziz (2008). Sociologie de l'enseignement professionnel, Toulouse : PUM.

Kergoat, Danièle (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. In E. Dorlin, Sexe, race classe. Pour une épistémologie de la domination. Paris : Presses Universitaires de France, 111-125.

Kergoat, Prisca (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprenti.e.s et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, n°48, 545-560.

Kergoat, Prisca (2014). Entre élaboration et transmission. Quand le genre bouscule les résistances. In *Qu'est-ce que résister ? Usages et enjeux d'une catégorie d'analyse sociologique*. Coordonné par V. Cohen et J. Colderon. Villeneuve d'Asq, pp. 39- 51, Editions Septentrion.

Kergoat, Prisca (2014). Le travail, école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage. *Nouvelles questions féministes*, 33/1, 16-34.

Lemarchant, Clothilde (2007). La mixité inachevée. *Travail, genre et sociétés*, 18, 47-64.

Malrieu, Philippe (2003). La construction du sens dans les dires autobiographiques - Les dires du je. Toulouse : ERES.

Mathieu, Nicole-Claude (1991). L'anatomie politique. Catégories et idéologies du sexe. Paris : Côté-Femmes.

Moreau, Gilles (1995). La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue française de pédagogie*, 110, 17-25.

Moreau, Gilles (2004). L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur. *Le Monde diplomatique*, 22 et 23.

Moreau, Marie-Pierre (2011). Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement de second degré en France et en Angleterre. Paris : PUF, coll. Éducation et sociétés.

Palheta, Ugo (2012). La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public. Paris : PUF.

Skeggs, Beverley (1997). Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire. Marseille : Agone.

Faire un baccalauréat professionnel pour entrer sur le marché du travail ou poursuivre ses études ? Diversité des formes de rapport à l'orientation des bacheliers professionnels inscrits en classe de première et terminale

Capdevielle-Mougnibas Valérie et Courtinat-Camps Amélie³⁰⁷

CONTEXTE ET ENJEUX SOCIAUX

Plusieurs publications ont apporté ces dernières années, une contribution sensible à la connaissance des lycées professionnels et de leurs élèves (e.g. Jellab, 2008 ; Jellab, 2014 ; Palheta, 2011 et 2012 ; Bernard et Troger, 2014 ; Depoilly, 2014). Elles dressent un portrait d'un monde faisant l'objet d'une disqualification scolaire et sociale très importante, et posent la question de l'autonomie symbolique des publics accueillis dans ces établissements.

Palheta (2011) met par exemple l'accent sur le rapport subjectif à la relégation des élèves de lycée professionnel qu'il analyse comme oscillant entre un sentiment « d'autostigmatisation et de défense de la dignité » (Palheta, 2011, p. 373).

Van Zanten (2000) montre que dans les établissements ségrégués, la socialisation scolaire favorise des stratégies de résistance au système scolaire qui peuvent prendre des formes très diversifiées allant jusqu'au retrait scolaire, sans pour autant qu'elles s'accompagnent de mal-être scolaire. Il s'agit de rétablir une image de soi et un rapport au monde positif.

D'autres auteurs, plus centrés sur l'analyse du contexte psychologique de l'adolescence, envisagent l'orientation vers l'enseignement professionnel comme un processus d'adaptation au champ des possibles défini par l'institution oscillant entre un choix rationnel pragmatique et une « soumission librement consentie » résultant d'un processus de rationalisation (Dumora, 2004).

Ainsi, Lannegrand et Dumora (1999) considèrent les représentations positives que les élèves peuvent avoir du LP comme l'effet d'une causalité anticipatrice liée « à la prise de conscience de l'échec et de l'impossibilité de s'orienter vers des voies scolaires valorisées ».

Si l'ensemble de ces travaux permet de repérer les conditions sociales et scolaires très spécifiques qui président à l'orientation vers les filières de l'enseignement professionnel, ils tendent à envisager la part qui revient à l'acteur dans ce processus à partir du degré de conformité ou encore d'accommodation qu'il est capable de mettre en œuvre. Le sens de l'expérience des élèves interrogés dans ces études dépendrait alors des rapports de domination symbolique qui régissent les différentes composantes et filières du système éducatif. Il renverrait à une prise de position des élèves et de leur famille ordonnée par un rejet massif de la forme scolaire visant à éviter l'imposition d'une identité scolaire stigmatisée et à construire des légitimités alternatives aux catégories scolaires traditionnellement valorisées (Duru-Bellat, 1994).

Pour autant, il importe de considérer que ces publics ne constituent pas une population homogène. Plusieurs recherches récentes ont ainsi montré ainsi que les élèves de la formation professionnelle développent des rapports diversifiés aux formes de domination qui

307 Université Toulouse 2, PDPS : capdevie@univ-tlse2.fr et courtina@univ-tlse2.fr

s'exercent sur eux dans le système scolaire comme dans le monde du travail (Capdevielle-Mougnibas et Courtinat, 2013 ; Kergoat, 2006 ; Moreau, 2006).

Cette contribution vise à présenter une partie des résultats d'une étude³⁰⁸ réalisée, par questionnaires informatisés, auprès de 963 lycéens professionnels scolarisés en classe de première et terminale dans les régions parisienne et Midi-Pyrénées. Cette recherche, inscrite dans le modèle de la socialisation active de Malrieu (2003), se centre sur l'analyse du sens de l'orientation et de l'expérience des élèves dans les différents contextes de formation dans lesquels ils sont amenés à évoluer (lycée, entreprise).

Deux types d'analyses seront présentés. Dans un premier temps, une approche descriptive permettra d'étudier les effets du sexe, de la filière, de l'établissement et de l'année de formation sur la manière dont ces jeunes envisagent leur avenir après le bac. Dans un second temps, nous présenterons les résultats d'une analyse par classification hiérarchique différenciant cinq profils de lycéens.

PRESENTATION DE LA POPULATION

Le recueil de données a été effectué dans 5 établissements : 3 dans la région Midi-Pyrénées, 2 en région parisienne. Nous avons sélectionné 11 spécialités de formation.

Ces spécialités peuvent être regroupées en trois catégories :

- 1 : Services à la personne (par exemple Accompagnement soins et services à la personne...), qui concerne 374 lycéen(ne)s (38.8% de l'échantillon global) ;
- 2 : Métiers de Services (par exemple Comptabilité, Secrétariat, gestion...), qui concerne 270 lycéen(ne)s (28%);
- 3 : Métiers du bâtiment (par exemple Menuisier, agenceur...), qui concerne 319 lycéen(ne)s (33,1%).

REPARTITION DES SUJETS EN FONCTION DU GENRE ET DE LA SPECIALITE

Notre échantillon d'étude se compose de 534 lycéennes (soit 55.5% de l'échantillon global) pour 429 lycéens. Cette sur représentation des filles peut s'expliquer par un effet contingent lié à la constitution même de l'échantillon : la section accompagnement soins services à la personne, très féminisée, représente à elle seule près d'un tiers de l'effectif total.

308 Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignant.e.s de lycées professionnels. Une analyse genrée des conditions de vie, des rapports à la formation et au travail. Recherche financée par la DEPP, convention n° 2013-020. Direction scientifique : Prisca Kergoat. Laboratoires CERTOP et PDPS. Université de Toulouse Jean Jaurès. Rapport de recherche remis en septembre 2015.

Tableau 1. croisé spécialités*sexe

		Sexe		Total
		homme	femme	
SERVICE AUX PERSONNES	Effectif	37	337	374
	%	9,9%	90,1%	
SERVICES	Effectif	101	169	270
	%	37,4%	62,6%	
BÂTIMENT	Effectif	291	28	319
	%	91,2%	8,8%	
TOTAL	Effectif	429	534	963
	%	44,5%	55,5%	

Cette répartition témoigne du caractère très stéréotypé du monde de l'enseignement professionnel et des frontières qui séparent les « métiers de filles » et « les métiers de garçons ». Comme sur le plan national, les lycéennes de notre échantillon sont inscrites dans des filières de formation majoritairement féminine : accompagnement soins et services à la personne ; esthétique, cosmétique et parfumerie ou encore comptabilité secrétariat.

On repère néanmoins quelques trajectoires atypiques. Ainsi, une fille est inscrite en formation « menuiserie », deux filles préparent une formation « technicien en installation de systèmes énergétiques » et six sont dans la spécialité « Aluminium, verre et matériaux de synthèse ».

REPARTITION SELON L'AGE ET L'ANNEE DE FORMATION

Les lycéen(ne)s rencontré(e)s ont entre 15 et 23 ans (M = 17,54 ; ET = 1.17), la totalité de l'effectif (97%) se situant entre 16 et 20 ans.

453 lycéens (soit 47% de l'échantillon global) sont en 1er Bac Pro et 510 (soit 53%) en Terminale Bac Pro.

APPARTENANCE SOCIOCULTURELLE DES LYCEEN(NE)S

Nous avons défini un indicateur global permettant de caractériser le capital scolaire et socioprofessionnel de la famille. Il est constitué à partir des informations collectées pour le père et la mère. Nous avons ainsi défini quatre milieux socioculturels contrastés : 29 % de l'ensemble de la population est de milieu populaire très défavorisé, 28 % de milieu populaire, 19 % relève du milieu intermédiaire et 16 % de milieux favorisés. Plus de 78% des lycéens interrogés sont de nationalité française, 8,7% sont de nationalité étrangère et 11.3% ont la double nationalité.

FAIRE UN BAC PRO POUR AVOIR UN DIPLOME ET POURSUIVRE DES ETUDES

Le LP suscite une forte adhésion de la part de ses usagers. Même si 31 % des élèves indiquent qu'ils auraient préféré une autre orientation et 19 % qu'ils ne sont pas satisfaits, sur un plan général, les élèves se disent majoritairement heureux, satisfaits de leur orientation, intéressés par ce qu'ils font, peu stressés. Ils ont une perception très positive du LP : à peine 15 % estiment qu'ils sont entrés dans leur filière parce qu'ils n'avaient pas d'autre choix.

Ce choix est assumé par 59 % d'entre eux, qui estiment avoir décidé seuls de leur orientation, 27 % avec leurs parents. En ce qui concerne les élèves qui auraient préféré une autre orientation, 41 % d'entre eux auraient souhaité aller en apprentissage³⁰⁹. Parmi eux, les lycéens de Tle et les élèves du secteur du bâtiment sont surreprésentés : les élèves de Tle sont 37 % contre 24 % de ceux qui sont en 1re à indiquer qu'une autre orientation aurait pu les intéresser davantage ($\chi^2 = 17,768$; ddl = 1 ; $p < .0001$). Il en va de même pour 38 % des élèves du bâtiment contre 33 % des services et 23 % des services à la personne ($\chi^2 = 18,800$; ddl = 2 ; $p < .0001$).

Il existe une différence entre les filles et les garçons sur tous ces items. Les garçons sont plus nombreux à ne pas être satisfaits de leur orientation (23 % contre 16 % des filles, $\chi^2 = 7,451$; ddl = 1 ; $p < .006$) ; à avoir le sentiment que leur avis n'a pas compté (18 % contre 13 %, $\chi^2 = 5,520$; ddl = 1 ; $p < .019$) ; à préférer une autre orientation (38 % contre 25,5, $\chi^2 = 16,826$; ddl = 1 ; $p < .0001$) et enfin à préférer entrer en apprentissage (37 % contre 20 %, $\chi^2 = 16,826$; ddl = 1 ; $p < .0001$).

Tableau 2. Les motifs de l'orientation

Vous êtes en lycée professionnel	Population générale	Filles	Garçons	
Pour voir le bac	58%			NS
Pour trouver un métier qui vous convient	56%			NS
Pour satisfaire une passion	29%	33%	23%	$\chi^2 = 11.639$; ddl = 1 ; $p < .001$
Parce que vous souhaitez travailler rapidement	28%	18%	29%	$\chi^2 = 15.484$; ddl = 1 ; $p < .0001$
Pour devenir adulte, faire votre vie	24,5%			NS
Pour trouver facilement du travail	23%			NS
Pour apprendre autrement qu'au collège	17%			NS
Pour ne pas rester sans rien faire	16%			NS
Pour quitter l'école	7%	4%	10%	$\chi^2 = 11.363$; ddl = 1 ; $p < .001$

Le choix d'orientation ne vise pas à quitter l'école (7 % des élèves uniquement) et s'inscrit avant tout dans une démarche fondée sur la volonté d'avoir le bac (58 % des élèves) et

309 28 % de la population générale indique qu'ils auraient préféré aller en apprentissage. S'il n'existe pas de différence entre les élèves de première et terminale, les lycéens du bâtiment sont surreprésentés sur cette dimension : 43 % contre 20% dans les services ($\chi^2 = 52,938$; ddl = 2 ; $p < .0001$). Parmi eux, deux groupes sont à distinguer : des élèves qui affirment qu'ils auraient préféré une autre orientation (40%) et des élèves (69 %), qui semblent avoir envisagé à moment donné l'apprentissage, tout en considérant leur entrée en lycée professionnel comme conforme à leurs projets d'avenir.

d'apprendre un métier (56 %). Les filles sont plus nombreuses que les garçons (33 % contre 23 %) à indiquer avoir choisi leur formation pour satisfaire une passion. Cette importance accordée au diplôme est confirmée par la question relative au rapport identitaire à l'apprendre.

Tableau 3. Pourquoi apprendre ?

	Population générale	Filles	Garçons	
Pour avoir un diplôme	84%			NS
Pour trouver du travail	67%			NS
Pour être capable de faire un métier précis	35.5%			NS
Pour devenir autonome	36%			NS
Pour savoir des choses qui vous serviront plus tard dans la vie de tous les jours	24%			NS
Pour faire plaisir à vos parents	16%	13.5%	19%	khi2 = 6.058 ; ddl = 1 ; p < .014
Pour acquérir une culture générale	13%			
Pour le plaisir	8%	10%	6%	khi2 = 5.8 ; ddl = 1 ; p < .016
Par obligation, parce que vous n'avez pas d'autres choix	6%			NS
Pour avoir une autre vie que votre père	4%	3%	5%	khi2 = 4.089 ; ddl = 1 ; p < .043
Pour avoir une autre vie que votre mère	4%	6%	2%	khi2 = 12.360 ; ddl = 1 ; p < .0001

84 % des élèves indiquent qu'ils apprennent pour avoir un diplôme et 67 % pour trouver du travail. Ainsi, même si le fait d'obtenir un diplôme constitue une priorité pour une majorité d'élèves, la visée professionnelle semble aussi être une préoccupation importante sans pour autant qu'une entrée rapide sur le marché du travail n'apparaisse comme l'objectif prioritaire. En effet, en ce qui concerne la vision de l'avenir après le bac, seuls 26 % des élèves voudraient entrer directement sur le marché du travail ; 33 % souhaiteraient poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur dans le même domaine professionnel, 12 % dans une autre domaine, 13,5 % envisageraient de suivre une autre formation de même niveau ou de niveau inférieur (CAP), 9 % ne savent pas.

Néanmoins, on observe des différences importantes en fonction du sexe ((khi2 = 37.440 ; ddl = 3 ; p < .0001), de l'origine sociale (khi2 = 25.190 ; ddl = 12 ; p < .014), de la spécialité préparée (khi2 = 44.327 ; ddl = 6 ; p < .0001) et de l'année de formation (khi2 = 8.045 ; ddl = 3 ; p < .045).

Alors que 40 % des garçons (contre 21.5 % des filles) souhaitent entrer sur le marché du travail, les filles au contraire envisagent plutôt de poursuivre leurs études, soit dans l'enseignement supérieur dans le même domaine (45 % contre 33 % des garçons), soit dans l'enseignement supérieur dans un autre domaine que celui de leur spécialité (15,5 % contre 13 %), soit encore dans une autre formation de même niveau ou de niveau inférieur (18 % contre 13 %).

Conformément à la littérature, les élèves de milieu très défavorisé sont 36,5 % à vouloir entrer sur le marché du travail contre 21 % des élèves d'origine favorisée. Ils sont aussi 19 % à vouloir préparer une autre formation de même niveau ou de niveau inférieur (contre 12 % en milieu favorisé). 53 % des élèves favorisés envisageraient de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur dans le même domaine (34 % des élèves défavorisés, 39 % des élèves de milieu populaire, 42 % pour le milieu intermédiaire) et enfin 14.5 % d'entre eux souhaitent continuer leurs études dans l'enseignement supérieur mais dans un autre domaine (11 % pour les élèves de milieu très défavorisé, 17 % pour ceux de milieu populaire, 16 % pour les élèves de milieu intermédiaire).

38 % des élèves du bâtiment souhaitent entrer sur le marché du travail (contre 33.5 % pour ceux des services ; 21 % pour les élèves des services à la personne). 47 % des élèves des filières « Services à la personne » envisagent de poursuivre dans l'enseignement supérieur dans la même filière.

Les élèves de première sont plus nombreux à se projeter sur le marché du travail (34 %) que les élèves de terminale (27 %). En ce qui concerne la poursuite d'études, s'il n'existe par vraiment de différence entre les deux groupes en ce qui concerne le souhait de poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur dans le même domaine (environ 40 % des élèves dans les deux groupes), les terminales envisagent plus souvent de poursuivre dans l'enseignement supérieur mais dans un autre domaine (17 % contre 11 %).

Sur le plan général, ces élèves ont une vision plutôt réaliste de leur avenir. 67 % des lycéens se voient accéder à un statut d'ouvrier-employé, 13 % à un statut de technicien-profession intermédiaire, 8,5 % à un statut de technicien supérieur-cadre et 12 % à celui de chef d'entreprise. 37,5 % estiment qu'ils auront un salaire net mensuel équivalent au SMIC, 43 % entre 1 200 et 1 500 euros, 14 % entre 1 500 et 2 000 euros et 5 % plus de 2 000 euros.

Les filles envisagent plus souvent que les garçons d'accéder à un statut d'ouvrier-employé (76 % contre 54.5 des garçons - khi2 = 51.278 ; ddl = 3 ; p < .0001). On observe aussi des différences en fonction de l'origine sociale (khi2 = 24.883 ; ddl = 12 ; p < .015), du secteur professionnel (khi2 = 80.026 ; ddl = 6 ; p < .0001) mais pas en ce qui concerne l'année de formation. Plus l'origine sociale est favorisée, plus les élèves sont nombreux à se projeter dans un statut professionnel élevé même si les pourcentages restent relativement réduits : 14 % des élèves de milieu favorisé se voient accéder à un statut de technicien supérieur ou de cadre (contre 8 % des très défavorisés, 6 % des élèves de milieux populaires et 8 % des élèves des catégories intermédiaires). Si les groupes ne partagent pas le même idéal, il semble que le statut de chef d'entreprise soit davantage envisagé comme un objectif possible par les élèves des catégories populaires. Ainsi, à peine 8 % des élèves de la catégorie favorisée s'envisagent comme chef d'entreprise (contre 11 % des très défavorisés, 14 % des populaires et 9 % des catégories intermédiaires).

C'est dans le secteur des services à la personne que les élèves sont les plus nombreux à se projeter en tant qu'ouvrier ou employé : 78 % contre 49,5 % de ceux du bâtiment et 71 % des métiers de service.

On observe les mêmes tendances en ce qui concerne le salaire. Les filles se projettent dans des salaires nettement inférieurs (khi2 = 63.868 ; ddl = 3 ; p < .0001), ainsi que les élèves des métiers de service à la personne (khi2 = 48.147 ; ddl = 6 ; p < .0001) et les élèves de terminale (khi2 = 19.283 ; ddl = 3 ; p < .0001). Les élèves de milieux favorisés envisagent des salaires plus élevés (khi2 = 26.825 ; ddl = 12 ; p < .008).

Néanmoins, ces premiers résultats descriptifs ne doivent pas contribuer à masquer l'existence d'une réalité plus complexe. Une analyse multivariée nous a ainsi permis de repérer 5 profils d'élèves hétérogènes.

FAIRE UN BAC PRO POUR ENTRER SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Les questions relatives à l'autoévaluation des résultats scolaires, au sens de l'orientation et au rapport à l'avenir, aux représentations de soi en tant qu'élève au collège, au lycée et à l'entreprise ; celles relatives au rapport au collège, au lycée et à l'entreprise et au rapport à l'apprendre ont fait l'objet d'une construction spécifique à partir d'une démarche d'analyse multivariée fondée sur la réalisation d'abord d'une Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) puis sur une Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) (Evrard, Pras & Roux, 2003). Celle-ci permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées.

Une première étape d'analyse en composante multiple (ACM) a permis de résumer l'information en un nombre réduit d'axes de discrimination. Elle a ainsi permis de structurer nos données. Après avoir examiné les valeurs propres³¹⁰ (règle de Kaiser) et leur courbe (test du coude de Cattell), ainsi que les contributions des variables aux différents axes factoriels (Evrard, Pras & Roux, 2003), nous avons retenu les quatre premiers axes dégagés de cette analyse.

Une seconde étape a consisté à construire des groupes d'observations à partir de leurs coordonnées sur ces axes.

Nous avons réalisé une classification hiérarchique ascendante (CHA) à partir d'un ensemble de 104 variables actives (items se distribuant selon une loi normale). Pour la réaliser, nous avons opté pour la méthode de Ward qui « cherche à obtenir à chaque pas un minimum local de l'inertie intraclasse donc un maximum de l'inertie interclasse » (Saporta, 1990, p. 256). Au départ, chaque observation constitue une classe. Les classes les plus proches, selon le critère de Ward, sont ensuite fusionnées jusqu'à n'obtenir qu'une seule classe. Afin de rendre comparables les unités originales ayant servi à mesurer chacune des variables étudiées, nous avons utilisé des variables centrées réduites (Evrard et al., 2003).

Enfin, nous avons sélectionné la partition la plus pertinente et testé la validité de la typologie obtenue en effectuant une analyse discriminante (AD) pas à pas (Kinnear & Gray, 2005, p. 363). L'AD montre qu'une partition en 5 classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations (75 % d'entre elles sont correctement classées).

Pour décrire les classes issues de la CHA, nous opérons un croisement des variables initiales avec les 5 classes issues de l'analyse. Aussi, des tableaux croisés, associés à des tests du χ^2 de Pearson (Kinnear & Gray, 2005) entre chacune des 104 variables initiales et la variable de classification (5 modalités) ont été réalisées. Sur ces 104 variables, 99 ont été retenues pour l'efficacité de la fonction discriminante dans la production de différences significatives parmi les modalités du sens de l'expérience de formation (cf. tableau 4).

310 Les valeurs propres permettent de mesurer l'importance de chaque axe. Les axes les plus importants sont ceux auxquels correspondent les plus grandes valeurs propres.

Cette analyse permet de mettre en exergue les modalités caractéristiques [surreprésentation³¹¹ de modalité(s)] de chacune des classes. Une surreprésentation d'une modalité ne signifie pas une majorité, mais indique que c'est dans le groupe en question que l'on note la plus grande proportion de réponses à cette modalité.

La présentation des classes consiste en une description qualitative de chacun des profils créés à partir des variables considérées. Ainsi chaque croisement consiste à tester la dépendance entre chaque variable étudiée et la variable de classification précédemment définie à l'aide d'un test de Khi2. Nous ne présentons ci-dessous que les dimensions significatives.

Nous avons également croisé la variable de classification avec certaines variables socio-biographiques sélectionnées : âge, sexe, année de formation, nationalité, cote sociale et absentéisme.

L'âge et la cote sociale n'apparaissent pas comme des variables significatives pour spécifier les profils, ce qui explique qu'elles ne figurent pas dans la description des profils.

Ces résultats permettent ainsi de rompre avec une vision homogène des lycéens professionnels qui développent des formes de rapport à l'orientation spécifiques souvent éloignées des représentations stéréotypées que l'on peut avoir à leur égard.

La classe 1 (n = 224; 23.3%) décrit « un lycéen avec une expérience scolaire positive, satisfait et mobilisé sur la formation et en stage, n'éprouvant pas de difficultés scolaires ou relationnelles au lycée, engagé dans un rapport personnalisant à la formation ».

Le sujet prototypique du profil 1 est plutôt un garçon, inscrit en 1ere bac pro, d'origine étrangère, qui indique ne sécher ni les cours ni les stages.

L'auto-évaluation du cursus au collège est très positive. Il est satisfait de son orientation en lycée professionnel et s'inscrit dans une logique d'adhésion par rapport à sa formation.

Ce lycéen prototypique est entré en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, mais aussi pour satisfaire une passion. Pour lui, le métier qu'il prépare est un métier valorisé, dans lequel les conditions de travail sont bonnes, l'ambiance agréable, le travail intéressant et qui apparaît conciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur, et ce dans le même domaine.

La représentation de soi en tant qu'élève est très positive, que ce soit au collège ou au lycée (heureux, intéressé, travailleur, attentif, discipliné, motivé, pas stressé). Il dit aimer aller au collège et au lycée.

En stage, ce lycéen prototypique indique être heureux et ne pas éprouver de stress. Il n'éprouve de difficulté sur aucune des tâches liées au stage. Le plus important pour lui, c'est d'apprendre le métier. En stage, il réalise un rêve. Il n'affiche pas de préférence particulière pour les périodes en entreprise ou au lycée.

311 Ces résultats ne s'interprètent pas en terme d'effectifs mais en terme de sur / sous-représentation de telle ou telle caractéristique dans chacune des classes après examen des différences entre effectifs théoriques (attendus) et effectifs réels.

Cet élève souligne que l'atmosphère de la classe au lycée est calme et paisible et qu'il a plaisir à être avec les autres élèves. Il entretient de bonnes relations avec les enseignants. Aucune difficulté sur le plan de la socialisation n'est repérée. Il n'éprouve aucun sentiment de discrimination.

Ce lycéen affirme que les enseignements sont intéressants et pas difficiles. Il aime apprendre avec tous les professeurs (enseignement général / enseignement professionnel), mais aussi avec son patron ou tuteur en entreprise. Il dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis, devenir autonome et pas pour faire plaisir à ses parents.

La classe 2 (n = 176; 18.3%) fait apparaître « une lycéenne avec une expérience scolaire positive, satisfaite et mobilisée par son orientation, éprouvant rarement des difficultés, engagée dans un rapport utilitaire à l'apprendre ».

Le sujet prototypique du profil 2 est plutôt une fille, inscrite en 1er bac pro, française d'origine, qui n'a pas redoublé au collège et qui indique ne sécher ni les cours ni les stages.

L'auto-évaluation du cursus au collège est moyenne. Elle est satisfaite de son orientation en lycée professionnel et s'inscrit dans une logique d'adhésion par rapport à son orientation.

Cette lycéenne prototypique est entrée en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, pour satisfaire une passion, mais aussi pour avoir le bac. Pour elle, le métier qu'elle prépare est un métier valorisé, dans lequel les conditions de travail sont bonnes, l'ambiance agréable, le travail intéressant et qui apparaît conciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, elle souhaite poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur, et ce dans le même domaine.

La représentation de soi en tant qu'élève est positive, que ce soit au collège ou au lycée (heureuse, attentive, disciplinée, motivée, pas stressée). Elle dit aimer aller au collège et au lycée.

En stage, cette lycéenne prototypique indique être heureuse. Le plus important pour elle, ce n'est pas d'apprendre le métier, mais l'ambiance de travail. La principale difficulté éprouvée en stage est de ne pas savoir quoi faire. Elle n'affiche pas de préférence particulière pour les périodes en entreprise ou au lycée.

Cette élève souligne que l'atmosphère de la classe au lycée n'est pas calme et paisible, néanmoins elle éprouve du plaisir à être avec les autres élèves. Elle entretient de bonnes relations avec les enseignants. Elle ne rencontre pas de difficulté sur le plan de la socialisation et n'éprouve aucun sentiment de discrimination.

Cette lycéenne affirme que tous les enseignements sont intéressants et pas difficiles. Elle n'aime pas apprendre avec les enseignants de matières générales ni même seule, mais par contre apprécie d'apprendre avec les professeurs des matières techniques et professionnelles. Elle dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis et pour savoir des choses qui serviront plus tard.

La classe 3 (n = 313 ; 32.5%) brosse le portrait d'« une lycéenne stressée, dont l'expérience scolaire au collège est négative, satisfaite de son orientation, mais qui aurait préféré entrer en apprentissage, souhaitant travailler et préférant les aspects

professionnels, ayant des difficultés au cours de sa formation dans tous les domaines ».

Le sujet prototypique du profil 3 est plutôt une fille, inscrit en 1er bac pro, d'origine étrangère.

L'auto-évaluation du cursus au collège est très positive. Elle est satisfaite de son orientation en lycée professionnel, mais aurait souhaité entrer en apprentissage.

Cette lycéenne prototypique est entrée en filière professionnelle pour trouver un métier qui lui convient, devenir adulte et travailler rapidement. Pour elle, le métier qu'elle prépare est un métier valorisé, le travail est intéressant mais inconciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, elle souhaite entrer sur le marché du travail.

La représentation de soi en tant qu'élève est relativement positive, que ce soit au collège ou au lycée (intéressée, travailleuse, attentive, motivée). Ceci étant, elle affirme ne pas être heureuse et être stressée au collège et au lycée. Elle dit ne pas aimer aller au collège.

En stage, cette lycéenne prototypique indique être heureuse, mais stressée. Le plus important pour elle, c'est d'apprendre le métier et pas l'ambiance de travail. En stage, elle indique réaliser un rêve, mais en ayant tout de même le sentiment d'être débordée et d'être exploitée. Elle affiche une préférence particulière pour les périodes en entreprise.

Elle souligne que l'atmosphère de la classe au lycée n'est ni calme ni paisible, elle n'éprouve pas non plus de plaisir à être avec les autres élèves. Elle entretient des relations difficiles avec les enseignants. Elle rencontre donc d'importantes difficultés sur le plan de la socialisation. Elle se dit victime de violences et de discriminations à cause du nom, du « look » et de l'apparence physique.

Cette lycéenne affirme que tous les enseignements (professionnels, généraux) sont difficiles, mais intéressants. Elle aime apprendre avec les patrons, mais n'aime pas apprendre avec les enseignants de matière générale. Elle dit vouloir apprendre pour être capable de faire un métier précis.

La classe 4 (n = 122 ; 12.7%) permet de décrire « un garçon avec une expérience scolaire négative au collège et au lycée, qui n'est pas satisfait de son orientation, souhaitant travailler, éprouvant des difficultés sur le plan relationnel et s'inscrivant dans un rapport utilitaire à la formation ».

Le sujet prototypique du profil 4 est plutôt un garçon, inscrit en Terminale bac pro, français d'origine, qui a redoublé au collège et qui indique sécher souvent les cours au lycée.

L'auto-évaluation du cursus au collège est négative. Il n'est pas satisfait de son orientation en lycée professionnel et aurait préféré entrer en apprentissage.

Ce lycéen prototypique est entré en filière professionnelle pour ne pas rester sans rien faire et travailler rapidement. Pour lui, le métier qu'il prépare est un métier dévalorisé, dans lequel les conditions de travail sont mauvaises, l'ambiance désagréable ; le travail est inintéressant et apparaît inconciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite entrer sur le marché du travail.

La représentation de soi en tant qu'élève est très négative, c'est un lycéen malheureux, mais pas stressé au collège ni au lycée (pas heureux, pas intéressé, pas travailleur, pas attentif, pas stressé, pas discipliné, pas motivé). Il dit ne pas aimer aller au collège et au lycée.

En stage, ce lycéen prototypique indique ne pas être stressé. Le plus important, c'est l'ambiance et pas les conditions de travail. En stage, il se sent reconnu à sa juste valeur. Il affiche une préférence particulière pour les périodes de formation en entreprise.

Il n'entretient pas de bonnes relations avec les enseignants et éprouve des difficultés sur le plan de la socialisation. Il n'éprouve aucun sentiment de discrimination.

Ce lycéen affirme que les enseignements généraux sont intéressants. Il n'aime apprendre ni avec les professeurs d'enseignements généraux ni avec les professeurs des autres matières. Il affirme vouloir apprendre pour trouver du travail, mais aussi pour faire plaisir à ses parents.

Enfin, la classe 5 (n = 128; 13.3%) renvoie à « un lycéen malheureux et stressé au lycée et en stage, désabusé, pas satisfait de son orientation, qui souhaite poursuivre ses études dans un autre domaine et qui privilégie la forme scolaire de l'apprendre » .

Le sujet prototypique du profil 5 est plutôt un garçon, inscrit en Terminale bac pro, ayant une double nationalité, qui indique avoir parfois séché les cours au collège, mais sèche plus souvent au lycée, y compris en stage.

L'auto-évaluation du cursus au collège est très positive. Il n'est pas satisfait de son orientation en lycée professionnel, orientation par défaut.

Ce lycéen prototypique est entré en filière professionnelle pour ne pas rester sans rien faire et obtenir le bac. Pour lui, le métier qu'il prépare est un métier dévalorisé, dans lequel les conditions de travail sont mauvaises, l'ambiance désagréable ; le travail est inintéressant et apparaît inconciliable avec la vie personnelle. Après l'obtention du baccalauréat, il souhaite poursuivre dans l'enseignement supérieur dans un autre domaine.

La représentation de soi en tant qu'élève est positive au collège, mais plus négative au lycée. Il indique avoir aimé aller au collège, mais admet ne pas aimer aller au LP.

En stage, ce lycéen prototypique est stressé et malheureux. Le plus important, c'est d'avoir de bonnes conditions de travail et pas d'apprendre le métier. En stage, il lui arrive de ne pas savoir quoi faire mais il a aussi le sentiment d'être débordé. Il éprouve des difficultés sur toutes les tâches liées au stage.

Il n'entretient pas de bonnes relations avec les enseignants et éprouve des difficultés dans la relation aux professeurs uniquement. Il se dit victime de discrimination à cause du nom.

Ce lycéen préfère les périodes au lycée. Il affirme que les enseignements techniques sont difficiles et inintéressants contrairement aux enseignements généraux faciles et intéressants. Il aime apprendre avec les professeurs d'enseignements généraux. Il dit vouloir apprendre pour acquérir une culture générale et faire plaisir à ses parents.

CONCLUSION : LE LP, UNE REALITE COMPLEXE

Notre étude visait, à partir d'un grand nombre de facteurs personnels, familiaux et scolaires, à montrer l'importance des liens existant entre le sens de l'expérience scolaire, le rapport à l'apprendre, au travail –fortement genré- et les formes de rapport à l'orientation vers la formation professionnelle initiale développées par des lycéens de baccalauréat professionnel en première comme en terminale.

Conformément à nos hypothèses, nos résultats permettent de battre en brèche la vision uniforme et stéréotypée des publics inscrits en LP, trop souvent présentés comme relativement homogènes au regard de certaines caractéristiques socio-familiales et scolaires (résultats scolaires faibles, trajectoire scolaire chaotique, rupture dans le parcours, etc.).

L'image stéréotypée et « déficitaire » du « mauvais élève » qui, faute de pouvoir poursuivre un cursus général est orienté en bac pro « par défaut », sans véritable raison positive, est loin de rendre compte de la diversité qui caractérise aujourd'hui la population des lycéens professionnels. Si l'existence d'un tel profil est bien réelle (cf. le profil 4) elle ne saurait en aucun cas être généralisée.

La typologie révèle que beaucoup des élèves qui souhaitent entrer sur le marché du travail après leur bac pro sont des déçus de l'apprentissage (profils 3 et 4). Il semble aussi que les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur mais dans un autre domaine soient des élèves pour lesquels la rencontre avec le monde du travail lors des stages ne va pas de soi. Il apparaît même possible de faire l'hypothèse qu'ils souhaitent un retour dans la filière générale.

Cette étude montre ainsi la nécessité de rompre avec une vision binaire et homogénéisante de l'orientation vers l'enseignement professionnel ainsi que du rapport à la formation et au travail construit par ces élèves. L'orientation vers le LP ne peut être envisagée uniquement comme le résultat d'un simple « choix » par défaut, déterminé par des facteurs externes qui n'aurait pas de sens pour les jeunes concernés, pas plus, lorsqu'elle suscite l'adhésion du jeune, qu'elle ne peut être réduite à une simple rationalisation a posteriori de décisions d'orientation prises à la fin du collège. De la même façon, la rencontre avec l'exercice d'un métier et la réalité professionnelle ne va pas de soi pour beaucoup d'élèves. On ne retrouve pas chez tous un désir de quitter l'école et un rejet de l'enseignement général. On repère ici l'intérêt de prendre en compte conjointement l'analyse du rapport à la formation et au travail pour interpréter l'avis plus que positif formulé par une grande majorité de ces élèves à propos du LP. Si une grande majorité d'entre eux se décrivent comme satisfaits de leur orientation ou de leurs conditions d'études, l'analyse de ces cinq profils montre l'existence d'une réalité plus complexe. Ce rapport positif à la formation apparaît en effet souvent ambivalent.

Tous n'accordent pas la même importance aux différents domaines de vie et contextes de formation dans lesquels leur formation les conduit à évoluer. Certains se sentent bien au LP mais pas en stage ou inversement. D'autres donnent sens à leur formation en visant une insertion professionnelle rapide alors que d'autres souhaitent retarder leur entrée dans la vie active le plus possible... Ainsi, étudier l'entrée dans la formation professionnelle, en prenant en compte séparément soit le rapport au savoir soit le rapport au travail crée le risque de ne pouvoir tenir le pari d'une lecture en positif, capable d'identifier les mobiles qui fondent le sens de l'expérience de ces élèves. L'entrée dans la formation professionnelle initiale ne peut être envisagée à l'aune de la seule acquisition d'un diplôme et d'un métier. Ces

premiers résultats soulignent la nécessité d'être attentif aux processus de personnalisation (Malrieu, 2003) dans leur interaction avec les processus d'acculturation. Le procès de socialisation consiste en une interstructuration des sujets et des formes de vies sociales. Il s'agit de penser la consubstantialité des rapports sociaux et des dynamiques subjectives sachant que l'emprise des normes de genre, de classe et de race interagissent, se renforcent et se coproduisent mutuellement (Kergoat D., 2009).

Certes, la perspective quantitative adoptée dans cette étude empirique n'offre pas la possibilité d'étudier la dialectique précise existant entre la construction identitaire de ces adolescents et les processus sociaux qui président à la construction du rapport à la formation (réussite scolaire, position hiérarchisée des branches professionnelles et des activités...) qui est la leur. De même, si cette perspective permet de repérer des relations entre les appartenances sociales (appartenance de sexe, origines sociales, origines ethniques) et le sens de l'expérience des élèves, elle ne permet pas d'en appréhender les dynamiques. Néanmoins, malgré cette limite, les indicateurs retenus dans la construction de cette typologie montrent l'existence de relations étroites entre les déterminants externes de l'orientation et les logiques identitaires qui organisent les formes d'expérience scolaire et de rapport à l'apprendre et au travail originales développées par ces jeunes.

Si le sens de l'orientation peut être envisagé comme impliquant la construction d'un projet professionnel fondée sur une projection et une anticipation de l'avenir, il ne se confond pas avec cette unique composante. Il implique tout autant une prise en compte des appartenances sociales, de l'histoire familiale et scolaire antérieure et doit être étudié dans une perspective diachronique qui offre ainsi l'opportunité de saisir l'originalité des formes de résistance de la jeunesse populaire contemporaine ainsi que les inventions qui sont les siennes pour contribuer à faire de l'enseignement professionnel, non pas seulement une instance de relégation et d'adaptation sociale mais aussi un lieu d'émancipation, à la mesure des enjeux de la construction identitaire à l'adolescence.

La diversité des formes de rapport à la formation repérées dans cette étude invite ainsi à déconstruire les catégories explicatives habituellement utilisées dans le champ de la psychologie de l'orientation. La présence d'un projet professionnel ne suffit pas à garantir que les élèves concernés donnent du sens à leur formation et investissent le dispositif qui leur est proposé. L'orientation vers l'enseignement professionnel ne peut être définie comme un simple problème pratique à résoudre ou un processus d'autodétermination éducable, dépendant uniquement de la maturité vocationnelle du jeune. L'adolescence constitue un âge de la vie très spécifique. Elle est une étape essentielle de la construction de la personne marquée par une restructuration des rapports aux institutions et aux œuvres (Malrieu, Baubion-Broye & Hajjar, 1991). Il s'agit pour le jeune de trouver une voie qui favorise la construction d'une identité autonome.

En définitive, s'il est possible d'observer des phénomènes d'auto-élimination ou encore de rationalisation d'une orientation imposée chez les lycéens professionnels, leur orientation, quel que soit le sens qu'ils lui accordent, doit davantage être envisagée comme un fait de socialisation dans lequel le rapport à l'institution scolaire et la dynamique identitaire à l'adolescence joue un rôle fondamental. La domination sociale et scolaire dont fait l'objet l'enseignement professionnel en France invite à reposer la question des rapports entre contextes sociaux et subjectivité. La personnalisation n'est pas la rationalisation, de même que l'emprise des rapports sociaux ne peut être envisagée que sous l'angle de la reproduction. La socialisation des élèves doit être entendue comme la production d'un

rapport original au monde soulignant l'existence d'une autonomie culturelle des jeunes populaires. Parce que les contextes sociaux pèsent sur sa trajectoire, le sujet en développement est sans aucun doute objet d'une normalisation, mais cela ne peut se faire sans qu'il soit aussi le producteur de normes, de valeurs jusqu'à en inventer de nouvelles.

Même lorsque le sujet choisit d'adhérer aux normes et valeurs liées à sa classe sociale et donne sens à son orientation en fonction des représentations qui caractérisent son milieu familial ou qui dominent dans le champ scolaire, il reste acteur de son orientation. En témoigne la diversité des profils observés dans la recherche présentée ici. La construction du sens de l'orientation et des formes de rejet ou d'adhésion à la filière de formation relève d'un processus « d'invention » dans la mesure où la socialisation n'est pas à comprendre comme une adaptation aux institutions, mais plutôt comme une ouverture à autrui et une tentative pour dépasser les conformismes et les contradictions (Malrieu, 2003).

BIBLIOGRAPHIE

BERNARD, P.-Y. & TROGER, V., 2012, La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Education et sociétés*, 30/2, 131-143.

Capdevielle-Mognibas, V. & Courtinat-Camps, A., 2013, Préparer un certificat d'aptitude professionnelle en 2011. In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (Eds.), *Le CAP, un diplôme du peuple. 1911-2011*. (pp. 281-295). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

DEPOILLY S., 2014, Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dumora, B., & Lannegrand-Willems, L., 1999, Le processus de rationalisation en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*. 28(1), 3-29.

Dumora, B., 2004, La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*. 10(3), 249-262.

Duru-Bellat, M., 1994, La « découverte » de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine. *Nouvelles Questions Féministes*, 15(1), 35- 68.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S., 1994, Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117. London: Sage.

JELLAB A., 2008, *Sociologie de l'enseignement professionnel*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail

JELLAB, A. 2014. *L'Émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

KERGOAT, P., 2006, De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis.e.s et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48, 545-560.

Kinnear, P., & Gray, C., 2005, *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : Maitriser le traitement de données*. Bruxelles : De Boeck.

MALRIEU, P., BAUBION-BROYE, A., & HAJJAR, V., 1991, Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent. In H. Malewska-Peyre & Tap P. (éd.), *La Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche* *Revue CPC-Etudes n°2016-1*

<http://eduscol.education.fr/cid47737/ressources-nationales.html>

socialisation de l'enfance et l'adolescence (pp. 163-191). Paris : Presses Universitaires de France.

MALRIEU, P., 2003, La construction du sens dans les dires autobiographiques - Les dires du je. Toulouse : ERES.

MOREAU, G., 2006, Ecole : la double disqualification des lycées professionnels. In S. Beaud (Ed.). La France invisible (pp. 594-602). Paris : La Découverte.

PALHETA, U., 2012, La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public. Paris : PUF.

Palheta, U. 2011, Le collège divise. Appartenance de classe, trajectoires scolaires et enseignement professionnel. Sociologie, 42, 363-386.

VAN ZANTEN, A. (2000). L'école, l'état des savoir. Paris : Editions la Découverte.

Le Contrôle en cours de formation (CCF) en baccalauréat professionnel (bac pro) : la professionnalité enseignante interrogée

Sabine Coste³¹²

Les candidats de la voie professionnelle représentent à la session de 2015 près d'un tiers des jeunes se présentant aux épreuves du baccalauréat. Trente ans après la création de ce diplôme, ce sont plus de 176 000 jeunes qui obtiennent le baccalauréat professionnel (bac pro), avec un taux de réussite supérieur à 80 %. Mais ce taux de réussite masque encore une réalité sociologique : les lycées professionnels (LP) accueillent très majoritairement des élèves issus de milieux populaires, ayant connu l'échec au collège. Les classes préparant le bac pro regroupent des élèves « vaincus du collège » (Jellab, 2008), orientés par défaut vers la voie professionnelle et/ou vers une spécialité professionnelle et dont certains ont rencontré des difficultés à adopter les normes de la forme scolaire (Vincent, 1994). Avec la rénovation de la voie professionnelle (2009) réduisant à trois ans la formation au bac pro, les LP accueillent des élèves qui contournent l'enseignement général pour poursuivre des études supérieures (Troger, 2014) ; le bac pro serait ainsi devenu le diplôme de l'émancipation scolaire (Jellab, 2014).

Depuis la création du bac pro, les politiques éducatives consécutives ont amplement investi cette voie d'enseignement pour contribuer à l'élévation du niveau de diplômation des jeunes. Pour accompagner la réussite des élèves, les différentes réformes se concrétisant par la publication de nouvelles prescriptions ont questionné l'activité des professeurs de lycée professionnel (LP) en les incitant à soutenir les apprentissages scolaires (module, accompagnement personnalisé), évaluer autrement (contrôle en cours de formation/CCF, validation des acquis de l'expérience/VAE) et faire des projets. Ces incitations à travailler autrement ont pour répercussion une extension des tâches de l'enseignant (Maroy, 2006). Les réformes successives ont transformé les curriculums et modernisé la certification : le CCF tout comme la VAE sont désormais des modalités d'évaluation intégrées dans les pratiques ordinaires des enseignants mais qui pour autant restent encore discutées. Élément fondateur du bac pro, le CCF, généralisé en 2005 dans la voie professionnelle, a prouvé son efficacité en termes de réussite au diplôme. Pourtant cette modalité de certification a fait l'objet de vives réactions lorsqu'il s'est agi de l'étendre aux autres voies du lycée (Raulin, 2006). Le CCF reste ainsi une spécificité de l'enseignement professionnel.

Le passage au CCF a donc engendré un double déplacement de l'évaluation, temporel et spatial : les épreuves ponctuelles et terminales deviennent disséminées au cours de la formation ; les épreuves qui se déroulaient dans un centre d'examen se passent dans l'espace habituel du LP.

Depuis la publication du texte jusqu'à son actualisation sur le terrain, toute prescription suit un processus de traduction (Callon, 1986) par la construction d'un espace d'intéressement des acteurs chargés de la diffuser qui donnent un sens à un texte de portée générale (et à dimension politique) pour favoriser une dynamique d'engagement des acteurs chargés de la mettre en œuvre. Ces traductions correspondent à un sas de transformation de l'idée portée

³¹² Institut français de l'Éducation-ENS de Lyon, Laboratoire Education, Cultures, Politiques : sabine.coste@ens-lyon.fr

par la prescription en une réalisation plus concrète. La traduction d'une réforme est porteuse d'une dimension située et influencée par les organisations locales du travail, les modes de management et les collectifs de travail (Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2008). Comme les autres prescriptions, le CCF prend une dimension locale que les acteurs lui attribuent en fonction de la mobilisation de logiques d'actions (Boltanski & Thévenot, 1991) appliquées au monde de l'enseignement (Derouet, 1992). Les dispositifs élaborés par les enseignants pour faire passer les épreuves d'examen pendant le temps habituel du cours impliquent une réorganisation du travail qui questionne les façons de penser et d'exercer le métier. L'élaboration et le déroulement de ces dispositifs et la fabrication de la note nécessitent aussi d'élaborer des règles éthiques dans un espace d'enseignement dominé (Palheta, 2012), où les élèves sont très sensibles à la justice scolaire. Le nouveau CCF vient questionner le travail habituel, en cela il est un levier efficace pour accéder à la professionnalité des enseignants. La professionnalité, qui combine des capacités et des savoirs d'origines diverses, personnelles ou professionnelles, pour s'emparer de la prescription et la mettre en œuvre auprès des élèves avec des gestes adaptés tout en ayant une posture réflexive (Bourdoncle, 1991), convoque des éléments issus de la formation, de l'itinéraire professionnel (Perez-Roux, 2012), ainsi que des valeurs du métier.

UNE METHODOLOGIE PRENANT EN COMPTE L'EXPERIENCE DES ENSEIGNANTS

L'éducation physique et sportive (EPS), discipline de l'enseignement général en LP, a vécu une transformation curriculaire suivie d'une rénovation du CCF en 2005. En harmonisant les situations d'évaluation certificative, antérieurement très variables sur tout le territoire et selon les spécialités professionnelles, cette réforme renforce la forme scolaire (Vincent, 1994) de la discipline tout en recherchant une plus grande égalité de traitement des candidats face à l'examen. Cependant, le texte de référence³¹³ donne le cadre mais ne précise pas la manière dont les épreuves se déroulent : le nouveau CCF est institutionnellement fermé mais pédagogiquement ouvert. Le CCF en EPS, ayant déjà suscité de nombreuses controverses (David, 2000), est à nouveau mis en débat : certains enseignants s'interrogeant sur les façons de le mettre en place perçoivent dans cette nouveauté un moyen de développer les compétences scolaires alors que d'autres regrettent les modalités anciennes propices à un meilleur accompagnement des élèves. Nous nous sommes donc emparée de ce débat professionnel pour savoir si cette modalité d'évaluer les élèves, somme toute assez récente dans le panorama scolaire actuel, était diversement mise en œuvre en fonction de l'expérience des enseignants et particulièrement en fonction de leur formation initiale (Coste, 2013, 2015).

Nous avons donc mobilisé une approche qualitative, à partir d'un cadre méthodologique croisant la sociologie et l'analyse du travail (Clot, 1999), et comparative en fonction de la variable de l'expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS en LP au moment de l'arrivée du nouveau CCF. Le recueil de données a alors pris en compte le profil des enseignants. C'est ainsi que pour notre première partie de recueil, des enquêtes ethnographiques dans cinq établissements représentatifs de la diversité des LP ont été réalisées auprès d'enseignants expérimentés. Des entretiens semi-directifs ont été menés, suivis par des captations d'images centrées sur l'activité des enseignants volontaires pendant des épreuves de CCF. Ces images ont constitué le support à des auto-

313 Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 42 du 17 novembre 2005.

confrontations des enseignants filmés qui décryptaient leur activité (Clot, Faïta et al., 2000) : ils ont ainsi attribué à l'activité revisitée et interprétée a posteriori du sens aux actions et choix faits in situ. Cette explicitation de l'agir enseignant concourt à accéder à la dimension créatrice de l'activité, plus large que la tâche à effectuer (travail prescrit), et à l'activité empêchée (Clot, 1999), en accédant à l'épaisseur historique du travail. Ces auto-confrontations ont, elles aussi, été filmées pour constituer un support facilement mobilisable dans la deuxième partie de notre recueil.

L'autre partie du recueil a été réalisée auprès d'enseignants en début de carrière, ayant moins de cinq années d'ancienneté (Huberman, 1989), et affectés en LP après une première expérience dans un autre établissement. De nombreuses recherches montrent les difficultés rencontrées par les jeunes enseignants et augmentées lorsqu'ils se trouvent dans des contextes d'enseignement difficiles (Gelin, Rayou & Ria, 2007). Les LP étant souvent caractérisés comme tels, nous avons donc opté pour une modalité ne risquant pas de perturber l'activité des treize enseignants interrogés. La méthodologie d'entretien employée, plus confortable, consistait, après un entretien initial de ces enseignants, en visionnage de deux entretiens d'auto-confrontation représentatifs de leurs aînés suivi d'une interview. Cette observation leur a offert la possibilité de réagir sur ce qu'ils voyaient et de revenir ensuite sur leur propre activité. Utiliser la vidéo donne accès à l'environnement avec ses objets dépositaires de ressources cognitives (Theureau, 2006). Interroger ainsi ces enseignants permet d'accéder au sens qu'ils donnent à ce qu'ils voient du dispositif organisé par les expérimentés et ensuite de questionner leur propre cadre d'organisation et de leur raison d'agir. Au cours de cet entretien d'allo-confrontation, l'interviewé est invité à réagir sur l'activité d'autrui, sorte de discours sur le faire, il met « en chantier les manières de penser collectivement le travail » (Faïta & Vieira, 2003).

L'analyse du corpus de données a été réalisée à partir des logiques d'action mobilisées par les deux groupes d'enseignants. Ces résultats ont ensuite été comparés pour caractériser les ressorts de la professionnalité. Les outils de la clinique de l'activité ont aussi permis de mettre en évidence des règles de métier des enseignants d'EPS en LP.

LES « NOUVEAUX ENSEIGNANTS », UNE PROFESSIONNALITE DYNAMISEE PAR LE CCF

La réforme du CCF est appréhendée différemment selon l'expérience et/ou la formation des enseignants. Alors que certains enseignants expérimentés interrogés vivent le métier comme une vocation, faisant preuve d'un engagement avec un investissement total de la personne pour « sauver » le public scolaire de LP, une autre partie de ces enseignants mobilisent une logique d'action pour exercer le métier qui s'apparente à celles du groupes des enseignants entrant dans le métier. Ainsi, les enseignants engagés dans le métier sur le « régime vocationnel » (Heinich, 2008) mobilisent prioritairement la logique domestique (Derouet, 1992) pour enseigner et évaluer ; la réforme est alors vécue comme une mise à l'épreuve du métier. Pour ce qui concerne les autres enseignants, la réforme leur permet de questionner leur professionnalité, elle devient un mobile à leur développement professionnel (Wittorski, 2008). Quant aux enseignants entrant dans le métier, ils s'apparentent aux « nouveaux enseignants » étudiés par Rayou et van Zanten (2004) et s'emparent du CCF comme d'un moyen de dynamiser leur professionnalité. Ce sont des caractéristiques de cette « nouvelle professionnalité » que nous présentons ici : la construction de la « bonne distance », l'engagement dans les collectifs de travail et l'extériorisation des règles du travail scolaire.

LA CONSTRUCTION DE LA « BONNE DISTANCE »

Les « nouveaux enseignants » construisent une distance fonctionnelle selon le contexte pédagogique dans lequel ils se trouvent avec les élèves. L'épreuve de CCF est identifiée comme un contexte spécifique. Ainsi, pour faire passer les épreuves de CCF, les nouveaux enseignants construisent une « distance institutionnalisée » (Coste, 2013) qui est remarquable par un placement en supervision de l'enseignant : « J'ai une vue d'ensemble [de la classe] et une vue de chaque élève aussi » (Stéphane). Cette distance permet d'assurer le contrôle des élèves et le bon déroulement de l'épreuve. Le placement de l'enseignant est assorti d'une organisation rationalisée de l'espace où se déroule l'épreuve. L'espace est décomposé en sous-espaces dans lesquels les règles de fonctionnement sont spécifiées : par exemple, un espace pour l'enseignant examinateur, un espace pour les élèves en cours de notation, un espace réservé aux outils pédagogiques renseignant l'élève sur les attendus et le déroulement de l'épreuve. Cette distance est assortie d'un déroulement temporel spécifique à l'épreuve, sous contrôle de l'enseignant qui conforte la distance institutionnalisée : ces éléments spécifiques à une situation pédagogique contribuent à « mettre en scène » l'épreuve de CCF. Le gymnase ainsi transformé en salle d'examen, l'élève devient un candidat parmi d'autres dans un espace identique à celui des autres candidats (égalité de traitement). La construction de la distance institutionnalisée contribue à rappeler aux élèves le contexte d'examen scolaire dans lequel ils se trouvent et conduit à traiter de façon égalitaire chacun d'eux tout en favorisant l'installation de l'enseignant dans une posture d'évaluateur, neutre et dépourvu d'affects pouvant perturber son jugement. Ainsi, la bonne distance liée au contexte de passation de l'épreuve d'examen ne se confond pas avec la distance des autres contextes d'évaluation ou d'enseignement, face-à-face pédagogiques collectifs ou individuels.

La construction de la « bonne distance » en fonction du contexte participe aussi au renforcement du séquençage. Le traitement du temps imparti au CCF s'inscrit dans une temporalité scolaire que l'enseignant se doit de rappeler aux élèves de LP. Le temps est abordé comme un élément de structuration de la séquence. Ce traitement de l'espace et du temps contribue à donner des informations importantes aux élèves sur le contexte pédagogique dans lequel ils se trouvent et y agir en connaissance. Avec des élèves dont on sait qu'ils sont parfois démunis des normes scolaires, la professionnalité impose d'occuper des statuts différents (enseignant, accompagnateur, examinateur) qui nécessitent des organisations spatiales et temporelles associées à des gestes professionnels spécifiques.

L'ENGAGEMENT DANS LES COLLECTIFS DE TRAVAIL

La nouvelle modalité de CCF, à l'origine de controverses professionnelles (Clot, 1999), se traduit par des débats entre les nouveaux enseignants et les enseignants chevronnés qui cherchent à savoir ce qui peut être attendu des élèves de LP pour obtenir tel ou tel autre niveau de compétence, élément non précisé dans le texte officiel. Ces échanges se concrétisent par un travail d'élaboration d'outils pour construire la note ou de composition de jury qui permettent de construire la note à plusieurs (modalité privilégiée par les nouveaux enseignants). Ces débats débouchent alors sur des accords qui ont « le caractère d'un prémédité social en mouvement qui ne relève pas de la prescription officielle mais qui la traduit, la "rafraîchit" et, si nécessaire, la contourne » (Clot & Faïta, 2000). Ces accords sont

déposés dans les outils élaborés pour l'évaluation qui deviennent ainsi des supports à l'organisation de l'activité des enseignants et à la stabilisation des façons de faire locales. Ils permettent d'assurer la transmission d'un pan de l'activité et de nourrir le genre professionnel.

Outre l'engagement dans les équipes pédagogiques locales, l'activité des nouveaux enseignants dans les collectifs de travail se fait aussi de façon virtuelle, comme l'exprime un enseignant : « J'ai une espèce d'hyperactivité sur le net » (Pierre). La communauté des professeurs d'EPS internautes devient alors une ressource mobilisée, mais avec un regard critique. La toile devient un lieu de débats, à l'instar des controverses parfois vives avec les collègues réels de l'établissement. Que ce soit dans un collectif réel ou dans un collectif virtuel, ces enseignants font preuve d'une démarche pragmatique qui oblige à faire des choix, comme par exemple lorsqu'il s'agit d'affecter une note en temps limité pour le CCF, et qui renforce la fonctionnalité des outils, significative de leur efficacité.

Tout comme ils le font pour l'élaboration d'outils pédagogiques, qui reposent sur la validation de repères communs, discutés lors de controverses puis entérinés entre pairs, les nouveaux enseignants construisent des procédures avec les autres professionnels de l'établissement (vie scolaire, administration) pour cadrer l'activité des élèves lors de la passation de l'examen. C'est la communauté scolaire qui est alors concernée par le bon déroulement de l'épreuve, fournissant aussi un étayage à l'engagement des élèves.

Ainsi, la controverse professionnelle nourrit le métier par le croisement des différents regards et avis des enseignants/professionnels qui échangent sur un problème commun rencontré sur le terrain. L'engagement dans les différents collectifs de travail est une façon pour les nouveaux enseignants d'intéresser, d'explicitier et de produire des règles partagées qui contribuent à organiser et à donner du sens à l'activité des élèves tout en renforçant l'importance scolaire des épreuves du Bac pro.

L'EXTERIORISATION DES REGLES DU TRAVAIL SCOLAIRE

Les nouveaux enseignants élaborent des règles spécifiques à l'épreuve. Ils organisent un environnement différent du contexte habituel d'évaluation de fin de cycle, assorti de règles propres au CCF qui sont explicitées : « Les élèves, ils jouent le jeu, enfin, [...] ils savent que la grille, on la présente, on la prépare et il n'y en a aucun qui a déboulé juste le jour, qui est venu juste passé le CCF. [...] Ils jouent le jeu, ils jouent le jeu scolaire parce qu'il y a tout un travail » (Noémie). Les nouveaux enseignants cherchent à stimuler l'« intérêt scolaire » des élèves de LP dont on sait qu'ils sont en situation de réapprentissage du métier d'élève et à qui on n'en conte plus. En intéressant les élèves à la chose scolaire, ils contribuent aussi à lutter contre l'absentéisme. Ainsi, en jouant sur le côté stratège des élèves qui veulent sortir gagnants du lycée, ils redonnent du sens à une épreuve d'examen qui en avait perdu.

Les règles du « jeu scolaire » reprennent les règles de cadrage de l'épreuve associées à l'explicitation des critères de notation. En publicisant les éléments de construction de la note, ces enseignants favorisent le développement de stratégies scolaires pour obtenir la meilleure note possible. L'extériorisation des règles du « jeu scolaire » nécessite une explicitation puis leur appropriation par les élèves. Elles ne sont pas uniquement mises au jour mais « travaillées », elles font l'objet d'un intéressement des élèves qui, se les faisant leurs, tendent à devenir acteurs de leur propre histoire scolaire. Dans cet espace

d'intéressement, d'un côté les élèves peuvent trouver un gain en matière de note et de l'autre, l'enseignant un intérêt en matière de contrôle des élèves.

Ce « travail » consiste à donner un sens scolaire à l'ensemble des règles non encore intégrées. Ainsi, du côté de l'élève, il ne s'agit plus d'être obéissant (respecter l'autorité de l'enseignant) ou gentil (écouter les conseils) avec l'enseignant pour avoir une bonne note mais de conjuguer au mieux toutes ces règles pour son propre intérêt. Il s'agit bien d'une nouvelle configuration de la forme scolaire rendue explicite, non plus à appliquer mais à mobiliser. Dans cette configuration, ce sont bien des savoirs, des stratégies et des savoir-faire organisés qui sont articulés ensemble en vue d'un gain d'efficacité scolaire : « se surpasser le jour de l'épreuve d'examen » est alors à considérer comme une règle du travail scolaire. Dans cet univers, l'explicitation des critères donne de la transparence à la règle, ce qui permet ainsi aux élèves en se les appropriant d'avoir une possibilité d'agir selon un régime de justice spécifique à la sphère scolaire (Rayou, 2010). Le caractère « juste » de la note attribuée participe ainsi de la justice scolaire.

De plus, cette extériorisation des règles du travail scolaire est associée à une mise en scène de l'épreuve avec un déroulement cérémonial accentué. Les nouveaux enseignants répondent à « une lente érosion de la légitimité traditionnelle de l'école » (Prairat, 2009) par une légitimité fonctionnelle de l'école. Le travail d'explicitation concourt à construire cette légitimité : ce ne sont ni le hasard ni les affects qui œuvrent dans l'obtention d'une bonne note, mais bien l'activité de l'élève à partir de données explicitées et mobilisées. En agissant ainsi, les nouveaux enseignants construisent une forme d'éthique scolaire correspondant à une « attitude raisonnable » dans un espace scolaire se différenciant de l'espace domestique, du monde du travail et de l'espace public.

Les trois éléments caractéristiques d'une professionnalité en mouvement apparaissent comme des éléments essentiels pour prendre en compte la grande diversité des élèves qui arrivent en LP, les ré-intéresser aux apprentissages scolaires et contribuer à une meilleure réussite au Bac pro. Ces « nouveaux enseignants » mobilisent, à la différence de certains de leurs aînés, une logique de l'« efficacité scolaire », qui replace leur activité dans la sphère scolaire en lui redonnant sens et intérêt auprès des élèves.

STYLE PROFESSIONNEL ET CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT

Alors que les ressorts de cette nouvelle professionnalité reposent sur des règles de métier partagées, deux axes animent prioritairement l'activité de ces enseignants : l'un est centré sur l'agencement des ressources alors que l'autre met en avant les rapports avec les personnes. Ainsi, selon qu'ils mobilisent plus une dynamique que l'autre pour construire la « bonne distance », pour s'engager dans les collectifs de travail et expliciter les règles, nous avons pu identifier quatre comportements typiques. Parmi les enseignants qui privilégient l'agencement des ressources, nous avons repéré des « outilleurs » et des « passeurs », alors que ceux qui privilégient les rapports avec les personnes se distribuent entre les « coachs » et les « humanitaires ».

L'« OUTILLEUR »

L'« outilleur » conceptualise et met au point des dispositifs en prenant en compte l'organisation scolaire générale et les règles de fonctionnement à partir de connaissances

théoriques et de savoirs pratiques en vue d'un fonctionnement optimal. Il prévoit aussi les réajustements possibles et d'autres solutions en cas de dysfonctionnement.

Ces enseignants recherchent la rigueur dans l'organisation des situations de travail en anticipant toute chose pour que chaque moment scolaire soit pensé, calculé, prévu pour être le moins possible pris au dépourvu. Dans notre étude ces enseignants exercent dans des LP qui cultivent la logique de l'excellence en sélectionnant les élèves ou jouent la carte de la concurrence, s'appuyant sur une logique marchande (Derouet, 1992), et donne à voir à l'extérieur la réussite des élèves.

Les situations proposées par les outilleurs sont très équipées en « marqueurs scolaires », pour renforcer la dimension scolaire. Ils sont fortement investis dans le réseau local dans la construction de repères communs de notation pour s'assurer que le sens attribué est partagé et dans d'autres collectifs de travail, communautés virtuelles ou groupes académiques.

Ils ont mis en place un cadrage fort avec un sur-étayage de règles très largement explicitées, et déposées dans des objets, autorisant le passage des élèves dans le « manteau noir » (Pierre) ou une mise en scène fortement institutionnalisée (Noémie). Chaque instant scolaire est assorti d'un ensemble de règles adaptées offrant aux élèves les moyens de développer une activité spécifique et située participant au développement de leur autonomie. Toute la structure de l'établissement scolaire est très sagement mobilisée, chaque argument scolaire calculé, pour que tienne l'esprit scolaire grâce à des outils dont la construction repose sur un pragmatisme très rationalisé. Savants concepteurs de dispositifs favorisant l'enrôlement des élèves, ils ont construits une posture « désaffectisée » d'examineur pour faire passer l'épreuve de CCF. Ils apportent ainsi une légitimité rationnelle à l'école (Dubet, 2005).

LE « PASSEUR »

Le « passeur » élabore des dispositifs d'enseignement avec les règles pour faire tenir la structure en vue du meilleur fonctionnement possible. Il partage avec l'ouilleur son souci de rigueur, l'ensemble du dispositif est pensé, calculé et anticipé mais les réajustements se font in situ ou a posteriori.

Les passeurs mobilisent les règles de l'art pour faire tenir l'organisation avec un fort enrôlement des élèves à la chose scolaire. Dans notre enquête, ils exercent dans un LP d'une cité scolaire dont les élèves sont réputés difficiles, dans un LP fonctionnant sur la logique marchande ou dans des LP où la majorité des spécialités sont rares et sélectives, mobilisant la logique de fonctionnement de l'excellence et masquant les filières où les enseignants s'emploient à réparer les élèves.

Ils partagent avec les « outilleurs » le fait de construire la bonne distance de façon marquée en lui donnant le sens scolaire adapté au contexte, mais celle-ci est plus symbolique que matérialisée.

Les passeurs sont à l'interface entre les différents réseaux professionnels, des internautes et du local, et sont très actifs dans la construction de règles et d'outils communs. Ils ont à cœur de partager des règles de métier, et notamment des repères, afin d'être le plus justes possible, particulièrement Stéphane, qui privilégie la dimension émancipatrice de sa mission et pour qui l'attribution de la note est un réel « challenge » professionnel en LP.

L'épreuve de CCF est l'occasion d'une mise en scène sur-jouée par l'expression des règles scolaires avec lesquelles ils vont enrôler les élèves. Dans ce groupe, l'organisation du dispositif respecte les règles de l'art permettant de faire tenir la dimension scolaire mais sans pour autant mobiliser une batterie aussi conséquente et calculée de règles que le groupe des « outilleurs ». Ils développent une activité conséquente dans l'enrôlement des élèves aux règles construites mais leur engagement dépasse peu l'espace disciplinaire pour faire tenir l'organisation de l'épreuve.

LE « COACH »

Le « coach » développe une activité d'accompagnement en s'appuyant sur les points forts des élèves pour viser le meilleur niveau de réussite et d'épanouissement.

Comme l'« ouvrier » et le « passeur », le coach mobilise des règles du travail scolaire mais il s'agit plus de les réactiver auprès d'élèves qui les avaient déjà apprises. Dans notre enquête, les coachs exercent en LP tertiaire avec un public scolaire constitué majoritairement de filles dont le profil s'apparenterait à celui d'élèves de la voie générale, dans un LP d'une cité scolaire où la grande majorité des filières fonctionnent sur l'excellence avec des élèves sélectionnés, dans une SEP d'un lycée technique renommé à dominante industrielle où le cadrage des élèves est très serré ou dans une SEP électronique implantée dans un lycée où les projets pédagogiques sont nombreux.

Ils ont construit, comme les « passeurs », une distance plus symbolique que matérialisée. Ils passent une grande partie de leur activité à relancer les apprentissages des élèves qui peinent à s'investir sur la durée, d'où la nécessité de s'appuyer sur les réussites pour maintenir leur engagement dans les apprentissages en prévision des échéances certificatives.

Fortement investis dans les collectifs de travail locaux et virtuels, ils y puisent plus particulièrement le ressort pour étalonner les repères de notation afin de ne pas être trop « exigeants » avec des élèves. Une partie de leur éthique consiste à faire preuve de justice scolaire en resituant le niveau des élèves à leur juste place : ce sont bien des élèves de LP méritants qui gagnent à être récompensés et non des élèves « juste moyens » de la voie générale.

L'« HUMANITAIRE »

L'« humanitaire » s'engage sur une mission éducative dans un territoire scolaire particulièrement difficile et pour une durée qu'il envisage limitée. Il sait que l'exercice du métier sera pénible mais, faisant preuve de dynamisme, il est prêt à l'endurer pour diffuser l'esprit scolaire.

Nommé dans un LP classé en réseau d'éducation prioritaire où la logique de la réparation prime (Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2008), cet humanitaire, malgré son isolement professionnel (peu de collectif local), est prêt à « lâcher » de temps en temps, trop affecté personnellement par la détresse sociale et scolaire des élèves en très grande difficulté : il peine parfois à tenir la posture d'enseignant pour pencher sur le versant de l'éducateur lorsque le contexte est trop difficile à tenir. La distance est moins rigoureusement tenue et il s'installe parfois dans la proximité pour « aider » les élèves.

Se sentant un peu isolé dans son établissement, l'humanitaire se tourne avec pragmatisme vers des collectifs de travail extérieurs pour construire les outils appropriés à son public scolaire. L'humanitaire met en place un cadrage faible avec des règles souples, voire des arrangements avec le dispositif prescrit pour faciliter l'accès à une note satisfaisante aux élèves. Il cherche à ramener les élèves égarés dans la « maison école » en faisant preuve de créativité pédagogique. En termes d'éthique, l'humanitaire valorise l'intégration des règles du travail scolaire (compétences sociales) des élèves qui sont souvent bien en-deçà des compétences prescrites, en minimisant l'importance des prestations motrices.

L'humanitaire présente une professionnalité qui tend vers une approche vocationnelle du métier mais pour lui la prise en compte de son contexte de travail est primordiale.

La présentation de cette typologie montre toute la finesse des ajustements aux contextes dans lesquels ces enseignants exercent et le pragmatisme qui contribue à la justesse dans l'adaptation des règles de travail.

CONCLUSION : NOUVELLE PROFESSIONNALITE ET EVOLUTION DES LP

Depuis trente ans le bac pro a amplement contribué à l'élévation du niveau de formation et de diplômation en France, notamment grâce à des réformes qui ont particulièrement questionné le travail enseignant. Il émerge de notre recherche qu'une professionnalité enseignante dynamique et en mouvement apparaît opportune pour prendre en compte à la fois les publics scolaires à profils variés et les enjeux de politiques éducatives qui visent une meilleure efficacité du système éducatif. Ainsi, pour répondre à une prescription, le CCF qui entraîne un déplacement du déroulement et des responsabilités des épreuves d'examen vers les enseignants, activer des règles de métier et une posture adaptées à cette nouvelle situation pédagogique devient essentiel. L'inscription dans un collectif de travail permet de faire tenir une sorte d'« esprit scolaire » sur une épreuve qui, relocalisée dans le LP, aurait pu perdre de sa grandeur mais qui du fait de ce renforcement des règles entre professionnels en ressort consolidée. En agissant ainsi, les enseignants porteurs de cette nouvelle professionnalité tissent un ensemble de règles partagées qui contribuent à lutter contre la « baisse du niveau » des élèves si souvent évoquée et à lutter contre l'affaiblissement du diplôme (« diplôme maison »), grâce à une éthique collectivement assumée. Ce n'est plus l'enseignant seul dans sa classe qui contribue à la certification mais bien un membre d'une communauté professionnelle.

Du côté des élèves, l'extériorisation des règles du travail scolaire, devenues contenus de formation, contribue à leur (ré)apprentissage, les plaçant ainsi dans une posture de « néo-lycéens » acteurs de leur propre devenir. Et dans la perspective d'une plus grande réussite au bac pro, les enseignants sont ainsi toujours plus amenés à rendre explicites les attendus du système scolaire en matière de contenus de formation et de modalités certificatives pour transformer les ex-collégiens en échec en lycéens méritants.

Dans un espace d'enseignement qui évolue aussi par la transformation des diplômes, les enseignants d'autres disciplines que l'EPS, objet de notre recherche, se trouvent dans des situations similaires. La professionnalité enseignante peut aussi être questionnée par la rénovation d'un diplôme. Les clés de compréhension de la nouvelle professionnalité enseignante pourraient alors être mobilisées pour analyser ce qui se passe dans d'autres disciplines.

Les résultats présentés montrent aussi le renforcement de la forme scolaire des apprentissages réalisés au LP alors même que le passage aux compétences (élargissement des contenus de formation à d'autres savoirs que les connaissances académiques) a souvent été décrit comme un possible moyen de déscolariser l'enseignement professionnel. Avec ces nouveaux enseignants, l'enseignement professionnel semble conforter son inscription scolaire amorcée au milieu du XXe lors de son intégration à l'Éducation nationale.

BIBLIOGRAPHIE

Boltanski, L., & Thevenot, L. (1991). De la justification : les économies de la grandeur, Paris : Gallimard.

Bourdoncle, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyse sociologiques anglaises et américaines. 1-. La fascination des professions », Revue française de pédagogie, n° 94, p. 73-91.

Callon, M. (1986) « Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », L'année sociologique, n° 36, p. 169-208.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail, Paris : PUF.

Clot Y., & Faïta D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », Travailler, n° 6.

Coste, S. (2013). Enseigner en lycée professionnel : le métier des professeurs d'éducation physique et sportive à l'épreuve des nouvelles modalités de certification. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.

Coste, S. (2015). « Nouvelle professionnalité des enseignants d'éducation physique et sportive en lycée professionnel. Bonne distance, séquençage et extériorisation des règles du travail scolaire », Recherches en éducation, n° 21, p. 167-177.

David, B. (dir.) (2000). L'éducation physique et sportive : la certification au baccalauréat, Paris : INRP.

Derouet, J.-L. (1992). École et Justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?, Paris : Métailié.

Dubet F. (2005). « Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail », Revue française de sociologie, n° 46, p. 495-528.

Faïta, D. & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. DELTA, n° 19, p. 123-154.

Gelin D., Rayou P. & Ria L. (2007). Devenir enseignant : parcours et formation, Paris : Colin.

Heinich N. (2008) « Régime vocationnel et pluriactivité chez les écrivains : une perspective compréhensive et ses incompréhensions », Socio-logos, n° 3.

Huberman M. (1989) La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession, Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé.

Jellab, A. (2008). Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

- Jellab, A. (2014). L'émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Lantheaume, F. (dir.), Bessette-Holland, F., & Coste, S. (2008). Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail. Lyon : INRP.
- Maroy, C. (2006). École, régulation et marché : une analyse de six espaces scolaires en Europe. Paris : PUF.
- Palheta, U. (2012). La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public, Paris : PUF.
- Perez-Roux T. (2012). La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation, Rennes : PUR.
- Prairat E. (2009). « Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie », Éducation et sociétés, n° 23, p. 41-57.
- Raulin D. (2006). L'enseignement professionnel aujourd'hui, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Rayou P. (2010). « Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d'interprétation », Éducation et sociétés, n° 25, p. 83-96.
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront ils l'école ?, Paris : Bayard.
- Theureau J. (2006). Le cours d'action : méthode développée. Toulouse : Octarès.
- Troger, V. (2014). Bac pro en 3 ans et nouvelles trajectoires : présentation. En ligne <http://cha.unsa-education.com/spip.php?article72>
- Vincent, G. (dir.) (1994). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Wittorski R. & Briquet-Duhazé S. (dir.) (2008). Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?, Paris : L'Harmattan.

La mise en place du bac pro Accompagnement, soins et services à la personne dans les situations d'enseignement et ses effets sur les élèves

Isabelle Rémerly³¹⁴

La filière sanitaire et sociale au sein des lycées professionnels (LP) est une des filières professionnelles les plus valorisées et les plus demandées par les élèves de troisième au collège (ARRIGHI et GASQUET, 2010). Nous constatons cette attractivité au sein de l'académie de Créteil : actuellement les taux de pression dans ces sections sont supérieurs à 150% en moyenne pour le bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne » (ASSP désormais) - notons que les sections sont composées à plus de 90% de filles. En d'autres termes, environ un tiers des élèves ayant demandé cette formation n'obtiendra pas satisfaction. Contrairement à d'autres filières (PALHETA, 2012), le bac pro ASSP n'est donc pas réductible à une filière de relégation, tout au moins selon les demandes d'affectation formulées par les élèves³¹⁵.

Suite à la rénovation de la voie professionnelle, qui a institué le bac pro en 3 ans et supprimé le cursus de formation au BEP, le bac pro ASSP a été créé en 2011. Il a pris la place du BEP Carrières sanitaires et sociales, qui ne conduisait paradoxalement à aucun bac pro mais menait au baccalauréat technologique Sciences et techniques sanitaires et sociales. Transformé en « diplôme intermédiaire » comme tous les BEP, ce BEP n'a pas disparu mais se prépare en cours de formation au bac pro. Il a d'ailleurs le même intitulé. La première session du nouveau baccalauréat a eu lieu en 2014.

A partir d'une enquête menée dans l'académie de Créteil, nous nous proposons d'étudier comment les élèves se saisissent de ces transformations curriculaires, en construisent une signification. Cette communication se propose donc d'interroger les évolutions curriculaires liées à la rénovation de la voie professionnelle et d'en analyser les conséquences sur le rapport des élèves à la formation. Pour ce faire, nous nous pencherons tout d'abord sur l'évolution du curriculum entre le BEP et le bac pro : qu'est-il attendu des élèves à la fin de la formation du bac pro ? Puis nous étudierons, dans ce cadre d'élévation des objectifs de formation, le rapport des élèves au curriculum, en identifiant ce qui, à leurs yeux, légitime la formation : quelle valeur accordent-ils aux nouveaux contenus du bac pro ASSP? Nous analyserons ensuite les supports utilisés par les enseignants au cours des trois années de formation : les supports d'enseignement auxquels les élèves sont confrontés correspondent-ils aux objectifs de formation ? Participent-ils à donner de la valeur à la formation ou entraînent-ils une forme de résistance aux savoirs du curriculum prescrit ?

Les données étudiées sont constituées de 32 entretiens d'élèves de bac pro ASSP (première session de 2014) et de 26 fiches de cours. La formation au bac pro ASSP présente le nombre le plus important d'élèves dans les formations relevant de la filière sanitaire et sociale au sein de l'académie de Créteil avec près de 1 600 élèves en terminale bac pro, répartis dans 9 établissements privés et 24 établissements publics. 50,7 % des élèves³¹⁶ n'ont jamais redoublé au moment de leur entrée en seconde professionnelle et 43,5% ont un

³¹⁴ Université Paris 8, CIRCEFT-ESCOL : isabelle.remerly@orange.fr

³¹⁵ Etude des taux de pression à l'académie de Créteil à l'entrée en BEP CSS de 2009 jusqu'en 2012 puis taux de pression du bac pro ASSP à partir de 2013 qui sont supérieurs à 130%

³¹⁶ Fiches APAE, données 2014-2015

an de retard ; pour la plupart des élèves, l'âge varie de 15 à 16 ans à leur entrée en formation jusqu'à 18-19 ans à leur sortie. A la rentrée 2014, dans la filière professionnelle, 76% des parents se situent dans les PCS ouvriers inactifs, employés et artisans (moyenne académique), face à 8.4 % de cadres. Les deux établissements sélectionnés pour la collecte des données représentent la diversité sociologique de l'académie de Créteil : un établissement situé en Seine et Marne avec une population plus favorisée, et un établissement dans le Val de Marne accueillant une population scolaire issue des milieux populaires. Les données des élèves reçus en entretien correspondent aux données globales de l'établissement concernant les PCS des parents. Le recueil de vingt-six fiches d'activités ainsi que de huit progressions pédagogiques (organisation des enseignements sur les trois années de formation) relatives aux différents savoirs du référentiel de bac pro ASSP renvoie à différents niveaux (classes de seconde, première et terminale) ; ces documents ont été élaborés par des enseignants d'expérience et de statut divers.

DU BEP AU BAC PRO : UNE ELEVATION DES OBJECTIFS DE FORMATION ?

Les référentiels d'activités professionnelles et de certification ont évolué suite au passage du BEP au bac pro. Ainsi, les pratiques du soin et de l'animation font désormais partie de la démarche de projet, mettant en relation le contexte d'une situation, son diagnostic, les activités à réaliser et leur évaluation. Les activités de soins et les activités d'animation ont évolué vers la participation et l'élaboration de projets d'accompagnement des personnes, d'animation et d'éducation à la santé. Dans le cadre des épreuves certificatives, cette démarche de projet liée à la participation au projet individualisé de la personne dans une structure médico-sociale et la conduite d'actions d'éducation à la santé doit être formalisée et explicitée par les élèves sous la forme de dossiers écrits d'une quinzaine de pages ; ces dossiers doivent être présentés et soutenus lors d'une prestation orale devant un jury composé d'un professeur et d'un professionnel du secteur sanitaire et social. L'élaboration d'un projet d'animation est évaluée lors d'une période de formation en milieu professionnel.

Cependant, tandis qu'une partie du curriculum vise les objectifs du bac pro, une autre partie de la formation porte sur les activités et les objectifs du BEP puisque ce dernier est intégré dans le cursus de formation au bac pro. Ainsi, nous pouvons remarquer que les activités de soin n'ont pas totalement disparu, A titre d'exemple, la compétence "Assurer la réfection d'un lit" fait à la fois partie du référentiel du BEP ASSP et du bac pro ASSP. Quoi qu'il en soit, le curriculum prescrit du bac pro ASSP vise non seulement la maîtrise d'activités qui relèvent de l'exécution mais également l'adaptation à des situations et des contextes professionnels différents (ECKERT, 1999).

Les descripteurs des niveaux du cadre européen des certifications (CEC) définissent ainsi le niveau IV auquel correspond le bac pro : « dans un domaine de travail ou d'études, la maîtrise de savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux, avoir acquis une gamme d'aptitudes cognitives et pratiques pour imaginer des solutions à des problèmes précis et s'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles mais susceptibles de changer et de superviser le travail habituel d'autres personnes ». La nomenclature interministérielle des niveaux de formation français définit le niveau IV comme « un travail technique qui peut être exécuté de façon autonome et/ou comporter des responsabilités d'encadrement et de coordination ».

Nous pouvons dire que les transformations curriculaires portent sur la mobilisation de différents savoirs dans des classes de situations plus hétérogènes.

De plus, nous constatons aussi l'élévation des objectifs des pratiques littéraires (BAUTIER, RAYOU, 2009), c'est-à-dire liées au traitement de l'écrit. La fréquentation de l'écrit permet de développer les capacités à organiser et à structurer la pensée, à argumenter en prenant appui sur des savoirs mobilisés. L'enjeu de la formation au bac pro est bien de convoquer des savoirs et la construction d'une argumentation. L'écrit est susceptible de permettre de matérialiser la combinaison des savoirs scientifiques appliqués et procéduraux ainsi que la mise en relation des savoirs avec la prise en compte des éléments du contexte dans une situation donnée.

L'écrit est également développé en milieu professionnel ; il est en effet attendu des titulaires du bac pro des activités du type « rendre compte », « rédiger un projet ». Ce type d'écrit permet aux élèves d'acquérir la maîtrise de ces activités comme de faire évoluer leur rapport à l'écrit, souvent marqué par une forme de réticence du fait de leur parcours scolaire antérieur.

Les enjeux de l'écrit en bac pro ASSP se situent donc à deux niveaux :

- maîtriser les activités professionnelles et scolaires qui nécessitent l'écriture ;
- développer les capacités d'analyse par la mise en mot de l'activité.

Pour les épreuves certificatives du bac pro ASSP, les élèves, dans un premier temps, doivent identifier les éléments de la situation et du contexte professionnel à prendre en compte dans l'analyse de la situation initiale, mais aussi mobiliser des savoirs nécessaires à la réalisation de la pratique (prise ici au sens de projet que les élèves doivent mettre en œuvre) en milieu professionnel. Dans un deuxième temps, ils doivent analyser leur pratique dans le cadre scolaire pour l'évaluation. Ces formes d'évaluation nécessitent la mise en œuvre de capacités d'analyse relatives à l'action menée. Il leur faut passer de la maîtrise d'un savoir professionnel dans une situation et un contexte spécifique en milieu professionnel, à l'argumentation dans le cadre scolaire de l'action en stage, par l'identification, la sélection, la mobilisation et la combinaison des différents savoirs (procéduraux et scientifiques appliqués) génériques enseignés en cours.

L'élévation des objectifs de formation est donc caractérisée par l'évolution entre :

mobiliser les savoirs en jeu pour effectuer des choix dans une situation d'action professionnelle donnée (plutôt niveau V) ;

combinaison de différents savoirs et la prise en compte d'éléments contextuels pour proposer et réaliser des actions (plutôt niveau IV).

Nous aurions pu penser que l'élévation du niveau de formation entre le BEP « Carrières sanitaires et sociales » et le bac pro ASSP contribuerait à donner de la valeur aux savoirs du curriculum pour les lycéens professionnels. Notre recherche conduit plutôt à montrer que la valeur que les élèves accordent aux contenus de formation tient à d'autres raisons.

LE RAPPORT DES ELEVES AU CURRICULUM DU BAC PRO ASSP

Le rapport au curriculum du bac pro ASSP peut être défini comme la valeur que les élèves confèrent au curriculum d'un point de vue identitaire - à quels savoirs du curriculum les

élèves donnent-ils de la valeur pour leur devenir professionnel ? - et d'un point de vue d'appropriation des savoirs, culturel et cognitif donc - les élèves s'approprient-ils les contenus de la formation ?

Afin d'étudier le rapport des élèves au curriculum, nous analysons les processus qui sous-tendent la façon dont ils confèrent de la légitimité à la formation. La notion de légitimation est donc mobilisée de leur point de vue. Elle est liée à leur identification des nouveaux savoirs de bac pro et des objectifs de formation, c'est-à-dire s'adapter à différents contextes et différentes situations et mobiliser les savoirs pertinents qui sont en jeu dans le cadre de la mise en œuvre d'une démarche de projet.

LEGITIMATION PAR LA DIMENSION TRADITIONNELLE DES ACTIVITES DU SOIN

La majorité des lycéens interrogés ne semble pas faire la distinction entre les objectifs du bac pro qui relèvent du niveau IV et les activités traditionnelles des soins d'hygiène et d'animation de niveau V qui représentent de façon dominante la formation. La finalité de la formation reste donc orientée pour les élèves vers les pratiques de soin en tant qu'opération productive concrète, c'est à dire correspondant aux activités professionnelles de niveau V telles que les soins d'hygiène et de confort ou les activités d'animation en établissements médico-sociaux héritées du BEP Carrières sanitaires et sociales.

Les élèves déclarent se sentir utiles lorsqu'ils réalisent des gestes qui contribuent à répondre aux besoins physiologiques des personnes. Il existe chez les futurs professionnels du soin une représentation idéalisée du soignant qui rejoint les quatre phases du care : se soucier de, prendre en charge, accorder des soins, recevoir des soins (TRONTO, 2008). Au demeurant, les élèves perçoivent les activités relevant du soin comme des réponses à des besoins immédiats qui nécessitent une prise en charge physique et montrent un résultat immédiat des actions entreprises par une transformation du réel. La notion de projet marquant l'élévation de niveau de qualification dans le référentiel du bac pro ASSP et qui nécessite une construction dans le temps est absente du discours des élèves, qui mettent en avant l'action de court terme et en situation. Pour les élèves, l'élévation du niveau de professionnalité (BOURDONCLE, 1991) n'entre donc pas dans les critères de légitimation de la formation, voire de leur future profession. En d'autres termes, les élèves ne perçoivent pas la nature de la situation professionnelle de niveau bac pro.

Aziz JELLAB (2001) a identifié quatre formes de rapport aux savoirs chez les élèves de lycée professionnel. La forme pratique correspond à l'expérience d'élèves pour qui l'apprentissage est « identifié à l'acquisition d'un savoir-faire via la confrontation concrète avec les activités professionnelles » Les entretiens montrent que les élèves n'évoquent pas la différence entre réaliser des activités d'animation et élaborer un projet d'animation, pas plus que la différence entre les activités de soin et la démarche de soin. Lorsque les élèves décrivent les activités réalisées pendant les périodes de formation en milieu professionnel, ils indiquent l'aide à la prise des repas, les toilettes, les aides aux déplacements et à la mobilisation, les réfections de lit dans le domaine des soins d'hygiène et de confort. Pour le domaine de l'animation, ils indiquent des activités telles que les ateliers mémoire et le loto.

Les élèves citent les démarches de projet (projet de vie, projet d'animation), mais restent centrés sur la réalisation de tâches concrètes liées aux soins d'hygiène : « Ça - le dossier du projet - a présenté euh, moi ce qui est, quel a été mon rôle, donc l'accompagner etc. elle euh... enfin on racontait un peu son histoire de vie. Le rôle des soignants dans la structure,

comment est ce projet, les échecs et les réussites etc. Moi j'allais le matin l'aider à faire sa toilette. Donc euh... je la faisais faire le visage etc., toute seule mais après je faisais le bas, puisqu'elle ne pouvait pas faire toute seule. Je l'aidais dans ses déplacements. C'est tout puisqu'après le reste du temps, elle se débrouillait assez bien toute seule. » (O., 17 ans, terminale bac pro ASSP, mère agent de service hospitalier, père absent).

LEGITIMATION PAR LA MISE EN FORME SCOLAIRE DES PRATIQUES DU SOIN

La mise en forme scolaire se traduit tout d'abord par la présence de l'écrit dans les situations d'apprentissage des pratiques professionnelles et par la référence à des savoirs qui permettent de justifier ces pratiques. L'enseignement des savoirs procéduraux et des savoirs scientifiques appliqués, ainsi que leur mise en relation dans les séquences de cours, sont nouveaux pour les élèves. L'organisation de l'enseignement professionnel qui correspond à l'alternance avec les périodes de formation en milieu professionnel, à la présence de plateaux techniques dans les LP, aux évaluations par contrôles en cours de formation, relève également de la mise en forme scolaire des pratiques professionnelles du soin.

Du point de vue des futurs bacheliers, la mise en forme scolaire des pratiques du soin et les activités d'apprentissage qui en découlent sont fondées sur la réalisation des gestes pratiques qui correspondent à ce qu'ils attendent d'une formation professionnelle. Une partie des savoirs - les savoirs procéduraux- sont acquis lors des séances de travaux pratiques qui permettent aux élèves une rupture avec la mise en forme scolaire traditionnelle du collège : « dans les deux premières années, on fait beaucoup de TP - travaux pratiques - et c'est ce que j'attendais, en fait, de cette formation. J'attendais réellement qu'on ait... qu'on ait du... de la pratique. Mais pas forcément que en stage, mais qu'aussi les cours euh... ne soient pas que théoriques, que théoriques et que ce soit du bourrage de crâne. Non, qu'on pratique aussi... et c'est ce que j'ai retrouvé en tout cas durant les deux premières années. » (F., 18 ans, terminale bac pro ASSP; mère aide-soignante, père retraité).

Les cours liés aux savoirs procéduraux sont constitués de fiches techniques avec un protocole écrit à respecter lors de la réalisation des pratiques professionnelles – il sera à adapter selon le contexte et la situation d'exécution rencontrée au cours de la PFMP. Les élèves reconnaissent l'articulation entre les savoirs procéduraux dispensés au LP et les éléments du contexte de la PFMP à prendre en compte pour la réalisation des activités : « En fait ils - les professeurs - nous apprennent la base. Par exemple comment dire... on va prendre pour exemple... une réfection de lit tout simple. Ils vont nous montrer, ils vont nous dire c'est comme ça ; en fait ils nous apprennent, ils nous le montrent... c'est comme dans des structures y'a des alèses jetables, des alèses en coton, ça dépend en fait... » (S1, 17 ans, première bac pro ASSP, mère aide-soignante, père absent).

Les savoirs scolaires scientifiques appliqués permettent de justifier et d'explicitier les pratiques. Dans les situations d'enseignement, les savoirs scientifiques appliqués sont articulés aux savoirs procéduraux, ce qui permet aux futurs professionnels du soin de justifier leurs pratiques : « La croissance des micro-organismes ? Par exemple quand on est infecté c'est important de savoir, de connaître le temps d'incubation du micro-organisme, savoir en combien de temps il se développe et savoir comment le contrer aussi et les moyens de prévention. » (M., 17 ans, première bac pro ASSP, mère assistante maternelle agréée ; père postier).

La présence de l'écrit semble nécessaire aux yeux des élèves pour deux raisons principales. Premièrement, l'écrit est reconnu explicitement par les élèves comme faisant partie des tâches à accomplir en milieu professionnel avec la rédaction de comptes rendus, de courriers ou de transmissions ; ces tâches sont d'ailleurs énoncées dans le référentiel d'activités professionnelles du diplôme. Il est important pour les élèves d'apprendre à « écrire correctement », c'est-à-dire en respectant les codes de l'écriture. En revanche, au-delà de la dimension de transcription et de stockage d'informations, les élèves ont des difficultés à percevoir la dimension de travail à partir d'une production écrite : « ben je pense que j'ai bien pris conscience que c'est important quand même l'écrit, parce que, que ça se... ben surtout pour les... qu'on fait des... des transmissions. Ça, c'est vrai que c'est important, que ça soit la grammaire ou autre. Après, euh moi, je sais que les dossiers, je le faisais par rapport au stage... Mais après, il y a d'autres matières où euh, oui, oui, il faut taffer, ça c'est sûr, c'est bénéfique pour les dossiers et pour euh, pour les transmissions, pour euh... la vie au quotidien, pour pas mal de choses... » (L., 18 ans, terminale bac pro ASSP ; mère aide-soignante ; père cuisinier).

Deuxièmement, la présence de l'écrit dans la formation renforce la légitimité de la formation au regard de la voie générale et technologique. Pour une partie des futurs bacheliers, l'acquisition de gestes professionnels ne suffit pas à légitimer une formation, même si celle-ci a une finalité professionnelle. Il semble important pour une partie des élèves de repérer un niveau d'exigence des situations d'enseignement leur permettant de valoriser leur formation en se conformant pour partie à une forme scolaire traditionnelle : « On écrit beaucoup en français. La prof nous demande d'analyser le texte donc on répond à des questions, et d'écrire, de faire des rédactions. Mais on est au lycée quand même... c'est normal. » (J., première bac pro ASSP).

Les contraintes vécues en terminale liées à la mise en œuvre des objectifs de formation peuvent participer à légitimer aux yeux des élèves la formation du bac pro et permettraient donc une demande accrue d'accès à l'enseignement supérieur (JELLAB, 2014) : « j'ai été d'abord en BEP carrières sanitaires et sociales. Et après, j'ai fait la passerelle pour un bac pro ASSP... parce que je voulais avoir le bac, enfin c'était un plus et euh... même si c'est dur on pouvait passer euh des concours, on pouvait faire des BTS, ... et on pouvait faire des DUT, enfin plein... plein de choses qu'on peut faire avec un bac mais qu'on ne peut pas faire avec le BEP... euh je vais passer mon concours pour être infirmière. » (F.2, terminale bac pro ASSP, titulaire du BEP CSS).

LES TENSIONS ET LES PARADOXES LIES AUX SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT AU LP

Selon les recommandations officielles nationales³¹⁷, les situations d'enseignement devraient rendre compte des enjeux de l'élévation des objectifs de formation en mettant les élèves en situation d'acquérir les capacités de construction d'une argumentation par la combinaison de différents savoirs dans des situations hétérogènes. Cependant, les situations réelles d'enseignement ne sont pas toujours conformes à ce niveau d'exigence attendu des élèves, prescrit dans le référentiel du diplôme et évalué pour son obtention.

Les fiches de cours et les observations associées montrent que pour certains savoirs disciplinaires, les activités demandées aux élèves sont très proches de celles demandées en

317 Ressources pour l'enseignement, document d'accompagnement pédagogique national, octobre 2011

BEP Carrières sanitaires et sociales, les domaines de savoirs étant identiques pour la plupart ; en outre, les dénominations dans les référentiels sont très proches : nous retrouvons dans les deux référentiels les savoirs scolaires scientifiques appliqués tels que sciences médico-sociales, biologie-microbiologie et nutrition-alimentation. Seuls les savoirs qui se rapportent aux techniques professionnelles et à la technologie associée diffèrent dans leur dénomination entre le BEP et le bac pro ASSP au regard des compétences à acquérir énoncées dans chacun des référentiels : ergonomie-soins, animation-éducation à la santé et services à l'utilisateur pour le bac pro alors qu'en BEP Carrières sanitaires et sociales, étaient mentionnés les savoirs liés à l'ergonomie-organisation-qualité de services, la technologie des produits et des équipements et les techniques professionnelles.

Cependant, l'élévation du niveau d'exigence et de qualification qui pourrait être manifestée par une place plus grande accordée à l'écrit réflexif et à l'analyse de situation n'est pas explicite dans ces fiches de cours : l'écrit reste peu présent dans les classes, surtout en tant que production demandée aux élèves. Ces derniers sont confrontés aux exigences du bac pro dans les épreuves certificatives mais peu dans les situations d'apprentissage, qui utilisent très rarement l'écrit comme outil d'élaboration de la pensée, mais plutôt comme outil de transcription d'informations. Les fiches d'activités constituent la trame du cours et peuvent relever d'un assemblage d'exercices présentés dans les manuels scolaires et d'activités créées par le professeur.

Les fiches d'activités élaborées par les enseignants laissent également peu de place à la production d'écrits : d'une part en raison de la forme même du document avec un espace circonscrit réservé à l'écriture des élèves (ce format encourageant les réponses factuelles plutôt que l'argumentation), d'autre part du fait de la consigne pour réaliser l'activité. En effet, ces consignes, que ce soit au niveau BEP ou au niveau bac, encouragent surtout la recherche d'informations dans des documents (textes, tableaux, graphiques....) et leur transcription dans un tableau ou dans la fiche sans activité d'interprétation et de synthèse. La formalisation dans la production de textes est peu présente ; les tableaux sont à compléter et les schémas sont à légender. Et c'est pour l'essentiel ce qu'en font les élèves et ce que valident les enseignants : « en fait en biologie on écrit souvent et en fait on fait toujours du recopiage donc... moi ça me plaît pas ça, j'ai toujours recopié tout le temps parce que enfin... En fait elle nous les donne les TD, faut les faire un peu chez soi, après on fait un peu la correction, elle essaie de nous expliquer et après on fait les fiches de révision. » (S2, 17 ans, première bac pro ASSP).

Des conclusions similaires découlent du traitement d'autres aspects du référentiel. Dans les cours pratiques, les professeurs demandent aux élèves de rédiger une « fiche technique » sur le geste professionnel qui a été traité pendant la séance. Cette fiche technique ne semble pas être un moyen pour les élèves – ni pour les professeurs - de revenir sur le geste professionnel réalisé afin de construire un savoir professionnel qui se rapprocherait d'un niveau bac pro en combinant différents savoirs, mais davantage un exercice de transcription de la pratique sous une forme procédurale dont les étapes sont justifiées par l'énoncé normé d'éléments de savoirs. Il n'y a pas l'élaboration d'une argumentation qui viserait à articuler les savoirs scientifiques scolaires et les savoirs procéduraux. Si l'on reprend les trois niveaux identifiés par GOODY (2004), l'écrit dans les cours d'enseignement professionnel est donc plutôt utilisé en tant qu'« instrumentalisation physique » et de stockage de l'information. Il semble que le troisième niveau qui serait « la manière dont l'écriture affecte les opérations cognitives et intellectuelles » soit absent des situations d'apprentissage ou du moins ne soit

pas explicite et visible pour les élèves. Les enjeux que représentent l'écrit et plus généralement les pratiques littéraires en termes d'objectif de formation du niveau bac pro ne sont pas perçus par les élèves et peu ou pas pris en charge dans l'enseignement.

Comme les deux premières années de LP traitent peu ces nouveaux objectifs, l'année de terminale bac pro qui prépare aux épreuves certificatives demande une mobilisation très importante des élèves pour satisfaire à ces exigences. Ceux-ci perçoivent alors le changement : « on a été un peu brusque avec nous parce que, on est arrivé, on nous a pas préparés finalement à ça puisqu'on a été très gentil avec nous sur la seconde, première et euh... arrivés en terminale, on nous a bombardés de dossiers, on nous a bombardés de feuilles, justement, à rédiger et des choses comme ça et... là, c'est vrai qu'on est un peu tombé de haut. » (F1, 18 ans, terminale bac pro ASSP ; mère aide-soignante, père retraité). L'année de terminale cristallise autour des épreuves certificatives la différence des objectifs de formation entre le bac pro et le BEP pour les élèves : « ... c'est beaucoup plus que ça. Et on a été surpris parce que, on nous a dit que c'était dur et c'est vrai que là, pff, ça y est. A trois semaines du bac et c'est vrai que c'est dur. C'est vrai que ça, ça y est. On comprend que, oui, c'est un bac pro, ben certes, mais là, c'est quand même un nouveau bac pro depuis trois ans. » (L., 18 ans, terminale bac pro ASSP, mère aide-soignante, père cuisinier).

Les progressions pédagogiques élaborées par les enseignants et qui montrent l'organisation des savoirs enseignés sur les trois années de formation, indiquent que les activités de niveau V qui donnent de la valeur à la formation pour les élèves ne font plus partie des activités d'apprentissage en classe terminale ; les cours sont centrés sur des activités qui répondent aux exigences indiquées dans les définitions d'épreuves. Une partie des épreuves professionnelles du diplôme consiste à élaborer deux dossiers qui montrent les capacités de l'élève à construire une argumentation en prenant appui sur des activités réalisées en période de formation professionnelle et en mobilisant différents savoirs. Dans ce contexte, des élèves confrontés à ces nouvelles situations d'enseignement répondent aux objectifs de formation en se conformant au cadrage indiqué par l'enseignant sans en avoir saisi les enjeux en termes de combinaison de savoirs et d'usages de l'écrit. La notion de malentendu socio-cognitif (BAUTIER, ROCHEX, 1997) permet de saisir les incompréhensions, illustrées par des situations d'enseignement où l'élève est maintenu dans une approche normalisante de la pratique alors que l'atteinte des objectifs de formation demande une compréhension des pratiques par la mise en évidence de savoirs qui permettent l'argumentation.

En conclusion, la création du bac pro Accompagnement, soins et services à la personne dans le secteur sanitaire et social en 2011 a fait évoluer le curriculum prescrit du BEP Carrières sanitaires et sociales vers la mise en œuvre de différents projets en développant les capacités de polyvalence et d'adaptation des élèves. Mais si les épreuves certificatives auxquelles les élèves sont confrontés mobilisent des capacités d'argumentation liées à des savoirs et à l'analyse de l'information, ces capacités sont travaillées en classe essentiellement en année de terminale. Cette confrontation soudaine aux objectifs de formation du bac pro peut développer une forme de résistance chez certains des élèves durant la dernière année de formation. Même si les résultats de la recherche ne peuvent peut-être pas être généralisés au-delà du territoire cristolien, l'analyse qualitative permet de comprendre certains processus de légitimation mis au jour et d'interroger dans un contexte particulier le décalage entre curriculum prescrit et curriculum effectivement enseigné et les

mécanismes y participant. En l'occurrence, dans le contexte particulier du secteur sanitaire et social, la mise en place à ce jour d'un nouveau diplôme entraîne des contradictions qui sont au cœur même de la formation. Elle renvoie à des enjeux intellectuels qui ne sont pas explicites pour les élèves et les enseignants qui présentent dès lors des difficultés à s'en saisir. Ainsi, pour cette première promotion, le curriculum effectivement enseigné étudié au travers des supports d'enseignement utilisés par les enseignants n'est pas toujours inscrit dans la réalisation des objectifs du bac pro et les élèves n'ont pas saisi le niveau de professionnalité de ce diplôme, c'est-à-dire les nouvelles activités professionnelles et les enjeux intellectuels et sociaux associés.

BIBLIOGRAPHIE

ARRIGHI Jean-Jacques et GASQUET Céline, Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré, Formation emploi, 109 | janvier-mars 2010

BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y, 1997, Apprendre, des malentendus qui font la différence, in La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux (J.-P.Terrail dir.) La Dispute, Paris

BAUTIER É. et RAYOU P., 2009, Les inégalités d'apprentissage, PUF, Paris.

BOURDONCLE R., 1991, La fascination des professions, Revue Française de Pédagogie, 94, pp. 73- 92.

ECKERT H., L'émergence de l'ouvrier bachelier, Revue française de sociologie, volume XL, n°2, 1999

GOODY J., 2007, Pouvoirs et savoirs de l'écrit, La Dispute, Paris

JELLAB A., 2001, Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel, Presses universitaires de France, Paris

JELLAB A., 2014, L'Émancipation scolaire. Pour un LP de la réussite, Presses universitaires du Mirail, Toulouse

PALHETA U., 2012, La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public. PUF, Paris

TRONTO Joan C., « Du care », Revue du MAUSS, 2008/2 n° 32, p. 243-265.

Le Baccalauréat professionnel de la Maintenance des véhicules. Quelles évolutions de 1990 à 2015 ?

Solène Zablot³¹⁸ et Martine Paindorge³¹⁹

INTRODUCTION³²⁰

Le secteur économique de l'Automobile est un vaste champ qui regroupe plusieurs domaines allant de la construction de véhicules, à la réparation de ces véhicules en passant par leur commerce, ou encore l'ensemble des infrastructures nécessaires à son fonctionnement (commerce du carburant, apprentissage de la conduite, services de contrôles...).

Les formations aux métiers de ce domaine reprennent la même diversité. Toutefois, il est possible d'observer deux axes, celui de la carrosserie et un second, correspondant à un regroupement de l'ensemble des services réparation-maintenance qui devient en 1990 la filière de la Maintenance automobile³²¹. Les différents diplômes de l'enseignement professionnel (CAP, BEP, Baccalauréat professionnel, BTS) peuvent y être préparés selon plusieurs options, dont le nombre varie de trois à quatre au gré des rénovations (véhicules légers, véhicules industriels, Bateaux de plaisance, Cycles et Motocycles).

Le premier Baccalauréat professionnel (Bac pro) dans le secteur de la Maintenance automobile est mis en place suite à l'arrêté du 12 septembre 1990³²². Plusieurs rénovations se succéderont en 1994³²³, 1997³²⁴, 2001³²⁵, puis 2014³²⁶.

Dans cet article, nous examinons les différentes évolutions du Bac Pro actuellement intitulé maintenance des véhicules (Bac Pro MV). Dans un premier temps, il s'agit de repérer ce qu'engendrent les différentes évolutions institutionnelles du diplôme. Puis nous nous intéressons aux différents acteurs qui accompagnent les changements. Enfin nous analysons l'évolution des usages des nouvelles technologies dans ce contexte de liens étroits entre milieu scolaire et milieu professionnel.

1. LES EVOLUTIONS INSTITUTIONNELLES : VERS UNE PRISE EN COMPTE ACCRUE DU PROFESSIONNEL

L'analyse de l'évolution du diplôme prend appui ici sur les différents règlements d'examen du Baccalauréat professionnel de la Maintenance des véhicules. Nous étudions plus particulièrement l'évolution des épreuves liées aux enseignements scientifiques,

³¹⁸ Laboratoire EDA Université Paris Descartes, solene.zablot@gmail.com

³¹⁹ Laboratoire STEF-ENS Cachan, martine.paindorge@univ-lorraine.fr

³²⁰ Les auteures remercient le professeur G-L. Baron (Laboratoire EDA, Université Paris Descartes) pour ses relectures.

³²¹ Arrêté du 29 août 1990.

³²² Arrêté du 12 septembre 1990.

³²³ Arrêté du 21 janvier 1994.

³²⁴ Arrêté du 9 septembre 1997.

³²⁵ Arrêté du 5 septembre 2001.

³²⁶ Arrêté du 19 mars 2014.

technologiques et professionnels en nous limitant aux données concernant le diplôme préparé en formation initiale et continue.

1.1. UNE EVOLUTION DU POIDS DES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES, TECHNOLOGIQUES, PROFESSIONNELLES

Nous examinons les modifications survenues dans la définition des épreuves, dans les coefficients qui leur sont affectées et dans les modalités d'examen (Cf. Tableau 1).

Baccalauréat section Maintenance automobile (1990)	Baccalauréat spécialité Maintenance automobile (1997)	Baccalauréat spécialité Maintenance des véhicules automobiles (2001)	Baccalauréat spécialité Maintenance de véhicules (2014)
Domaine A1 : Formation professionnelle, technologique et scientifique			
Sous-épreuve scientifique et technique (étude d'un système technique, et Mathématiques et Sciences physiques)	E1 : Epreuve scientifique et technique (4 sous-épreuves)*	E1 : Epreuve scientifique et technique (3 sous-épreuves)***	E1 : Epreuve scientifique : Mathématique et Sciences-physique, Travaux pratiques de Sciences-physiques
Sous-épreuve de technologie	E2 : Epreuve de Technologie	E2 : Epreuve de Technologie	E2 : Analyse préparatoire à une intervention
Sous-épreuve pratique prenant en compte la formation en milieu professionnel	E3 : Epreuve prenant en compte la formation en milieu professionnelle (5 sous-épreuves)**	E3 : Epreuve prenant en compte la formation en milieu professionnelle (3 sous-épreuves)****	E3 : Epreuve prenant en compte la formation en milieu professionnelle (5 sous-épreuves)*****

Notes

* Les sous-épreuves sont : Compréhension de la structure fonctionnelle et matérielle d'un système, Etude du comportement des systèmes et phénomènes physiques mis en jeu, Mathématiques et sciences-physiques, et Travaux pratiques de sciences physiques

** Les sous-épreuves sont : Réalisation évolution de la formation en milieu professionnel, Définition et mise en œuvre d'une intervention, liée à la pose d'un équipement ou d'un accessoire, Traitement complet d'une intervention, Intervention sur un système de haute technicité, Economie-gestion

*** Les sous-épreuves sont : Analyse d'un système technique, Mathématiques et sciences-physiques, et Travaux pratiques de sciences physiques

**** Les sous-épreuves sont : Evaluation de la formation en milieu professionnel, Intervention sur véhicules, Intervention sur système de haute technicité

***** Les sous-épreuves sont : Réalisation d'intervention sur véhicule, Communication technique, Diagnostic d'un système piloté, Economie-gestion, Prévention-santé-environnement

Tableau 1: Évolution du contenu des épreuves au Baccalauréat professionnel de 1990 à 2014

L'analyse du contenu de l'épreuve « Sciences et Techniques » de 1990, qui prend ensuite des dénominations différentes, indique une permanence d'un regroupement « Sciences industrielles » d'une part et « Mathématiques-Sciences Physiques » d'autre part. Ces regroupements sont à mettre en relation avec les spécificités du corps enseignant, professeur de Sciences et techniques industrielles d'un côté, et professeur bivalent « Maths-Sciences » en lycée professionnel de l'autre. Cependant, même si le premier règlement³²⁷ affiche une association des disciplines scientifiques, technologiques et professionnelles, les épreuves du bloc « Formation professionnelle, technologique et scientifique » sont scindées en une sous-épreuve technique (4h) et une sous-épreuve Mathématiques-Sciences

327 Arrêté du 12 septembre 1990.

physiques (2h), chacune affectée d'un coefficient. La version de 1997³²⁸ modifie quelque peu la structure par l'ajout de deux nouvelles sous-épreuves au bloc, « l'Étude du comportement des systèmes et phénomènes physiques mis en jeu » et une sous-épreuve supplémentaire de travaux pratiques en Sciences-physiques. La version de 2001 ne change pas beaucoup la répartition. En effet, seules les sous-épreuves techniques sont fusionnées. Le règlement de 2014 constitue, en revanche, une rupture en ne conservant qu'une épreuve scientifique, instaurant cette fois, une sous-épreuve de Mathématiques et une de Sciences physiques-chimiques, l'épreuve dite « technique » disparaît.

L'épreuve de Technologie présente une certaine stabilité, même si sa durée varie légèrement. Son changement de dénomination en 2014 paraît s'inscrire dans l'augmentation de la part du professionnel dans la formation. En effet, elle est renommée « Analyse préparatoire à une intervention ».

La prise en compte de la formation en milieu professionnel apparaît grandissante dans les épreuves d'examen. Cependant, elle confie la primauté de l'évaluation au système scolaire. En effet, si le coefficient affecté ne varie pas au cours des 3 premières versions de ce Baccalauréat professionnel (coefficient 8), il convient de noter que la part évaluée dans l'entreprise reste faible (coefficient 2). Les épreuves relevant de tâches professionnelles sont prépondérantes, celles d'Économie-gestion et celles des risques professionnels ne sont affectées que d'un coefficient 1. Mais là encore, la rupture apparaît en 2014 avec un coefficient fortement augmenté (de 8 à 12). Cette modification, alors que l'ensemble des coefficients varie peu depuis la création en 1990, renforce la part affectée au professionnel dans l'évaluation.

Parallèlement, les modalités de passation des épreuves se modifient également, pour valider l'acquisition de compétences par une situation d'évaluation mettant en jeu des tâches empruntées au milieu professionnel.

1.2. UNE EVOLUTION DES MODES DE VALIDATION : VERS UNE AUGMENTATION DU CONTROLE EN COURS DE FORMATION POUR LES ETABLISSEMENTS HABILITES

Le texte officiel instituant le diplôme de Baccalauréat professionnel³²⁹ ne prévoit pas en 1985 le suivi du cursus de formation initiale en apprentissage. Ainsi, selon le règlement général³³⁰, seuls les élèves scolarisés en formation initiale et les élèves en formation continue dans les lycées publics et Écoles privés d'enseignement technique ont accès à ce diplôme. La prise en compte d'une formation initiale en apprentissage, pour le Baccalauréat, n'est instaurée qu'en 1988³³¹.

Le Bac Pro Maintenance des véhicules, malgré son instauration en 1990, continue à séparer ces trois modes de formation pour l'épreuve pratique liée à la formation en milieu professionnel. Ainsi les élèves sous statut scolaire sont évalués en contrôle en cours de formation (CCF) alors que les apprentis et les apprenants en formation professionnelle continue passent une épreuve pratique suivie d'un examen oral.

328 Arrêté du 9 septembre 1997.

329 Décret n° 85-1267 du 27 novembre 1985.

330 Décret n° 86-379 du 11 mars 1986.

331 Note de service n°87-447 du 29 décembre 1987.

Dans la version de 1997³³², suite au Décret n°95-663 du 9 mai 1995³³³, la différenciation ne repose plus sur les modes de formation, mais sur les types d'établissement. Pour les établissements publics, privés sous contrat d'association ou habilités, une partie des épreuves est évaluée sur le mode du contrôle en cours de formation. Les établissements non habilités ne peuvent pas pratiquer ce type d'évaluation.

Avec le nouveau Baccalauréat professionnel en 2014³³⁴, le CCF comme mode d'évaluation est quasi-généralisé (sauf pour l'épreuve d'analyse préparatoire à une intervention et celle de français).

Les différentes modifications institutionnelles modifient-elles l'attractivité de la filière maintenance des véhicules ?

2. UNE RELATIVE STABILITE DES EFFECTIFS D'INSCRITS

Les données chiffrées de cette partie sont issues des recensements du CEREQ³³⁵, elles concernent les effectifs en formation initiale de 1990 à 2014.

2.1. ÉVOLUTION DES INSCRITS EN FONCTION DES FILIERES LA MAINTENANCE AUTOMOBILE

L'illustration 1 ci-dessous montre des progressions d'effectifs dans toute la filière Maintenance des véhicules, avec des différences du taux de progression selon les options. Des variations entre les options sont également observées pour le pourcentage d'élèves sous statut scolaire, toujours supérieur au nombre d'apprentis.

332 Arrêté du 9 septembre 1997.

333 Décret n°95-663 du 9 mai 1995.

334 Arrêté du 19 mars 2014, Annexe II b.

335 Regards sur les flux de l'enseignement technique et professionnel (REFLET). Centre d'études et de recherches sur les qualifications [En ligne, consulté le 16 septembre 2015] <http://mimosa.cereq.fr/reflet/>

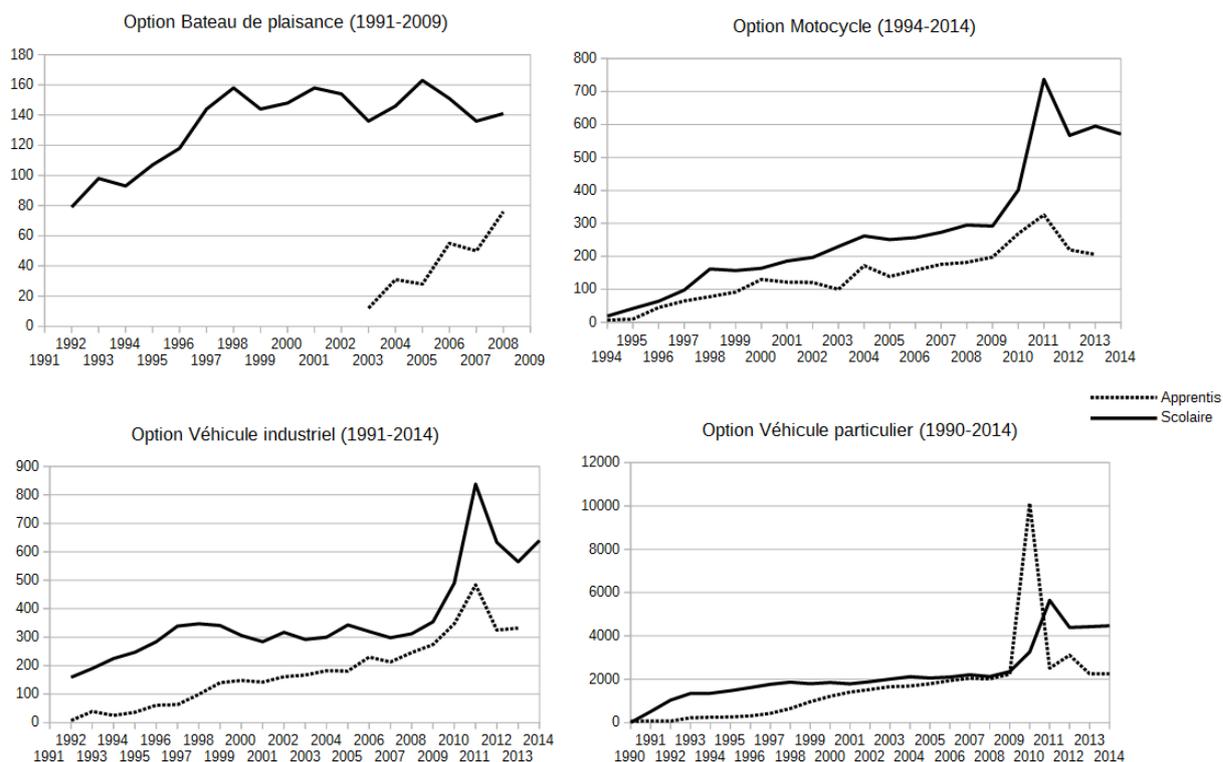


Illustration 1: Évolution des effectifs d'élèves sous statut scolaire et d'apprentis inscrits dans les différentes options du Baccalauréat professionnel de la Maintenance des véhicules (1990-2014).

Il convient de noter que le nombre d'élèves est nettement plus faible dans l'option Bateaux de plaisance. Cette option disparaît en 2008 pour devenir un Baccalauréat professionnel spécialité Maintenance nautique³³⁶, ce qui explique que le recensement s'arrête en 2009.

Les trois autres filières ayant perduré connaissent un pic d'inscrits pour l'année 2010-2011. Il est possible de penser à une migration des effectifs inscrits dans le parcours du Brevet d'études professionnelles (BEP) vers le Baccalauréat professionnel dès la mise en place de la rénovation de la voie professionnelle en 2009. Celle-ci a entraîné la suppression du BEP, sauf pour quatre filières qui ne concernent pas la Maintenance automobile³³⁷. Pour autant, les trois options de l'automobile n'évoluent pas de la même manière. En effet, le Motocycle, malgré son rattachement tardif aux autres options en 1994, enregistre la progression la plus rapide, mais compte bien moins d'inscrits que l'option du Véhicule particulier.

La filière du Véhicule particulier est celle qui recense le plus d'élèves et d'apprentis inscrits en formation initiale. De plus, contrairement aux autres filières, c'est également celle dont le nombre d'apprentis et d'élèves se rapproche dès 2006, alors que dans les autres, la part des apprentis est inférieure. Il est possible également, d'observer un pic d'inscription en apprentissage en 2010, nettement supérieur au nombre d'élèves sous statut scolaire.

336 Arrêté du 17 avril 2008.

337 Circulaire n° 2009-028 du 18 février 2009.

2.2. QUELLE PLACE PAR RAPPORT AUX AUTRES DIPLOMES ?

Nous examinons maintenant l'évolution de la part du Bac Pro maintenance des véhicules, d'abord parmi les autres baccalauréats puis à sa place à l'intérieur de la filière.

Même si les effectifs bruts³³⁸ et le pourcentage ont évolué au fur et à mesure des années, le Bac Pro maintenance des véhicules ne représente qu'une faible part des effectifs du Baccalauréat professionnel, entre quatre et six pour cent (Cf. illustration 2).

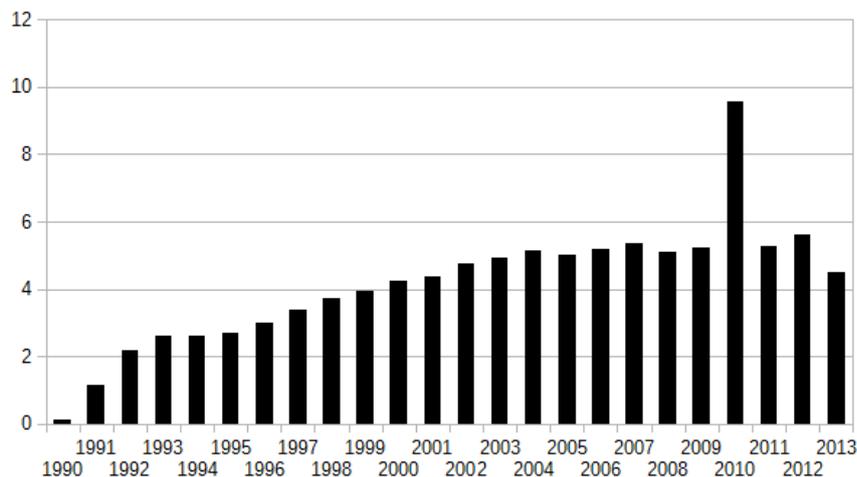


Illustration 2:

Évolution de la part en pourcentage des effectifs d'inscrits dans la spécialité Maintenance automobile,

Une explication réside peut-être dans la faible reconnaissance du niveau de diplôme dans le secteur de l'automobile. En effet, en 2009, Armelle Gorgeu et René Mathieu montrent que, malgré une montée du niveau de formation et de diplôme des jeunes dans l'industrie automobile depuis les années 1990, le niveau de qualification n'est que faiblement reconnu par l'entreprise. Même si cette recherche visait le secteur de la construction automobile, il est cependant possible de créer des liens avec le secteur de la Maintenance, dans la mesure où l'on retrouve les mêmes entreprises (PSA Peugeot-Citroen, Renault).

A l'intérieur de la filière maintenance des véhicules, jusqu'à la rénovation de la voie professionnelle en 2009 qui décide de la suppression du BEP, les effectifs en Bac Pro sont minoritaires par rapport à ceux des CAP et des BEP. En effet, même si la part des effectifs de Bac Pro augmente au fur et à mesure depuis sa création, en 1990, elle ne représente que 20 % de l'effectif total d'inscrits, contre environ 30 à 40 % pour les élèves de CAP et plus de 50 % pour les élèves de BEP.

Dès 2010, les effectifs du Baccalauréat professionnel deviennent majoritaires et représentent environ 70 % des effectifs d'inscrits, contre plus que 20 à 30 % des élèves en CAP, et un arrêt des recensements en BEP.

338 Les effectifs présentés ici ne comprennent pas ceux inscrits en formation continue.

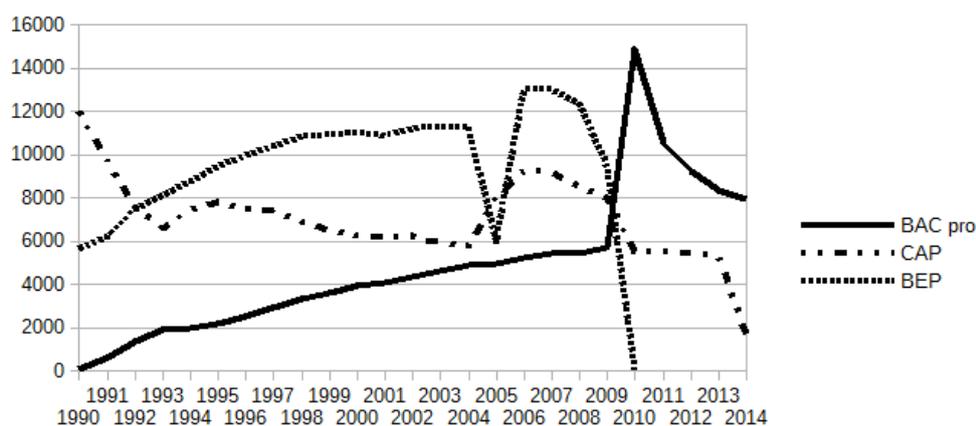


Illustration 3: Comparaison des effectifs d'inscrits en fonction du niveau de diplôme choisi (1990-2014)

3. LA PERMANENCE DES ACTEURS POUR INITIER ET/OU ACCOMPAGNER CES EVOLUTIONS

Les formations de la filière automobile sont marquées par des liens étroits avec le monde industriel, notamment avec l'entreprise PSA Peugeot-Citroen et avec l'Association nationale pour la formation automobile (ANFA). Parallèlement, une association de spécialistes accompagne aussi les enseignants de la filière. Les actions menées par ces acteurs concernent tous les diplômes professionnels, dont le Bac Pro MV.

3.1. LE MONDE INDUSTRIEL : LES ENTREPRISES DU SECTEUR ET L'ANFA

L'entreprise Peugeot-Citroen est historiquement liée aux questions de formation dans le domaine de l'automobile. Patrice Pelpel et Vincent Troger indiquent que, dans un contexte d'accroissement de l'activité dans l'industrie métallurgique pendant la première guerre mondiale, plusieurs écoles professionnelles privées voient le jour dans les années 1920. Parmi celles-ci se créent alors les écoles Peugeot et les écoles Citroën. Après les années 1980, le rôle occupé par les entreprises dans la formation initiale des élèves se traduit plutôt sous la forme de partenariats avec les écoles. Cependant, si Renault maintient des systèmes de formation interne, comme le rappelle Ariel Sevilla, et siège aux Commissions professionnelles consultatives, il n'existe à l'heure actuelle qu'un accord-cadre signé entre l'entreprise Peugeot-Citroen et le Ministère de l'éducation nationale, dont le premier, date de 1995. L'accord-cadre a été renouvelé en 2004³³⁹, modifié en 2006³⁴⁰ puis à nouveau renouvelé en 2009. Ces différents accords permettent à l'entreprise de contribuer à la formation initiale. En effet, en plus de fournir depuis 2004 des contenus de formation spécifiques à la marque, l'entreprise Peugeot-Citroen est habilitée à proposer aux établissements des conventions de stage spécifiques aux attentes de ses services.

L'Association Nationale pour la Formation Automobile (ANFA) est une association créée en 1952. Elle est à l'origine spécialisée dans la formation aux métiers du Commerce et de la répartition de l'automobile et du motocycle, mais étend également ses activités auprès des entreprises spécialisées dans la maintenance des véhicules industriels, parcs et jardins, et

339 Accord-cadre du 21 janvier 2004.

340 Quatrième avenant modifiant le titre ii de l'accord-cadre entre le Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche et PSA Peugeot Citroën, Accord-cadre du 21 décembre 2006.

véhicules agricoles. Elle a un poids important dans l'évolution des diplômes de la filière. En effet, l'ANFA est membre de la Commission professionnelle consultative, et participe, comme PSA Peugeot-Citroen, aux discussions lors de la redéfinition des diplômes. Il convient de noter que l'ANFA propose parallèlement un certificat de qualification professionnelle, également de niveau IV. Pour autant il ne s'agit pas d'un diplôme et n'est valable que dans le milieu professionnel. L'ANFA renforce son action ces dix dernières années en jouant également un rôle d'accompagnement de la mise en application des réformes de diplômes, accompagnement sous des formes diverses. L'association peut participer à des séminaires inter-académiques³⁴¹ organisés par l'Inspection Générale. Des actions sont également menées au sein des établissements. Ainsi propose-t-elle l'organisation de séances de travail pour la création de ressources à destination des enseignants, et plus particulièrement auprès des enseignants membres de son réseau des CFA-pilotes. Dans un second temps, ces ressources peuvent être publiées sur le site Internet Educauto.org, site créé en partenariat avec le ministère de l'Éducation Nationale suite à la signature d'une convention de coopération en 2010³⁴².

3.2. A PROPOS DE L'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE PAR L'ASSOCIATION GAMA

Si les actions de l'entreprise PSA et de l'ANFA s'inscrivent à la fois dans l'évolution des diplômes et dans leur mise en œuvre, celle du Groupement Amical d'Enseignants de matériels Automobiles (GAMA)³⁴³ relève davantage de la pédagogie et de la diffusion des évolutions techniques.

L'association GAMA, crée il y a une quarantaine d'années, compte actuellement 262 enseignants de lycées professionnels, une quarantaine de contractuels et deux fournisseurs de maquettes soit un total d'environ 300 adhérents. Cela représente néanmoins une baisse des effectifs depuis la création, expliquée par l'actuel président comme étant liée en partie à des difficultés d'obtention de ressources. L'association a en effet pour objectif de produire et de diffuser des ressources élaborées par les enseignants à destination de leurs collègues de différents domaines de l'Automobile. Dans cette perspective, des contacts à la fois avec les professionnels du secteur et avec les corps d'inspection sont nécessaires et se concrétisent par des participations à différents salons et l'organisation d'un congrès national.

Depuis la création, les modalités de production de ressources sont passées d'un mode coopératif, pendant les séminaires à un mode plus individuel, favorisé par les échanges via internet. Les productions sont diffusées sur le site de l'association et dans la revue trimestrielle destinée aux adhérents, Technique & Pédagogie. Outre la vie de l'association, les articles sont majoritairement consacrés aux évolutions techniques.

La consultation des numéros de la revue Technique & Pédagogie parus de 1980 à 2013 conduit à repérer peu d'articles directement liés aux réformes institutionnelles. Pour certaines

341 Séminaire inter-académique, février 2014. Sur le site Eduscol STI [En ligne, consulté le 16 septembre 2015] <http://eduscol.education.fr/sti/seminaires/les-nouveaux-enseignements-de-la-filiere-renovee-de-la-maintenance-des-vehicules>

342 Convention de coopération entre le MENJVA, le MESR et l'Association nationale pour la formation automobile du 20 décembre 2010.

343 Le site de l'association : www.gaema.org

publications, il s'agit de diffuser des extraits de nouveaux textes officiels, notamment les conditions de l'évaluation, par exemple le CAP carrosserie^{344 345}.

Souvent l'information est complétée par des propositions d'accompagnement rédigées par des membres du bureau. Ainsi le décret général d'application relatif au bac pro, publié en 1986 est repris en 1987 quand le Bac pro CO-RE-CA (Construction-Réparation-Carrosserie) est instauré, avec une partie « question-réponse » destinée à répondre aux interrogations des enseignants. La rénovation de 2007 du Bac pro MV fait également l'objet d'un article en 2008³⁴⁶ où sont indiquées les références et des extraits du texte officiel mais à partir d'un exemple, les auteurs proposent ensuite une méthode de recensement des savoirs et savoirs faire liés aux tâches professionnelles.

Les propositions relatives aux évolutions viennent aussi des adhérents. Pour accompagner l'articulation des périodes en entreprise, un groupe d'enseignants en formation rédige un « Guide des Bac Pro et la formation en entreprise ». Un autre article est repéré en 1994, à propos de la mise en œuvre du Brevet d'études professionnelles de la Maintenance des véhicules automobiles, créé par l'article du 30 août 1990³⁴⁷. L'auteur propose une réflexion autour de l'organisation des savoirs et compétences associées pendant les deux ans de formation, et présente également les documents qui accompagnent la formation.

Les actions des différents acteurs étudiés précédemment montrent l'importance de l'articulation entre le monde professionnel et la formation initiale, comme dans tous les diplômes de cette voie. Pour la filière automobile, les évolutions des technologies dans l'industrie, celles des technologies pour l'enseignement sont-elles repérables dans les différentes versions des Bac pro MV ?

4. QUELLE PRISE EN COMPTE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DU BAC PRO MAINTENANCE AUTOMOBILE ?

Nous distinguons d'une part les technologies pour l'enseignement, comprises comme l'ensemble des instruments informatisés, médias et ordinateurs investis dans l'enseignement et les technologies industrielles, en tant qu'ensemble des outils et techniques afférents à un secteur professionnel.

4.1. UNE INTEGRATION VARIABLE DANS LES PRESCRIPTIONS ET LES USAGES

Selon Georges-Louis Baron et Hervé Daguët, l'intérêt pour les Technologies en éducation a suivi plusieurs vagues successives. La première commence dans les années 1950, avec l'audio-visuel dont l'objectif est d'améliorer l'enseignement. Puis dans les années 1980, l'apparition de la micro-informatique oriente vers un enseignement centré sur l'apprentissage individuel des élèves. Depuis les années 1990-2000, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont considérées à la fois comme moyen et objet d'enseignement.

Dans le cas de la maintenance automobile, il est possible d'observer dans les guides d'équipement des préconisations en termes d'utilisation de méthodes d'enseignement par

344 S.N., (1986). Le Baccalauréat professionnel CO-RE-CA. Technique et pédagogie, n°44, p. 23-29.

345 S.N., (1983). Examen : le CAP de carrossier-constructeur. Technique et pédagogie, n°32, p.31-38.

346 BORY, J-C. (2008). Le Bac pro 3 ans. Pédagogie et Technique (41), p. 10-14.

347 Arrêté du 30 août 1990.

l'intermédiaire de l'Audio-visuel comme moyen de transmission pour l'enseignant, en 1995³⁴⁸. Mais la prise en compte officielle de ces technologies pour l'enseignement n'apparaît pour le Bac Pro MV qu'en 2014, dans des épreuves d'évaluation, avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des Mathématiques et des Sciences-physiques³⁴⁹.

Cependant plusieurs articles parus dans la revue de l'association d'enseignants GAMA témoignent d'une intégration plutôt rapide des nouvelles technologies pour l'enseignement dans les pratiques des enseignants de lycée professionnel. Ainsi, en 1987, deux ans après la mise en œuvre du Plan Informatique pour Tous (1985), dernier plan à avoir été mis en place au niveau national et qui visait la dotation de 11 millions d'élèves dont ceux des lycées professionnels³⁵⁰, un article est consacré aux apprentissages par l'intermédiaire de l'utilisation d'un programme informatique sur console Thomson. L'activité proposée vise la compréhension du fonctionnement d'un moteur à quatre temps par les élèves.

Dix ans plus tard, en 1997, alors que la commercialisation des logiciels au grand public a émergé dans les années 80-90, un article présente un logiciel permettant aux élèves, dès le CAP ou le BEP, et pour ceux qui sont inscrits en Baccalauréat et Brevet professionnel, d'agir sur un système technique en mettant en œuvre une démarche de diagnostic de ce système afin de trouver la raison de son non fonctionnement³⁵¹.

Ces traces, même peu nombreuses, paraissent renforcer un constat déjà établi, comparant établissements d'enseignement général avec les lycées technologiques et professionnels. En effet, si la scolarisation des nouvelles technologies apparaît relativement lente dans les établissements généraux, elle semble rencontrer moins de difficultés dans les établissements dits « techniques », car il existe, pour reprendre les termes de Georges-Louis Baron, Eric Bruillard et Anne Barrère, une « technostructure » au sein de ces établissements, participant selon eux à la réduction des résistances pouvant être manifestées par les enseignants.

4.2. L'EVOLUTION DE LA PLACE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'AUTOMOBILE DANS LES PRESCRIPTIONS

Comme pour tous les diplômes professionnels, le référentiel prévoit l'acquisition de compétences par la réalisation de tâches inspirées de situations professionnelles. L'utilisation des nouvelles technologies de l'automobile constitue-t-elle une permanence intrinsèque à l'enseignement professionnel ? Relève-t-elle de la mise en œuvre de prescriptions ou davantage d'une prise en compte par les enseignants des évolutions dans les pratiques prises en référence ? L'analyse des prescriptions et recommandations présentée ici se focalise sur trois axes de l'activité dans la maintenance automobile : les opérations de diagnostic, de maintenance et de suivi des dossiers de clients.

348 BOISSINOT, A ET COL. (1995). Guide d'équipement, maintenance automobile, tous niveaux, voitures particulières. Document du Ministère de l'éducation nationale, depuis Educauto.org. 115 p. [En ligne consulté le 21 septembre 2015] http://www.educauto.org/sites/www.educauto.org/files/file_fields/2013/11/12/guide equip.pdf

349 Arrêté du 19 mars 2014, Annexe II c.

350 Discours de Laurent Fabius prononcé le 25 janvier 1985. Bulletin de l'EPI, sur EPI.asso.fr [En ligne consulté le 21 septembre 2015] <http://www.epi.asso.fr/revue/37/b37p023.htm>

351 HERPIN, J-L (1997). Analyse d'un produit multimédia : IP panne. Pédagogie et technique, (81), p. 10-19.

C'est d'abord pour la réalisation de tâches relatives à l'accueil du client que le guide d'équipement recommande en 1995 l'utilisation d'un micro-ordinateur³⁵². Ensuite, c'est davantage la prise en compte des évolutions techniques qui est recommandée, mais dans une perspective globale de qualité. Ainsi, le référentiel d'activités professionnelles, associé à la version du Bac Pro de 2001³⁵³, prévoit que « *La formation [...] s'appuie sur les activités [...] utilisant des technologies modernes et faisant appel à l'électronique et à l'informatique* » (p.7).

Le document Repère en formation, publié en 2002, justifie les contenus du référentiel en prenant appui sur les pratiques en entreprise et précise que l'évolution des compétences en maintenance automobile

« nécessitent que les professionnels puissent appréhender les nouveaux produits et les outils de diagnostic correspondants, comprendre la circulation des informations entre les calculateurs, sans entrer dans l'électronique complexe, se familiariser avec les systèmes informatiques, de plus en plus nombreux dans l'environnement » (p.7).

Enfin, le nouveau référentiel de 2014³⁵⁴ renforce l'idée d'une diversité des outils utilisés (banque de données, outils de diagnostic, plate-forme...). Il insiste sur le caractère évolutif du secteur de la maintenance (réglementation, méthodes d'organisation du travail, technologies...) et lie les technologies automobiles à ces évolutions, en insistant sur la capacité pour un bachelier professionnel d'actualiser régulièrement ses compétences, indiquant là la nécessaire formation tout au long de la vie.

Cette évolution des prescriptions vers des recommandations générales visant l'adaptabilité à l'emploi plutôt que l'indication d'outils précis suscite deux commentaires. Le premier renvoie à une flexibilité du curriculum, laissant aux enseignants la liberté pédagogique des outils, en relation avec leur connaissance de l'évolution dans l'entreprise où d'autres outils non informatisés continuent à être utilisés. Le second convoque les travaux d'Henri Eckert en 1999, pour qui l'argument de la création du Baccalauréat professionnel industriel en vue d'une élévation du niveau des élèves et un ajustement des compétences aux évolutions de l'entreprise est totalement réfutable. En effet, selon l'auteur, il n'y a pas de reconnaissance du niveau de qualification des ouvriers bacheliers et la question de l'innovation en matière de technologies n'est qu'un prétexte pour la rénovation du diplôme par les Commissions professionnelles consultatives.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Ce premier article examinant les évolutions du baccalauréat professionnel maintenance des véhicules apporte différentes informations sur le diplôme et les acteurs qui y contribuent. Les quatre versions parues depuis sa création en 1990 témoignent d'une évolution des contenus et modalités d'évaluation, avec notamment une rupture en 2014, interprétée comme une augmentation constante de la part du professionnel dans la formation.

Cette orientation est à confirmer par un examen plus approfondi des contenus de formation, de la part respective prise en charge par les enseignants et celle du monde industriel. Il reste

352 BOISSINOT, A ET COL. (1995), op. cit.

353 Arrêté du 5 septembre 2001.

354 Arrêté du 19 mars 2014.

également à repérer si ces modifications sont spécifiques à la filière maintenance ou si elle s'inscrit dans une mouvance générale du diplôme Baccalauréat professionnel.

Par ailleurs, durant ces vingt-cinq années d'existence, même si les effectifs ont augmenté progressivement, le baccalauréat maintenance automobile continue à ne représenter qu'une faible part de l'ensemble des élèves engagés dans l'obtention de ce diplôme de niveau IV. Là aussi, il reste à comparer les résultats obtenus avec une répartition des différents baccalauréats professionnels.

Enfin, nous avons souligné la permanence de l'importance du monde industriel, au travers d'entreprise comme PSA ou l'ANFA ainsi que, dans une moindre mesure apparemment, celle de l'association d'enseignants GAMA. De nouvelles investigations sont en cours pour vérifier l'hypothèse de l'influence de ces acteurs dans les pratiques des enseignants, notamment dans l'usage des nouvelles technologies.

REFERENCES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baron, G.-L., Bruillard, É., & Barrère, A. (2013). École et dispositifs technologiques : points de vue croisés. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), p. 117.

Baron, G.-L., & Daguet, H. (2005). De l'innovation à la scolarisation. Le cas des technologies de l'information et de la communication. In L. Talbot (éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage (Vol.)*. Toulouse: ERES, p. 233-243.

Eckert, H. (1999). L'émergence d'un ouvrier bachelier: Les « bac pro » entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés. *Revue Française de Sociologie*, 40(2), p. 227.

Gorgeu, A. & Mathieu, R. (2009). La place des diplômes dans la carrière des ouvriers de l'automobile. *Formation-emploi*, [en ligne]105, janvier-mars 2009, mis en ligne le 1 mars 2011, consulté le 15 septembre 2015.

Pelpel, P., & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique (Vol. 1)*. L'Harmattan, Paris : Budapest : Torino.

Sevilla, A. (2009). *Travailler dans l'automobile. Le rôle de la formation continue en France, en Argentine et au Brésil (1980-2004)*. Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00490460/document>

TEXTES OFFICIELS (EN LIGNE SUR LE SITE ARTHEQUE.FR)

Décret n° 85-1267 du 27 novembre 1985. Bulletin officiel n° 1 du 9 janvier 1986, p. 60. Création du baccalauréat professionnel.

Décret n° 86-379 du 11 mars 1986. Bulletin officiel n° 13 du 3 avril 1986, p. 1247. Règlement général du baccalauréat professionnel.

Décret n°95-663 du 9 mai 1995. Bulletin officiel n°23 du 8 juin 1995, p.1959. Règlement général du baccalauréat professionnel.

Décret n° 2009-145 du 10 février 2009. Bulletin officiel spécial n°2 du 19 février 2009, p. 11. Baccalauréat professionnel et modification du code de l'éducation.

Arrêté du 29 août 1990. Bulletin officiel du 25 octobre 1990, p.2495. Création du Certificat d'aptitude professionnelle de Mécanicien en maintenance de véhicule à quatre options : option A véhicules particuliers, option B véhicules industriels, option C bateaux de plaisance et de pêche et option D cycles et motocycles.

Arrêté du 30 août 1990. Bulletin officiel n° 39 du 25 octobre 1990, p. 2479. Création du Brevet d'études professionnelles maintenance de véhicules automobiles.

Arrêté du 12 septembre 1990. Bulletin officiel n° 40 du 1er septembre 1990, p. 2561. Création du Baccalauréat professionnel section Maintenance automobile.

Arrêté du 21 janvier 1994. Bulletin officiel n°12 du 24 mars 1994, p. 886. Création de l'option Motocycle au baccalauréat professionnel section Maintenance automobile. Bulletin officiel n°12 du 24 mars 1994, p. 886.

Arrêté du 9 septembre 1997. Bulletin officiel n°10 du 16 octobre 1997 (Hors série), p. 389. Création d'un baccalauréat professionnel spécialité Maintenance automobile, options voitures particulières, bateaux de plaisance et motocycles.

Arrêté du 5 septembre 2001. Bulletin officiel n°7 du 29 novembre 2001, p.2021. Création d'un baccalauréat professionnel spécialité Maintenance de véhicules automobiles.

Arrêté du 17 avril 2008. Bulletin officiel n°20 du 15 mai 2008, p. 1033. Création du baccalauréat professionnel spécialité "maintenance nautique".

Arrêté du 19 mars 2014. Bulletin officiel n°17 du 24 avril 2014, p. 106. Création d'un baccalauréat professionnel spécialité Maintenance des véhicules : création et modalités de délivrance. Bulletin officiel n°17 du 24 avril 2014, p. 106.

Circulaire n° 2009-028 du 18 février 2009. Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009, p. 3-6. Mise en œuvre de la rénovation de la voie professionnelle à la rentrée 2009.

Note de service n°87-447 du 29 décembre 1987. Bulletin officiel n° 1 du 7 janvier 1988, p. 28. Baccalauréat professionnel dispositions réglementaires et organisation de la session 1988.

Bulletin officiel spécial n° 9 du 23 septembre 2004, p.209. Accord-cadre du 21 janvier 2004, PSA-Peugeot-Citroen.

Bulletin officiel spécial n°4 du 14 juin 2007, p.156. Avenant du 21 décembre 2006 à l'accord-cadre du 21 janvier 2004, PSA-Peugeot-Citroen.

Bulletin officiel n°12 du 24 mars 2011, p. 3. Convention du 20 décembre 2010, Convention de coopération entre le MENJVA, le MESR et l'Association nationale pour la formation automobile.

AUTRES DOCUMENTS

Boissinot, A et col. (1995). Guide d'équipement, maintenance automobile, tous niveaux, voitures particulières. Document du Ministère de l'éducation nationale, depuis Educauto.org. 115 p. [En ligne consulté le 21 septembre 2015] http://www.educauto.org/sites/www.educauto.org/files/file_fields/2013/11/12/guide equip.pdf

Bory, j-c. (2008). Le Bac pro 3 ans. Pédagogie et Technique (41), p. 10-14.

Discours de Laurent Fabius prononcé le 25 janvier 1985. Bulletin de l'EPI, sur EPI.asso.fr [En ligne consulté le 21 septembre 2015] <http://www.epi.asso.fr/revue/37/b37p023.htm>

Herpin, J-L (1997). Analyse d'un produit multimédia : IP panne. Pédagogie et technique, (81), p. 10-19.

S.n., (1983). Examen : le CAP de carrossier-constructeur. Technique et pédagogie, n°32, p.31-38.

S.n., (1986). Le Baccalauréat professionnel CO-RE-CA. Technique et pédagogie, n°44, p. 23-29.

Le Bac professionnel en 3 ans : une nouvelle donne pour l'apprentissage ?

Rachel Bavdek, Benoit Cart et Marie-Hélène Toutin³⁵⁵

Depuis la rentrée 2009, après une phase d'expérimentation dans un nombre restreint d'académies et pour un nombre limité de diplômes, le Bac professionnel se prépare sur une période de trois années. Notre communication a comme objectif de revenir sur la mise en place de cette réforme et de préciser son impact dans le cas de la préparation du Bac professionnel en alternance via le contrat d'apprentissage.

À partir de l'exploitation de différents matériaux qualitatifs recueillis à l'occasion de diverses études menées entre 2007 et 2014³⁵⁶, nous reviendrons sur le fait que la réforme du Bac professionnel en 3 ans a d'abord été perçue par bon nombre d'acteurs comme une évolution néfaste, dissuasive pour le développement de l'offre de contrats d'apprentissage par les entreprises (point 1).

Face à cette vague de récriminations, l'Éducation nationale, parfois avec l'appui d'institutions en charge du pilotage de la politique d'apprentissage, a initié puis développé l'organisation d'une nouvelle voie de formation dite en « 1+2 » ou « 2+1 ». Cette terminologie traduit la mise en place d'une mixité des modes de formation au sein d'un même cursus en trois ans, par enchaînement d'une (ou deux) année(s) en filière scolaire, suivie d'une fin de cursus en alternance.

Cette innovation dans l'organisation des études a été diverse ment reçue et appréciée et nous souhaitons revenir sur les postures tenues par un certain nombre d'acteurs. Nous exposerons les points de tension initiés par cette initiative, au sein même de l'Éducation nationale, mais aussi dans les relations entretenues par les différents acteurs intervenant dans le champ de la formation par alternance (point 2).

Nous soulignerons enfin l'évolution récente de ces différentes postures, matérialisée par le développement de stratégies de partenariats entre les acteurs et/ou la définition de positions spécifiques et démarquées (point 3).

1. LE BAC PROFESSIONNEL EN 3 ANS : DESTABILISATION DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'OFFRE DE CONTRATS PAR LES ENTREPRISES

Il y a consensus pour reconnaître que la mise en place de filières de formation par apprentissage, sur la base de diplômes de l'Éducation nationale allant du CAP au Bac professionnel puis à l'enseignement supérieur³⁵⁷, a créé un appel d'air favorable à l'apprentissage. La réduction de la durée de préparation du Bac professionnel de 4 à 3 ans a, selon les dires de très nombreux acteurs, amplifié cette tendance : la formation plus courte

³⁵⁵ Centre associé Céreq de Lille, Clersé, UMR 8019 CNRS / Université de Lille 1

rachel.bavdek@univ-lille1.fr ; benoit.cart@univ-lille1.fr ; marie-helene.toutin@univ-lille1.fr

³⁵⁶ Outre l'étude en cours d'achèvement pour le compte de la Dgesco portant sur « *Les freins au développement de l'apprentissage* », se référer aux références bibliographiques présentées en fin de communication.

³⁵⁷ Loi du 27 juillet 1987

rend réellement, ou dans une perception plus subjective des familles et des jeunes, l'accès à ce niveau de formation plus accessible.

Plus encore, la construction à l'identique de la préparation du Bac en filière générale ou technologique et en filière professionnelle a atténué la perception des différences et a accru la valeur donnée au diplôme. « *Pour eux (parents, familles), le niveau bac est important psychologiquement* ». « *Le Bac Pro, c'est un effet de levier par rapport aux représentations des familles. Avant la réforme, il y avait la dénomination Bac. Avec le Bac pro en 3 ans, il y a l'effet Bac* ».

Du côté du monde économique et des professionnels d'entreprises, mais aussi de l'avis de très nombreux acteurs concernés par la formation des nouvelles générations, cette réforme du Bac professionnel a plutôt suscité une opposition frontale, un refus catégorique. Les griefs avancés portent sur plusieurs thématiques.

1.1. CRAINTES D'UNE PERTE D'IDENTITE ET D'UNE DILUTION DE LA CULTURE DE L'APPRENTISSAGE FACE AU SYSTEME SCOLAIRE

D'abord, la réforme du Bac professionnel est intervenue alors que de nombreux acteurs n'étaient pas vraiment « *en demande* » de modifications de l'organisation de l'accès au niveau IV de certification de l'Education nationale. Si certaines branches professionnelles et/ou fédérations régionales sectorielles (BTP par exemple) conviennent « *qu'il était nécessaire d'augmenter les niveaux de qualifications* », elles ne voient pas la nécessité qu'il y avait « *à en passer forcément par le Bac pro en 3 ans* ».

Plus encore, c'est une déstabilisation du jeu d'équilibre entre les diplômes et l'ensemble des autres certifications, qui est dénoncée. Non seulement, la réforme vient brouiller la perception de l'offre de formation qui émane de l'Éducation nationale (CAP, Bac pro, BTS), mais surtout, elle modifie de facto, le positionnement des certifications qui relèvent d'autres instances (Ministère de l'emploi, Chambre des Métiers et de l'Artisanat, Chambre d'Agriculture...). Un effet pervers à rebours est ainsi pointé : « *la réforme renforce la culture du diplôme, de LA certification de l'Éducation nationale - et du niveau des diplômés visés pour les familles. Pour les autres certifications... on est face à une montée d'une perception négative* ».

Surtout, la similitude recherchée entre la structure de la voie générale ou technologique et celle de la voie professionnelle, a été perçue comme une volonté délibérée d'arriver « *enfin à scolariser* » l'apprentissage. Le Bac professionnel en trois ans est en effet perçu comme l'emblème d'une autre culture, qui veut s'imposer et annihiler les autres manières de penser l'acquisition des compétences : « *ça ne fait pas partie de notre culture. On a des élites qui sont passées par le lycée, qui sont passées par le Bac et qui ne jurent que par ça, et qui veulent étendre ça aussi aux formations techniques* ».

Le sentiment qui domine est celui d'une transposition mécanique à l'alternance, d'une organisation « *pensée pour la voie scolaire* », en faisant fi des spécificités, particularités de l'apprentissage. Cette réforme ravive donc les craintes d'une perte d'identité de l'apprentissage face au système scolaire. En effet, certes, il y a un même objectif d'acquisition de la qualification, mais cela se réalise « *ni avec le même type de public, ni avec la même dynamique d'insertion professionnelle* ». La spécificité ou le défi de l'apprentissage est l'exigence de développer les mêmes compétences et les mêmes acquis

en disposant de beaucoup moins de temps de formation théorique que sous statut scolaire, mais avec plus de formation pratique.

La réforme semble fragiliser, voire menacer cette philosophie. Première récrimination : cette nouvelle configuration restreint la transmission des savoirs et pratiques professionnelles. Des incompréhensions apparaissent. De manière plus ou moins accentuée selon les spécialités de Baccalauréat, des professionnels disent ne se retrouver « *ni dans les programmes de formation, ni dans le cœur des compétences professionnelles attachées au métier* ». « *Il y a un nombre d'heures en cours de formation très largement supérieur aux autres diplômes... cela augmente le coût de la formation. Enfin, le référentiel n'est pas tout à fait adapté à l'entreprise artisanale, ce n'est pas assez dans la pratique* ».

Lors de nos entretiens, nous nous permettons de souligner que, via la présence de représentants d'entreprises au sein des CPC (Commissions professionnelles consultatives de l'Éducation nationale), instances qui ont réfléchi et validé les programmes du Bac professionnel en 3 ans, le monde économique a été impliqué dans la réforme.

Notre remarque ne fait pas taire les réprobations, d'autant plus que la mise en place et le développement de nouvelles modalités de contrôle des connaissances, bien qu'indépendantes de la mise en place du Bac professionnel 3 ans, sont de fait associés à la réforme du niveau IV.

Le CCF (Contrôle en cours de formation) intensifie le sentiment de scolarisation de la formation en alternance, contraignant à la mise en œuvre d'une « *organisation scolaire* », jugée peu adaptée aux moyens financiers et aux ressources humaines d'un centre de formation par apprentissage : « *les modalités d'enseignement et le problème de l'évaluation et du contrôle en cours de formation, c'est une modalité faite pour l'Éducation nationale dans son organisation, qui ne colle pas du tout avec l'alternance* ». Les injonctions réglementaires dans la rédaction des référentiels d'examen sont dénoncées comme des procédures qui « *pourrissent la vie* ». Si certaines équipes pédagogiques sont d'accord avec l'idée du CCF, les modalités leur paraissent intenablement financières et « en termes de calendrier, où il y a des modalités qui ne collent pas du tout ».

La réforme introduit des changements souvent considérés comme « *déstabilisateurs* » pour l'organisation même de l'alternance dans le cursus Bac professionnel. Certes cela « *perturbe les habitudes* », mais, surtout cela « *n'arrange pas toujours les entreprises : les jeunes sont moins en entreprise qu'en formation* ». Le monde de l'artisanat est particulièrement sensible à ce changement d'organisation et est donc particulièrement critique.

Certaines instances de certification soulignent aussi que la réforme a « *tué dans l'œuf* » le développement de pratiques propres à l'alternance, qui visaient, par diverses innovations, à améliorer les systèmes d'apprentissage : « *l'imprégnation du modèle scolaire est très forte, c'est une reculade et la réforme du Bac pro n'y est pas pour rien...* ». « *Tout ce qu'on a connu dans les années 80, où là on développait des CFA, on faisait des politiques qualitatives, où on a créé des contrats d'objectifs territoriaux, qui ont abouti à de très belles performances, cet élan on ne le retrouve pas ; on le retrouve un petit peu vers l'enseignement supérieur...* ».

Enfin, et de manière plus large, dans le cadre des politiques publiques de l'emploi, la nouvelle configuration du Bac professionnel, de par le contenu de formation, les rythmes d'alternance et le temps de présence en entreprise, a, pour certains acteurs, accru les possibles effets de concurrence entre différents dispositifs de formation et/ou d'accès à

l'emploi, avec notamment une accentuation du « *phagocytage des contrats de professionnalisation* », type de recrutement qui deviendrait parfois plus intéressant pour l'entreprise.

Au-delà de ces critiques vis-à-vis des implications introduites par la réforme dans le cursus de formation du Bac professionnel, les réactions les plus virulentes sont liées à l'impact de la réforme sur le cœur de l'alternance : l'offre potentielle de contrat d'apprentissage par les entreprises.

1.2. TROIS ANS : UN ENGAGEMENT JUGE TROP RISQUE POUR L'ENTREPRISE

La critique la plus virulente, énoncée vis-à-vis du Bac professionnel en 3 ans, porte sur une conséquence mécanique et spécifique à la filière en alternance : l'augmentation nécessaire de la durée du contrat de travail. Parce que la durée de la formation visée détermine la durée du contrat signé, il s'agit désormais avec le nouveau Bac pro, que l'entreprise s'engage avec un jeune par un contrat de travail d'une durée de trois ans. Cette contrainte est directement vécue comme une accentuation du risque pris par l'entreprise : « *la réforme de la voie professionnelle porte en elle un effet pervers. Elle a pratiquement imposé pour tous les contrats d'apprentissage une durée de trois ans. Vous avez des branches où la première offre, c'est le Bac pro. Donc, l'entreprise est obligée de signer un contrat d'apprentissage de trois ans. Je comprends les chefs d'entreprise : quand vous devez vous engager pour trois ans avec certains publics, c'est un frein...* ».

La crise économique de la fin des années 2000 s'est malencontreusement invitée simultanément avec la mise en application de la réforme. Une situation économique difficile et les incertitudes concernant l'avenir sont les premiers facteurs qui freinent, en temps ordinaires, les initiatives d'embauche d'apprentis, notamment dans certains secteurs. Les employeurs ont des difficultés à se projeter en termes de carnet de commande et d'activité et peuvent donc choisir de limiter leur recrutement en contrat d'apprentissage « *pour ne pas emmener le jeune dans une voie sans issue si je ne peux pas lui donner du boulot jusqu'à l'examen* ». Cette perception d'une fragilité économique accrue, rapprochée d'une obligation d'embauche sur une durée plus longue, a sans doute contribué à intensifier le rejet de la réforme : « *moins de certitudes sur la charge de travail, alors qu'il faut signer un contrat plus long et alors que l'on connaît les conditions très draconiennes de licenciement...* ».

Au-delà de ce constat, nombre d'acteurs du monde économique critiquent la réforme dans le fait qu'elle tend à initier un repositionnement du Bac pro. D'abord ce diplôme devient « *une suite logique* », mécanique, du parcours de formation après la troisième, ensuite et surtout, il se pose comme LA nouvelle porte d'entrée « *systématisée* » dans l'apprentissage d'un métier. « *Le Bac pro est présenté lors de l'orientation comme une suite logique en troisième. Bien sûr, ce n'est pas spécifique pour l'apprentissage mais cela est amplifié avec l'alternance* ». L'orientation par défaut vers l'apprentissage serait ainsi mécaniquement amplifiée, parce que l'injonction est à la poursuite d'étude pour le plus grand nombre de jeunes : « *il faut monter le niveau et donc bien sûr qu'on a besoin de ces niveaux IV, mais il nous faut aussi des gens qui viennent avec de la passion, avec de l'envie, voire le goût d'un métier et non pas par défaut. Avec le Bac pro 3 ans, les gens viennent plus souvent après la troisième, plus mécaniquement parce qu'ils ne peuvent pas aller ailleurs* ».

Pressenties et/ou constatées, diverses évolutions du public jeune qui se présente pour un contrat d'apprentissage en Bac pro 3 ans, sont ainsi mises en avant pour mieux rejeter le sens et l'utilité de la réforme.

Alors qu'il s'agit maintenant pour l'entreprise de s'engager dans un contrat de 3 ans, le public est en moyenne plus jeune, moins mature, plus souvent sans première expérience vis-à-vis des « *habitus* » et règles/contraintes de la vie professionnelle en entreprise ; il est plus souvent mineur, ce qui représente parfois une limite pour l'utilisation de certaines machines³⁵⁸. « *Du fait qu'il n'y a quasiment plus de redoublements, les jeunes arrivent en classe de troisième plus précocement, avec une maturité moindre* ». « *S'engager pour trois ans : c'est énorme en termes de visibilité économique pour l'entreprise et aussi par rapport à la maturité du jeune ; c'est-à-dire que, le jeune à cet âge-là, il n'est pas encore fixé sur ses choix professionnels. Il y a un parfois un changement de cap à un moment donné... et donc des risques accrus de rupture.* ». « *Avant, c'étaient souvent des jeunes qui avaient fait avant un CAP. Donc ils connaissaient l'entreprise. Là, c'est direct une entrée en Bac Pro. On recrute donc des jeunes à qui il faut tout apprendre de la vie, de la vie en entreprise, c'est plus dur, plus de temps...* ». « *Le Bac pro 3 ans : dans l'industrie c'est le refus total, car on ne prend pas un mineur pour des tâches industrielles. Les prises de risques sont trop grandes, on préfère un majeur... Bon, le problème concerne l'apprentissage et le scolaire, pour les stages..., mais l'apprenti il est tout le temps dans l'entreprise et là, ça devient vraiment pénalisant* ».

Le sens de la réforme est questionné sur la base de la réglementation en vigueur pour la rémunération des apprentis. Des phénomènes de concurrence entre jeunes sont parfois pointés : « *en 3ème année de Bac pro, le jeune coutera plus cher qu'un apprenti en première année de BTS. On est donc sur une montée de niveau artificielle ; l'entreprise est parfois tentée de prendre un BTS* »³⁵⁹.

Ultime critique : la nouvelle configuration du Bac pro vient, au niveau des collectifs de travail, changer la reproduction des « *parcours initiatiques de formation et d'acquisition des compétences* », connus sous l'enchaînement « *CAP – BEP – Bac Pro* ». Certains interlocuteurs signalent même que les rapports « *maître d'apprentissage – apprentis* » pourraient en être affectés : « *les artisans sont pour la plupart eux-mêmes issus de l'apprentissage et la rénovation de la voie professionnelle a généré quelques blocages. (...) L'encadrement des jeunes peut paraître difficile pour des artisans qui ne possèdent pas toujours le niveau Bac* ». « *Ce n'est pas le Bac pro en lui-même qui pose un problème, c'est tout ce que ça crée comme désordre : quand vous mettez un jeune en Bac pro, qui sera mieux rémunéré que celui qui va le former qui est titulaire d'un BP.... Le chef d'entreprise ne veut pas créer du désordre dans son entreprise !* ». Ces éléments nous ont été présentés comme ayant directement contribué à freiner la signature de contrat d'apprentissage et peut être à favoriser des ruptures de contrat.

358 Sur ce point, la réforme récente de la mise au travail des apprentis mineurs peut contribuer à réduire ces critiques.

359 Salaire brut de l'apprenti, en pourcentage du smic :

Ancienneté	Moins de 18 ans	18 / 20 ans	21 ans et +
1ère année	25%	41%	53%
2ème année	37%	49%	61%
3ème année	53%	65%	78%

Les montants des rémunérations sont majorés, entre deux tranches d'âge, à compter du premier jour du mois suivant le jour où l'apprenti atteint 18 ou 21 ans (art D 6222-34).

2. L'ADAPTATION DE L'OFFRE DE FORMATION PAR LA CONSTRUCTION DE PARCOURS MIXTES : ENTRE RAISONS ET CRISPATIONS

Pour faire face aux critiques des entreprises, certains CFA (Centre de formation d'apprentis) de l'Éducation nationale, certaines UFA (Unité de formation en apprentissage³⁶⁰) ont d'abord choisi d'adapter le rythme de l'alternance et ont introduit la flexibilisation des horaires, c'est-à-dire une adaptation de l'alternance au rythme des entreprises³⁶¹.

Mais l'innovation majeure a résidé dans la mise en place de parcours mixtes au sein de l'éducation nationale.

2.1. LE CHOIX RAISONNE DE LA MISE EN PLACE DE PARCOURS MIXTES VIA LES CURSUS EN « 2+1 » OU « 1+2 »

La mise en place de la réforme du Bac professionnel s'est accompagnée du développement des pratiques dites de mixité. Par ce vocable, on entend en général, le regroupement dans une même séquence de formation, d'élèves ou d'apprentis en formation initiale sous statut scolaire et par apprentissage et/ou de stagiaires de la formation continue (Sceren, 2011).

Ce concept peut se décliner dans le cadre de la construction d'un parcours mixte pour un jeune, reposant alors sur un changement de statut en cours de cycle de formation (1 an sous statut scolaire, puis 2 ans en apprentissage ou 2+1). Selon l'Éducation nationale, cette organisation s'inscrit pleinement dans la rénovation de la voie professionnelle, en particulier dans la mise en place de passerelles entre les deux filières de formation scolaire et apprentissage³⁶².

Cette mixité de parcours est envisagée d'emblée uniquement au sein de l'Éducation nationale via les EPLE (établissements publics locaux d'enseignement). Cela suppose soit, que l'établissement lui-même possède une UFA, soit, que soient organisées des passerelles entre un lycée professionnel et un CFA de l'Éducation nationale.

La justification affichée est double : répondre aux critiques avancées par le monde économique, et surtout sécuriser les parcours des jeunes. L'enjeu est ici d'initier des modes d'organisation permettant d'articuler au mieux l'apprentissage avec les autres voies de formation dont le Rectorat a la charge. L'intention est de « *développer tous les types de formation, qui correspondent à la diversité des situations dans lesquelles le jeune peut se retrouver. Il y a des jeunes pour lesquels le statut scolaire est important, car il est protecteur. Pour d'autres jeunes, qui sont « saturés » d'école, l'apprentissage peut être une très bonne voie* ». Le but est donc de pouvoir offrir à chaque jeune quittant le collège, la possibilité d'une

360 Le CFA est un centre qui propose des formations en Apprentissage. Il peut être Public ou Privé. Une UFA est une unité spécifique, au sein d'un Lycée, qui forme des apprentis. Il est généralement Public.

361 « *En seconde, les apprentis conservent une alternance 1 semaine sur 2, 2 semaines en entreprise et 1 semaine en CFA, mais après en première et terminale, c'est 20 semaines de formation CFA puis 19 semaines avec une alternance 15 jours / 15 jours. Donc, dans l'organisation des missions d'entreprise, c'est quelque chose à gérer qui est difficile, d'autant plus que dans certains métiers l'alternance reste 1 semaine / 1 semaine ; c'est le cas du commerce, à la demande des maîtres d'apprentissage qui disent que l'alternance 1 semaine / 1 semaine leur convient mieux que 15 jours / 15 jours* ».

362 Autre forme de mixité, qui découle parfois de la première formule : la mixité des statuts (ou publics), qui correspond au cas d'un regroupement de statuts différents (scolaires, apprentis et stagiaires en formation professionnelle) dans un même parcours de formation, certifié ou non par un titre ou diplôme professionnel. La mixité est dite combinée dès lors que sont associées ces deux modalités.

« diversification des parcours, laissant place à la prise en compte du degré de maturité de chacun ; on s'adresse à des adolescents en changements très rapides ». En articulant l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle initiale, il est donc possible d'assurer des parcours de formation professionnelle sécurisés, afin d'éviter le décrochage scolaire. Ce phénomène croissant conduit donc à promouvoir une organisation de parcours, différente de celle classiquement envisagée.

Des démarches expérimentales prennent forme dès 2009 dans certaines académies, avec la possibilité d'organiser du « 1+2 » et parfois du « 2+1 ». L'évocation de mixité des parcours est officielle dès mai 2011 dans la circulaire de préparation à la pré-rentrée³⁶³. Les attendus et avantages sont présentés dès 2009, lors d'ateliers organisés par le CNFPT³⁶⁴, formalisés dans une publication Scéren-Dgesco en 2011, mais aussi dans des comptes rendus d'innovations et d'expérimentations présentés lors de réunions ROP³⁶⁵ (en 2011).

L'argumentaire met en avant l'avantage collectif des passerelles concrétisé dans les parcours « 2+1 » ou « 1+2 ».

- Pour les jeunes : la mixité est stimulante ; élèves, apprentis (et stagiaires) deviennent des personnes ressources ; le passage d'un statut à l'autre est facilité ; les parcours sont sécurisés, dans le cas où les jeunes ne trouveraient pas de contrat, ou si advenait une difficulté à suivre l'une ou l'autre des filières.

- Pour les entreprises et les jeunes : si le chef d'entreprise, pour une raison ou une autre, ne peut pas prendre le jeune sous contrat de travail à l'issue d'une année en voie scolaire (ce qui peut être le cas pour les TPE, pour lesquelles cela représente un coût très élevé), celui-ci peut continuer à effectuer des stages complémentaires dans une filière de formation initiale qui n'en prévoyait pas initialement. La mixité de parcours est une réponse directe aux problématiques de manque de maturité, d'incertitude sur le projet professionnel, de coût de formation, de durée de l'engagement...

- Pour les enseignants : la mixité apporte un nouveau regard sur les méthodes pédagogiques ; elle favorise l'exploitation pédagogique des périodes en entreprise et des situations professionnelles vécues.

- Pour les EPLE : la mixité permet la diversification de l'offre de formations, le maintien de formations à faible flux et contribue à améliorer les relations avec le monde professionnel.

- Pour le Rectorat et les autres financeurs dont les Conseils régionaux : les coûts de formation sont réduits grâce à une mutualisation des équipements, une augmentation de l'utilisation des investissements mobiliers et immobiliers, la rationalisation de la carte des formations et le maintien de formations « insérantes » à faible effectif.

363 N°2011-071 du 2 mai 2011 : « La présence de publics de nature différente - élèves, apprentis ou adultes en formation - constitue un point fort donnant souvent lieu à des innovations pédagogiques intéressantes. C'est pourquoi il convient d'encourager toute forme de mixité des publics dans les formations professionnelles. Celle-ci permettra de nourrir des échanges avec les services des conseils régionaux, notamment dans le cadre de la préparation du CPRDFP qui doit être signé en juin 2011. Le développement des sections d'apprentissage dans les établissements doit contribuer à atteindre les objectifs gouvernementaux fixés en matière d'évolution de l'alternance ».

364 3 avril 2009, « Mixité des apprenants et mutualisation des moyens en Pays de Loire ». Le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) est un établissement qui a pour mission la formation des personnels des collectivités territoriales.

365 Les Réseaux opérationnels de proximité (ROP) sont des regroupements d'académies dédiés à l'apprentissage.

De fait, des expérimentations arrivent très tôt.

2.2. LA MIXITE DES PARCOURS SOURCE DE CRISPATIONS AU SEIN DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Au-delà du discours et des arguments affichés, les échanges avec les acteurs de l'Éducation nationale que nous avons menés, laissent penser que dans un premier temps, la mixité des parcours n'a pas recueilli que des satisfécits au sein de l'institution et certains sujets de blocage ne sont pas totalement dissipés.

A l'issue des entretiens menés, force est de constater que, ni les formateurs, ni les inspecteurs, ni les chefs d'établissement, ne semblent souhaiter porter la paternité des parcours mixtes. L'initiative de la mise en place de ces parcours spécifiques est ainsi difficile à appréhender : tantôt, il s'agit d'une mise en application obligée, suite à une injonction supérieure directe ; tantôt il s'agit d'une mobilisation pour répondre à une demande peu précise, diffuse, « *venant du Rectorat* » ; tantôt encore, l'action est justifiée dans une logique de réponse contrainte et forcée, face au refus des entreprises à s'engager sur des contrats d'apprentissage en 3 ans.

Par ailleurs, un certain nombre de difficultés sont avancées, et justifient un enthousiasme mesuré voire parfois même, une vive opposition vis-à-vis de la mise en place des parcours « 1+2 » ou « 2+1 ».

Certains interlocuteurs soulignent que la possibilité des parcours mixtes a eu comme conséquence de « *trop rassurer les gens, collègues professeurs, jeunes et leur famille* », « *de trop mettre en avant l'existence d'un parcours quasiment assuré à 100 %* », « *en oubliant que la quête d'un contrat d'apprentissage en n+1 ou n+2 restera un moment difficile* ». L'accent est mis sur le fait que « *la mixité de parcours ne supprime pas la déception de ne pas pouvoir partir en apprentissage qui interviendrait en 2ème ou 3ème année alors que l'on (l'institution Éducation nationale) a présenté un parcours sans heurt* ». Les détracteurs de la mesure mettent en avant un risque de décrochage au cours du parcours de formation non totalement écarté et surtout, une sécurisation fragilisée par l'incertitude d'une contractualisation ultérieure.

La tension réside aussi dans le fait que cette sécurisation des parcours peut favoriser l'émergence de comportements déviants. Le choix et la mobilité entre les filières peuvent être assimilés à « *un droit de tirage* », à « *un droit au papillonnage* », à « *la consommation de formation* », à « *un droit à l'indécision* ». « *Nous veillons à ce que cet avantage du CFA académique ne se retourne pas contre nous. On fait attention à ce que les jeunes ne soient pas des consommateurs des différentes filières, et qu'ils ne butinent pas de l'une à l'autre. Cela doit seulement être en cas de problème dans l'une ou l'autre des filières que l'on offre la possibilité de passer de l'une à l'autre, scolaire vers l'apprentissage ou dans le sens inverse. On a toujours une solution pour un jeune, mais cela doit rester une solution de repli* ».

La crispation vis-à-vis des parcours mixtes naît par ailleurs, de complications réelles et multiples dans la mise en œuvre du dispositif. L'inscription des élèves, pour les deux premières années, dans le régime scolaire, suivie d'un départ vers l'apprentissage soulève des difficultés administratives : « *cela se fait mais il faut savoir gérer cette situation administrative un peu particulière* ». Le travail du SAIA³⁶⁶ est, semble-t-il, sensiblement

366 Le S.A.I.A. est placé sous l'autorité du Recteur, chancelier des universités, et a pour missions principales :

accru : « *il faut une dérogation pour être en conformité avec le code du travail, qui autorise une réduction de la durée de formation lorsque le jeune a déjà acquis un certain niveau. Mais il faut aussi cette dérogation tout simplement pour permettre l'enregistrement du contrat. La dérogation est obligatoire pour toute durée du contrat, qui serait différente de la durée normale de formation en fonction du diplôme visé* ».

De fait, les rigidités administratives, décuplées dans le cas où la mixité de parcours entraîne une mixité de public, renforcent certaines oppositions latentes : « *d'autres rigidités administratives apparaissent dans la gestion des enseignants. Un enseignant, qui intervient en apprentissage, et qui continue à prodiguer des cours de français ou de maths, a un bulletin de salaire différent et ne peut être inclus facilement dans un autre service. Les conditions de rémunération deviennent parfois "kafkaïennes"* »³⁶⁷.

Du côté des professeurs de lycées, de vives craintes s'expriment. L'intérêt d'un basculement en apprentissage au cours du cursus n'est pas nécessairement bien compris du point de vue de l'apprentissage de compétences spécifiques en entreprise « *puisque de toute manière les élèves de Bac pro bénéficient de nombreuses semaines de PFMP (période de formation en milieu professionnel)* ». Plus encore, le sentiment d'un recul de l'Éducation nationale vis à vis du monde économique et de l'entreprise transparait ; il est parfois vécu comme un renoncement, un « *abandon* » des jeunes en cours de route, voire un dévoiement de la mission d'enseignant : « *on va former des bons gars pour les entreprises mais on ne sait pas ce qu'elles vont en faire ensuite* ».

De plus, la mixité fait craindre « *une fuite* », une baisse d'effectif, dans un contexte déjà tendu où les taux de remplissage de certaines sections de formation restent faibles. Cette « *évasion* » des jeunes amène à craindre, à terme, des réductions de charges d'enseignement et donc une diminution du nombre de postes pourvus et/ou à renouveler. Plus encore, les moyens affectés aux lycées professionnels étant proportionnels au nombre d'élèves inscrits, le départ des élèves vers l'apprentissage peut être perçu comme un facteur négatif pour le fonctionnement de l'établissement ; quand bien même, il s'agit d'un CFA de l'Éducation nationale.

Ces éléments, non exhaustifs, traduisent les craintes et parfois les vives oppositions initiées au sein de l'Éducation nationale par la mise en place des parcours mixtes « 1+2 » ou « 2+1 ». Au sein du monde de la formation en alternance, ces derniers ont cristallisé les critiques et réprobations.

2.3. LA MIXITE DES PARCOURS : UNE CONCURRENCE JUGÉE DELOYALE

La nouvelle configuration du Bac professionnel a été perçue, par une bonne partie des acteurs de la filière en alternance hors éducation nationale, comme une mesure hostile.

-
- l'inspection pédagogique, administrative et financière des centres de formation d'apprentis,
 - le contrôle de la formation donnée aux apprentis dans les entreprises.

Il peut, en accord avec les organismes gestionnaires, apporter des conseils aux centres de formation d'apprentis ainsi que son concours à la formation des personnels des centres, à l'information et à la formation des maîtres d'apprentissage. Par ailleurs, le Code du Travail prévoit que le SAIA apporte son concours au Conseil Régional pour l'exercice des compétences que le législateur lui a attribuées en matière d'apprentissage.

367 Compte tenu de normes différentes pour : les heures en face à face avec les apprentis seuls selon les taux horaires en vigueur ; les heures en face à face où les apprentis sont intégrés aux élèves ou étudiants (1/10ème des heures sont rémunérées) ; les heures de coordination pour le professeur référent ; les heures de suivi en entreprises pour le ou les professeurs chargés de ce suivi.

D'abord, la réforme en elle-même a provoqué des réorganisations au sein des CFA et instauré de nouvelles contraintes sur le plan pédagogique, organisationnel, relationnel, voire financier : *« certaines branches professionnelles et certains CFA n'ont pas su prendre dans les dernières années le virage. Plusieurs CFA ont vécu l'arrivée du Bac pro en trois ans comme une vraie difficulté supplémentaire, avec l'apparition de nouvelles contraintes, en termes d'offre de formation à réorganiser, et de difficultés pour trouver des entreprises prêtes à s'engager pour trois ans avec un jeune »*.

Ensuite, la mise en place de la mixité des parcours concourt à raviver des tensions liées à la perception d'une concurrence accrue entre les différentes filières de formation et entre les différents acteurs, en charge de la formation des jeunes : *« l'avènement du baccalauréat professionnel en trois ans et la suppression du BEP ont certainement permis de régénérer le concept de lycée professionnel, répondant ainsi à une forte demande sociale des jeunes et des familles engagés dans la voie professionnelle. Ceci n'est pas le cas du côté de l'apprentissage »*.

La réforme s'insère dans un contexte où diverses tensions sont palpables entre l'Éducation nationale et différents acteurs impliqués dans la formation des jeunes.

Le développement de l'apprentissage dans le futur risque d'être naturellement freiné par l'évolution démographique qui induit une baisse importante de la population jeune. Le phénomène est particulièrement redouté dans certaines régions ou académies, qui se caractérisent par ailleurs par un taux de décision d'orientation vers la voie professionnelle en lycée très en-deçà de celui de la France entière. Le contexte est donc marqué par une concurrence exacerbée pour un public en raréfaction, pour lequel l'apprentissage reste une seconde voie en matière d'orientation.

Par ailleurs, l'impartialité des outils et des procédures d'orientation est directement questionnée. Sont ainsi rappelés les *« biais »* de l'orientation vers l'apprentissage mécaniquement induit par l'affectation sous Affelnet en troisième ou par l'application APB en terminale, mais aussi l'information *« souvent incomplète et orientée »* délivrée par les conseillers d'orientation ou les enseignants. Ces éléments sont rapprochés pour souligner avant tout un phénomène de captation de la population jeune par le Rectorat, parfois via les lycées professionnels. *« Le système d'orientation et d'affectation des élèves nous pose problème ; au-delà de la représentation des familles et de la culture du diplôme éducation nationale, il y a le système d'affectation post 3ème dont les décrocheurs collège et lycée. Le système est géré pour affecter les élèves au sein des établissements de l'Éduc. Ce n'est pas toujours au bénéfice des élèves. Pour nous c'est de la perte en ligne. Il y a un phénomène de dissuasion de la part du corps enseignant, mais aussi dans la documentation diffusée auprès des élèves. L'apprentissage n'apparaît jamais ou que par défaut. La représentation de l'apprentissage dans le corps académique est encore considérée comme une voie de garage. Il y a une opposition entre la citadelle Éducation nationale et la réalité du monde économique. En période de reflux démographique et parce qu'il y a pléthore d'offres de formation de la part de l'Éduc avec beaucoup de lycées pro privés et publics d'ailleurs, on affecte d'abord vers la filière scolaire pour la remplir »*.

Outre cette orientation inégale, la réforme du Bac pro, en rendant encore plus décisive l'orientation à la sortie de 3ème, est suspectée de contribuer à accroître les possibilités de sélection des publics pour la poursuite d'étude, les classant en fonction des filières : *« les enseignants de troisième utilisent toujours "le système de la centrifugeuse" : les meilleurs sont destinés à l'enseignement général, les moins bons, à l'enseignement technologique, et*

les « nuls », à l'enseignement professionnel. Quant aux plus mauvais, ils sont destinés à l'apprentissage ». « Nous (CMA) on est service public, on est établissement public, ce que certains ne comprennent pas au Rectorat ! On essaye de faire se rencontrer les mondes : jeune, monde académique. On est persona non grata quand on se rend en lycée pro. Cela ne se passe pas comme cela dans toutes les régions ; C'est certainement lié à la densité d'établissements de formation professionnelle liés à l'Éduc en région ».

Dans ce contexte, et du point de vue des acteurs de l'apprentissage hors Éducation nationale, la mise en place des parcours mixtes est interprétée comme une pratique accrue et délibérée à double détente, qui vise à orienter de manière partielle et privilégiée les jeunes, qui sont en collèges en fin de troisième et /ou en lycées, vers les filières de l'Éducation nationale, qu'elles soient en voie scolaire mais aussi en apprentissage. Il s'agit d'abord d'accroître la rétention par l'Éducation nationale de jeunes qui seraient partis plus tôt vers l'apprentissage et ensuite de systématiser la captation de jeunes en apprentissage via l'entrée dans les CFA de l'Éducation nationale.

Les tensions sont encore plus vives, dès lors qu'existe un CFA académique, qui organise les relations entre les UFA, dirige la mise en place des moyens et des orientations au niveau de l'académie, organise et ordonne les passerelles entre voie scolaire et apprentissage.

Certains de ces CFA « *hors les murs* » reconnaissent implicitement que le parcours mixte leur confère un avantage certain, lié au fait de posséder des établissements, qui offrent sur le même lieu et au même moment la voie scolaire et l'apprentissage.

Le sentiment de « *concurrence déloyale* » ressenti par certains autres acteurs de l'apprentissage, est décuplé quand le CFA académique ou les CFA de l'Éducation nationale viennent se positionner sur de nouveaux métiers (dans le bâtiment par exemple) dont les filières de formation étaient jusque-là assurées par d'autres institutions.

Si l'Éducation nationale avance donc surtout l'idée d'une adaptation de l'offre de formation, pour répondre à la frilosité des entreprises de contractualiser pour 3 ans, d'autres acteurs mettent en avant l'idée d'un opportunisme du Rectorat, motivé par le besoin de préserver au maximum un volume d'élèves en voie scolaire, pour assurer la pérennité d'établissements, de filières de formation, et de postes d'enseignants, en retardant un départ vers l'apprentissage, qui pourra alors s'effectuer dans le giron de l'Éducation nationale au moyen du CFA académique.

Et certains interlocuteurs soulignent alors un soutien à l'apprentissage très intéressé parfois paradoxal : « *Il y a des tensions liées à une forte injonction paradoxale au niveau du discours académique : l'académie soutient par définition le contrat d'apprentissage (à travers les Contrat d'Objectifs et de Moyens en région...) mais en même temps la structure de gestion de l'académie est d'affecter prioritairement les jeunes dans les établissements du Rectorat. Avec la période de pénurie de jeunes, la réalité est de dissuader l'entrée en apprentissage* ».

Ces tensions n'ont pas été ignorées par les Régions, instances de gestion et de pilotage de l'apprentissage. L'orientation politique retenue est dès lors de trouver un juste équilibre. « *Le Conseil régional est parfaitement conscient des transformations qui se dessinent et de la fragilisation de certains CFA. Pour les parcours mixtes, 1+2... c'est surtout favorable pour le CFA académique, qui a la structure et les moyens qui permettent cela, mais c'est aussi possible pour les grosses structures privées, c'est plus difficile pour les petits CFA qui sont à 100 % en apprentissage* ».

De fait, la mise en place des parcours mixtes a initié une période de tensions exacerbées entre les différents acteurs positionnés sur la formation en alternance via le contrat d'apprentissage. La période plus récente traduit la mise en place de nouvelles logiques. Des opportunités individuelles, des convergences d'intérêts ou bien encore la volonté de dépasser les facteurs de concurrence, amènent certains acteurs à développer des pratiques et stratégies de collaboration, alors que d'autres choisissent de mettre en avant leurs spécificités pour mieux se démarquer.

3. DES OPPORTUNITES INDIVIDUELLES, DES CONVERGENCES D'INTERET... MAIS AUSSI UNE REAFFIRMATION DE POSTURES SPECIFIQUES

3.1. LES PARCOURS MIXTES, UNE OPPORTUNITE POUR L'ÉDUCATION NATIONALE D'ACTIVER SA POLITIQUE DE MUTATION INTERNE ET SON REPOSITIONNEMENT DANS LE CHAMP DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

L'Éducation nationale a évolué dans sa pratique des parcours mixtes. D'abord, peu à peu, au niveau régional surtout, elle a certes développé la démarche des parcours « 1+2 » ou « 2+1 », mais en veillant à tenir compte des susceptibilités et tensions que le dispositif avait pu initier chez les autres acteurs de l'apprentissage : *« on a développé les parcours mixtes mais en faisant attention à ne pas créer trop de crispations chez les autres CFA, dans les branches professionnelle qui ont des CFA »*. Ces dernières le confirment parfois : *« Je ne peux pas dire, ces dernière années, ils (l'Éducation nationale) sont moins arrogants avec leur 1+2, vraiment »*.

Ensuite, elle s'est mise à veiller à limiter les effets d'aubaine, les pratiques de « consommation » de formation, repérées parfois chez les jeunes (cf. supra) en adaptant et optimisant le recours au parcours mixtes.

Enfin, la démarche a aussi moins été présentée comme une solution systématique : *« Politiquement, il y a un an, on disait qu'il serait souhaitable de finir un Bac pro par l'apprentissage... ce n'est plus si systématique, c'est variable selon les publics »*. *« Si incontestablement les parcours 1+2 ou 2+1 se sont développés, ici aussi le temps de la réflexion semble venu, pour favoriser des schémas moins systématiques »*.

Surtout, la mixité des parcours s'est imposée peu à peu comme une opportunité pouvant contribuer activement au processus de changement, à l'œuvre, au sein de l'Éducation nationale.

Au même titre que d'autres dispositifs (harmonisation des pratiques de formation³⁶⁸, charte de qualité pédagogique, ou encore, développement de la formation des enseignants et formateurs) les parcours mixtes ont participé à développer une dynamique au sein des établissements, dynamique elle-même favorable au déploiement d'autres dispositions

368 *« Avant chaque CFA était autonome. Il n'y avait pas d'harmonisation entre les UFA, avec des redondances mais aussi des différences pour un même diplôme (du point de vue du contenu, des horaires). Maintenant tous les CAP sont à 920 heures, les Bacs pro à 2100, 1400 ou 700, les MC à 460, les BP à 940. Il y a ainsi une harmonisation dans la pédagogie pour les enseignements généraux mais aussi professionnels. Il y a une harmonisation du point de vue de l'accompagnement pédagogique sur la base de supports pédagogiques mis à disposition sur le site du CFA académique. Il fonctionne très bien. Il permet à chaque UFA d'aller chercher des ressources pédagogiques (onglet pour les entreprises, les jeunes, les CFA). Il y a aussi un accompagnement pour la formation des formateurs. On travaille sur le réseau. Tout est géré par le CFA académique. Le siège gère la partie financière, accompagne les UFA pour l'accompagnement des jeunes : on a mis en place une structure spécifique. 8 coordonnateurs pédagogiques académiques sont mis à disposition du CFA académique par le Rectorat »*.

contribuant à l'évolution de l'institution. *« Le fait de devoir respecter une charte-qualité a des effets réflexifs positifs sur la structure éducative elle-même : c'est un levier pour le chef d'établissement pour proposer une mixité des parcours, montrer d'autres formations à ses enseignants et d'autres pratiques pédagogiques. C'est cette dynamique qui paraît la plus importante par rapport aux lycées des métiers en tant que tels. C'est la dynamique qu'elle génère au sein des établissements et la réflexion qu'elle impose aux équipes qui est l'élément le plus important ; c'est aussi l'évolution des contenus pédagogiques qu'elle peut générer, l'ouverture sur l'Europe, etc. ».*

La politique de mixité des parcours a ensuite été mobilisée directement pour favoriser une politique de rapprochement du monde de l'Éducation nationale avec le monde des entreprises, pour la filière en alternance, mais aussi pour les filières scolaires. L'accompagnement, la passerelle de la mixité est ainsi entrée en résonance avec une politique de repositionnement vis-à-vis du monde économique. *« On travaille donc avec des conventions de partenariat avec les entreprises, où on est à l'écoute des besoins des entreprises. On a un référentiel de formation de base qui correspond au diplôme, mais on peut y adjoindre un petit module qui permet d'adapter la formation à la demande des entreprises. On développe ces partenariats en associant notamment les maîtres d'apprentissage... et les parcours mixtes 1+2 nous offrent des opportunités pour développer tout cela doucement, de manière optimale ».*

Enfin, la politique de mixité des parcours a parfois été utilisée, auprès des institutions en charge de la carte des formations, comme le gage d'une participation active dans la réorganisation, parfois la rationalisation de l'offre de formation. Dans certaines régions en effet, sous l'impulsion plus ou moins appuyée des Conseils régionaux, le temps semble venu de faire des choix, de rationaliser l'offre de formation au sens large, en fonction des besoins des entreprises mais surtout en fonction de l'offre de formation globale, définie par l'intermédiaire du *« CPRDFP³⁶⁹ qui a vocation à questionner la stratégie à moyen terme de la formation initiale toutes voies confondues. Cela fait que l'on est obligé de se poser la question de voir l'ensemble des éléments et de traiter de concert la voie de la formation initiale scolaire et la voie de l'apprentissage ».*

Satisfaisant ainsi à des injonctions extérieures, plus ou moins explicites, pour une reconfiguration du positionnement de l'Éducation nationale, les Rectorats ont pu s'appuyer sur la mixité des parcours pour entamer un redimensionnement de leur offre interne de formation, et pour développer le concept de la *« mobilité »* dans la formation : mobilité de statut, mobilité géographique³⁷⁰.

Le discours d'un CFA académique traduit cette orientation vers une mise en adéquation entre l'offre de formation portée par les UFA et l'offre de contrats d'apprentissage, qui émane

369 Le contrat de plan régional pour le développement des formations professionnelles (CPRDFP) s'inscrit au cœur du Schéma Régional des Formations

370 *« On va devenir de plus en plus mobile. Or il est vrai qu'il est difficile de faire bouger les jeunes. Mais on ne peut pas maintenir un diplôme quand il est ouvert que pour 4 apprentis. Il faut donc réfléchir à l'information et à l'accompagnement des jeunes. On transfère des apprentis d'une UFA à une autre depuis 2 ans avec un accompagnement des parents, des apprentis, des entreprises. Dans notre logique il faut privilégier la proximité entre le domicile du jeune et l'entreprise. Pour les problèmes d'éloignement du CFA, on privilégie l'hébergement. La fatigue vient souvent de la distance entre le domicile et l'entreprise et moins de la distance entre le domicile et lieu de formation ».*

des entreprises, en volume et en « *qualité* », avec un appui assumé sur les parcours mixtes³⁷¹.

Et ce point de vue est confirmé par des acteurs extérieurs à l'Éducation nationale. « *Il semblerait que le Rectorat soit disposé à entendre ce discours de rationalisation. L'action du Rectorat à venir : réduction de la voilure dans les CFA mais aussi dans les lycées professionnels* ». « *Il y a opportunité pour le Rectorat à fermer des lycées avec le blanc-seing de la Région et les parcours mixtes y contribuent car ils offrent des passerelles qui sécurisent quelque part l'activité des établissements scolaires et des UFA* ». « *Le développement de parcours mixtes de type (1 + 2) ou (2 + 1), dans lesquels une partie de la formation qui mène à la certification est réalisée en voie scolaire et une autre partie en voie apprentissage, a été une stratégie impulsée par la Dafpic³⁷² du Rectorat en accord avec le Conseil Régional. C'était un peu du donnant donnant* ».

3.2. LE DEVELOPPEMENT DE PARTENARIATS STRATEGIQUES ENTRE ACTEURS PRIVES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET L'ÉDUCATION NATIONALE

Alors que le Bac professionnel en 3 ans a été vivement décrié et que l'offre de formation en parcours mixtes a été parfois assimilée à une concurrence déloyale, assez vite et depuis 2 ans environ, les positions (peut-être même les oppositions) ont évolué et semblent maintenant moins figées ; certains acteurs extérieurs à l'Éducation nationale semblent trouver de réelles opportunités à travailler en région avec les instances académiques de formation³⁷³.

De multiples accords de partenariat se sont ainsi développés, sans pour autant prendre une forme standardisée. Tantôt, ils sont impulsés au niveau national (illustration dans l'encadré 1, cas n°1) ; tantôt ils sont portés par des instances patronales régionales qui évoluent dans des contextes favorables (cas n°2) ; tantôt ils relèvent d'initiatives locales (cas n°3), les partenariats sur la mise en place de parcours mixtes concourant à la création de réseaux qui associent parfois des « *ennemis d'hier* ». De fait, ces collaborations sont fortement impactées par les contextes locaux, les positions dominantes de certaines institutions, ou de certains de leurs représentants. Les configurations sont donc très différentes d'une région à l'autre, d'un territoire à l'autre.

La lecture de la documentation existante sur le sujet (qui reste limitée) et les entretiens réalisés amènent dès lors à constater :

- une formalisation des partenariats hétérogène,

371 « *La politique académique c'est le développement de l'apprentissage certes, mais cet objectif est en retrait par rapport à la cohérence d'apprentissage sur les territoires ; cohérence interne de l'apprentissage, cohérence au sens large par rapport à l'offre de formation dans sa globalité : apprentissage, voie scolaire, voire formation continue* ». « *Le développement du CFA académique passe par des fermetures. On cherche l'équilibre des diplômes. Cette régulation de l'offre d'apprentissage permet d'être plus proche des besoins réels du territoire et des besoins des entreprises. Il faut réadapter régulièrement. Les entreprises ferment, elles se convertissent. On doit donc adapter l'offre* ». « *On est à 60% de taux d'occupation. On ne peut plus fonctionner comme cela. On ne peut pas maintenir artificiellement des UFA ouvertes qui coutent* ». « *Dans ce cadre, le parcours mixte est un atout, un outil essentiel* ».

372 Délégation Académique aux Formations Professionnelles initiale et continue

373 Les pratiques de parcours mixtes de formation ont essaimé chez d'autres certificateurs. Nous avons ainsi pu pointer des parcours « 1+2 » pilotés par certaines Draaf (Directions Régionales de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt).

- l'existence de processus parfois chaotiques, les points de blocage intervenant à des niveaux différents (au niveau des équipes de formateurs/d'enseignants, au sein du Conseil d'administration (cf. le cas n°3 de l'encadré...),
- une portée limitée en termes d'effectifs de jeunes concernés,
- une valorisation de ce dispositif réelle mais non démonstrative.

Encadré 1 : Partenariats pour la construction de parcours mixtes inter institutions

Cas n°1 : Exemple d'une expérimentation académique de mixité des parcours et de modularisation des enseignements dans le contexte de personnalisation des parcours de formation

Prévu pour la rentrée 2013, un projet expérimental académique vise à mettre en œuvre le concept de mixité des parcours, tel qu'affiché dans « *l'ambition n°3* » du projet académique. Cette démarche expérimentale s'inscrit dans la lignée de l'accord cadre national de coopération entre le MEN et le secteur de l'hôtellerie-restauration (accord du 13 mars 2012). Elle vient en réponse aux réticences exprimées par les entreprises d'établir des contrats d'apprentissage sur trois ans dans le cas d'un baccalauréat professionnel. Elle incarne aussi la volonté de rénovation de la filière professionnelle en expérimentant une alternance d'un statut scolaire avec un statut d'apprenti. L'objectif sera donc d'expérimenter du « 2+1 » dans des formations de baccalauréat professionnel en EPLE, en associant, pour la séquence « *apprentissage* » du parcours, des lycées professionnels ou des CFA.

Ce projet est porté de manière partenariale par le Rectorat avec la branche professionnelle de l'hôtellerie, son Opcv (Fafih) et l'association française de développement de l'enseignement technique. Sont inclus les Cfa internes ou en réseau accrédités par l'Opcv et le Conseil régional. Une extension du dispositif expérimental est envisagée pour d'autres formations des secteurs de l'automobile, du bâtiment et de la production imprimée. Une évaluation des effets de ce dispositif est envisagée à son achèvement en 2014, dans une perspective de généralisation si les résultats s'avèrent concluants.

Du point de vue de la structure éducative, des conditions spécifiques doivent être respectées pour le bon fonctionnement de cette approche expérimentale de la mixité des voies de formation. Les lycées professionnels et technologiques, porteurs potentiels de l'expérimentation, doivent être auparavant labélisés « *lycées des métiers* » ; ces derniers sont ceux qui offrent diverses voies à la qualification, ou au moins deux voies, dans tous les cas de figure. (Maillard, Romani, 2014).

Cas n°2 : Partenariat Rectorat UIMM (Union des industries et métiers de la métallurgie) en PACA

« La ligne de réflexion de l'UIMM est d'aller vers une action conjointe pour lever les freins en matière de développement de l'apprentissage dans la région, par le biais d'un décloisonnement des institutions. Dans ce sens, la branche métallurgie considère que le Rectorat agit dans un esprit constructif en particulier sur la question des fermetures de sections, dans un contexte où les flux d'apprentis baissent : le Rectorat sait que lorsqu'on supprime une formation, il est difficile de la remettre. Donc on a un partenariat avec le Rectorat qui est clair, qui est affirmé, qui est même un peu exceptionnel puisqu'on travaille ensemble actuellement sur le projet Henri Fabre sur la partie aéronautique et là on partage nos expertises. Au cours de ces dernières années, certaines sections connaissent des

problèmes de remplissage comme l'usinage, la chaudronnerie, etc. Le partenariat avec l'Éducation nationale permet de mettre en place des formations conjointes avec les lycées professionnels de la région qui portent l'apprentissage pour le compte du CFAI ».

Les propos des responsables de la branche corroborent ceux des décideurs académiques, précédemment évoqués. La qualité des coopérations est, de part et d'autre, soulignée : « ça nous permet d'utiliser le même plateau technique, les entreprises sont satisfaites et puis on montre que l'on marche la main dans la main. On veut faire la même chose sur l'aéronautique, il faut décloisonner les outils de la branche et les outils de l'Éducation nationale. Ce partenariat CFAI, lycées professionnels permet de mutualiser le coût des plateaux techniques qui sont difficiles à rentabiliser en particulier pour des petites sections. En fait, l'apprentissage, on peut très bien l'inscrire dans un cursus et laisser le choix aux jeunes et établir de véritables passerelles entre les deux voies. Je pense qu'un jeune en Bac pro 3 ans, la première année il n'a pas besoin d'avoir un contrat d'apprentissage. Il peut avoir un premier contact avec l'entreprise dans le cadre d'un stage organisé et il peut très bien débiter l'apprentissage soit en deuxième, soit en troisième année ». (Maillard, Romani, 2014).

Cas n°3 : Dans l'académie de Versailles, collaboration entre le CFA Bouygues et un lycée professionnel de Clichy³⁷⁴.

« En 2013, le CFA Bouygues, partenaire du lycée, propose au lycée l'ouverture d'un Bac Pro TBORGO (Technicien du bâtiment : organisation et réalisation du gros œuvre) en 2 ans. En effet, le CFA reçoit des candidatures, mais il ne peut les satisfaire, faute de places. Il souhaite donc ouvrir une formation en 2 ans. Or, le lycée ne remplit pas cette filière. Ce partenariat permettrait de recevoir les élèves du CFA en seconde en formation initiale et d'augmenter le flux. A partir de la première, la diversification des parcours s'inscrit en formation initiale ou en apprentissage ».

En accord avec la DAET et le SAIA, le dossier d'opportunité est instruit. Les professeurs d'atelier sont consultés pour les modalités d'organisation. Ils sont enthousiastes, plusieurs travaillent déjà pour le CFA. Mais les représentants au CA refusent. Le vote est négatif. Une réunion est organisée entre la DAET, le proviseur et les enseignants élus au CA. Chacun exprime sa position et ses arguments. Le projet est présenté une deuxième fois au CA. Le vote est favorable.

La prudence semble donc restée de mise dans la diffusion de l'information sur l'existence des parcours « 1+2 » et « 2+1 ». Le manque de recul temporel ne permet pas encore d'en apprécier les raisons ni même d'estimer l'impact de cette innovation de parcours de formation sur les institutions, les acteurs de la formation.

Il reste que d'autres institutions ont choisi délibérément une voie différente, celle de la différenciation.

3.3. UNE STRATEGIE DE DIFFERENCIATION

374 Expérience relatée lors d'un séminaire « Réussir l'apprentissage en EPLE » le 5 février 2015 dans l'académie de Versailles au lycée René Auffray de Clichy.

Pour certains acteurs, le partenariat ne peut se former, les différences de postures vis-à-vis de l'apprentissage étant jugées trop fortes, les intérêts étant, de manière durable, divergents. Des stratégies de défense des positions sont mises alors en œuvre pour mieux se démarquer du Bac professionnel 3 ans en filière apprentissage et les tensions restent persistantes.

Plusieurs raisons sont avancées. Pour le président d'une chambre des métiers et de l'artisanat régionale (CMAR), il est très difficile de créer des synergies entre CFA et lycées professionnels : *« c'est deux mondes différents. Notre manière de réfléchir et la manière de réfléchir de l'Éducation nationale sont deux choses différentes. Nos professeurs n'ont pas la même vision »*.

La contrainte financière des institutions semble prépondérante dans le choix de cette offre de formation spécifique. *« Quelque part, on est jaloux quand on voit les mannes d'argent disponibles pour les lycées professionnels via l'Éducation nationale. Tant que l'Éducation nationale ne cessera pas de se regarder le nombril et de favoriser ses propres formations, on ne pourra pas sérieusement faire évoluer l'apprentissage »*. *« Nous devons œuvrer pour rétablir l'équilibre entre les deux voies (scolaire et alternance), cela pourrait solutionner en partie les problèmes de financement des CFA des chambres des métiers et de l'artisanat en leur permettant de remplir correctement leurs sections : le Conseil régional ne vous paye que lorsque vous avez une classe à 20 apprentis. Eh bien on essaye de remplir à tout prix la classe pour essayer d'amortir les frais. Sinon on ne peut pas »*.

Des stratégies de différenciation sont donc mises en place, qui visent à mettre en exergue les spécificités d'un modèle propre : *« On ne doit donc plus centrer notre communication sur nos certifications prises une à une mais sur nos filières de progression : on parle donc du CAP puis de la mention complémentaire par rapport à une spécialité (traiteur pour boucher) ; puis du BP brevet professionnel (qualification en compétence au plus haut niveau dans le domaine professionnel), mais en mettant en avant surtout qu'à ce niveau-là on commence la transversalité ; ensuite on parle du brevet de maîtrise, titre homologué de la filière artisanale de niveau III ; enfin, on évoque l'accompagnement possible avec notre service économique pour une reprise d'entreprise. Il faut proposer un vrai projet de vie, et non un diplôme, et a fortiori un CAP, qui a une connotation négative »* (CMAR).

« Pour notre part, on a choisi de ne pas développer les Bacs pro, même si on en a, comme en Bac pro mécanique auto par exemple » (Association Nationale pour la Formation Automobile en région). *« On a nous aussi des Bacs pro mais on va peut-être les abandonner. Quand on sort avec un BP et un Bac pro on a le même salaire. Mais ce n'est pas la même valeur dans le métier. Le BP est la Rolls du professionnel »* (Fédération française de bâtiment en région). *« On développe donc les CAP, les BP, MC. On est à la fois sur des diplôme éducatif et sur des titres de la filière artisanale repérés dans le RNCP : CTM (certificat technique des métiers) niveau V, BTM (brevet technique des métiers) niveau IV, BTMS, et brevet de maîtrise niveau bac +2. Les professions développent des titres au niveau national qui répondent à leurs besoins »* (CMA).

Parfois la stratégie vise à se positionner sur des publics qui ne pourront qu'être difficilement captés par l'Éducation nationale. Ainsi se développe un partenariat entre des chambres de métiers et de l'artisanat et certaines Missions locales et agences de Pôle emploi *« On s'est régionalisé en 2011, complètement. Depuis la mise en place d'un partenariat avec Pôle emploi et 27 Missions locales, on va donc chercher des publics déjà sortis du système scolaire, systématiquement d'autres publics que ceux de la voie scolaire classique qui sont*

captifs du Rectorat » (CMAR). Ceci peut exiger une adaptation forte des pratiques de formation pour s'adapter aux profils des jeunes.

ELEMENTS DE CONCLUSION

La réforme du Bac professionnel a sans conteste déstabilisé la formation en apprentissage. Outre une possible mise en question des spécificités de cette voie de formation en alternance, c'est l'allongement de la durée du contrat de travail de 2 à 3 ans qui a été pointée comme un facteur pouvant contribuer à une raréfaction de l'offre de contrats par les entreprises.

A côté de différentes démarches qui ont tenté d'atténuer les changements introduits par la réforme dans la filière en alternance, de nouvelles modalités d'accès au Bac pro ont été initiées. A côté d'une mixité synchronique, au sens d'un regroupement de publics en formation de statuts différents, la mixité diachronique, au sens de parcours consécutifs sous statuts différents a été développée au sein de l'Education nationale.

L'institution justifie ces parcours en « 1+2 » ou « 2+1 » d'abord sur un registre neutre (réponse adaptée à une nouvelle demande sociale des apprenants potentiels et de leur famille, lissage des impacts de la réforme de la voie professionnelle vis-à-vis des besoins et des contraintes des employeurs), ensuite sur un registre offensif (bénéfice du label lycée des métiers qui implique un positionnement d'un EPLE sur plusieurs voies de formation, enrichissement pédagogique des formations et nouvelle proximité du monde de la formation avec le monde économique).

L'analyse de la mise en œuvre révèle le développement de points de tension au sein même de l'Éducation nationale, tout à la fois pour des raisons administratives, pédagogiques, mais aussi du fait de craintes quant à une possible mise en cause de la pérennité de certaines formations scolaires. Du côté des acteurs impliqués dans la formation professionnelle en alternance hors Éducation nationale, la mise en œuvre des parcours mixtes est vue comme une démarche défensive de la part de l'Education nationale, visant tout à la fois à optimiser la gestion des personnels et des locaux, mais surtout à développer son pouvoir de captation et de rétention du public potentiel de l'alternance.

Après une période de tension exacerbée entre acteurs, les postures ont évolué sous l'impulsion d'opportunités individuelles. Les parcours mixtes ont contribué, au côté d'autres dispositifs, à des évolutions au sein même de l'Éducation nationale sur les plans pédagogiques, organisationnels ou bien encore dans la cadre d'un réexamen de son offre globale de formation. Les parcours mixtes ont autorisé parfois la construction de partenariats entre établissements publics et privés positionnés sur les voies scolaire et en alternance qui y trouvaient des intérêts partagés divers.

On manque actuellement de recul pour pouvoir apprécier à leur juste mesure les effets de ces partenariats, tant du point de vue des établissements qui ont contractualisé, que du point de vue des jeunes qui en ont bénéficié (par rapport au suivi de la formation ou de la qualité de l'insertion). Cette thématique ouvre sans nul doute, un champ de recherche pour les années futures.

De même il semble opportun de continuer à observer l'état des relations entre les différents acteurs présents sur le champ de la formation en alternance. En effet, un certain nombre d'entre eux ont choisi de contourner ce qu'il considère comme « *l'emprise de l'Education*

nationale » en développant des stratégies de différenciation basées sur une lisibilité et une visibilité accrue de leur propre filière de formation, ou bien encore en se positionnant sur de nouveaux publics pour l'alternance. Les évolutions dans le champ de la formation professionnelle initiale, mais aussi dans le cadre légal de l'apprentissage, modifieront peut-être ces postures récentes.

BIBLIOGRAPHIE

BENTABET Elies, CART Benoit, HENGUELLE Valérie, TOUTIN Marie-Hélène (2012), « Jeunes et entreprises face aux ruptures de contrat d'apprentissage », CPC études, numéro 1, 246p. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Diplomes_professionnels/85/3/CPC-Etudes-2012-1_452853.pdf

COSTENOBLE Ophélie, TOUTIN Marie-Hélène (2012), Le contrat de professionnalisation en Nord - Pas-de-Calais, Enquête auprès des OPCA, Etude pour le compte du C2rp-Oref Nord-Pas de Calais, 165p. Synthèse disponible en ligne : http://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=852

MAILLARD Dominique, ROMANI Claudine (coordination), BENTABET Elies, BOURDON Jean, CART Benoit, COSTENOBLE Ophélie, GUEGNARD Christine, QUITERO Nathalie, TOUTIN Marie Hélène (2014), Le développement des politiques régionales d'apprentissage – regard croisés des acteurs dans trois régions, Etude pour le compte de la DGEFP, Net.doc numéro 118, janvier, 103p. <http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Le-developpement-des-politiques-regionales-d-apprentissage>. [Monographies des régions A, B et C non diffusées].

SCEREN, (2011), La mixité de publics en formation professionnelle, Repère parcours, Ministère de l'Education National, du CNDP-CRDP, DGESCO, 44p. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Form_prof_initiale_insertion/08/1/Reperes_pour_la_mixite_des_publics_211081.pdf.

La réussite au baccalauréat professionnel au prisme des établissements scolaires

Dominique Maillard³⁷⁵ et Pascale Rouaud³⁷⁶

L'attachement français au diplôme confère à la réussite à l'examen un caractère essentiel (Boudesseul, 2014). Il renvoie à des enjeux sociaux d'importance tels que le décrochage scolaire, l'accès à l'enseignement supérieur ou bien sûr, l'entrée sur le marché du travail. Le baccalauréat professionnel, dont la création est une mise en forme de différentes catégories d'intérêts (Prost 2002), a été justifié en termes politiques par la volonté d'augmenter globalement le niveau de formation des jeunes français (portée par le slogan des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat). L'enjeu de la réussite est donc bien un enjeu politique. Cette ambition publique d'élever le niveau de diplôme des individus est d'autant plus cruciale que les enquêtes d'insertion soulignent l'influence déterminante du diplôme sur les débuts de carrière, aussi bien en termes d'accès à l'emploi que de statut d'emploi³⁷⁷.

Dans un autre registre, l'objectif de la valorisation de l'enseignement professionnel conduit le ministère de l'Éducation nationale à considérer les résultats du baccalauréat professionnel en comparaison avec ceux des autres séries du baccalauréat. Sur ce principe, les responsables de l'administration de l'éducation n'ont pu que souligner la baisse des taux de réussite à l'examen immédiatement consécutive à la mise en place de la réforme de la voie professionnelle. Ainsi, la réussite des « élèves candidats » chute de manière importante par rapport aux années précédentes : 77,8 % en 2012, contre 88,2 % en 2009 par exemple. Ces résultats assez moyens sont venus renforcer le débat sur le bien-fondé de la réforme, au point que, dès les résultats de la session connus, la DEPP s'est investie dans l'étude des effets comparés entre BEP et baccalauréat professionnel pour démontrer les avantages de la réforme³⁷⁸.

Les taux de réussite des sessions de 2013 et 2014 ont fait apparaître une remontée des résultats (respectivement 78,9 % et 82,8 %) qui a peut-être contribué à désamorcer la virulence des débats. Pour autant, cet « épisode » a suscité notre intérêt et nous avons cherché à étudier la question de la réussite indépendamment de son actualité et des points de vue passionnés que nous ne manquons pas de recueillir dans les entretiens avec les professionnels de l'enseignement.

Ajoutons que cette question reste assez peu traitée³⁷⁹ et qu'il est malaisé d'appréhender ce que nous avons choisi d'appeler le « système social de la réussite ». La réussite à l'examen est en effet un objet à dimensions variables qui peut être appréhendé par des focales

³⁷⁵ Chargée d'études au Céreq, maillard@cereq.fr

³⁷⁶ Chargée d'études au Céreq, rouaud@cereq.fr

³⁷⁷ La dernière enquête Génération du Céreq relative aux sortants de 2010 montre ainsi que trois ans après avoir quitté le système éducatif, 70 % des bacheliers professionnels sont en emploi pour seulement 45 % des sortants non titulaires du diplôme. Ces derniers sont pour plus d'un tiers à la recherche d'un emploi et dans plus d'un cas sur dix en situation d'inactivité. Même en situation d'emploi, les statuts sont nettement différents : trois ans après leur sortie de l'école les diplômés du baccalauréat professionnel en emploi sont 59 % dans un emploi à durée indéterminée quand les non diplômés ne sont que 46 % dans ce cas.

³⁷⁸ Par exemple avec le travail de F. Dufresne et M. Dubois (2013) sur les chances différentielles de cohortes d'élèves sortis de 3e, d'accéder au diplôme du baccalauréat professionnel avant et après la réforme.

³⁷⁹ Ainsi, aucune contribution ne traitait du baccalauréat professionnel à l'occasion des journées du Longitudinal consacrées à la réussite, en dehors de la question de l'évaluation.

d'analyse très différentes (modalités de formation, caractéristiques individuelles et sociales, territoires...). Ces dimensions font selon nous système.

Pour autant, les caractéristiques individuelles paraissent monopoliser le regard et les interprétations de la réussite. Les analyses les plus globales de la réussite ou les résultats issus de « l'indicateur de résultat » par établissement, plus élaboré et localisé³⁸⁰, confèrent aux propriétés individuelles des élèves une place prépondérante.

Cette perspective comprend certains angles morts, notamment parce qu'elle se limite à une session donnée et qu'elle ne tient pas compte de dimensions internes à l'établissement (en dehors de ses élèves). Ce qui dans cette approche constitue une boîte noire est pourtant susceptible d'éclairer la réussite : les caractéristiques du contexte local dans lequel est implanté l'établissement, l'offre de formation spécifique ou encore la composition de son corps enseignant. Notre intention est donc de nuancer les descriptions globales de la réussite et de déplacer l'analyse sur les établissements scolaires afin d'envisager comment, au regard d'éléments les caractérisant, ils contribuent à la réussite des élèves.

Après avoir présenté les données et la méthodologie de l'analyse, nous développerons les évolutions majeures qui ont pu affecter le baccalauréat professionnel dans son ensemble et plus précisément la question de la réussite à l'examen. Puis nous nous attacherons à présenter une typologie des établissements préparant au baccalauréat professionnel : nous décrirons leurs caractéristiques spécifiques et leurs évolutions entre les années scolaires 2006-2007 et 2013-2014³⁸¹ et inscrirons la question de la réussite dans cette perspective.

1. DONNEES ET METHODOLOGIE

Les données utilisées pour l'analyse sont issues de la base centrale de pilotage du ministère de l'Éducation nationale. Le champ d'étude porte sur l'ensemble des lycées professionnels ou polyvalents, publics et privés sous contrat, sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale et situés en France métropolitaine. L'analyse descriptive présentée dans les parties 2 et 3 mobilise les données issues de l'ensemble de ces établissements tandis que le travail de classification a exclu les établissements privés³⁸² et porte sur 1 162 établissements.

La typologie des établissements scolaires repose sur la méthode d'analyse factorielle AFMULT (B. Gelein, O. Sautory, 2002) qui a pour avantage de permettre la prise en compte simultanée de variables quantitatives et qualitatives. L'analyse factorielle multiple est effectuée sur des groupes de variables³⁸³, chaque groupe comportant des variables de même nature statistique (uniquement qualitatives ou quantitatives), réunies par une thématique commune. Les données recueillies à l'échelon des établissements, sont relatives à leur offre de formation, aux caractéristiques de leur personnel enseignant et de leurs élèves, ainsi qu'à leur contexte géographique.

380 Pour plus de précisions concernant cet indicateur, on se référera au site du ministère : <http://www.education.gouv.fr/cid51125/indicateurs-resultats-des-lycees-glossaire.html>

381 Ces deux années ont été retenues par rapport à la réforme du baccalauréat professionnel.

382 Pour ces établissements, les données relatives aux caractéristiques des élèves et des enseignants n'étaient pas disponibles sur la base centrale de pilotage pour l'année scolaire 2006-2007.

383 On trouvera en annexe la description des variables.

L'analyse se focalise sur les années scolaires 2006-2007 (avant la réforme du baccalauréat professionnel) et 2013-2014 (après la réforme). Seuls les établissements n'ayant pas de données manquantes sur les variables d'intérêt et ayant présenté des candidats à l'examen du baccalauréat professionnel aux sessions 2007 et 2014 sont concernés.

L'analyse de données et la typologie sont construites uniquement à partir des données relatives aux établissements pour l'année scolaire 2006-2007, qui sont donc les « individus actifs ». Les établissements en 2013-2014 constituent des individus supplémentaires projetés sur les axes de l'AFMULT.

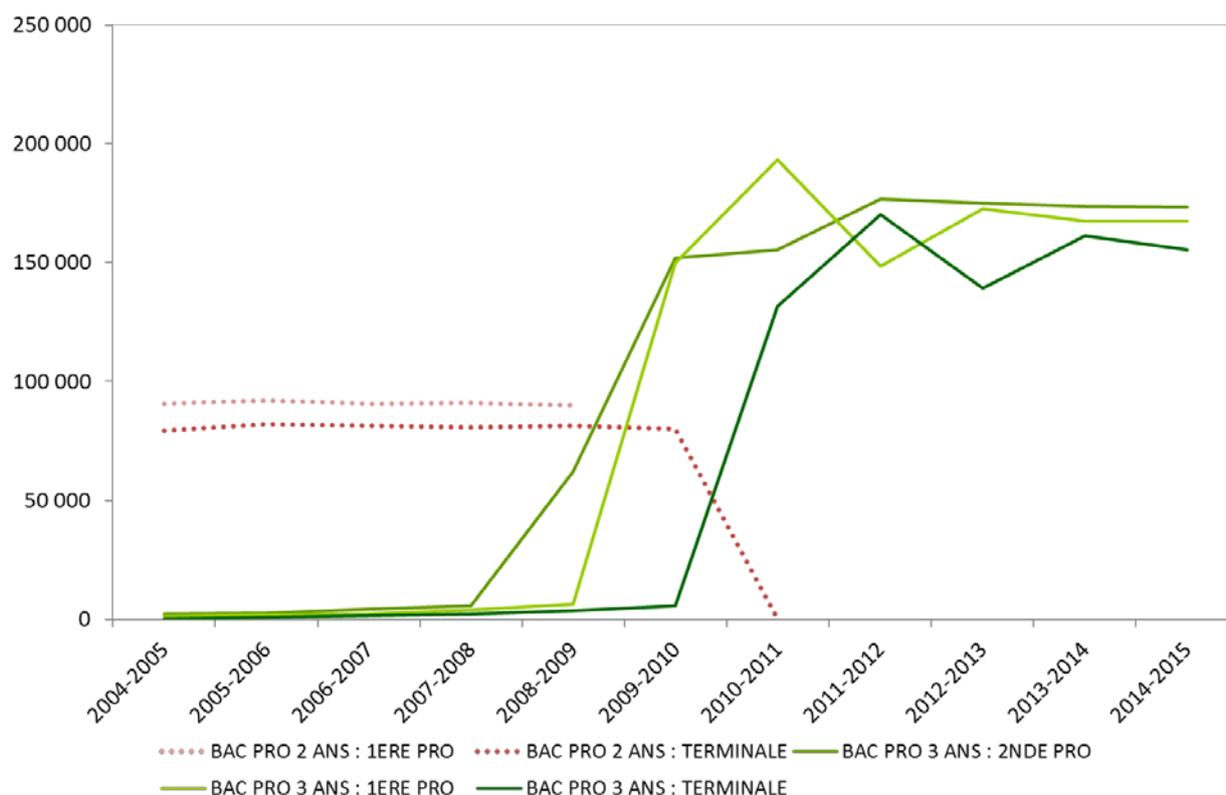
Les variables mobilisées (appelées variables actives) ont été choisies soit parce que leurs relations avec les chances de réussite au bac professionnel étaient connues au niveau individuel, soit parce qu'elles permettaient de caractériser l'établissement.

La variable « taux de réussite » constitue une variable illustrative qui ne participe pas en tant que telle à la construction des classes. Ces dernières sont donc constituées indépendamment du taux de réussite et leurs relations avec ce dernier sont donc étudiées a posteriori.

2. LE DIPLOME A CHANGE MAIS LES CARACTERISTIQUES GENERALES DEMENTENT DES EFFECTIFS EN HAUSSE, UNE MORPHOLOGIE DES PUBLICS STABLE

Sur la période 2006/2013, les effectifs d'élèves préparant un baccalauréat professionnel connaissent évidemment une progression inédite (+174%), en lien avec la réforme de l'enseignement professionnel. Si les établissements scolaires pouvaient s'engager dans l'expérimentation du baccalauréat professionnel en 3 années dès 2000, les initiatives sont restées très limitées jusqu'en 2008. L'effectif des inscrits en 2^{nde} pro est ainsi passé de 5000 en 2007 à 62000 en 2008. Le pic en 2009 des inscrits en 1^{ère} pro s'explique par le fait que cette population est alimentée à près de 30 % par des élèves ayant terminé l'année précédente un BEP. Cette situation n'existe plus l'année scolaire suivante. Les flux de BEP n'ont pas été entièrement dérivés vers le baccalauréat professionnel. Le CAP a vu à la fois son poids grossir au sein de l'enseignement professionnel (12% en 2006, 16 % en 2013) et le nombre des élèves le préparant augmenter d'environ 30%.

Graphique 1 : Evolution des élèves inscrits en baccalauréat professionnel pour chacune des années du cursus



Source : Base centrale de pilotage, Univers élèves 2D – données individuelles

Champ : lycées professionnels et polyvalents publics ou privés sous contrat de France métropolitaine, années scolaires 2004-2005 à 2014-2015

La proportion de filles est restée relativement stable sur la période considérée, aux alentours de 43 %. A quelques rares exceptions près, la place des filles dans les domaines de spécialité de l'offre de formation ne s'est pas modifiée au cours de la période. Les évolutions constatées sont davantage le produit de la transformation de la carte des diplômes : création d'un baccalauréat professionnel ASSP³⁸⁴, suppression des baccalauréats professionnels « secrétariat bureautique » et « comptabilité » au profit de la création du baccalauréat professionnel « gestion administration ». La répartition des élèves au sein des différentes spécialités de formation montre toujours une prédominance des filles dans les matériaux souples, spécialités plurivalentes des services et services aux personnes. Les spécialités pluri-technologiques de la production, le domaine des transformations, le génie civil et la mécanique sont davantage masculines, tandis que les spécialités des échanges et gestion, de la communication, ainsi que les services à la collectivité sont plus mixtes.

La réforme du baccalauréat professionnel n'a pas introduit de changements dans la composition sociale des élèves au regard de celle des élèves de BEP³⁸⁵. Au contraire, il faut

384 Produit de la transformation du BEP carrières sanitaires et sociales (qui scolarisait en moyenne près d'un quart des jeunes filles inscrites en BEP), il n'a été créé qu'à la rentrée 2011.

385 Nous avons comparé pour la période des années scolaires 2004 – 2008 et 2009 – 2014 les élèves inscrits en première années de BEP et de baccalauréat professionnel en 3 ans à partir de la « PCS de leurs parents ». Cette catégorie n'est pas plus explicitée par le ministère de l'Éducation nationale. Nous supposons qu'il s'agit de la PCS du chef de foyer.

souligner la grande stabilité de la structure sociale dans les deux cursus. Les enfants d'ouvriers constituent plus du tiers de la population des inscrits, les enfants d'employés 18 %, qu'il s'agisse de la 1ère année de BEP ou de la seconde professionnelle. Les quelques différences visibles entre les deux systèmes de formation portent sur les enfants dont les parents sont artisans ou chefs d'entreprise, proportionnellement plus nombreux après la réforme du baccalauréat professionnel. En revanche, les enfants de retraités ou de parents sans activité professionnelle (aussi bien chômeurs n'ayant jamais travaillé que personnes sans activité professionnelle) sont sensiblement moins nombreux après le passage au baccalauréat professionnel en 3 ans. Le « nouveau » baccalauréat professionnel n'a donc pas modifié le recrutement social des élèves alors que l'entrée en baccalauréat professionnel après le BEP avait pu limiter les enfants de parents ouvriers, ou sans activité professionnelle, du fait de l'échec à l'examen ou pour des motifs sociaux, économiques, familiaux.

DES SPECIFICITES ACADEMIQUES PERSISTANTES

La répartition des publics dans l'enseignement professionnel suivant les territoires est traditionnellement inégale. La part des élèves scolarisés dans cette voie d'enseignement au sein de l'ensemble des élèves du second cycle variait pour l'année scolaire 2013-2014 de 23 % (académie de Paris) à 38 % (académie de Lille). Pour autant, la structure de l'enseignement professionnel par académie n'a pas considérablement varié sur la période 2006 / 2013.

Les évolutions d'inscrits dans l'enseignement professionnel appréhendées par académie s'organisent en quatre grandes tendances. Pour les académies de Rouen, Caen, Besançon, Nancy-Metz, Reims, Lille, Amiens et Dijon, le poids de l'enseignement professionnel est resté important par rapport à l'ensemble national mais la croissance des effectifs a été plus faible de 2006 à 2013 qu'elle ne l'a été au niveau national. Dans le cas des académies de Nice, Orléans-Tours, Nantes, Poitiers et Toulouse, la part de l'enseignement professionnel est restée dans la moyenne mais les effectifs ont connu une baisse limitée, contrairement aux académies de Paris, Lyon et Versailles dont la chute des effectifs se situe aux alentours de 10 %. Les académies de Clermont, Strasbourg, Aix-Marseille et Créteil se situent à la fois dans la moyenne nationale et dans la « tendance » nationale. Enfin, deux académies se distinguent : la Corse rattrape son retard ; quant à l'académie de Montpellier, dont le poids de l'enseignement professionnel était déjà plus important qu'en moyenne nationale, elle a connu une augmentation importante des effectifs scolarisés dans l'enseignement professionnel.

EVOLUTIONS ET RECOMPOSITIONS DE L'OFFRE DE FORMATION

Au cours de l'année scolaire 2006-2007, on dénombrait respectivement 679 lycées polyvalents et 1411 lycées professionnels, 770 et 1268 pour l'année 2013-2014. Suite à la suppression du BEP et à la transformation d'une part importante des formations y préparant en baccalauréats professionnels, certains établissements ont transformé leur offre de formation. La part des lycées préparant au CAP est passée de 68 % à 79 %.

Sur la période considérée, la répartition du baccalauréat professionnel entre spécialités des services et de la production reste assez stable. Les services réunissent sur la période

environ 60 % des inscrits l'année terminale du baccalauréat. En revanche, si l'on considère les domaines de spécialités, on assiste à des fluctuations sur la période, dues à l'évolution de certains baccalauréats de gros effectifs.

Le domaine de « spécialités pluri-technologiques de la production » est en perte de vitesse. De la même manière, les formations de la « communication et information » voient leur poids baisser, essentiellement en raison des modifications concernant le baccalauréat « secrétariat ». Le domaine « échanges et gestion » représente le principal domaine de formation avec environ 30 % des inscrits mais sa part diminue au sein de l'ensemble. Le dynamisme des formations du commerce et de la vente dont la part croît sur l'ensemble de la période est venu compenser la diminution importante des formations de la comptabilité et de la gestion (avec la suppression du baccalauréat professionnel « comptabilité »).

Enfin, le domaine des formations en « mécanique, électricité, électronique » reste le principal domaine du secteur de la production mais son poids dans l'ensemble baisse et ses effectifs ont crû moins vite que pour l'ensemble des domaines.

Le domaine très composite des « transformations » a nettement progressé en part et en effectifs, notamment du fait des baccalauréats professionnels « cuisine » et « boulanger-pâtissier ». Les autres spécialités de ce domaine ont progressé à des rythmes très différents.

Le domaine du génie civil a également vu sa part augmenter dans l'ensemble et atteint en 2014 environ 7 % de l'ensemble des inscrits, notamment par la progression des formations liées au travail du bois et de l'ameublement.

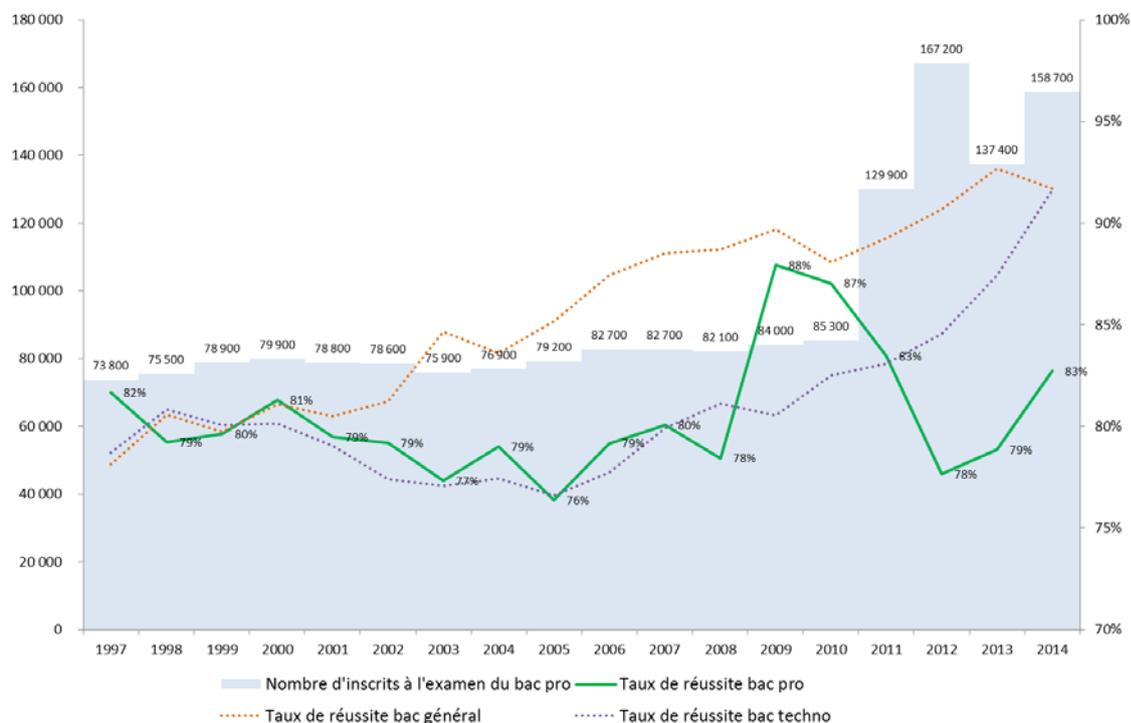
Les services à la collectivité ne représentent qu'une toute petite part des effectifs mais progressent nettement avec l'introduction de nouvelles spécialités telles que l'environnement nucléaire ou la sécurité prévention.

Le domaine des services aux personnes représente le domaine le plus particulier de l'ensemble. Sa part augmente de manière importante et les effectifs d'élèves qu'il regroupe ont connu une croissance très au-delà de la croissance globale. Les spécialités du tourisme ont peu évolué mais celles de la coiffure esthétique, de la santé et bien sûr les spécialités sanitaires et sociales ont connu une véritable explosion, en raison de la création de plusieurs baccalauréats.

3. DIVERSITES ET FLUCTUATIONS DE LA REUSSITE A L'EXAMEN

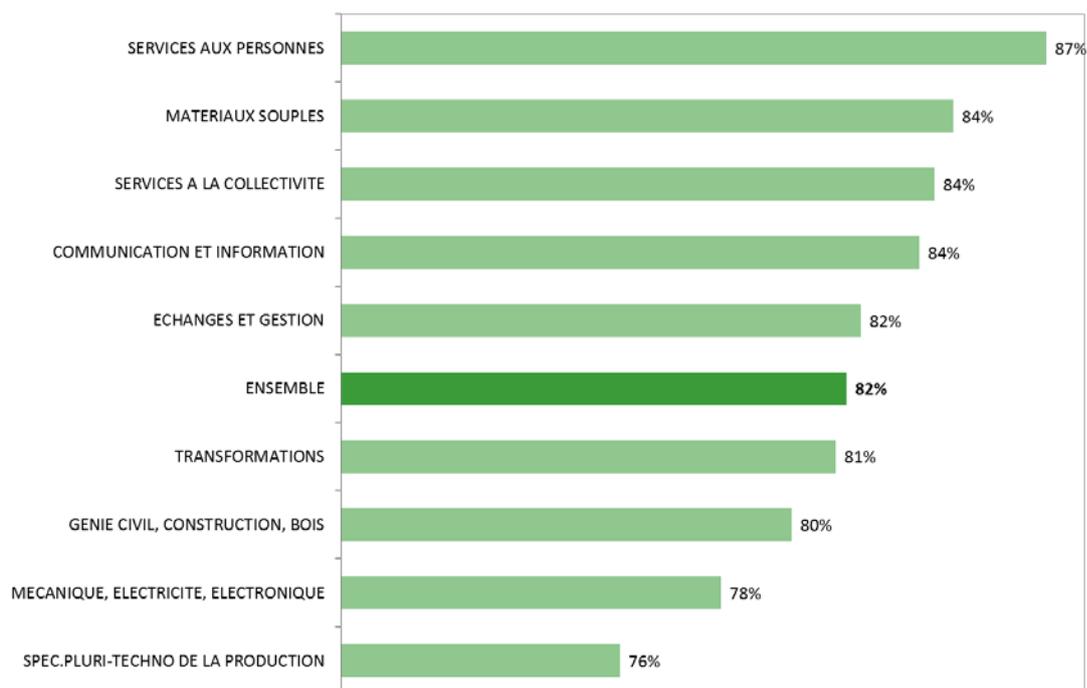
Le nombre des inscrits à l'examen du baccalauréat professionnel fluctue entre les sessions 1997 et 2008, aux alentours de 80 000 par an. Lors des sessions 2009 et 2010, la hausse importante du nombre des admis, est due au taux de réussite très élevé lors de ces deux sessions. De 2011 à 2014, on assiste à une période de « turbulences » avec une forte augmentation du nombre d'inscrits tandis que le taux de réussite revient au niveau des années précédant la réforme (entre 76 % et 82 %).

Graphique 2 : Evolution du nombre des inscrits au baccalauréat professionnel et taux de réussite aux différents baccalauréats



Source : Base centrale de pilotage, Univers examen – bac (toutes séries) Hist
 Champ : candidats scolaires inscrits dans des lycées publics ou privés sous contrat de France métropolitaine, sessions 1997 à 2014

Graphique 3 : Taux de réussite moyen à l'examen du bac professionnel entre les sessions 2007 à 2014, en fonction du domaine de spécialité



Source : Base centrale de pilotage, Univers examen – bac (toutes séries) Hist
 Champ : lycées publics ou privés sous contrat de France métropolitaine, candidats scolaires, sessions 2007 à 2014

Les fluctuations des taux de réussite au sein de chacun des domaines de spécialités ne créent de tendances marquées que pour trois d'entre eux. Pour la mécanique, les résultats se dégradent sur la période observée, alors que pour les services à la collectivité et les services aux personnes la tendance est inverse, les résultats s'améliorent.

Quelles que soient les sessions et la voie de formation du baccalauréat, les filles réussissent mieux que les garçons. C'est pour le baccalauréat professionnel que l'écart de taux de réussite est le plus marqué. Corrigée de la PCS des parents ou du domaine de formation, cette différence perdure.

Outre l'influence de la spécialité du baccalauréat, la réussite varie suivant les caractéristiques des établissements d'enseignement. Les lycées polyvalents affichent des taux de réussite un peu supérieur aux lycées professionnels (2 points d'écart en moyenne). Les lycées privés sous contrat se distinguent nettement des lycées publics en termes de réussite avec une différence variant entre 5 et 10 points d'écart en moyenne.

L'étude des différentes dimensions du baccalauréat professionnel et des évolutions sur une période encadrant la réforme montre que certaines caractéristiques n'ont pas changé considérablement, en particulier celles concernant les élèves. En revanche, les modifications de l'offre de formation ou encore les transformations du corps enseignant justifient de s'intéresser à la réussite à travers la focale des établissements.

4. LE ROLE DES ETABLISSEMENTS DANS LE PHENOMENE DE LA REUSSITE

L'analyse de données réalisée sur les indicateurs mesurés sur les lycées durant l'année scolaire 2006-2007 met en évidence les relations suivantes, entre le taux de réussite et les autres variables³⁸⁶.

A droite du premier axe factoriel, on trouve les établissements situés dans les grandes villes, qui accueillent des élèves provenant de la même zone d'emploi. Le domaine échange et gestion y est bien présent, tandis que la part de femmes parmi les enseignants est supérieure à la moyenne. Les établissements concernés semblent avoir un nombre plus élevé que la moyenne d'élèves en filière professionnelle. Les élèves sont un peu plus âgés que la moyenne au moment de leur entrée en baccalauréat professionnel.

A l'opposé, à gauche du premier axe se trouvent les établissements situés dans des petites communes, qui accueillent des élèves provenant d'établissements situés dans d'autres zones d'emploi, y compris à l'extérieur du département. L'offre de formation est plutôt orientée vers les spécialités prisées par les garçons ; le domaine « mécanique, électricité, électronique » est par exemple plus représenté. Le taux de réussite à l'examen à la session 2007 apparaît plus élevé dans ces établissements.

En haut du second axe, on trouve les lycées professionnels qui ne possèdent pas de section de technicien supérieur. La part des enseignants non titulaires est particulièrement élevée, tout comme celle des enfants d'ouvriers et de personnes sans activité professionnelle. Le nombre de domaines proposés dans l'établissement est supérieur à la moyenne. Enfin, la part d'élèves de l'enseignement secondaire scolarisés en filière professionnelle dans la zone d'emploi est très élevée.

A l'opposé se trouvent les lycées polyvalents dotés de sections de techniciens supérieurs. Les enseignants semblent plus âgés que la moyenne. Le domaine des services à la personne est un peu plus présent qu'en moyenne et les enfants de cadres et d'employés sont surreprésentés parmi les élèves. Sans véritablement polariser la réussite, le taux de réussite semble légèrement plus élevé au sein de ces établissements.

LES SIX PROFILS TYPES D'ETABLISSEMENTS

La typologie réalisée à partir de la phase d'analyse des données de l'année scolaire 2006-2007 met en évidence 6 classes d'établissements dont nous allons présenter à la fois les principaux aspects pour l'année scolaire 2006-2007 ainsi que les évolutions dont elles ont fait l'objet 7 ans plus tard.

Classe 1 : des lycées polyvalents qui cumulent des conditions favorables à la réussite

En 2006, cette classe représente environ 17% de l'ensemble des établissements et réunit essentiellement des lycées polyvalents. On peut résumer les caractéristiques de cette classe par le cumul de conditions d'enseignement assez favorables : la proportion d'enseignants non titulaires y est moins importante qu'en moyenne tout en ayant également une population

³⁸⁶ La représentation graphique du cercle des corrélations sur le plan principal est consultable en annexe.

d'enseignants relativement jeune. La population des enseignants est composée de manière homogène d'hommes et de femmes.

Les élèves sont un peu plus jeunes en moyenne à l'entrée dans leur cursus et les taux de redoublements en terminale faibles, en lien avec des taux de réussite élevés. La part des filles est un peu supérieure à celle de la moyenne nationale.

Les élèves de ces établissements ont des origines sociales proches de la moyenne, les enfants d'artisans, de cadres et de professions intermédiaires étant légèrement sur-représentés. Au cours de l'année scolaire précédant leur entrée en baccalauréat professionnel, la plupart des élèves de ces établissements étaient scolarisés dans un périmètre géographique proche du lycée.

L'offre de formation est classique et concentrée autour d'un nombre réduit de domaines de spécialités : « mécanique, électricité, électronique », « communication – information », « échanges et gestion ». Elle est également concentrée sur le baccalauréat professionnel, la part des CAP dans ces établissements est faible. A l'inverse, on y trouve plus souvent des sections de techniciens supérieurs, ceci en lien avec leur statut de lycées polyvalents.

Les académies de Dijon, Strasbourg et Versailles sont sur-représentées au sein de cette classe.

Ces différentes caractéristiques cumulées s'accompagnent de taux de réussite légèrement plus élevés que la moyenne nationale (81,4% contre 79,5%). La dispersion des taux de réussite est un peu plus faible qu'au niveau national, ce qui signifie qu'il existe une certaine homogénéité entre les établissements par rapport à la réussite.

Situation en 2013 - 2014

Cette classe a conservé une part importante des établissements qui la composaient initialement mais un tiers des établissements est parti vers une autre classe et elle n'a pas accueilli de nouveaux entrants. De ce fait, elle voit son poids dans l'ensemble se réduire. Elle ne rassemble plus que 13 % des établissements. On notera que cette classe n'est plus composée que de lycées polyvalents en 2013.

L'offre de formation de ces établissements reste encore plus fortement concentrée sur les domaines de la mécanique et des « échanges gestion ». Les établissements dont l'offre s'est orientée vers le domaine des « services à la personne » et / ou ceux dont les élèves venaient de milieux sociaux plus favorisés ont « migré » vers la classe 4.

Si le taux de réussite de cette classe est parmi les meilleurs, il est resté stable entre les deux sessions considérées.

Classe 2 : Surmonter des situations d'enseignement contradictoires

Cette classe réunit seulement 8 % des établissements mais elle présente des spécificités marquées. En premier lieu, elle est composée à près des trois quarts de lycées professionnels, plus fréquemment classés « établissements sensibles »³⁸⁷. Ces lycées sont plus souvent situés dans des académies où le poids de l'enseignement professionnel est important et le taux de réussite est faible.

387 Cette catégorie créée en 1993 est liée à la politique d'éducation prioritaire et de Développement Social des Quartiers (DSQ). Elle concerne les établissements situés dans des quartiers très défavorisés, indépendamment d'une inscription en ZEP.

Les établissements de cette classe se caractérisent par une forte sur-représentation d'enseignants non titulaires et d'enseignants jeunes. L'offre de formation est davantage diversifiée que dans la classe précédente, le nombre moyen de domaines de formation au sein des établissements de la classe y est plus élevé. Par ailleurs, elle n'est pas polarisée sur des spécialités typiquement féminines ou masculines. Les domaines de la mécanique, de la communication et des échanges y sont les plus représentés. Enfin, la part de l'offre de formation de CAP est dans la moyenne nationale.

Le nombre moyen d'élèves dans les établissements est plus important qu'au niveau national.

Plus souvent qu'en moyenne, les élèves étaient scolarisés dans une autre zone d'emploi l'année précédant leur entrée au lycée. Autrement dit, ils ne viennent pas du « périmètre » du lycée, comme c'était le cas de la classe précédente.

L'origine sociale des élèves de ces établissements est un peu plus favorable qu'en moyenne puisque les enfants de cadres et d'employés y sont plus nombreux. En revanche, ces élèves ont vraisemblablement des difficultés scolaires : ainsi, ils sont plus âgés à leur entrée dans le cursus de bac pro et ils redoublent plus souvent leur année terminale qu'en moyenne. Enfin, le taux de réussite est particulièrement faible.

On peut faire l'hypothèse que les établissements de cette classe sont particulièrement volontaires pour « conserver » leurs élèves : le taux d'évaporation y est particulièrement faible. On notera que ces établissements se sont portés plus que les autres vers l'expérimentation du baccalauréat en 3 ans.

Cette classe d'établissements est celle qui affiche le taux de réussite le plus bas de toutes les classes mais cette moyenne cache des disparités entre établissements.

Situation en 2013 - 2014

Cette classe voit son importance décroître et a connu entre 2006 et 2013 un renouvellement important. Cela signifie qu'une part importante des établissements qui la composaient sont partis, remplacés par de nouveaux établissements regroupés dans d'autres classes en 2006.

La part des enseignants non titulaires est spécifique à cette classe avec près de 20 % de la population des enseignants. La composition sociale des élèves ne se modifie guère mais la zone de recrutement géographique semble s'agrandir. La part des élèves redoublants s'accroît et elle est plus élevée qu'elle ne l'est au niveau national (8,4% contre 6,1%) mais les départs des élèves restent limités.

Le taux de réussite au sein de cette classe s'est amélioré même s'il reste nettement inférieur à la moyenne nationale.

Les établissements « sortis » de cette classe ont pour la plupart « migré » vers la classe 3 : leurs traits les plus marquants étant l'augmentation du nombre de domaines de formation proposés et du taux de réussite.

Classe 3 : Des établissements de centre-ville, dispensant des formations dans le domaine des services

La classe 3 est particulièrement importante puisqu'elle regroupe 27% de l'ensemble, exclusivement des lycées professionnels. Il s'agit surtout de gros établissements de grands

pôles urbains. On soulignera ainsi que les académies d'Aix-Marseille ou de Lille sont sur-représentées au sein de cette classe.

Ces établissements se caractérisent à la fois par une sous-représentation de jeunes enseignants, une sur-représentation d'enseignants de plus de 55 ans et une considérable sur-représentation de femmes. Bien que la présence des enseignantes soit très liée à la nature des spécialités de formation, l'offre de formation de ce groupe n'est pas principalement orientée vers les filles. On notera d'ailleurs une certaine diversité des domaines de formation malgré l'importance qu'y tient le secteur des services et des domaines de spécialité qu'il recouvre : échanges et gestion, communication et information, services aux personnes.

L'implantation géographique des établissements de cette classe en lien avec le caractère « standard » de l'offre semble se traduire par un recrutement de proximité. Ainsi les élèves venant de la zone d'emploi dans laquelle est situé l'établissement sont plus nombreux que dans les autres classes.

En lien avec cette situation, on soulignera que dans cette classe, la part des élèves d'origines sociales modestes est plus importante qu'au niveau national : les enfants de parents ouvriers y sont plus nombreux, ceux de parents « sans activité » encore davantage.

Les taux de réussite de ce groupe sont légèrement supérieurs à la moyenne nationale et le succès des élèves est homogène entre les établissements avec un taux de dispersion faible.

Situation en 2013 - 2014

Cette classe connaît une croissance importante entre les deux années scolaires considérées. En 2013, elle regroupe 32 % de l'ensemble des établissements. 90% des établissements qui la composaient initialement sont restés.

Les principales caractéristiques des établissements de cette classe n'ont guère évolué, qu'il s'agisse de leur situation géographique ou de la composition du corps enseignant.

L'offre de baccalauréats professionnels est restée diversifiée avec une prédominance du domaine des échanges et de la gestion et un développement du domaine des services à la personne.

Le taux de réussite s'est très légèrement amélioré, toujours autour de la moyenne nationale.

Classe 4 : Des filières de formation plutôt orientées vers le domaine de la production

Cette classe regroupe 22 % de l'ensemble. Elle se compose d'un quart de lycées polyvalents et de trois quarts de lycées professionnels.

L'offre de formation présente un caractère spécifique puisque qu'elle fait cohabiter une offre de CAP importante avec l'offre de baccalauréats professionnels, ce qui laisse à penser qu'il existe au sein de ces établissements des filières d'enseignement. Par ailleurs, cette offre, plutôt orientée vers le secteur de la production, est assez diversifiée. Certaines spécialités y sont surreprésentées (génie civil, transformations) mais le domaine des services aux personnes y est aussi beaucoup plus présent que dans les autres classes. Cette offre de formation très complète permet peut-être d'interpréter le fait que, plus souvent qu'en moyenne nationale, les élèves fréquentant les établissements de ce groupe viennent

d'autres départements. Dans ces établissements, les enfants d'agriculteurs, d'artisans ou de commerçants mais aussi des enfants de cadres sont sur-représentés.

Les enseignants de plus de 55 ans sont un peu plus nombreux que dans les autres groupes et dans le même temps il y a un peu plus d'enseignants non titulaires dans ces établissements.

On note également que dans ces établissements le nombre d'élèves par classe est moins élevé qu'ailleurs.

C'est dans ce groupe que les élèves sont les plus jeunes à l'entrée de leur cursus de formation et au moment de l'obtention de leur diplôme.

Les taux d'évaporation sont particulièrement élevés dans les établissements de ce groupe et en même temps les taux de réussite y sont supérieurs aux taux de réussite nationaux.

Situation en 2013 - 2014

Sur la période, cette classe a conservé près de 80 % des établissements qui la composaient et un grand nombre de nouveaux établissements sont venus s'y rattacher. En 2013, elle représente 34 % de l'ensemble.

Les principales caractéristiques des établissements constituant la classe se sont maintenues.

L'importance, déjà très marquée, de la place du CAP dans l'offre des établissements concernés s'est renforcée.

Le taux de réussite, dans la moyenne nationale en 2007, s'est amélioré et en 2014 il est le meilleur des six classes.

Classe 5 : Des lycées de garçons ancrés dans les filières de la mécanique, de l'électricité et de l'électronique

Cette classe réunit 12 % de l'ensemble des établissements. Elle est exclusivement composée des lycées professionnels situés dans de grands pôles urbains. Ces lycées ont une offre de formation très concentrée sur l'ensemble des diplômes du domaine de la mécanique, électricité, électronique et ne proposent quasiment pas de baccalauréats professionnels dans le secteur des services. De ce fait, les domaines de formation proposés sont peu diversifiés et les établissements concernés par cette classe ne scolarisent qu'une part extrêmement faible de filles (7 %).

Cet aspect de l'offre de formation se traduit également par une très faible proportion de femmes chez les enseignants. La part des non-titulaires est nettement en deçà de la moyenne des autres classes d'établissement et de manière liée, les enseignants de moins de 30 ans y sont sous-représentés et les plus 55 ans proportionnellement beaucoup plus nombreux. Pour ces différentes caractéristiques, un parallèle peut être établi entre cette classe d'établissements et la classe 3.

Les caractéristiques sociales des élèves ne les distinguent pas véritablement des élèves des autres classes. On notera cependant que certains établissements de ce groupe sont classés comme établissements sensibles (cependant moins que dans la classe 2) et que par ailleurs, les élèves viennent plus souvent d'une zone géographique proche de l'établissement.

Les taux de redoublements sont importants et les taux de réussite nettement inférieurs à la moyenne nationale avec des différences de succès importantes entre les établissements.

Situation en 2013 - 2014

Cette classe est en repli puisqu'elle ne représente plus que 9 % de l'ensemble. Elle a perdu près de la moitié des établissements qui la composaient initialement et gagné peu de « nouveaux » établissements.

Depuis 2006, la concentration de l'offre autour de la mécanique s'est davantage marquée, ce qui s'accompagne d'un resserrement du nombre de domaines de formations.

Elle présente toujours un taux d'évaporation important et une part de redoublants élevée.

Pour cette session, le taux de réussite particulièrement faible de ce groupe s'analyse en grande partie par les résultats nationaux cette année-là dans le domaine de la mécanique.

Classe 6 : Des établissements de villes moyennes, aux formations et aux publics diversifiés

Cette classe, représentant environ 14 % de l'ensemble, réunit exclusivement des lycées professionnels situés dans des villes moyennes ou des petites communes. On y trouve par exemple sur-représentées les académies d'Amiens, de Clermont-Ferrand ou de Limoges. Il s'agit d'établissements dont les effectifs dans les sections professionnelles sont moins importants qu'à l'échelon national.

Ces établissements se caractérisent par une proportion plus importante qu'en moyenne nationale d'enseignants non titulaires mais ne présentent pas de différences notables du point de vue de l'âge des enseignants. Ils proposent beaucoup plus souvent qu'ailleurs une offre mixte de CAP et de baccalauréats professionnels. Par ailleurs, l'offre est également située dans les deux secteurs de la mécanique et des services, ce qui permet de scolariser aussi des jeunes filles dans l'établissement (contrairement à la classe précédente où l'offre en mécanique était prépondérante).

Compte tenu de leur implantation géographique, les établissements scolarisent dans des plus fortes proportions des élèves venant d'autres départements ou venant du même département mais d'une zone d'emploi différente de celle du lycée.

Dans le même sens, on peut comprendre la présence plus importante qu'ailleurs dans ces établissements d'enfants d'agriculteurs ou d'ouvriers et la sous-représentation d'enfants de cadres ou d'employés.

Pour cette classe, le taux de réussite est supérieur à la moyenne nationale et les résultats des établissements paraissent relativement homogènes entre eux.

Situation en 2013 - 2014

Représentant 4,5 % de l'ensemble des établissements en 2013, cette classe a vu son importance se réduire considérablement, ayant perdu une part importante des établissements qui la composaient et n'en gagnant que très peu.

Cette classe reste encore plus centrée qu'avant sur des établissements situés en dehors des grands pôles urbains. L'offre de formation s'est quelque peu déplacée ; les deux domaines prépondérants échanges et mécanique ayant fait place aux domaines du génie civil, des transformations, des services aux personnes et de la communication.

La composition sociale a été remaniée entre les deux années observées, avec une augmentation de la part des enfants d'ouvriers.

Deux autres évolutions sont à noter : le taux « d'évaporation » augmente, ainsi que la part des redoublements l'année de l'examen. Entre les deux sessions, le taux de réussite s'est nettement dégradé ; il était le meilleur des 6 classes en 2007, il passe en deçà de la moyenne nationale en 2014.

* *
*
*

L'ambition de ce travail était double puisqu'il s'agissait à la fois de considérer la possibilité de construire une typologie d'établissements scolaires qui mette en perspective la réussite à l'examen et de regarder les évolutions qu'avait pu engendrer la réforme du baccalauréat professionnel.

Dans un premier temps, on peut souligner que l'exploration de cette question, certes limitée aux variables qu'il nous était loisible d'exploiter, fait apparaître des différences statistiquement significatives de réussite entre les classes identifiées et ceci sur les deux années étudiées.

Les classes présentent des situations contrastées où la combinaison de certaines spécificités construit un système qui donne sens à la réussite. Dans ce système, les propriétés individuelles des élèves ne constituent pas le critère essentiel de compréhension de la réussite. L'offre de formation, sa diversité en termes de niveau de diplôme mais aussi en termes de spécialités, a son importance pour interpréter la réussite tout comme peuvent aussi influencer la zone de recrutement du lycée ou les caractéristiques du personnel enseignant.

De ce point de vue, il serait intéressant de pouvoir compléter cette première approche par l'exploitation des nouvelles variables telles que le « taux de pression » des filières de l'établissement, le niveau scolaire des élèves à l'entrée, la part de la population des inscrits en première année accédant à l'année terminale, le taux de décrochage scolaire, d'absentéisme ou encore les demandes de départ des enseignants.

Dans un second temps, ce travail montre aussi qu'entre les deux dates étudiées, des mouvements de plus ou moins grande ampleur ont pu s'opérer entre les classes d'établissements. Il serait intéressant de réitérer l'analyse sur l'ensemble des sessions de la période pour valider le caractère tendanciel de cette évolution. Ceci permettrait également de renforcer la robustesse de l'analyse, étant donnée l'importance des fluctuations des taux de réussite d'une session à l'autre pour l'ensemble du baccalauréat professionnel comme au sein de chacun des domaines de spécialités de formation, voire plus finement au sein des groupes de spécialité ou des diplômes eux-mêmes.

En soulignant la contribution différenciée des lycées vis-à-vis de la réussite, ce travail interroge in fine le fonctionnement social de l'établissement et la réussite comme produit d'un processus social spécifique. Il renforce la nécessité de questionner la réussite comme la mise en actes d'une politique d'établissement et le résultat d'un fonctionnement collectif de travail. Le développement ces dernières années du contrôle en cours de formation comme modalité d'évaluation et de condition d'accès au diplôme a ainsi renouvelé le rôle et la place des enseignants dans le processus de la réussite de leurs propres élèves, par comparaison

avec l'examen ponctuel plus anonyme. Cette évolution justifie davantage encore d'inscrire l'analyse de la réussite au sein même des établissements et de la lire dans une sociologie du travail et des pratiques professionnelles.

Bibliographie

Boudesseul G. et alii (coord.), 2014, Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales, Céreq, Relief, n°48, juin 2014, 482 p.

Dufresne F., Dubois M., 2013, « Le baccalauréat professionnel en trois ans après la troisième : vers une élévation du niveau des élèves ? », Éducation & formations, n° 84.

B. Gelein, O. Sautory, 2002, « De nouvelles macros sas d'analyse des données à l'Insee : comment réaliser une analyse factorielle multiple », Journées de méthodologie statistique de l'INSEE.

Le Laidier S., Thomas F., 2014, Le baccalauréat 2014, Session de juin, DEPP, Note d'information, n° 29.

Le Laidier S., Thomas F., 2014, Le baccalauréat 2014, Session de juin, DEPP, Note d'information, n° 24.

Prost A., 2002, "La création du baccalauréat professionnel. Histoire d'une décision", in Moreau G., dir., Les patrons, l'État et la formation des jeunes, Paris, La Dispute.

Annexes

PRESENTATION DES VARIABLES

Le premier groupe rassemble les variables qualitatives, à savoir la nature de l'établissement (lycée professionnel vs lycée polyvalent) et sa commune d'implantation (grand pôle urbain versus autre type de commune).

Le second groupe de variables caractérise l'établissement travers son offre de formation (domaines enseignés, variété de diplômes et de domaines). Il comprend :

- la part d'élèves de baccalauréat professionnel inscrits dans les principaux domaines (échanges et gestion / mécanique, électricité, électronique / communication et information / services aux personnes / transformations / génie civil, construction, bois),
- la part du CAP dans l'établissement (en nombre de divisions sur le nombre total de divisions en enseignement professionnel),
- une variable visant, en l'absence de disponibilité de l'indicateur exact, à approcher le taux de déperdition durant le cursus du bac professionnel, construite à partir du rapport entre le nombre de jeunes en année terminale de bac pro et le nombre de jeunes entrés en seconde bac pro 3 ans avant (pour les bac pro en 3 ans) ou en première bac pro 2 ans avant (pour les bac pro en 2 ans),
- la part de redoublants parmi les inscrits en année terminale de bac pro,
- le nombre de domaines différents enseignés dans l'établissement, en CAP, BEP ou bac pro.

Le troisième groupe de variables est dédié aux caractéristiques du personnel enseignant : proportion d'enseignants non titulaires, proportion d'enseignants âgés de moins de 30 ans, proportion d'enseignants de 55 ans ou plus, part de professeurs de lycées professionnels (relativement au type de lycée).

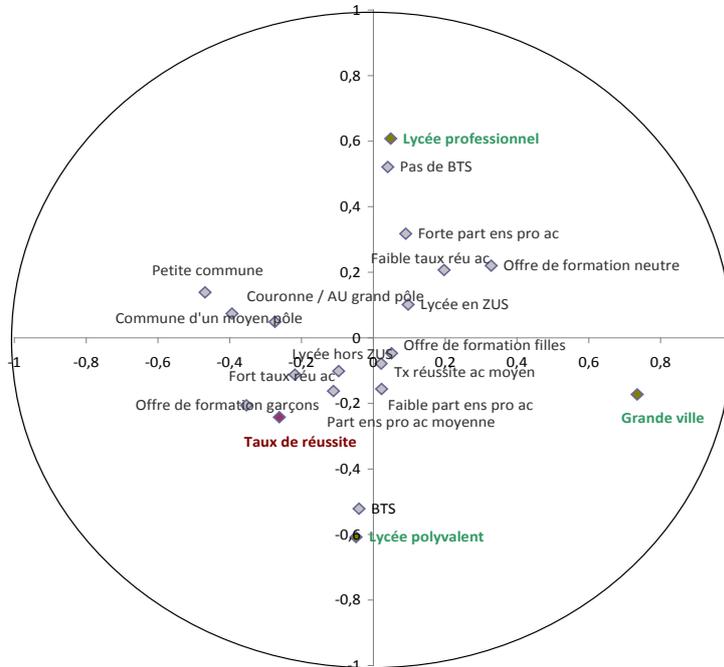
Le quatrième groupe de variables concerne les caractéristiques sociodémographiques des élèves, à savoir la part représentée par les catégories socioprofessionnelles des parents suivantes : agriculteurs exploitants, cadres et professions intellectuelles supérieures, employés, ouvriers, sans activité professionnelle.

Enfin, le cinquième groupe renvoie tant au contexte local de l'établissement qu'au niveau des élèves accueillis, au travers des variables suivantes :

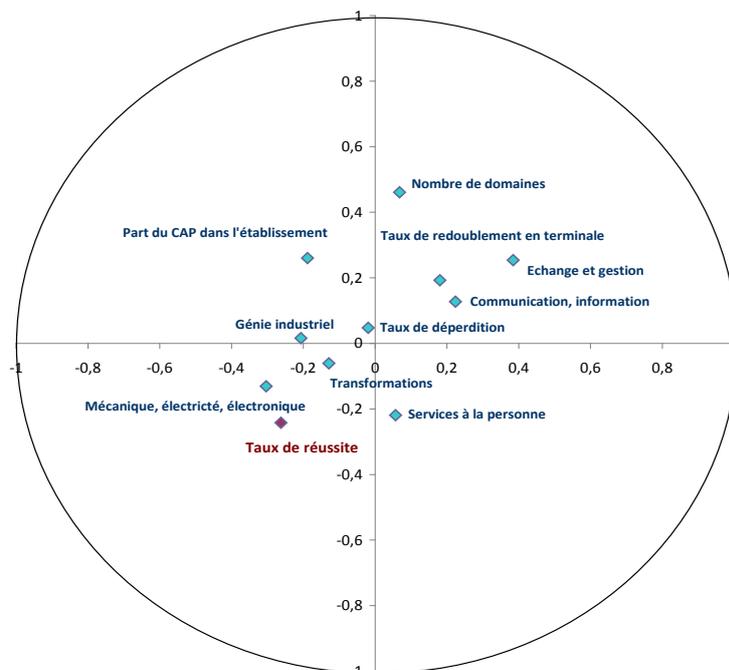
- la part des élèves du secondaire en enseignement professionnel dans la zone d'emploi du lycée
- la part d'élèves scolarisés dans la même zone d'emploi l'année précédant leur entrée en baccalauréat professionnel
- la part de ceux scolarisés dans le même département mais une zone d'emploi différente
- la part de ceux qui viennent d'un autre département
- la part de ceux dont l'établissement précédent n'est pas connu
- l'âge moyen des élèves à leur entrée en baccalauréat professionnel
- l'âge moyen des élèves en année terminale du baccalauréat.

REPRESENTATION GRAPHIQUE DU CERCLE DES CORRELATIONS SUR LE PLAN PRINCIPAL

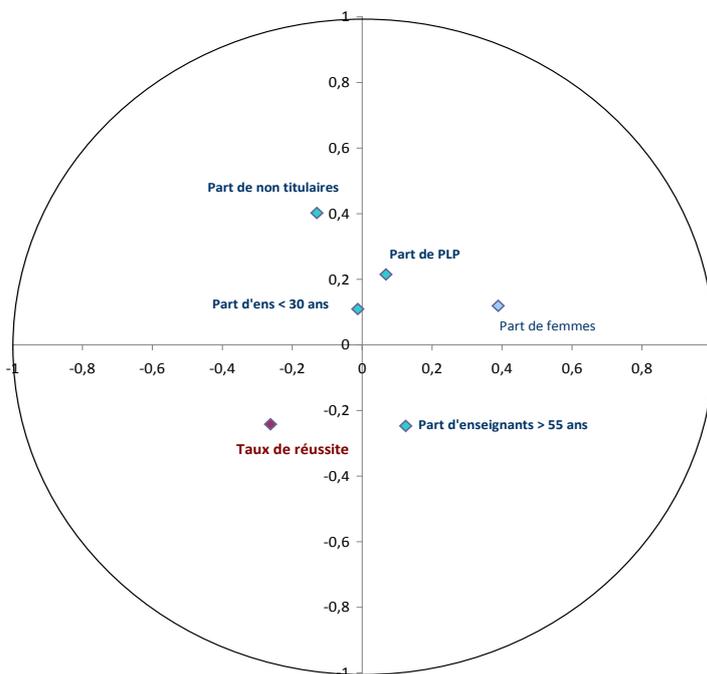
Graphique 1 : représentation du taux de réussite et des variables qualitatives sur le cercle des corrélations pour l'année 2006-2007



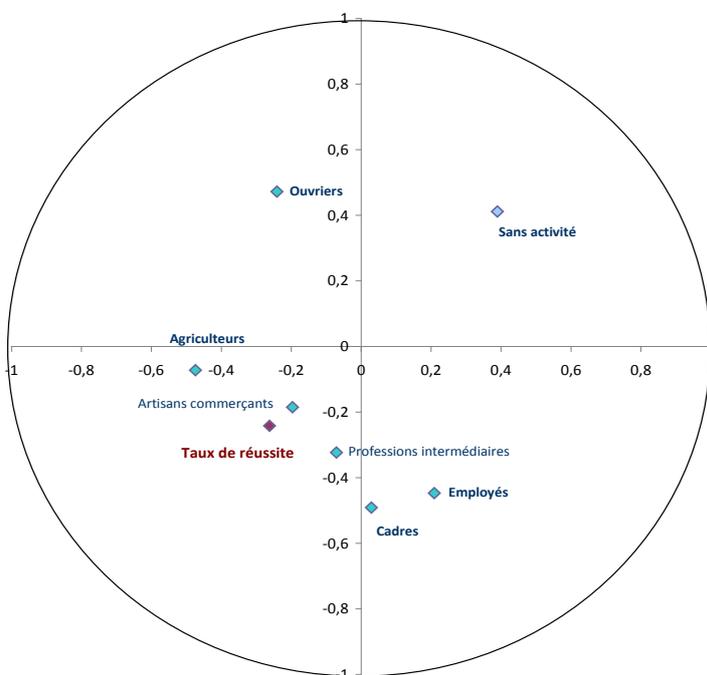
Graphique 2 : représentation du taux de réussite et des variables relatives à l'offre de formation de l'établissement sur le cercle des corrélations pour l'année 2006-2007



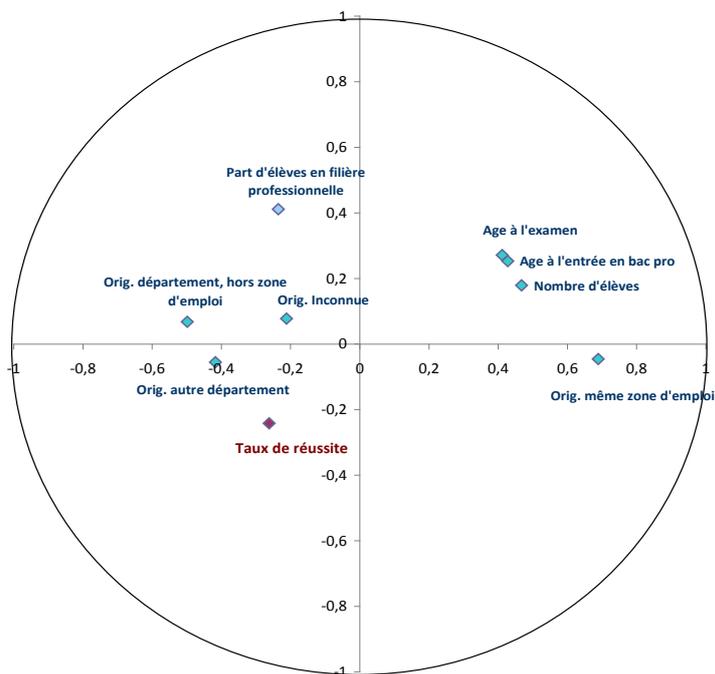
Graphique 3 : représentation du taux de réussite et des variables caractérisant la population enseignante de l'établissement sur le cercle des corrélations pour l'année 2006-2007



Graphique 4 : représentation du taux de réussite et des caractéristiques socioprofessionnelles des élèves de l'établissement sur le cercle des corrélations pour l'année 2006-2007



Graphique 5 : représentation du taux de réussite et du contexte local de l'établissement sur le cercle des corrélations pour l'année 2006-2007



Le bac pro en trois ans : une nouvelle relation des familles populaires à la poursuite d'études

Vincent Troger³⁸⁸

La recherche dont cette communication rend compte (Bernard, Masy & Troger, 2014) a reposé initialement sur la conviction que la réforme du bac pro en trois ans (BP3), initiée en 2008 et généralisée à la rentrée 2009, allait constituer une transformation majeure non seulement pour l'enseignement professionnel, mais pour l'ensemble des dispositifs qui avaient structuré le second degré depuis la réforme du collège unique en 1975.

En raccourcissant d'un an le cursus d'accès au baccalauréat professionnel (bac pro) et en formulant l'objectif explicite d'accroître les poursuites d'études en sections de techniciens supérieurs (STS), la réforme a fait de l'enseignement professionnel ce qu'il n'avait jamais été explicitement auparavant : une troisième voie d'accès à l'enseignement supérieur. Simultanément, elle a remis en question le statut du Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP), diplôme jusque-là reconnu largement par les employeurs, ainsi que la place et les objectifs assignés au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), fragilisant ainsi significativement l'ensemble du dispositif qui depuis plusieurs décennies balisait les sorties du système scolaire avant le bac. Elle interrogeait aussi nécessairement la finalité des filières technologiques, dont les LP affichaient désormais des objectifs partiellement concurrents, ce qu'a confirmé la réforme de la filière des bacs technologiques industriels intervenue un an après la généralisation du bac pro en trois ans. Enfin, en fragilisant le BEP et le CAP, la réforme affectait aussi le fonctionnement de l'apprentissage dont ces deux diplômes constituaient jusque-là la finalité principale. C'est donc l'ensemble des publics des formations professionnelles et technologiques par voie scolaire ou en alternance qui a été impacté par cette réforme, soit au total presque la moitié de chaque classe d'âge.

Notre objectif initial n'était toutefois pas d'étudier la réforme dans sa dimension purement institutionnelle, même si cet aspect ressortait des matériaux collectés, notamment auprès des personnels interrogés, tant sur le caractère *top down* de la réforme que sur les difficultés de sa mise en œuvre. Nous souhaitions surtout à l'origine saisir « sur le vif » les effets de cette mutation sur les publics de l'enseignement professionnel. Nous avons donc d'abord cherché à appréhender les effets de la réforme sur les aspirations et les projets d'orientation des élèves de lycée professionnel, et plus généralement sur leur expérience scolaire au lycée. Grâce aux financements de la DEPP et du centre Henri Aigueperse-UNSA, nous avons pu conduire deux recherches consécutives, en 2009 puis en 2012 et 2013, sur deux cohortes d'élèves de la même promotion (les élèves entrés en bac pro en septembre 2009). Nous avons combiné trois enquêtes par questionnaires (N1 = 465, N2 = 489, et N3 = 143) et deux séries d'entretiens semi-directifs (N1 = 41, N2 = 17) dans les mêmes établissements de l'académie de Nantes. Nous avons par ailleurs confronté nos résultats avec ceux des travaux récents portant sur l'enseignement professionnel (Jellab, 2008 ; Palheta, 2012), qui convergeaient pour souligner le statut de filière de « relégation » de l'enseignement professionnel, aboutissement d'une orientation « par défaut ». Une de nos questions centrales était de se demander dans quelle mesure la réforme, en affichant une plus grande ouverture des LP vers la poursuite d'étude post-bac, était susceptible d'infléchir cette logique

³⁸⁸ ESPÉ de l'université de Nantes, CREN, Vincent.Troger@univ-nantes.fr

de relégation et d'orientation par défaut et de modifier les aspirations des élèves et de leurs familles.

1. L'ATTRACTIVITE DU CURSUS EN TROIS ANS

La première étape de nos travaux a montré que l'alignement du cursus des bacs pro sur la durée des baccalauréats généraux et technologiques, associé à l'annonce d'un accès plus large aux BTS, ont eu un effet attractif sur les élèves et leurs familles. Dans notre échantillon de 2009, 87% des nouveaux entrants en bac pro avaient demandé en premier choix l'orientation vers la voie professionnelle, 81% se disaient satisfaits ou très satisfaits de leur orientation un mois après la rentrée, et 59% déclaraient choisir le bac pro avec l'intention explicite de poursuivre des études après le baccalauréat. Ces résultats semblaient contredire les enquêtes précédentes qui montraient des élèves vivant majoritairement leur orientation en LP sur le mode de l'échec (Palheta, 2012), voire avec un « sentiment de chute » (Jellab, 2008)³⁸⁹. Mais ils étaient aussi surprenants au regard des entretiens qui ont suivi.

En effet, les mêmes élèves interrogés par entretiens manifestaient unanimement, quels qu'aient été leurs résultats antérieurs au collège, leur lassitude sans nuance à l'égard des études. Lassitude qui portait d'abord sur le sens de la scolarité. Les élèves exprimaient une incompréhension des exigences académiques et des finalités de l'enseignement général au collège : « *J'en avais marre des cours généraux, ça se passait mal quoi. En fait je me levais le matin pour me dire : mais en fait qu'est-ce que je fous en cours ?* ». Cette dimension de rejet des savoirs scolaires proposés par l'enseignement secondaire français, qui ne font pas sens pour des publics très majoritairement populaires, n'a rien de surprenant : elle a depuis longtemps été mise en évidence par les travaux antérieurs (Charlot, Rochex, Bautier, Jellab). Une seconde dimension de cette inappétence scolaire était en revanche un peu moins attendue. Elle concerne les contraintes spatiale et temporelle de la forme scolaire : « *C'est pas que ça me dérange, mais rester assis toute une journée je ne peux pas. (...) Ouais, écouter quelqu'un parler pendant huit heures je ne peux pas, je pouvais pas* ». C'est alors l'inactivité physique qui est vécue comme une coercition pénible, une passivité forcée, une entrave au besoin d'être dans la réalisation de soi par l'action.

Nous avons résolu cet apparent paradoxe entre un projet de poursuite d'études et un rejet assumé des formes traditionnelles de la scolarité en postulant que le choix du bac pro, dès lors qu'il est ramené à une durée égale à celles des autres bacs, ce qui renforce symboliquement la possibilité virtuelle d'une poursuite d'études dans l'enseignement technologique supérieur, peut s'analyser comme le résultat d'un compromis entre l'inappétence scolaire des adolescents et l'ambition scolaire de leurs parents : « *J'aurais préféré faire un BEP mais bon voilà, donc j'ai fait un bac pro, parce que ma mère elle voulait que je fasse un bac pro, pas un CAP* » ; « *Eux (les parents), ils voulaient que je fasse un bac pro et après voir pour continuer plus tard. Pour le salaire. Même encore, ils me disent de continuer après mais j'en ai marre* » ; « *Quand je leur ai dit (aux parents) que je continuais, ils étaient contents. Ils préféraient que je continue les études plutôt que rester à rien faire* ».

389 Il faut cependant faire à ce sujet deux remarques : d'une part, aucune analyse en termes d'orientation par défaut n'était jusqu'à maintenant fondée sur un questionnaire statistiquement représentatif mais uniquement sur des méthodes qualitatives d'entretiens ; d'autre part, la sociologie de la reproduction pose que le choix assumé de l'orientation en LP peut n'être en quelque sorte qu'apparent et résulter d'une « incorporation » des jugements scolaires antérieurs qui limiteraient l'ambition scolaire des familles populaires.

Les familles populaires sont désormais comme les autres convaincues de la nécessité du diplôme comme protection contre les risques d'exclusion sociale (Poullaouec, 2010) et voient dans le bac pro en trois ans la possibilité d'échapper au risque d'échec en enseignement général sans pour autant renoncer à l'opportunité d'une poursuite d'études. D'une orientation professionnelle « par défaut » dans le contexte du cursus antérieur en quatre ans, on évoluerait ainsi vers une orientation plus souvent assumée dans le cadre de stratégies « de détour » (Charlot, 1997), que nous appellerions plutôt de « contournement », pour accéder au baccalauréat et aux poursuites d'études post-baccalauréat sans avoir à subir la contrainte de l'enseignement général. De fait, certains des enseignants et des chefs d'établissements interrogés ont signalé la présence d'une minorité significative et inhabituelle d'élèves ayant obtenu d'assez bons résultats au collège. Parmi les élèves interrogés en entretien, nous avons effectivement rencontré des élèves qui avaient choisi le LP avec des résultats scolaires qui leur auraient permis d'accéder en seconde générale mais qui préféraient une voie correspondant mieux à leurs goûts tout en ne leur interdisant pas la poursuite d'études : *« Ben, c'est pas que ça se passait pas bien mais ça me saoulait un peu trop les cours, je suis pas quelqu'un qui aime bien les études non plus, j'aime bien un peu toucher, être dans le concret, assis sur une chaise tout le temps, c'est un petit peu barbant »*. Certains d'entre eux, peu nombreux il est vrai, avaient même construit un projet sur le long terme dont le bac pro constituait une première étape jugée plus confortable que le passage par la seconde générale et technologique : *« Et donc j'ai eu envie de faire ça et c'est vrai que quand on m'a dit, le bac professionnel ben voilà, c'est en trois ans, au bout de trois ans tu auras un bac professionnel, moi qui ai un bon niveau, avoir un bac pour moi c'était parfait »*.

Du point de vue des aspirations des élèves, les données de la seconde enquête, conduite en 2012 et 2013 avec les élèves entrés en seconde en 2009, se sont inscrites dans une parfaite continuité avec les réponses de 2009 : 61 % des élèves interrogés au printemps 2012, un mois avant le passage du baccalauréat, déclarent vouloir poursuivre leurs études ou leur formation, en incluant la recherche de contrats de travail en alternance. Cette proportion est sensiblement identique à celle enregistrée dans la même génération en 2009 (59%)³⁹⁰. La continuité des aspirations exprimées en 2009 se manifeste également par le maintien d'une demande de formation professionnelle majoritairement en lien avec la spécialité apprise au lycée, assez souvent en alternance. Sur l'ensemble de l'échantillon, la part de ceux qui souhaitent poursuivre leur formation en alternance est importante (25,9%) par rapport à ceux qui veulent poursuivre à temps plein (35,3 %). Et parmi les formations choisies, c'est la préparation d'un BTS qui domine, soit en lycée au sein des sections de techniciens supérieurs (STS) (64 % des vœux de poursuite d'études), soit en alternance (66 % des vœux de poursuite de formation). Les demandes de poursuite d'études en formations post-secondaires non supérieures (mentions complémentaires), que ce soit en alternance ou sous statut scolaire, représentent 15,7 % des demandes de poursuite d'étude et de formation, soit 9,6 % de notre échantillon. Les demandes de poursuite d'études à l'université (hors IUT) ne représentent que 14,6 % des vœux de poursuite d'études, soit 4,9 % de notre échantillon.

390 Nous ne retenons pas les deux points d'écart comme un signe d'augmentation du nombre de projets d'études dans la mesure où un certain nombre d'élèves abandonnent en cours de formation et que ce sont probablement les plus faibles, donc ceux qui formulaient le moins des projets d'études post-bac, ce qui peut augmenter la proportion de projets d'études post bac sans que cela correspondent à une augmentation en valeur absolue.

Tableau 1 : Projet de poursuites d'études ou recherche d'emploi après le bac, échantillon avril-juin 2012

	% (N = 489)	Dont BTS (%)	Dont université et IUT (%)	Dont mention complémentaire (%)
Poursuite d'études à plein temps	33,5	64	18	10
Poursuite d'études en alternance	25,2	66		25
Autres poursuites d'études	6,6			
Recherche d'emploi	34,7			

Les projets d'études confirmés après trois années de BP3 sont donc très majoritairement inscrits dans la poursuite d'une formation professionnelle, quelles qu'en soient la forme et la durée, et tout aussi majoritairement dans la suite de la spécialité professionnelle préparée au lycée. L'effet d'attraction produit par la réforme en raison de l'égalité symbolique avec les filières générales et technologiques ne s'accompagne pas d'un effet centrifuge qui augmenterait les tentatives de poursuite d'études générales. Au contraire, c'est la voie technologique supérieure, et essentiellement les BTS, que les élèves de BP3 envisagent comme un débouché « naturel » de leur formation, de manière encore plus prononcée qu'au moment de leur entrée dans la filière. Au niveau national en 2013, 24% des bacheliers professionnels sont entrés en BTS et 8% dans une formation universitaire (RERS 2014).

Notre seconde enquête nous a aussi permis de confirmer sans ambiguïté l'influence directe de la réforme dans cette croissance des aspirations aux poursuites d'études. Nous avons en effet profité du maintien dans la promotion des bacheliers 2012 d'une proportion significative d'élèves suivant le dernier cursus en quatre ans (les dernières promotions de ce cursus entrées en seconde professionnelle en 2008), pour établir une comparaison entre les deux types de bacheliers. Nous avons à cet effet intégré à notre échantillon de la seconde enquête 113 bacheliers en quatre ans.

Tableau 2 : Le type de bac pro (quatre ans ou trois ans) influence-t-il l'orientation post bac ?

Projet d'orientation	Poursuite d'études	Poursuite de formation en alternance	Recherche d'emploi à temps plein	TOTAL
à l'issue d'un parcours bac pro en trois ans	37,0%	28,5%	34,6%	100% (376)
à l'issue d'un parcours bac pro en quatre ans	29,2%	17,7%	53,1%	100% (113)
TOTAL	35,2%	26,0%	38,9%	100% (489)

Khi2 = 13,03, ddl = 2, 1-p = 99,85%.

Le test du Khi2 révèle une relation très significative entre le parcours et le projet d'orientation. Il y a près de vingt points d'écart entre les intentions de recherche d'emploi des élèves ayant poursuivi un bac pro après un BEP ou un CAP et les élèves ayant suivi le nouveau cursus en trois ans. Au total, 65,5 % des bacs pro trois ans souhaitent poursuivre leur formation après le bac, contre 46,9 % des élèves ayant suivi l'ancien cursus.

2. L'ACCENTUATION DES CLIVAGES INTERNES AU PUBLIC DES LP

Ce constat global de l'attractivité de la réforme et de son appropriation stratégique par les familles populaires demande cependant à être nuancé à plusieurs niveaux.

En premier lieu, la réduction de la durée des études augmente les risques d'échec des élèves les plus faibles confrontés aux exigences d'un programme réalisé en trois ans au lieu de quatre. De fait, les résultats au baccalauréat ont montré que les élèves de bac pro échouent beaucoup plus que les autres et que cet échec a augmenté avec le BP3 : pour l'année 2014, on relève 21,1 % d'échec au BP3 contre 13,5% d'échec au bac pro en quatre ans en 2010 (RERS 2014), et seulement 8% pour le bac général. Que deviennent les élèves qui ont échoué au bac pro et qui ne redoublent pas ?

En second lieu, les conséquences de ces échecs peuvent être d'autant plus graves que les diplômes intermédiaires délivrés en cours de scolarité (CAP et BEP) sont susceptibles d'être dévalorisés sur le marché du travail par la croissance du nombre de bacheliers professionnels, au détriment des élèves non bacheliers qui n'auraient que ces diplômes pour sécuriser leur insertion professionnelle. Se pose également la question des capacités d'accueil en BTS, tant quantitativement que qualitativement. Nombre des enseignants que nous avons interrogés ont ainsi formulé un doute quant à la viabilité de la voie professionnelle comme voie de promotion, estimant que les élèves et leurs familles peuvent être leurrés par la réforme. Ils reprennent ainsi les critiques formulées par Stéphane Beaud à propos de l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat (Beaud, 2002).

Notre seconde enquête a ensuite montré que la réforme a probablement accentué les clivages qui divisaient déjà le public des LP (Jellab, 2008, Palheta, 2012). Une analyse « toutes choses égales par ailleurs » nous a permis d'identifier les facteurs les plus déterminants pour la formulation d'un projet de poursuite d'études par les élèves de BP3. Il s'agit, par ordre d'importance de la filière choisie, des ressources économiques de la famille (que nous avons mesurées par la propriété ou non du domicile familial), de la nationalité d'origine du père et des résultats scolaires antérieurs à l'entrée au LP. Autrement dit, les élèves qui exprimaient des projets d'études post-baccalauréat au moment de la rédaction des vœux d'orientation en terminale étaient plus nombreux dans certaines filières que dans d'autres (globalement le tertiaire administratif et certaines spécialités industrielles) (tableau 3), leurs parents disposaient de ressources économiques plutôt stables, ils étaient plus fréquemment issus de l'immigration et ils avaient peu ou pas redoublé dans leur cursus antérieur (tableau 4).

Tableau 3

Groupe de spécialité et orientation post-bac

GROUPE DE SPÉCIALITÉ	À la rentrée prochaine, vous souhaitez :		
	poursuivre vos études	poursuivre votre formation en alternance (contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation)	chercher un emploi à temps plein
TERTIAIRE COMMERCIAL	33,0 %	28,9 %	38,1 %
TERTIAIRE ADMINISTRATIF	51,6 %	23,2 %	25,3 %
AUTRES SERVICES	27,8 %	20,0 %	52,2 %
MAINTENANCE, USINAGE ET CHAUDRONNERIE	21,1 %	26,8 %	52,1 %
ÉNERGIE ET BÂTIMENT	25,0 %	31,3 %	43,8 %
AUTRES MÉTIERS INDUSTRIELS	44,8 %	26,7 %	28,6 %
TOTAL	35,3 %	25,9 %	38,9 %

Tableau 4

Lieu de naissance du père et orientation post-bac

ORIGINE PÈRE	À la rentrée prochaine, vous souhaitez :		
	poursuivre vos études	poursuivre votre formation en alternance (contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation)	chercher un emploi à temps plein
FRANCE	31,3 %	27,5 %	41,2 %
ÉTRANGER	54,7 %	25,3 %	20,0 %
TOTAL	35,0 %	27,2 %	37,8 %

Ces résultats ne sont pas surprenants mais appellent deux remarques. En ce qui concerne l'influence différenciée des spécialités sur l'élaboration des projets d'études, les raisons peuvent en être très variables : existe-t-il une formation supérieure disponible en rapport avec la spécialité du bac pro obtenu, quelle est la norme d'embauche pour les entreprises, peut-on trouver un emploi qualifié dans le métier préparé avec le seul baccalauréat, etc. ? Quant à l'influence de l'origine des parents, c'est un résultat déjà bien connu des études précédentes (Caille, 2007 ; Palheta, 2008) : l'aspiration aux études traduit une certaine forme de rejet de la condition ouvrière plus forte chez les enfants de familles immigrées et anticipe une discrimination à l'embauche que le diplôme peut compenser.

Il convient d'ailleurs d'ajouter à ce sujet que la région de l'ouest dans laquelle nous avons effectué cette recherche est restée largement à l'écart des flux migratoires depuis les années cinquante. La rareté des familles d'origine immigrée dans les milieux populaires peut donc

avoir accentué localement l'attractivité de la réforme en diminuant le nombre des familles potentiellement les plus réticentes à l'orientation en LP.

On voit ainsi se dessiner à l'intérieur du cursus BP3 une série de clivages liés, d'une part, aux fortes différences entre les spécialités de formation en termes de possibilités d'insertion professionnelle et de poursuite d'études, et d'autre part aux écarts en termes de ressources matérielles et symboliques que les différentes strates des catégories sociales populaires et moyennes dont les élèves de LP sont issus sont susceptibles de mobiliser. Les élèves les plus fragiles en termes de passé scolaire sont notamment les plus exposés au risque de décrochage. Et même s'ils obtiennent en cours de formation le BEP ou le CAP, comme le prévoit la réforme, ces deux diplômes, on l'a dit, risquent de ne plus constituer un filet de sécurité sur le marché de l'emploi.

CONCLUSION

La réforme du bac pro en trois ans a donc eu un effet d'attraction significatif auprès des familles, participant à ce que l'on pourrait appeler une « revalorisation » de la filière professionnelle, qui commence à constituer une authentique voie d'accès à certaines formations technologiques supérieures. Mais elle peut aussi avoir pour conséquence d'aggraver les clivages à l'œuvre au sein du public des LP, séparant notamment ceux qui profitent des facilités d'accès à une formation post-bac offertes par la réforme de ceux qui en sont au contraire exclus, avec moins de possibilités qu'avant de faire fructifier leur passage en LP.

On retiendra pour finir que cette recherche nous conduit à réinterroger le paradigme évoqué plus haut de la filière « de relégation ». On voit en effet que la décision politique de 2008, au demeurant assez abrupte, inattendue, et principalement motivée par des objectifs de restrictions budgétaires (Maillard, 2012), a créé une opportunité dont les familles se sont immédiatement emparées. Mais l'orientation très majoritaire de leurs aspirations vers les formations technologiques supérieures, particulièrement en alternance, indique qu'elles ne se sont pas leurrées sur la nature du baccalauréat professionnel. Les élèves et leurs familles ont globalement poursuivi une stratégie cohérente d'utilisation d'une filière de formation dont les contenus correspondent mieux à leurs compétences tout en leur offrant une chance de poursuite d'études. Cependant, la construction de ces aspirations et leur transformation en projet effectif sont demeurées en partie dépendantes des ressources que ces familles sont capables de mobiliser, tant en termes de capital informationnel que de capital économique. C'est pourquoi il nous semble que la réforme du bac pro montre que la compréhension des parcours des élèves de l'enseignement professionnel, qu'il s'agisse de leurs choix d'orientation ou de la construction puis de l'évolution de leurs aspirations, ne peut se réduire à une interprétation univoque, qu'elle s'exprime en termes de reproduction des rapports de domination ou au contraire de remédiation à un échec scolaire initial. On ne peut vraiment comprendre la construction de ces parcours qu'à partir d'une analyse en termes d'interaction entre trois espaces relativement autonome, celui des décisions politiques, celui des stratégies des acteurs et celui des déterminismes socio-économiques. Ces déterminismes constituent des limites qui pour partie bornent les marges de manœuvre des acteurs, mais ces derniers ont aussi la capacité de se saisir des opportunités que peuvent leur offrir les décisions politiques dans un sens qui peut justement participer à transformer les déterminismes socio-économiques de départ. Seule l'analyse de ces interactions entre

logiques politiques, logiques d'acteurs et déterminismes socio-économiques permet de comprendre les dynamiques d'évolution d'un système de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Beaud, S. (2003). 80 % au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. Paris, La Découverte.

Bernard, P.-Y., Delavaud, L. & Troger, V. (2011). Le baccalauréat professionnel en trois ans : perspectives et risques pour les lycéens, rapport de recherche pour la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, CREN, MSH Ange Guépin.

Bernard, P.-Y., Masy, J. & Troger, V. (2014) . Le baccalauréat professionnel en trois ans : les élèves de lycée professionnel entre nouvelles trajectoires de promotion scolaire et risques d'espoirs déçus, CREN, rapport de recherche pour le centre Henri Aigueperse/UNSA, mars 2014, 81 pages, <http://cha.unsa-education.com/spip.php?article72> .

Bernard, P.-Y. & Troger, V. (2013). « La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif français ? » L'orientation scolaire et professionnelle, 42(2), 273-297.

Bernard P.Y. & Troger V. (2012). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? Education et Société 2012/2, 131-143.

Caille, J.-P. (2007). Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. Education et Formation, 74, 117-135.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Paris : Anthropos.

Jellab, A. (2008). Sociologie de l'enseignement professionnel. Toulouse : Presse Universitaires du Mirail.

Maillard, F. (2012) « L'emploi et l'insertion dans la réforme de la voie professionnelle : des éléments très secondaires », in Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés, Maillard F. (dir.), PUR, p. 39-61.

Palheta, U. (2012). La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public. Paris : PUF.

Poullaouec, T. (2010). Le diplôme arme des faibles. Paris : La Dispute.

Parcours bac pro et insertion en 2013 : le reflet d'une nouvelle ségrégation des jeunes ?

Philippe Lemistre³⁹¹

En établissant à partir d'une enquête (2013) du CEREQ un état des lieux des parcours d'études et de l'insertion des jeunes qui ont emprunté la voie du bac professionnel, l'objectif de la communication est d'examiner le rôle du bac pro au sein des parcours d'études et à l'insertion, en lien avec l'origine sociale des jeunes.

En effet, même si l'on a pu justifier la nécessité d'un bac pro pour occuper un emploi d'ouvrier qualifié, par exemple, il faut garder à l'esprit que « la technicisation des débats sur la création des baccalauréats professionnels, en tant qu'elle permet de laisser dans l'ombre l'enjeu fondamental des rapports de domination qui se jouent dans les situations d'emploi, se révèle nécessaire à l'exercice même de cette domination (Eckert, 1999 p.248) ». La relation formation emploi, comme construction sociale, détermine de fait une norme de correspondance entre niveau et type de formation et qualification de l'emploi, qui reflète autant des rapports de domination qu'elle les crée (Tanguy, 2002). Le bac pro peut alors paraître comme un marqueur social dont l'origine s'inscrit dans le parcours d'études antérieur, et dont les effets peuvent se poursuivre à l'insertion, même avec un diplôme du supérieur (BTS).

Plus largement il s'agit de s'interroger sur la professionnalisation des filières et la place spécifique du bac pro dans les parcours, ou comme diplôme final ou formation finale (sortants non diplômés), ceci en comparaison avec les autres formations générales ou technologiques.

La reproduction et la ségrégation s'opèrent en effet via les filières en regard des parcours et de l'insertion. La multiplication des filières brouille les cartes sans jamais être amenée à les redistribuer, phénomène qui participe à la reproduction sociale : « ... jouant des erreurs de perception que favorise la floraison anarchique des filières et des titres à la fois relativement insubstituables et subtilement hiérarchisés » (Bourdieu, 1979). C'est la démocratisation ségrégative (Merle, 2012). Cette notion met en évidence ce que peut masquer la démocratisation quantitative ou supposée uniforme, au sens d'une augmentation généralisée des niveaux d'éducation qui en réalité masque des logiques internes à chaque niveau.

Pour établir un état des lieux des parcours bac pro, parmi l'ensemble des autres, et caractériser les publics et leur insertion, il faut saisir deux choses : la ségrégation opérée dans le système éducatif, en termes de poursuites d'études de réussite scolaire notamment, et la réalité de la situation sur le marché du travail en regard du parcours.

La ségrégation s'opère ici au fil du parcours et le diplôme final, souvent seul mobilisé pour traduire la démocratisation ségrégative, ne suffit pas à rendre compte d'un processus et d'une différenciation, résultat de l'ensemble du parcours d'études. À diplôme final équivalent en termes de niveau et de filière (bac pro, bac. techno, par exemple), le parcours est en effet susceptible de différencier les individus, par exemple s'ils sont issus d'une troisième prépa pro versus générale, ou s'ils ont obtenu un BTS ou échoué au BTS après un bac pro, versus

391 CEREQ : Centre d'Etudes et Recherches sur les Qualifications et CERTOP Centre d'Etude et de Recherche Travail Organisation Pouvoir (CNRS – Université Jean-Jaurès) - philippe.lemistre@univ-tlse2.fr

un bac techno et général. En d'autres termes, la démocratisation ségrégative sera saisie non seulement par la filière et la spécialité, mais aussi par le parcours.

Cette contribution s'appuie sur l'exploitation de la dernière enquête sur CEREQ (2013) qui permet à la fois de saisir les parcours d'études par filières, les capitaux économiques et culturels, et la situation sur le marché du travail en 2013, trois ans après la sortie du système éducatif de la génération des sortants de 2010.

La génération étudiée sort du système éducatif l'année où est mis en œuvre le bac pro en trois ans, c'est donc un état des lieux antérieur à la réforme qui permet d'élaborer quelques hypothèses sur ses possibles conséquences au vu des ségrégations constatées.

Les trajectoires sont d'abord mises en regard du capital social (économique et culturel : PCS et niveau d'études de chaque parent). Des éléments de détail sont donnés par genre, spécialités et pour la filière apprentissage, dans la limite des effectifs disponibles (section 1).

Ensuite, chaque trajectoire est examinée en regard de l'insertion à trois ans pour six variables : le nombre de mois au chômage sur les 3 ans d'observation, le salaire horaire en 2013, quatre mesures de déclassement en 2013 : deux objectives (/ niveau et diplôme) et deux subjectives (/diplômes et au niveau de compétences) (section 2).

1. LA SELECTIVITE SOCIALE DES TRAJECTOIRES EN BAC PRO

L'enquête du CEREQ (2013) permet à la fois de saisir les parcours d'études par filières, et la situation sur le marché du travail (chômage, déclassement), trois ans après la sortie du système éducatif de la génération des sortants de 2010. La typologie établie (descriptive) permet, pour l'ensemble de la génération, de saisir les parcours à un niveau relativement agrégé contraint par l'échantillon : 33 547 jeunes représentatifs de 707 944 sortants en 2010.

69 trajectoires ont été construites à partir des diplômes successifs déclarés par les individus (Lemistre, 2016). Elles regroupent les 309 trajectoires différentes identifiées. Les regroupements sont effectués en fonction des effectifs (non pondérés) en fixant le seuil minimal à 30 qui ne concerne que quelques cas isolés qui ne peuvent être regroupés, le seuil minimal au-delà de ces cas étant 100 individus. Le type de 3ème et les diplômes successifs identifiés sont seulement les deux qui relèvent de la filière professionnelle (et donc aussi pré-professionnelle au collège), la filière générale caractérisant les autres parcours, sans citer nécessairement les diplômes successifs ; par exemple un master parcours général sous-entend a minima : 3ème générale, bac général et licence générale avant le Master.

Nous avons fait le choix de conserver l'intégralité de la génération, sans supprimer les inactifs et les reprises d'études au-delà d'un an (la notion de sortant exclut les reprises d'études l'année suivant l'enquête, mais pas au-delà). Pour le premier point, il s'agit de ne pas négliger le « halo du chômage », auquel participe aussi le second aspect, les études sur les décrocheurs ayant montré que certaines reprises d'études sont du chômage déguisé.

Sont reproduits les résultats pour les trajectoires où figure un bac pro et quelques trajectoires pour comparaison. Parmi les 69 trajectoires, 19 sont reproduites, 8 à des fins de comparaisons et 11 où apparaît un bac pro. Celles-ci sont distinguées pour les femmes et l'apprentissage dans la limite des effectifs disponibles. Compte tenu de cette même limite, des détails sont donnés par spécialités regroupées (NSF) pour l'ensemble des sortants qui ont obtenu le bac pro et dont ce diplôme est le diplôme de sortie.

Parmi 33 547 individus de la génération, 6245 sont concernés par les trajectoires bac pro ; ils sont représentatifs de 141 202 jeunes diplômés. À noter que tous n'ont pas été diplômés en 2010 puisque certains sont sortants au niveau BTS en 2010, avec un bac pro obtenu deux ans plus tôt, par exemple. Pour autant, on peut faire l'hypothèse que la poursuite d'études pour des générations séparées pour la plupart de deux ou trois années est comparable. C'est donc une approximation du devenir professionnel d'une génération de diplômés qui est proposée ici, avec l'avantage de les observer au moment de l'insertion, quel que soit le parcours.

Tableau 1. Trajectoires et capitaux économiques et culturels

Pourcentages pour : Trajectoire de formation initiale	(1) Capital		(2) Capital	
	Bas	Elevé	Bas	Elevé
<i>ND Bac Tech CAP ou BEP</i>	73%	7%	70%	10%
<i>ND Bac Tech</i>	58%	21%	59%	22%
ND Bac Pro CAP ou BEP 3e pro	78%	5%	78%	10%
ND Bac Pro CAP ou BEP 3e tech	62%	14%	73%	9%
ND Bac Pro + CAP ou BEP + 3e gén	68%	10%	74%	11%
ND Bac Pro parcours gén (principalement 2nde gen tech.)	70%	9%	72%	14%
Bac Pro CAP BEP	56%	14%	66%	13%
Bac Pro et Bac tech	52%	22%	63%	18%
Bac Pro parcours gén (principalement 2nde gen tech.)	54%	23%	61%	22%
2 Bac Pro CAP BEP	60%	15%	72%	11%
2 Bac Pro parcours gén	62%	17%	66%	14%
<i>Bac Tech CAP ou BEP</i>	63%	12%	78%	9%
<i>Bac Tech</i>	58%	21%	61%	20%
<i>Bac Gen</i>	44%	34%	46%	33%
Bac Pro (tous parcours)	59%	15%	70%	12%
<i>Femme</i>	65%	12%	75%	9%
<i>apprentissage</i>	57%	17%	66%	15%
Bac pro tous parcours par spécialité (+femme, apprentissage)				
Forêts, espaces naturels, faunes sauvage, pêche	46%	17%	65%	19%
Aménagement paysager	52%	19%	60%	18%
Agro-alimentaire, alimentation, cuisine	58%	16%	67%	12%
Apprentissage (Agro-alimentaire, alimentation, cuisine)	58%	16%	66%	11%
Energie, génie climatique	41%	25%	58%	19%
Mines et carrières, génie civil, topographie	40%	25%	66%	7%
Travail du bois et de l'ameublement	57%	18%	62%	25%
Moteurs et mécanique auto	61%	21%	65%	16%
<i>Apprentissage (Moteurs et mécanique auto)</i>	53%	35%	59%	23%
Electricité, électronique	62%	16%	69%	12%
Transport, manutention, magasinage	49%	19%	73%	19%
Commerce, vente	64%	12%	77%	7%
Femme (Commerce, vente)	66%	11%	82%	4%
<i>Apprentissage (Commerce, vente)</i>	58%	13%	79%	4%
Comptabilité, gestion	63%	11%	78%	10%
Secrétariat, bureautique	72%	8%	81%	6%
Santé	65%	13%	71%	15%
Travail social	60%	18%	58%	23%
Accueil, hôtellerie, tourisme	64%	16%	69%	12%
Animation culturelle, sportive et de loisirs	42%	31%	47%	30%
<i>Femme (Animation culturelle, sportive et de loisirs)</i>	46%	23%	56%	30%
Coiffure, esthétique et autres spécialités des services aux	59%	10%	69%	10%
<i>Apprentissage (Coiffure, esthétique et autres)</i>	60%	7%	71%	10%
<i>ND BTS ou DUT Bac Tech</i>	54%	21%	55%	23%
ND BTS ou DUT Bac Pro	67%	15%	66%	12%
<i>Femme (ND BTS ou DUT Bac Pro)</i>	74%	15%	75%	6%
<i>BTS ou DUT Bac Tech</i>	48%	25%	61%	18%
<i>BTS ou DUT Bac Gen</i>	40%	36%	54%	24%
BTS ou DUT Bac Pro	54%	19%	61%	18%
<i>femme (BTS ou DUT Bac Pro)</i>	62%	17%	65%	15%

(1) Capital économique : populaire si père et mère ouvrier employé(e), favorisé si père ou mère cadre ; non reproduits : intermédiaire si père ou mère Profession intermédiaire.

(2) Capital culturel : bas si père et mère inférieur au bac, élevé si père ou mère diplômés du supérieur ; non reproduits : intermédiaire si père ou mère bac.

Parmi les sortants de bac pro non-diplômés (ND Bac Pro tableau 1), c'est le type de 3ème qui va refléter le plus l'origine sociale. Pour ces non-diplômés de bac pro, l'élément le plus clivant est le capital économique : 78% des jeunes qui ont effectué une troisième « prépa pro » sont d'origine populaire (père et mère ouvriers/employés), contre 62% et 68% pour les jeunes issus respectivement de troisième technologique et de troisième générale. Les sortants non diplômés de baccalauréats technologiques ont une origine sociale plus favorable, lorsqu'ils ne sont pas issus de CAP-BEP. C'est surtout le capital culturel qui les distingue, avec 22% de parents diplômés du supérieur et au plus 14% pour les bacs pros issus d'une seconde générale ou technologique.

Les diplômés du baccalauréat technologique ont un capital social plus élevé, avec une surreprésentation des jeunes au capital économique et culturel élevé. Il en est de même lorsque le jeune détient un bac techno et un bac pro, et lorsqu'il a suivi une seconde générale (Bac pro parcours gen). Aucune commune mesure néanmoins, avec les jeunes sortants dotés d'un bac général, dont un tiers ont des capitaux économiques ou culturels élevés, soit 10% de plus à minima que les diplômés sortant avec un bac professionnel ou technologique, quel que soit leur parcours antérieur ou même en cas de double diplomation (bac pro et techno). On notera que la part de sortants au niveau du baccalauréat général n'est pas négligeable puisqu'ils représentent 1,2% des non-diplômés de la génération non diplômée et 2,5% des diplômés, soit 3,7% : tout de même près d'un jeune sur 25.

En résumé, de la 3ème « pro » à la licence professionnelle, plus le parcours est professionnalisé (pro.>techno.>gén), plus l'origine sociale est modeste, avec un effet renforcé du capital culturel par rapport au capital économique ; il en va de même pour les sortants non-diplômés.

Toutefois, d'autres éléments entrent en ligne de compte. Ainsi, de manière a priori surprenante, les jeunes qui ont obtenu deux bacs pros sont d'origine sociale plus modeste. La raison est liée au genre et à la filière. En effet, les femmes sont majoritaires pour la double diplomation ; seulement environ 20% parmi les détentrices de deux bacs pros ont été apprenties, contre 90% pour le parcours CAP-BEP bac pro sans double diplomation. En outre, pour ce parcours à deux bacs pros, dominent les spécialités « commerce, vente » et « secrétariat bureautique », alors que l'industrie domine largement pour la trajectoire CAP-BEP bac pro sans double diplomation.

Cela invite à des investigations par spécialité et genre. Pour ce dernier aspect, on sait que les filières sont peu mixtes, il ne peut donc être examiné que pour les filières mixtes dans la limite des effectifs disponibles.

Par rapport à l'ensemble des sortants de bac pro (bac pro tous parcours) les filles sont d'origine sociale plus modeste. Pour 59% de l'ensemble des sortants, le père et la mère sont ouvriers ou employés, contre 65% pour les filles ; de plus, respectivement 70% et 75% ont un père et une mère qui n'ont pas le bac. Si les filles de la voie professionnelle sont d'origine sociale plus modeste, c'est tout simplement parce que de manière générale les filles ont de meilleures performances scolaires que les garçons et sont moins nombreuses à aller dans la voie professionnelle. Quant à l'apprentissage, il ne semble pas très clivant en terme d'origine sociale, avec une très légère surreprésentation des plus dotés en capitaux économiques et culturels (+5%), mais une équivalence pour les moins dotés. Toutefois, cette moyenne masque des disparités et surtout s'effectue sur l'ensemble des spécialités, y compris celles qui ne délivrent pas de diplôme par apprentissage. Les observations sur quelques spécialités permettent de retrouver le caractère ségrégatif de l'apprentissage.

Les spécialités se distinguent nettement en termes de capitaux économiques et plus encore culturels, avec deux extrêmes : « secrétariat bureautique » et « animation culturelle, sportive et loisir ». La première compte plus de 80% de jeunes dont les parents ont tous deux un niveau inférieur au bac, et 6% avec au moins un parent diplômé du supérieur, alors que pour la seconde ces proportions sont respectivement de 47% et 30%. La spécialité « secrétariat bureautique » est quasi exclusivement féminine (95%), tandis que la spécialité « animation culturelle, sportive et loisir » est mixte (46% de filles). Le choix de la spécialité de bac pro supplante donc parfois les effets de genre, même si les filles restent un peu moins dotées en capitaux sociaux que les garçons au sein de chaque spécialité.

Pour la spécialité « commerce vente », seconde spécialité dont les jeunes sont moins dotés en capitaux économiques et culturels derrière « secrétariat bureautique », mais qui est aussi plus mixte (un tiers de garçons), le constat est le même au regard de la spécialité « animation culturelle, sportive et loisir » : une légère défaveur aux filles pour l'origine sociale, nettement moins discriminante que la spécialité. On voit ici poindre une sélectivité sociale des filières qui reste à mettre en lien avec les performances scolaires antérieures.

Quant à l'apprentissage, il est peu distinctif dès lors que la très grande majorité des sortants sont issus de cette filière, par exemple pour « agroalimentaire, alimentation, cuisine » (93% d'apprentis) et « Coiffure, esthétique et autres spécialités de service à la personne » (86%). Il l'est un peu plus lorsque la filière est minoritaire, comme en « commerce vente » (21% d'apprentis), avec par exemple 58% d'enfants d'ouvriers ou d'employés pour les apprentis et 64% pour l'ensemble de la spécialité. Il le devient très clairement si la spécialité est partagée entre apprentissage et voie scolaire. Pour la spécialité « moteur et mécanique auto » où les apprentis représentent une proportion de 54%, 35% de ces derniers ont un père ou une mère cadre contre 21% pour l'ensemble de la spécialité. On retrouve donc ici des distinctions très claires pour des investigations qualitatives pour des spécialités partagées entre apprentissage et filière scolaires (Kergoat, 2010).

Enfin, à une période où le bac pro n'était pas encore considéré comme possiblement propédeutique, 2 jeunes sur dix des parcours bac pro (diplômé ou non) poursuivent, essentiellement en BTS. Près de 10% des sortants au niveau III étaient diplômés de bac pro : 9,8% parmi les non-diplômés et 8,7% des diplômés. Or, les non-diplômés de BTS-DUT (très majoritairement des BTS) ayant un bac pro comptent 67% d'enfants de père et mère ouvriers/employés contre 54%, pour les diplômés des BTS-DUT détenteur d'un bac pro.

Le genre a des effets contrastés. Pour ceux qui réussissent, les femmes ne représentent qu'un peu plus d'un tiers des diplômés (35,1%) contre près de la moitié des non-diplômés (47,7%), et parmi les non-diplômés elles sont à nouveau d'origine sociale plus modeste. Une analyse plus fine, que nous ne pouvons mener ici compte tenu des effectifs, pourra permettre de clarifier les logiques liées aux spécialités.

Le bac pro apparaît comme un possible ascenseur social dans le système éducatif, au sens où l'origine sociale y est plus modeste que pour les autres bacs pour atteindre le niveau III, surtout comparés aux bacheliers généraux. Par exemple, 36% de ces derniers ont au moins un parent-cadre contre 19% des bacs pros (25% pour les bacs technos). Évidemment les bacs pros demeurent sous-représentés à ces niveaux, du moins pour cette génération antérieure à la réforme du bac pro en trois ans.

Reste la poursuite au-delà du niveau III. Tout d'abord, elle ne concerne que 2% des trajectoires des bacheliers professionnels de l'échantillon, soit 2 824 individus en effectif

pondéré, 137 en non pondéré. Cet effectif empêche de leur appliquer l'analyse précédente. Un parcours domine logiquement, celui qui mène à la licence professionnelle 1 112 individus, qui représentent 30% des sortants de licence professionnelle issus de la voie professionnelle ; les 70% restants étant donc des bacheliers technologiques. Au regard de l'ensemble des sortants de licence pro (donc bacs généraux), ce pourcentage est de 25%. Il est important de noter que cela ne reflète pas leur présence dans la filière puisque plus de 20% des détenteurs de licence professionnelle poursuivent leurs études, parmi ceux-ci aucun diplômé de bac pro.

Au-delà du niveau III, ils sont en effet très peu nombreux, quelques rares isolés (environ 900) atteignent néanmoins les plus hauts niveaux : master et écoles d'ingénieur, mais les bacheliers professionnels demeurent majoritaires parmi les non-diplômés à ces niveaux.

Tableau 2. Insertions à trois ans et trajectoires éducatives

Trajectoire de formation initiale	NMCH	SAL	Déclassement : (2) /compétences COMP (subjectif) /niveau NIVS (subjectif) /niveau atteint NIV ; /diplôme DIP			
			COMP	NIVS	NIV	DIP
Salaire horaire SALH (1) Nb. mois au chômage de 2010 à 2013 NMCHO (1)						
<i>ND Bac Tech CAP ou BEP</i>	10,6	9,1	23%	27%	43%	43%
<i>ND Bac Tech</i>	10,6	8,5	30%		39%	
ND Bac Pro CAP ou BEP 3e pro	10,8	9,3	22%	36%	39%	39%
ND Bac Pro CAP ou BEP 3e tech	10,3	9,6	21%	29%	33%	33%
ND Bac Pro + CAP ou BEP + 3e gén	11,1	9,6	22%	31%	33%	33%
ND Bac Pro parcours gén (principalement 2nde gen tech.)	12,4	8,9	28%		45%	
Bac Pro CAP BEP	4,4	9,3	15%	53%	13%	13%
Bac Pro et Bac tech	2,7	9,0	26%	9%	4%	4%
Bac Pro parcours gén (principalement 2nde gen tech.)	4,5	9,8	23%	18%	12%	12%
2 Bac Pro CAP BEP	7,0	9,3	25%	40%	32%	32%
2 Bac Pro parcours gén	6,6	9,6	20%	39%	26%	26%
<i>Bac Tech CAP ou BEP</i>	4,7	9,0	25%	40%	35%	35%
<i>Bac Tech</i>	6,1	9,1	35%	42%	37%	37%
<i>Bac Gen</i>	3,6	9,1	28%	40%	28%	28%
Bac Pro (tous parcours)	6,4	9,4	23%	40%	26%	26%
<i>Femme</i>	7,2	9,0	24%	43%	31%	31%
<i>apprentissage</i>	3,7	9,3	22%	38%	17%	16%
Bac pro tous parcours par spécialité (+femme, apprentissage)						
Forêts, espaces naturels, faunes sauvage, pêche	3,4	8,5	24%	28%	33%	33%
Aménagement paysager	5,2	8,9	18%	40%	14%	14%
Agro-alimentaire, alimentation, cuisine	5,3	9,8	26%	49%	21%	21%
Apprentissage (Agro-alimentaire, alimentation, cuisine)	5,2	9,9	24%	50%	20%	20%
Energie, génie climatique	4,2	10,4	25%	43%	15%	15%
Mines et carrières, génie civil, topographie	4	9,8	15%	34%	22%	22%
Travail du bois et de l'ameublement	4,2	10,1	17%	52%	26%	26%
Moteurs et mécanique auto	4,5	9,5	28%	27%	8%	8%
<i>Apprentissage (Moteurs et mécanique auto)</i>	2,8	9,4	31%	23%	7%	7%
Electricité, électronique	6,8	9,9	25%	40%	15%	15%
Transport, manutention, magasinage	5,1	9,5	26%	61%	22%	22%
Commerce, vente	8,5	9,2	26%	42%	38%	38%
<i>Femme (Commerce, vente)</i>	8,4	9,3	22%	45%	38%	38%
<i>Apprentissage (Commerce, vente)</i>	3,4	8,9	20%	35%	36%	36%
Comptabilité, gestion	7,5	9,4	27%	42%	33%	33%
Secrétariat, bureautique	9,6	8,8	28%	49%	44%	44%
Santé	1,7	9	21%	6%	1%	1%
Travail social	5,3	9,4	13%	6%	8%	8%
Accueil, hôtellerie, tourisme	6,1	8,8	29%	49%	42%	42%
Animation culturelle, sportive et de loisirs	3,5	9,9	29%	18%	6%	6%
<i>Femme (Animation culturelle, sportive et de loisirs)</i>	4,2	9	27%	16%	11%	11%
Coiffure, esthétique et autres spécialités des services aux personnes	5	7,8	18%	44%	6%	6%
<i>Apprentissage (Coiffure, esthétique et autres)</i>	4,4	7,7	12%	45%	4%	4%
<i>ND BTS ou DUT Bac Tech</i>	7,6	9,5	34%	34%	65%	27%
ND BTS ou DUT Bac Pro	8	10	34%	30%	68%	27%
<i>Femme (ND BTS ou DUT Bac Pro)</i>	8	9,6	34%	36%	75%	33%
<i>BTS ou DUT Bac Tech</i>	6,1	10,3	35%	37%	43%	43%
<i>BTS ou DUT Bac Gen</i>	4,8	10,7	29%	25%	34%	34%
BTS ou DUT Bac Pro	4,8	10,7	26%	36%	44%	44%
<i>femme (BTS ou DUT Bac Pro)</i>	6,1	9,8	26%	41%	60%	60%

(1) salaire horaire et nombre de mois au chômage moyen par catégorie.

(2) Pourcentage de déclassé. 4 mesures sont retenues : par rapport aux compétences : l'individu a déclaré que dans son emploi il est utilisé en dessous de son niveau de compétences ; par rapport au diplôme requis dans l'emploi déclaré par l'individu : il a déclaré par exemple que l'emploi pouvait être occupé par un niveau bac + 2 alors qu'il détient un bac + 3, il est donc déclassé ; les deux dernières mesures reposent sur une norme de correspondance entre niveau d'études et de qualification (bac+5 déclassé si < cadre, bac+2, 3 et 4, déclassé si

inférieur à profession intermédiaire technicien AM, bac et CAP-BEP déclassé si inférieur à ouvrier ou employé qualifié). Par rapport au niveau atteint : la norme de correspondance est appliquée au plus haut niveau d'études diplômé ou non. Par rapport au diplôme : la norme de correspondance est appliquée au niveau du plus haut diplôme.

(3) Les effectifs diffèrent en fonction des manquantes et surtout de la nature de la variable expliquée : NMCHO toute la génération, SALH en emploi salarié (Variable Renseignée VR), COMP en emploi (VR), NIVS en emploi diplômé (VR), NIV en emploi, qualifié au sens du niveau, DIP en emploi diplômé (VR).

2. TRAJECTOIRES ET INSERTIONS : LES TRAJECTOIRES LES PLUS RENTABLES POUR LES PLUS DOTES EN CAPITAL SOCIAL ?

Quelles incidences ont les ségrégations scolaires à l'entrée sur le marché du travail ? À l'entrée sur le marché du travail, pour les non-diplômés, la situation est comparable et même favorable aux jeunes issus des filières 3ème « pro » pour ce qui concerne la durée de chômage, face aux jeunes qui ont échoué au bac pro après une seconde générale (un mois et demi d'écart). À noter que cette situation contraste avec celle des sortants de CAP-BEP pour lesquels la filière suivie en 3ème reste très discriminante à l'entrée sur le marché du travail. D'autre part, si les durées de chômage moyennes sont élevées (presque un an trois années après la sortie du système éducatif), elles demeurent légèrement inférieures à celles des parcours CAP-BEP diplômés sortant à ce niveau (Lemistre, 2016). Pour le salaire, l'effet SMIC gomme évidemment les disparités, sachant qu'il s'agit ici du salaire horaire, soit un salaire calculé à partir du salaire mensuel et de la quotité de travail.

Entre les diplômés de bac pro et les non-diplômés titulaires d'un CAP-BEP, le nombre de mois de chômage diffère de 6 à 8 mois. Les déclassements objectifs (par rapport au niveau ou au diplôme) sont aussi nettement inférieurs, de 20% au moins : 13% des diplômés de bac pro issus de CAP-BEP ne sont pas ouvriers qualifiés contre plus d'un tiers des non-diplômés quel que soit le type de 3ème suivi. Ces proportions et la durée de chômage sont nettement moindres encore lorsque les jeunes cumulent bac pro et bac techno. La situation des bacheliers technologiques (avec ou sans CAP) ou généraux est moins favorable pour le déclassement et proche de celle des détenteurs de deux bacs pros. Rappelons néanmoins que la proportion d'apprentis est forte pour la trajectoire « CAP-BEP bac pro » et explique en partie ce résultat. En outre, les spécialités concernées diffèrent d'une filière à l'autre et d'une trajectoire l'autre, ce n'est donc pas une comparaison terme à terme. Pour autant, il est indéniable qu'avec un niveau de capital social moindre, les diplômés de bac pro s'en sortent mieux que les autres bacheliers sur le marché du travail, ce qui manifeste une forme de promotion sociale relative, d'autant plus relative que les autres bacheliers poursuivent nettement plus massivement leurs études.

À nouveau, un regard sur l'apprentissage, l'effet genre et les spécialités apporte des éléments d'analyse complémentaires. Pour les sortants diplômés de bac pro (bac pro tous parcours), les filles, déjà moins dotées socialement, sont légèrement défavorisées en moyenne, mais les écarts sont minimes, excepté pour le déclassement objectif avec un écart de 5% par rapport à l'ensemble des diplômés (hommes et femmes).

L'apprentissage a à priori la faveur du marché du travail, avec moins de 4 mois de chômage en moyenne et un déclassement pour moins de deux jeunes sur dix. Pour autant les évaluations subjectives du déclassement par rapport aux compétences requises dans l'emploi, ou au niveau de diplôme, sont très proches de la moyenne pour l'ensemble des diplômés de bac pro. Cette discordance entre déclassement subjectif et objectif traduit des

effets de spécialité et invite, à nouveau, à la prudence quant aux effets toujours mis en avant des vertus de l'apprentissage, dès lors que sont comparées des moyennes agrégées.

De fait, l'avantage de l'apprentissage est conservé pour la durée de chômage avec un effet croissant dès que la filière est davantage partagée entre apprentissage et voie scolaire. Or, c'est aussi lorsque le partage augmente que nous avons constaté un accroissement des inégalités en termes de capitaux économiques et sociaux entre apprentis et élèves. La moindre durée de chômage pourrait donc être liée à l'origine sociale, facteur déterminant pour trouver un emploi. Une fois l'emploi trouvé, les écarts de salaire ou de déclassement sont minimes, et même à la faveur des lycéens pour les salaires de la spécialité « commerce vente ». Ces constats sont évidemment à conforter, notamment par des analyses « toutes choses égales par ailleurs » qui prolongeront ce travail. Il n'en demeure pas moins que ces constats sur des grandeurs moyennes, toujours mobilisées pour plébisciter l'apprentissage, interrogent la légitimité d'un tel plébiscite.

Par ailleurs, et pour renforcer encore cet argumentaire, il faut noter que c'est finalement surtout la spécialité qui détermine l'insertion. Les jeunes de la spécialité « agroalimentaire, alimentation, cuisine », avec 93% d'apprentis, ont une durée de chômage moyenne de 5,2 mois qui n'est pas parmi les plus basses et est comparable à la spécialité « travail social », où le déclassement est aussi nettement plus bas, avec moins d'un jeune sur dix en emploi non qualifié trois ans après la sortie du système éducatif, contre deux sur dix pour « agroalimentaire, alimentation, cuisine ». Des taux comparables aux diplômés de la spécialité « moteurs et mécanique auto », qu'ils soient en apprentissage ou non. À l'inverse, pour « commerce vente », le déclassement objectif concerne plus d'un jeune sur trois, qu'il ait été apprenti ou non.

En termes de ségrégation dans le système scolaire qui se prolonge sur le marché du travail, le bac pro semble parfois un excellent exemple au regard des spécialités. Aux deux extrêmes des dotations en capital social, on trouvait en effet « secrétariat bureautique » et « animation culturelle, sportive et loisir ». Ils occupent la même position, défavorable pour la première et plus favorable encore pour la seconde spécialité et ceci sur tous les critères, sauf un, avec des écarts conséquents respectivement pour le chômage (9,6 mois contre 3,5), le salaire horaire (9,9 euros contre 8,8), le déclassement objectif (44%, contre 6%). Reste une proximité sur le déclassement perçu par rapport aux compétences détenues : 28% et 29% s'estiment employés en dessous de leur niveau de compétences. Un résultat à clarifier, mais qui peut vraisemblablement être mis en relation avec l'origine sociale, qui affecte particulièrement les appréciations résultant de cette évaluation subjective, les plus dotés socialement étant plus exigeants à diplôme égal (Lemistre, 2010).

Pour les titulaires d'un bac pro non-diplômés de BTS/DUT, la situation est un peu plus favorable pour le salaire, mais proche de ceux qui sont sortis immédiatement après le bac. Le constat est le même pour les bacs technos. Il s'agit d'une évolution notable par rapport à des observations qui avaient été effectuées sur la génération 1998 où les non-diplômés de BTS-DUT étaient plus proches en termes d'insertion des diplômés de ce niveau que du niveau bac (Dauty, Lemistre et Vincens, 2006). L'écart est surtout conséquent avec les diplômés de BTS-DUT dotés d'un bac pro. On remarque une proximité avec les titulaires bac techno et même un avantage en termes de salaire. A contrario, on constate un net désavantage en terme de déclassement des bacheliers technologiques et professionnels par rapport aux détenteurs de bacs généraux : alors que parmi ces derniers 34% n'atteignent

pas la qualification profession intermédiaire (dont techniciens et agents de maîtrise), c'est 10% de plus pour les bacheliers technologiques et professionnels.

CONCLUSION

Pour la génération sortie du système éducatif l'année de la généralisation de la réforme du bac pro (2009-2010), quel est le bilan en termes de ségrégation scolaire et d'insertion ?

Si l'on considère la ségrégation qui s'opère dans le système éducatif (Merle, op.cit.), il ne fait nul doute que les publics de la filière bac pro ont un profil social moins favorable en moyenne que ceux des filières technologiques et générales, que ce soit en termes de capital économique (professions des parents) ou culturel (niveau d'études des parents). Cette défaveur est nettement accentuée par le parcours antérieur (3ème « prépa pro », par exemple) pour les non-diplômés. Pour les diplômés, les écarts entre bacs généraux et bacs pros sont conséquents pour l'ensemble des parcours.

Quant à la poursuite d'études, les observations invitent à deux lectures. La première met en évidence le moindre accès au niveau 3 des diplômés de bac pro, mais avant la réforme le caractère propédeutique du diplôme n'était pas d'actualité, voire contesté. Quant à ceux qui obtiennent un BTS ou un DUT, ils sont nettement plus dotés en capital social que les sortants au niveau bac pro, dont le capital social est proche de ceux qui échouent en DUT-BTS. Une deuxième lecture comparative entre types de bacs tempère ces constats. Qu'il s'agisse des non-diplômés ou des diplômés de BTS-DUT, le bac pro est manifestement facteur de promotion sociale dans le système éducatif. En effet, les capitaux économiques et culturels de ceux qui atteignent le niveau 3, diplômés ou non, sont nettement moindres pour les bacheliers professionnels que pour les bacheliers technologiques et plus encore généraux, étant entendu que les plus dotés en capital social de ces deux dernières catégories poursuivent leurs études au-delà du niveau 3. Une poursuite d'études qui ne concerne que 2% des bacheliers professionnels, dont la majorité échoue au-delà du niveau III.

La spécificité des bacs pro est aussi la proportion importante d'apprentis. En moyenne, pour l'ensemble des diplômés de bac pro, il ne semble pas que l'apprentissage soit discriminant socialement. Toutefois, cette moyenne cache des disparités dès lors que l'on détaille par spécialité. Plus la spécialité est mixée entre voie scolaire et apprentissage, plus les capitaux économiques et culturels sont à la faveur des apprentis. On retrouve ici le constat effectué pour des analyses qualitatives à un niveau nettement plus fin de spécialité (Kergoat, 2010).

Lorsqu'on observe le genre, on remarque que les filles de la filière professionnelle sont moins dotées en capital social que les garçons. L'effet genre se confond souvent avec l'effet spécialité tant les spécialités sont peu mixtes. Au-delà du genre et même de la filière (scolaire et apprentissage), c'est néanmoins la spécialité qui va surtout séparer les bacheliers professionnels selon leur origine sociale.

Ces ségrégations opérées dans le système éducatif se prolongent-elles sur le marché du travail ? Les constats sont mitigés. Le bac pro semble parfois un excellent exemple de prolongement des ségrégations, comme le montre l'exemple du « secrétariat bureautique » face à l'« animation culturelle, sportive et loisir ». A contrario, il est indéniable qu'avec un niveau de capital social moindre, les diplômés de bac pro qui sortent à ce niveau bénéficient d'une insertion plus favorable que les autres bacheliers.

Pour ce qui concerne l'apprentissage, la plus-value à l'insertion semble surtout provenir d'une moindre durée de chômage au cours des trois premières années de vie active ; toutefois, une observation par spécialité relativise cet avantage. Tout d'abord, les salaires sont comparables en moyenne ainsi que les niveaux de déclassement. Ensuite, la durée de chômage est surtout moindre pour les spécialités où l'origine sociale est favorable à l'apprentissage.

Enfin les sortants au niveau III dotés d'un bac professionnel ont une insertion en moyenne comparable à celle des bacheliers technologiques sortant au même niveau, malgré une origine sociale plus modeste.

Que peut-on tirer de ce bilan en regard des scénarii possibles pour l'avenir des bacheliers professionnels ? Tout d'abord, il faut noter qu'en 2015 ils représentent près d'un tiers des diplômés du baccalauréat et sont les principaux acteurs de l'atteinte de l'objectif de conduire 80% d'une génération au niveau du bac (or on compte 77,5% de bacheliers en 2015). Ensuite, la poursuite d'études est devenue un objectif, vers les STS au moins. Pour finir, la filière apprentissage est nettement plébiscitée par les pouvoirs publics. En clair, le bac pro est le fer de lance de l'expansion scolaire du niveau IV au niveau III.

Sachant que ceux qui réussissent le mieux en bac pro puis en BTS-DUT (avec un bac pro) sont les plus dotés en capitaux économiques et culturels, l'expansion scolaire risque fort d'accentuer les ségrégations sociales au regard de la réussite. Pour autant les promotions sociales relatives par rapport aux diplômés de baccalauréats technologiques ou généraux peuvent-elles se maintenir ? Sans nul doute dans le système éducatif, mais sur le marché du travail ? On peut émettre quelques doutes, évidemment à confirmer. Il est en effet aujourd'hui démontré que l'expansion scolaire participe du déclassement au regard du diplôme (bachelier ouvrier non qualifié, par exemple), voire de la dévalorisation des diplômes (Lemistre, 2009). Or, les projections à 2020 ne prévoient pas une modification notable de la structure des qualifications, avec toujours environ 60% d'ouvriers et employés au sein de la population active³⁹². Dans ce contexte, la majorité des bacheliers professionnels seront-ils toujours ouvriers qualifiés, sachant qu'un quart ne le sont pas en 2013 trois ans après la sortie du système éducatif pour la génération 2010 ? Les détenteurs de DUT-BTS ayant un bac professionnel seront-ils toujours majoritairement techniciens ou professions intermédiaires, avec déjà 44% de la même génération qui ne le sont pas à trois ans ? On peut en douter, ce qui amène de nouvelles questions qui resteront ouvertes : est-ce que le bac pro n'est pas en train de subir, via l'expansion scolaire, une évolution comparable dans la hiérarchie des diplômes sur le marché du travail à celle du CAP en son temps ? Est-ce que l'expansion scolaire et la dégradation globale possible des conditions d'insertions des bacheliers professionnels n'auront pas pour corollaire un accroissement des ségrégations internes dans la filière et vers le marché du travail, renforçant la démocratisation ségrégative et la logique des « faux titres » et « vrais titres » (Bourdieu, 1979) ?

392 Source DARES.

BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu P. (1979), *La distinction*, Paris, Minuit, 663 p.

Dauty F., Lemistre P. et Vincens J. (2006), *Sens portée et devenir des nomenclatures de formations*, document CPC.

Eckert H., 1999, *L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les « bac pro » entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés*. In: *Revue française de sociologie*. 1999, 40-2. pp. 227-253.

Kergoat, P., 2010, « A reflection on inequalities at the crossroad of education and work », *Revue Suisse de sociologie*, volume 36, issue 1, pp. 53-72.

Lemistre P. (2016). « De bac moins 3 à bac plus 3 : le sens de la professionnalisation des filières, au vu des parcours et de l'insertion », in Cart et alii., *Alternance et professionnalisation des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?*, Relief, n°50, Céreq ed., pp.35-48.

Lemistre P, (2009), « Faut-il poursuivre l'expansion scolaire ? », *Economie et Société*, n°31, pp.1469-1501.

Tanguy L., (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 43-4. *Actualités webériennes : perspectives d'analyses et principes de traduction*. pp. 685-709.

La professionnalisation des Bac pro dans l'emploi : le cas des électriciens débutants au travail (une voie d'intégration emblématique dans le salariat ?)

Fred Sechaud³⁹³

La réforme du cursus préparant au baccalauréat professionnel a incité la DGESCO à faire établir « un état des lieux du paysage des bacs pros » en 2009. L'objectif était de disposer d'une situation de référence avant cette réforme, et 25 ans après la création de ce diplôme. Le Céreq s'était vu confier deux dimensions de ce bilan. Il a d'abord élaboré un panorama de l'offre de formation pour l'ensemble des baccalauréats professionnels³⁹⁴. Au-delà de sa dimension descriptive, ce travail a montré comment chacun de ces diplômes s'inscrit dans la structure de l'offre de formation de la Commission professionnelle consultative (CPC) dont il dépend. Ensuite, le Céreq a comparé le « fonctionnement » de deux baccalauréats professionnels de l'industrie jugés représentatifs l'un du type « transversal » et l'autre du type « métier » : l'électrotechnique et la réparation des carrosseries³⁹⁵. Ces deux types sont supposés renvoyer à des logiques distinctes, tant sur le plan de la construction du diplôme que de son fonctionnement dans le monde du travail³⁹⁶. C'est cette seconde étude qui est présentée ici, de manière circonscrite au bac pro Electrotechnique³⁹⁷.

Dans l'étude, l'analyse du recrutement et du parcours professionnel des débutants en électricité doit permettre de comprendre comment le bac pro « fonctionne » dans les entreprises et sur les marchés du travail. Ce fonctionnement peut être recherché dans des mondes plus ou moins vastes de l'univers professionnel des électriciens, dont on sait qu'il englobe de nombreux secteurs d'activité et une grande diversité d'emplois. Dans quelle direction porter alors notre questionnement ? Comment circonscrire notre champ d'analyse ? A partir des enquêtes Génération 1998 et 2004, les travaux du LIRHE établissent une typologie des emplois de l'électricité occupés par les diplômés du bac pro Equipements et installations électriques (EIE), tous secteurs d'activité confondus (industrie, construction et services), qui définit trois principaux sous-groupes : les électriciens du bâtiment, les monteurs-câbleurs et les techniciens de maintenance, ou électrotechniciens³⁹⁸. Cet « ordonnancement » de la diversité des emplois occupés présente un caractère congruent avec les logiques qui ont prévalu dans la définition des champs d'intervention des titulaires des bacs pros EIE et Electrotechnique-énergie-équipements communicants (ELEEC). La

393 Céreq, Sociologue, sechaud@cereq.fr.

394 *Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme*, CPC documents, n°4, 2009, 2 tomes.

395 *Les baccalauréats professionnels de l'industrie à la veille de la réforme ; focus sur l'électrotechnique et la réparation des carrosseries*, CPC études, 2010, n° 2, 2 tomes ; www.cereq.fr

396 Parallèlement, Fabienne Maillard (Université de Picardie Jules Verne/CURAPP) a pris en charge l'analyse de deux baccalauréats professionnels du secteur tertiaire, commerce et restauration : *Enquête sur les premiers pas de la généralisation du bac pro en 3 ans dans le champ tertiaire*, CPC-Études n° 6, ministère de l'Éducation nationale. Pour la comparaison "transversal"/"métier", voir le Bref Céreq n°280, *Relativiser l'opposition entre diplômes de métier et diplômes transversaux*, 2010.

397 Dans le cadre de la proposition soumise pour le colloque, cette communication devait mobiliser les contributions de M. Molinari et d'A. Legay aux résultats de l'étude Dgesco publiée en 2010. Après réflexion, il est apparu plus pertinent de la recentrer sur la thématique principalement traitée par l'auteur dans cette étude, à savoir la professionnalisation dans l'emploi des électriciens débutants. C'est la raison pour laquelle la communication est présentée par un auteur unique.

398 Se reporter au CPC études n°2, 2010, « Quels emplois après un Bac pro EIE ? ».

déclinaison des activités mentionnée dans le référentiel du bac pro ELEEC entre les activités de chantier, la construction d'équipements et les travaux de maintenance permet donc de situer différents contextes de travail au sein desquels identifier la cible de notre recherche. On aboutit ainsi à un resserrement du champ d'analyse sur les familles d'emploi suivantes :

- les électriciens de chantier d'installation ;
- les monteurs-câbleurs et électrotechniciens des ateliers industriels ; et
- les agents ou techniciens de maintenance.

Les situations étudiées ne se rapportent pas systématiquement à celles de titulaires de ce bac pro mais à celles d'ouvriers occupant ces emplois d'électriciens, relevant des classifications de la Métallurgie ou du BTP (voir Legay & Molinari, 2011). La comparaison des activités réalisées par les électriciens débutants dans ces familles d'emplois avec celles énumérées dans le référentiel du bac pro ELEEC montre des écarts significatifs. L'enquête réalisée auprès des employeurs et des salariés³⁹⁹ permet d'observer comment ces écarts peuvent être aménagés et éventuellement réduits dans différents contextes productifs (chantier, atelier, maintenance), au travers des modalités telles la succession des missions d'intérim, des formations organisées par les entreprises et la progression des postes de travail occupés. Le fonctionnement de ce bac pro sera donc analysé en faisant principalement appel au registre explicatif de la professionnalisation et dans une moindre mesure en fonction d'une mise en relation de sa valeur d'usage et de sa valeur d'échange sur le marché du travail. Nous sommes conscient des limites de notre approche en termes de perspective biographique et compréhensive sur les débuts de carrières ouvrières, alors que cette perspective alimente un courant de recherches majeur montrant les apories du déclassement et du désenchantement de l'ouvrier-technicien bachelier (Eckert, 1999, 2005 ; Misset, 2015). Ces limites n'ont toutefois pas exclu la possibilité d'approfondissements utiles à l'analyse des recrutements des ouvriers qualifiés débutants (Legay & Molinari, 2011). Nous allons donc tenter de poursuivre ces approfondissements dans une autre direction grâce au concept de professionnalisation.

Ce concept doit être entendu ici d'emblée dans une acception plutôt équivoque, en cherchant à établir des points de contacts explicatifs entre des processus relevant de la formation post-initiale et de l'acquisition d'un genre professionnel de l'activité (Clot & Faïta, 2000). Cette approche de la professionnalisation est néanmoins construite à partir d'une perspective critique, reconnaissant que ce que les acteurs sociaux construisent dans ce registre de pratiques et de règles est au service d'une mobilisation des salariés dans des contextes de travail de plus en plus flexibles, faisant davantage appel à une mobilisation subjective (comme le rappelle Wittorski, 2014).

L'approche du fonctionnement du bac pro ELEEC, en montrant la différenciation qui caractérise, d'une part, les pratiques de recrutements et, d'autre part, ce que nous pouvons désigner comme des modes de professionnalisation qui sont soit diffus, soit structurés⁴⁰⁰,

399 L'enquête a été réalisée mi-2008 par entretiens auprès de onze entreprises du Sud-Est. Parmi ces onze entreprises, 4 sont des établissements appartenant à des groupes internationaux et employant de 550 à 3000 salariés. Sept autres sont des PMI de 10 à 250 salariés. Les responsables de trois agences d'intérim appartenant à l'une des principales entreprises de travail temporaire et œuvrant pour les entreprises implantées dans des tissus économiques divers (grandes industries, grands chantiers d'installations tertiaires ou industrielles) ont également été rencontrés.

400 Le tableau présenté en annexe compare les différentes modalités de ce fonctionnement. On s'y attache à montrer l'aspect dynamique de la professionnalisation en retenant des paramètres tels que l'amorçage d'un changement de statut par l'exercice de certaines activités, l'ancrage dans un statut de niveau supérieur, ou les freins à la profession ou à la mobilité des débutants.

s'inscrit dans la continuité d'une étude antérieure sur les « bacheliers professionnels au travail » (Veneau et alii, 1995). Nous chercherons des réponses à la question « comment devient-on électricien » (sous-entendu « de métier »), ou mieux « comment devient-on un bon électricien » dans l'analyse des actions collectives, des modes d'intégration en entreprise des jeunes salariés, et des événements expliquant l'accès au genre professionnel qui marquent les premières années de jeunes ouvriers dans les emplois visés par le bac pro électrotechnique. Ce faisant, nous montrerons que puisque ce bac pro est transversal, dans la mesure où il vise à préparer à des emplois du bâtiment comme de l'industrie, les modes de professionnalisation opérant dans ces différents métiers ne sont pas les mêmes. Quels sont alors les ancrages de ces différenciations dans les réalités du travail et de l'emploi ?

1. L'INTERIM, UNE VOIE D'INTEGRATION POUR CERTAINS

D'emblée, il faut préciser que tous les employeurs rencontrés pour nos observations choisissent de réaliser une partie de leurs recrutements en faisant appel à l'emploi intérimaire. Ils font manifestement un usage récurrent de l'intérim qui, selon Erhel, Lefevre et Michon (2009), « demeure avant tout un instrument de flexibilité du travail, utilisé dans bien des cas au-delà des motifs de recours prévus par les textes réglementaires ». Cet instrument de flexibilité a des usages variables pour tous les niveaux de qualifications⁴⁰¹.

Alors que la majeure partie des intérimaires n'a pas fait le choix d'une dépendance au marché du travail flexible de l'intérim ou ne parvient pas à sortir des missions infériorisées des « œuvrants », une fraction de jeunes ouvriers trouve dans cette forme d'emploi une voie de professionnalisation. Parce que les entreprises industrielles délèguent aux entreprises de travail temporaire (ETT) la gestion d'une partie de leur main d'œuvre qualifiée, l'intérim contribue de fait à diversifier les expériences professionnelles de certains débutants et permet parfois d'accéder à des dispositifs sectoriels de formation qualifiante par alternance. Dans certaines conditions que nous allons exposer, les périodes d'intérim peuvent donc être considérées comme des phases d'apprentissage des gestes et règles de métier et des comportements des collectifs de travail. Elles peuvent être également l'occasion de préparer des habilitations électriques dont on connaît l'importance dans le secteur.

De manière générale, les missions en intérim permettent d'évaluer la valeur professionnelle des débutants comme des expérimentés⁴⁰². Les entreprises clientes testent la capacité des intérimaires à s'adapter à leur système de travail d'abord sur des travaux d'atelier, ensuite dans une équipe sur un chantier d'un certain type, puis d'un autre. Une tendance à exiger de plus en plus d'autonomie individuelle est perceptible dans les missions. « *On ne raisonne plus tellement en niveau de qualification, mais en métier et compétence* ». Cette caractéristique rapproche les missions d'intérim de l'exercice des fonctions de techniciens, dont on sait qu'elles constituent le point de mire des ouvriers qualifiés en quête de reclassement.

Le mode de recrutement des intérimaires en « palettes » se différencie des méthodes mises en place par les grandes entreprises, qui font systématiquement de l'intérim une période

401 Pour l'une des agences dont les données ont été communiquées, les recrutements s'effectuent sur les niveaux CAP électricité au BTS électrotechnique : par exemple, sur environ 100 électriciens de fabrication, 45% ont un bac pro, 35% un BEP-CAP et 20% un niveau BTS.

402 « *Sur de gros chantiers avec 30 intérimaires, on prends 5-6 personnes dont les compétences sont connues à côté de « palettes » d'intérimaires sur lesquelles des tris se font par des départs spontanés, par le repérage des compétences...* » (chef d'atelier, réparation navale).

d'essai prolongée. C'est, pour elles, le moyen de constituer un réservoir disponible ou rétractable de main d'œuvre qualifiée et habilitée à leur process ou bien adaptée à de grands chantiers épisodiques. Ce modèle du vivier peut conduire à l'élaboration conjointe de procédures de sélection et de recrutement avec des ETT qui s'appuient sur des dispositifs de professionnalisation. Par exemple, des procédures de sélection peuvent être élaborées conjointement par les entreprises et les agences des ETT en s'appuyant sur l'alternance. Pour telle grande entreprise de la construction aéronautique, une agence va effectuer par exemple une présélection de futurs câbleurs à partir de critères désignés comme « savoir-être », de critères « *environnementaux* » (disponibilité et proximité géographique, l'acceptation des horaires décalés, le travail posté, le travail d'équipe) et bien sûr de compétences techniques. L'agence présente des dossiers en présélection, puis des entretiens sur le site sont réalisés pour valider l'entrée en formation : le niveau minimum requis est le CAP mais le bac pro ELEEC validé avec une expérience industrielle « *donne de meilleures chances* » (chargé de recrutement, agence ETT). Le recrutement des câbleurs combine ensuite une expérience de la chaîne de montage à des formations suivies au centre de formation technique (CFT) de l'entreprise ou bien avec l'Education nationale, dans l'objectif de rendre les candidats opérationnels au premier niveau d'exécution. Les compétences visées par la formation en CFT sont exprimées en termes de dextérité et de lecture de plans pour réaliser deux activités principales : le travail sur table et l'intégration de composants en structures. Un bilan d'étape est effectué et, à l'issue de la formation théorique, les candidats sont postés sur la chaîne de montage pour effectuer la partie technique. A l'issue du contrat de professionnalisation, le CQPM⁴⁰³ de câbleur aéronautique valide le parcours. La période de mission qui s'ouvre alors peut ensuite déboucher sur un recrutement en contrat à durée indéterminée (CDI). De fait, l'entreprise embauche une grande partie de son personnel de production par le biais de l'intérim tout en utilisant des actions de professionnalisation qui permettent l'ajustement de la qualification des débutants aux postes⁴⁰⁴.

D'autres employeurs clients des ETT organisent des filtres supplémentaires de sélection qui sont mis en place à l'occasion de l'évaluation des formations d'adaptation aux postes, qu'elles dispensent ou qu'elles achètent. Pour compléter une formation initiale en électricité estimée par les employeurs trop généraliste et manquant de spécialisation dans le domaine industriel, une agence a monté avec un organisme de formation un programme destiné à préparer des électriciens aux activités de travaux neufs et de travaux de maintenance pour une grande entreprise d'installations industrielles et tertiaires opérant dans un bassin où prédominent des activités chimiques, pétrochimiques et sidérurgiques. Si une partie du public concerné avait un niveau CAP-BEP avec expérience, l'autre partie détenait au maximum un bac pro sans expérience professionnelle. Selon l'ETT, si ces derniers peuvent intégrer un premier poste dans le BTP et le tertiaire, ils se trouvent cependant confrontés aux employeurs plus sélectifs des industries de process du bassin.

Enfin, certains salariés se démarquent par un niveau de compétences plus élevé leur permettant de participer directement à des arrêts d'unité ou à des travaux neufs ou de maintenance (des contrats triennaux sont passés entre l'entreprise sous-traitante et le site industriel) sans recevoir de formation au préalable. Parmi ces intérimaires, quelques-uns « *tourment* » depuis plusieurs années entre les clients alors que d'autres sont recrutés après

403 Certificat de Qualification Professionnelle de la Métallurgie.

404 La nécessité des équilibres de flux sur les chaînes de montage implique la mobilisation permanente des câbleurs expérimentés pour le tutorat des nouveaux embauchés.

un temps de mission qui tient lieu d'essai sur le poste. Il s'agit souvent là de ces « travailleurs nomades » décrits par Le Marchand (2011). Dans cette configuration, l'acceptation des contraintes et de la pénibilité du travail, comme encore le « savoir être » (ponctualité, fiabilité de présence, information donnée à l'agence avant d'abandonner éventuellement une mission pendant la période d'essai) comptent beaucoup pour les entreprises : « celui qui réussit, c'est celui qui part sur une mission en oubliant qu'il est intérimaire et qui s'intègre » (chargé de recrutement ETT).

2. L'ACCES AU GENRE PROFESSIONNEL DANS LA PROFESSIONNALISATION

La définition des modes opératoires, les normes techniques et les procédures constituent l'ensemble des prescriptions qui entourent l'exercice d'une activité professionnelle. Il ne s'agit pas ici de montrer comment s'effectue l'apprentissage de ces prescriptions par les salariés débutants qui accèdent aux métiers techniques, mais plutôt de restituer comment se traduit chez eux l'invention de leur propre manière de faire, de traduire ces prescriptions en actions efficaces en les adaptant dans le cadre de l'auto-organisation de leurs activités. Le concept de genre professionnel permet de rendre compte de ce travail de ré-organisation des tâches (c'est-à-dire du travail prescrit) par le collectif de métier et les sujets qui le constituent. Il correspond, d'une certaine manière, à un « métier réel », à l'image du « travail réel » que les ergonomes opposent au « travail prescrit ». Selon Clot et Faïta (2000), « il s'agit d'une sorte de mémoire mobilisée par l'action. Mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manière de la conduire efficacement à son objet ». L'entrée dans un métier technique et l'intégration dans les collectifs de travail que sont les équipes et les unités constituent des séquences primordiales d'acquisition par le sujet de ces règles d'auto-organisation des activités. Mais chacun, compte tenu de son histoire personnelle et de sa singularité, se trouve en situation d'ajuster et de retoucher ce cadre normatif pour en faire l'instrument de son action. Citons encore Clot : « Le sujet prend ses distances avec la contrainte tout en cherchant à conserver le bénéfice de la ressource, au besoin en retouchant la règle, le geste ou le mot, inaugurant ainsi une variante du genre dont l'avenir dépendra finalement du collectif ». Le style de l'action désigne donc le résultat d'un ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action, ce « mixte » qui décrit « l'effort d'émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l'efficacité de son travail ». C'est dans ce cadre d'analyse que nous interpréterons le récit des salariés lorsqu'ils décrivent les « compétences » ou les « qualités » qu'ils estiment nécessaires ou emblématiques de leur activité, car si ces ressources doivent permettre un accroissement du pouvoir d'action sur le milieu et sur soi-même, la définition qu'en donnent les sujets résulte d'un compromis entre le genre de métier et le style d'action... Chacun définit son propre arrangement avec des modalités d'exercice de l'activité qui restent collectives. Autrement dit, il s'agit de la construction d'une professionnalité. Mais par quelle activité s'effectue cette construction chez les électriciens ?

Pour l'électricien débutant, la professionnalité s'acquiert d'autant mieux qu'un étayage collectif est mis à sa disposition, notamment en apprentissage et par compagnonnage, avec des formations courtes en situation de travail et des activités réalisées en binôme avec des salariés « anciens ».

3. SUR UN CHANTIER, DANS L'ATELIER OU EN MAINTENANCE, LES FORMES DE PROFESSIONNALISATION NE SONT PAS LES MEMES

Les contextes socio-productifs déterminent des modalités d'acquisition de la professionnalité et d'évolution dans la hiérarchie professionnelle de manière différenciée. L'attribution successive de différents postes en installation ou en maintenance permettant de faire l'expérience des situations de travail, tout en recueillant les savoir faire et les gestes des salariés anciens, constituent une première forme de professionnalisation non-formelle développée à partir de l'expérience des collectifs de travail. En maintenance, la découverte et l'apprentissage de la topographie des équipements sur les sites industriels marquent ainsi les premières étapes du parcours d'un débutant sur son poste de travail.

Une autre forme de professionnalisation s'appuie sur des formations d'adaptation au process, aux équipements ou aux outils de gestion de maintenance assistée par ordinateur (GMAO). Ces formations d'adaptation peuvent être plus ou moins formalisées selon qu'elles aboutissent, ou non, à des certifications d'entreprises ou à des habilitations. Leur caractère récurrent se comprend aussi dans la perspective du maintien des compétences ou des habilitations au niveau des exigences normatives ou des évolutions techniques.

Les formations intégrées aux situations de travail et le tutorat, formel ou non, des salariés anciens contribuent aussi à assigner aux jeunes ouvriers leur place dans la hiérarchie de l'entreprise. Mais la mise à distance des savoirs des anciens par l'expression d'un savoir actualisé détenu par le bachelier, la formalisation des connaissances (par exemple sur des pannes qui peuvent être rares ou anciennes, et concernant les méthodes de dépannage...) et la reconnaissance par l'employeur des fonctions d'encadrement exercées auprès des apprentis ou des intérimaires contribuent à séparer les emplois qualifiés d'électriciens de ceux des ouvriers moins qualifiés (moins diplômés), et à créer les conditions d'une reconnaissance salariale dans la catégorie des techniciens d'ateliers (cf. Campinos, 1995).

La transformation du débutant en électricien de métier et son évolution vers des fonctions techniciennes s'inscrivent non seulement dans de tels processus objectifs mais aussi dans un rapport subjectif au travail et à la prescription. Ce rapport se traduit ainsi par une mobilisation personnelle, une implication accrue traduite en termes de disponibilité pour répondre aux objectifs de l'entreprise.

Dans les entreprises étudiées, l'ancrage dans le statut de technicien d'atelier ou d'opérateur technicien est souvent marqué par la réalisation d'activités telles que le chiffrage de devis, l'encadrement, la modification des commandes, la vérification des composants avant la mise en service, le démarrage d'équipements résultant de la production, la modification des installations lors des arrêts programmés, ainsi qu'un rôle d'expert pour la méthode d'analyse de panne. Les actions de formation interne censées viser l'acquisition du métier de l'entreprise et l'adaptation à ses transformations managériales marquent des étapes de progression vers des fonctions d'encadrant de proximité - on rappelle qu'il s'agit de fonctions visées par les titulaires du bac pro. Les opportunités de mobilité interne offertes par une pyramide des âges de l'encadrement favorable à un renouvellement rapide de la maîtrise se combinent parfois avec la prescription d'un contrôle à effectuer sur le travail réalisé par les intérimaires ou sur la possibilité d'animer le travail des équipes dans lesquelles ceux-ci sont majoritaires au sein de la main d'œuvre.

Ces formes de la professionnalisation en emploi ne sont pas des phénomènes généralisés. Des freins à la progression ou à la mobilité des débutants s'exercent aussi dans les

différents milieux professionnels. Ils sont notamment imputés par les employeurs et les cadres aux lacunes de la voie scolaire professionnelle. En premier lieu, l'inadéquation de l'enseignement ne permettrait pas l'utilisation immédiate par les débutants de certains des principaux équipements actuels sur les chantiers d'installation ou de maintenance. Sur le plan technique, les réparations faisant appel aux techniques d'instrumentation s'avèrent particulièrement difficiles. Dans les ateliers de fabrication électrique ou mécanique, le manque de préparation aux activités de mise en service ou de réglage, ou l'absence d'opportunité pour réaliser ces activités en emploi, représentent des obstacles à la progression des compétences. Sur les chantiers enfin, le travail d'exécution exclut le débutant des relations avec le client et des possibilités d'intervenir pour l'amélioration des plans. Or, ces deux domaines représentent bien des étapes avérées de professionnalisation.

4. PRINCIPAUX CONSTATS

Les modalités concrètes de l'accueil et de l'intégration des bacheliers en électrotechnique dans les entreprises de la branche du bâtiment ou de la métallurgie sont bien différentes selon leur taille et leur politique de gestion de la main d'œuvre. Cette hétérogénéité se traduit tout d'abord par le fait que la qualification attestée par le diplôme et reconnue par les acteurs de branche n'est pas appréciée de la même manière selon les employeurs, qui décident d'un accueil à l'embauche sur des qualifications d'ouvriers professionnels ou de techniciens. Ils développent, ou non, des stratégies collectives de professionnalisation avec des ETT pour obtenir une adaptation des qualifications individuelles. Beaucoup d'indices confirment ainsi l'autonomie des entreprises par rapport à des régulations de branche pourtant considérées comme fortes⁴⁰⁵. Trois constats apparaissent à l'issue de l'observation des configurations de recrutement et de construction des débuts de parcours salarial.

Premier constat : les activités de câblage de chantier et d'atelier définissent des profils d'emplois qui peuvent être occupés par des bacheliers professionnels en électrotechnique bien qu'elles ne requièrent pas ce diplôme. Dans ces emplois de monteurs-câbleurs, la position réelle dans la hiérarchie professionnelle est rarement équivalente à celle attribuée formellement par un diplôme de niveau IV dans les systèmes de classification de la Métallurgie et du BTP. A partir des premières positions occupées dans la classification ouvrière, les évolutions professionnelles et salariales des installateurs peuvent être plus ou moins rapides (de 2 à 5 ans selon les observations de l'enquête). Mais ces progressions sont rares et dépendent d'une extension des activités d'encadrement, de gestion de chantiers de plus en plus complexes et importants, de la relation clientèle. Un facteur favorable apparaît lorsque les besoins d'encadrement sont accrus du fait de l'appel à des travailleurs intérimaires sur les chantiers d'installation tertiaires et industriels. En conséquence, les bacheliers professionnels qui ont atteint un niveau d'exécution jugé satisfaisant se trouvent en position d'accéder à des fonctions ponctuelles de chef d'équipe. Un autre facteur favorable peut jouer en amont, si le diplôme est acquis par la voie de l'apprentissage, qui favorise une intégration dans les organisations plus précoce.

Second constat : l'hétérogénéité des activités correspond à la pluralité des emplois occupés par les électriciens mais elle recouvre le référentiel du bac pro ELEEC. Autrement dit, le référentiel recouvre de manière non uniforme les emplois d'électriciens. La présence d'organisations du travail plus spécialisées soit dans les ateliers industriels de fabrication et

405 Cf. Jobert, Tallard (1995)

de montage d'équipements électriques, soit dans les fonctions de maintenance, limite l'attribution des fonctions d'encadrement. Un premier corollaire est que la flexibilité de la production peut stimuler l'expertise en fabrication, potentiellement reconnue en termes de qualification. Un second corollaire tient au fait que la spécialisation des organisations sur les activités de l'entreprise n'exclut pas la polyvalence des emplois de maintenance, notamment dans des activités de co-réalisation de tâches avec des mécaniciens et des automaticiens. Les activités de maintenance ou de relation clientèle-entreprise, notamment, sont spécifiques à des secteurs d'activités et à des modes d'exercice du métier (de type artisanal ou industriel). Ce constat est modéré par le fait que les activités de réalisation et de mise en service peuvent être considérées comme communes aux différents métiers, selon des intensités toutefois variables. Il résulte aussi de cette analyse que l'observation d'une compétence originale, liée à la connaissance des composantes matérielles (équipements, locaux, sites, etc.) de grandes installations, qui permet d'agir dans un environnement de travail dont la topographie est complexe et chargée d'implications techniques (zones de compétences, gestion du risque, etc.). Par contre, la mobilisation de compétences en automatismes ne s'effectue que dans des activités liées aux installations industrielles et à la maintenance industrielle et dans de strictes activités d'interface avec les automaticiens. C'est là la principale restriction à l'application dans les pratiques des domaines de tâches sur lesquels a été conçu le bac pro ELEEC.

Troisième constat : dans les grandes entreprises, l'alternance est une voie valorisée par rapport à la voie scolaire car elle apporte aux jeunes une expérience des activités centrales de l'entreprise, notamment dans le domaine de la maintenance et de la relation clientèle. A côté de l'alternance, beaucoup d'employeurs (notamment dans le secteur des travaux d'installation) utilisent les contrats de chantier⁴⁰⁶ et surtout l'intérim pour sélectionner des candidats pour des postes de travail internes. L'apprentissage de la recherche de panne se fait en situation, dans des conditions matérielles et mentales réelles, dans un cadre temporel beaucoup plus contraint par rapport aux activités d'installation. Les critiques adressées aux débutants portent surtout sur le caractère juvénile des comportements (manque de concentration ou de maturité), au-delà des préoccupations concernant la sécurité. Le « savoir-être », isolé de manière significative par les acteurs de la conception du bac pro ELEEC, est exprimé par les employeurs dans des termes qui montrent que les débutants doivent être en capacité d'établir des relations de coopération avec des clients, leur hiérarchie ou d'autres métiers dans la perspective d'ajuster la conduite de leur action.

CONCLUSION

Quelles perspectives, finalement, offre cette analyse ? Rechercher un degré de correspondance entre un référentiel et des activités permet d'amorcer des observations sur la manière dont les acquis en formation sont utilisés par les jeunes et de s'interroger sur les nouveaux apprentissages réalisés en situation de travail. Certaines situations à problème sont par exemple caractérisées par des écarts entre les apprentissages formels et le cadre spatio-temporel d'intervention des électriciens. Or, bien que les perspectives d'évolution professionnelle soient conditionnées par l'acquisition de nouvelles compétences, rendue

406 Contrat à durée indéterminée à fin de chantier (CIDC). Ce contrat, qui s'apparente à un contrat de mission, permet l'embauche (en contrat à durée indéterminée) d'un salarié qui pourra être licencié à la fin du chantier pour lequel il a été embauché (la fin du chantier étant alors un motif réel et sérieux de licenciement); pour des précisions, voir Erhel C., Lefèvre G., Michon F. (op. cit.).

possible par une certaine forme de polyvalence ou des organisations apprenantes, la problématique de la reconnaissance professionnelle et salariale reste ancrée dans les situations vécues et les représentations des salariés.

Ces constats interrogent aussi le caractère transversal du bac pro en termes de dynamique de mobilité. Des mobilités entre emplois de familles différentes sont-elles possibles? Un cas a été rencontré chez un bachelier EIE devenu chef d'atelier en fabrication mécanique, après un assez long parcours d'intérimaire en maintenance industrielle puis en atelier de production. Un autre exemple provient d'une agence d'intérim disposant d'une main d'œuvre industrielle en électricité et devant intervenir pour un grand chantier de construction. Le responsable atteste de la possibilité pour des électriciens industriels de développer des activités d'électriciens de bâtiment très qualifiés (notamment le pré-câblage des cellules en cours de coulage du béton). Ces réponses, parmi d'autres, incitent à penser que, dans un contexte de tensions ressenties sur les recrutements, à la fois dans l'artisanat du BTP et dans l'industrie, le clivage entre familles d'emploi pourrait s'estomper et la polyvalence avoir des opportunités de traduction en termes de mobilité.

Enfin, à l'issue de l'observation des modes de professionnalisation dans le cas d'électriciens débutants, on peut faire l'hypothèse que la professionnalisation dans ces métiers est emblématique de l'intégration des ouvriers-techniciens dans les hiérarchies sociales et professionnelles du salariat post-industriel.

BIBLIOGRAPHIE

ECKERT H. (2005), "Déclassement" : de quoi parle-t-on ? A propos de jeunes bacheliers professionnels, issus de spécialités industrielles... Net.Doc n° 19, Céreq.

ECKERT H. (1999), L'émergence d'un ouvrier Bachelier ; les Bac pro entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés, Revue française de sociologie, avril-juin, vol. 40, n°2.

ERHEL C., LEFEVRE G., MICHON F. (2009), L'intérim, un secteur dual, entre protection et précarité, document de travail du Centre d'économie de la Sorbonne, n° 14.

CLOT, Y., FAÏTA, D. (2000), Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, Travailler, n° 6.

JOBERT A. TALLARD M. (1995), « Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives », Formation Emploi, n° 52.

KOGUT-KUBIAK Fr., KIRSCH J.-L. et alii (2009), Le Baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme. Tomes 1 et 2. CPC Documents, n° 4.

LEGAY A., MOLINARI M., SECHAUD F., PADDEU J., QUINTERO N. (2011), Le recrutement des ouvriers qualifiés débutants. Le cas des électriciens et des carrossiers, Notes Emploi Formation n°48, Céreq.

MISSET S. (2015), Une nouvelle "élite des réprouvées" ? Les bacheliers professionnels devenus ouvriers qualifiés, Formation Emploi, n°131, juillet-septembre, p. 121-140.

PADDEU J., LEGAY A., MOLINARI M., SECHAUD F. (2010), Relativiser l'opposition entre diplômes de métier et diplômes transversaux, Bref-Céreq, n° 280.

QUENSON E. (2009), Les diplômes transversaux peinent à s'imposer sur le marché du travail, Formation Emploi, n° 106, p. 25-40.

SANTELMANN P. (2009), Les distorsions diplômes/qualifications : l'exemple des techniciens et agents de maîtrise de type industriel, Formation Emploi n° 105, p. 53-66.

VERNEAU P., CHUARD D, COHEN V., GREMILLET M. et MOUY P. (1995), Bacheliers professionnels au travail, l'exemple des industries d'équipement, Céreq Documents, n° 110.

WITORSKI R. (2014), « Professionnalisation », in Jorro A. (dir.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, Louvain : De Boeck.

Tableau 1- Fonctionnement du Bac pro par famille d'emplois en électricité (source : Céreq, enquête dans 11 entreprises, 2009)

	<i>Installateurs Chantiers</i>	<i>Monteurs câbleurs Ateliers</i>	<i>Agents / Techniciens Maintenance</i>
<i>Reconnaissance du Bac pro par les employeurs : accueil et progressions des bacheliers selon la grille de classifications</i>	Grille BTP : accueil inférieur au seuil conventionnel. Double pression concurrentielle avec les niveaux V et III mais image d'un débutant susceptible d'évoluer dans la hiérarchie professionnelle. Notoriété de l'alternance. Dans certaines conditions, une progression salariale s'effectue en quelques années.	Grille métallurgie : accueil inférieur ou égal à l'échelon d'accueil des ouvriers spécialisés (190). Appréciation positive d'un profil adapté aux récentes évolutions en électrotechnique. Notoriété de l'alternance.	Selon le secteur d'appartenance de l'entreprise (BTP, Métallurgie, etc.) : respect des écarts entre Bac et Bac+2.
<i>Intégration dans l'emploi et activités des débutants</i>	Parcours sur des postes permettant de recueillir l'expérience des salariés anciens et d'obtenir des habilitations. Tirage de câbles, cheminement, câblage de tableaux et applications terminales	Formations d'adaptation et qualifications d'entreprises. Travail sur table, câblage d'armoire et de composants, intégration de composants sur structures, formes, cellules, etc. en doublon puis autonome.	Découverte des installations de site. Formations d'adaptation (GMAO) et habilitations. Formation en situation de travail, tutorat informel des salariés anciens.
<i>Activités amorçant un changement de statut</i>	Esthétique/qualité du câblage mais aussi mise à distance des salariés anciens moins diplômés par l'exercice d'un savoir actualisé; mesures de grandeur, correction de schémas, régulation de puissance, contrôle-commande, relations client, animation d'équipes intérimaires, apprentis.	Esthétique/qualité du câblage, résolution de problème de montage ou dépannage, meilleure compréhension des schémas, modification de dossiers techniques, auto-documentation, coopération avec le bureau d'études, gestion des stocks.	Rôle de tuteur auprès des débutants, rôle de coordinateur dans des équipes composées de plusieurs métiers. Gestion du temps d'intervention. Mémorisation des pannes, des cheminements particuliers.
<i>Ancrage dans le statut de technicien d'atelier ou d'opérateur technicien</i>	Mobilisation personnelle et subjective accrue (disponibilité, responsabilité), fonction commerciale: chiffrage de devis, encadrement, modification des commandes.	Rôle expert sur la vérification des composants avant mise en service, démarrage d'équipements résultants de la production.	Modification des installations lors des arrêts programmés. Rôle expert pour la méthode d'analyse de panne.
<i>Freins à la progression ou à la mobilité des débutants</i>	Inadéquation des pratiques d'enseignement (voie scolaire) à l'utilisation des équipements actuels, fonction d'exécutant qui exclue la relation au client et l'amélioration de plans.	Pas de préparation aux activités de mise en service ou de réglage, ni d'opportunité de réalisation en emploi.	Inadéquation des pratiques d'enseignement (voie scolaire) à l'utilisation des équipements actuels, aux chantiers de réparation avec des instrumentations (polyvalence). Pas d'activité de mise en service.

Les bacheliers professionnels face à la normalisation de la poursuite d'études supérieures

Cédric Hugrée⁴⁰⁷

Au début des années 2000, Stéphane Beaud et Michel Pialoux soulignent les impasses de certaines prolongations d'études supérieures des bacheliers professionnels au moment de la seconde explosion scolaire (Beaud & Pialoux, 2001 ; Beaud 2002). À partir de leur enquête ethnographique auprès des familles ouvrières de la région de Sochaux-Montbéliard, les auteurs suivent plusieurs bacheliers professionnels inscrits en première année de filières générales (notamment en histoire) au sein d'une petite antenne universitaire délocalisée. Les auteurs décrivent les ressorts sociaux et scolaires de l'orientation de ces « bacs pros » dans les filières générales de l'université. Ils notent ainsi que les nombreux verdicts scolaires négatifs accumulés par ces élèves depuis le collège « semblent de plus en plus glisser sur eux » conduisant ces élèves à « un irréalisme de type très particulier, fait d'une forme d'invulnérabilité et d'un renforcement artificiel de leur ego scolaire et social » (2002 : 227). Dans un contexte de crise de la condition ouvrière, marqué par le refus du destin ouvrier et des signes extérieurs d'appartenance au monde de l'usine de certains bacheliers professionnels (Beaud, 1996), ce travail aborde en détail les parcours scolaires et les rapports subjectifs que ces bacheliers professionnels entretiennent à leur scolarité une fois qu'ils deviennent étudiants et, finalement, leurs aspirations déçues à « retrouver la voie normale », (Beaud, 2002). Les auteurs identifient notamment deux moments clés : l'orientation vers la voie professionnelle suite à des difficultés scolaires au collège, puis les candidatures refusées à l'entrée en section de techniciens supérieurs (STS), au moment où les bacheliers professionnels envisagent une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur pour éviter l'usine. Puis ils analysent les dissonances entre ces scolarités heurtées au collège et les aspirations scolaires de ces bacheliers et de leurs parents.

Ces hypothèses de recherches, articulant la fabrique sociale et scolaire des « bacs pro » à l'université n'ont que peu fait l'objet de prolongements empiriques, et notamment d'un point de vue quantitatif. La connaissance des parcours scolaires des bacheliers professionnels inscrits à l'université et plus largement dans l'enseignement supérieur via les sources quantitatives longitudinales demeure en effet parcellaire et très largement orientée vers l'explication des sorties non diplômées de l'enseignement supérieur (Blöss & Erlich, 2000 ; MEN, 2008). Les hypothèses formulées par S. Beaud et M. Pialoux sont pourtant largement transposables dans les panels de suivi des élèves entrés en sixième du fait de la grande richesse des variables scolaires et sociales. Ces sources quantitatives autorisent en effet une description relativement fine des parcours et des aspirations scolaires des étudiants depuis la sixième. Elles offrent ainsi l'occasion de mieux appréhender les différentes dimensions des parcours des « bac pro » qui prolongent leurs études au-delà de l'enseignement secondaire et même, a priori, d'apprécier certaines évolutions entre les années 1990 et les années 2000.

Dans ce texte, on détaille dans un premier temps les enjeux de la quantification (Desrosières, 2005) des parcours scolaires de deux cohortes de bacheliers professionnels depuis les panels d'élèves entrés en 6^e en 1989 et en 1995. Il s'agit ici de présenter l'intérêt

⁴⁰⁷ Chargé de recherches CNRS, Cresppa-CSU (CNRS/Paris VIII/Paris X), cedric.hugree@cnrs.fr

de ces sources pour l'objet mais aussi d'identifier les limites d'une comparaison des bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur depuis ces deux éditions.

Dans un second temps, on s'intéresse aux bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur l'année suivant l'obtention de leur baccalauréat à partir du Panel 1995. On décrit alors les origines sociales, les parcours scolaires et les aspirations des bacheliers professionnels en les comparant à ceux des bacheliers technologiques et généraux. Dans cette partie, on cherche ainsi à identifier les conditions sociales et scolaires d'émergence des projets d'études supérieures, principalement en STS et à l'université en articulant les données objectives des parcours scolaires et les rapports subjectifs que ces étudiants singuliers entretiennent plus particulièrement à leur propre scolarité et aux métiers de leurs parents.

Encadré 1

Les bacheliers professionnels dans les panels de suivi des élèves entrés en 6^e en 1989 et en 1995

Ce texte s'appuie sur l'exploitation secondaire de deux éditions du Panel de suivi des élèves entrés en sixième en 1989 et 1995.

La Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du Ministère de l'éducation nationale a mis en place en septembre 1989, la quatrième édition de cette enquête longitudinale. Il s'agit d'un échantillon de 22 000 élèves entrés en sixième en 1989 constitué en retenant tous les enfants nés le 5 d'un mois qui étaient, à cette date, scolarisés en sixième dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou d'un département d'outre-mer. Ces élèves sont parvenus au baccalauréat entre 1996 et 2000, selon qu'ils ont redoublé ou non dans l'enseignement secondaire et selon qu'ils ont emprunté ou non la voie professionnelle. Le parcours de ces élèves a été observé aussi longtemps que le jeune suivait une formation, et au plus pendant quinze années consécutives. Le dispositif d'enquête durant leur scolarité secondaire comprenait une prise d'information annuelle auprès du chef d'établissement sur les scolarités, complétée d'une enquête famille réalisée par voie postale en 1991-1992, actualisant les informations sur les caractéristiques familiales et interrogeant sur les représentations et les pratiques scolaires des parents (80,4 % des familles interrogées ont répondu à l'enquête). Les élèves qui ont obtenu le baccalauréat ont fait l'objet d'une interrogation individuelle annuelle, par voie postale et téléphonique, avec des taux de réponses oscillant entre 88 et 90 % ; cette interrogation était interrompue avec l'inscription du jeune dans une formation correspondant au niveau bac + 5.

L'édition 1995 de ce panel reprend un dispositif d'enquête similaire. Il s'agit du cinquième panel d'élèves du secondaire, après ceux de 1962, 1972-1973-1974, 1980 et 1989. Le panel des élèves entrés en 6^e en 1995, toujours réalisé par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'éducation, suit cette fois les élèves pendant 12 ans. Il est constitué d'un échantillon représentatif des élèves entrés en 6^e scolarisés en France métropolitaine dans un établissement public ou privé à la rentrée de l'année scolaire 1995-1996 (il s'agit des élèves nés le 17 d'un mois, hormis les mois de mars, juillet et octobre). Les redoublants qui étaient entrés en 6^e en 1994 ont été exclus de l'échantillon. Les trajectoires scolaires au collège et au lycée peuvent être reconstituées avec précision grâce à l'enregistrement de la classe par les chefs d'établissement chaque année

scolaire. Outre l'enquête de suivi, un questionnaire adressé aux familles en 1998 recueille des informations sur l'environnement familial de l'enfant et sur les aspirations scolaires des parents. Une enquête complémentaire est réalisée auprès des jeunes, en 2002, soit sept ans après leur entrée en 6^e, et les interroge notamment sur leurs souhaits de poursuite d'études. Les jeunes du panel 1995 sont parvenus au baccalauréat entre 2002 et 2006, selon qu'ils ont redoublé ou non dans l'enseignement secondaire et selon qu'ils ont emprunté ou non la voie professionnelle. Les bacheliers sont ensuite suivis après le baccalauréat dans l'enseignement supérieur aussi longtemps que le jeune poursuit ses études supérieures, et au plus jusqu'à l'obtention d'un diplôme de niveau bac + 5. Ils sont alors interrogés sur les études suivies, les choix de filières, les conditions d'études et les diplômes obtenus.

Au total, dans chacune de ces deux enquêtes on dispose d'informations sur plus de 1000 titulaires de baccalauréats professionnels (Tableau 1). Parmi eux, ce sont 528 enquêtés entrés en sixième en 1989 et 639 enquêtés entrés en sixième en 1995 qui ont obtenu un bac professionnel et se sont ensuite inscrits dans une formation de l'enseignement supérieur. La grande partie d'entre eux (302 et 421 enquêtés) se sont inscrits en première de STS ; les effectifs de bacheliers professionnels directement inscrits en première année à l'université sont peu nombreux (84 enquêtés dans le panel 1989 et 71 pour le panel 1995).

Tableau 2

Les bacheliers professionnels dans les échantillons des Panels de suivi des élèves 1989 et 1995

	Panel 1989	Panel 1995
Élèves entrés en 6 ^e	21 479	17 830
Bacheliers professionnels	1427	1321
Bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure l'année suivant l'obtention de leur bac	528	639
Bacheliers professionnels inscrits dans en 1 ^{ere} année de STS l'année suivant l'obtention de leur bac	302	421
Bacheliers professionnels inscrits dans en 1 ^{ere} année à l'université l'année suivant l'obtention de leur bac	84	71

Sources : Panel 1989 et Panel 1995, MEN

1. DEUX COHORTES DE BACHELIERS PROFESSIONNELS FACE A LA MASSIFICATION DES PREMIERS CYCLES UNIVERSITAIRES

1.1. QUAND LE BAC PRO SE PREPARAIT EN 4 ANS

Les bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur qui sont entrés en sixième en 1989 ont obtenu leur baccalauréat à la fin des années 1990 ; ceux entrés en sixième en 1995 l'ont décroché au début des années 2000. Les premiers bacheliers professionnels observés ont donc eu leur diplôme en 1997 et les derniers bacheliers

professionnels observés l'ont obtenu près de dix ans plus tard, en 2006. Entre ces deux dates, les conditions formelles de préparation de ce diplôme n'ont pas changé même si les conditions de son obtention ont, elles, sensiblement évolué.

À la fin des années 1990, le baccalauréat professionnel a 15 ans : il se déroule en 4 années (2 ans de formation au BEP et 2 ans de préparation du bac pro), son taux de réussite évolue entre 77 % et 80 %. À l'époque, environ 10 % d'une génération devient titulaire de ce diplôme (contre 33 % pour les bacs généraux). Dix ans plus tard, au milieu des années 2000, le bac professionnel est organisé de la même façon (2 ans + 2 ans). Il concerne désormais 12 % d'une génération (face à un tiers de la génération pour le bac général). La période couverte par l'observation connaît en fait une relative stabilité du nombre de bacheliers professionnels et plus généralement des proportions de bacheliers technologiques et généraux dans une génération après la forte croissance produite par la seconde explosion scolaire : entre 1996 et 2008 la proportion de bacheliers dans une génération reste stable (entre 60 % et 62 % d'une génération) et les équilibres entre les types de baccalauréat le sont également (33 % de bac généraux, 17-18 % de bacs technologiques et 10-12 % de bacs professionnels). Ce n'est qu'à partir de 2009⁴⁰⁸ puis véritablement de 2011⁴⁰⁹ que la proportion de bacheliers professionnels dans une génération dépasse celle de bacheliers technologiques (en 2011, 19 % de bac professionnels contre 16 % de bacs technologiques) alimentant à elle seule la hausse de la proportion de bacheliers dans une génération.

Les bacheliers professionnels de la fin des années 1990 sont 3 sur 10 à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur (29 %) (Lemaire, 2007). La très grande majorité de ceux qui s'inscrivent dans une formation supérieure le font en STS (21 %) et seule une petite minorité (6%) s'inscrit en première année à l'université. À l'époque, 4 mois seulement après l'obtention de leur bac, la moitié des bacheliers se déclare en emploi (même précaire). Les bacheliers des spécialités des services sont proportionnellement plus nombreux à poursuivre leurs études que ceux des filières liées aux domaines de la production (+ 9 points). Pour les bacheliers professionnels entrés en sixième en 1995 et diplômés au début des années 2000, la situation diffère puisque désormais plus de 4 sur 10 s'inscrivent dans une formation supérieure (42 %), le plus souvent encore vers les STS (Lemaire, 2012, p. 4). Il s'agit d'une évolution notable entre ces deux cohortes d'élèves. En à peine 10 années d'écart, bien que diplômés dans une configuration scolaire proche, les bacheliers professionnels inscrits dans une formation de l'enseignement supérieur se distinguent sensiblement entre les deux éditions du Panel 1989 et 1995. La prolongation d'études supérieures est ainsi passée pour les bacheliers professionnels de norme symbolique, convoitée mais peu réalisée par des élèves relativement distants à l'égard de la culture scolaire (Beaud, 2002 ; Moreau, 2008), à une norme statistiquement effective.

1.2. LA DIFFICILE COMPARAISON DES VALEURS SCOLAIRES, DES RAPPORTS AUX SCOLARITES ET DES ASPIRATIONS SCOLAIRES ENTRE LES BACHELIERS PROFESSIONNELS DES DEUX PANELS

L'exploitation des caractéristiques du parcours scolaire depuis l'entrée en sixième conjointe à celles liées à l'origine sociale pour les bacheliers professionnels inscrits dans

408 La forte progression du taux d'admis au baccalauréat professionnel à la session 2009 tient largement à la mise en place des épreuves orales du second groupe.

409 La session 2011 du baccalauréat professionnel est la première marquée par les nouveaux cursus en 3 ans et voit 36 900 lauréats supplémentaires par rapport à l'édition 2010.

l'enseignement supérieur constitue un premier enjeu de connaissance pour une population scolaire relativement singulière dans l'enseignement supérieur français. Mais pour centrales qu'elles soient, la quantification et la comparaison de la valeur scolaire des bacheliers professionnels poursuivant leurs études supérieures à ces deux époques présentent plusieurs limites.

La comparaison pour les deux panels 1989 et 1995 de l'âge au bac des bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure est à la fois possible et fiable. Elle révèle ainsi une hausse sensible (+ 5 points) de la proportion de bacheliers professionnels « à l'heure »⁴¹⁰ parmi les bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure. Cette apparente élévation de la proportion d'élèves à l'heure parmi les bacheliers professionnels inscrits dans le supérieur à quelques années d'écart, doit être interprétée au regard de l'évolution des origines sociales et sexuées. D'une part, la baisse sensible de l'âge des bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure s'accompagne d'une légère augmentation de la proportion d'hommes parmi les bacheliers professionnels poursuivant leurs études (+ 2 points) et de la baisse notable de la proportion de bacheliers professionnels inscrits en STS ou à l'université dans le Panel 1995 (-3 points pour les STS ; - 4 points pour l'université). D'autre part, elle croise également la hausse de la proportion de bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur issus d'une famille où la personne de référence du ménage est « employé » (+ 8 points, 20 % pour le panel 1995) et d'une baisse de la proportion d'enfants d'ouvriers (- 3 points, 42 % pour le panel 1995). Il semble cependant hasardeux d'interpréter la baisse sensible de l'âge des bacheliers professionnels poursuivant leurs études comme une élévation de leur valeur scolaire ; celle-ci pouvant s'expliquer par une transformation des « accrochages scolaires » des élèves en difficulté au collège et s'orientant par la suite vers le bac professionnel (Cayouette & Saint-Pol, 2013).

Pour documenter plus sérieusement l'évolution de la valeur scolaire des bacheliers professionnels prolongeant leur cursus dans le supérieur, on peut notamment tenter d'exploiter et de comparer les résultats aux évaluations en sixième des bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure des deux panels. Initiées en 1989 par Claude Thélot, alors directeur de la DEP, les épreuves nationales d'évaluation des élèves à l'entrée en 6e portent sur leurs acquis en français et en mathématiques. Il s'agit d'exercices composés d'items regroupés par grand domaines dans chaque discipline : « compréhension », « production de texte », « techniques de l'expression écrite » et « connaissance du code » en français ; « numération et décimaux », « techniques opératoires », « problèmes numériques » et « figures géométriques » en mathématiques. La première collecte des scores obtenus par les élèves aux épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en sixième a été réalisée dans le cadre du panel 1989. On sait depuis que les résultats globaux à ces évaluations sont fortement prédictifs des avenir scolaires des élèves, plus particulièrement pour les élèves issus des classes populaires (Poullaouec, 2010). Ces résultats conditionnent ainsi l'obtention d'un bac mais aussi les types de bacs obtenus : parmi les 25 % des élèves les plus faibles aux évaluations de sixième de 1989, seuls 27 % d'entre eux ont obtenu un bac. Parmi eux, plus de 4 élèves sur 10 ont obtenu un bac professionnel. À l'inverse, la quasi-totalité des élèves figurant parmi les 25 % des élèves les plus performants à ces évaluations décroche un bac (93 %) et, parmi eux, seuls 2 % d'entre eux obtiennent un bac professionnel (Lemaire, 2007).

410 Il s'agit des bacheliers de la promotion 1997 pour le panel 1989 et de la promotion 2003 pour le panel 1995

Les résultats de ces exploitations ne peuvent hélas être strictement comparés entre les deux éditions du panel retenues. En effet, le premier recueil de ces informations administratives dans le panel 1989 a été parcellaire, produisant des taux importants (43 %) de résultats non renseignés aux évaluations de sixième de 1989 pour la population observée (tableau 2), ce qui limite sérieusement la portée de la comparaison entre les panels 1989 et 1995. Il semble ainsi impossible de conclure à une évolution de la qualité des apprentissages élémentaires des bacheliers professionnels entrés au collège à la fin des années 1980 et au milieu des années 1990. En revanche, le recueil des données du panel 1995 s'est fait dans de meilleures conditions (6 % de résultats non collectés). On découvre ainsi que seuls 3 bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur sur 10 au début des années 2000 figuraient parmi les 50 % des élèves les plus performants scolairement à l'entrée en sixième.

Les représentations parentales associées aux diplômes, notamment ceux jugés les plus utiles pour trouver un emploi (tableau 3), constituent des informations complémentaires à celles sur les scolarités susceptibles d'éclairer les choix de poursuite études au-delà d'un diplôme du secondaire présenté comme qualifiant et professionnalisant à sa création. Outre une sensible variation dans la formulation de la question entre les deux éditions, les modalités de réponses apparaissent très nettement différentes entre les deux éditions :

- dans le panel 1995, les types de bacs sont spécifiés alors que dans le panel 1989 « le » bac apparaît seul ;
- dans le panel 1995, les modalités de non-réponses sont également plus explicites (« Vous ne savez pas » plutôt que « sans opinion »).

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de voir chuter, entre les deux éditions, la proportion de parents de futurs bacheliers professionnels ayant déclaré qu'un diplôme de l'enseignement supérieur était le plus utile pour trouver un emploi (-39 points) trois années après que leur enfant est entré au collège. De même, l'apparition de la modalité « bac professionnel » a des effets notables dans le panel 95 puisque cette modalité dépasse de 7 points (27 %) celle la proportion de répondants à la modalité « bac » (tous types confondus) du panel 1989. Les modifications de ces modalités empêchent là encore la comparaison des représentations parentales associées aux diplômes entre ces deux éditions d'enquêtes. Elles ne permettent pas en effet d'attester d'une évolution des représentations professionnelles associées aux diplômes de l'enseignement supérieur chez les parents de bacheliers professionnels poursuivant leurs études. Elles sont cependant l'indice d'une évolution des représentations des responsables de l'enquête : ces derniers ont cherché pour le panel 1995 à différencier les représentations des parents associées au bac général de celles associées aux bacs professionnels et même au bac technologiques, sans doute relier à la massification des premiers cycles universitaires⁴¹¹.

411 On peut aussi noter une meilleure prise en compte du sentiment de compétence social à travers une question de représentation par l'introduction de la modalité « vous ne savez pas ».

Tableaux 2 et 3

Les représentations parentales des diplômes utiles pour trouver un emploi dans le panel 1989 et 1995

<i>Panel 1989 : « À votre avis, lequel de ces diplômes est le plus utile pour trouver un emploi ? »</i>					
CAP/BEP	Bac	Dipl. ens. sup.	Aucun	Sans Opinion	NR
12	20	54	1	7	6

Source : Panel 1989, MEN

Champ : Bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure l'année suivant l'obtention de leur baccalauréat (n = 528)

Lecture : En 1992, 12 % des parents de futurs bacheliers professionnels déclaraient que les CAP/BEP étaient les diplômes les plus utiles pour trouver un emploi.

<i>Panel 95 : « À votre avis, quel diplôme est le plus utile pour trouver un emploi ? »</i>							
Aucun	CAP/BEP	Bac Pro	Bac G	Bac T	Dipl. ens. sup.	Vous ne savez pas	NR
1	7	27	8	7	15	21	3

Source : Panel 1995, MEN

Champ : Bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure l'année suivant l'obtention de leur baccalauréat (n = 639)

En 1998, 7 % des parents de futurs bacheliers professionnels déclaraient que les CAP/BEP étaient les diplômes les plus utiles pour trouver un emploi

L'introduction de la modalité « *Vous ne savez pas* » lors de l'interrogation des parents sur l'âge de fin d'études envisagé pour leur enfant dans l'enquête Famille du panel 1995 modifie notablement les proportions de réponses entre les deux éditions : 38 % des parents de futurs bacheliers professionnels, interrogés en 1998 déclarent ne pas savoir l'âge de fin d'études qu'ils souhaitent pour leur enfant. Si pour ces deux éditions, la proportion de parents qui déclarent, 3 ans après l'entrée de leur enfant au collège, souhaiter voir leur enfant poursuivre leurs études jusqu'à 20 ans est majoritaire, elle baisse de façon très importante (-31 points, 73 % panel 1989 et 42 % panel 1995) du seul fait de la possibilité laissée d'exprimer qu'ils ne savent pas. Pour autant, il n'est pas aisé d'interpréter cette réponse d'une partie importante de parents de bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur comme une expression de leur distance au jeu scolaire ou d'une autocensure. En effet, ainsi que le rappelle T. Poullaouec (2004), dans les classes populaires, l'expression d'une prudence sur les questions d'orientation et de stratégie scolaires est à la fois la marque d'une autonomie laissée à l'enfant de choisir selon ses désirs (« *Il fera bien ce qu'il voudra* ») mais aussi celle d'une plus grande sensibilité aux verdicts scolaires (« *Il fera bien ce qu'il pourra* »).

Tableau 4

L'âge de fin d'études souhaité par les parents lorsque leur enfant est au collège dans le panel 1989 et 1995

<i>Panel 89 : « Jusqu'à quel âge souhaitez-vous que votre enfant poursuive ses études ? »</i>			
16 ans	18 ans	20 ans et plus	Non-réponse
1	21	73	4

Source : Panel 1989, MEN

Champ : Bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure l'année suivant l'obtention de leur baccalauréat (n = 528)

Lecture : En 1992, 73 % des parents de futurs bacheliers professionnels déclaraient souhaiter que leur enfant poursuive ses études jusqu'à 20 ans au moins.

<i>Panel 95 : « Jusqu'à quel âge souhaitez-vous que votre enfant poursuive ses études ? »</i>			
16 ans	18 ans	20 ans et plus	Vous ne savez pas
1	7	42	38

Source : Panel 1995, MEN

Champ : Bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure l'année suivant l'obtention de leur baccalauréat (n = 639)

Lecture : En 1998, 42 % des parents de futurs bacheliers professionnels déclaraient souhaiter que leur enfant poursuive ses études jusqu'à 20 ans au moins.

2. LE RAPPORT AU METIER DES PARENTS ET LA PERCEPTION DU NIVEAU SCOLAIRE A LA FIN COLLEGE : DE NOUVEAUX ECLAIRAGES SUR LES PARCOURS SOCIAUX ET SCOLAIRES DES BACHELIERS PROFESSIONNELS DANS LE SUPERIEUR

La stricte comparaison des résultats des deux éditions 1989 et 1995 du Panel de suivi des élèves entrés en sixième n'apparaît pas optimale du fait des transformations de la quantification des valeurs scolaires et des aspirations scolaires parentales qui affectent la comparabilité des réponses. Dans la suite de ce texte, nous limiterons donc notre analyse aux parcours scolaires et sociaux des bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur du panel 1995 en les comparant à la fois aux bacheliers généraux et technologiques puis en les comparant aux anciens élèves de la voie professionnelles. Cette sociographie est cependant l'occasion d'intégrer à la sociologie classique des bacheliers professionnels (sexe, origine sociale, parcours scolaire), l'exploitation de questions sur le rapport au métier des parents et l'appréciation subjective rétrospective que ces jeunes font de leur valeur scolaire à la fin du collège⁴¹². Ces quelques questions offrent des occasions de renouveler la connaissance des poursuites d'études supérieures et universitaires des bacheliers professionnels en articulant les scolarités réelles et les scolarités perçues à l'origine sociale et aux orientations post-bac.

2.1. BACHELIERS ET BACHELIERES PROFESSIONNELLES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : DES RAPPORTS AMBIVALENTS AUX METIERS DES PARENTS SELON LA FORMATION PREPAREE

412 Ces questions ont été ajoutées à l'enquête jeunes de 2002

La proportion de boursiers parmi les différents types de bacheliers inscrits dans une formation supérieure est relativement proche (entre 25 % et 30 % entre les bacheliers généraux, technologiques et professionnels). En revanche, les bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur se distinguent des autres bacheliers de l'enseignement supérieur par leurs origines sociales : 6 sur 10 sont issus des classes populaires salariées (Employés et Ouvriers, 62 %). C'est le cas d'1 bachelier technologique sur 2 (51 %) et d'1 bachelier général sur 3 (32 %). Leur origine sociale populaire, et demeurant même largement ouvrière⁴¹³, est également perceptible dans les diplômes de leurs parents : 1 bachelier professionnel inscrit dans l'enseignement supérieur sur 4 au début des années 2000 a un père ou mère sans diplôme (soit 25 %, contre 20 % des étudiants titulaires d'un bac technologique et 10 % des bacheliers généraux dans le supérieur). Par ailleurs, les parents de ces bacheliers professionnels sont aussi plus que les autres marqués par la détention de diplômes ouvriers tels que le CAP ou le BEP : 40 % de leurs pères ou de leurs mères détiennent ces diplômes quand ce n'est le cas que d'un quart des bacheliers généraux inscrits dans le supérieur.

Les étudiants titulaires d'un bac professionnel du panel 1995 sont également le groupe de bacheliers où les filles sont sous-représentées (46 %, contre 50 % pour les bacheliers technologiques et 60 % pour les bacheliers généraux), à l'exception notable des rares bacheliers professionnels inscrits en première année à l'université (58 % de filles⁴¹⁴). Cette inversion de la proportion de filles pour la seule filière universitaire témoigne des oppositions internes aux bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur. D'un côté, on observe des garçons issus des classes populaires qui poursuivent en STS ; de l'autre des filles issues des mêmes milieux sociaux qui sont plus nombreuses proportionnellement à s'inscrire en première année à l'université.

413 Et ce malgré la hausse de la proportion d'enfants d'employés (+ 8 points entre le panel 1989 et 1995 ainsi que mentionnés précédemment.

414 Et ce malgré une baisse de 4 points de la proportion de bachelières professionnelles inscrites à l'université entre le Panel 1989 et le Panel 1995.

Tableau 5

Le rapport aux métiers des parents selon le type de parcours dans le secondaire et le supérieur

	Bacheliers généraux inscrits dans le supérieur	Bacheliers technologiques inscrits dans le supérieur	Bacheliers professionnels inscrits dans le supérieur	Bacheliers professionnels inscrits en STS	Bacheliers professionnels inscrits à l'université	Titulaires d'un BEP seul
Le métier qu'exerce ou a exercé votre père :						
Vous attire	11	12	12	14	3	12
Vous voulez plutôt faire autre chose	41	33	29	29	22	36
Vous ne voulez absolument pas faire la même chose	29	30	31	31	37	33
Vous n'avez pas d'opinion	8	8	7	7	6	8
NR/sans objet	11	17	20	19	32	11
Le métier qu'exerce ou a exercé votre mère :						
Vous attire	8	8	7	6	8	9
Vous voulez plutôt faire autre chose	39	30	26	25	15	30
Vous ne voulez absolument pas faire la même chose	29	30	31	32	28	34
Vous n'avez pas d'opinion	8	9	9	10	7	7
NR/sans objet	16	23	27	26	41	19

Source : Panel 1995, MEN

Lecture : En 2002, 31 % des bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure déclaraient qu'ils ne voulaient absolument pas faire le même métier que leur père.

Les pourcentages en italique portent sur des effectifs inférieurs à 100.

Le rapport que ces bacheliers entretiennent avec les métiers exercés par leur père ou leur mère éclaire davantage la dichotomie de la poursuite d'études supérieures des bacheliers et bachelères professionnel.le.s (Tableau 6). Les bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure refusent dans des proportions similaires aux bacheliers généraux d'exercer le métier de leur père (31 % contre 29 % pour le métier du père ou de la mère). Mais, parmi eux, ce sont bien ces bacheliers et bachelères professionnelles inscrit.e.s en première année à l'université qui envisagent le moins d'exercer le métier de leur père (37 %) ; dépassant même les titulaires de BEP seul. Pour ces dernier.e.s, la forte proportion de non-réponses/sans objet, tant pour la question du rapport au métier du père (32 %) que de la mère peut sans doute s'expliquer par un recrutement social sensiblement différent des bacheliers professionnels des STS. Malgré la faiblesse des effectifs de bachelier.e.s professionnel.le.s inscrit.e.s à l'université, on dispose en effet de plusieurs indices montrant qu'il s'agit d'étudiant.e.s issu.e.s des fractions les moins stabilisées des classes populaires, particulièrement exposées à l'inactivité ou à l'absence de diplôme des parents (qui représentent 33 % des pères et 38 % des mères des bachelier.e.s professionnel.le.s inscrit.e.s à l'université), et donc pour lequel.le.s la question peut effectivement apparaître

« sans objet » mais également renvoyer aux conditions socioculturelles présidant à l'expression d'une opinion dans le cadre d'un questionnaire (Bessière & Houseaux, 1997 ; Baudelot & Gollac 2003).

2.2. L'HONORABILITE SCOLAIRE DES BACHELIERS PROFESSIONNELS INSCRITS EN STS ET LES DIFFICULTES SCOLAIRES PRECOCES DES BACHELIERES PROFESSIONNELLES A L'UNIVERSITE

La dimension « repoussoir » des métiers des parents apparaît donc conjointement à la normalisation des poursuites d'études supérieures des bacheliers professionnels. Mais c'est davantage en comparant leur valeur scolaire à celle des bacheliers technologiques ou généraux mais aussi à celle des seuls titulaires d'un BEP que l'on peut appréhender les contraintes scolaires ayant largement dessiné ces parcours.

Tableau 6

Le niveau scolaire à l'entrée au collège selon le type de parcours dans le secondaire et le supérieur

	Bacheliers généraux inscrits dans le supérieur	Bacheliers technologiques inscrits dans le supérieur	Bacheliers professionnels inscrits dans le supérieur	Bacheliers professionnels inscrits en STS	Bacheliers professionnels inscrits à l'université	Titulaires d'un BEP seul
25 % des élèves les plus faibles scolairement (1er quartile)	2	10	25	24	35	42
50 % des élèves les plus faibles scolairement (2è quartile)	10	28	41	41	42	36
50 % des élèves les plus performants scolairement (3è quartile)	28	37	20	21	17	15
25 % des élèves les plus performants scolairement (4è quartile)	55	21	7	7	4	3
NR	5	5	6	8	1	4

Source : Panel 1995, MEN

Lecture : 41 % des bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure se situaient dans les 50 % des élèves les plus faibles scolairement (2è quartile, en dessous du score médian) aux évaluations de 6è.

Les pourcentages en italique portent sur des effectifs inférieurs à 100.

Comparés aux résultats aux évaluations de sixième des bacheliers technologiques ou généraux, les bacheliers professionnels apparaissent moins nombreux parmi les élèves au-dessus de la médiane et plus nombreux parmi les élèves du premier (25 %) et du second quartile (41 %, + 31 points par rapport aux étudiants titulaires d'un bac général et + 13 points par rapport étudiants titulaires d'un bac technologique). Les difficultés scolaires précoces qu'ont connues les bacheliers professionnels semblent cependant de moindre ampleur que celles rencontrées par les titulaires d'un seul BEP. Ainsi, alors que 25 % des étudiants

titulaires d'un bac professionnel figuraient parmi le quart des élèves les plus faibles scolairement en sixième, c'est le cas de 4 titulaires d'un BEP seul sur 10. Si les deux tiers des étudiants bacheliers professionnels figuraient en dessous de la médiane aux évaluations de 6^e, c'est le cas de près de 4 titulaires de BEP seul sur 5. Sous cet angle, les bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure apparaissent bien être les meilleurs élèves de la voie professionnelle. Des différences sont néanmoins observables selon la formation suivie l'année après le bac. Les bacheliers professionnels des STS se distinguent ici des bacheliers et bachelères professionnels inscrits à l'université par une moindre proportion d'élèves appartenant à la première moitié des évaluations à l'entrée en sixième (-12 points).

Ces résultats témoignent que ces étudiants ont certes souvent été confrontés à des difficultés précoces face aux apprentissages élémentaires en français et mathématiques mais que ce sont aussi ceux qui ont pu, sinon les surmonter complètement, au moins pu composer avec elles dans la voie professionnelle notamment par les enseignements pratiques. Il est alors intéressant de rapporter ces premiers éléments objectivant la valeur scolaire à l'entrée en sixième en français et mathématiques à l'estimation subjective de la valeur scolaire dans ces deux disciplines à la fin du collège (Tableau 7).

Les étudiants titulaires d'un bac professionnel sont plus nombreux que ceux titulaires d'un bac technologique ou général à ne pas avoir répondu à cette question. Mais c'est parmi les bacheliers et bachelères professionnels inscrits à l'université que les non-réponses sont les plus nombreuses (20 %), devançant même les pourcentages de non-répondants parmi les titulaires d'un BEP seul. C'est sans doute l'indice que l'estimation personnelle de valeur scolaire constitue une forme de violence symbolique, plus particulièrement pour ces étudiants.

En français, les bacheliers professionnels inscrits dans l'enseignement supérieur se déclarent soit avoir été des « élèves qui avaient un peu de difficultés » (38 %), soit avoir été des « assez bons élèves » à la fin du collège. Cette dichotomie les rapproche des bacheliers technologiques, bien que ces derniers soient plus nombreux à se déclarer d'assez bon élèves en Français (40 %). Il est intéressant de souligner que les bacheliers professionnels des STS sont ceux qui déclarent le plus avoir été des élèves qui avait un peu de difficultés en Français (39 %). Et c'est bien ici l'ajustement entre l'opinion de leur valeur scolaire en français à la fin du collège et leur valeur scolaire approchée en début de collège qui retient l'attention. On peut ici faire l'hypothèse que cet ajustement traduit une intériorisation du jugement scolaire sur eux-mêmes qui favorise des stratégies « raisonnables », c'est-à-dire ajustées, de poursuites d'études à l'image de ce que nous avons observé pour les bacheliers généraux aux parcours « honorables » dans le secondaire accédant à la licence (Hugrée, 2009, 2010). Chez les bacheliers et bachelères professionnels des universités, le relatif désajustement entre l'appréciation de leur valeur scolaire en français à la fin du collège et de leurs difficultés objectives à l'entrée en sixième peut être vu comme l'indice de cet « irréalisme » scolaire évoqué par S. Beaud (2002). Mais, leur appréciation de leurs difficultés en mathématiques, indique qu'ils sont loin de méconnaître ou de sous-estimer face au questionnaire leurs propres difficultés.

Dans cette discipline, 6 bacheliers et bachelères professionnels inscrits à l'université sur 10 témoignent de difficultés (grosses ou petites) à la fin du collège quand c'est le cas de 45 % des bacheliers professionnels inscrits en STS. Chez ces derniers, ils sont même 4 sur 10 (41 %) à déclarer avoir été un bon ou un très bon élève en mathématiques à la fin du collège

quand ce n'est le cas que d'un titulaire du bac pro inscrit à l'université sur 5 (20 %). Fait remarquable, la proportion d'étudiants déclarant avoir été un bon ou un très bon élève en mathématiques à la fin du collège parmi les bacheliers professionnels des universités est inférieure à celle des titulaires de BEP seul (24 %). En d'autres termes, il semble difficile de conclure à une totale sous-estimation ou mésestimation de leur valeur scolaire.

Tableau 7

La valeur scolaire « subjective » en français et mathématiques à la fin du collège selon le type de parcours dans le secondaire et le supérieur

	Bacheliers généraux inscrits dans le supérieur	Bacheliers technologiques inscrits dans le supérieur	Bacheliers professionnels inscrits dans le supérieur	Bacheliers professionnels inscrits en STS	Bacheliers professionnels inscrits à l'université	Titulaires d'un BEP seul
« En fin de collège, diriez-vous que vous étiez en Français »						
Un élève qui avait de grosses difficultés	3	8	10	10	10	11
Un élève qui avait un peu de difficultés	20	36	38	39	29	44
Un assez bon élève	50	40	33	32	34	42
Un très bon élève	21	7	5	4	7	3
NR	7	9	14	14	20	0
« En fin de collège, diriez-vous que vous étiez en Mathématiques »						
Un élève qui avait de grosses difficultés	7	12	21	18	26	30
Un élève qui avait un peu de difficultés	17	26	29	27	34	35
Un assez bon élève	35	36	27	29	11	24
Un très bon élève	34	16	10	12	9	10
NR	7	9	14	14	20	0

Source : Panel 1995, MEN

Lecture : 38 % des bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure déclaraient avoir été un élève qui a connu un peu de difficultés en Français à la fin du collège.

Les pourcentages en italique portent sur des effectifs inférieurs à 100.

2.3. LA PRUDENCE DES ASPIRATIONS POST-BAC DES BACHELIERS PROFESSIONNELS

Les indices de stratégies scolaires « raisonnables » des bacheliers professionnels inscrits dans le supérieur se retrouvent également dans la dichotomie des réponses sur les souhaits de formations post-bac. D'un côté, plus d'1 bachelier professionnel inscrit dans une formation supérieure à l'issue de l'obtention de son bac sur 2 souhaitait, en 2002, s'inscrire en BTS (53 %). Cette proportion est nettement supérieure à celle des bacheliers généraux (30 %) mais également très en dessous de la proportion de bacheliers technologiques

souhaitant s'inscrire dans ces formations (70 %). D'un autre côté, c'est aussi parmi ces bacheliers que l'on trouve les plus forts taux de réponses à cette question. Or, ces non-réponses ne sont pas assimilables à une indétermination personnelle quant à l'orientation du fait de la possibilité de répondre « Vous ne savez pas » (7 %). Elle s'apparente donc probablement à une indétermination contrainte scolairement, qui interdit la formulation d'un rapport à l'avenir scolaire espéré, dans le cadre d'une interrogation par questionnaire. C'est d'ailleurs pour les bacheliers et bachelières professionnels des universités que les non-réponses à cette question posée en 2002 étaient les plus fréquentes (44 %) et devançaient même les souhaits d'inscription en STS.

Tableau 8

Les souhaits de formations post-bac selon le type de parcours dans le secondaire et le supérieur

	Bacheliers généraux inscrits dans le supérieur	Bacheliers technologiques inscrits dans le supérieur	Bacheliers professionnels inscrits dans le supérieur	Bacheliers professionnels inscrits en STS	Bacheliers professionnels inscrits à l'université
« Dans quel type de formation souhaitez-vous vous inscrire après le baccalauréat »					
STS	30	70	53	58	42
Université	41	8	2	2	3
CPGE	14	2	0	0	0
Vous ne savez pas	5	6	7	6	10
NR	9	13	37	33	44

Source : Panel 1995, MEN

Lecture : 53 % des bacheliers professionnels inscrits dans une formation supérieure souhaitent s'inscrire dans une STS à l'issue de leur baccalauréat.

Les pourcentages en italique portent sur des effectifs inférieurs à 100.

CONCLUSION. REFUSES DE LA VOIE GENERALE ET ELUS DE LA VOIE PROFESSIONNELLE : LES DIFFERENCIATIONS INTERNES A LA VOIE PROFESSIONNELLE PERDURENT DANS LE SUPERIEUR

Les différenciations objectives internes au LP (sexuées, sociales, migratoires) et les différenciations subjectives internes au LP (Rapport à la condition ouvrière et à l'école/valeur scolaire) conditionnent les manières objectives et subjectives de décrocher un bac professionnel.

Ces carrières scolaires internes à la voie professionnelle perdurent dans le supérieur au point de dessiner deux trajectoires opposées dans le supérieur : les refusées de la voie générale (université) versus les élus de la voie professionnelle (STS). Les bacheliers professionnels de l'université (Beaud, 2001) sont en effet plus souvent des bachelières professionnelles. Elles constituent la figure idéale typique des refusées de la voie générale. Leurs parcours scolaires peuvent être analysés à la lumière des scolarités des filles (Terrail,

1992 ; Baudelot, 2006 [1992]) et plus particulièrement des filles des classes populaires aux parcours scolaires « honorables » (Hugrée, 2010, 2011) diplômées de l'université. Leurs rapports à la condition ouvrière/populaire se comprennent par rapport à l'activité professionnelle des mères.

Les bacheliers professionnels des STS constituent, eux, la figure idéale typique des élus de la voie professionnelle : à la fois élèves de « l'entre-deux scolaire » (Poullaouec, 2010) et appartenant pour certains à la notabilité scolaire rurale (Renahy, 2005).

« La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable ». Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur

Claire Lemêtre⁴¹⁵, Juliette Mengneau⁴¹⁶ et Sophie Orange⁴¹⁷

La réforme « bac -3/bac +3 » constitue d'une certaine manière une politique de normalisation du « bac pro ». En effet, en contribuant à institutionnaliser l'accès à l'enseignement supérieur de ses titulaires, elle en fait un baccalauréat comme les autres. Désormais les bacheliers professionnels sont encouragés à poursuivre leurs études au même titre que leurs homologues technologiques et généraux. Nombreux sont ainsi les dispositifs mis en place dans cette perspective : quotas d'accès à certaines filières de l'enseignement supérieur, « *immersion en BTS* » dès la classe de première et terminale, modules d'approfondissement en enseignement général, accueil différencié à la rentrée en BTS (brevet de technicien supérieur), tutorat, etc. Les signes tangibles de cette évolution se retrouvent également dans les discours des acteurs de l'institution scolaire (enseignants, chefs d'établissements, conseillers d'orientation-psychologues, etc.) qui encouragent désormais fortement les élèves à ne pas s'arrêter au baccalauréat. On semble assister à un retournement radical : la poursuite d'études qui jusque-là ne devait être qu'une exception devient désormais une règle.

Cependant, il apparaît que cette légitimation de la poursuite d'études des bacheliers professionnels s'accompagne d'un encadrement serré de leurs aspirations : les territoires qu'ils peuvent investir s'avèrent en effet amplement limités. La voie du BTS constitue souvent la seule qui leur soit autorisée et toute autre orientation dans l'enseignement supérieur – en particulier à destination de l'Université –, est condamnée et perçue comme dangereuse. Ces bacheliers sont ainsi confrontés à une double injonction : faire des études supérieures... mais pas trop, et pas n'importe où.

L'enjeu de cette contribution est dès lors de mettre en évidence les mécanismes très concrets qui placent les bacheliers professionnels face à cette injonction contradictoire et qui participent à leur intériorisation du sens des limites. L'expression « les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur » doit ainsi être entendue dans un double sens : elle signifie à la fois que les élèves de terminale professionnelle ne disposent que d'une voie de passage très limitée pour accéder à l'enseignement supérieur, mais aussi que pour gagner cet enseignement ils doivent, en dépit des injonctions qui les enjoignent de s'y orienter massivement, y faire leur place eux-mêmes, par des tactiques individuelles et collectives.

Ainsi, nous mettrons en évidence, dans la première et la seconde parties, les contours autorisés des études supérieures des bacheliers professionnels puis, dans la troisième partie, nous montrerons comment l'enseignement supérieur demeure un espace à conquérir pour ces bacheliers.

Méthodologie

⁴¹⁵ Claire Lemêtre (Université Paris 8, ESCOL-CIRCEFT) : claire.lemetre@univ-paris8.fr

⁴¹⁶ Juliette Mengneau (Université de Nantes-CENS) : juliette.mengneau@univ-nantes.fr

⁴¹⁷ Sophie Orange (Université de Nantes-CENS) : sophie.orange@univ-nantes.fr

Nous nous appuyons ici sur une enquête menée entre septembre 2014 et juin 2015 dans les académies de Nantes et de Créteil auprès d'élèves de terminales générales, technologiques et professionnelles (administration de questionnaires : n = 6 326 ; entretiens : n = 43 ; observations de cours, de conseils de classe, de salons d'orientation, entretiens formels et informels avec des chefs d'établissement, enseignants, conseillers d'orientation-psychologues/COP). Plus précisément, nous nous centrons ici sur l'exploitation de 881 questionnaires remplis par des élèves de terminales professionnelles industrielles, tertiaires et agricoles⁴¹⁸, ainsi que sur des entretiens formels et informels réalisés avec certains d'entre eux⁴¹⁹.

1. UN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR PARTIEL

1.1. LE TROPISME DU BTS

De nombreuses discussions avec les élèves de terminale professionnelle enquêtés ont mis en évidence le fait que les limites de l'enseignement supérieur étaient on ne peut plus floues pour la plupart d'entre eux. Beaucoup ont ainsi eu du mal à le circonscrire, se servant le plus souvent du repère du BTS pour le situer : « *Les études supérieures, c'est le BTS et tout ça ?* » ; « *L'enseignement supérieur, c'est après le BTS, non ?* ». Le BTS s'impose en effet avec la force de l'évidence comme la poursuite d'études « normale ». Tandis qu'elle complète le questionnaire, une élève de terminale Accompagnement, soins et service à la personne interroge sa voisine : « *C'est quoi le BTS dans notre filière ?* », confirmant par là le tropisme exercé par les Sections de techniciens supérieurs (STS) dans les projections scolaires des bacheliers. Dans une classe de terminale professionnelle Gestion Administration, une élève explicite en ces termes son projet scolaire : « *Je veux faire un autre BTS que ce que je fais là, je veux faire aide à la personne moi, mais je sais pas où c'est. Gestion Administration, ça me plaît pas.* » Dans ces propos, il apparaît clairement que les frontières de l'enseignement supérieur coïncident avec celles de l'espace des BTS, et que c'est en son sein principalement que les bacheliers professionnels établissent et arbitrent leurs vœux de poursuite d'études.

Tableau n°1. Entrer en BTS après le baccalauréat en fonction de la filière d'origine (en %) :

	Générale	Technologique	Professionnelle
Ça va de soi !	6,1	26,3	39,3
Pourquoi pas ?	43,7	49,1	38,8
C'est hors de question	50,2	24,6	21,9
Total	100	100	100

Lecture : 39,3 % des élèves de terminale professionnelle considère qu'entrer en BTS après le baccalauréat « va de soi ! ».

418 Les données étant actuellement en cours de traitement, nous nous appuyons ici uniquement sur les questionnaires qui ont déjà fait l'objet d'un codage.

419 Pour davantage de précisions sur la méthodologie et les premiers apports issus de l'administration des questionnaires, se reporter à l'annexe.

Les vœux en faveur du BTS apparaissent dès lors largement majoritaires chez les élèves de terminale professionnelle. Ce sont ainsi 67,1 % d'entre eux qui envisagent des vœux de BTS parmi leurs projets post-bac (contre respectivement 52,8 % des élèves de terminale technologique et 18 % des élèves de terminale générale) et 58,7 % qui souhaitent positionner le BTS comme premier vœu (contre respectivement 38,3 % et 9,4 %).

Cette vision tronquée de l'enseignement supérieur s'explique notamment par la plus faible présence, dans l'entourage des élèves de terminale professionnelle, de proches suivant ou ayant suivi des études supérieures. Qui plus est, lorsque leurs connaissances ont accédé à l'enseignement supérieur, c'est très souvent en BTS (les $\frac{3}{4}$ des élèves de terminale professionnelle connaissent quelqu'un qui fait ou a fait un BTS). Ne pouvant s'appuyer sur leur famille pour décrypter le fonctionnement et l'étendue de l'enseignement supérieur, ces élèves sont plus enclins à calquer leur horizon scolaire sur l'espace familier des Sections de techniciens supérieurs⁴²⁰. Le reste des formations ne pouvant être appréhendées que par le biais de présupposés ou de rumeurs, elles sont plus souvent fantasmées que véritablement connues : « *IUT, moi je pensais que c'était un truc avec les ingénieurs* » ; « *Doctorat, je pensais que c'était pour être docteur [dans le sens de médecin]* » ; « *Licence : c'est combien d'années ?* » ; « *J'ai une cousine qui a fait comptabilité, ça va pas dans l'école d'ingénieurs ?* » ; « *IUT : c'est haut ça, c'est le master* ».

1.2. UN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR « ICEBERG »

Penser les cartographies de l'enseignement supérieur des élèves de terminale professionnelle nécessite donc de se départir de la définition et des contours officiels des études supérieures. D'abord, comme on vient de le voir, les élèves de terminale n'envisagent jamais l'enseignement supérieur dans son entier, mettant en balance l'ensemble des filières entre elles⁴²¹. Ensuite, les projections des bacheliers professionnels ont ceci de différent de celles de leurs homologues des sections technologiques et générales, qu'elles admettent en leur sein des filières en-dessous du niveau du baccalauréat et ce, dans des proportions non négligeables. L'espace de poursuite d'études après le bac pro se présente ainsi comme un « iceberg », constitué pour partie de filières immergées sous la ligne de flottaison du baccalauréat. Une élève de terminale professionnelle Commerce envisage ainsi soit de faire un BTS Management des unités commerciales à l'issue de son baccalauréat, soit d'entrer en CAP Esthétique. Une autre fille de sa classe demande, parmi ses trois vœux, un BTS Négociation et relation clients, un CAP Fleuriste et un Bac pro fleuriste. Un élève de terminale professionnelle Technicien d'usinage hésite entre un CAP ou un baccalauréat professionnel Bâtiment pour la suite de son cursus. On pourrait multiplier les exemples.

420 Sophie Orange, « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, Juin 2010, p. 32-47.

421 Claire Lemêtre, Sophie Orange, « Le continuum bac – 3 / bac + 3 : le risque de la cristallisation des destinées scolaires et sociales », in Marie-Hélène Jacques (dir.), *Les transitions en contexte scolaire*, Rennes, PUR, 2015 (à paraître).

Tableau n°2. Part des élèves de terminale professionnelle ayant formulé un vœu « sous le baccalauréat » (en %) :

	Ensemble des vœux	Uniquement le premier vœu
Concours ou écoles de niveau d'entrée inférieur au baccalauréat	33,1	13,8
CAP	7,5	1,9
Baccalauréat professionnel	5,8	1,9
Brevet professionnel	4,5	1,9
Classes préparatoires aux concours de niveau inférieur au baccalauréat	3,9	0,5
Autres formations	5,6	1,4
Projet non scolaire	3,6	1,2

Source : Enquête PRISMES.

Lecture : 33,1 % des élèves de terminale professionnelle qui envisagent des études supérieures ont mentionné des concours ou écoles de niveau d'entrée inférieur au baccalauréat parmi leurs vœux.

À notre sens, l'inclusion dans l'espace des possibles scolaires de formations de niveau inférieur ou égal au baccalauréat doit être comprise de deux manières. D'une part, elle laisse à penser que le baccalauréat professionnel n'apparaît pas comme un baccalauréat comme les autres – sous-entendu du même niveau que les autres –, du point de vue-même de ses futurs titulaires. Un élève de terminale professionnelle aéronautique explique ainsi : « *Déjà un BTS c'est dur... Mention complémentaire c'est plus adapté après un Bac pro* ». De manière générale, les élèves de terminale professionnelle ont conscience du caractère à la marge (inférieure) de leur filière dans la hiérarchie scolaire.

Mais d'autre part, cette perception « erronée » des frontières de l'enseignement supérieur témoigne également, pour nombre d'élèves, d'une façon spécifique de percevoir et de conduire son parcours scolaire. Si la notion d'enseignement supérieur ne fait pas forcément sens pour eux, c'est qu'ils ne pensent pas forcément le baccalauréat comme l'accession à un espace de formations nouveau. En effet, un certain nombre de bacheliers professionnels comprennent l'injonction à la poursuite d'études comme le devoir de prolonger leurs études en suivant une autre formation, sans penser forcément à accroître leur niveau de qualification. C'est ainsi davantage une appréhension cumulative des diplômes – il faut avoir des diplômes – qu'une perception progressive ou ascensionnelle de ceux-ci. Une fille en terminale professionnelle Accompagnement, soins et service à la personne hésite ainsi entre poursuivre en CAP petite enfance ou faire un BTS, sans savoir encore lequel. Lorsqu'il lui est demandé si son projet scolaire est, selon elle, accessible à tous, elle précise : « *car tout le monde peut envisager d'avoir un diplôme en plus pour avoir un bon niveau d'études et envisager d'avoir un bon métier* ». Dans son idée, les diplômes s'additionnent et non se subsument (« un diplôme en plus »).

Pauline, en terminale professionnelle Esthétique dans un lycée professionnel de la métropole nantaise nous explique également, lors de l'entretien, avoir longuement hésité entre poursuivre en brevet professionnel (BP) Préparateur en pharmacie ou faire un BTS esthétique, option management. Très bonne élève - « *les profs m'ont encore dit au conseil de classe que j'aurais pu aller en général* » -, Pauline est poussée par sa famille à poursuivre ses études : « *(en imitant ses parents) si, Pauline, tu feras le BTS, tu feras le BTS !* », alors qu'elle envisageait plutôt de s'engager dans la vie active : « *Moi, à la base, je ne voulais pas*

du tout faire de BTS... je me suis dit je fais le bac et après je vais sur le monde du travail ». Les exhortations parentales à la poursuite d'études placent « le » BTS comme seul horizon de poursuite d'études possible et envisageable.

Elle découvre l'univers de la pharmacie lors d'un stage en parapharmacie, où elle est amenée à vendre des produits de soin et de beauté. A l'heure de l'inscription sur APB (Admission post-bac, plateforme de pré-inscription des élèves de terminale dans l'enseignement supérieur), « *perdue dans tous (s)es choix* », elle se rend au CIO de Nantes, rencontre un conseiller d'orientation, sur les conseils de sa tante maternelle qui travaille au rectorat. Celui-ci lui indique « *les pour et les contre* » des deux formations envisagées. Dans les raisons invoquées par Pauline, qui choisit finalement de poursuivre en BTS, aucune n'a trait au niveau de qualification plus élevé du BTS. Aux yeux de cette élève, BP ou BTS sont ainsi deux formations qu'elle met en balance sans considération du niveau de qualification.

2. LES CONTOURS AUTORISES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Les cartographies des élèves de terminale professionnelle ont ainsi pour spécificité d'être polarisées sur les BTS et les diplômes inférieurs ou équivalents au baccalauréat. La manière dont ces bacheliers perçoivent l'enseignement supérieur ne doit cependant pas être interprétée seulement comme la résultante de freins culturels mais bien également comme le produit du travail d'accompagnement post-bac différencié selon les filières du baccalauréat.

2.1. « ON N'A PAS LE CHOIX »

Dans leur accès à l'enseignement supérieur, les élèves de terminale professionnelle bénéficient moins que leurs camarades des autres filières des dispositifs d'aide à l'orientation. Ils sont ainsi moins nombreux à avoir eu droit à des présentations de l'enseignement supérieur au sein de leur lycée, à avoir rencontré un COP ou encore à s'être rendu à des salons d'information. L'encouragement récent à la poursuite d'études des bacheliers professionnels explique à la fois que les outils d'accompagnement soient encore peu formalisés et non routinisés, comme c'est le cas dans les autres filières de terminale, mais aussi que les élèves s'en saisissent peu.

Tableau n°3. Usage des dispositifs d'aide à l'orientation en fonction du type de terminale (en %) :

Terminale	S'est rendu au CIO	A visité un salon d'orientation	A assisté à une présentation dans son lycée	A rencontré un COP	Connaît l'application APB
Générale	32,4	60,3	52,6	34,0	43,1
Technologique	30,4	42,5	48,9	35,9	33,5
Professionnelle	20,0	20,1	28,9	15,1	8,3

Source : Enquête PRISMES.

Lecture : 20 % des élèves de terminale professionnelle se sont rendu au CIO.

Mais cette moins grande familiarité avec les dispositifs d'aide au choix trouve aussi son explication dans le peu de latitude qui est laissée aux élèves de terminale dans leurs aspirations post-bac. Dans une classe de terminale professionnelle Systèmes Electroniques Numériques d'une grande agglomération ligérienne, un élève interpelle l'enquêtrice : « *C'est quoi APB ?* ». Celle-ci lui répond : « *C'est Admission Post-bac.* ». Un autre élève, assis à côté du premier, commente : « *De toutes façons, on n'a pas le choix.* ». En effet, l'ouverture de l'enseignement supérieur aux bacheliers professionnels s'opère presque exclusivement par la voie des BTS. L'encadrement que les élèves de terminale professionnelle reçoivent de la part de leurs enseignants (dans les cours d'Accompagnement Personnalisé notamment) et de la part des chefs d'établissements (qui mettent en œuvre des dispositifs, avec l'appui du Rectorat, pour favoriser l'accès des bacheliers professionnels en BTS) les conduit à n'envisager que ce qui leur est proposé. Ainsi, dans un lycée professionnel, des enseignants déplorent que leurs élèves « *n'ont pas d'ambition [et] vont aller faire le BTS du lycée sans aller voir ce qui existe ailleurs* », tout en reconnaissant « *qu'il faut être lucide, [et qu'ils] les oriente[nt] plus vers les BTS. L'IUT, [ils] leur di[sent] que c'est plus dur* ». Dès lors, la quasi exclusivité des BTS dans les projets de ces bacheliers se comprend aussi pour beaucoup en lien avec le cadrage exercé par les membres de l'institution scolaire.

La diversité de l'enseignement supérieur et de ses filières ne leur apparaît le plus souvent que de façon rapide, dans des présentations qui insistent sur les BTS et laissent dans le flou les autres formations. Dans un autre lycée polyvalent, deux filles racontent en ces termes la visite de la COP durant l'heure de cours précédente :

« Elle nous a expliqué comment s'inscrire au bac. Elle nous a parlé d'admission post-bac, du site, du CIO »

Enquêtrice : Elle vous a parlé de quoi comme formations ?

« Elle a parlé des BTS, des DUT. Elle a dit qu'en bac pro on pouvait aller en fac mais qu'il y a peu de diplômés. Que 1 sur 10, ou 1 sur 11, je sais plus, qui vient de bac pro et qui a un diplôme ».

Elles montrent ensuite les feuilles que leur a distribuées la COP. Le tableau récapitulatif tous les salons de la région parisienne, avec leurs dates et leurs lieux, est à la fois impressionnant et anxiogène. Même discours dans un lycée rural ligérien : interrogés sur l'information qu'ils reçoivent à propos de la poursuite d'études, les élèves répondent : « on a des listes ».

Le cadrage de l'orientation des bacheliers professionnels s'appuie donc sur l'opposition entre un discours rassurant et étayé à l'égard des BTS, et un discours de la peur et succinct à propos des autres filières de l'enseignement supérieur. Non seulement celles et ceux qui veulent envisager d'autres orientations que le BTS doivent se débrouiller pour en déchiffrer et décoder le fonctionnement, mais surtout, ils sont amplement prévenus des risques qu'ils encourent en empruntant ces autres voies. Dans un lycée ligérien, un élève de terminale professionnelle Systèmes Electroniques Numériques rapporte ce que la conseillère d'orientation du CIO leur a dit à propos de l'entrée en IUT : « un élève sur 100 de bac pro entre en DUT ». Les anciens élèves qui ont bravé les limites et ont osé des orientations peu recommandées sont présentés comme des épouvantails, afin de décourager les possibles impétrants. Un enseignant déclare : « L'année dernière, on en a eu un qui est parti en IUT mais c'est trop dur, il a arrêté au bout de trois mois. Le niveau est trop élevé pour eux, c'est abstrait ». A l'inverse, les anciens élèves que l'on expose et qui sont invités à venir témoigner, sont ceux qui ont intégré le BTS dans la lignée du baccalauréat suivi. N'est ainsi généralement donné à voir qu'un type de poursuite réussie dans l'enseignement supérieur :

le BTS et qui plus est, dans la filière du bac pro préparé. Tout cela a pour effet de contribuer à conforter les élèves dans un choix connu et familier : le BTS dans la lignée de leur baccalauréat, voire des formations de niveau inférieur au baccalauréat.

2.2. LA DEFINITION INSTITUTIONNELLE DES PENSABLES ET IMPENSABLES SCOLAIRES

Ce cadrage des choix opéré par les acteurs de l'orientation scolaire au niveau de l'établissement, répond à des directives ministérielles (un proviseur rapporte que « *le Recteur [leur] demande des bacs pro en BTS* ») et fait l'objet de contrôles au niveau plus large de l'Académie.

Les observations menées à l'occasion des comités de liaison secondaire-supérieur organisées conjointement par le Rectorat et la Région des Pays de la Loire révèlent combien l'orientation post-bac concernant les bacheliers professionnels est pensée institutionnellement par le seul prisme du BTS.

Ce comité de liaison a notamment pour tâche d'encadrer un appel à projets intitulé AILES+ (Actions Innovantes Lycée Enseignement Supérieur+), dont l'objectif est de proposer des financements aux établissements du secondaire et du supérieur de l'Académie, porteurs de projets visant notamment à « *encourager les élèves à une poursuite d'études et en particulier dans des filières dans lesquelles ils ont les meilleures chances de réussite* » (Appel à manifestation d'intérêt AILES+, édition 2015). Parmi les projets retenus, tous ceux à destination du public des bacheliers ou futurs bacheliers professionnels visent le BTS (et seulement le BTS), tels que :

- le projet « *Demain, je m'inscris en BTS* » à destination de terminales de filières professionnelles qui propose une journée de rencontres entre enseignants de BTS, chefs d'entreprise et élèves, un système de tutorat entre étudiants de BTS et lycéens, etc. ;
- ou bien encore « *Etre étudiant* » (entendu de BTS) à destination d'étudiants de première année de STS issus de bac pro qui propose du tutorat, un soutien méthodologique en petits groupes permettant un accompagnement personnalisé, etc.

Le cadrage institutionnel très serré des orientations des bacheliers professionnels vers les BTS tend à faire de tout autre vœu d'orientation une erreur d'orientation. Ces réunions sont également l'occasion pour les acteurs académiques de l'orientation de déplorer les erreurs d'aiguillage des bacheliers professionnels et de montrer combien leur nombre tend à diminuer comme s'en félicite la directrice adjointe du SAIO : « *nous avons un taux très raisonnable (c'est-à-dire très faible) de bacs pros en licence dans l'académie, même si ça reste inadmissible pour la licence qui accueille ce type de bacheliers mais voilà, les proviseurs font un grand travail pour accueillir les bac pro en BTS* ».

Ainsi, toute orientation dans l'enseignement supérieur en dehors du BTS est condamnée et perçue comme dangereuse ou provisoire : « *Quid des bacs pro qui ont voulu essayer de faire la fac ? S'interroge un des participants, ils se sont fait plaisir un an, pourquoi pas, pourquoi pas... mais [s'ils] souhaitent se réorienter en BTS, ils ne peuvent plus y aller à cause des quotas et ça, c'est très grave !* ».

3. SE FAIRE UNE PLACE : UNE MOBILISATION COLLECTIVE. L'EXEMPLE DE FABIEN

Les élèves de baccalauréat professionnel semblent être dans le même temps les plus désarmés (socialement, culturellement, scolairement) face à la poursuite d'études et les plus encadrés par l'institution scolaire. Cependant, malgré une marge de manœuvre limitée, du fait de leurs faibles ressources et du cadrage serré de leur espace des possibles, les bacheliers professionnels ne sont pas pour autant « passifs » face à l'orientation post-bac. Convaincus de la norme scolaire de la poursuite d'études, certains mettent en œuvre des tactiques qui visent à « faire avec » ou plutôt « faire sans » pour s'aménager leur espace des possibles.

Face à un processus d'orientation fortement cadré par l'institution, les élèves de terminale professionnelle ne peuvent pas ou peu s'appuyer sur des ressources familiales pour opposer une résistance aux verdicts et aux prescriptions de l'institution. En effet, beaucoup d'entre eux sont les premiers de leur famille à accéder au baccalauréat. C'est pourquoi nombre de bacheliers professionnels vont se mobiliser de façon collective face au processus d'orientation. Ce qui est vécu comme un processus individuel et personnel par les élèves des classes moyennes et supérieures, dont les parents peuvent travailler les choix avec leur enfant⁴²², va se vivre sur un mode souvent collectif, généralement avec le groupe de pairs, chez les bacheliers d'origine populaire, fortement représentés en baccalauréat professionnel.

L'exemple de Fabien est de ce point de vue éclairant et permet de saisir concrètement cette projection collective dans l'enseignement supérieur. Cet élève de terminale pro Pilote de ligne automatisée de production, une spécialité professionnelle qui prépare au travail en usine, tente, par ses propres moyens, de s'extraire de cette voie professionnelle (et du BTS afférent) à laquelle il se sent assigné. Il projette ainsi de s'inscrire à l'université – dans une licence professionnelle – comme les « gars d'élec », des élèves de bac pro Electrotechnique, son groupe de pairs.

Fabien a 18 ans et est élève dans un lycée polyvalent d'Angers. Il est originaire de « Beaufort » (en Vallée, ce qu'il ne précise pas), commune de 6 500 habitants environ entre Angers et Saumur. « *Ce n'est pas si loin, c'est à 25 minutes d'Angers en voiture, mais c'est chiant car c'est des cars de campagne et ça prend une heure* ». Il a donc décidé d'être interne dans l'établissement. Il a effectué toute sa scolarité dans le public, a redoublé sa 4e.

3.1. LE PREMIER DE LA FAMILLE A ACCEDER AU BACCALAUREAT

Fabien est le premier dans sa famille à pouvoir prétendre poursuivre des études dans l'enseignement supérieur. Son père est gardien de déchetterie après s'être formé au métier de couvreur. Une blessure au bras l'a contraint à changer de profession. Sa mère travaille dans un supermarché. Son frère aîné, âgé de 23 ans, est chauffeur routier : « *Il ne s'est pas arrêté super loin aux études* ». Il évoque bien un ou deux cousins ayant poursuivi des études à l'université (qui n'ont a priori pas abouti) mais qu'il semble peu connaître : « *Je dois avoir un cousin qui est venu sur Angers pour faire du sport. Après, je ne sais pas où il est... (...) Après j'ai d'autres cousins qui ont fait que de changer... genre, j'ai un cousin qui a dû faire un bac STT12D, il a continué et du coup, il s'est arrêté, il travaille dans une société de vidéo surveillance maintenant.* ». L'université est ainsi un univers peu familier, qu'il « *ne connaît pas plus que ça...* ».

422 Agnès van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, 2009 ; Philippe Gombert, *L'école et ses stratèges. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, PUR, 2008.

Fabien ne bénéficie pas non plus d'un accompagnement familial (moral et/ou logistique) pour constituer ses vœux d'orientation. A aucun moment dans l'entretien, cet élève ne mentionne spontanément ses parents, a contrario des élèves de terminale S dont les parents sont omniprésents dans les propos qu'ils nous ont tenus. Fabien a ainsi, comme il le dit lui-même, fait ses démarches d'orientation « *tout seul* », ajoutant aussitôt « *je faisais ça au lycée du coup* ». L'entretien de Fabien montre cependant combien ce « *tout seul* » n'est à entendre que du point de vue familial ; ses démarches d'orientation revêtent au contraire un caractère collectif.

- Tes parents, ils avaient un avis entre le BTS, le DUT, la licence...
- *Non, pas spécialement. Tant que je fais quelque chose qui me plaît, ça leur va.*
- Ils t'ont suivi dans ces démarches d'orientation ? Ils t'ont aidé ?
- *Non, j'ai fait ça tout seul, je faisais ça au lycée du coup.*
- (...)
- Et tes parents, alors, par rapport à tes vœux ? Par rapport à ton orientation ?
- *Rien. De toute façon, c'est bien de continuer que de s'arrêter au bac.*
- Eux, ils veulent que tu continues tes études, ils t'ont toujours dit ça.
- *Ouais (d'un ton peu convaincu).*
- Ils ne voulaient pas que tu arrêtes après le bac pro ?
- *Je pense que ça ne les aurait pas dérangé (que j'arrête) mais c'est surtout moi en fait.*
- C'est toi qui veux continuer ?
- *Ouais. Je ne me vois pas m'arrêter après le bac pro.*

3.2. QUITTER LA CHAÎNE

Peu loquace, Fabien n'aborde à aucun moment son rapport à l'école et ce qui l'a poussé à s'orienter en bac pro, malgré les différentes relances de l'enquêtrice. Manifestement, il s'agit d'une orientation subie, par défaut. Fabien indique toutefois qu'il s'est rendu à des portes ouvertes en 3e et qu'il a opté pour la spécialité « *pilote de ligne en production* » dans l'offre de bacs pros proposée par l'établissement : « *je regardais les bacs pros, du coup, j'ai fait les portes ouvertes de Saint-Exupéry⁴²³, j'ai vu ça, j'ai fait, tiens ça peut être pas mal* ». Fabien sélectionne ainsi cette spécialité plus parce qu'elle est proposée par un établissement qu'il connaît bien qu'au regard de ses débouchés ou parce qu'elle correspondrait à ses « *goûts* ».

L'habillage sémantique de cette spécialité masque le travail réel : le travail en usine dans une chaîne de production. C'est ce que Fabien découvre peu à peu : « *je pensais que c'était différent de ce que c'est réellement, en fait...* », et qui fait qu'en définitive, cette spécialité l'intéresse peu : « *c'est chiant, c'est genre... toujours la même chose* ». L'objectif de Fabien concernant sa poursuite d'études est dès lors de fuir le monde de l'usine qu'il a entraperçu via les stages effectués lors de son bac pro : « *Déjà, avec ce bac-là, c'est un travail lassant, quoi... ce n'est pas... En gros, c'est dans les usines, dans les lignes de production, régler la machine et après voilà... (Les stages) ça allait parce que ce n'était pas long mais faire ça toute sa vie... ce n'est pas super motivant* ». Nombreux sont ses camarades de classe qui ne souhaitent pas non plus poursuivre dans cette voie (le BTS Conception et réalisation de systèmes automatiques) : « *après, on en a plein dans notre classe qui s'orientent (ailleurs)... ça ne leur plaît pas, ils voulaient juste un bac pour pouvoir passer... c'est juste ça, juste avoir*

423Le nom de l'établissement a été anonymé.

le diplôme le bac pour pouvoir aller dans une autre école après... (Toi non plus, ça ne t'a pas plu ?). Bah, vite fait... c'est pour ça que je préfère changer que rester là ».

Cette défection collective laisse les élèves de cette classe isolés, seuls face à la constitution de leurs vœux, les bacs pros ne bénéficiant pas d'un large panel d'orientations présentées.

3.3. SE BRANCHER AUX « GARS D'ÉLEC »

Le seul moyen dont Fabien semble disposer pour changer de voie est de calquer ses choix d'orientation sur ceux des élèves de terminale bac pro électricité de son lycée, les « *gars d'élec* », comme il les nomme, qu'il fréquente en dehors des cours, à l'internat notamment. Fabien envisage, en effet, en premier vœu, ce qu'il appelle une « licence pro »⁴²⁴ Maintenance et sécurité des patrimoines bâtis industriels à « *Saint-Serge* », l'université d'Angers, que beaucoup d'élèves en bac pro Electrotechnique de son lycée rejoignent, selon lui, chaque année. Fabien se raccroche en quelque sorte au wagon d'une orientation collective qui lui permet de fuir l'usine « (*cette licence*), *déjà ce n'est plus dans le même secteur, ce n'est pas dans les usines, c'est totalement différent* », *tout en étant assuré d'être pris* : « *et comme c'est l'université, de toute façon, c'est pris direct quand on a le bac...* ».

Il prend connaissance de cette formation par l'intermédiaire de ses copains en bac pro Electrotechnique internes comme lui, qui ont bénéficié d'une information pendant leurs heures de cours, assurée par d'anciens élèves. Cette manifestation est seulement adressée aux bacs pros « élec » comme le précise Fabien. Cette anecdote souligne incidemment combien, pour ces bacheliers, l'offre de filières présentée est étroite et limitée. Seules les filières en parfaite adéquation avec la spécialité suivie dans le secondaire sont mises en avant. Il va ensuite, toujours en suivant « des gars d'élec », au salon de l'apprentissage où il se procure une fiche d'information sur la dite « licence pro ». Cette fiche, qu'il garde dans son sac, et qu'il veut absolument montrer à l'enquêtrice, matérialise en quelque sorte une formation qui lui paraît lointaine.

Cette pratique collective de l'orientation constitue ainsi un univers rassurant pour Fabien, lui permettant d'appréhender, à plusieurs, des démarches qui ne lui sont pas familières (se rendre au salon de l'apprentissage, au rendez-vous avec les responsables de la formation, rédiger sa lettre de motivation, etc.) et l'autorise ainsi à s'aventurer au-delà des frontières du BTS.

- (Cette formation) Tu en avais entendu parler où ?
- *Puisqu'il y en avait qui était en élec l'année dernière, ils étaient dans notre bahut, ils ont fait ça ils sont venus ici parler de la formation...*
- Et à vous aussi, pas seulement aux élec. ?
- *Non, juste aux élec. C'est des gars de l'élec qui me l'ont dit... qui m'ont parlé de la formation et tout et après je me suis dit... je me suis renseigné. Je crois que j'ai la fiche... (Il cherche dans son sac)*
- Donc, tu en as parlé avec des élèves d'élec et après tu es allé au salon, c'est ça ?
- *Je suis allé au salon avec des gars d'élec...*

3.4. UN CHAMP DES ORIENTATIONS POSSIBLES LIMITE

424 La licence professionnelle est une formation d'un an accessible aux titulaires d'un bac+2.

Cette mobilisation collective a néanmoins pour conséquence d'être limitative en termes d'orientations envisagées. Les vœux émis par cet élève sur APB sont de ce point de vue significatifs. Tandis que les élèves scolairement et socialement les plus dotés déclinent sur APB, pour chacune des formations envisagées, un nombre important d'établissements la dispensant au niveau régional et/ou national, Fabien n'indique à chaque fois qu'un seul établissement pour les trois formations qu'il envisage. C'est ainsi que pour les trois vœux⁴²⁵ qu'il formule - une licence « à Saint Serge », un BTS « ici » (i.e. dans l'établissement angevin qu'il fréquente), un DUT « à Saint Serge aussi » -, les établissements se situent à Angers. Il ne dissocie jamais la formation qu'il envisage de l'établissement qui la propose : la filière est systématiquement rattachée au lieu de formation. La mobilisation collective retracée ici a ainsi pour effet une perception localisée de l'enseignement supérieur et pour conséquence de faibles ressources à s'éloigner pour accéder à d'autres formations. Fabien ne projette pas la licence qu'il convoite ailleurs que là où s'inscrit son groupe de pairs. Qui plus est, alors qu'il (nous) affirme que le BTS Conception et réalisation de systèmes automatiques est une filière à laquelle il veut à tout prix échapper, il la place néanmoins en deuxième position. S'il est assuré de ne pas être pris puisque la formation placée en vœu n°1 qu'il convoite est ouverte, « *c'est pris direct* »... , son choix est cependant révélateur du peu de latitude qu'il a pour faire ses choix : il repère cette licence à Angers ainsi que le BTS censé lui être destiné, le DUT placé en 3ème vœu demeurant extrêmement flou : « *J'ai mis un DUT à Saint-Serge aussi, un DUT sur... la production mais je ne sais plus exactement le nom... après j'ai du coup... après je ne sais plus.* »

CONCLUSION

Au moment de la création du baccalauréat professionnel, il y a trente ans, les élèves des milieux populaires et leur famille ont cru accéder au « bac ». Or, l'intitulé commun du diplôme, partagé avec les filières générales et technologiques des lycées, masque une hiérarchie réelle entre les classes et la valence différenciée d'un même titre scolaire. L'accès à l'enseignement supérieur des bacheliers professionnels – auparavant découragé et désormais légitimé, loin de signifier que leur baccalauréat est à présent considéré comme un baccalauréat comme un autre, est encore l'occasion pour eux d'éprouver l'inégale valeur de leur diplôme et les espaces limités auxquels il donne droit. Les prescriptions des acteurs de l'orientation scolaire sont là pour leur rappeler le sens des limites.

BIBLIOGRAPHIE

Claire Lemêtre, Sophie Orange, « Le continuum bac – 3 / bac + 3 : le risque de la cristallisation des destinées scolaires et sociales », in Marie-Hélène Jacques (dir.), Les transitions en contexte scolaire, Rennes, PUR, 2015 (à paraître).

Sophie Orange, « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », Actes de la recherche en sciences sociales, n°183, Juin 2010, p. 32-47.

425 Fabien formule trois vœux sur APB laissant en cours de route l'idée d'un BTS MUC « *Comme c'était sûr qu'on était pas pris... comme il y avait trop de demandes... J'avais mis MUC (management des unités commerciales) ... j'avais mis à Victor Hugo mais comme il y a trop de demandes, il faut vraiment avoir un super bon dossier, du coup...* ». Fabien n'a poursuivi la procédure.

Agnès van Zanten, Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales, Paris, PUF, 2009 ; Philippe Gombert, L'école et ses stratèges. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures, Rennes, PUR, 2008.

Les difficultés des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : un regard temporaliste

James Masy⁴²⁶

*« Le fait de perdre un an c'était finalement... C'est un avantage !
On arrive au même niveau que les bacs généraux »
(Antoine, BTS assistant de gestion)*

Cette contribution s'appuie sur une enquête auprès de la première génération de lycéens du Bac Pro en trois ans, entrés en bac pro en septembre 2009 (Bernard, Delavaud, Troger, 2011 ; Bernard, Masy, Troger, 2014). Menée entre 2009 et 2013 dans l'académie de Nantes grâce aux financements de la DEPP et du centre Henri Aigueperse-UNSA, cette enquête combine sur deux périodes, trois enquêtes par questionnaires (N1 = 465, N2 = 489, et N3 = 143) et deux séries d'entretiens semi-directifs (N1 = 41, N2 = 17) dans les mêmes établissements de l'académie. Je m'appuierai ici surtout sur la deuxième phase de l'enquête, et plus particulièrement les données concernant les enquêtés de cette génération qui ont intégré l'enseignement supérieur, quelle que soit la filière.

J'ai souhaité axer ma présentation sur les difficultés de ces bacheliers professionnels, à la fois parce qu'il ne sert à rien de les nier, mais aussi parce qu'elles sont souvent mentionnées par les professionnels et les médias, voire les scientifiques, dans une sorte de nébuleuse qui en rend la compréhension difficile, voire impossible de type « difficultés à s'organiser » ou « difficultés à suivre ». Dans la suite de mes travaux sur les étudiants de CPGE (Masy, 2014) et de ce que Beaud (2002) ou Felouzis (2001) avaient déjà souligné à propos de l'université, je me suis donc intéressé à la dimension temporelle de ces difficultés.

Faute de matériau suffisant mais aussi parce que l'objet primaire n'était pas celui-ci, nous n'avons pas pu identifier les spécificités selon les options au sein des filières, ou du statut (apprenti, étudiant), ni même celles pourtant criantes liées au genre. Il ne fait toutefois aucun doute que ces variables restent primordiales pour un travail plus conséquent sur la question. Ce sont donc les résultats d'une recherche inachevée qui vous seront présentés aujourd'hui.

La part de bacheliers professionnels qui poursuivent dans l'enseignement supérieur n'a fait qu'évoluer ces 15 dernières années, pour atteindre aujourd'hui 48% si l'on comptabilise l'apprentissage et les contrats de professionnalisation (EESR, 2013). Un taux très proche de celui de notre enquête qui est de 52 %.

Les difficultés que rencontrent ces jeunes dans l'enseignement supérieur ne sont pas réellement différentes de celles qui ont déjà été soulevées à propos des étudiants (Lahire 1997 ; Erlich, 1998 ; Beaud, 2002 ; Felouzis 2011 ; etc.), mais elles doivent désormais s'entendre à l'aune de la levée d'une barrière sélective après deux années, qui conduit à une « égalité symbolique » laissant penser que dorénavant les questions inhérentes à la poursuite dans l'enseignement supérieur touchent tous les lycéens.

Se pose dès lors la question des effets réels de cette « égalité symbolique » sur la « condition étudiante » (Felouzis, 2011) et particulièrement ce qui concerne les difficultés

⁴²⁶ ESPÉ, CREN, Université de Nantes, james.masy@univ-nantes.fr

que rencontrent ces « nouveaux étudiants ». Il ne s'agit pas ici d'expliquer une nouvelle fois les différences de résultats scolaires liés à des habitus inadéquats et encore moins de définir une hypothétique rationalité dans les choix opérés. Nous avons choisi ici de traiter cette question à travers les questions de temporalités. Non que celles-ci transcendent toutes autres difficultés mais parce qu'elles révèlent un fait social qui, bien que depuis longtemps souligné (Durkheim, 1912 ; Gurvitch, 1963 ; Sorokin, 1964) n'a été que peu étudié à l'école. Plus que de décrire des temporalités, nous avons choisi de traiter de la maîtrise gestionnaire du temps qui induit en creux que la non-maîtrise pourrait être handicapante.

Cette nécessaire maîtrise n'est pas récente dans les sociétés occidentales. A la suite de l'industrialisation et de la technologisation de celles-ci, une nouvelle forme de rapport au temps s'est construite (Rosa, 2010) : la « civilisation du temps abstrait » (Pronovost, 1996). Les conduites d'anticipation ont alors mué en une forme de rempart face à l'incertitude jusqu'à former une des caractéristiques fondamentales de l'existence, dont témoigne le recours systématique à l'avenir pour orienter l'action présente (projet, prévention, prévision, prévoyance, stratégie, etc.). Or, comme le souligne Hartog (2003), l'avenir fait toujours plus de place à l'incertitude et à la menace, et renforce le repli des moins préparés dans un « présentisme pesant et désespéré » (p. 126). Il en va de même avec la culture de l'urgence (Aubert, 2003), construite sur l'instantanéité de la communication, le profit immédiat et les nouvelles technologies d'information, qui amène l'individu à vivre dans une « temporalité immédiate » et voit émerger deux types d'individus : un « individu adapté, qui jouit de l'accélération » et, à l'opposé, « un individu pulvérisé par la vitesse d'une société qui l'écrase parce qu'il ne peut plus y inscrire le moindre projet » (p. 342). Ainsi la société incline à maîtriser le temps, alors même que sont exclus de cette maîtrise les plus fragiles face à l'avenir, lesquels sont aussi qui sont les plus vulnérables en général, comme l'expliquent P. Bourdieu ou J-P. Terrail (1984), selon qui la maîtrise du temps par les individus dépend de leurs conditions de classe et d'existence.

Dans le cadre qui nous préoccupe ici, la maîtrise du temps est une compétence bien inégalement distribuée mais systématiquement attendue des élèves tout au long de leur scolarité. Elle est d'ailleurs devenue un élément d'autant plus essentiel pour réussir que l'école s'est démocratisée et que par conséquent s'est accentuée la concurrence au sein du système éducatif. L'enseignement supérieur est en cela devenu l'ultime espace social où s'opposent et se reconstruisent les temporalités.

Nous avons donc souhaité interroger ici les difficultés de ces étudiants nouveaux bacheliers professionnels, dans une perspective « temporaliste » disait W. Grossin, c'est-à-dire en positionnant le temps comme variable centrale de la condition étudiante, voire prééminente pour eux.

LE TEMPS DES DIFFICULTES ET LES DIFFICULTES DE TEMPS

On retrouve bien entendu dans notre corpus la dialectique opposant les enseignements généraux et professionnels qu'évoquent A. Jellab (2008) et S. Orange (2013). Mais, nous nous en tiendrons ici aux enseignements généraux qui cristallisent toutes les difficultés de ces étudiants et qui résultent moins d'un rejet de ces enseignements que de l'écart de niveau entre ce qui est appris en « bac pro » et ce qui est attendu dans l'enseignement supérieur. Tous ou presque, quelle que soit la filière, évoquent effectivement un sentiment de « marche à gravir » dans l'apprentissage et de « chute brutale » des résultats :

« Je m'attendais pas avoir un aussi haute marche à monter. (...) Passer du dessus de la moyenne à 10 11 ou 12 et descendre à 5, 6, 4 voire 2. (...) Bon bah ça fait une claque au début ! » (femme, BTS).

Les difficultés ne sont pas l'apanage des moins bons élèves, même ceux qui n'en avaient aucune au lycée en éprouvent une fois dans l'enseignement supérieur. Une des « étudiantes bac pro »⁴²⁷ interrogée a été une très bonne élève durant les trois années de lycée avec 19 de moyenne, mais arrivée en BTS, elle peine à passer au-dessus de 10. Selon elle, comme pour beaucoup d'autres jeunes interviewés, cette différence tient au niveau des apprentissages réalisés au lycée : *« bah par exemple en français [au lycée] on nous faisait des exercices, on nous faisait des rédactions, mais des rédactions de niveau collège. »* (Femme, BTS). L'un d'entre eux explique avoir été mal préparé : *« Mais nous, on a vraiment appris que les bases et ça suffit pas du tout pour faire ce genre de BTS. Les bases, elles sont pas assez approfondies »* (Homme, BTS). Les difficultés énoncées sont du même ordre en IUT, mais encore plus importantes du fait du niveau demandé. Dans le cas de ceux qui intègrent l'université, les choses se compliquent bien entendu du fait de la nouveauté des disciplines enseignées :

« Bah vu qu'en bac pro on n'a pas forcément eu ça, c'est pas... C'est quand même dur. (...) il y a tout ce qui est par exemple le calcul d'un mouvement par rapport au poids du ballon au hand par exemple (...) C'est des calculs que j'ai jamais vus et c'est assez difficile » (homme, STAPS).

Et, même les disciplines traditionnelles peuvent exiger un niveau qui paraît inaccessible à des bacheliers qui ne sont pas rompus à l'exercice :

« Par exemple l'histoire en bac pro, c'est gentil. Là pour les partiels, il fallait faire une dissert'. Et la prof pour elle, moi ce que je faisais sur une disserte, c'était juste une intro pour elle. Bah ouais parce que moi on m'a jamais appris. C'est ça aussi le problème » (homme, LLCE).

Il convient, malgré tout, de préciser que contrairement aux élèves interrogés à l'entrée de leur cursus en bac pro, ces étudiants ne remettent plus en cause le sens ou l'utilité des savoirs généraux. Ils semblent même avoir renoué avec les savoirs généraux du fait même que ceux-ci leur manquent. Un manque qui devient discriminant dans la classe, se muant alors en lutte des classes.

LES « AUTRES », UNE CONCURRENCE « DELOYALE »

L'autre catégorie de difficultés qui émerge est liée à la confrontation avec d'autres étudiants issus des filières générales ou technologiques, au milieu desquels les anciens bacs pros sont souvent minoritaires. C'est alors un ressentiment social qui émerge, celui d'une certaine injustice qui renvoie au sentiment d'être en situation de « dominés ». Car si les STS, bien que sélectives n'ont rien d'élitistes (Orange, 2009), leur sélection opérée sur « un vivier de candidats » (toutes filières confondues) est bien loin de favoriser les bacheliers professionnels.

On retrouve naturellement le rapport aux enseignements généraux, mais cette fois-ci évalué à l'aune de ce que ces « autres » ont déjà acquis. Une étudiante en BTS explique que « Les

427 Afin de faciliter la lecture et la compréhension, nous utiliserons « étudiant bac pro » pour préciser l'appartenance à notre corpus.

STG et tout ça, ils ont plus de facilité que nous (...) Surtout qu'il y a beaucoup de STG et eux ils sont là et ils disent "bah nous on sait, on s'en fiche on peut parler entre nous !" ». Pour une autre, aussi BTS, ce ne sont pas les « autres » qui sont meilleurs mais les bacs pro qui ne sont pas « au niveau ». Elle concède aux professeurs que les bac pros constituent un poids : « Bah oui, il y a des choses qu'on a appris en bac pro comptabilité et qui sont des notions dans le BTS mais pas tellement que ça. Donc les profs ils ont pas le temps de nous gérer et donc on a un peu de difficultés en fait ». Il est d'ailleurs étonnant de constater combien l'idée selon laquelle cette attitude qui concerne seulement certains enseignants serait légitime du fait du faible niveau des bac pro par rapport aux « autres », est ancrée dans le discours. Pour une autre étudiante de BTS, c'est plus catégorique : « c'est surtout parce qu'ils ont une mauvaise image de nous [les bac pro] les profs déjà ! ». Elle évoque même une forme de dévalorisation qu'elle ressent dans les propos de certains enseignants : « Et puis, même ils pensent qu'on n'a pas les mêmes capacités, qu'on est moins bon quoi. Bah on le ressent en fait. (...) à travers certaines paroles qui disaient quoi. On voyait bien qui nous sous-estimaient quoi. »

Les difficultés des bacheliers professionnels ne sont toutefois pas ignorées par le corps enseignant, au moins dans les STS. Des étudiants de BTS en formation initiale nous ont fait part des cours de soutien auxquels ils étaient conviés, voire tenus d'assister. Le plus fréquemment, il est fait référence à des enseignants qui s'assurent d'une base commune à toute la classe avant d'avancer dans le programme. Mais, en « calant » le rythme sur les élèves en difficulté, ces derniers en viennent à considérer cette mise à niveau comme une perte de temps dont ils se sentent responsables, renforçant ainsi l'idée d'une place qui n'est pas la leur.

La distinction souvent établie entre les « étudiants bac pro » et les « autres » explique que dans le discours la même distinction soit établie : « Et après aussi c'est normal que les BTS ils ont une mauvaise image du bac pro parce que c'est la réalité. C'est la réalité quoi ! » (femme, BTS).

La difficulté liée au niveau se double d'une défiance sociale :

« Au début ça a été difficile parce qu'on avait l'impression qu'on n'était pas du même milieu. Qu'on n'avait pas la même mentalité avec ceux qui venaient de générale. (...) Enfin j'avais l'impression en fait. C'est-à-dire qu'on pensait pas les mêmes choses. (...) Bah je sais pas comment expliquer, c'est un ressenti... je sais pas comment l'expliquer. (...) Je sais pas ils voulaient peut-être pas se mélanger » (Femme, BTS).

Ce rapport de force au sein de la classe semble laisser penser aux « étudiants bac pro » qu'ils ne sont pas à leur place dans l'enseignement supérieur. Une sensation que le nombre ne fait qu'amplifier. Les élèves de bac pro représentent en effet moins d'un tiers de la classe dans les STS (29%, une tendance plus importante dans les filières tertiaires : 25%). Le sentiment d'oppression du nombre semble alors empêcher toute forme de « débrayage ». Les étudiants en alternance ressentent moins cette distinction, ce qui peut s'expliquer en partie par la faible proportion d'étudiants issus des filières générales et technologiques (25% en première année d'une formation de niveau III par alternance, DEPP, RERS 2014). D'ailleurs aucun apprenti ne nous a fait état de cours de soutien.

Dans les STS, la concurrence est perçue comme injuste du fait qu'elle conduit à une soumission à la cadence qu'imposent ces « autres » non bacheliers professionnels, paradoxalement plus nombreux et constituant donc une base de référence au moins en ce

qui concerne les enseignements généraux. On peut penser que ce rapport de force va cependant peu à peu s'inverser avec le temps et les injonctions à l'orientation prioritaire.

Dans l'anomie universitaire (Beaud, 2002), les identités s'effaçant dans la masse, le sentiment de concurrence n'est pas aussi prégnant. Si la concurrence existe néanmoins, les bacheliers professionnels s'en écartent : « *ils se tirent tous la bourre entre ceux qui sont en S, en L et tout ça...* » (Homme, STAPS), sous-entendant finalement l'idée d'une place qui ne serait pas tout à fait la sienne. Sa singularité au sein de la filière en fait de facto « *le bac pro de service* » : « *D'ailleurs tout le monde se moque de moi quand je dis que je viens de bac pro* » (Ibid.). Ces railleries, même si elles sont « *pour rigoler* », fournissent un exemple probant de la difficulté d'être en minorité dans un espace social homogène du point de vue social et scolaire.

LE TRAVAIL DEMANDE : METHODES ET GESTION DU TEMPS

La dernière grande difficulté évoquée tient au rythme et à la quantité de travail auquel les bacheliers professionnels n'avaient jamais été confrontés. Et même si les filières qu'ils empruntent sont parmi celles qui demandent le moins de travail personnel (Paivandi, 2011), elles en demandent toujours plus que ce qui leur avait été demandé jusqu'ici.

Par leur organisation pédagogique (modalités d'évaluation, concurrence) les filières du technologique supérieur exigent des niveaux de travail personnel très différents. Au contraire de l'université où la modalité d'évaluation amène à un travail « brutal » puisqu'une seule note décide de la suite (Lahire, 1997), les filières sélectives imposent un travail hebdomadaire par la régularité des évaluations. D'après la typologie qu'établit Paivandi (2011) à partir du temps contraint et du temps personnel d'études des étudiants, notre corpus compte surtout des étudiants du groupe au « rythme très encadré » (un nombre important d'heures de cours mais un moindre temps de travail personnel : STS, IUT) et quelques-uns dans le groupe au « rythme modéré » (peu d'heures de cours et de travail personnel : STAPS, Lettres, etc.). Ainsi, le temps de travail personnel hebdomadaire s'étend de 10 heures en STS ou en STAPS à 12 heures en IUT et 14 heures en Lettres, mais l'auteur note que ce temps varie au sein même des filières, ce qui suggère que « le métier d'étudiant n'est pas exercé de la même manière selon le type et le niveau d'études, la situation personnelle et l'investissement studieux » (p. 170).

Les jeunes que nous avons interrogés soulignent pour la plupart un manque de travail personnel sauf pour l'un d'eux qui est en STAPS. Nombreux expliquent d'ailleurs la chute de leur résultats par un manque de travail personnel mais aussi par « *un manque de temps, un manque de gestion de temps* », qu'ils imputent à la quantité de travail qu'implique le fameux « retard » :

« *Parce que quand nous on voyait un cours, c'était que des révisions pour les autres alors que pour nous c'était une découverte. Donc c'est sûr que après il faut plus refaire les exercices, plus apprendre. Alors que les autres ils avaient pas besoin* » (Femme, BTS).

Cela ne signifie pas qu'ils ne travaillent pas. D'aucuns disent même travailler chaque soir au moins une heure et « *faire les petites fiches de révision* » (Homme, BTS).

Mais pour certains, il est difficile, voire impossible, de répondre aux exigences :

« Bah ça se ressent un peu au niveau des résultats aussi. Mais c'est surtout que la charge de travail, elle est pas du tout la même. Alors bon, en BTS c'est... Il faut vraiment bosser au moins 2h par jour pour être vraiment dedans. Et moi je peux pas... (..) J'arrive pas à me poser et me dire "vas-y travaille" » (Homme, BTS).

L'alternance semble rendre plus difficile la mise au travail en dehors des périodes de cours :

« En fait, pendant la semaine d'école on est dedans, donc on arrive un petit peu à travailler. Mais après pendant les deux semaines d'entreprise, je n'ouvre pas un cahier. Donc, la reprise c'est dur ! » (Homme, BTS, alternance).

L'organisation est plus difficile encore à l'université, où aucun cadre, ni pédagogique, ni temporel ne vient aider à une gestion du temps de travail, rendant le travail personnel encore plus difficile :

« Le bac pro c'est pas pour le martyriser ni rien, mais on fait rien en fait. Enfin si c'est quelque chose, mais on n'a pas de devoir, on n'est pas habitué au travail à la maison. Alors que à la fac c'est beaucoup de travail chez toi. Et quand on sort de bac pro, on n'a pas envie » (Homme, LLCE).

Pour la majorité des jeunes interrogés, la question du travail personnel est récurrente et pour tous la réponse ne se trouve pas dans la quantité, car ils sont à présent obligés de travailler, mais dans ce qu'ils appellent la méthode de travail : « Mais bon après c'est en ayant une méthode qu'on y arrive quoi, c'est surtout ça ! » (Femme, BTS). Cependant, aucun d'entre eux n'explique précisément ce que peut constituer LA méthode, indicateur de leur difficulté à s'organiser dans le temps.

Le travail personnel ne pose pas plus problème aux bacheliers professionnels qu'aux étudiants du premier cycle universitaire qui, selon Férouz, (2001), peinent à reconnaître : « la nécessité normative de "travailler pour réussir" et le constat personnel d'une difficulté à "passer à l'acte" » (p. 109). Mais tandis que l'auteur l'explique par cette « institution faible » qu'est l'université qui « n'impose rien », les étudiants de BTS et de DUT que nous avons interrogés sont quant à eux tout à fait (en)cadrés par l'institution, non loin d'être, en cela, « enveloppante » (Darmon, 2013). S. Orange (2013) parle d'ailleurs de « huis clos » à propos des STS. Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, quelle que soit la filière empruntée, semblent devoir faire face à la réalité des habitudes contractées parfois depuis le collège. Si tous n'étaient pas des « bosseurs » avant le BTS, la quasi majorité d'entre eux peut être assimilée au modèle du « forçat » de A. Barrère (1997), qui conjugue « acharnement au travail et écrasement subjectif devant une réussite qui n'est pas proportionnelle » (p. 230), incarnant de ce fait l'injustice du système qui ne récompense pas le travail. Ce qui n'est pas sans effet sur le rapport à l'avenir.

LE DOUTE ET L'ANXIÉTÉ

Le niveau d'aspiration des jeunes porte en lui, à la fois la représentation qu'ils se font de l'avenir, *i.e in fine* la place qu'ils visent dans la société à venir, mais aussi le niveau de confiance dans leur capacité à y parvenir. Et bien qu'aujourd'hui la très grande majorité des familles ait intériorisé la norme de scolarisation longue (Poullaouec, 2010), les compétences et les ressources, qui permettent de développer des stratégies scolaires restent inégalement réparties (Duru-Bellat & Van Zanten, 2002 ; 2009) et conditionnent des parcours scolaires dont on sait qu'ils sont « inégalement rentables et inégalement valorisés » (Le Pape & Van

Zanten, 2009, p. 197) ; une tendance qui ne fait que se renforcer au gré des crises. Celles de 2008 et 2010 ont donné toujours plus d'importance à la place du diplôme dans l'accès à l'emploi et renforcé l'idée du bac comme niveau de diplôme minimal sur le marché du travail (Barret, Ryk & Volle, 2014). L'avenir incertain devient alors anxiogène pour les moins bien dotés en capital scolaire. Même si celui-ci ne suffit pas à assurer l'avenir, il en limite l'incertitude.

Les étudiants que nous avons interrogés s'inscrivent quant à eux dans un rapport anxieux à l'avenir, à la fois parce que peu sont certains de réussir leur première année attendu qu'un tiers ne passe pas en deuxième année (Péan, 2012), mais aussi parce qu'ils se trouvent confrontés à l'incertitude, pas uniquement celle qu'induit « l'institution faible » qu'est l'université (ibid.) mais celle qu'induit la « société du risque » (Beck, 2001) où la menace de la disqualification sociale plane sur les plus fragiles (Paugam, 1991).

Le doute touche tous les étudiants interrogés, mais de façon tout à fait inégale. Au moment de l'enquête par questionnaire, au début de leur première année dans le supérieur, tous souhaitent poursuivre leur formation l'année suivante. Au moment des entretiens, seuls quelques-uns étaient certains de poursuivre. Au total, toutes formations confondues, seulement un tiers des étudiants est certain de continuer dans la même voie l'année suivante et cinq avaient déjà abandonné.

A une exception près, l'avenir se trouve pour tous forcément suspendu aux difficultés scolaires que traduisent des résultats insuffisants : « *Donc aujourd'hui je sais pas ce que je veux faire du coup parce que je sais pas si je passe en 2e année (...)* » (Femme, BTS).

Pourtant, selon Felouzis (2001), une formation, dont le présent détermine l'avenir par le biais d'un projet professionnel précis (filières professionnelles), rend plus acceptables le présent et la définition de l'avenir, à l'inverse d'une distance trop importante (filières universitaires hors santé) qui rend le présent plus difficile à vivre et l'avenir tout autant flou que les perspectives qui se dégagent. Ainsi, les filières fermées (STS, IUT, CPGE) seraient par définition moins marquées par l'incertitude extrême. Les étudiants rencontrés n'en semblent pas moins frappés du saut de l'incertitude.

Il n'est qu'à s'en remettre à leurs aspirations qui sont manifestement plus souvent le fait d'une forme de prémunition face au chômage que d'un réel projet. Pour s'en convaincre, il suffit d'interroger leur représentation de l'avenir à moyen terme. Lorsque nous leur avons demandé comment ils voyaient l'avenir à cinq ans, tous ou presque ont mis en avant l'impératif d'emploi et aucun n'a évoqué l'idée du nouvel éthos du travail qu'est l'épanouissement (Lalive d'Epinay, 1994) que j'avais pourtant souvent rencontré auprès des étudiants des CPGE. L'expression la plus répandue est « *avec du boulot déjà ce serait bien* » (Homme, BTS). Ce point crucial s'entend comme un commencement : « *bah déjà avoir un travail. Et après fonder une famille* » (Femme, BTS).

La place du diplôme se renforçant, tous évoquent la possibilité de poursuivre après le BTS, mais aucun, sinon les étudiants à l'université, ne sait ce que peut être cette suite. Il ne s'agit pas ici que d'une conséquence du doute lié aux résultats. L'un d'entre eux pourtant en tête de classe dit ne pas savoir et surtout ne pas connaître réellement les possibilités dont il dispose. Ainsi, pour ces jeunes, l'accès à l'enseignement supérieur semble être moins associé à la possibilité effective d'une mobilité sociale ascendante, que comme un rempart face à l'exclusion :

« Y'a beaucoup de gens qui nous disent "après le bac vous aurez rien, vous trouverez jamais rien. Le monde du travail est trop compliqué. Il faut continuer les études". Donc moi dans ma tête eh ben c'est dans cette logique là que je parlais, donc voilà » (Femme, BTS).

Ce qui explique que pour beaucoup, particulièrement en alternance, le CDI prévale sur la poursuite d'études :

« Bah si l'entreprise de l'alternance me prend en CDI après eh bien je m'arrête là. Parce que je sais déjà que c'est difficile de trouver des entreprises déjà donc bah... Donc si on a l'occasion de trouver un boulot à la sortie du BTS il faut pas refuser quoi ».

Leurs difficultés au sein de l'enseignement supérieur, leur moindre maîtrise du temps et l'insuffisance de leur capital informationnel, contraint ces étudiants à une forme d'anticipation qui tient plus de la prévoyance bâtie sur l'expérience et l'intuition que d'une anticipation rationnelle comme la prévision (Boutinet, 2005). Ce ne sont pas pour autant des aspirations « rêvées », comme dirait P. Bourdieu (1974), qui distingue les simples souhaits des aspirations « effectives » capables d'orienter les pratiques et dotées d'une probabilité raisonnable d'être suivies d'effets. Elles sont même d'autant plus effectives qu'elles sont le plus souvent « bridées » par la société du risque, qui conduit à penser le chômage comme une possibilité de laquelle il est nécessaire de se protéger.

CONCLUSION

Pour conclure, on peut dire que ces étudiants n'ont pas été préparés, ou tout du moins n'ont pas eu le temps de se préparer à l'éventualité d'une poursuite dans l'enseignement supérieur, à ce que cela suppose et propose. En cela, la réforme de 2009 interroge l'effet uniquement symbolique d'un baccalauréat professionnel en trois ans et pose la question de la condition étudiante de ces nouveaux bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur.

Il est intéressant de noter que tous ces étudiants accèdent nouvellement à cet espace-temps qu'est la jeunesse. Mais pour tous leur jeunesse doit bientôt s'arrêter. Il semble donc qu'ils aient, d'une certaine façon, incorporé l'idée d'une jeunesse courte, en comparaison de celles des étudiants de l'université ou des grandes écoles. Cela montre, s'il en est encore besoin, combien l'école, et notamment les inégalités scolaires, pèsent sur la jeunesse, car même si celle-ci s'allonge, sa durée reste corrélée de près à l'origine sociale et aux conditions économiques du moment.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aubert, N. (2003), La culture de l'urgence, Paris, Flammarion

Barret, C., Ryk, F. et Volle, N. (2014), Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme. Bref du Céreq, n°319, mars 2014. Céreq

Beaud, S. (2002). 80 % au bac ... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. Paris, La Découverte. Bourdieu, P. (1974), « Avenir de classe et causalité du probable », Revue française de sociologie, vol. 15(1), p. 3-42

Bernard, P.-Y., Delavaud, L. et Troger, V. (2011), Le baccalauréat professionnel en trois ans : perspectives et risques pour les lycéens, Rapport de recherche pour la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, CREN, MSH Ange Guépin, Nantes.

Bernard, P.-Y., Masy, J. & Troger, V. (2014) . Le baccalauréat professionnel en trois ans : les élèves de lycée professionnel entre nouvelles trajectoires de promotion scolaire et risques d'espoirs déçus, CREN, rapport de recherche pour le centre Henri Aigueperse/UNSA, mars 2014, 81 pages, <http://cha.unsa-education.com/spip.php?article72> .

Boutinet J-P. (2005), Anthropologie du projet, Paris, Quadrige.

DEPP (2015). Repères et références statistiques, Paris, Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective.

Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2006), Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin.

Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (dir.) (2009). Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires, Paris, Puf.

Erllich, V. (1998). Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation, Paris, ArmandColin.

Felouzis, G. (2011). La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université, Paris, Presses universitaires de France. Hartog, F. (2003), Régimes d'historicité, Paris, Seuil.

Jellab, A. (2008), Sociologie de l'enseignement professionnel, Toulouse, Presse Universitaires du Mirail.

Lahire, B. (1997), Les manières d'étudier, Paris, La documentation française.

Lalivie d'Épinay, C. (1994), Significations et valeurs du travail. Dans M. De Coster, et F. Pichault, Traité de sociologie du travail, Bruxelles, De Boeck Université, p. 55-82.

Lemaire, S. (2007), « Le devenir des bacheliers professionnels », Éducation et Formation, n°75, p.127-137.

Le Pape, M.-C et Van Zanten, A. (2009), « Les pratiques éducatives des familles », in M. Duru-Bellat et A. Van Zanten (dir.), Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires, Paris, Presses Universitaires de France, p. 85-205.

Masy, J. (2014), La construction sociale du rapport au temps : le cas de boursiers de CPGE. (Thèse de doctorat), Université de Nantes, France.

Mercure, D. (1995), Les temporalités sociales. Paris, L'Harmattan.

Orange, S. (2013), L'autre enseignement supérieur. Le BTS et la gestion des aspirations scolaires, Paris, Puf

Paivandi, S. (2011), « Le temps studieux des étudiants », in O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h, Le monde des étudiants, Paris, La documentation française, p. 151-167.

Poullaouec, T. (2010), Le diplôme arme des faibles, Paris, La Dispute.

Pronovost, G. (1996), Sociologie du temps, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

Rosa, H. (2010), Accélération. Une critique sociale du temps, Paris, La découverte

Liste des publications⁴²⁸

15/2 : Les évolutions du métier de technicien supérieur technico-commercial : Etat des lieux et Analyse prospective	Dominique BOURGOIS, Maïeutika
15/1 : Les métiers de la médiation et de l'intervention sociale et la place du Baccalauréat professionnel Services de proximité et vie locale	Françoise KOGUT-KUBIAK, Céreq Valérie Gosseume, MSH de Nantes,
14/4 : Compétences clés : définitions, usages et formalisation	René Paul ARLANDIS, Linda OOULMANE et Marina GUIMARAES, consultants Sémaphores Jean-Claude COULET, CRPCC Rennes 2
14/3 : Le secteur de la coiffure : évolution des métiers et des emplois, état des lieux et perspectives, conséquences sur l'offre de diplômes	Catherine GAY et Fanny MONTARELLO, CG Conseil
14/2 : Etudes de cas sur les jeunes ouvriers de la filière automobile : impact de la crise sur l'emploi, la qualification et les mobilités	René MATHIEU et Armelle GORGEU, CRESSPA, CNRS
14/1 : Les emplois de la vente et du commerce : quelles évolutions pour les deux baccalauréats professionnels ?	Jean-Paul CADET, Françoise KOGUT-KUBIAK, Samira MAHLAOUI et Dominique MAILLARD, Cereq
13/3 : Modes d'évaluation dans les diplômes professionnels	Josiane Paddeu, Patrick Veneau, Céreq
13/2 : Quelle reconnaissance conventionnelle des diplômes dans les relations formation emploi ?	Pascal Caillaud, MSH de Nantes Nathalie Quintero et Fred Sechaud, CEREQ
13/1 : Incidence d'une rénovation de diplôme sur la cartographie de l'offre de formation en région : l'exemple du secteur sanitaire et social	Sabine MENGIN, Philippe PASSEMARD, Rodolphe EJNES, Geste
12/2 : les compétences comportementales dans les diplômes professionnels : un savoir évaluable ?	Catherine GAY et Fanny MONTARELLO, CG Conseil
12/1 : Jeunes et entreprises face aux ruptures de contrat d'apprentissage	Marie-Hélène Touttin, Benoit Cart, Valérie Hengelle, CLERSE Lille Elyes Bentabet, Françoise Kogut, CEREQ
11/3 : Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels	- Pascal Caillaud, Valérie Gosseume, MSH de Nantes, - Renaud Garrigues et Christelle Grumeau, Dictys Conseil, - Paul Kalck, Chantal Labruyère, Josiane Paddeu, Céreq
11/2 : Au cœur des activités d'accueil. Certifications, emplois, savoir-faire, évolutions, prospective	Jean-Paul CADET, Valérie GOSSEAUME, Christophe GUITTON, Paul KALCK, Françoise KOGUT-KUBIAK, Chantal LABRUYERE, Samira MAHLAOUI (coord.), Fred SECHAUD, Cereq
11/1 : Passerelles : dispositifs et usages réels dans le secteur sanitaire et social	Sabine MENGIN, Philippe PASSEMARD, Daniel RIGAUD, Geste
10/3 : Enquête sur les premiers pas de la généralisation du bac pro en 3 ans dans le champ tertiaire	Fabienne MAILLARD, Nathalie FRIGUL, Université de Picardie Jules Verne, CURAPP

⁴²⁸ Liste de la collection *CPC-Documents* devenue *CPC-Etudes* en 2010 – DGESCO Ministère de l'Éducation nationale, Mai 2016

10/2 : Les baccalauréats professionnels de l'industrie à la veille de la réforme. Focus sur l'électrotechnique et la réparation des carrosseries	-Catherine BÉDUWÉ, Bernard FOURCADE, Maurice OURTAU, LIRHE-CNRS, Université de Toulouse -Agnès LEGAY, Mickaële MOLINARI, Josiane PADDEU, Nathalie QUINTERO, Fred SECHAUD, CEREQ
10/1 : Développement durable, gestion de l'énergie. Evolution et conséquences sur l'offre de formation	Fanny MONTARELLO, Catherine GAY CG Conseil
09/10 : Pour une approche statistique des relations entre formations et emplois. Premières comparaisons internationales	Catherine BEDUWE, Jean-Michel ESPINASSE, LIRHE-CNRS, Université de Toulouse
09/9 : Valeur des diplômes et insertion professionnelle. Perspectives européennes	Nathalie Moncel (coord.), Thomas Couppié, CEREQ Jean-François Giret, Université de Dijon. Jordi Planas, Guillem Sala, Université Autonome de Barcelone. Philippe Lemistre, Centre associé Céreq Toulouse. Mark Smith, ESC Grenoble
09/8 : Développer le métier pour rénover le référentiel : une étude réalisée avec des employés administratifs et des enseignants de BEP « métiers du secrétariat »	Bernard PROT, Régis OUVRIER-BONNAZ, Joëlle MEZZA, Emmanuelle RILLE-BAUDRIN CRTD-CNAM Pierre VERILLON INRP
09/7 : Rénovation des BTS Bâtiment et Travaux Public	Fanny MONTARELLO, Catherine GAY CG Conseil
09/6 : Le BTS Hôtellerie Restauration. Enjeux et conditions d'une rénovation du diplôme	Nathalie FRIGUL CURAPP - Université de Picardie
09/5 : Modélisation des emplois de service et formalisation des compétences	Marc RAFFENNE, Elodie SÉGAL (Coord.), Guillaume TIFFON, Romaric VIDAL Centre Pierre Naville – Université d'Evry
09/4 : Le baccalauréat professionnel : Etat des lieux avant la réforme (2 tomes)	Céline Floriani, Jean-Louis Kirsch, Françoise Kogut-Kubiak, Michèle Ménabréaz, Josiane Paddeu Avec la participation de : Christelle Gauthier, Nathalie Quintero Céreq
09/3 : L'abandon d'études en baccalauréat professionnel : enquête sur une réalité mal connue	Stéphane Beaud (dir.), Audrey Mariette Centre Maurice Halbwachs École Nationale Supérieure
09/2 : Une évaluation du BTS Informatique de gestion. Un diplôme et un niveau en questions	Dominique Maillard, Patrick Veneau Avec la collaboration de Anne Delanoé, Pierre Hallier et Anna Doazan Cereq
09/1 : Affiliations et désaffiliations aux métiers de la mécanique automobile : le cas des apprentis	Gilles Moreau GRESKO EA-3815 Université de Poitiers
08/2 : Les choix d'orientation à l'épreuve du temps	Thierry Berthet, Isabelle Borrás, Gérard Boudesseul, Cyril Coinaud, Yvette Grelet, Agnès Legay, Claudine Romani, Céline Vivent. Cereq

08/1 : Gestion par les compétences et nouveaux rapports aux titres	Frédéric Neyrat (dir.), Marie-Hélène Jacques, Dolorès Laope, Amandine Mathivet GRESOC Université de Limoges
07/1 : Entre le référentiel et l'activité : le problème de la prospective du métier – Une étude avec des employés administratifs	Yves Clot (dir.), Bernard Prot, Emmanuelle Reille-Baudrin Clinique de l'activité, CNAM
06/4 : De la réglementation nationale au certificat européen. Tensions et solutions pour trois pays : Allemagne, France, Royaume-Uni. Le cas de la maintenance aéronautique	Joachim Hass Céreq Maurice Ourtau LIRHE-CNRS, Université de Toulouse
06/3 : Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux	Fabienne Maillard (dir.) DGESCO - Ministère de l'Éducation nationale
06/2 : La nomenclature des niveaux de formation – sens, portée, devenir	Françoise Dauty, Philippe Lemistre, Jean Vincens LIRHE-CNRS, Université de Toulouse
06/1 : Évaluation du BTS Transports	Catherine Gay CG Conseil
05/5 : L'homologation et son évolution depuis 1973	Dominique Maillard, Patrick Veneau, Emmanuel Sulzer Céreq
05/4 : Les compétences dites « relationnelles » : quel contenu, quel apprentissage, quelle place ?	Jean-Pierre Durand (dir.), Elodie Segal Centre Pierre Naville, Université d'Évry
05/3 : Le développement de la bi-certification du diplôme professionnel	Pascal Caillaud MSH Ange Guépin, Université de Nantes
05/2 : La notion de « matériaux » : quelle pertinence dans la structuration de l'offre de formation ?	Christian Marquette Céreq
05/1 : Les bacheliers dans les usines d'équipement automobile : vers la déqualification ?	Armelle Gorgeu, René Mathieu (Centre d'études de l'emploi)
04/9 : Fluctuations du marché et insertion des jeunes : conséquences sur la politique des diplômes	Mireille Bruyère, Jean-Michel Espinasse, Bernard Fourcade (LIRHE-CNRS, Université de Toulouse)
04/8 : Un nouveau profil de diplôme pour une nouvelle figure professionnelle ? Le bac pro Pilotage de Systèmes de Production Automatisée (PSPA), un diplôme transversal	Emmanuel Quenson (Centre Pierre Naville, Université d'Évry)
04/7 : Guide d'élaboration des diplômes professionnels	Bureau du partenariat avec le monde professionnel et des CPC – Ministère de l'Éducation nationale
04/6 : Emploi et formation dans le secteur des industries nautiques	Jacques Pillemont (Cerfise)
04/5 : Évolutions de l'emploi tertiaire de base et positionnement des CAP-BEP tertiaires sur le marché du travail	Thomas Couppié, Céline Gasquet, Alberto Lopez (Céreq)
04/4 : La reconnaissance de l'expérience professionnelle dans les activités de service pour d'anciens Emplois-jeunes	Patricia Champy-Remoussenard (dir.) (ERAEF, Université de Nancy2)
04/3 : Les employés de commerce des grandes surfaces culturelles	Noémie Dessus (ACT Consultants)
04/2 : Les poursuites d'études des bacheliers professionnels en Ile de France	Françoise Coutellier (Intermède)

04/1 : Guide à l'intention des membres des CPC

GESCO secrétariat général des CPC

03/7 : Évaluation du baccalauréat professionnel Productique des matériaux souples	Lucile Gourdon, Elyse kabantchenko (Cabinet Reverdy)
03/6 : Le déclassement à l'embauche : les diverses approches	Olivia Blum (Centre d'études de l'emploi)
03/5 : Le BTS Assistance technique d'ingénieur : un diplôme paradoxal et efficace	Marc Boudier (Université de Toulouse), Emmanuel Quenson (Centre Pierre Naville – Université d'Evry)
03/4 : Les emplois du secteur de l'environnement	Catherine Gay (CG Conseil)
03/3 : Politique éducative et diplômes professionnels : le CAP entre déclin et relance	Fabienne Maillard (DESCO- Ministère de l'Éducation nationale)
03/2 : Abandons, échecs, réorientations en CAP et BEP	Françoise Coutellier (Intermède)
03/01 : Les bacs pros et les BP du bâtiment : deux diplômes en concurrence ?	Jacques Pillemont (Cerfise)
02/2 : Les emplois d'opérateur de production dans les industries agro-alimentaires, pharmaceutiques et cosmétiques	Catherine Gay (CG Conseil)
02/09 : les employés des centres d'appel ou la flexibilité sous toutes ses formes	Noémie Dessus (ACT Consultants)
02/08 : L'entrée des bacs pros à l'université : Une quête de réparation sociale	Stéphane Beaud (Université de Nantes), Michel Pialoux (Centre d'études de l'emploi)
02/07 : L'abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de BEP	Aziz Jellab, Laurence Emin (ESCOL, Université Paris VIII)
02/06 : Les diplômes de niveau V dans la filière Bioservices : éléments pour un diagnostic partagé	Lise Causse, Chantal Labruyère, Sylvie-Anne Mériot (Céreq)
02/05 : Les brevets professionnels dans l'architecture du niveau IV de formation professionnelle	Catherine Agulhon (Paris V), Guy Brucy, Françoise Ropé (Sa.So, Université de Picardie)
02/04 : La validation des acquis professionnels au milieu du gué	Yves Clot (dir), Bernard Prot, Christiane Werthe (Clinique de l'activité, CNAM)
02/03 : La polyvalence ouvrière dans la filière automobile : exigences et pratiques	Armelle Gorgeu, René Mathieu (Centre d'études de l'emploi)
02/01 : La construction de la certification : quelles méthodes pour quels usages ?	DESCO-CEREQ
01/06 Évaluation des baccalauréats professionnels de la productique	Marie-Christine Combes, Emmanuel Quenson (GIP Mutations des industries et des services)
01/05 Les référentiels des diplômes professionnels – La norme et l'usage	Fabienne Maillard (DESCO- Ministère de l'Éducation nationale)
01/04 Enseignement professionnel et santé au travail des jeunes (2)	Annie Thebaud-Mony (dir.), Nathalie Frigul (INSERM)
01/03 : Le BEP Carrières sanitaires et sociales	Noémie Dessus (ACT Consultants)
01/02 : Évaluation du BTS Assistant de gestion PME-PMI	Emmanuel Quenson (GIP Mutations des industries et des services)

01/01 : L'expérience professionnelle en question	Collectif (GREE, Université de Nancy ; LATTS, Université de Marne la vallée ; LIRHE,-CNRS, Université de Toulouse ; SASO, Université de Picardie)
00/7 : Le CAP Exploitation d'installations industrielles – Développement en formation initiale, Situation des jeunes en entreprise	Françoise Coutellier (Intermède)
00/6 : Un mouvement social pour la formation permanente : 1945-1970	Lucie Tanguy (dir) (Travail et mobilités – Paris X), Guy Bruzy (Université de Picardie), Philippe Casella (Travail et mobilités, Université Paris X), Vincent Troger (Centre Pierre Naville, Université d'Evry)
00/5 : La mobilisation du système scolaire en faveur des élèves en difficultés : espoir ou illusion ?	Jacky Beillerot (dir.), G. Lévy, C. Marzolf, P. Morel (APRIEF, Université Paris X)
00/4 : La validation des acquis professionnels – Concepts, méthodes, terrain	Yves Clot (dir.), Jacqueline Magnier, Christiane Werthe (Clinique de l'activité, CNAM)
00/3 : Le CAP aujourd'hui – Une analyse de la situation professionnelle des titulaires du diplôme	Éric Cahuzac, Philippe Lemistre, Maurice Ourtau (LIRHE-CNRS, Université de Toulouse)
00/2 : Évaluation du baccalauréat professionnel Services	Claire Collin (Devenirs)
00/1 : Évaluation du CAP Employé de pharmacie	Noémie Dessus (ACT Consultants)
99/6 : Enseignement professionnel et santé au travail des jeunes	Annie Thebaud-Mony (dir.), Nathalie Frigul (INSERM)
99/5 : Quelles évolutions pour les BEP du BTP ?	Jacques Pillemont (Cerfise)
99/4 : La validation des acquis professionnels – Nature des connaissances et développement	Yves Clot (dir.), C. Ballouard, C. Werthe (Clinique de l'activité, CNAM)
99/3 : Évaluation du BTS Technico-commercial	Claire Collin (Devenirs)
99/2 : Quels sont les nouveaux métiers de demain ?	Catherine Gay (CG Conseil)
99/1 : Des contenus d'enseignement aux situations de travail – A propos des spécialités Électrotechnique, Électronique et Informatique industrielle	Henri Eckert, Patrick Veneau (Céreq)
98/9 : De la formation à l'emploi : les BTS du commerce entre complémentarité et concurrence	Fabienne Maillard (DESCO-Ministère de l'Éducation nationale)
98/8 : L'emploi et les recrutements dans la fonction publique : quelle place pour les jeunes ?	Florence Audier (Université Paris 1)
98/7 : Les métiers et les formations de la sécurité	Dominique Pérez (Opportunités)
98/6 : Les CPC et les régions dans la construction des formations et des diplômes	Bernard Fourcade (LIRHE-CNRS, Université de Toulouse)

98/5 : Les métiers du tri et de la récupération des déchets	Catherine Gay (CG Conseil)
98/4 : Les formations complémentaires d'initiative locale : leur construction, leur place dans la relation formation-emploi	Françoise Coutellier (Intermède)
98/3 : La rénovation de la filière Microtechnique	André Larceneux (dir.), Elyse Kabantchenko (IRADES, Université de Besançon)
98/2 : Etre élève et apprenti	Damien Brochier, Antoine Richard (Céreq)
98/10 : Genèse de la formation professionnelle continue	Lucie Tanguy (dir) (Travail et mobilités, CNRS-Paris X), Guy Brucy (Université de Picardie), Viviane Isambert-Jamati (Université Paris V), Vincent Troger (Université Paris V)
98/1 : La double finalité du BEP	Bernard Fourcade, Maurice Ourtau (LIRHE-CNRS, Université de Toulouse)
97/6 : Restauration collective : analyse des besoins en formation pour une rénovation des diplômés	Sylvie-Anne Mériot (Céreq)
97/5 : L'orientation des élèves vers le BEP	Fabienne Maillard (DLC-Ministère de l'Éducation nationale)
97/4 : Débouchés professionnels et poursuites d'études pour les bacheliers technologiques en sciences médico-sociales	Claire Collin (Devenirs)
97/3 : Enseignants et élèves de lycée professionnel face à la sécurité	Annie Thebaud-Mony, Nathalie Frigul (INSERM)
97/2 : BEP en apprentissage : un diplôme pour des usages multiples	Anne-Claire Defossez (Quaternaire)
97/1 : Les abandons d'études avant la fin d'un cycle	Sylvain Broccolichi (Université Paris V)
96/9 : La filière transport et logistique : la diversification en question	Catherine Agulhon (Université Paris V), Vincent Troger (Université de Lille), Reinhard Gressel (INRETS-CNRS)
96/8 : Les Certificats de qualification professionnelle (CQP) : de la construction du référentiel à l'évaluation des acquis	Anne-Marie Charraud, Elsa Personnaz, Patrick Veneau (Céreq)
96/6 : Les modalités d'usage de la main d'œuvre juvénile par les entreprises et les secteurs d'activité	José Rose (dir.), Nathalie Moncel (GREE, Université de Nancy)
96/5 : Emplois et métiers dans le service direct au particulier : qualification et professionnalité	Félix Dossou, Annie Fouquet (Centre d'Etudes de l'Emploi)
96/4 : Le BTS Audiovisuel, une alternative à la formation sur le tas	Régis Deruelle (ADISE)
96/3 : Des médiateurs de quartier contre la fracture sociale	Claire Collin (Devenirs)
96/2 : Guide méthodologique : l'élaboration du dossier d'opportunité	(DLC- Ministère de l'Éducation nationale)
96/1 : Les métiers et formations de la piscine	Catherine Gay (CGay Consultant), Dominique Pérez (Opportunités)
95/11 : Modes d'usage par les entreprises des BEP et du bac pro de la filière Bureautique	Olivier Liaroutzos, Sylvie-Anne Mériot (Céreq)
95/10 : Le BP Plâtrerie dans l'évolution des métiers du plâtre	Jacques Pillemont (CERFISE)

95/9 : Vers un BTS d'Exploitation des industries de production par procédé ?	Edith Kirsch (Céreq)
95/8 : Recomposition des marchés et rénovation des BTS - le cas du génie climatique	Vincent Troger (Université de Lille)
95/7 : Les CAP industriels : de la formation continue vers la formation initiale	Patrick Bourdaret (CERAF, Université de Rennes)
95/6 : La création d'un baccalauréat professionnel de construction aéronautique, dossier d'opportunité	Yvette Lucas (dir), Charles Gadea, D.G. Fontaine (CNRS)
95/5 : Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III	Bénédicte Gendron (Université Paris I)
95/4 : Diplômes, compétences et marché du travail	Catherine Beduwé, Jean-Michel Espinasse (LIRHE-CNRS, Université de Toulouse)
95/3 : Analyse de la filière Bioservices	Bernard Fourcade, Maurice Ourtau (LIRHE-CNRS, Université de Toulouse)
95/2 : Dessinateur industriel, un métier ou un emploi ?	Catherine Agulhon (Université de Picardie)
95/1 : La construction sociale de l'accident du travail chez les jeunes	Annie Thébaud-Mony (dir.), Nathalie Frigul, P. Clappier, Damien Cru (INSERM)
94/12 : Les formations de l'habillement et leur rendement professionnel : approche qualitative	Annie Junter-Loiseau (dir.), Manuela Charlès et Florence Gillouard (Céraf, Université de Rennes)
94/11 : Les conseillers en économie sociale et familiale : évolution de la profession et adaptation de la formation	Isabelle Benjamin, François Ménard (FORS), François Aballéa (Gris, Université de Rouen)
94/9 : Mécanique : quels diplômes pour l'avenir au niveau V ?	Fabienne Maillard (DLC-Ministère de l'Éducation nationale)
94/8 : Serrurier-métallier : un groupe professionnel de la branche construction	Jacques Pillemont (Cerfise)
94/7 : Les lycéens travailleurs	Robert Ballion (EHESS-CNRS)
94/6 : Bâtiment : De l'opportunité de créer un BTS pour les métiers de la finition	Fabienne Maillard (DLC- Ministère de l'Éducation nationale)
94/5 : Évaluation du système de validation par unités capitalisables	Patrick Lechaux, avec la collaboration d'Amina Barkatoolah (Quatenaire-Territoire-Formation)
94/4 : Regard sur le BTS Informatique de gestion	A. Amar, G. Margirier, P. Mouy (IREPD, centre associé au Céreq)
94/3 : Création d'un baccalauréat professionnel Productique pour les industries de process – Dossier d'opportunité	C. Marquette, S.-A. Mériot, E. Kirsch (Céreq)
94/2 : Savoirs et compétences	Françoise Ropé (Université de Picardie) (dir.) Lucie Tanguy (Travail et mobilités – CNRS Paris X) (dir.)
94/1 : Comment on crée un CAP en 1994 : L'exemple du CAP Exploitation d'installations industrielles	Secrétariat général des CPC-MEN
93/6 : Évaluation du baccalauréat professionnel Bâtiment – Étude de prix	Jacques Pillemont, Alain Pierrot (Cerfise)

93/5 : Étude des emplois et des qualifications techniques dans le secteur de l'environnement	Catherine Gay (CG Conseil)
93/4 : Le baccalauréat professionnel Équipements et installations électriques – La construction d'une qualification à plusieurs mains : formateurs, professionnels, jeunes	Patrick Lechaux (Quatenaire-Territoire-Formation)
93/3 : Regard sur le baccalauréat professionnel Bio-industries de transformation	Didier Duchene, Anne-Claude Gérardot, Sabira Perraud (MGM Consultants)
93/2 : Étude d'opportunité pour la création d'un BTS dans l'immobilier	Maurice Ourtau (LIRHE-CNRS, Université de Toulouse)
93/1 : Guide méthodologique : référentiel des activités professionnelles et référentiel de certification	Secrétariat général des CPC- Ministère de l'Éducation nationale
92/6 : Les emplois de la vente : quelle place pour le CAP et le BEP ?	Fabienne Maillard (DLC-Ministère de l'Éducation nationale)
92/5 : Guide à l'intention des membres des CPC	Secrétariat général des CPC- Ministère de l'Éducation nationale MEN
92/4 : Jeunes en difficultés et accès à la qualification professionnelle	Bernard Hillau (DLC- Ministère de l'Éducation nationale)
92/3 : Les diplômes technologiques et professionnels – modalités d'élaboration et d'actualisation	Secrétariat général des CPC- Ministère de l'Éducation nationale
92/2 : Les formations tertiaires de bureau : quel avenir pour le CAP ?	Fabienne Maillard (DLC- Ministère de l'Éducation nationale)
92/1 : Documents méthodologiques. Dossier d'opportunité	(DLC- Ministère de l'Éducation nationale)

éditeur	Direction générale de l'enseignement scolaire
contact	Bureau des diplômes professionnels
accès internet	www.eduscol.education.fr/cpc
date de parution	Décembre 2016
conception graphique	Délégation à la communication
ISSN	2271-1775