



Le point sur... Les 30 ans du Bac Pro

commissions
professionnelles
consultatives

cpc info 58

second semestre 2016

Avant-propos

Dans le cadre du colloque international consacré aux trente ans du Baccalauréat Professionnel (Bac Pro) qui s'est tenu à Lille du 17 au 19 novembre 2015, les différentes interventions témoignent de la richesse et de la diversité de l'enseignement professionnel. Celui-ci contribue fortement à l'économie en formant des jeunes aux métiers dont les entreprises ont besoin, aussi bien dans le domaine industriel que tertiaire. C'est également un levier pour les jeunes pour leur insertion et leur évolution professionnelles. Plus particulièrement, le Bac Pro, créé par décret le 27 novembre 1985, a permis de former des techniciens qualifiés pour répondre aux attentes des entreprises dans un contexte de mutations technologiques et de hausse de la qualification professionnelle ; il a été également vecteur de mobilité sociale.

La sélection d'articles⁽¹⁾ qui composent ce numéro rend compte de différents aspects de la voie professionnelle. Le premier article dresse un portrait du Bac Pro, portrait de changements mais aussi de permanences. Le second article évoque le Baccalauréat de Technicien (BTn) qui, dès sa création en 1965, traduit la volonté de démocratiser l'accès au secondaire, l'enseignement technique devant être « développé considérablement dans ses effectifs et souvent dans sa diversité ». Les questions autour de la valorisation de ce diplôme, de la filière technique dans son ensemble, des positions divergentes des branches professionnelles quant à la formation de cadres techniques, ainsi que de la poursuite d'études ou de l'insertion immédiate anticipent les débats qui concerneront le Bac Pro.

Deux articles analysent les évolutions du Bac Pro désormais préparé en trois ans. Dès sa création, ce qui caractérise le Bac Pro en fait un diplôme à part : une finalité première qui est l'insertion (et non pas la poursuite d'études dans le supérieur à l'instar des autres Baccalauréats), des stages en entreprise qui inaugurent une forme d'alternance sous statut scolaire et qui attribuent aux entreprises un rôle déterminant dans la formation, enfin l'approche par compétences dans le cadre de la construction de son référentiel. Le Bac Pro constitue, dès le départ, l'élément fondateur de la nouvelle politique éducative : faire évoluer l'offre de diplômes de la voie professionnelle et permettre de conduire 80 % d'une génération au niveau du Bac. Sa création est un succès ; il occupe une place centrale dans l'offre de diplôme de niveau IV de la filière professionnelle (le niveau IV représentant la majorité des effectifs de formés) devenant le 2^e Bac de France. Aujourd'hui, alors que l'objectif devient de mener 60 % d'une génération à un diplôme de l'enseignement supérieur d'ici 2025, le rôle du Bac Pro est prépondérant compte tenu de son développement. Enfin, un article analyse la place du Bac Pro dans l'apprentissage.

Trois articles portent respectivement sur la place des mathématiques, la question de l'autonomie à partir de l'exemple du Bac Pro Gestion Administration (GA) et les évolutions du Bac Pro dans le secteur de l'automobile. L'objectif de l'enseignement des mathématiques au Bac Pro est de donner aux élèves les connaissances, la formation de l'esprit (rigueur du raisonnement, autonomie de pensée) et les compétences nécessaires pour favoriser leur adaptation aux évolutions économiques. Il s'agit de faciliter l'articulation entre mathématiques et enseignements techniques, ce qui induit des pratiques pédagogiques innovantes et des études et des résolutions de situations et de problèmes professionnels. Les connaissances et les pratiques sont systématiquement contextualisées. L'autonomie est une des caractéristiques du niveau IV et donc du Bac Pro qui forme des professionnels capables de prendre des décisions et de maîtriser un environnement technique et technologique complexe. En prenant l'exemple du Bac Pro GA, l'auteur montre que les jeunes apprennent à travailler en autonomie et en équipe ; l'enseignement vise à créer une double articulation entre les niveaux individuel et interindividuel et les niveaux intragroupe et intergroupe. Les évolutions du Bac Pro de l'automobile suivant les changements économiques et les besoins des entreprises de la filière automobile témoignent de la permanence du lien étroit entre les acteurs professionnels du secteur et ceux du système éducatif.

Les deux derniers articles portent respectivement sur la reconnaissance des diplômes dans les conventions collectives, en particulier celle du Bac Pro et sur le choix de faire un Bac Pro. Il est précisé, qu'hormis pour les professions réglementées, le droit du travail n'impose aucune contrainte aux employeurs quant à la reconnaissance des diplômes comme instrument de classement des emplois. Le Bac Pro n'est cité que dans 23 % des conventions collectives (contre 61 % pour le CAP et, au niveau IV, 33 % pour le Baccalauréat général ou 28 % pour le BP) et majoritairement dans celles de l'industrie (37 % contre 18 % dans les services). Lorsqu'il est présent dans les conventions, il structure le haut des grilles *Ouvrier*, mais ouvre rarement l'accès à la catégorie de technicien. Seules 8 % des branches professionnelles prévoient un seuil d'accueil et une garantie de classement dans les grilles pour le Bac Pro, principalement dans l'industrie comme la Métallurgie, les services Automobile, la chimie, les Travaux publics, le Commerce de gros... Enfin, l'article traitant de la double finalité du Bac Pro met en exergue la diversité des profils des élèves inscrits en Bac Pro ; ceux-ci déclarent en majorité avoir deux objectifs : avoir le Bac et apprendre un métier et, par ailleurs, jugent leur orientation plutôt positivement. La poursuite d'études semble privilégiée par rapport à l'entrée sur le marché du travail. L'étude souligne donc le caractère hétérogène de la population et remet en cause l'image stéréotypée du « mauvais élève » orienté par défaut en Bac Pro.

(1) L'ensemble des articles paraîtra dans la revue *CPC Études*.

Sommaire

Depuis novembre 1984, CPC Info est l'organe semestriel d'information des commissions professionnelles consultatives du ministère de l'Éducation nationale.

À l'origine strictement informatif et centré sur les travaux de création et d'actualisation de diplômes de l'enseignement technologique et professionnel menés au sein des différentes CPC, CPC Info s'est peu à peu ouvert à des approches et des thèmes moins étroitement circonscrits et, par là même, à des contributions sensiblement diversifiées.

La part consacrée aux articles s'est ainsi parallèlement développée pour devenir prépondérante.

Reproduction autorisée
à condition expresse
de mentionner la source

Avant-propos

Le point sur ...

Les 30 ans du Bac Pro

Organigramme

Avant-propos	3
> Le Bac Pro entre évolutions et invariants Par Brigitte Trocmé, Adjointe à la sous directrice, DGESCO A2	7
> La naissance du Baccalauréat de technicien Par Guy Brucy, CNRS-Université Jules Verne d'Amiens	9
> Le Bac Pro « saisi » par l'apprentissage Par Gilles Moreau, GRESCO EA 3815, Université de Poitiers	19
> Les évolutions du Bac Pro : vers un nouveau diplôme ? Par Fabienne Maillard, Université de Lille 3	33
> Le Bac Pro dans la structure des diplômes techniques et professionnels du ministère de l'Éducation nationale avant et après la réforme : rupture ou continuité Par Françoise Kogut-Kubiak et la participation de Christelle Gauthier, CÉREQ	43
> Les mathématiques au Baccalauréat Professionnel (1985-1995) : un enseignement entre formation professionnelle, poursuite d'études et culture générale Par Xavier Sido, Maître de conférences, Université de Lille	63
> Quelle autonomie à l'école en Bac Pro Gestion Administration (BAC GA) Par Mickael Coppet, doctorant, Université de Sherbrooke, Québec et université catholique de l'Ouest, France	75
> Le Baccalauréat Professionnel de la maintenance des véhicules : quelles évolutions de 1990 à 2015 ? Par Solène Zablot et Martine Paindorge, laboratoire EDA, Université Paris Descartes, laboratoire STEF-ENS Cachan	83
> La reconnaissance des Baccalauréats dans les conventions collectives de Branche Par Pascal Caillaux, chargé de recherches CNRS, Université de Nantes	93
> 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 de terminale Par Valérie Capdevielle-Mougnibas et Amélie Courtinat-Camps, Université Toulouse 2	105
Organigramme du bureau DGESCO A2-3	117

Le point sur . . .

Le Bac Pro

entre évolutions et invariants

Brigitte TROCMÉ
Adjointe à la sous-directrice
DGESCO A2

Être partenaire du colloque international « Les 30 ans du Bac Pro » était pour la direction générale de l'enseignement scolaire 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 – dont on pourra d'ailleurs célébrer en 2017 le 25^e 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 marché du travail au regard des changements et des évolutions technologiques et économiques, en particulier en prenant en compte les mutations liées au numérique, au développement durable... 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. Elles concernent aussi des phénomènes plus généraux auxquels le Ministère accorde une attention particulière pour améliorer l'efficacité de son système de formation.

Au fil des années, riche de la diversité des thématiques et des contributeurs (laboratoires universitaires, organismes d'études et de recherche, bureaux et cabinets d'études privés), ce programme d'étude a contribué à structurer tout un champ de réflexion autour de la certification professionnelle, autour des politiques éducatives, autour de la relation formation-emploi, et les actes de ce colloque viennent apporter leur pierre à l'édifice.

Le colloque dont il est rendu compte aujourd'hui dans la revue *CPC Info* 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 et, partant de là, de

s'interroger sur la politique éducative et ses effets, sur la formation professionnelle, mais aussi sur le contexte social et la place de la jeunesse.

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 du paysage des diplômes professionnels, ou plus largement du système éducatif, ou encore des relations formation-emploi.

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

Il s'agit tout d'abord, il ne faut pas l'oublier, de la permanence du poids 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 (DEPP) (note d'information du 14 novembre 2013) : « 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 services 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 ».

Le point sur...

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),
- la hiérarchie des voies (générale, technologique, professionnelle),
- l'insuffisante attractivité de la voie professionnelle *versus* les besoins de recrutement persistants dans certains secteurs,
- l'adaptation ou le désajustement des contenus des diplômes aux besoins de l'économie,
- le caractère subi ou « par l'échec » de l'orientation vers la voie professionnelle.

Cette liste non exhaustive de thèmes permanents – que l'on pourrait être tenté parfois de qualifier 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, les échanges au cours 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.

On peut par exemple aborder la question par un aspect très « visible » du paysage de l'enseignement professionnel, 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 3^e. 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'études de bacheliers

professionnels – par ailleurs renforcée par le rajeunissement de ces derniers. Cette montée en puissance des poursuites d'études interroge la vocation même des diplômes. 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.

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 les équipes de Bac Pro et celles de BTS pour développer une connaissance réciproque des référentiels et des méthodes pédagogiques de l'autre cycle, mais aussi 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, aux bacheliers professionnels qui le souhaitent d'intégrer 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 et les spécificités de la voie professionnelle, qui est de longue date un lieu d'innovation pédagogique, sont aussi ses atouts.

Le point sur . . .

La naissance du Baccalauréat de Technicien

Guy BRUCY
CNRS-Université Jules Verne, Amiens

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 événement. C'est la première fois que sont accolés deux termes dont on n'imaginait même pas qu'ils puissent 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 1946⁽¹⁾, mais il sanctionnait les études poursuivies dans les nouvelles séries ajoutées au Baccalauréat de l'enseignement secondaire⁽²⁾. 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 diplômes⁽³⁾, 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 »⁽⁴⁾.

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 6^e et de 5^e. 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 5^e. Enfin, elle révisé les appellations des diplômes délivrés dans les lycées techniques comme le montre le tableau suivant :

(1) 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.

(2) Série « Technique » qui s'ajoute aux séries A, B, C et Moderne en classe de première et série « Mathématique et Technique » en classe terminale.

(3) 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).

(4) J.-M. Chapoulié, L'École d'État 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 4 ^e 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 technicien qu'au Baccalauréat est contre-productive car, écrit-il, cela revient à « humilier l'enseignement technique en voulant le mettre en valeur »⁽⁵⁾. 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 pro-

voquer l'afflux vers les seconds cycles théoriques d'élèves, qui, sans cela, seraient entrés dans un second cycle technique »⁽⁶⁾.

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 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 »⁽⁷⁾.

≡ L'enseignement technique comme cursus de délestage du secondaire classique : la digue et le canal

Au sens large du terme, délester signifie « débarasser quelque chose ou quelqu'un d'un fardeau, décongestionner la circulation en fermant l'accès

(5) J. Capelle, Pour sauver la réforme du 6 janvier 1959, note datée du 1^{er} juin 1962, sans précision de destinataire, AN F 17^{bis} 21 843.

(6) Ibid.

(7) J. Narbonne, De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée, Paris, éditions Denoël, 1994, collection « Documents », p. 59.

à une route principale, en mettant en place des déviations »⁽⁸⁾. 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 »⁽⁹⁾, la nécessité de « désencombrer » et de « débarrasser » le secondaire classique en organisant des « dérivations vers le technique »⁽¹⁰⁾.

Ayant pour vocation de recueillir tous ceux « qui n'ont rien à faire dans un enseignement dont l'issue normale est l'enseignement supérieur »⁽¹¹⁾, 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 Laurent⁽¹²⁾, « le technique ne débouche sur rien au niveau postérieur au Baccalauréat »⁽¹³⁾. Prononcés par celui qui est considéré comme « une sorte de vice-ministre »⁽¹⁴⁾, 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 général de Gaulle s'inquiète de savoir ce qui est envisagé « à côté de l'université, pour former des techniciens supérieurs »⁽¹⁵⁾.

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 lycée technique 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 à la filière 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 3^e afin de « fortifier la culture générale »⁽¹⁶⁾ 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 éga-

(8) A. Rey (dir.), Dictionnaire culturel en Langue Française, *Dictionnaire Le Robert*, Paris, 2005, p. 2210.

(9) Conseil restreint du 4 avril 1963, in J. Narbonne, op. cit., pp. 102-109.

(10) Conseil restreint du 5 juin 1964, ibid., pp. 140-148.

(11) J. Narbonne, *De Gaulle et l'éducation...*, p. 101.

(12) Secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale.

(13) Conseil restreint du 5 juin 1964, Narbonne, op. cit., p. 147.

(14) 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.

(15) Conseil restreint du 5 juin 1964, in J. Narbonne, op. cit., p. 140.

(16) Lettre du président de la commission de la formation professionnelle du Conseil National du Patronat Français (CNPF) à Albert Buisson, directeur général de l'Enseignement technique, 14 avril 1960, AN F17bis 21 843.

lement conserver ce niveau tout en réclamant davantage de techniciens supérieurs mais en refusant l'échelon de technicien⁽¹⁷⁾. 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 l'UIMM présente les résultats lors de ses *Journées de réflexion sur la réforme de l'enseignement*⁽¹⁸⁾, 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 diplômés⁽¹⁹⁾. En cette première moitié

des années 1960, fortes de leur expérience des anciens diplômés 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 lycées techniques privilégient le Baccalauréat 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 »⁽²⁰⁾. Avec le Baccalauréat en point de mire, le palier réel d'orientation n'est déjà plus la 5^e, 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 »⁽²¹⁾. 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 Baccalauréat⁽²²⁾ ». 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.

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

(17) Lettre à Marcel Reverdy, directeur des études et de la formation professionnelle au ministère de l'Éducation nationale, décembre 1961, AN F17bis 21 843.

(18) AN F17bis 21 843.

(19) Lettre de J. Capelle à P. Laurent, 25 juin 1964, AN F17bis 21 843.

(20) Groupe d'études des directeurs de lycées techniques d'État, Rapport sur la structure des LTE, 24 mai 1962, AN F17bis 11 899.

(21) Intervention de Marcel Reverdy au CNIC du 21 juin 1961, AN F17bis 28 703.

(22) Ibid.

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. Raisonant sur le modèle des anciennes ENP, ils remplacent l'ancien diplôme de ces écoles, préparé en 5 ans à partir de la classe de 4^e 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 ? »⁽²³⁾ 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 dernier⁽²⁴⁾.

Quatre ans après la réforme de 1959, deux visions, en partie contradictoires, des études en lycée technique s'affrontent. S'il semble acquis pour tous que l'orientation doit s'effectuer à la sortie du collège, les analyses divergent en revanche quant à l'organisation du second cycle : les direc-

teurs 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 (4^e-3^e) à la suite du cycle d'observation (6^e-5^e), elle oblige les lycées techniques à recruter leurs élèves à la sortie de la classe de 3^e. 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 3^e est sensée « fournir aux lycées techniques, en nombre et en qualité, les élèves dont ils ont besoin »⁽²⁵⁾. 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.

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 supprimés⁽²⁶⁾ ? 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 »⁽²⁷⁾. 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 ? »⁽²⁸⁾. Devant l'absence de réponse convaincante, il en conclut que « pour les lycées techniques tout reste à faire ».

≡ Transformer le Brevet de Technicien en Baccalauréat

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

(23) M. Gazet, intervention aux journées d'études du groupe d'études des directeurs de lycées techniques d'État, 27 avril 1962, AN F17bis 11 899.

(24) Réunion des inspecteurs généraux du 27 avril 1962, AN F17bis 11 900.

(25) 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.

(26) Décret du 18 juillet 1962.

(27) Note du 8 décembre 1964, AN F17bis 11 899.

(28) J. Narbonne, op. cit., p. 171.

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 »⁽²⁹⁾. 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 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 »⁽³⁰⁾.

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 »⁽³¹⁾. 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 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 »⁽³²⁾ 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 »⁽³³⁾. 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 »⁽³⁴⁾. Cependant, le Brevet de Technicien n'est toujours pas supprimé. Le décret prévoit en effet que le nouveau

(29) 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.

(30) L'Enseignement Technique, n° 45, janvier-mars 1965, pp. 27-38.

(31) R. Basquin, Le niveau de recrutement et la formation professionnelle du corps enseignant des enseignements techniques et professionnels, AN 20020074, art. 88.

(32) 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.

(33) P. Bailly, « L'enseignement technique mérite sa place dans la nation », L'Enseignement Technique, n° 45, janvier-mars 1965, p. 17-26.

(34) Article 34 (nouveau) du décret n° 65-438 du 10 juin 1965, JO du 12 juin 1965, p. 4882.

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 »⁽³⁵⁾. Enfin, précise le texte, « la possession de ces diplômes peut permettre l'accès à 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 finalités pour le nouveau Baccalauréat ? Poursuite d'études ou marché du travail ?

Le Baccalauréat de Technicien est globalement bien accueilli dans les commissions nationales professionnelles consultatives, mais la définition des contenus de formation se 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 ». 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) »⁽³⁷⁾.

Formations supérieures courtes, dispensant un enseignement « plus fortement organisé que dans les facultés »⁽³⁸⁾, 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 »⁽³⁹⁾ à inventer.

En tenant compte du Baccalauréat Mathématique-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 »⁽⁴⁰⁾. À l'opposé, le Brevet de Technicien sanctionne des formations très spécialisées pour des fonctions d'exécution

(35) Ibid.

(36) Narbonne, op. cit., p. 146.

(37) Narbonne, op. cit., p. 174.

(38) Narbonne, op. cit., p. 172.

(39) P. Laurent, intervention aux Journées internationales des arts chimiques, 5 mai 1965.

(40) P. Laurent, intervention devant l'intergroupe formation-promotion du Commissariat général au Plan, 15 avril 1966, AN F F17bis 21 843.

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 »⁽⁴¹⁾. 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 »⁽⁴²⁾.

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 répond 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 »⁽⁴³⁾. 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 1^{er} 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'activités⁽⁴⁴⁾ et trois dans le secteur économique⁽⁴⁵⁾. La première session du nouveau Baccalauréat a lieu en 1969. Trois ans plus tôt avaient été créés les Instituts Universitaires de Technologie (IUT)⁽⁴⁶⁾.

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 divers milieux professionnels ont joué un rôle secondaire »⁽⁴⁷⁾. 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 »⁽⁴⁸⁾ tout changement de nom qui, selon eux, relève davantage de la « magie » que de la décision politique rationnelle.

(41) A. Bruyère, CNPC du BTP, groupe d'études des BTn, 14 décembre 1965, AN F17bis 29 765.

(42) Ibid.

(43) CNPC du BTP, 26 juin 1966, AN F17bis 29 765.

(44) Groupe Mécanique et électricité (BTn Construction mécanique, BTn électronique, BTn électrotechnique) ; groupe Génie civil (BTn Constructeur en bâtiment, BTn Génie civil et Travaux publics) ; groupe Laboratoire (BTn Physique, BTn Chimie, BTn Biochimie).

(45) Bt techniques administratives, BTn Techniques quantitatives de gestion, BTn Techniques commerciales.

(46) Décret du 7 janvier 1966.

(47) 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.

(48) J. Narbonne, op. cit., p. 116.

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

- Basquin R., *Le niveau de recrutement et la formation professionnelle du corps enseignant des enseignements techniques et professionnels*, AN 20 020 074, art. 88.
- Bailly P., « L'enseignement technique mérite sa place dans la nation », *L'Enseignement Technique*, n° 45, janvier-mars 1965, pp. 17-26.
- Bruyère A., CNPC du BTP, groupe d'études des BTn, 14 décembre 1965, AN F17bis 29 765.
- Capelle J., *Pour sauver la réforme du 6 janvier 1959*, note datée du 1^{er} juin 1962, sans précision de destinataire, AN F 17bis 21 843.
- Capelle J., *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.
- Capelle J., *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.
- Chapoulie J.-M., *L'École d'État conquiert la France*, Rennes, PUR, 2010, p. 375.
- Décret du 6 mai 1946, JO n° 106, 6-7 mai 1946, pp. 3862-3863.
- Décret du 18 juillet 1962.
- Décret du 7 janvier 1966.
- Article 34 (nouveau) du décret n° 65-438 du 10 juin 1965, JO du 12 juin 1965, p. 4882.
- L'Enseignement Technique*, n° 45, janvier-mars 1965, pp. 27-38.
- 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.
- Gazet M., intervention aux journées d'études du groupe d'études des directeurs de lycées techniques d'État, 27 avril 1962, AN F17bis 11 899.
- Groupe d'études des directeurs de lycées techniques d'État, *Rapport sur la structure des LTE*, 24 mai 1962, AN F17bis 11 899.
- Laurent P., intervention aux *Journées internationales des arts chimiques*, 5 mai 1965.
- Laurent P., 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 National du Patronat Français (CNPF) 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.
- Narbonne J., *De Gaulle et l'éducation. Une rencontre manquée*, Paris, éditions Denoël, 1994, collection « Documents ».
- Note du 8 décembre 1964, AN F17bis 11 899.
- Prost A., « 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.
- Prost A., « 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.
- Intervention de Marcel Reverdy au CNIC du 21 juin 1961, AN F17bis 28 703.
- Réunion des inspecteurs généraux du 27 avril 1962, AN F17bis 11 900.
- Rey A. (dir.), *Dictionnaire culturel en Langue Française*, Dictionnaire Le Robert, Paris, 2005, p. 2210.

Le point sur . . .

Le Bac Pro « saisi » par l'apprentissage

Gilles MOREAU
GRESKO EA 3815
Université de Poitiers

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 CÉREQ, 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'État 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 professionnels. 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 « État formateur » à l'instar des Écoles Nationales Normales d'Apprentissage (ENNA) chargées de former les enseignants fonctionnaires de ces Centres d'apprentissage ou encore des CNPC (Commission Nationale Professionnelle Consultative), ancêtres des CPC (Commission Professionnelle Consultative) 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 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 « dépoussiérer » 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 Centre de Formation d'Apprenti (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 écarter 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, tendent 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. À 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 niveaux 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 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 CÉREQ, 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,

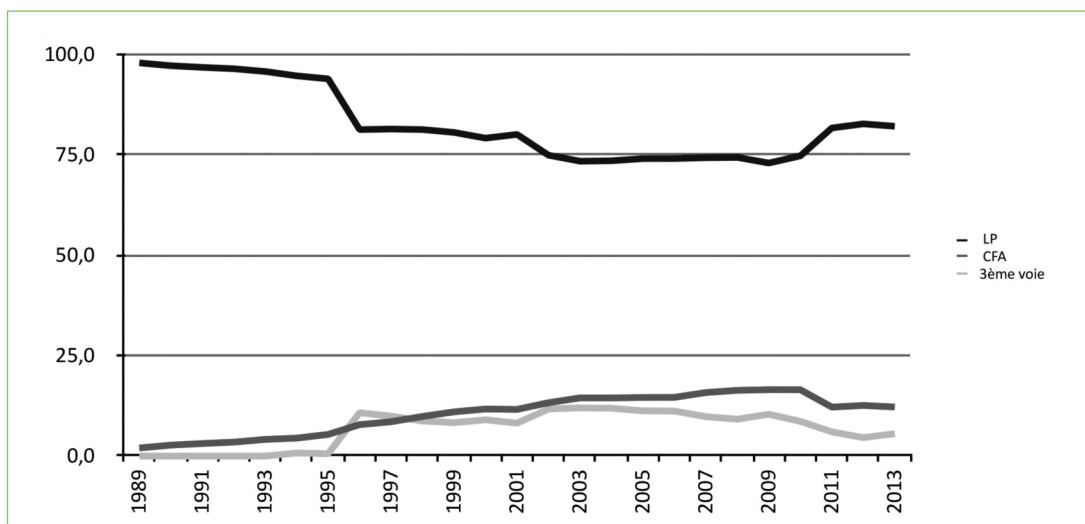
Le point sur...

deux choix ont été faits. Le premier a consisté à ne travailler que sur les niveaux V et IV, qu'ils 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 formation⁽¹⁾. 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 et de l'Expérience), etc., négligée par les sociologues de l'éducation, qui, enfermés dans les effectifs en formation, ne la voit 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 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 %)



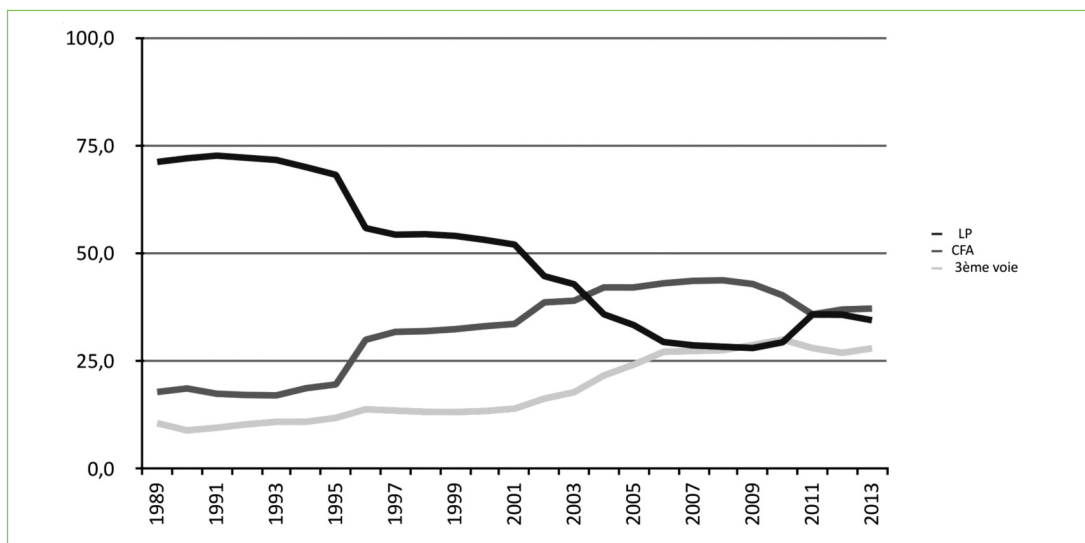
Sources : base Reflet/Cereq.

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 niveaux 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 3^e 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.

(1) Sauf en conclusion.

Graphique 2 : CAP distribués chaque année en fonction de la voie de formation (en %)

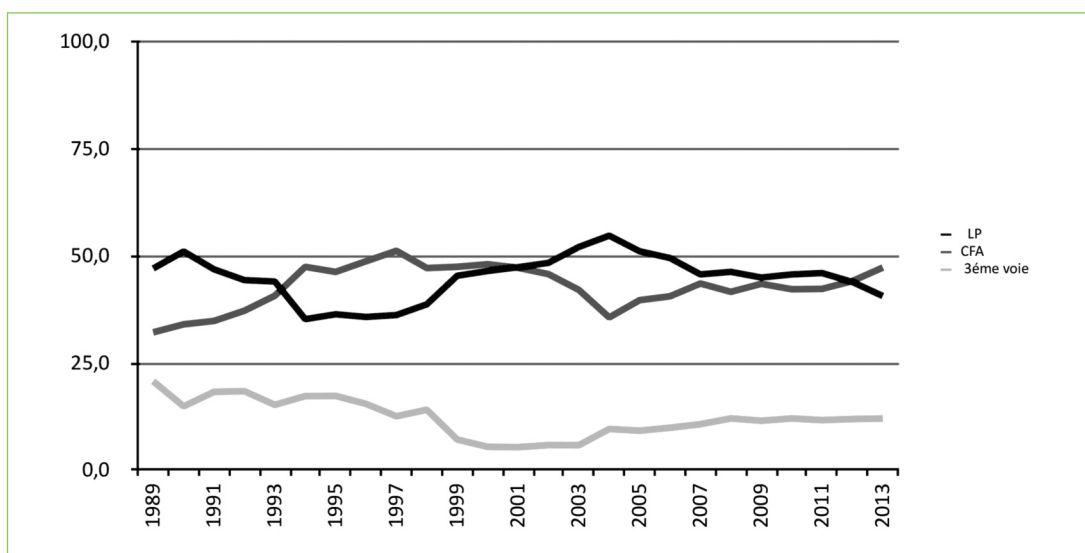


Sources : base Reflet/Céreq.

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/Céreq.

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

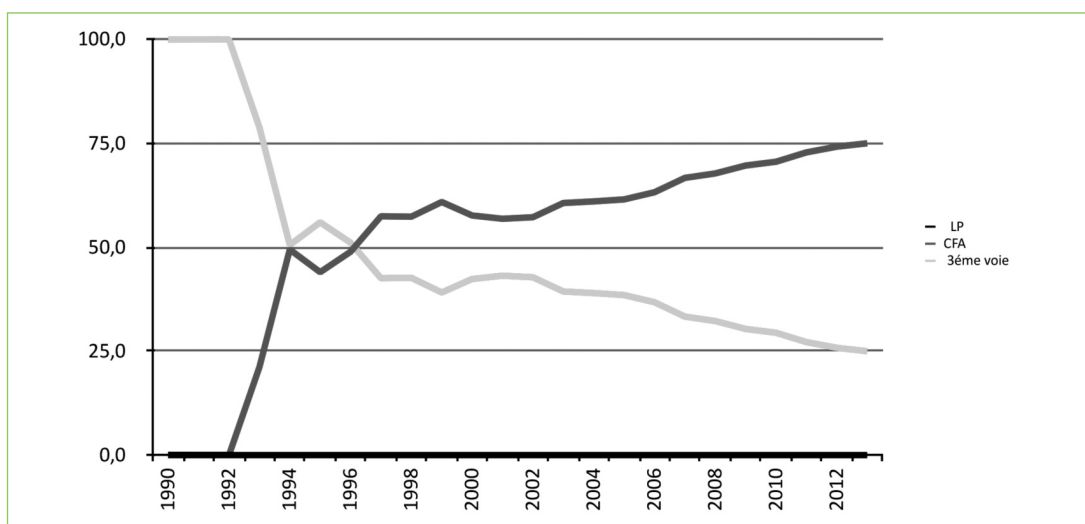
que la « mise en équivalence » des deux filières n'est pas aboutie et que l'apprentissage dispose ici d'une « zone franche ». D'autre part, le BP est historiquement un diplôme de la formation continue, mis en place dans les années 1930 (Brucy, 1998) dans l'artisanat pour accéder à des

Le point sur...

fonctions hautement qualifiées ou plus souvent en vue d'une mise à son compte. 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 « concurrence⁽²⁾ » 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/Céreq.

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)⁽³⁾, outil permettant d'approcher les grands domaines de l'activité, montre en effet des degrés d'incrémentations du Baccalauréat Professionnel fort 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. 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 métal-

liques 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, on vient de le voir, 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. À l'opposé, l'habillement, la comptabilité, le secrétariat, la coiffure et la

(2) Le terme de « concurrence » doit être manipulé 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.

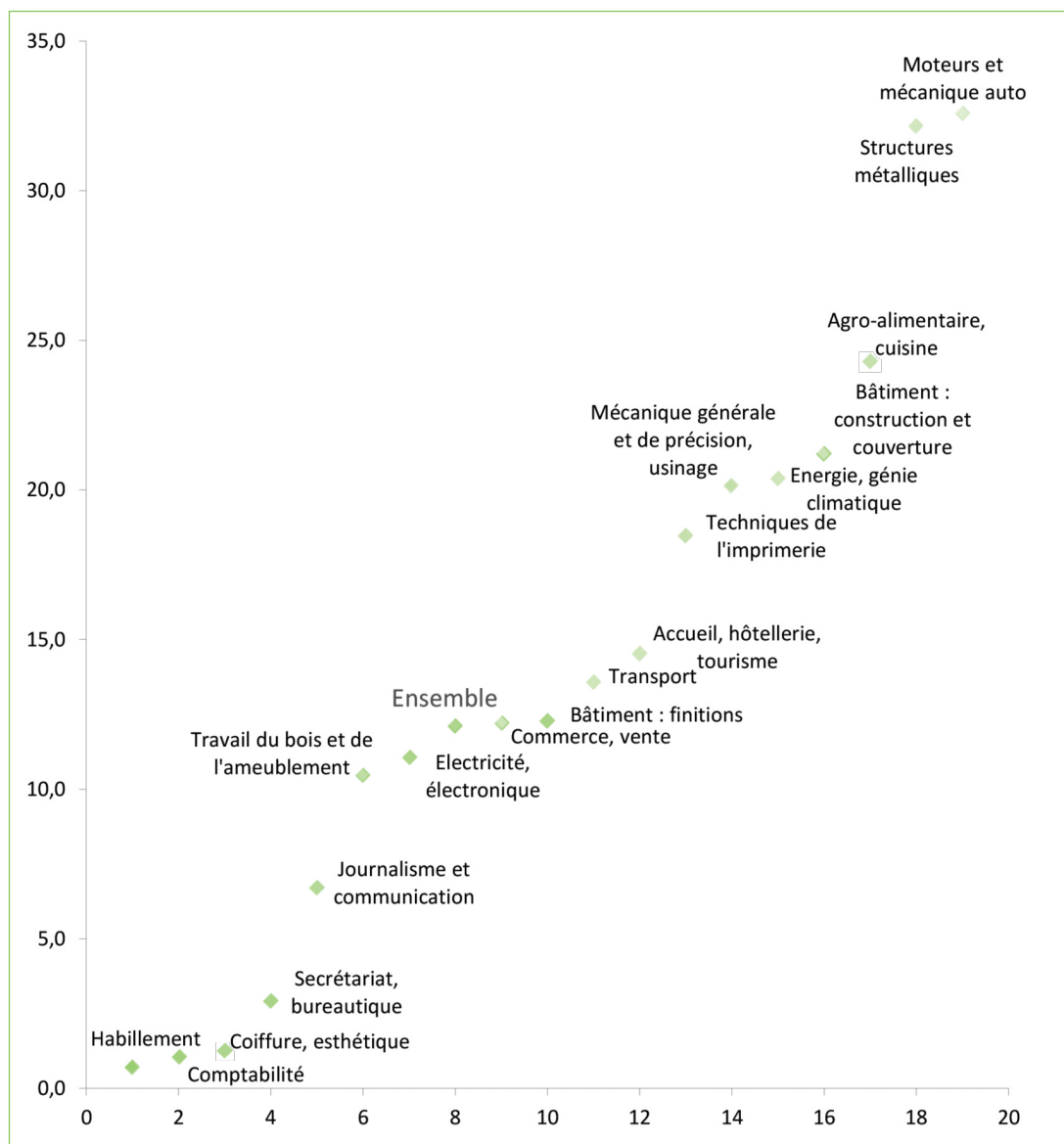
(3) N'ont été retenus que les groupes NSF dont le nombre de Baccalauréats Professionnels distribués chaque année avoisine ou dépasse 1 000. Ont par ailleurs été écartés les groupes de la nomenclature aux intitulés trop flous de « polytechnique ».

Le point sur...

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 fort. 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/Céreq.

Les résistances à 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

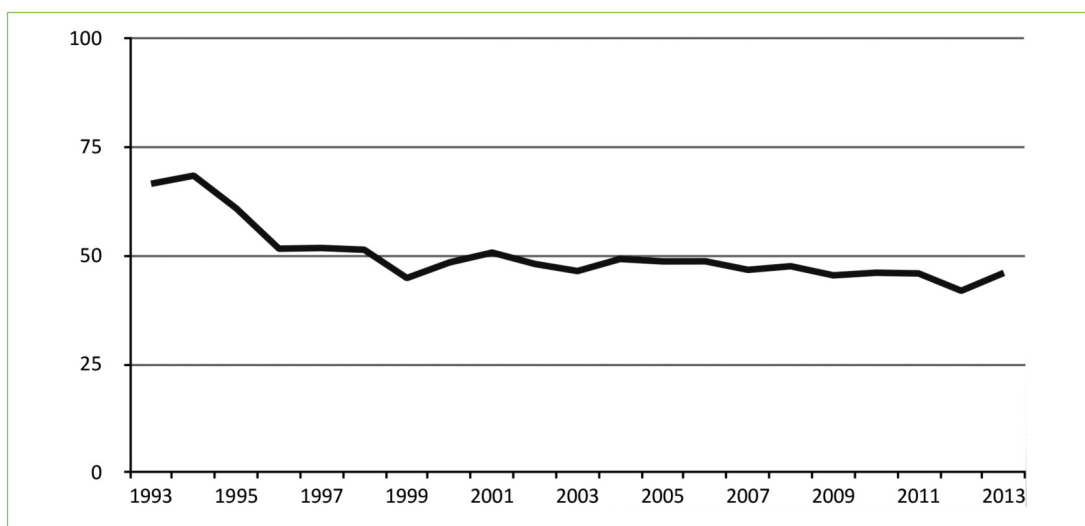
pas la plus probable. La seconde est le recours au Brevet Professionnel (BP) en substitut et/ou en confrontation au « Bac Pro ». Le BP, on l'a dit, est également un diplôme de niveau IV qui bénéficie, au regard du Baccalauréat Professionnel, d'une antériorité forte dans l'apprentissage, renforcée par la réforme Séguin qui en a fait un diplôme de la formation initiale. De plus, le BP n'est pas sans intérêt pour les employeurs d'apprentis : dans ce

Le point sur...

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 scolaire⁽⁴⁾.

L'apprentissage salarié attribue chaque année presque autant de BP que de « Bac Pro ». Ainsi, en 2013, 46 % des diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage sont des BP⁽⁵⁾. 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 « bacproï-sation » de l'apprentissage conduisent à une bipolarisation du niveau IV en apprentissage.

Graphique 6 : Proportion de BP distribués par l'apprentissage parmi les diplômes de niveau IV (en %)



Sources : base Reflet/Céreq.

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 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,

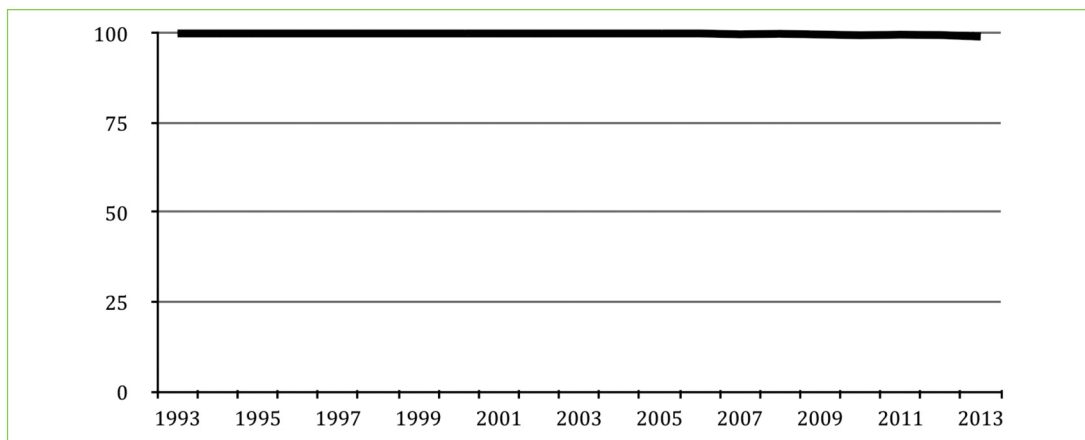
l'agro-alimentaire ou encore le bois. À l'inverse, le commerce, l'électricité, les structures métalliques et l'hôtellerie y sont moins attachés et distribuent plus de Baccalauréats Professionnels que de Brevets. Sans parler de secteurs comme celui des moteurs et mécanique automobile qui a renoncé au BP en 2000 ou la mécanique générale et de précision en 1998.

(4) Témoignage de Brigitte Trocmé, responsable du Bureau des diplômes professionnels (DGESCO-MEN) lors du colloque de Lille, 17-19 novembre 2015.

(5) Et donc 54 % des Baccalauréats Professionnels. Dans ce calcul, les mentions complémentaires de niveau IV, peu nombreuses, ont été écartées.

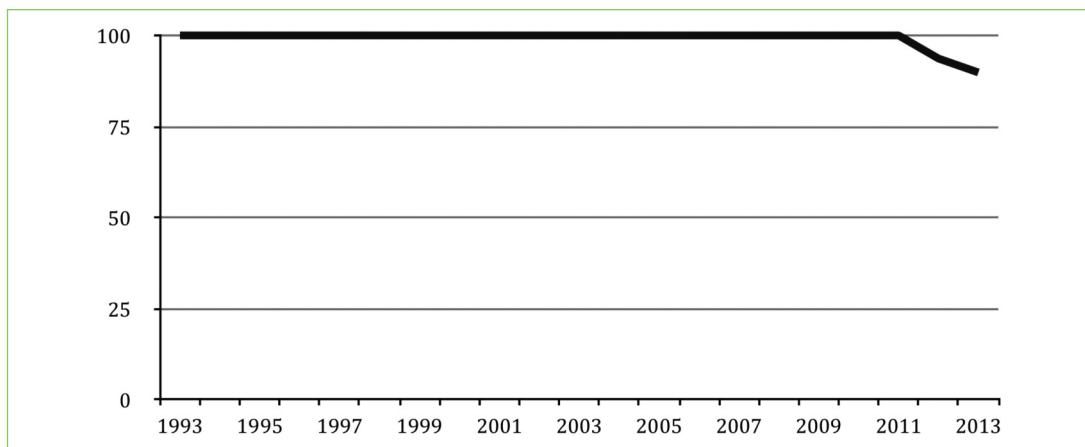
Le point sur...

Graphique 7 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur de la coiffure (NSF 336) (en %)



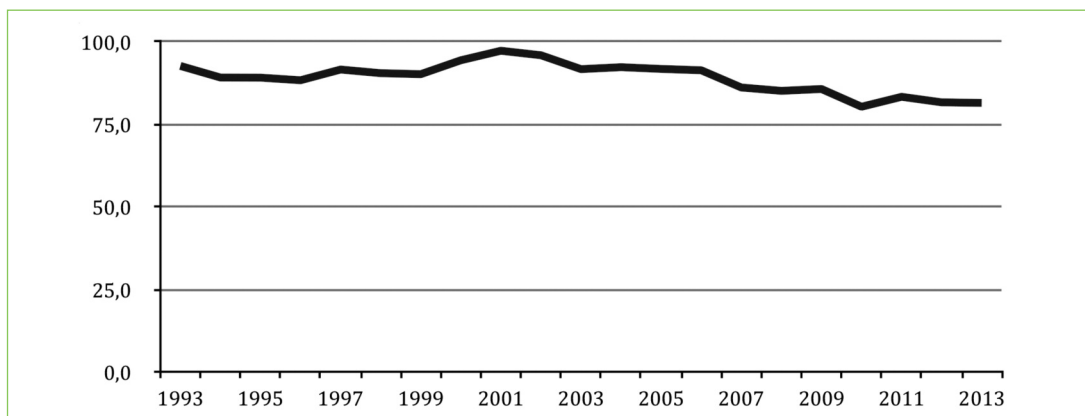
Sources : base Reflet/Céreq.

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/Céreq.

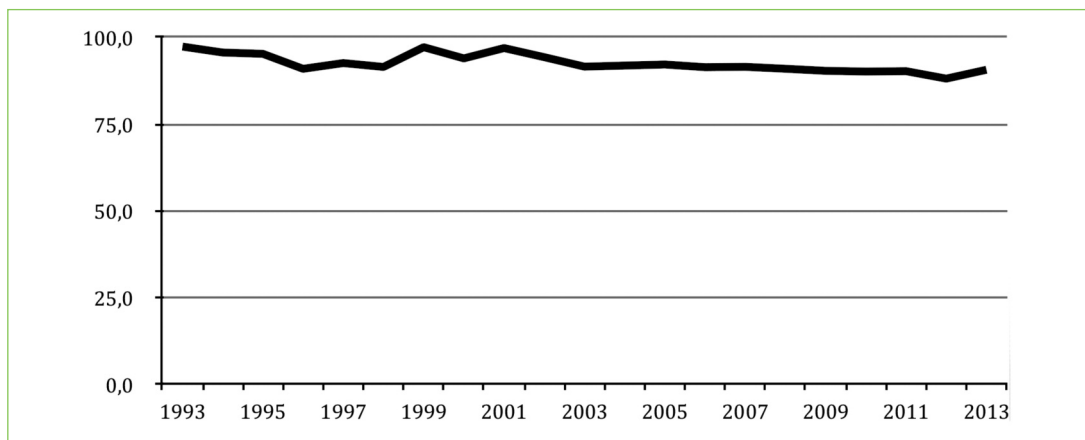
Graphique 9 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur du bâtiment : construction et couverture (NSF 232) (en %)



Sources : base Reflet/Céreq.

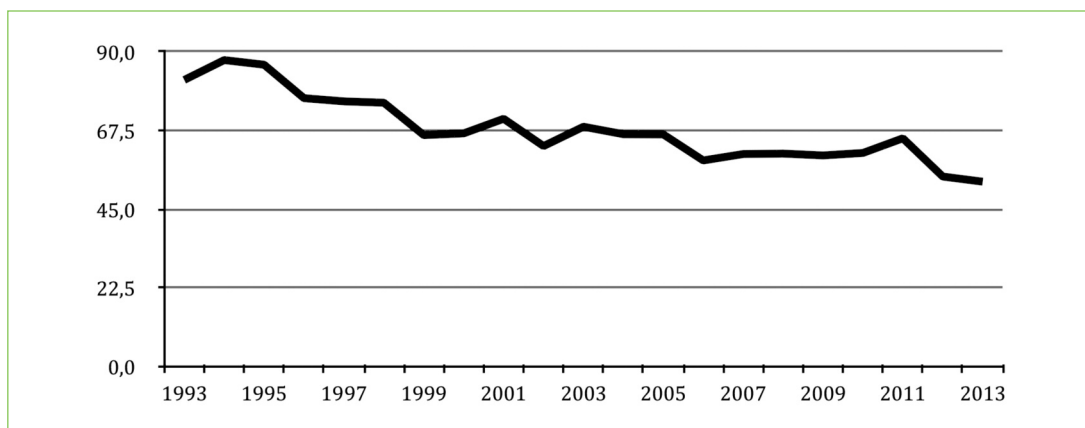
Le point sur...

Graphique 10 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur du bâtiment : finitions (NSF 233) (en %)



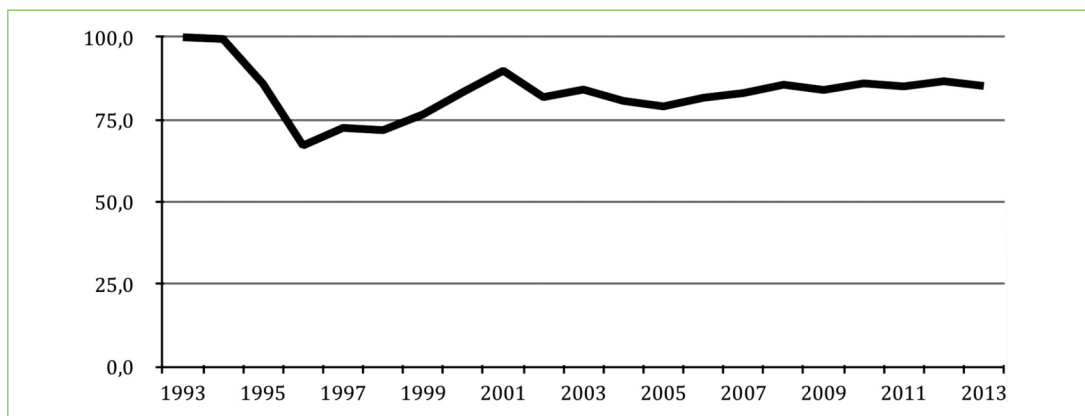
Sources : base Reflet/Céreq.

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/Céreq.

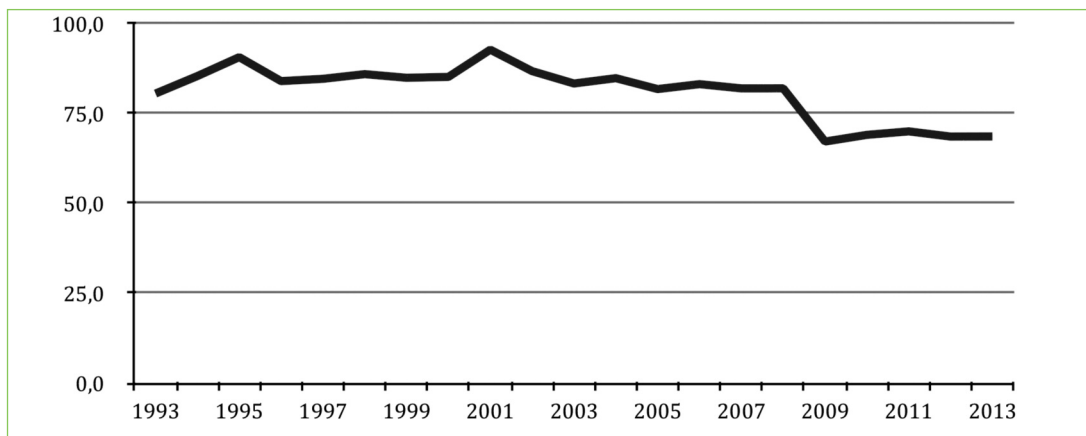
Graphique 12 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur de l'agro-alimentaire, alimentation, cuisine (NSF 221) (en %)



Sources : base Reflet/Céreq.

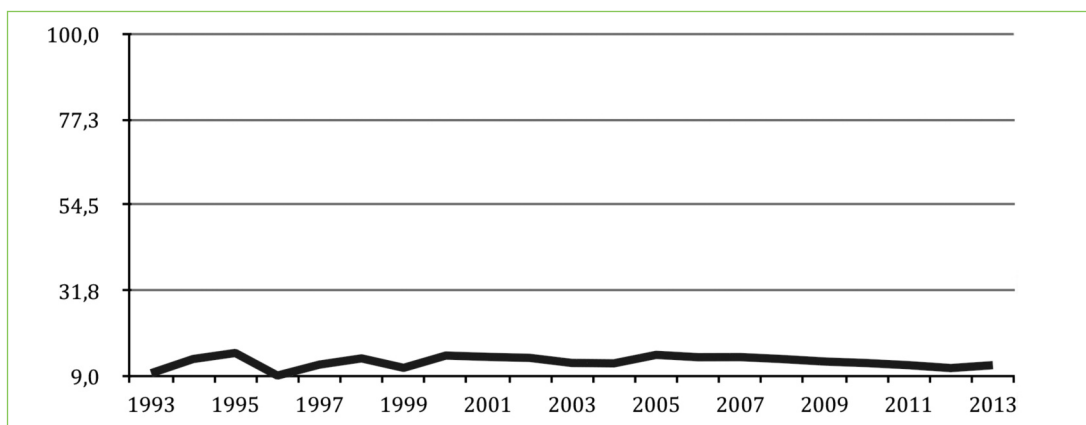
Le point sur...

Graphique 13 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur du bois (NSF 234) (en %)



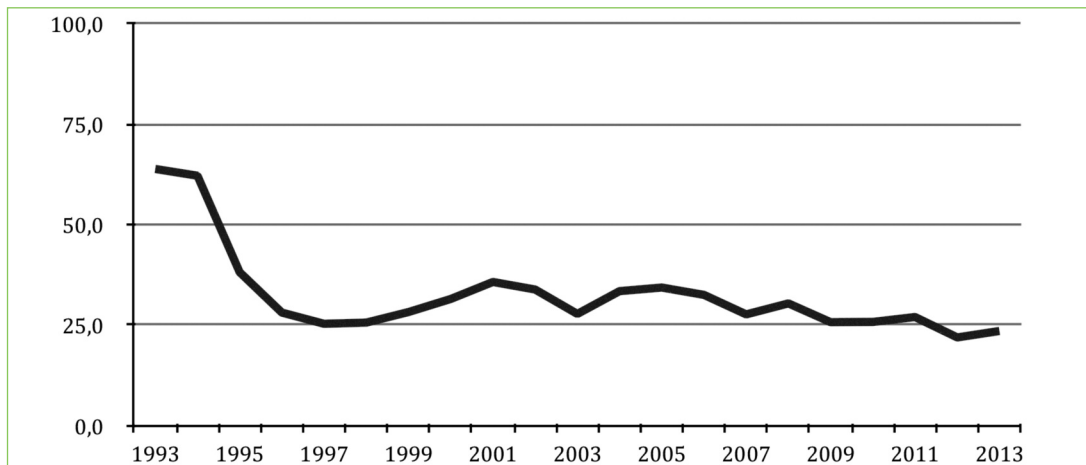
Sources : base Reflet/Céreq.

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/Céreq.

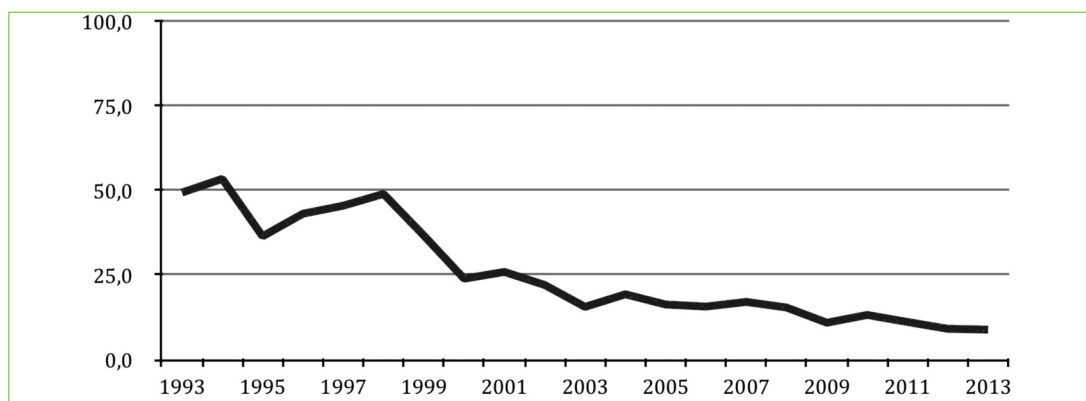
Graphique 15 : Proportion de BP parmi les diplômes de niveau IV distribués par l'apprentissage dans le secteur de l'électricité, électronique (NSF 255) (en %)



Sources : base Reflet/Céreq.

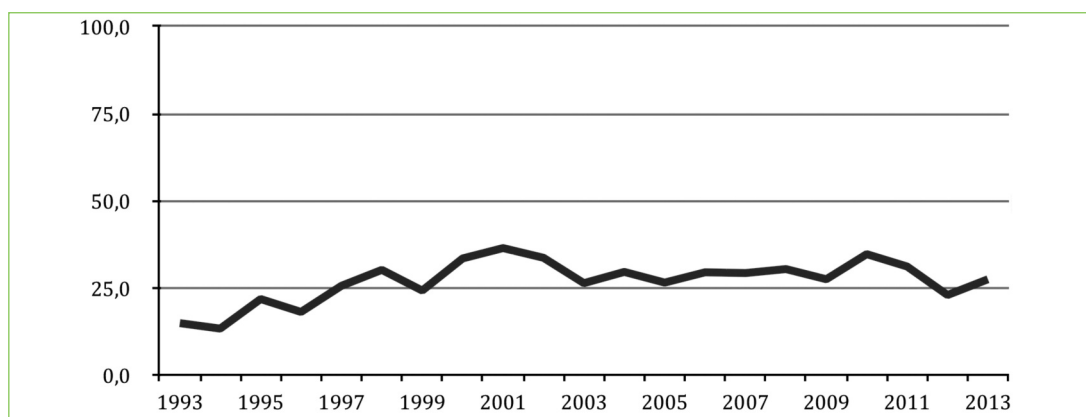
Le point sur...

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/Céreq.

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 %)

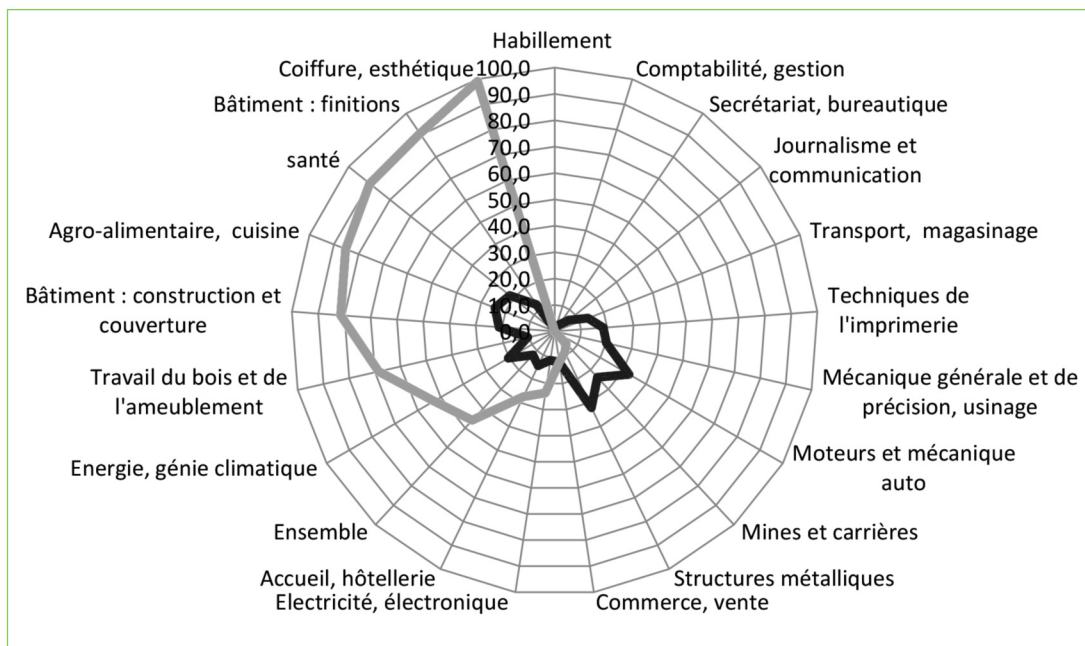


Sources : base Reflet/Céreq.

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 diplômes 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 métal-

liques). Ici, le modèle des diplômes scolaires prévaut en niveau IV. À 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 diplômation 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/Céreq. En gris, le poids du BP dans les diplômés de niveau IV par apprentissage ; en noir le poids des diplômés de « Bac Pro » provenant de l'apprentissage par rapport à l'ensemble des diplômés de « Bac Pro ».

Conclusion

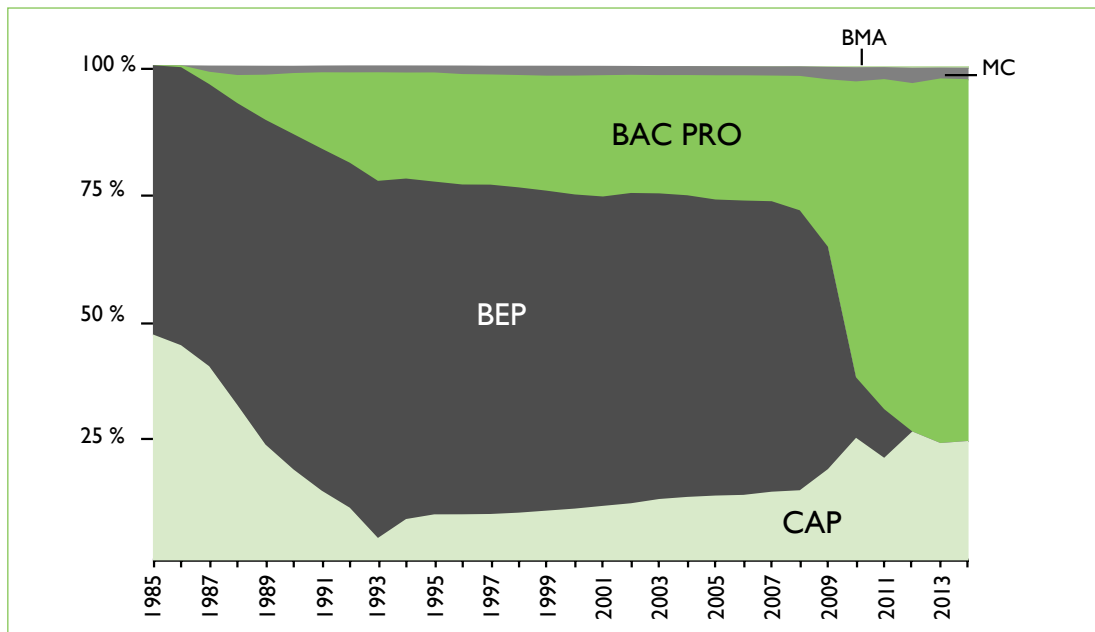
Du fait du basculement du Brevet Professionnel (BP) de la formation continue à la formation initiale, la réforme Séguin n'a pas été strictement une « mise en équivalence » des deux voies de formation que sont le LP et le CFA : l'apprentissage salarié, par ce BP, disposait, en niveau IV, d'une « zone 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 %) et 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 dans le supérieur) et ceux qui y opposent le couple CAP/BP historiquement constitué avant la naissance du « Bac Pro » en 1985.

De ce fait, le Baccalauréat Professionnel apparaît comme un instrument de la différenciation entre voie scolaire et voie apprentie relativement

clivant. Un clivage très visible si l'on déplace l'observation des diplômés aux inscrits en formation en Lycée Professionnel et en CFA (Niveaux V et IV) (graphiques 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 égales, en niveau IV : le Brevet et le Baccalauréat Professionnel.

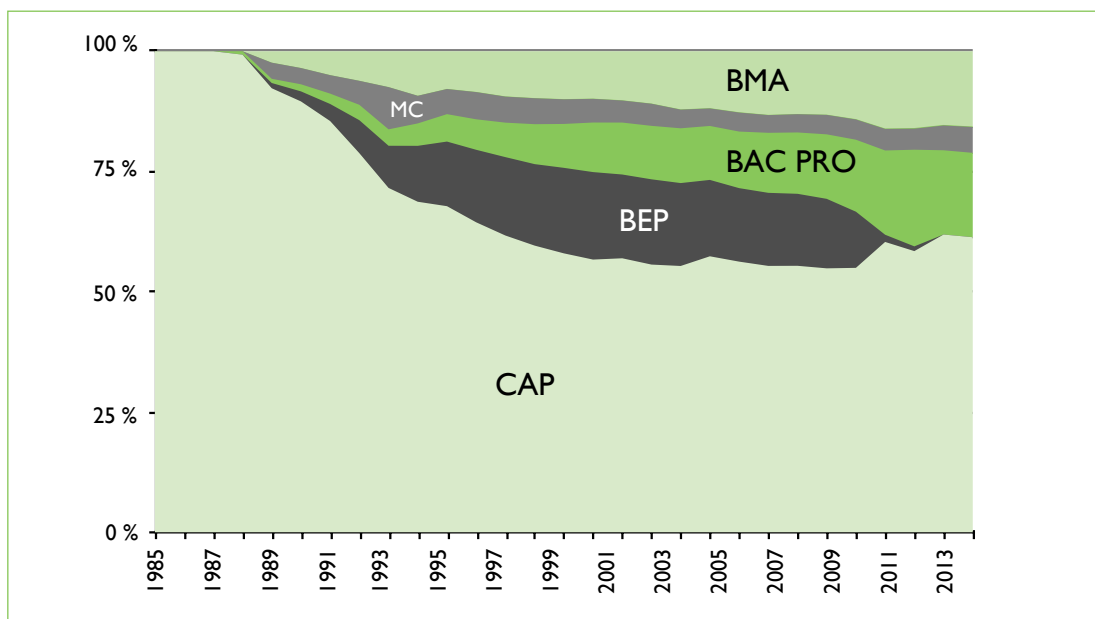
Ce faisant, l'apprentissage, où tout au moins les franges où il est le plus implanté, tend à résister à l'académisation et à l'élévation des niveaux de formation, et on peut même se demander si ne s'exprime pas là des derniers soubresauts d'une culture technique longtemps opposée à la culture académique (Brucy, 1998, Troger, 2002).

Graphique 19 : Évolution des effectifs en formation en LP suivant le diplôme préparé (en %)



Sources : base Reflet/Céreq.

Graphique 20 : Évolution des effectifs en formation en CFA (niveau V et IV) suivant le diplôme préparé (en %)



Sources : base Reflet/Céreq.

≡ Bibliographie

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

Brucy G., 1998, *Histoire des diplômes 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, pp. 18-32.

Le point sur...

Kergoat P., 2002, *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Étude 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*, nos 637-638-639, pp. 393-419.

Moreau G., 2012, « CAP *in situ* et CAP scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 180, pp. 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'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, pp. 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'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, pp. 51-64.

Le point sur . . .

Les évolutions du Bac Pro : vers un nouveau diplôme ?

Fabienne MAILLARD
Université Lille 3

C'est aux évolutions du Bac Pro que s'intéresse cette contribution⁽¹⁾, 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.

≡ Un diplôme innovant mais un Baccalauréat hétérodoxe

Lorsqu'il est institué en 1985⁽²⁾, 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.

— Un diplôme 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.

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

(1) 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.

(2) 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.

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 diplôme⁽³⁾, 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 » (Bouyx, 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 en diplômes d'établissement⁽⁴⁾. 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.

— Une singularité 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

(3) 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.

(4) 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.

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 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).

≡ Les évolutions 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 » (Bouyx, 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.

— Une réussite sous conditions

L'observation des effectifs du Bac Pro manifeste a priori l'emballage 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 100 000⁽⁵⁾. 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

(5) 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.

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).

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 diplômés 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 déprofessionnalisés, 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 contexte⁽⁶⁾. 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 bureaucratie, 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 diplômés 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.

— Deux finalités mises en concurrence

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 diplômés 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 Profession-

(6) 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.

nels 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.

≡ 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 Bacca-

lauréats 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 ?

— Le projet de réforme de la voie professionnelle : réorganiser 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 efficiente 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 place⁽⁷⁾, avec parfois des flux minuscules mais néanmoins beaucoup d'enseignants et d'examens.

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 »⁽⁸⁾, préparé en même temps que le Bac

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

(8) 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.

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.

— Un nouveau diplôme ?

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)⁽⁹⁾. 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 vite⁽¹⁰⁾. 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 difficulté, 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 option 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

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

(10) 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.

effectifs : commerce-vente, tertiaire administratif et domaine sanitaire et social, qui 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 D. 337-51) ne semble guère accessible aux débutants, comme le redoutaient les premiers exégètes 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 Technicien Supérieur (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 des 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 » (Document DGESCO, 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 2009⁽¹¹⁾ 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.

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

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 ?*, Éditions 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, pp. 21-29.

Beaud S. & Pialoux M. (2001), « Les Bacs Pro à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 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, pp. 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.

Bouyx B. (1996), « Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel : 1880-1995 », *Éducation et Formations*, n° 45, pp. 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, pp. 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, pp. 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, pp. 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, pp. 105-128.

Lechaux P. (1995), « Alternance et jeux des acteurs. L'exemple du Baccalauréat Professionnel », *Formation Emploi*, n° 49, pp. 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, pp. 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*, pp. 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, pp. 91-103.

Pillet M. (1995), « La création du Baccalauréat Professionnel. Les processus de décision », *Formation Emploi*, n° 52, pp. 87-99.

Le point sur...

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, pp. 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.

Solau G. (1995), « Le Baccalauréat Professionnel et son curriculum », *Formation Emploi*, n° 49, pp. 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, pp. 163-173.

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

Le point sur . . .

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

Françoise KOGUT-KUBIAK (CÉREQ),
avec la participation de Christelle GAUTHIER
(CÉREQ) – Octobre 2015

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 CÉREQ⁽¹⁾. 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 professionnelle⁽²⁾ 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'Éducation 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.

≡ Le Bac Pro dans l'offre de formation du MEN

Le nombre de Bac Pro n'a cessé de croître depuis 30 ans passant de 5 spécialités à la date de sa création à une soixantaine au début des années 2000 et avoisine à présent une centaine (Graphique 1). Il occupe ainsi une place centrale dans l'offre de formation de niveau IV de la filière professionnelle puisqu'il a largement détrôné le Brevet technique et le Brevet professionnel qui sur la même période ont vu leur nombre diminuer respectivement de trois quart et de plus de la moitié (13 BT et 59 BP en 2014). Seuls les Brevets des métiers d'arts, qui occupent une place à part dans l'offre du Ministère et les mentions complémentaires (post-baccalauréat) ont connu une progression sensible quasiment équivalente. En 2014, on enregistre 27 BMA et 23 MC4. Quant au Bac Technologique, il n'en reste plus que 15 depuis la réforme de la voie technologique de 2011

(1) La base Reflet répertorie l'ensemble des diplômes techniques et professionnels des ministères de l'Éducation 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.

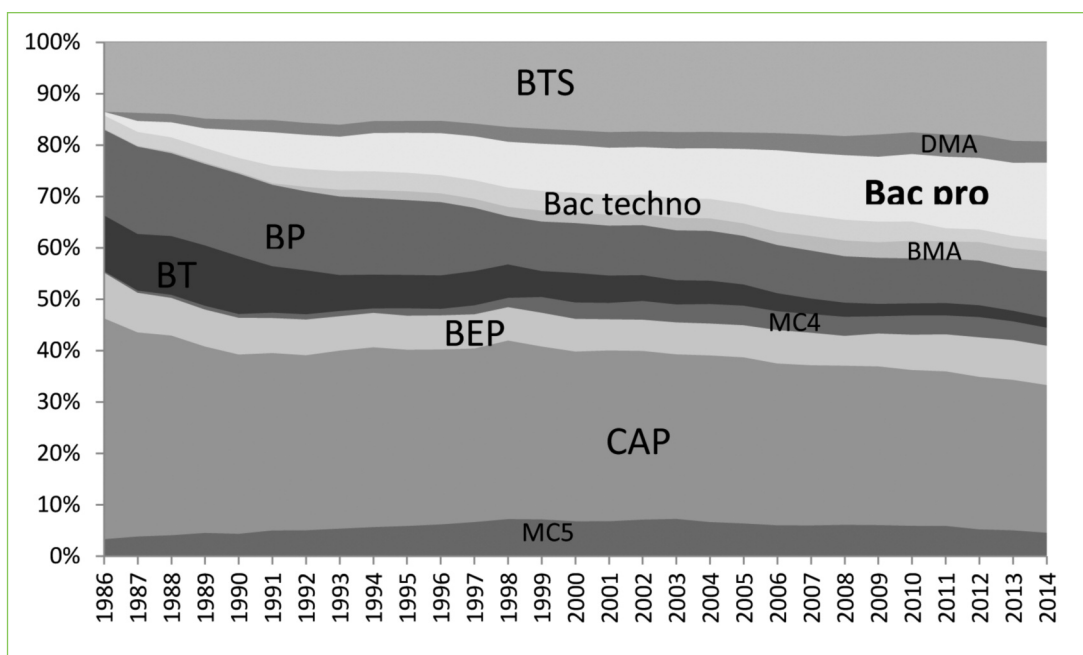
(2) Céline Floriani et alii, (2009), Le Baccalauréat Professionnel : État des lieux avant la réforme, Tomes 1 et 2, CPC documents, n° 4. ministère de l'Éducation nationale.

Le point sur...

contre 25 avant cette date. Cette évolution n'a pas non plus d'équivalent parmi les diplômés 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 et passe en trente ans de 309 à 182. Le BEP quant à lui qui est devenu depuis 2009, une certification intermédiaire délivrée à mi-parcours du Bac Pro, 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).

Graphique 1 : Évolution du nombre de diplômes

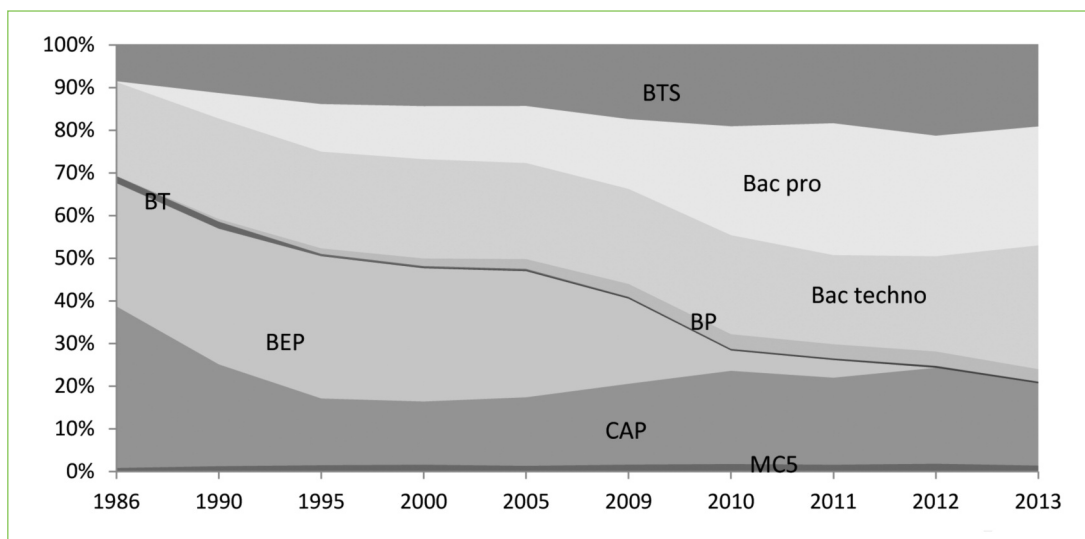


Si l'on observe la répartition des effectifs⁽³⁾, la structure des diplômés s'est largement modifiée en 30 ans, notamment du côté des diplômés de niveaux V et IV dont les courbes se sont inversées en sens opposé (Graphique 2). Le niveau V représentait en effet, en 1986, 68 % des effectifs de formés contre 24 % pour le niveau IV, ce qui en 2013 est quasiment l'inverse puisque le niveau V n'est plus qu'à 21 % contre 60 % pour le niveau IV. Le niveau III quant à lui 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 qualification menées par les pouvoirs publics depuis le début des années 1980 qui se sont traduites notamment par l'objectif affiché de conduire « 80 % d'une classe d'âge au Baccalauréat dans les années 2000 » et plus récemment par la volonté de conduire 50 % d'une classe d'âge dans l'enseignement supérieur.

(3) 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 graphiques, les effectifs portent sur la France métropolitaine (hors DOM-TOM).

Graphique 2 : Évolution des effectifs en dernière année de formation



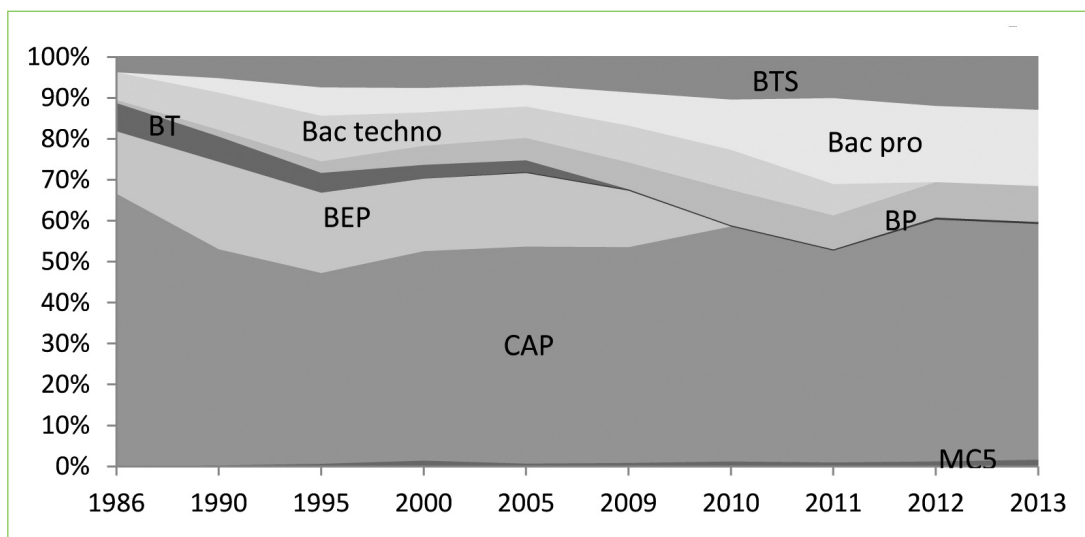
Du côté de la répartition des spécialités de formation par grands secteurs professionnels (bâtiment, industrie, services), on observe des différences notables par rapport à cette tendance générale. En effet, les diplômés relevant du bâtiment se distinguent particulièrement, le niveau V représentant encore plus de la moitié des effectifs (54 %) contre 34 % pour le niveau IV et 12 % pour le niveau III (Graphique 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 (Graphique 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

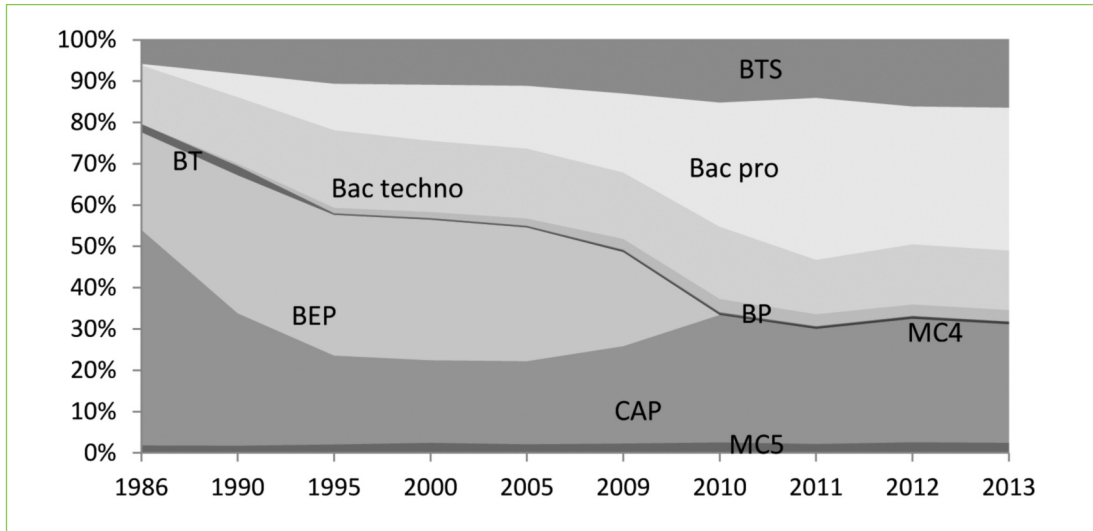
tous les secteurs confondus) en raison de l'augmentation des effectifs en CAP ces cinq dernières années. On peut noter que le CAP a retrouvé ses effectifs du milieu des années 1990 après une longue période de décrue puis de stabilisation entre 1986 et 2005.

Le secteur des services est quant à lui le plus touché par ce phénomène d'élévation du niveau de qualification, puisque le niveau V ne représente plus que 12 % des formés contre 66 % pour le niveau IV et 21 % pour le niveau III (Graphique 2c). À 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 et devance ainsi le Bac Pro.

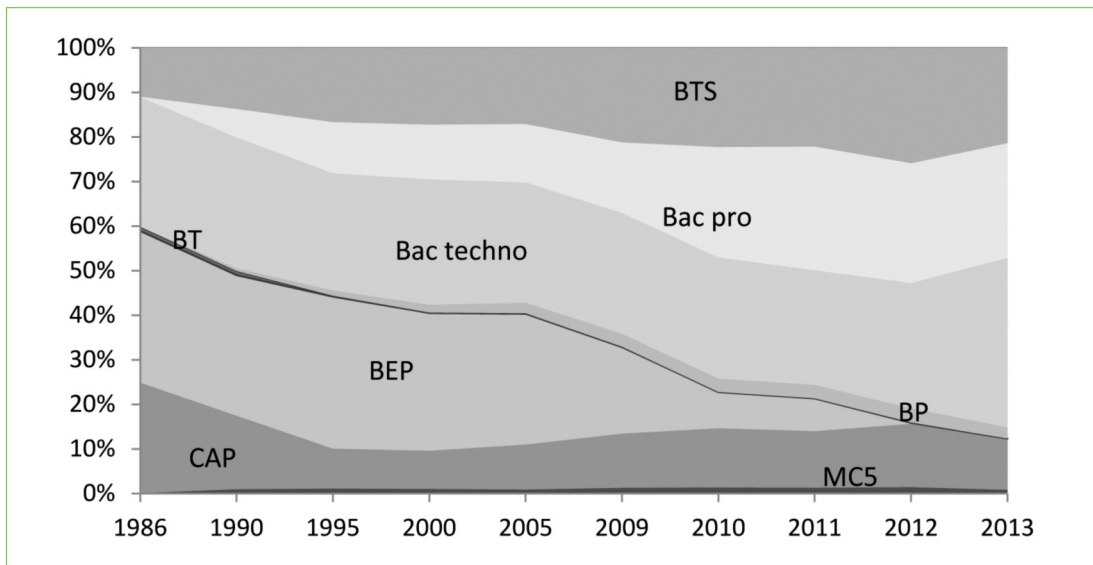
Graphique 2a : Évolution des effectifs en dernière année de formation dans les spécialités du Bâtiment



Graphique 2b : Évolution des effectifs en dernière année de formation dans les spécialités de la Production



Graphique 2c : Évolution des effectifs en dernière année de formation dans les spécialités des Services



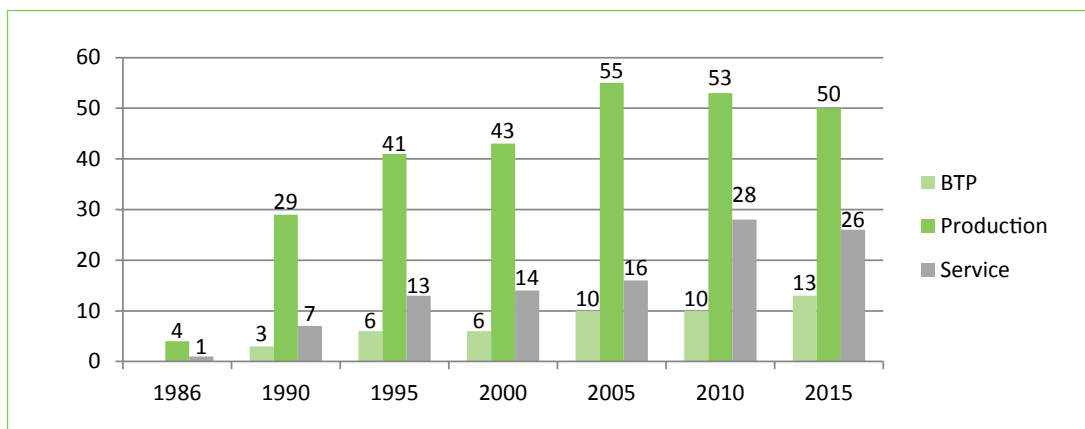
≡ Caractéristiques générales du Bac Pro

— Les spécialités 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). À 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.

Graphique 3 : Évolution du nombre de spécialités de formation par secteur professionnel



— Évolution des effectifs en formation

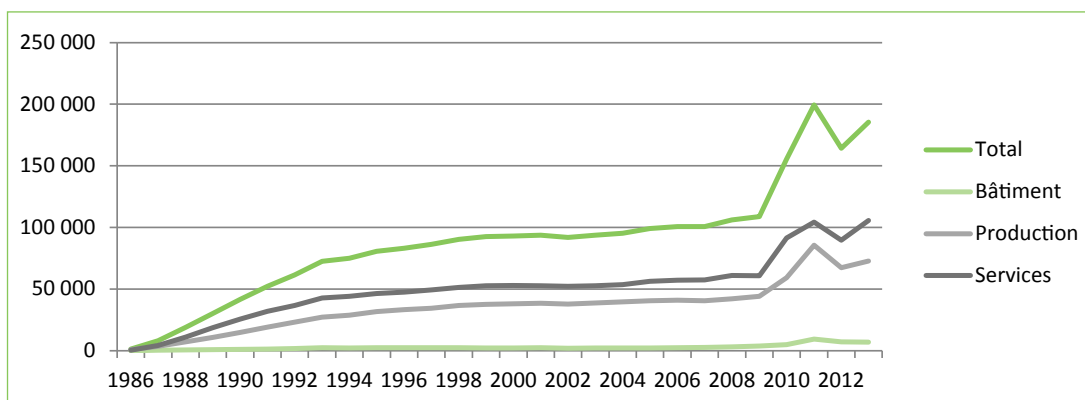
Le taux d'évolution du Baccalauréat a connu une progression quasiment aussi importante au cours des cinq dernières années qu'en dix-huit ans. En effet, entre 1990 et 2008, les effectifs ont été multipliés par 2,5 et de 2008 à 2013 par 2 (Graphique 3). La réforme a permis d'augmenter le nombre d'élèves 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, ils n'étaient que la moitié des sortants de BEP à atteindre la dernière année de formation du Bac Pro, les

décrocheurs entre la première et la dernière année de formation 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 %.

Graphique 4 : Évolution des effectifs en dernière année de formation



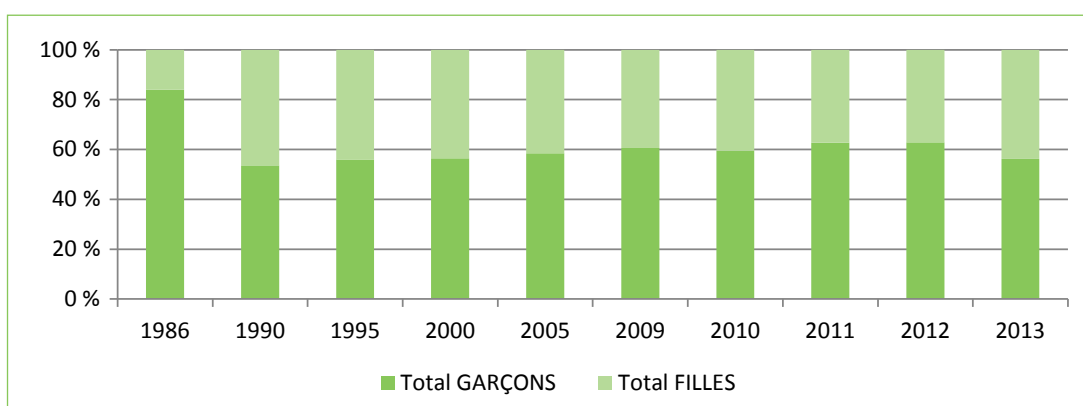
Le point sur...

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 services à la personne option structure (environ 18 000 formés), le Bac Pro Électrotechnique, énergie, équipements communicants (15 000) et les Bacs Pros Secrétariat et comptabilité (12 000 chacun) qui ont été rénovés depuis pour n'en faire plus qu'un.

— Répartition des effectifs par sexe

Depuis sa création, les garçons sont plus nombreux que les filles à suivre la formation à 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 %).

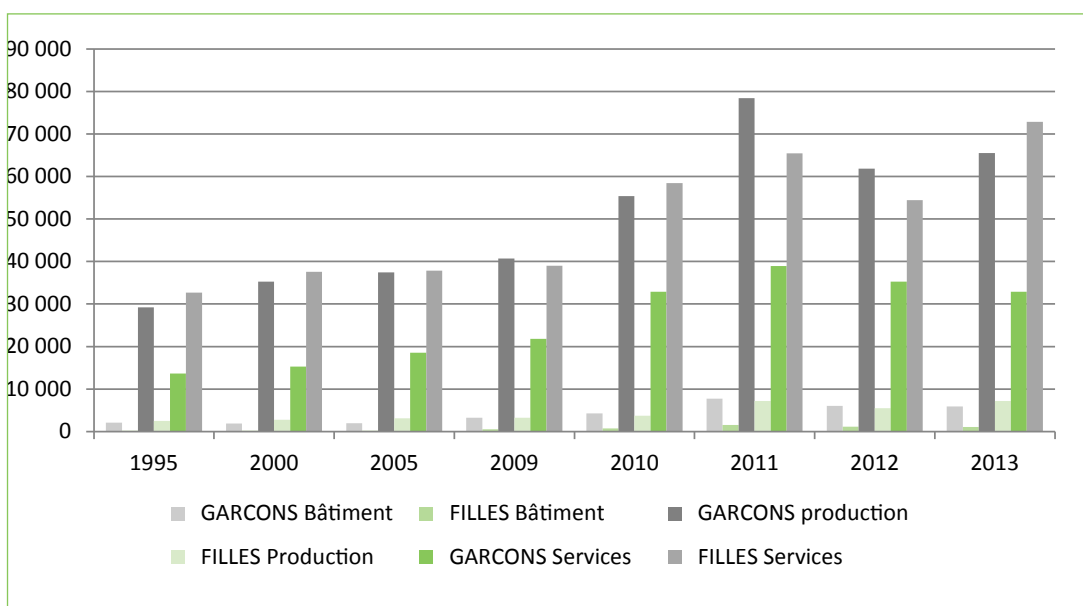
Graphique 5 : Évolution des effectifs par sexe



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.

Graphique 6 : Évolution des effectifs par sexe et secteurs



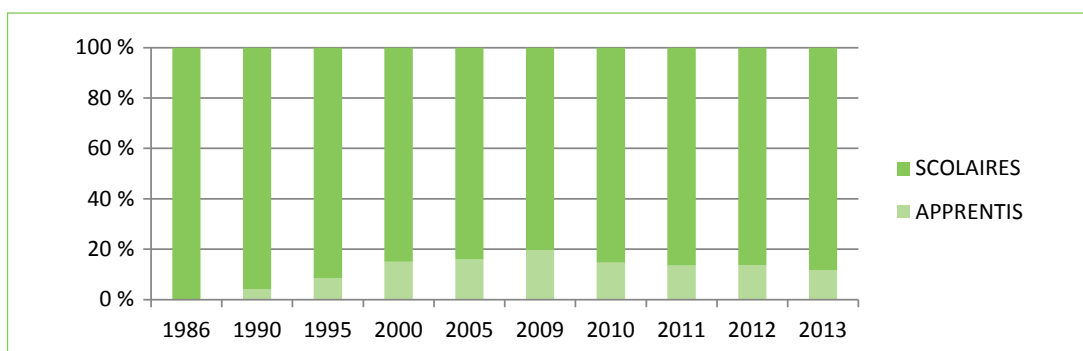
Le point sur...

— Évolution 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 (Graphique 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. À noter que dans plus de trois quart des cas, les apprentis sont des garçons.

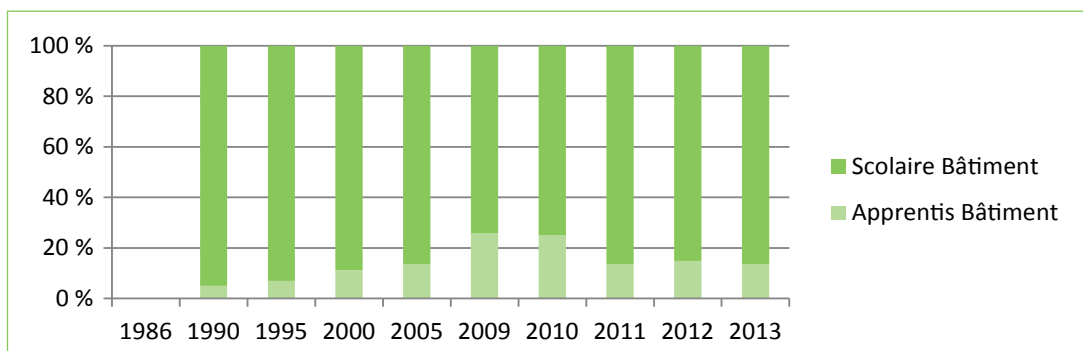
Graphique 7 : Évolution des effectifs par voie de formation



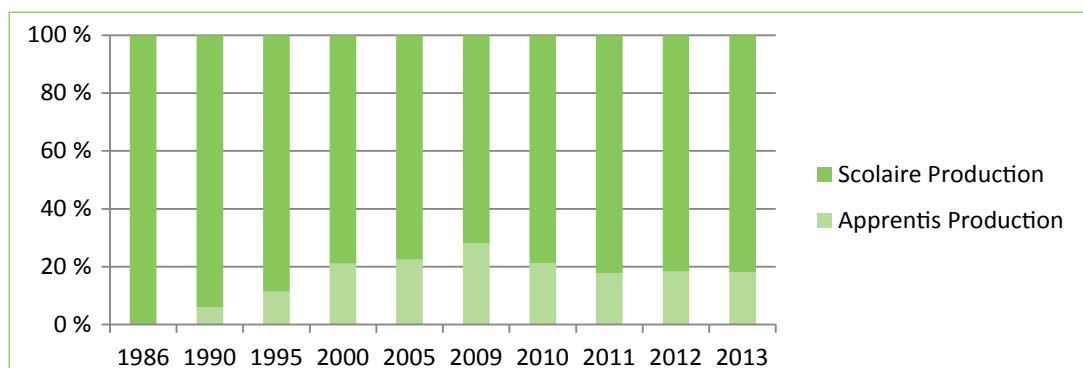
Ce sont dans les spécialités du Tertiaire que le taux était le plus faible (13 % en 2009), tandis que pour celles du Bâtiment et de la Production (Graphique 7a, 7b, 7c), le recours à l'apprentissage concernait un peu plus d'un élève sur quatre (respectivement 26 % et 28 % en 2009). En 2013, ces taux 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 pour le recours à cette forme d'alternance.

Graphique 7a : Évolution des effectifs par voie de formation pour les spécialités du Bâtiment

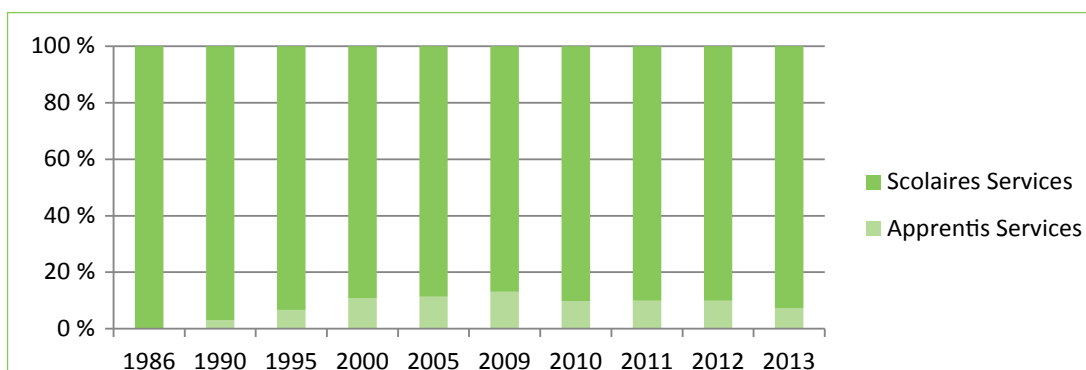


Graphique 7b : Évolution des effectifs par voie de formation pour les spécialités de Production



Le point sur...

Graphique 7c : Évolution des effectifs par voie de formation pour les spécialités des Services

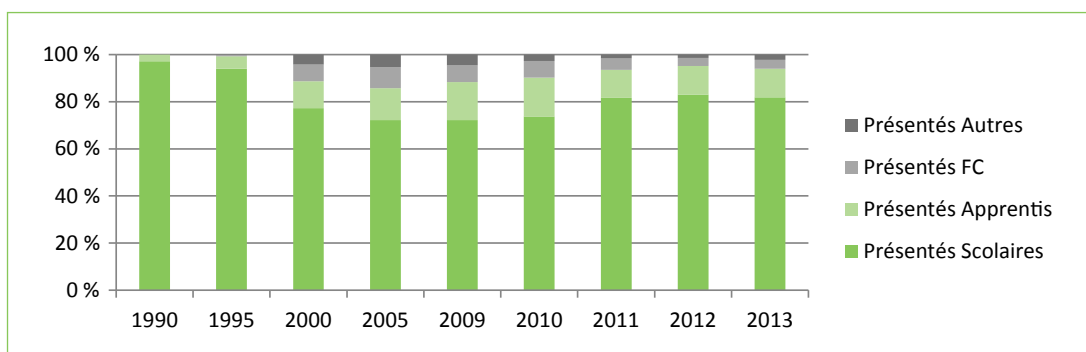


— Répartition des effectifs de candidats à l'examen

En 2013, les candidats inscrits à l'examen proviennent dans 82 % des cas de la voie scolaire, dans 12 % de l'apprentissage, la formation continue et les candidats libres ne représentant respectivement que 4 % et 2 % de l'ensemble des effectifs (Figure 8).

Comme on l'a vu pour l'apprentissage, les taux de candidats en formation continue tout comme ceux des 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.

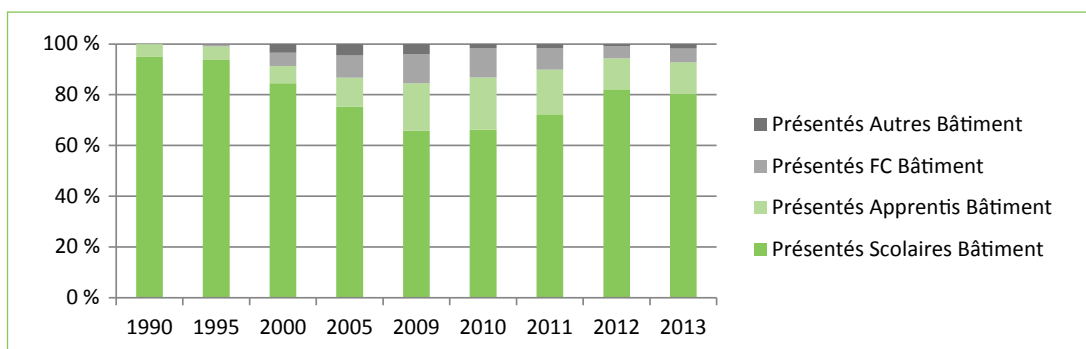
Graphique 8 : Évolution des candidats présents à l'examen



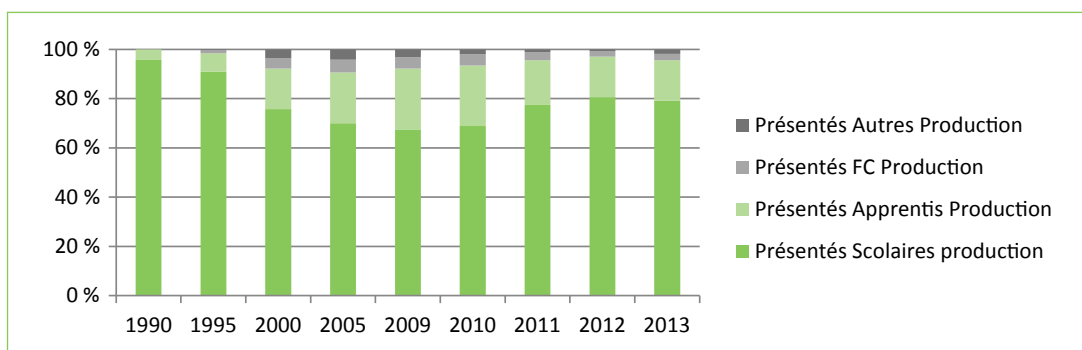
Cette tendance se répercute de la même manière dans chacun des trois grands secteurs professionnels sur la même période (figures 8a, 8b, 8c). En 2013, les candidats issus de la formation continue sont

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 %).

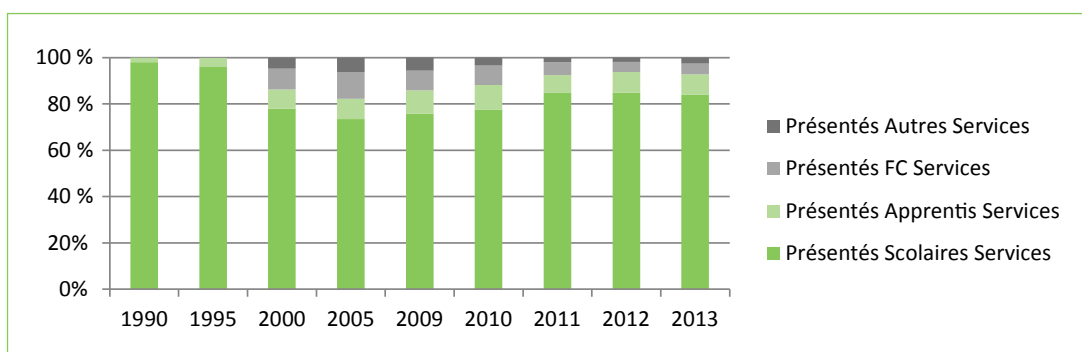
Graphique 8a : Évolution des candidats présents à l'examen dans les spécialités du Bâtiment



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



Graphique 8c : Évolution des candidats présents à l'examen dans les spécialités des Services

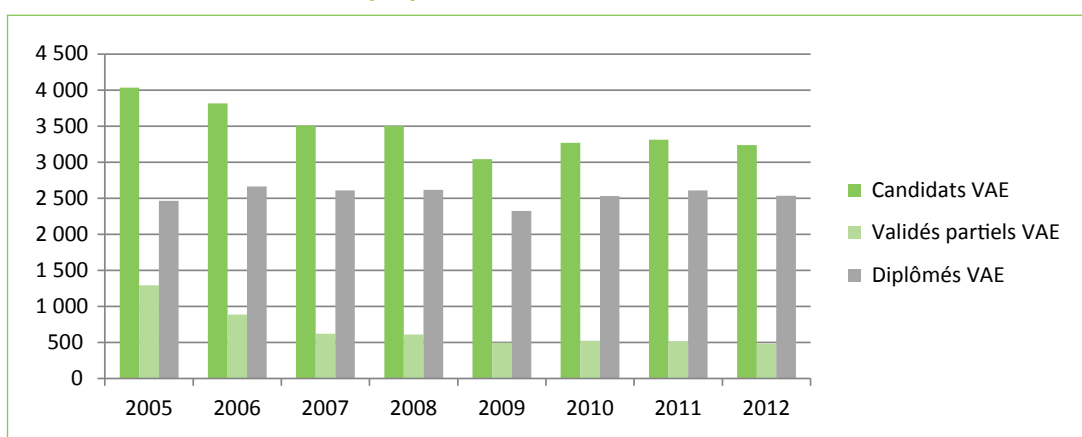


— Nombre de candidats à la VAE

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.

Graphique 8d : Nombre de candidats VAE



Le point sur...

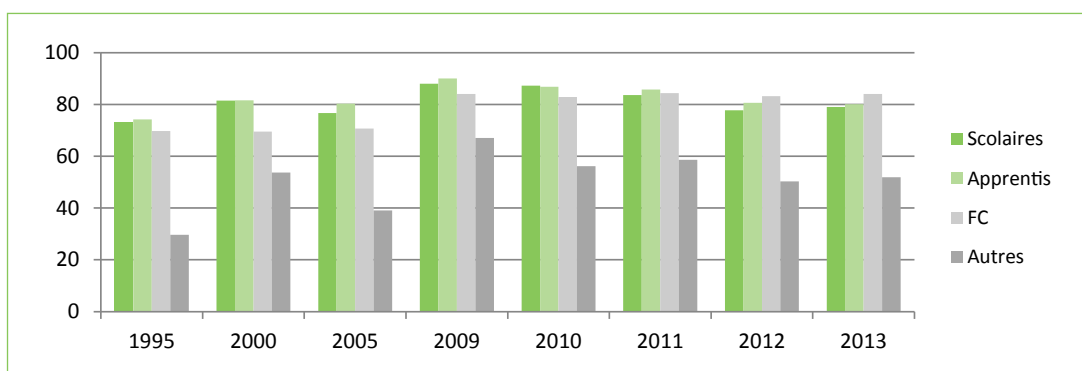
— Taux de réussite des candidats à l'examen

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 »⁽⁴⁾ enregistrent en 2012 et 2013, un résultat comparable à ceux des années qui ont précédé celle-ci, soit 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 scolaires 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 leur diplôme.

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



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).

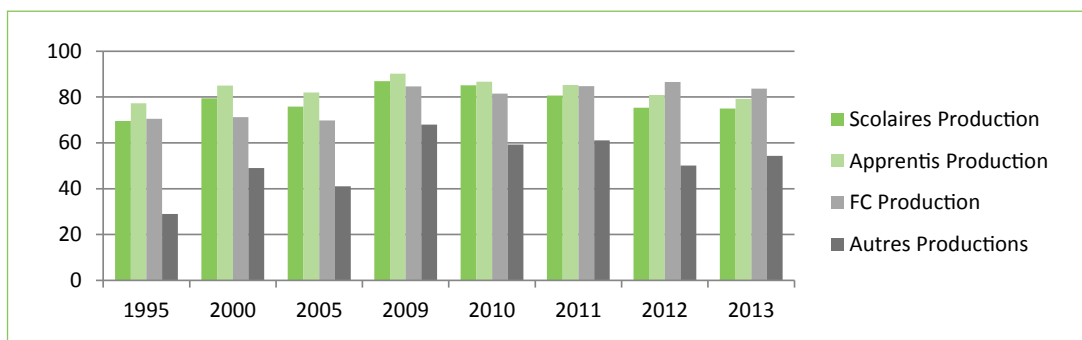
Du côté des spécialités du bâtiment, ce sont les apprentis et les candidats de la formation continue qui se distinguent par des écarts positifs respectifs de 4 et 7 points.

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

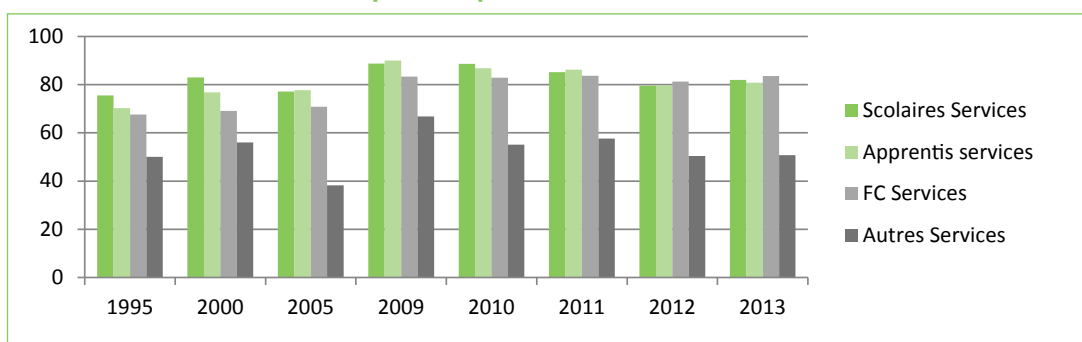


⁽⁴⁾ L'effet bourrelet correspond au chevauchement durant les deux premières années de la mise en œuvre de la réforme de cursus en deux ans et en trois ans dans certains établissements scolaires.

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



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



Poursuite d'études des élèves en dernière année de formation

En 10 ans, le taux de poursuite d'études⁽⁵⁾ des élèves sortants de Bac Pro a progressé de 7 points (Tableau 1). En 2014, 3 élèves sur 10 restent dans le système scolaire (contre environ deux sur dix en 2004)⁽⁶⁾. Les deux tiers sont inscrits en

1^{re} année de BTS, ce qui représente 21 % de poursuite d'études pour ce diplôme. Parmi les poursuivants, 5 % des élèves redoublent leur année de terminale de Bac Pro.

Tableau 1 : 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)	78 615	80 233	83 294	82 950	82 105	86 501	87 307	132 745	172 467	141 966	163 698
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

(5) 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.

(6) Selon une note d'information de la DEPP d'avril 2012, plus de 4 sortants sur 10 de Bac Pro poursuivent des études supérieures.

Le point sur...

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 autre des spécialités Transport qui passent de 13 à 26 % de poursuivants, Commerce (15 à 24 %), Systèmes électroniques numériques (20 à 36 %), etc. (Tableau 2).

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),
- 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 2 : Taux de poursuites d'études par spécialité

Spécialités des Bacs Pros	Taux poursuite 2014	Taux poursuite 2007	Écart
Accompagnement soins et services à la personne Option A – À domicile	13		
Accompagnement soins et services à la personne Option B – En structure	13		
Accueil – Relation clients et usagers	25	16	9
Aéronautique option avionique (ex. Aéronautique système avionique)	40	26	14
Aéronautique option structure	Pas de données		
Aéronautique option systèmes (ex. Aéronautique système cellule)	50	52	- 2
Agencement de l'espace architectural	40		
Aménagement et finition du bâtiment	14	4	10
Artisanat et Métiers d'Art – Option Arts de la pierre	26	15	11
Artisanat et Métiers d'Art Option Communication visuelle pluri-média	15	12	3
Artisanat et Métiers d'Art – Option Marchandisage visuel	18	Pas de données	
Artisanat et Métiers d'Art Option Métiers de l'Enseigne et de la Signalétique	15	Pas de données	
Artisanat et Métiers d'Art – Option Tapissier d'ameublement	28	12	16
Artisanat et Métiers d'Art Option Verrerie scientifique et technique	8	28	- 20
Artisanat et Métiers d'Art – Facteur d'orgues Option Organier	Pas de données		
Artisanat et Métiers 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
Boulangier-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

Spécialités des Bacs Pros	Taux poursuite 2014	Taux poursuite 2007	Écart
Électrotechnique – Énergie – Équipements communicants	38	24	14
Esthétique – Cosmétique – Parfumerie	14	8	6
Étude et définition des produits industriels	44	28	16
Façonnage de produits imprimés, routage	47		
Fonderie	32	8	24
Gestion des pollutions et environnement (ex. Hygiène environnement)	16	21	- 5
Secrétariat	26	17	9
Comptabilité	31	26	5
Hygiène, propreté, stérilisation	Pas de données		
Intervention sur le patrimoine bâti – Option A : Maçonnerie (ex Intervention sur le patrimoine)	Pas de données	15	
Intervention sur le patrimoine bâti – Option B : Charpente (ex Intervention sur le patrimoine)	Pas de données	15	
Intervention sur le patrimoine bâti – Option C : Couverture (ex Intervention sur le patrimoine)	Pas de données	15	
Logistique	15	8	7
Maintenance des équipements industriels	30	25	5
Maintenance des matériels – Option A : Agricoles	17	13	4
Maintenance des matériels – Option B : Travaux publics et manutention	23	15	8
Maintenance des matériels – Option C : Parcs et jardins	20	15	5
Maintenance des véhicules – Option A : Voitures particulières (ex maintenance des voitures particulières)	27	18	9
Maintenance des véhicules – Option B : Véhicules de transport routier (ex maintenance des voitures industrielles)	20	19	1
Maintenance des véhicules – Option C : Motocycles	14	10	4
Maintenance nautique	15	7	8
Menuiserie aluminium verre (ex ouvrages du bâtiment : aluminium, verre et matériaux de synthèse)	16	11	5
Métiers de la mode-vêtement	27	21	6
Métiers de la sécurité (exemple sécurité prévention)	2	0	2
Métiers du cuir – Option Chaussures	50		
Métiers du cuir – Option Maroquinerie	16		
Métiers du pressing et de la blanchisserie	17	0	17
Microtechniques	45	Pas de données	
Optique – Lunetterie	30		
Ouvrages du bâtiment : Métallerie	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

Le point sur...

Spécialités des Bacs Pros	Taux poursuite 2014	Taux poursuite 2007	Écart
Poissonnier – Écailler – Traiteur	Pas de données	10	
Procédés de la chimie, de l'eau et des papiers-cartons	Pas de données	7	
Productique mécanique – Option Découpage	10	17	- 7
Prothèse dentaire	15		
Réalisation de produits imprimés et plurimédia – Option A : Productions graphiques (ex production graphique)	23	37	- 14
Réalisation de produits imprimés et plurimédia – Option B : Productions imprimées (ex production imprimée)	23	23	0
Réparation des carrosseries	20	25	- 5
Services de proximité et vie locale	14		14
Systèmes électroniques numériques	36	20	16
Technicien Constructeur Bois	21	24	- 3
Technicien de Fabrication Bois et Matériaux associés	27	Pas de données	
Technicien de Maintenance des Systèmes énergétiques et climatiques	27	4	23
Technicien de Scierie	8	Pas de données	
Technicien d'Études du Bâtiment – Option A : Étude et Économie	41	24	17
Technicien d'Études du Bâtiment – Option B : Assistant en architecture	33	Pas de données	
Technicien du Bâtiment : Organisation et réalisation du gros œuvre	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 Systèmes énergétiques et climatiques	22	11	11
Technicien Géomètre-Topographe	30	Pas de données	
Technicien Menuisier Agenceur	23	17	6
Technicien Modelleur	30	10	20
Technicien Outilleur	39	32	7
Techniques d'interventions sur installations nucléaires (ex : Environnement nucléaire)	28	Pas de données	
Traitements de surfaces	42	34	8
Transport	26	13	13
Travaux Publics	20	14	6
Vente (prospection – négociation – suivi de clientèle)	25	19	6
Ensemble des spécialités	30	26	4

En conclusion, 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.

Le Bac Pro occupe-t-il la même 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 filières aux travaux des chercheurs du LIRHE qui mentionnaient dans l'un de leur rapport⁽⁷⁾, « 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 BEP en formation, mais aussi la réforme du Bac Technologique en 2011, sont 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 lieu⁽⁸⁾ ce qui rend difficile la comparaison entre la typologie établie en 2009 et l'analyse produite à partir des données de 2013.

C'est donc une nouvelle typologie que nous avons construit au regard de la structuration de chaque secteur ou sous-secteur professionnels tels qu'ils ont été redéfinis en 2007 (voir liste des CPC en annexe 2) et pour lesquels nous avons tenté de reconstituer la généalogie⁽⁹⁾.

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.

Les secteurs à dominante Bac Pro et à forte composante de BTS

Nous avons regroupé dans cette catégorie 6 secteurs (**Travail des métaux, électrotechnique, 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 ces 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 selon les secteurs. 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. À noter toutefois

(7) 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.

(8) Cf. en annexe 1 le schéma des changements opérés publiés dans la 24^e édition de la liste des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel (ministère de l'Éducation nationale), 2008.

(9) 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.

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 petit flux. Dans le secteur des services administratifs et financiers, qui lui au contraire est un secteur à très gros flux, le taux de Bac Pro est minoré (13 %) en raison de la forte représentativité 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.

— 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 quart 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 et industries connexes, Transport logistique et autres services et Automobile, matériel agricole et de travaux public** c'est le Bac Pro qui occupe une place dominante (respectivement 57, 50 et 49 % des effectifs), mais le CAP affiche encore dans ces secteurs 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 et autres services ces dernières années.

Le secteur **Sanitaire et social, médico-social** s'il se distingue par une répartition des effectifs différente des précédents 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 et le CAP malgré un taux plus faible (10 % des effectifs) rassemble 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 puisqu'on ne peut pas parler ici véritablement de filière, l'un autour du Bac Pro et l'autre du CAP.

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

— 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-ensembles porteurs dans chaque cas d'un diplôme dominant.

• Secteurs à dominante CAP

Ce sous-ensemble regroupe trois secteurs à forte tradition artisanale, le **Second œuvre, l'Alimentation** (métiers de bouche) et les **Arts de la pierre** où le CAP demeure le diplôme de référence des professionnels, même si dans le cas des 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** portant sur le domaine de l'environnement sont deux secteurs à forte représentativité d'élèves en BTS (respectivement 49 et 65 %). Ce sous-secteur de

Le point sur...

la chimie a toujours été marqué par une présence forte du niveau III, mais aussi avant la réforme de la voie technologique par le 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**) qui a la particularité d'être fortement imprégné par le Bac Technologique qui 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.

Il n'y a que 5 % des effectifs de Bac Pro qui s'inscrivent dans cette configuration.

— Les secteurs sans Bac Pro

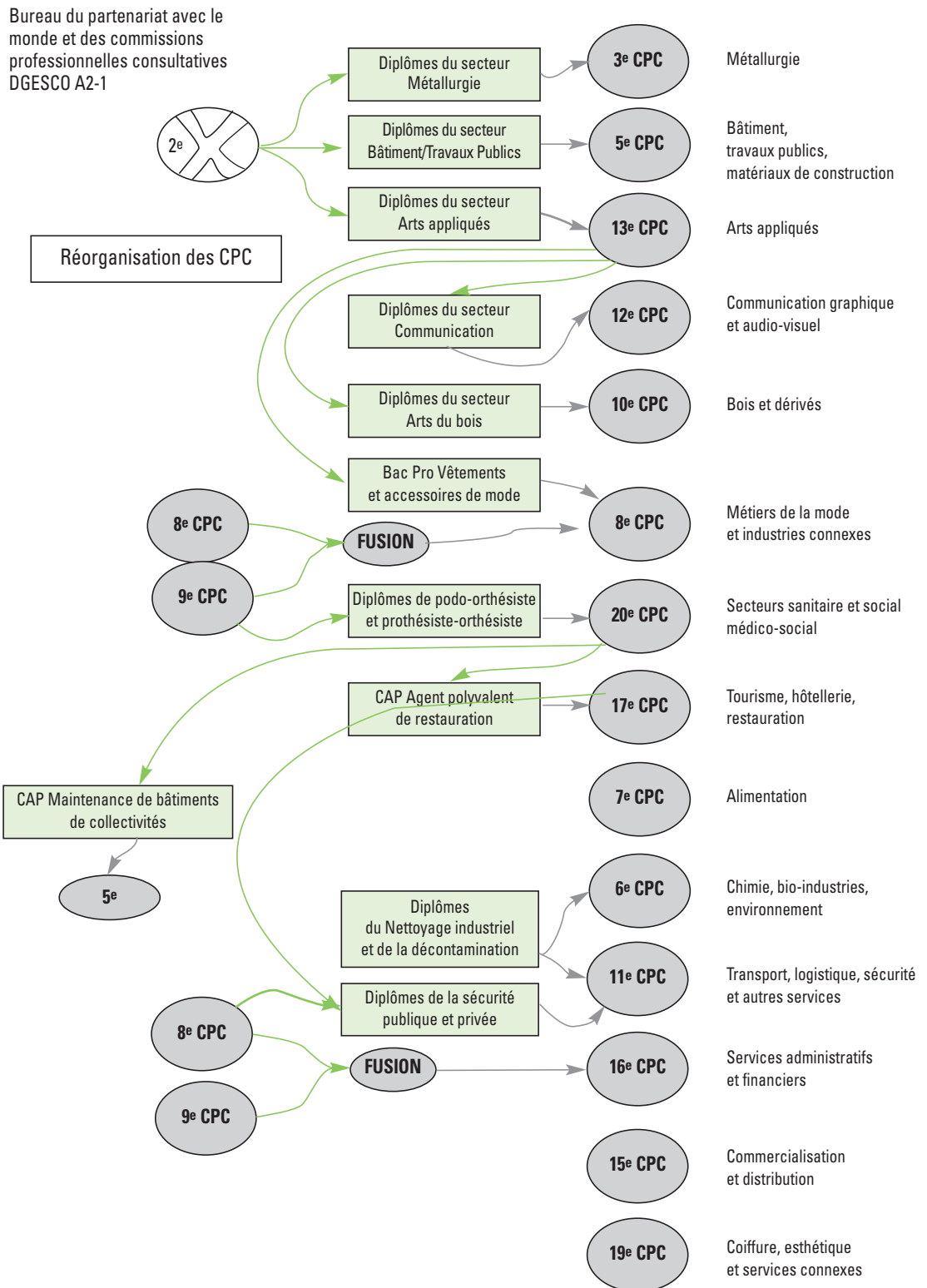
Il n'y a plus que quelques secteurs des **Arts appliqués** pour résister à la diffusion du Bac Pro.

C'est le cas des sept secteurs suivants, **Création conception, Art textile et mode, Arts du métal et métiers connexes, Gravure, Arts de la 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 Services administratifs et financiers pour l'autre), nous avons traité celles-ci dans leur intégralité et les avons ainsi regroupées dans d'autres types de configuration.

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 IV 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 24^e 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)

3^e CPC Métallurgie

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

5^e CPC Bâtiment, travaux publics, matériaux de construction

- I – Gros œuvre et travaux publics.
- II – Second œuvre.

6^e CPC Chimie, bio-industrie, environnement

- I – Matériaux.
- II – Chimie, bio-industrie, environnement.
- III – Contrôle.

7^e CPC Alimentation

8^e CPC Métiers de la mode et industrie connexes

10^e CPC Bois et dérivés

11^e CPC Transports, logistique, sécurité et autres services

12^e CPC Communication graphique et audiovisuel

13^e CPC Arts appliqués

- I – Création – Conception – Produit.
- II – Environnement.
- III – Arts du bois.
- IV – Arts du feu.
- V – Art textile et mode.
- VI – Arts du métal et métiers connexes.
- VII – Gravure.
- VIII – Arts de la reliure.
- IX – Musique.
- X – Spectacles.

15^e CPC Commercialisation et distribution

16^e CPC Services administratifs et financiers

17^e CPC Tourisme, hôtellerie, restauration

19^e CPC Coiffure, esthétique et services connexes

20^e CPC Secteurs sanitaire et social, médico-social

Le point sur . . .

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

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 programme⁽²⁾, remplacé par ceux définitifs en 1987⁽³⁾ au moment de la généralisation des Bacs Pros ; 1995 marque la parution de nouveaux programmes d'enseignement⁽⁴⁾ articulés avec ceux du Brevet d'Études Professionnelles (BEP) rénovés en 1992⁽⁵⁾ et qui n'avaient pas évolué depuis leur création en 1973⁽⁶⁾.

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'Enseigne-

Xavier SIDO⁽¹⁾

ment 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 BEP⁽⁷⁾. 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-vingt⁽⁸⁾. En référence à la moder-

(1) Maître de conférences à l'université de Lille, Théodile-CIREL.

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

(3) Arrêté du 17 août 1987 relatif aux programmes des classes préparant au Baccalauréat Professionnel. BO n° 32 du 17 septembre 1987. Nous nous y référons dans la suite du texte en indiquant : programme, 1987.

(4) Arrêté du 9 mai 1995, JO du 17 mai 1995.

(5) 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.

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

(7) Le Bac Pro peut aussi être préparé à l'issue d'un CAP ou dans le cadre de la formation continue.

(8) 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.

nisation 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 à de véritables analyses techniques (Solau, 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 ces formations sont particulièrement peu nombreux et portent essentiellement sur leur devenir scolaire⁽⁹⁾. 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)* »⁽¹⁰⁾. Toutefois, si comme le soulignent les documents de travail des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) ou de la Direction des Lycées (DL)⁽¹¹⁾ 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* »⁽¹²⁾. 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, 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

(9) 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.

(10) Note de la DL3 du 6 août 1985, AN : (20120058/40).

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

(12) Ibid.

valorisés les textes prescriptifs relatifs à l'enseignement et à la certification⁽¹³⁾ 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 Baccalauréat 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* »⁽¹⁴⁾, 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 « *innovations face au cadre disciplinaire des formations conduisant aux Baccalauréats existants* »⁽¹⁵⁾ afin d'opérationnaliser cette articulation.

— Décloisonner 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 decloisonnement 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* »⁽¹⁶⁾. 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*

(13) 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.

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

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

(16) Note de la DL3 du 3 juin 1985 : *Organisation pédagogique des formations conduisant aux Baccalauréats Professionnels* (AN : 20120058/40).

et scientifique ». Ce domaine, qui regroupe l'ensemble des « *matières dominantes* »⁽¹⁷⁾, 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 Publics). Les « *matières complémentaires de formation générales* »⁽¹⁸⁾ 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 A1⁽¹⁹⁾. D'une durée moyenne de 5 heures et de coefficient 5, cette épreuve comporte deux parties articulées⁽²⁰⁾ qui se déroulent en continuité. À partir d'un même sujet, les élèves composent tout d'abord sur la partie technique (3 h, coef. 3), puis sur les mathématiques (2 h, 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 mêmes⁽²¹⁾.

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* »⁽²²⁾. 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* »⁽²³⁾. 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 »⁽²⁴⁾. 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* »⁽²⁵⁾ 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* »⁽²⁶⁾. 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* »⁽²⁷⁾ 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 dispensent 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* »⁽²⁸⁾.

En 1985, en référence aux enjeux de transmission d'une culture technique, le cadre organisationnel et pédagogique des nouveaux Bacs Pros vise à décroiser les disciplines. Plus spécifiquement, il s'agit de favoriser l'articulation entre les ensei-

(17) *L'Enseignement Technique (1991). Présentation officielle des nouveaux programmes. L'enseignement Technique, n° 151, 36-39, p. 39.*

(18) *Ibid.*

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

(20) *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).*

(21) *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.*

(22) *Note de la DL3 du 3 juin 1985 (AN : 20120058/40).*

(23) *Ibid.*

(24) *Note de la DL3 du 6 août 1985 (AN : 20120058/40).*

(25) *Ibid.*

(26) *Dossier Bac Pro Maintenance des systèmes mécaniques automatisés, (1985) (AN : 20120058/40).*

(27) *(AN : 20120058/40).*

(28) *AN : 20120058/40.*

gnements 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 ?

— L'étude et la résolution de problèmes professionnels au cœur de l'enseignement

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, mécanique, mathématiques)* »⁽²⁹⁾. Si cette organisation n'a pas été conservée, ce projet indique le caractère central, voulu par les prescripteurs, donné à l'étude et à 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* »⁽³⁰⁾.

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* »⁽³¹⁾. Par exemple, pour le Bac Professionnel Maintenance des Systèmes 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

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

(30) Ministère de l'Éducation nationale (1989). Baccalauréat Professionnel Productique bois. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, p. 8.

(31) Ministère de l'Éducation nationale (1989). Baccalauréat Professionnel Productique industries chimiques et procédés. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, p. 9.

Le point sur...

« à la résolution de problèmes d'origine technique relatifs à des actions de maintenance »⁽³²⁾.

C'est donc au travers de l'étude de situations techniques et de 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 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 donc 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 mathématiques pour résoudre des problèmes 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 reconnais-

sance 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 spécialisation et les reconversions car « *pour changer de spécialité, ou cumuler les spécialités, on n'aurait qu'à refaire le module de spécialité* »⁽³³⁾. Ainsi, en 1985 le programme est composé d'un tronc commun, valable pour les formations tertiaires et industrielles⁽³⁴⁾, 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.

(32) Ministère de l'Éducation nationale (1989). *Baccalauréat Professionnel Maintenance des systèmes mécaniques automatisés*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique, p. 86.

(33) Note de la DL3 du 12 juin 1985 : *quelques idées pour le Baccalauréat Professionnel* (AN : 20120058/40).

(34) À la différence des CAP ou des BEP où la distinction est faite.

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 dont ils ont besoin selon le « temps professionnel ». « *L'organisation concertée 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* »⁽³⁵⁾. 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*, p. 38). 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

(35) Programme de mathématiques du Brevet de Technicien « Agencement », 1986, consultable sur : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/brochadmin/bouton/i009/i009beg.pdf>

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 doivent être enseignées comme un « *instrument de travail* »⁽³⁶⁾. 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* »⁽³⁷⁾. 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 compétences 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 situations 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.

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 toute une gamme de problèmes variés et complexes, nécessitant le même traitement mathématique, et par là, de leur assurer une

(36) Commentaire des programmes F, 20 janvier 1991 AN 20060235/2.

(37) Programme de mathématiques des sections H, 1991, AN 20060235/2.

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 orale* » (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 suggèrent des situations d'enseignement-apprentissage prototypique axées sur une facette utilitaire des mathématiques. En référence à une utilisation des mathématiques dans le cadre professionnel dans et hors 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-IREM⁽³⁸⁾ Lycées Professionnels⁽³⁹⁾, 54 % des enseignants interrogés⁽⁴⁰⁾ 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

(38) Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques.

(39) 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.

(40) Le nombre d'enseignants interrogés n'est pas renseigné.

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.

≡ Références bibliographiques

Bkouche, 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.

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.

Solau, G. (1994). *Les Lycées Professionnels*. Paris : Hachette éducation.

Solau, 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, 1^{re} année CAP industriels. 4^e 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*, pp. 28-60, n° 138, avril-mai-juin 1988, p. 42.

≡ Archives

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

Le point sur...

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 1^{er} 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 physiques au Baccalauréat. BO n° 33.

Le point sur . . .

Quelle autonomie à l'école en Bac Pro Gestion Administration (Bac Pro GA)

Mickael COPPET, doctorant
(Université de Sherbrooke – Québec
et Université Catholique de l'Ouest – France)
mickael.godefroy.coppet@usherbrooke.ca
mickael.coppet@gmail.com

L'un des enjeux qui avait prévalu à la création des Baccalauréats Professionnels en 1985 était la capacité à former des professionnels plus aptes à occuper des postes exigeant des capacités de prise de décision accrues, des habilités à maîtriser un environnement technique et technologique plus complexe.

Dans cet univers, l'enseignement tertiaire administratif est une filière qui présente des caractéristiques qui en font un objet de questionnement intéressant. En effet, il continue de scolariser de fortes cohortes d'élèves. Par exemple, en 2015, à l'examen du Bac Pro, il y a eu 27 440 candidats au Bac Pro Gestion Administration (Bac Pro GA), ce qui en fait la cohorte la plus importante devant le Bac Pro Commerce (26 075 candidats). De surcroît il scolarise un public majoritairement féminin et des élèves qui ne choisissent pas spécifiquement de venir en Bac Pro GA, donc qui s'avèrent moins motivés que dans d'autres filières. Né de la fusion des Bacs Pros Comptabilité et Secrétariat, il a impliqué une refonte des référentiels et de nouvelles approches pédagogiques et didactiques. Dans ce cadre là, l'autonomie comme enjeu et finalité éducative a été réaffirmée.

Aussi, tout en développant des éléments de caractérisation de la formation tertiaire administrative, nous spécifierons les contours de ce construit d'autonomie, notamment lorsqu'il s'applique à la voie professionnelle. Finalement, nous nous arrêterons sur les enjeux d'une étude de l'autonomie, dans une perspective psychosociale. En effet du point de vue de la recherche, le Bac Pro GA mérite d'être étudié plus en détail,

afin de contribuer à une meilleure connaissance de ses acteurs et de son public, au-delà des approches socio-historiques qui ont été privilégiées (Thievend, 2014).

≡ La formation commerciale dans l'enseignement professionnel : une évolution spécifique

Le Bac Pro GA entend répondre au besoin des entreprises de trouver, dans un contexte marqué par des restructurations incessantes, des salariés, maîtrisant des compétences techniques élargies, faisant preuve de capacité à travailler en autonomie et en équipe et dans des espaces d'interaction plus nombreux et ayant le souci d'adhérer fortement aux valeurs et à la culture de l'entreprise. Les Baccalauréats Professionnels Secrétariat et Comptabilité étaient fragilisés par le fait qu'ils accueilleraient des élèves en majorité orientés par défaut dans cette voie, avec des profils correspondant de moins en moins aux exigences de la filière administrative. Il fallait donc relancer l'attractivité de cette filière. La gestion administrative veut donc être un champ de compétences professionnelles donnant une large place à la polyvalence et l'adaptabilité, préparant à des emplois de niveau IV dans des structures de taille réduite et de nature très diversifiée, mais aussi donnant plus de cohérence à un parcours Bac Pro – BTS.

— Un enseignement ancien mais mal connu

Tout d'abord, l'enseignement commercial est sans doute la forme d'enseignement professionnel la

plus ancienne en Europe (Bodé, 2014), puisqu'il s'est structuré aux XII^e et XIII^e siècles, d'abord en Allemagne et en Italie.

Cet enseignement qui va connaître une forte croissance au XIX^e siècle, reste cependant mal connu dans cette phase de structuration et de développement, alors même qu'il a contribué à la formation de cohortes importantes d'employés de bureau depuis le début du XIX^e siècle (Thievend, 2014). Un des éléments explicatifs se trouve dans l'éclosion de cours et structures de formation très diversifiés pour lesquels il est parfois difficile d'accéder à des archives fiables rendant compte de leur activité et des contenus de formation (Bodé, 2014). De plus, l'enseignement commercial s'est construit dans l'ombre de l'enseignement industriel et l'histoire de l'enseignement technique s'est centrée prioritairement sur cet enseignement industriel.

— La formation commerciale depuis l'après-guerre : entre forte croissance et déclin

L'enseignement commercial est caractérisé par un double mouvement. D'une part, il a connu une forte croissance et une image valorisée dues aux deux facteurs de forte croissance économique et de tertiarisation. D'autre part, un déclin s'est amorcé dans le temps avec une image de la filière de formation qui s'est dégradée.

Ainsi, depuis 1949 les métiers du tertiaire ont fortement contribué à la croissance de l'emploi, contribution encore plus marquée depuis les années 1980. Le pôle de la gestion administration des entreprises, avec 2,534 millions d'emplois, regroupait 10 % de la population active en 2009. Ce sont surtout les femmes qui ont profité de ces augmentations d'effectifs. L'enseignement professionnel tertiaire administratif a profité de cette conjoncture et a majoritairement contribué à la scolarisation des femmes et par conséquent à leur intégration socioéconomique (Thievend, 2014).

L'enseignement commercial a poursuivi son mouvement de prolétarianisation débuté dans l'entre-deux-guerres pour s'adresser de plus en plus aux élèves des classes populaires (*Ibid.*). De ce point de vue, son évolution n'est pas différente de celle de l'enseignement professionnel en général. Si jusqu'au début des années 70, l'enseignement professionnel, notamment industriel apparaissait comme filière d'excellence et de professionnalisation, dans le contexte économique de forte demande de compétences professionnelles, il apparaît depuis comme filière de relégation, la massification scolaire étant passée par là. La perspective d'études plus longues dans

la voie générale, permettant une évolution socio-économique pour des postes demandant de plus grandes qualifications professionnelles a parallèlement fait de la voie professionnelle une épreuve à éviter (Jellab, 2008).

Si la relance de l'attractivité de la filière administrative est un enjeu de la réforme, celui de la prise en compte et de la mise en place de l'autonomie de l'élève est tout aussi important. Les choix pédagogiques arrêtés pour cette formation et le référentiel d'activités professionnelles élaboré ont témoigné d'une vraie volonté de favoriser cette autonomie.

— L'autonomie comme finalité éducative large

L'autonomie telle qu'elle est déclinée dans le référentiel du Bac Pro est loin d'être un exemple isolé. Cela s'inscrit dans un cadre plus large de centration sur l'autonomie tant au niveau national qu'au niveau supranational. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015), elle devient un objectif spécifique transversal : il s'agit de donner aux élèves « les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir et d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable » (p. 2).

Par ailleurs, trois textes de cadrage ont précisé les priorités éducatives à mettre en œuvre en Europe. Il s'agit des compétences clefs définies par l'Europe en 2006, du Cadre Européen des Certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de 2008, sans oublier la déclaration de Bruges de 2010 en faveur du développement de la formation professionnelle. L'autonomie y est vue comme une compétence transversale associée à l'adaptation, à la mobilité, à la capacité de décider pour soi-même.

Cette exploration de l'environnement éducatif nous pousse à affirmer qu'il y a un présupposé de ce qu'est l'autonomie, de ce qu'elle doit être, comme s'il s'agissait d'un donné ou d'un terme sur lequel il y a consensus. Pourtant il peut apparaître comme étant polysémique. Il nous faut donc mettre en évidence les évolutions et les incertitudes qui l'entourent, en dévoilant les portées idéologiques, politiques (Loncle, 2014), voire praxéologiques.

≡ L'autonomie, comme objet de questionnement

Tout d'abord, appuyons-nous sur (Appay, 2012) qui nous renvoie à l'étymologie de l'autonomie pour la définir.

L'autonomie, du grec *autonomos* *auto* (soi, self) et *nomos* (règle, loi), est souvent définie comme « *le fait d'agir selon ses propres règles, ses propres lois* ». Cette définition toujours d'actualité [...], correspond à la plus ancienne définition que le CNRT a relevée et qui est datée de 1596. Elle est aussi le sens premier donné aujourd'hui par le *Grand Robert* (2011). Ayant visiblement traversé les âges, cette définition est de loin la plus commune (p. 30).

Autrement dit, cela signifie que le sujet se gouverne indépendamment de toute influence interne ou externe non désirée et qu'il agit selon ses valeurs, convictions et désirs propres. De cette définition apparaît déjà la difficulté de savoir comment et dans quelles conditions un sujet peut décider et définir de ses valeurs, désirs et autres. Cela pose la question de la conception du sujet qui va sous-tendre un regard particulier sur l'autonomie.

— Une perspective interactionniste du sujet

Nous avons fait le choix de privilégier une perspective interactionniste du sujet, c'est-à-dire celle qui inscrit celui-ci dans un contexte social et culturel. Dans ce cas, le sujet est au cœur de l'interaction sociale, à la fois en tant qu'agent, mais aussi produit de cette interaction sociale (Mead, 1934). Ainsi, les relations sociales fournissent non seulement le substrat dans lequel le sujet se construit, mais elles déterminent aussi partiellement ou majoritairement ce qui le définit, tout en rendant possible (au moins en partie) la distance que le sujet peut prendre par rapport aux attentes sociales.

Dans ce cas, l'autonomie se structure sur des facteurs internes (normes, valeurs mobilisées par le sujet), mais aussi sur des facteurs externes (normes, valeurs portées par l'environnement social et culturel dans lequel il évolue). Elle ne peut être vue en dehors de cette interaction sociale dans laquelle est inséré le sujet. Ricard (2013) s'inscrit dans cette caractérisation de l'autonomie, lorsqu'elle qualifie celle-ci d'autonomie relationnelle, car celle-ci doit tenir compte de « la nature indéniablement interdépendante des êtres humains » (p. 141). C'est une vision de l'autonomie que nous retrouvons aussi chez Périer (2014a). Celui-ci met de surcroît l'accent sur l'importance de la socialisation et les relations, lorsqu'il déclare que « le produit d'un processus de socialisation et de relations, à la fois déterminées et contingentes, qui la rendent possible et accessible » (p. 5).

Le sujet autonome ne peut donc ici être considéré comme un agent isolé, mais plutôt comme un acteur dont l'autonomie se construit et s'épanouit dans le cadre de dynamiques relationnelles fortes, où la place du langage et de la communication, au service de la coopération sociale est fondamentale.

— L'autonomie dans le champ de l'éducation : une articulation entre plusieurs pôles

Comme cela a été évoqué précédemment l'autonomie est au cœur du système éducatif et des préoccupations des enseignants, apparaissant tant comme une compétence à mettre en œuvre que finalité éducative. Ceux qui se sont penchés sur une caractérisation de l'autonomie des élèves ont proposé des axes de définition divers.

L'autonomie, comme seule responsabilité du sujet apprenant

Ainsi, d'un côté, l'autonomie est vue comme relevant essentiellement de la seule responsabilité de l'apprenant. Nous pouvons l'assimiler à ce que Belanger et Farmer (2012), Gasparini, Joly-Rissoan et Dalud-Vincent (2009) et Lahire (2001) identifient comme le pôle cognitif de l'autonomie. Celui-ci fait référence à la capacité qu'a l'élève de construire et structurer ses apprentissages. Caudron (2001), en établissant le rapport entre autonomie et apprentissages, insiste aussi sur une conception où prédominent l'auto-découverte, l'auto-appropriation des savoirs et l'auto-discipline.

Galichet (2014), parallèlement, précise trois niveaux d'autonomie : celui de l'appropriation d'un ensemble de règles procédurales sans nécessaire aide et sans contrôle externe, celui de la créativité c'est-à-dire la capacité à s'adapter et se réguler face à des contraintes, qu'elles soient internes ou externes, et finalement celui de la réflexivité, de l'équilibre et de l'analyse. Dans ce cas, l'élève autonome est capable de « lucidité, d'auto-analyse de ses pratiques » (p. 25).

Une autonomie qui se construit dans un environnement social

Portine (1998) et Delalande (2014) insistent aussi sur la nécessité de prendre en compte l'environnement et le contexte social dans lequel le sujet évolue. Ainsi, pour Portine (1998) être autonome « c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire » (p. 74). Delalande (2014) identifie l'autonomie « comme un processus

qui s'élabore non seulement par une socialisation verticale, au contact des adultes, mais également par une socialisation horizontale, au sein du groupe de pairs » (p. 10). Gasparini *et al.* (2009) soulignent d'ailleurs que l'enjeu d'être autonome peut se révéler plus important pour le jeune dans le cadre de son appartenance dans son groupe de pairs. Ainsi devenir autonome pour l'adolescent signifierait se désinvestir des espaces de socialisation verticale pour privilégier des espaces de socialisation spécifiques, exclusifs des parents et autres adultes (Galland, 2008). L'adolescent établit un nouveau rapport à la Loi qui lui semble dorénavant relever de l'arbitraire et qu'il lui faut donc remettre en question et renégocier. Il construira donc son autonomie à travers des espaces d'interaction socio-relationnelle de communication, de négociation, mais aussi de conflit, avec pour finalité, la capacité d'exercer sa responsabilité, c'est-à-dire être en mesure de prendre sa part et prendre sa place dans le fonctionnement de la communauté, et de contribuer à la construction des règles (Callan, 2002 ; Levinson, 1999 ; Schinkel, de Ruyter et Steutel, 2010 ; White, 1990). Gasparini *et al.* (2009) montrent en définitive, que considérer l'autonomie chez l'adolescent revient bel et bien à considérer plusieurs pôles. Ce que ces différents pôles ont de commun c'est qu'ils inscrivent le jeune dans des espaces de socialisation verticale et horizontale différenciés. L'autonomie est donc socialement contextualisée et différenciée et socialement construite.

Nous faisons donc le choix de considérer l'autonomie comme un objet polymorphe s'articulant autour de deux dynamiques, une dynamique intrasubjective et une autre intersubjective, chacune apparaissant comme les deux faces d'une même pièce et s'organisant en système. Là encore, nous rejoignons la conception d'une autonomie inscrite et induite dans une dynamique socio-relationnelle où la communication, la coopération, la négociation voire le conflit sont des composantes fondamentales. C'est donc d'une articulation, d'une interrelation, d'un dialogue entre l'individuel et le collectif, l'intrasubjectif et l'intersubjectif dont il s'agit dans le développement et la mise en œuvre de l'autonomie.

— Vers une autonomie situationniste

Dans la continuité de ce que nous avons avancé précédemment, plutôt que d'opposer le sujet autonome au groupe social, nous optons pour une conception de l'autonomie telle que proposée par Auzoult (2008) qui prend en compte le « rapport de la personne aux autres instances de l'environnement auquel elle participe, environnement pris

au sens large du terme, c'est-à-dire sans référence exclusive au social » (p. 238). Pour celui-ci, l'autonomie rend compte du positionnement du sujet vis-à-vis des règles communes qu'il s'agisse de les accepter ou de les infléchir. Par conséquent, elle ne peut se limiter à une forme d'indépendance, mais elle se vit tout autant dans la conformation aux règles de l'environnement.

Dans la continuité d'Alaphilippe (2002), Auzoult (2008) indique que l'autonomie « résulte de l'équilibre qui s'instaure entre ces instances (environnement physique, social, cognitif et organisme) et les capacités de la personne à les contrôler et agir sur elle » (p. 241). Il ajoute qu'elle traduit « une participation de la personne à l'équilibration des instances de causalité qui structurent son environnement » (*Ibid.*). Dans la quête où l'exercice de l'autonomie, le sujet, doit, de ce fait, percevoir les options qui lui sont matériellement possibles, les moyens réellement praticables pour atteindre ces options et comprendre ce qu'implique l'usage de ces moyens. Pour que le sujet soit autonome, deux conditions semblent nécessaires. D'une part, il doit identifier les différents déterminants environnementaux à l'œuvre. D'autre part, il doit se positionner par rapport à ces déterminants. Le sujet va donc identifier, évaluer, interpréter et intégrer les différents paramètres de la situation. Une telle autonomie sera qualifiée de « situationniste » (*Ibid.*).

≡ Les représentations sociales comme cadre de pensée

— Adopter une perspective psychosociale

L'autonomie des élèves de Bac Pro GA semble échapper à toute approche qui se voudrait uniquement descriptive du fait de la multiplicité des transactions existant entre les différents acteurs en présence, enseignants, élèves et tuteurs de stage. En effet, plus que d'être perçue directement, elle doit être interprétée, recomposée à partir des différents paramètres de la situation et explicitée dans le cadre des interactions et de l'activité qui permet sa mise en œuvre.

D'ailleurs, Moscovici (1976) nous rappelle ceci :

Aucune notion n'est servie avec son mode d'emploi, aucune expérience n'est présentée avec sa méthode et en les recevant l'individu en use comme bon lui semble. L'important c'est de pouvoir les intégrer dans un tableau cohérent du réel ou glisser dans un langage qui permette de parler de ce dont le monde parle (p. 53).

Ce passage met l'accent sur la nécessité de se représenter, ici une notion, mais plus largement se représenter un objet, pour celui qui veut

l'appréhender. La représentation se révèle une nécessité pour l'acteur, afin de trouver une cohérence à cet objet et supprimer la distance cognitive qui le sépare de celui-ci. Pour appréhender l'autonomie, les acteurs et les observateurs devront nécessairement se la représenter.

L'enjeu semble se trouver du côté d'une étude de l'autonomie à travers les représentations sociales qu'elle génère. Moscovici (1976) nous présente quatre arguments qui légitiment de privilégier les représentations sociales :

- Premièrement, la représentation s'inscrit dans des univers de référence de légitimation spécifiques à des unités sociales particulières.
- Deuxièmement, elle induit une double dynamique avec l'unité sociale dans laquelle elle est inscrite. Elle est le produit du groupe, mais elle permet aussi de le caractériser, d'en dessiner les contours et de le définir.
- Troisièmement, la représentation est sociale, dans son processus de production, qui est une production collective.
- Finalement, elle est au cœur de la communication sociale et des interactions et elle organise les échanges sociaux, dans la mesure où elle « contribue exclusivement aux processus de formation des conduites et d'orientation des communications sociales » (*Ibid.*, p. 75).

— Comment ces considérations générales rejoignent-elles notre objet de travail ?

D'abord, nous sommes en présence d'unités sociales spécifiques. Ce sont les enseignants des enseignements généraux et professionnels d'un côté et les tuteurs de stage d'un autre côté, sans oublier les élèves. Mais nous sommes aussi résolument dans des dynamiques interactionnelles endogroupales et intergroupales se matérialisant par des dynamiques de communication et d'échanges à l'intérieur même des groupes d'appartenance des élèves, des enseignants et des tuteurs, mais aussi entre les différents groupes, produisant un certain rapport au monde. C'est pourquoi, plutôt que de définir l'autonomie, nous privilégions le fait de mettre à jour les conceptions de l'autonomie portées par les différents groupes d'acteurs en identifiant les représentations sociales dont ils sont porteurs.

De la représentation sociale nous proposons la définition suivante :

C'est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. [...] On reconnaît

généralement que les représentations sociales en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales (Jodelet, 1989, p. 53).

Ainsi, la représentation sociale n'existe pas en dehors des systèmes cognitifs et sociaux qui la portent. L'interaction sociale y est importante, tant dans sa genèse que dans son évolution. La communication y tient un rôle fondamental. Cette représentation débouche sur l'action et se matérialise dans l'action. Elle peut tout autant être considérée comme un processus représentationnel, que comme un produit des interactions organisé en système.

— L'objectivation et l'ancrage, deux processus au cœur de la formation des représentations sociales

Moscovici (1976) identifie deux phénomènes à l'œuvre dans la structuration des représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage.

Pour lui, « Objectiver c'est résorber un excès de significations en les matérialisant (et prendre ainsi une distance à leur égard). C'est aussi transplanter au niveau de l'observation ce qui n'était qu'inférence ou symbole », (*Ibid.*, p. 108). Par l'objectivation, le sujet va donc, dans le cadre des échanges sociaux, matérialiser un construit de façon palpable et concrète. Le construit passe du pensé, du conceptualisé, au perçu. Ce qui relève du concept devient résumé et réduit à un objet observé dans les pratiques sociales. Nous postulons que c'est ainsi que l'autonomie passe du statut de concept puis de savoir de sens commun (dans le sens où chacun peut arriver avec une définition de ce que l'autonomie est ou doit être), au statut d'un construit objectivé. Chacun en effet peut rendre visible, lisible une certaine idée de l'autonomie, en s'appuyant sur ses expériences passées ou sur la vision qu'il ou elle en porte.

Qu'en est-il de l'ancrage ?

Pour Moscovici (1976), dans le cadre de son étude de la psychanalyse, l'ancrage correspond à l'insertion d'une science dans la hiérarchie des valeurs et parmi les opérations accomplies par la société. En d'autres termes, par le processus d'ancrage, la société change l'objet social en un instrument dont elle peut disposer et cet objet est placé sur une échelle de préférence dans les rapports sociaux existants (pp. 170-171).

L'enjeu de l'ancrage est de comprendre dans quel contexte, plus largement dans quel univers de légitimation, l'objet évolue, car il va induire une certaine matérialisation de l'objet.

Nous retenons trois caractéristiques pour l'ancrage. Tout d'abord, il permet d'insérer la représentation de l'objet dans les rapports sociaux existants dans le socle de connaissances et de valeurs préexistantes (Deschamps et Moliner, 2012). Par ailleurs, il a une visée conative. Il permet en effet de matérialiser la représentation dans les attitudes et les conduites. Finalement, il se concrétise dans le langage. Identifier un objet, en définir les contours, c'est pouvoir le nommer et développer le lexique spécifique qui le concerne en l'introduisant dans le langage courant (Moscovici, 1976).

À partir de cela Doise (2005) identifie trois types d'ancrage à prendre en compte dans l'étude des représentations sociales. Le premier est de nature psychologique dans le sens où ce sont les croyances et valeurs générales qui sont prises en compte. Cette approche permet d'étudier en quoi celles-ci induisent des variations intra et inter-individuelles dans les prises de position face à l'objet social. Le deuxième est d'ordre sociologique car dans ce cas, représentations et appartenances ou positions sociales sont articulées étroitement. Il s'agit de repérer comment les appartenances catégorielles et les positions sociales affectent la structuration des représentations sociales dans le contexte où les groupes sociaux vont se positionner les uns vis-à-vis des autres avec des prises de position contrastées. L'ancrage psychosociologique, quant à lui, articule des éléments d'ordre psychologique et d'ordre sociologique. Il a pour but d'analyser la manière dont les sujets se situent symboliquement les uns par rapport aux autres en mobilisant d'autres représentations. Doise (*Ibid.*) postule en effet que les représentations sociales vont se transformer lorsque les individus vont se référer à de nouveaux champs de significations ou à de nouvelles représentations qui leur permettent d'appréhender l'objet.

Cette centration sur les ancrages doit être considérée comme la mise à jour de grilles d'analyse des représentations sociales en portant sur elles un regard particulier.

≡ Une étude des représentations sociales prenant en compte les figures d'ancrage

C'est bel et bien un regard spécifique que développe Doise (2005) dans sa conception de la représentation sociale. Pour lui, elle doit être vue

comme un principe organisateur et régulateur des prises de position dans les groupes par rapport à un objet spécifique, prises de position légitimées par des ancrages particuliers. Par conséquent, la mise à jour et l'explicitation de ces prises de position se révèle un enjeu d'étude intéressant. Il propose trois hypothèses permettant d'opérationnaliser une étude des RS vues comme un principe organisateur. Premièrement, les représentations sociales se créent dans des rapports de communication qui supposent un certain nombre de savoirs partagés et communs aux membres du groupe au regard d'un objet social. Deuxièmement, il est admis que les prises de position puissent varier à l'intérieur du groupe, tout en étant organisées. Troisièmement, il est nécessaire de prendre en compte les ancrages pour être en mesure d'explicitier les variations dans les prises de position.

Cette approche nous semble particulièrement féconde pour l'étude de l'autonomie dans les sections Bac Pro GA en s'interrogeant notamment sur les ancrages psychologiques et sociologiques qui justifieraient les variations dans les prises de position des acteurs. Nous rappelons que les groupes d'acteurs auxquels nous entendons nous intéresser dans cette étude sont les élèves, les enseignants et les tuteurs de stage.

— Quelles seraient les variables à prendre en compte dans le cadre de l'étude ?

Du côté élèves, les statistiques ministérielles doublées des études sociologiques sur le Lycée Professionnel (Jellab, 2008) montrent que les élèves de Lycées Professionnels viennent en plus grand nombre des milieux populaires comparativement aux autres lycéens et présentent des difficultés scolaires plus marquées. Ainsi, l'enquête de 2013 sur les sortants de 2010⁽¹⁾ révèle que 31 % des pères d'élèves issus des Bacs Pros tertiaires étaient des ouvriers, 10 % des pères étaient des cadres. 32 % des mères ne possédaient aucun diplôme. De même, ces sortants étaient plus nombreux à vivre dans les zones urbaines sensibles (9 %) que la moyenne de tous les Bacs (7 %). Si nous considérons une approche genrée, nous pouvons voir qu'à la rentrée 2013, les filles représentaient 94,4 % des effectifs de secrétariat bureautique en Bac Pro et 55,3 % des effectifs pour la comptabilité gestion⁽²⁾. En outre, la filière professionnelle peut être « largement identifiée à une expérience susceptible de

(1) Source : *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active.* Pascale Rouaud et Olivier Joseph (coordination), Cereq Ouvrages, 2014. <http://www.cereq.fr/index.php/actualites/Quand-l-Ecole-est-finie.-Premiers-pas-dans-la-vie-active>. Consulté le 3 septembre 2015.

conduire au désenchantement, le devenir ouvrier ou employé étant des plus redoutés », (Jellab, 2008, p. 73). Il sera intéressant de vérifier en quoi, à l'aune de la réforme, cette affirmation reste d'actualité tant dans les discours des jeunes que par rapport à leurs valeurs de référence. En parallèle, la question des valeurs familiales va se poser. Nous chercherons donc à savoir en quoi les valeurs éducatives et familiales influent sur une représentation de l'autonomie.

Intéressons-nous maintenant aux enseignants. Ceux-ci présentent en fait, quelques spécificités sociologiques (Jellab, 2008). D'une part, comparativement aux autres enseignants du secondaire, ils sont plus nombreux dans leur ensemble, à être issus des classes populaires. D'autre part, beaucoup ont eu une expérience professionnelle autre, avant de se diriger vers l'enseignement. Par ailleurs, peu, plus particulièrement dans l'enseignement général, avaient comme premier choix de travailler dans l'enseignement professionnel, ce qui fait dire à Jellab (*Ibid.*) qu'il s'agit d'une « entrée contrariée dans le métier » (p. 79). L'enseignement tertiaire est en outre un milieu fortement féminisé.

Considérons deux autres variables à prendre en compte. Tout d'abord, il est à noter que les spécificités des disciplines en termes d'approches pédagogiques et didactiques de même que l'interprétation et l'appropriation que les enseignants en feront vont affecter, ancrer et marquer leur vision de l'autonomie d'une manière spécifique. Ensuite, il ne faut pas oublier que les enseignants s'inscrivent dans des contextes professionnels de socialisation à la fois dans l'établissement (les équipes de discipline ou interdisciplinaires) et externes (les groupes de travail animés par les corps d'inspection et autres formateurs disciplinaires). Ils sont aussi soumis aux valeurs et enjeux portés par l'organisation, à travers son projet d'établissement, celui-ci venant interroger aussi les valeurs personnelles qui sont les leurs.

Il sera intéressant de voir si les ancrages psychologiques et sociologiques des enseignants les rapprochent et les éloignent d'une vision partagée de l'autonomie, mais aussi crée des correspondances avec la ou les vision(s) portée(s) par les élèves.

Qu'en est-il des tuteurs de stage ? Nous nous trouvons là devant un public dont la connaissance reste encore à documenter puisque dans le contexte de notre recherche, nous ne disposons pas pour l'instant, de données fiables sur cette

population. Pour une meilleure compréhension de ce public spécifique, nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

- Quel est le taux de féminisation de la cohorte de tuteurs et en quoi ce taux de féminisation induit une certaine caractérisation de l'autonomie ?
- Quelles sont leurs spécificités académiques en termes de parcours et de niveaux de formation ?
- Quelles sont leurs caractéristiques socioculturelles ?
- Quel est leur niveau d'intégration dans des organisations socioprofessionnelles porteuses de valeurs et de cadres de référence qui s'appliqueraient à la profession ?
- Quelles articulations existe-t-il entre les modes d'organisation de l'activité et les valeurs véhiculées dans l'entreprise et en quoi ces articulations induisent un certain positionnement par rapport à l'autonomie ?

— Quelles incidences opératoires ?

Si l'objectif général de notre recherche consiste à décrire les représentations sociales d'élèves, de tuteurs de stage et d'enseignants de Bac Pro GA au regard de l'autonomie, la réflexion que nous avons menée jusque-là nous permet de préciser les objectifs spécifiques suivants :

- Mettre au jour les savoirs partagés par les enseignants, d'une part, les élèves d'autre part et aussi par les tuteurs au regard de l'autonomie des élèves.
- Identifier les prises de position individuelles par rapport à l'autonomie à l'intérieur de chaque groupe d'appartenance.
- Déterminer quels ancrages spécifiques psychologiques ou sociologiques explicitent les prises de position.

≡ En conclusion

Dans le cadre de cette communication, nous avons cherché à resituer l'autonomie et ses enjeux dans l'éducation et plus spécifiquement dans le contexte du Bac Pro GA.

Nous avons privilégié une caractérisation de l'autonomie comme étant situationniste. Celle-ci est spécifique à des espaces physiques et temporels particuliers. Elle se joue au cœur des transactions entre les différents acteurs. Relevant de processus intrasubjectifs cognitifs, mais aussi inscrite dans des logiques sociales, elle permet une double articulation des niveaux individuel et interindividuel, des niveaux intragroupe et intergroupe. Elle est le cadre d'enjeu de pouvoir et

(2) Source : *Repères et Références Statistiques*, MEN, 2014.

de positionnements, induisant à la fois coopération et conflit. Elle est promue ou revendiquée par des individus ou des groupes sociaux. Elle émerge dans des pratiques de classe ou de lieux de formation en entreprise. Elle renferme un caractère interprétatif et évaluatif de l'action et se révèle dans les discours.

Aussi, une manière pertinente d'appréhender cette autonomie va consister à identifier les représentations sociales qu'en ont les enseignants, élèves et tuteurs de stage. Compte tenu des dynamiques interactionnelles existant entre les différents groupes d'acteurs et induisant des positionnements spécifiques, nous avons choisi de considérer l'étude des représentations sociales vues comme des principes organisateurs et régulateurs des prises de position à l'intérieur des groupes.

La prochaine étape de notre travail sera maintenant de spécifier notre démarche méthodologique afin de mener à bien notre étude de terrain.

≡ Bibliographie

- Alaphilippe, D., 2002. Les modèles socio-psychologiques de l'autonomie. In C. Bonardi, F. Girandola, N. Roussiau, et N. Soubiale (Eds.), *Psychologie Sociale appliquée* (pp. 103-106). Paris : In Press éditions.
- Auzoult, L. (2008). L'autonomie, conceptions et pratiques. *Pratiques psychologiques*, 14(2), 237-245.
- Bélanger, N. et Farmer D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, 29, 173-191.
- Bodé, G. (2014). À la recherche de l'Arlésienne : l'enseignement commercial en France (1800-1940). *Histoire de l'éducation*, (4), 43-89.
- Callan, E. (2002). Autonomy, child-rearing, and good lives. In D. Archard and C. M. Macleod (Eds.), *The Moral and Political Status of Children* (pp. 118-141). Oxford: Oxford University Press.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages : les questions clés*. Douai : Éditions Tempes. (1^{re} éd.).
- Delalande, J. (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en Éducation*, 20, 9-22.
- Deschamps, J.-C. et Moliner, P. (2012). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Doise, W. (2005). Les représentations sociales. In N. Dubois *Psychologie sociale de la cognition*. Dunod, 2005.
- Galichet, F. (2014). L'autonomie : idéal ou idéologie ? In P. Loncle (dir.), *Usages et pratiques de l'autonomie* (pp. 13-30). Paris : L'Harmattan.
- Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*. 49(4), 819-826.
- Gasparini, R., Joly-Rissoan, O., et Dalud-Vincent, M. (2009). Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (168), 93-109.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du Lycée Professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. (47-78). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Loncle, P. (2014). Décoder pour agir. In P. Loncle (dir.), *Usages et pratiques de l'autonomie* (pp. 9-12). Paris : L'Harmattan.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society form the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse : Son image et son public*. Paris, PUF.
- Périer, P. (2014a). Édito – l'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Éducation*, 20, 3-8.
- Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions, Alsic revues, 1(1), 73-77.
- République Française (2015). *Le socle commun de connaissances et de compétences – Décret du 31 mars 2015*. Paris : ministère de L'Éducation nationale, Direction Générale de l'Enseignement Scolaire.
- Ricard, L. (2013). L'autonomie relationnelle : Un nouveau fondement pour les théories de la justice. *Philosophiques*, 40(1), 139-169.
- Schinkel, A., De Ruyter D., et Steutel, J. (2010). Threats to autonomy in consumer societies and their implications for education *Theory and Research in Education*, 8(3), 269-287.
- Thievend, M. (2014). L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre. - *Histoire de l'éducation*, (4), 9-41.
- White, J. (1990). *Éducation and the Good Life*. London: Kogan Page.

Le point sur . . .

Le Baccalauréat Professionnel de la Maintenance des Véhicules

Quelles évolutions de 1990 à 2015 ?

Solène ZABLOT et⁽¹⁾ Martine PAINDORGE
Laboratoire EDA Université Paris Descartes,
Laboratoire STEF-ENS Cachan
solene.zablot@gmail.com,
martine.paindorge@univlorraine.fr

Mots-clés : Bac Pro MV, textes officiels, maintenance automobile, ANFA, GAMA

≡ Introduction

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 automobile⁽²⁾. 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 en fonction des renouvellements (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 1990⁽³⁾. Plusieurs renouvellements succéderont en 1994⁽⁴⁾, 1997⁽⁵⁾, 2001⁽⁶⁾, puis 2014⁽⁷⁾.

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.

≡ Les évolutions 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 ensei-

(1) Les auteures remercient le professeur G.-L. Baron (Laboratoire EDA, Université Paris Descartes) pour ses relectures.

(2) Arrêté du 29 août 1990.

(3) Arrêté du 12 septembre 1990.

(4) Arrêté du 21 janvier 1994.

(5) Arrêté du 9 septembre 1997.

(6) Arrêté du 5 septembre 2001.

(7) Arrêté du 19 mars 2014.

Tableau 1 : Évolution du contenu des épreuves au Baccalauréat Professionnel de 1990 à 2014

Baccalauréat section Maintenance automobile (1990)	Baccalauréat spécialité Maintenance automobile (1997)	Baccalauréat spécialité Maintenance des véhicules automobiles (2001)	Baccalauréat spécialité Maintenance des 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 : Épreuve scientifique et technique (4 sous-épreuves)*	E1 : Épreuve scientifique et technique (3 sous-épreuves)***	E1 : Épreuve scientifique : Mathématique et Sciences-physique, Travaux pratiques de Sciences-physiques
Sous-épreuve de technologie	E2 : Épreuve de Technologie	E2 : Épreuve de Technologie	E2 : Analyse préparatoire à une intervention
Sous-épreuve pratique prenant en compte la formation en milieu professionnel	E3 : Épreuve prenant en compte la formation en milieu professionnel (5 sous-épreuves)**	E3 : Épreuve prenant en compte la formation en milieu professionnel (3 sous-épreuves)****	E3 : Épreuve prenant en compte la formation en milieu professionnel (5 sous-épreuves)*****

Notes :

* Les sous-épreuves sont : compréhension de la structure fonctionnelle et matérielle d'un système, Étude 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 évaluation 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 système de haute technicité. Économie-gestion.

*** Les sous-épreuves sont : analyse d'un système technique. Mathématiques et Sciences-physiques, et Travaux pratiques de sciences physiques.

**** Les sous-épreuves sont : évaluation 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. Économie-gestion. Prévention-santé-environnement.

gnements scientifiques, technologiques et professionnels en nous limitant aux données concernant le diplôme préparé en formation initiale et continue.

— Une évolution 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).

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

(8) Arrêté du 12 septembre 1990.

(9) Arrêté du 9 septembre 1997.

de l'autre. Cependant, même si le premier règlement⁽⁸⁾ 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 (4 h) et une sous-épreuve Mathématiques-Sciences physiques (2 h), chacune affectée d'un coefficient. La version de 1997⁽⁹⁾ 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 aux tâches professionnelles.

— Une évolution des modes de validation : vers une augmentation du contrôle en cours de formation pour les établissements habilités

Le texte officiel instituant le diplôme de Baccalauréat Professionnel⁽¹⁰⁾ ne prévoit pas en 1985 le suivi du cursus de formation initiale en apprentissage. Ainsi, selon le règlement général⁽¹¹⁾, 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 1988⁽¹²⁾.

(10) Décret n° 85-1267 du 27 novembre 1985.

(11) Décret n° 86-379 du 11 mars 1986.

(12) Note de service n° 87-447 du 29 décembre 1987.

(13) Arrêté du 9 septembre 1997.

(14) Décret n° 95-663 du 9 mai 1995.

(15) Arrêté du 19 mars 2014, Annexe II b.

(16) 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://mimosas.cereq.fr/reflet/>

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.

Dans la version de 1997⁽¹³⁾, suite au Décret n° 95-663 du 9 mai 1995⁽¹⁴⁾, 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 2014⁽¹⁵⁾, 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 ?

≡ Une relative stabilité des effectifs d'inscrits

Les données chiffrées de cette partie sont issues des recensements du CÉREQ⁽¹⁶⁾, elles concernent les effectifs en formation initiale de 1990 à 2014.

— Évolution des inscrits en fonction des filières de la Maintenance automobile

La figure 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.

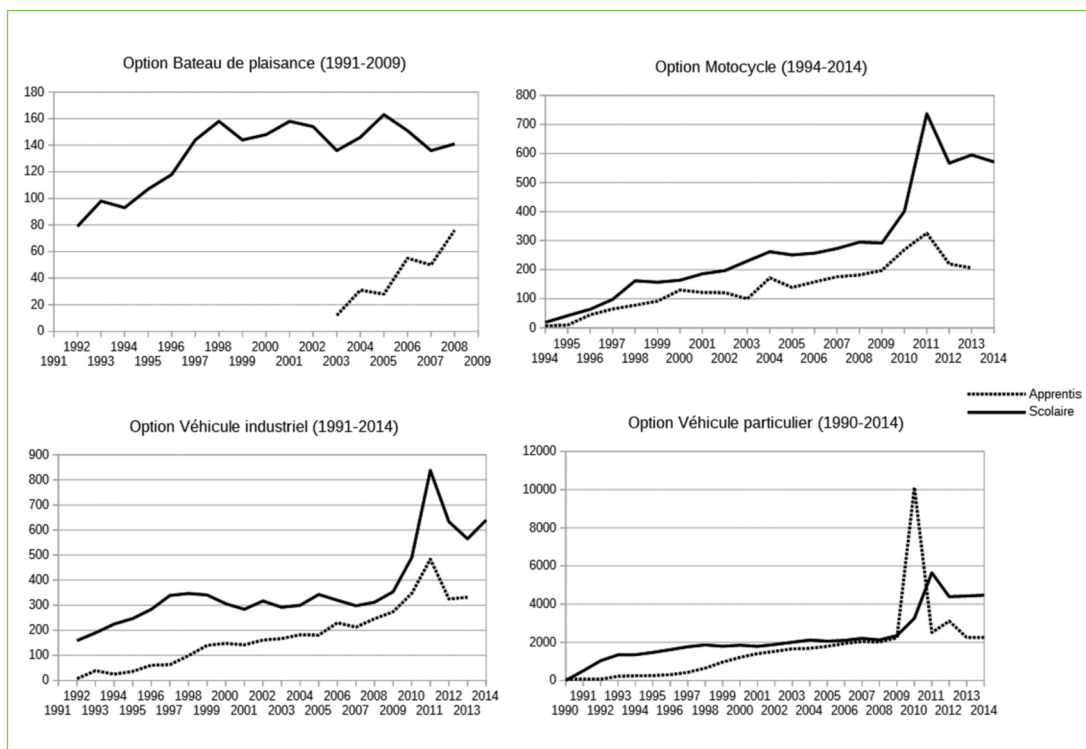


Figure 1 : Évolution des effectifs d'élèves sous statut scolaire et d'apprentis inscrits dans les différentes options du Baccalauréat Professionnel de la Maintenance des véhicules (1990-2014).

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 nautique⁽¹⁷⁾, ce qui explique que le recensement s'arrête en 2009.

Les trois autres filières ayant persisté 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 automobile⁽¹⁸⁾. 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.

— Quelle place par rapport aux autres diplômes ?

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 bruts⁽¹⁹⁾ 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 4 et 6 % (Figure 2).

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

(17) Arrêté du 17 avril 2008.

(18) Circulaire n° 2009-028 du 18 février 2009.

(19) Les effectifs présentés ici ne comprennent pas ceux inscrits en formation continue.

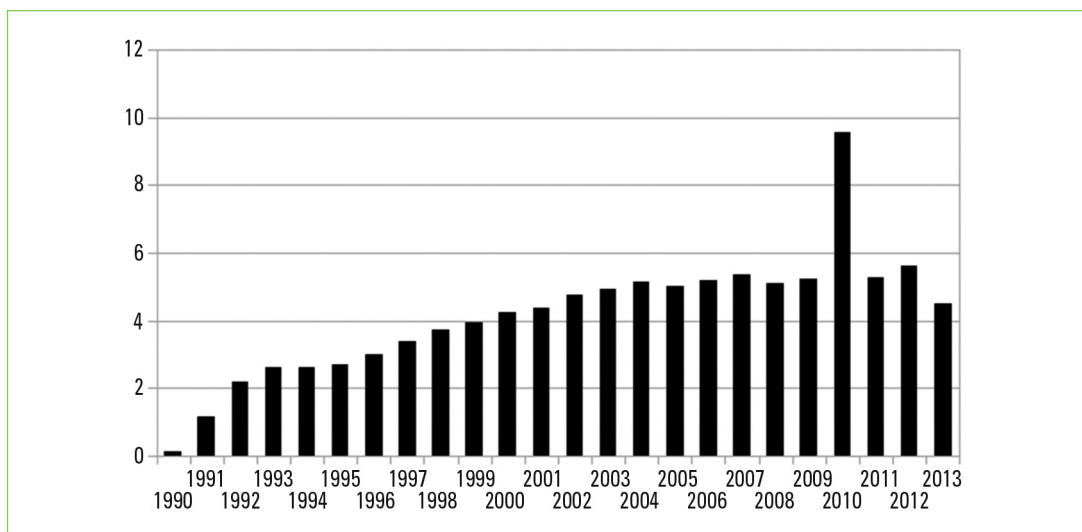


Figure 2 : Évolution de la part en pourcentage des effectifs d'inscrits dans la spécialité Maintenance automobile, par rapport aux effectifs généraux du Baccaauréat Professionnel.

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-Citroën, Renault).

À 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 Baccaauréat 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.

La permanence des acteurs pour initier et/ou accompagner ces évolutions

Les formations de la filière automobile sont marquées par des liens étroits avec le monde industriel, notamment avec l'entreprise PSA Peugeot-Citroën 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.

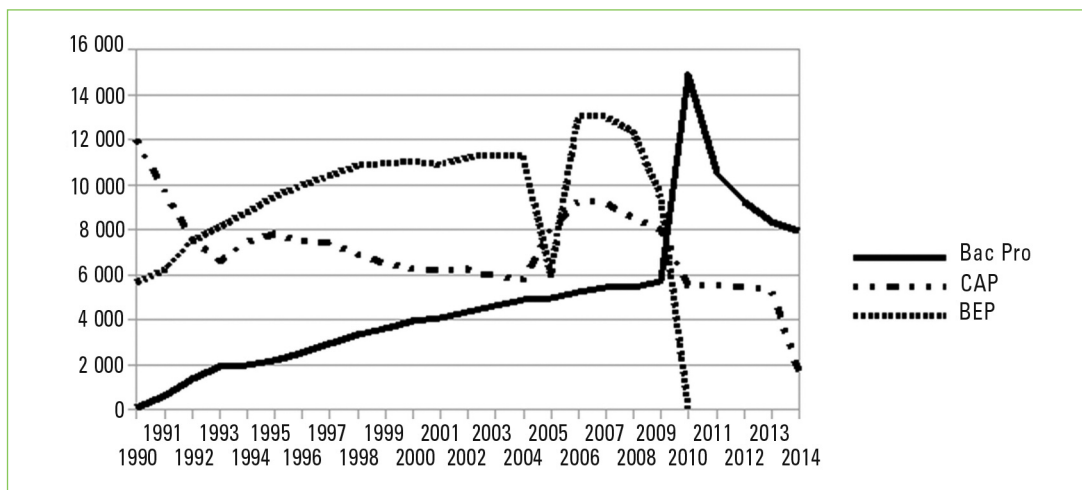


Figure 3 : Comparaison des effectifs d'inscrits en fonction du niveau de diplôme choisi (1990-2014).

— Le monde industriel : les entreprises du secteur et l'ANFA

L'entreprise Peugeot-Citroën 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-Citroën et le ministère de l'Éducation nationale, dont le premier date de 1995. L'accord-cadre a été renouvelé en 2004⁽²⁰⁾, modifié en 2006⁽²¹⁾, 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-Citroën 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 réparation 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 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-Citroën, aux discussions lors de la redéfinition des diplômes. Il convient de noter que l'ANFA propose parallèlement un certificat de qualification professionnelle. Pour autant il ne s'agit pas d'un diplôme et il n'est valable que dans le milieu professionnel.

(20) Accord-cadre du 21 janvier 2004.

(21) 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.

(22) Séminaire interacadémique, 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>

(23) Convention de coopération entre le MENJVA, le MESR et l'Association nationale pour la formation automobile du 20 décembre 2010.

(24) Le site de l'association : www.gaema.org

L'ANFA renforce son action ces dix dernières années en jouant également un rôle d'accompagnement dans la mise en application des réformes de diplômes, accompagnement sous des formes diverses. L'association peut participer à des séminaires interacadémiques⁽²²⁾ 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 2010⁽²³⁾.

— À propos de l'accompagnement pédagogique 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)⁽²⁴⁾ relève davantage de la pédagogie et de la diffusion des évolutions techniques.

L'association GAMA, créée 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 publications, il s'agit de diffuser des extraits de nouveaux textes officiels, notamment les conditions de l'évaluation, par exemple le CAP carrosserie⁽²⁵⁾⁽²⁶⁾.

Souvent l'information est complétée par des propositions d'accompagnement rédigées par des membres du bureau. Ainsi le décret d'application relatif au Bac Pro général, publié en 1986 est repris en 1987 quand le Bac Pro CO-RE-CA (COConstruction-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 2008⁽²⁷⁾ 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 savoir-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 Bacs Pros 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'arrêté du 30 août 1990⁽²⁸⁾. 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 ?

≡ 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.

— Une intégration variable dans les prescriptions et les usages

Selon Georges-Louis Baron et Hervé Daguet, 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 l'intermédiaire de l'Audio-visuel comme moyen de transmission pour l'enseignant, en 1995⁽²⁹⁾. 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-physiques⁽³⁰⁾.

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.

(25) S.n., (1986). *Le Baccalauréat professionnel CO-RE-CA*. Technique et pédagogie, n° 44, pp. 23-29.

(26) S.n., (1983). *Examen : le CAP de carrossier-constructeur*. Technique et pédagogie, n° 32, pp. 31-38.

(27) Bory, J.-C. (2008). *Le Bac Pro 3 ans*. Pédagogie et Technique (41), pp. 10-14.

(28) Arrêté du 30 août 1990.

(29) Boissinot, A et col. (1995). Guide d'équipement, maintenance automobile, tous niveaux, voitures particulières. Document du ministère de l'Éducation nationale, depuis [Educauto.org](http://www.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

(30) Arrêté du 19 mars 2014, Annexe II c.

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 Professionnels⁽³¹⁾, 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 professionnels, 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 fonctionnement⁽³²⁾.

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, Éric 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.

— L'évolution 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.

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-ordinateur⁽³³⁾. 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 2001⁽³⁴⁾, 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 2014⁽³⁵⁾ 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 rela-

(31) Discours de Laurent Fabius prononcé le 25 janvier 1985. Bulletin de l'EPI, sur [EPI.asso.fr](http://www.epi.asso.fr/revue/37/b37p023.htm) [En ligne consulté le 21 septembre 2015]

(32) Herpin, J.-L. (1997). *Analyse d'un produit multimédia : IP panne*. Pédagogie et technique, (81), pp. 10-19.

(33) Boissinot, A et col. (1995), op. cit.

(34) Arrêté du 5 septembre 2001.

(35) Arrêté du 19 mars 2014.

tion 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 également à repérer si ces modifications sont spécifiques à la filière maintenance ou si elle s'inscrit dans une mouvance générale du diplôme du 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.

Références

Références 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., & Daguët, 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, pp. 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.

Georgeu, 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^{er} 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 Arthèque.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. 1 247. 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. 2 495. 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 1^{er} 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, pp. 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-Citroën.

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-Citroën.

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

Discours de Laurent Fabius prononcé le 25 janvier 1985. *Bulletin de l'EPI*, sur [EPI.asso.fr](http://www.epi.asso.fr) [En ligne consulté le 21 septembre 2015] <http://www.epi.asso.fr/revue/37/b37p023.htm>

S.n., (1983). Examen : le CAP de carrossier-constructeur. *Technique et pédagogie*, n° 32, pp. 31-38.

S.n., (1986). Le Baccalauréat Professionnel CO-RE-CA. *Technique et pédagogie*, n° 44, pp. 23-29.

Herpin, J.-L. (1997). Analyse d'un produit multimédia : IP panne. *Pédagogie et technique*, (81), pp. 10-19.

Bory, J.-C. (2008). Le Bac Pro 3 ans. *Pédagogie et Technique* (41), pp. 10-14.

Le point sur . . .

La reconnaissance des Baccalauréats dans les conventions collectives de Branche

Pascal CAILLAUD
Chargé de recherche CNRS, juriste en droit social
Droit et changement social
(UMR 6297 – Université de Nantes)

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 Branche⁽¹⁾.

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 classification⁽²⁾, issues des négociations de Branche menées de 1968 à la fin des années 70⁽³⁾.

Toutefois, « *chaque négociation de Branche ayant sa dynamique propre, qui n'est pas constamment cohérente avec le mouvement d'ensemble* »⁽⁴⁾, il est ainsi nécessaire de conduire des investiga-

tions 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 auteurs⁽⁵⁾ 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'État, . . .), 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 institutionnelle⁽⁶⁾.

(1) 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.

(2) Saglio J. (1986), « Hiérarchies salariales et négociations de classifications en France. 1900-1950 », Travail et Emploi, n° 27.

(3) Cf. Infra.

(4) 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.

(5) 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 ?, Études et Documents, Céreq, n° 65.

(6) 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 Branche⁽⁷⁾. 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 professionnelles⁽⁸⁾ 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 fois⁽⁹⁾.
- 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 agricoles⁽¹⁰⁾. 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 niveaux I et II de l'Éducation 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 Travail⁽¹¹⁾ 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 certifications...

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'Éducation nationale, les références aux avenants formations signés dans la Branche sur la période, les diplômes et autres certifications cités et les niveaux de leur prise en compte dans les filières 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.

À travers cette recherche, il s'agissait de s'interroger sur la place tenue par les différents diplômes de l'Éducation 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

(7) 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.*

(8) 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.

(9) Ainsi que le montre une analyse des bilans annuels de la négociation collective de 2005 à 2010.

(10) Source Céreq et DGT (base de données des conventions collectives) 2011.

(11) Direction Générale du Travail (DGT) et Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques (DARES).

collective de Branche sur le thème de la reconnaissance salariale des diplômés, 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).

≡ Le cadre juridique de la reconnaissance des diplômes

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 dirige⁽¹²⁾, 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 constitutionnelle⁽¹³⁾, 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'État 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 productif⁽¹⁴⁾. En effet, à ce niveau, ce sont les exigences de l'emploi qui dominent⁽¹⁵⁾. Elles sont déterminées par l'employeur, « seul juge » de la capacité d'un salarié à les satisfaire donc de la concordance entre les diplômes et les titres de formation qu'il possède et le poste qu'il occupera dans l'entreprise⁽¹⁶⁾.

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.

— La place des diplômes 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 emplois⁽¹⁷⁾. 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 publics⁽¹⁸⁾.

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 débat en 2008.

Tout en laissant employeurs et salariés négocier sur les classifications, notamment après les accords de Grenelle de 1968⁽¹⁹⁾, 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*

(12) Catala N. (1980) *L'entreprise, t. 4 du Traité du droit du travail dirigé par G.-H. Camerlynck, Paris, Dalloz.*

(13) *Cons. Constit. 83-156 DC, 28 mai 1983, AJDA 1983, p. 619, obs. LE BRIS.*

(14) 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.*

(15) *Conseil Constitutionnel, 20 juillet 1988, Dr. Soc. 1988, 762.*

(16) Yung-Hing J. (1987), *Aspects juridiques de la qualification professionnelle, Thèse Toulouse 1982, Éd. CNRS.*

(17) *Arrêtés Parodi-Croizat pris à partir du 11 avril 1945.*

(18) 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.*

(19) *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.*

servant à la détermination des classifications professionnelles et des niveaux de qualification, notamment les mentions relatives aux diplômes professionnels ou à leurs équivalences »⁽²⁰⁾. La lecture des débats parlementaires d'alors montre l'objectif de cette disposition⁽²¹⁾ : garantir des droits aux salariés diplômés en contraignant les négociateurs à intégrer les diplômes professionnels, notamment les nouveaux, tels le DUT⁽²²⁾ 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 1^{er} mai 2008⁽²³⁾, montre que l'obligation de recodifier à droit constant n'a pas été entièrement respectée par le gouvernement puisque le nouvel article 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 débat parlementaire 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.

— L'hétérogénéité des modèles 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 types 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⁽²⁴⁾.
- 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 ancienneté⁽²⁵⁾. 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⁽²⁶⁾.
- 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 »⁽²⁷⁾. Il s'agit des 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 »⁽²⁸⁾. Entrent également dans cette catégorie les professions appartenant à un secteur où l'État est

(20) En l'espèce, l'adverbe notamment est très important puisqu'il rend juridiquement obligatoire la présence des diplômes professionnels dans la classification.

(21) Assemblée nationale, Séance du 8 juin 1971, JO Débats parlementaires, 9 juin 1971, p. 2490.

(22) Décret 66-27 du 7 janvier 1966 portant création d'instituts universitaires de technologie, JO du 9 janvier 1966, p. 274.

(23) 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, p. 1122.

(24) Saglio J. (1986), « Hiérarchies salariales et négociations de classifications en France. 1900-1950 », Travail et Emploi, n° 27, p. 18.

(25) Accord du 25 septembre 1996 dans la coiffure, modifié en 1997.

(26) 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.

(27) Ibidem, p. 29.

(28) Pertek J. (2008), Diplômes et Professions en Europe, Bruxelles, Bruylant.

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 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 important⁽²⁹⁾. Elle s'est finalement traduite par l'instauration de « seuils d'accueil » ou « niveaux d'accueil » déterminant un droit d'accès à un niveau de la classification ou à un coefficient au profit des salariés diplômés au moment de leur embauche⁽³⁰⁾.

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 contraignant pour l'employeur⁽³¹⁾. 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 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'accueil 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'accueil 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.

(29) Jobert A. Tallard M. (1995), « Diplômes et certifications de Branches dans les conventions collectives », Formation Emploi, n° 52, p. 139.

(30) 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 ».

(31) 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 ».

La faible reconnaissance des diplômes acquis après 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 salarié⁽³²⁾. 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 travail⁽³³⁾.

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 »⁽³⁴⁾. 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 rémunération⁽³⁵⁾.

Depuis la réforme de la formation professionnelle de 2004⁽³⁶⁾, 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 l'attribution de la classification correspondant à l'emploi ou sur les modalités de prise en compte des efforts accomplis par le salarié⁽³⁷⁾.

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 limités⁽³⁸⁾. 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 ?

La diversité des formes de reconnaissance des Baccalauréats

L'analyse des différentes conventions collectives, examinées dans notre étude montre les résultats suivants :

(32) Luttringer J.-M. (1994), « L'entreprise formatrice sous le regard des juges », Droit Social, n° 3.

(33) Caillaud P. (2004), « Action de formation et validation des acquis de l'expérience : quels contenus pour quelle reconnaissance juridique ? », Droit social, n° 5, mai.

(34) Article R. 2241-9 du Code du travail.

(35) 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.

(36) Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social.

(37) Article L. 6321-8 du Code du travail.

(38) Aucune disposition du Code du travail ne vise la reconnaissance d'une certification acquise en Congé Individuel de Formation (CIF).

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 %
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. Quant 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 sur-représentation 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.

Le point sur...

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.

— Les Baccalauréats Généraux et Technologiques : entre faibles effets ou faible présence

Le Baccalauréat Général est présent dans un grand nombre de Branches, mais quand on examine le texte même des accords, il n'apparaît qu'en tant que niveau général des connaissances et n'accorde quasiment pas de droits à son titu-

laire. 33 % des conventions collectives analysées le citent ainsi avec un pic de 39 % dans l'industrie et 31 % dans les services.

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 contre 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).

— La diversité des modalités 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 2009⁽³⁹⁾.

(39) Quintero, N. (2009), « La reconnaissance du Baccalauréat Professionnel dans les conventions collectives. Première exploration », in Le Baccalauréat Professionnel. État des lieux avant la réforme, CPC Documents, n° 4.

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 1985⁽⁴⁰⁾), 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 diplôme⁽⁴¹⁾, 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 »).

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

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 général, 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

(40) Décret n° 85-1267 du 27 novembre 1985 créant le Baccalauréat Professionnel et les lycées professionnels, JO 1^{er} décembre 1985, p. 13956.

(41) Accord du 17 juin 2010 relatif à la prise en compte du Baccalauréat Professionnel dans les classifications.

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 quelquefois 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 formation⁽⁴²⁾.

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 2) : 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.

La grille des Travaux publics constitue un exemple intéressant. Instituant des seuils d'accueil pour les diplômes de niveaux V et IV, elle distingue, au sein des diplômes de niveau IV, le titulaire d'un Bac Pro en lui conférant une amélioration des

conditions de progression dans la grille⁽⁴³⁾ :

« Les titulaires d'un diplôme professionnel en usage dans les Travaux Publics seront classés dans l'entreprise de la façon suivante :

- *diplômes 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 »⁽⁴⁴⁾.

Conclusion : la reconnaissance judiciaire des diplômes : un domaine en expansion

Bien que les enjeux juridiques des classifications aient été soulevés dès les années 60⁽⁴⁵⁾, l'effectivité juridique de ce que les partenaires sociaux négocient est largement sous-étudiée, alors,

(42) 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.

(43) Article 12.5 de la convention collective nationale des ouvriers de travaux publics du 15 décembre 1992.

(44) Ibidem.

(45) Despax M. (1962), « La qualification professionnelle et ses problèmes juridiques », J. C.P. 1962. I.

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 collectives⁽⁴⁶⁾.

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 passet-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 Cassation⁽⁴⁷⁾ la Chambre sociale a ainsi précisé que « *la détermination du régime le plus favorable doit résulter d'une appréciation globale avantage par avantage* ».

C'est dans ce sens qu'il faut interpréter l'arrêt du 9 décembre 1998⁽⁴⁸⁾ 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.

(46) La jurisprudence administrative n'a pas retenu notre attention. Les principaux contentieux soumis au Conseil d'État 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, 7^e sous-section jugeant seule, 03 septembre 2008, 310101).

(47) Cour de Cassation, Chambre sociale, 17 janvier 1996, n° 93-20066.

(48) Cour de Cassation, Chambre sociale, du 9 décembre 1998, 96-43.459.

Le point sur . . .

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

**Valérie CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS
& Amélie COURTINAT-CAMPS⁽¹⁾**

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'auto stigmatisation 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 balançant 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

⁽¹⁾ Université Toulouse 2, PDPS.

montré que les élèves de la formation professionnelle développent des rapports diversifiés aux formes de domination qui 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 étude⁽²⁾ réalisée, par questionnaires informatisés, auprès de 963 lycéens professionnels scolarisés en classes de seconde et première 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 Baccalauréat. Dans un second temps, nous présenterons les résultats d'une analyse par classification hiérarchique différenciant cinq profils de lycéens.

Présentation 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 concernent 270 lycéen(ne)s (28 %) ;

3 : Métiers du bâtiment (par exemple Menuisier, Agenceur...), qui concernent 319 lycéen(ne)s (33,1 %).

Répartition des sujets en fonction du genre et de la spécialité

Notre échantillon d'étude se compose de 534 lycéennes (soit 55,5 % de l'échantillon global) pour 429 lycéens. Cette surreprésentation des filles peut s'expliquer par un effet contingent lié à la constitution même de l'échantillon : la section Accompagnement soins et services à la personne, très féminisée, représente à elle seule près d'un tiers de l'effectif total.

Tableau 1. Croisé spécialités*sexe

		Sexe		Total
		Garçons	Filles	
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 %	

(2) 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.

Le point sur...

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 ».

=== Répartition selon l'âge et l'année de formation

Les lycéens (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 1^{er} Bac Pro et 510 (soit 53 %) en Terminale Bac Pro.

=== Appartenance socioculturelle des lycéen(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 diplôme et poursuivre des études

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 apprentissage⁽³⁾. Parmi eux, les lycéens de T^{le} et les élèves du secteur du bâtiment sont surreprésentés : les élèves de T^{le} sont 37 % contre 24 % de ceux qui sont en 1^{re} 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 %, $\chi^2 = 16,826$; $ddl = 1$; $p < .0001$).

(3) 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 de 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 un moment donné l'apprentissage, tout en considérant leur entrée en Lycée Professionnel comme conforme à leur projet d'avenir.

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 %	$khi^2 = 11,639$; ddl = 1 ; $p < .001$
Parce que vous souhaitez travailler rapidement	28 %	18 %	29 %	$khi^2 = 15,484$; 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 %	$khi^2 = 11,363$; 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 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 %	$khi^2 = 6,058$; ddl = 1 ; $p < .014$
Pour acquérir une culture générale	13 %			
Pour le plaisir	8 %	10 %	6 %	$khi^2 = 5,8$; 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 %	$khi^2 = 4,089$; ddl = 1 ; $p < .043$
Pour avoir une autre vie que votre mère	4 %	6 %	2 %	$khi^2 = 12,360$; 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 un 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 ($\chi^2 = 37,440$; ddl = 3 ; $p < .0001$), de l'origine sociale ($\chi^2 = 25,190$; ddl = 12 ; $p < .014$), de la spécialité préparée ($\chi^2 = 44,327$; ddl = 6 ; $p < .0001$) et de l'année de formation ($\chi^2 = 8,045$; 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 pas vraiment de différence entre les deux groupes quant au 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 – $\chi^2 = 51,278$; ddl = 3 ; $p < .0001$). On observe aussi des différences en fonction de l'origine sociale ($\chi^2 = 24,883$; ddl = 12 ; $p < .015$), du secteur professionnel ($\chi^2 = 80,026$; 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 ($\chi^2 = 63,868$; ddl = 3 ; $p < .0001$), ainsi que les élèves des métiers de services à la personne ($\chi^2 = 48,147$; ddl = 6 ; $p < .0001$) et les élèves de terminale ($\chi^2 = 19,283$; ddl = 3 ; $p < .0001$). Les élèves de milieux favorisés envisagent des salaires plus élevés ($\chi^2 = 26,825$; 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 et celles relatives au rapport au collège, au lycée et à l'entreprise ainsi qu'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 propres⁽⁴⁾ (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 intra-classe donc un maximum de l'inertie inter-classe* » (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 réalisés. 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.

Cette analyse permet de mettre en exergue les modalités caractéristiques [surreprésentation⁽⁵⁾ 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 Khi^2 . 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

(4) 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.

(5) 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.

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 1^{re} 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.

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 1^{re} 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 1^{re} 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 matières générales. 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 non 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. 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 réalité 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 ? *Éducation et sociétés*, 30/2, 131-143.

Capdevielle-Mougnibas, 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 apprenti(e)s et la culture ouvrière. Sociologie du travail*, 48, 545-560.

Kinncar, P., & Gray, C., 2005, *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : Maîtriser 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 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, École : la double disqualification des lycées professionnels. *In* S. Beaud (Éd.), *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 savoirs.* Paris, Éditions La Découverte.

Organigramme

du Bureau des diplômes professionnels - DGESCO A2-3

Tous les numéros de téléphone sont précédés du préfixe 01 55 55

Chef du bureau			
Secrétaire général des CPC		Arnaud Lacourt	35 56
Secrétariat		Chantal Aubrun	19 41
		Pascale Duquesnoy	15 85
Adjointe au Chef de bureau		Martine Paty	15 37
Études		Stéphane Balas	35 39
3 ^e CPC	Métallurgie	Michel Coucoureux	37 81
	Sous-commission Travail des métaux	Michel Coucoureux	37 81
	Sous-commission Aviation	Catherine Mazelier	15 21
	Sous-commission Automobile, matériel agricole et de travaux publics	Sabine Piot	35 11
	Sous-commission Électrotechnique, électronique, automatisme et informatique	Évelyne Tisma	23 75
5 ^e CPC	Bâtiment, Travaux Publics, matériaux de construction	Yasmina Heurtel	19 89
6 ^e CPC	Chimie, bio-industrie, environnement	Catherine Mazelier	15 21
7 ^e CPC	Alimentation	Évelyne Decourt	78 44
8 ^e CPC	Métiers de la mode et industries connexes	Claudine Chauvet	15 83
10 ^e CPC	Bois et dérivés	Christian Walentek	78 46
11 ^e CPC	Transports , logistique, sécurité et autres services	Évelyne Decourt	78 44
12 ^e CPC	Communication graphique et audiovisuel	Christian Walentek	78 46
13 ^e CPC	Arts appliqués	Jean-Claude Brenot	35 64
15 ^e CPC	Commercialisation et distribution	Christine Rebière	14 93
16 ^e CPC	Services administratifs et financiers	Marie-Christine Le Thénaff	14 08
17 ^e CPC	Tourisme, hôtellerie, restauration	Isabelle Cagnasso	11 06
19 ^e CPC	Coiffure, esthétique et services connexes	Brigitte Boutin-Avancourt	12 00
20 ^e CPC	Secteur sanitaire et social, médico-social	Sylvie Maquin	22 60
Questions juridiques et réglementaires		Henriette Brun-Lestelle	19 66

titre du document

CPC info 58 - Le point sur...
Les 30 ans du Bac Pro

éditeur

Direction générale de l'enseignement scolaire

contacts

Direction générale de l'enseignement scolaire

accès internet

www.eduscol.education.fr

date de parution

Novembre 2016

périodicité

Semestrielle

conception / réalisation

Délégation à la communication

numéro ISSN

1164-4982

impression

Compédit Beauregard SA



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE