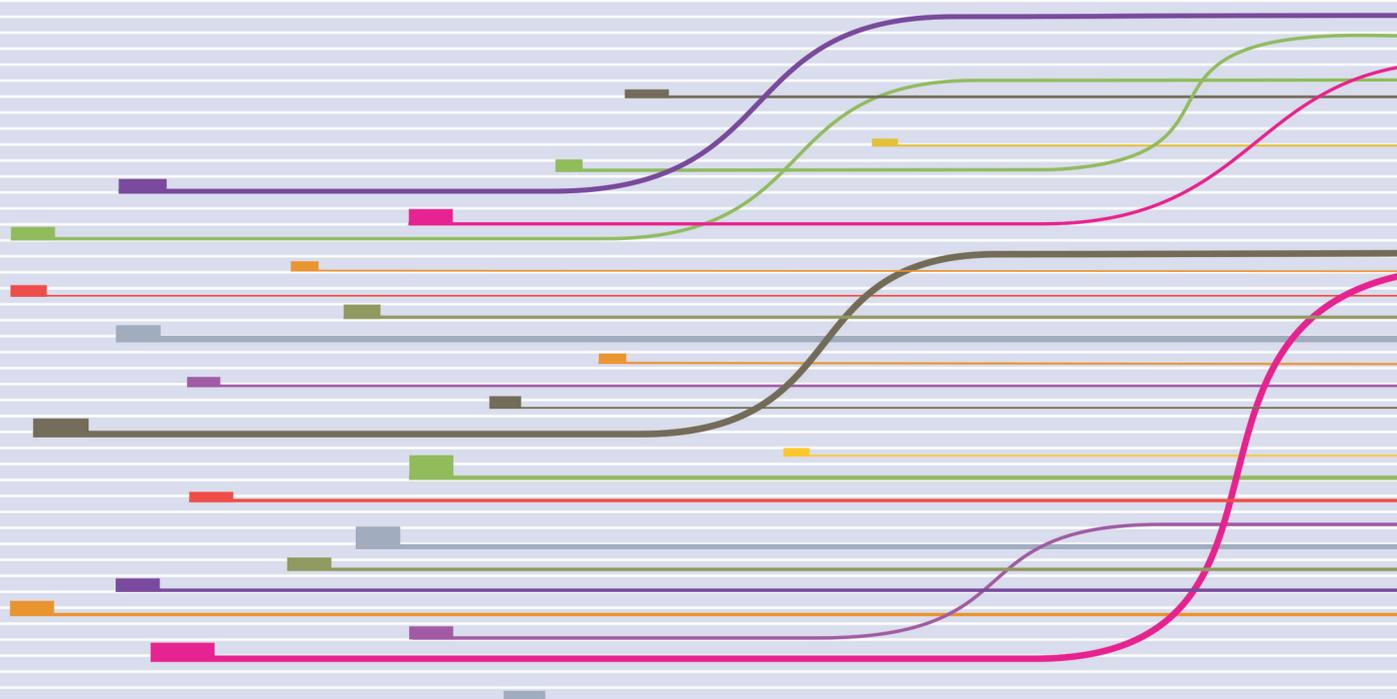


Enquête sur les premiers pas de la généralisation du bac pro en 3 ans dans le champ tertiaire



ministère
éducation
nationale



CPC études - 2010 n°3
commissions professionnelles consultatives

Ministère de l'Éducation nationale
Direction générale de l'enseignement scolaire
*Bureau du partenariat avec le monde professionnel
et des commissions professionnelles consultatives*

Enquête sur les premiers pas de la généralisation du bac pro en 3 ans dans le champ tertiaire

*Programme d'études : État des lieux et paysage du
baccalauréat professionnel avant la réforme 2009*

Sous la direction de **Fabienne MAILLARD**
Professeur des universités

Avec la collaboration de **Nathalie FRIGUL**
Chercheur associé au CURAPP

*Université de Picardie Jules Verne
Centre Universitaire de recherche sur l'Action Publique et le Politique
(UMR CNRS n° 6054)*

AVERTISSEMENT

L'étude publiée ici a été commandée par le Ministère de l'éducation nationale (Direction générale de l'enseignement scolaire, bureau du partenariat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives, bureau DGESCO A2-1). Ses résultats sont destinés à mettre en valeur les évolutions de la relation formation-emploi et à éclairer les choix en matière de politique éducative. Toutefois, les analyses et propositions présentées n'engagent que les auteurs de l'étude.

Table des matières

Table des matières

Introduction	7
Repères méthodologiques	17
Première partie	23
Une perspective socio-historique du bac pro	23
1. Le bac pro dans le système éducatif – De sa genèse à sa réforme	27
1.1 Un nouveau diplôme pour un nouvel enseignement professionnel.....	28
1.2. La redéfinition des diplômes engagée dans les années 1990 : une restructuration en faveur du CAP et du bac pro	35
1.3. La généralisation du bac pro en 3 ans : un projet radical de réforme	43
2. Les chercheurs et le bac pro : tropismes et suspicions	67
2.1. Un baccalauréat jugé ambivalent	67
2.2. Une vision à la fois industrialiste et ouvriériste	69
2.3. Une mise en cause de la légitimité du diplôme : de l'échec dans la poursuite d'études au déclassement sur le marché du travail	74
3. Les bacs pros Commerce et Restauration dans l'offre de formation : évolutions et positions	79
3.1. La place des deux diplômes dans l'offre de formation	79
3.2. Des configurations spécifiques aux différentes filières.....	86
Deuxième partie	91
Les premières mises en œuvre de la réforme dans le commerce et la restauration.....	91
Des interprétations et des pratiques plurielles.....	91
4. Des responsables d'établissement partagés sur la généralisation du bac pro en 3 ans et sur les changements qu'elle induit	95
4.1. Un regard plutôt favorable à la réforme dans la filière commerce.....	95
4.2. Beaucoup plus réservée dans la filière restauration	100
4.3. Des stratégies d'offre de formation très différentes	104
5. Des enseignants pionniers qui s'adaptent et questionnent	111
5.1. Le passage de « l'ancien » au « moderne » : une confrontation dynamique mais perturbante.....	111
5.2. Des pratiques revisitées et des projections qui divisent	122
5.3. Une refonte des enseignements généraux et des dispositifs pédagogiques favorables à une possible valorisation du bac pro	149
5.4. Le bac pro en 3 ans : un diplôme de métier ou à double finalité ?.....	162
6. Un passage difficile à franchir	177
6.1. Une alternance soumise à de nouvelles contraintes et un vivier d'entreprises à reconfigurer	177
6.2. Évaluer n'est pas former – Le dilemme du contrôle en cours de formation (CCF)....	187
6.3 Le rôle incertain du CAP.....	193
6.4 Vers la fin du BEP ?	201
7. La position incommode de l'apprentissage	211
7.1. L'implication du BEP dans le développement de l'apprentissage	211
7.2. Des contraintes sous-estimées par la réforme	215
7.3. Un défi à relever.....	219
8. Les bacs pros dans l'espace des qualifications professionnelles.....	229

8.1. L'insertion professionnelle des diplômés : un objet inégalement investi par les enseignants	230
8.2. Des craintes de déclassement pour le diplôme et pour ses titulaires.....	239
8.3. L'ambiguïté des entreprises à l'égard des diplômés – Ce que disent les statistiques .	244
Conclusion.....	257
Bibliographie	261

Introduction

Le baccalauréat professionnel n'a pas encore vingt-cinq ans que le voilà déjà soumis à une importante réforme. D'abord présentée comme une simple réorganisation de parcours, celle-ci s'inscrit dans un projet de grande envergure : « la rénovation de la voie professionnelle ». Tout un ensemble de mesures ont été prises et sont prévues dans cet objectif.

Élément devenu fondateur de l'enseignement professionnel, le baccalauréat professionnel en subit à son tour le mouvement incessant, qui fait dire à Christian Baudelot que « *la métamorphose est son état permanent* » (2002, p. 12). Depuis le début des années 1980, la voie professionnelle a en effet connu de nombreuses restructurations et innovations, qu'il s'agisse de la mise en place des référentiels, de la systématisation des stages et du contrôle en cours de formation, auxquelles il faut ajouter la création du bac pro¹ et la transformation des diplômes professionnels. Transformation ininterrompue, dont les motivations tiennent autant aux ambitions des politiques éducatives qu'à la prise en compte des évolutions du système d'emploi (Maillard, 2005a).

Le bac pro n'échappe pas à cette règle réformatrice, dont les effets, parfois déstructurants, ont été mis en valeur par de nombreux chercheurs (Tanguy, 1991 ; Agulhon, 1994 ; Brucy, 1998 ; Moreau, 2002 ; Maillard, 2007). Comparé au CAP et au BEP, il apparaît pourtant comme un diplôme qui ne fait pas problème puisque les organisations professionnelles qui participent à l'activité des Commissions professionnelles consultatives (CPC) s'y sont attachées - après quelques réticences manifestées ici et là lorsque le diplôme a été mis en place -, et que l'insertion professionnelle des titulaires du diplôme se réalise dans des conditions plutôt

¹ On utilisera désormais cette expression, quasi-institutionnalisée, dans ce rapport.

favorables. Ses spécialités sont par ailleurs régulièrement renouvelées et plusieurs ont vu le jour récemment. Sa réforme est néanmoins bel et bien engagée depuis la fin de l'année 2007, après l'arrivée d'un nouveau gouvernement et d'un nouveau ministre à la tête du ministère de l'Éducation nationale : Xavier Darcos (remplacé par Luc Chatel le 23 juin 2009)².

Officiellement, cette réforme a pour but de revaloriser l'enseignement professionnel, proposition incluse dans tous les discours inauguraux des ministres de l'Éducation et qui n'a en la circonstance aucune originalité particulière, mais aussi de conduire le plus grand nombre d'élèves de la voie professionnelle au baccalauréat. Malgré l'attractivité du bac pro, qui a connu une très forte expansion dans les premières années suivant sa création, le nombre de jeunes qui préparent ce diplôme n'évolue que très peu depuis 1997, et les sorties au niveau V restent majoritaires, avec ou sans diplôme. Peu conforme aux ambitions de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (loi n° 89-486), reprises par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (loi n° 2005-380), qui veulent que 80 % d'une classe d'âge atteigne le niveau du baccalauréat et 100 % un diplôme de niveau V au minimum, cette situation est désormais jugée de manière négative. En 2009, le taux d'accès d'une génération au niveau du baccalauréat n'atteint en effet toujours pas les 80 % escomptés en l'an 2000 : il dépasse à peine 70 % en comptant ceux qui échouent à l'examen.

Partie prenante de la politique de hausse du niveau d'éducation menée à partir du milieu des années 1980, le bac pro y a contribué activement puisqu'il concerne 19 % des bacheliers et parvient à conduire 12 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Cette contribution est cependant moins efficace depuis quelques années. Il s'avère non seulement que les titulaires d'un BEP continuent en masse de quitter le système éducatif à la fin de leur cursus, mais qu'en plus ceux qui poursuivent leurs études ne se dirigent pas systématiquement vers un bac pro. Les jeunes utilisent ainsi les différentes opportunités qui leur sont offertes : entrer dans la vie active munis d'un diplôme professionnel conduisant officiellement à l'emploi qualifié, le BEP ; préparer un baccalauréat technologique ; se spécialiser grâce à une mention complémentaire de niveau V ; s'inscrire en CAP, dans un autre BEP ou préparer un Brevet professionnel par l'apprentissage... Si la poursuite d'études en bac pro représente l'orientation la plus fréquente après un BEP, d'autres choix sont régulièrement opérés. Dans l'étude qu'ils ont réalisée en 1998 sur *La double finalité du BEP*, à la demande de la DESCO³, Bernard Fourcade et Maurice Ourtau, chercheurs au LIRHE, mettaient en valeur la dispersion des diplômés d'un BEP dans l'offre de formation. Les résultats de leur enquête soulignaient même la très grande inégalité régnant entre les différents BEP, certains étant spontanément corrélés à un ou plusieurs bac pros (cas des BEP du tertiaire administratif, du commerce et de l'électrotechnique, par exemple), alors que d'autres limitaient les perspectives d'études (comme le BEP Bioservices ou le BEP Carrières sanitaires et sociales, diplôme préparant aux concours du ministère de la Santé et ouvert sur le baccalauréat technologique, mais sans le faire à la mesure prévue). Plusieurs

² On sait que les ministres de l'Éducation nationale exercent leur mandat pendant deux ans en moyenne, durée une nouvelle fois confirmée par l'expérience de Xavier Darcos.

³ Direction de l'Enseignement Scolaire, qui a remplacé la Direction des Lycées et Collèges et la Direction des Écoles. Cette direction est aujourd'hui la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO).

années après cette publication, le constat reste identique. Le BEP a perdu sa « double finalité » pour ne plus être que « propédeutique », mais seul un entrant en formation sur deux continue ses études. Lorsqu'on ne prend en compte que les élèves issus d'une terminale de BEP, qu'ils aient ou non obtenu le diplôme, le chiffre est de 7 sur 10 (Coudrin, 2007) ⁴.

Dans la mesure où « *au cours de leur scolarité secondaire 40% des jeunes passent par la voie professionnelle* »⁵, l'enjeu que représentent les formations et les diplômes professionnels pour la politique éducative est considérable. Son importance explique l'attention que portent les responsables politiques à la voie professionnelle à l'occasion des grandes réformes éducatives, attention qui retombe cependant assez vite. Considéré comme la troisième voie scolaire depuis son intégration dans le système scolaire produite par les grandes réformes éducatives des années 1950 et 1960, l'enseignement professionnel est depuis lors régulièrement mis au service des politiques d'éducation. Chacun de ses diplômés a connu, connaît ou connaîtra un processus de redéfinition destiné à favoriser l'atteinte des objectifs promus. La scolarisation du CAP dans les années 1960 et 1970, celle du BEP en tant que vivier du bac pro, l'ouverture du Brevet professionnel à l'apprentissage et donc à la formation initiale... représentent des actions décisives dans l'évolution de l'enseignement professionnel et dans celle du système éducatif français, même si cette dernière influence est rarement soulignée.

Cette fois, ce sont le BEP et le bac pro qui sont l'objet de la réforme : l'un, parce qu'il cesse d'être le vivier d'alimentation du bac pro, l'autre, dans le but de généraliser sa formation et sa détention. Il ne s'agit donc pas d'une réforme mineure, puisque c'est sur l'architecture de l'enseignement professionnel et de ses diplômes qu'elle porte. Si, comme toutes les réformes qui ont touché l'enseignement professionnel, celle-ci fait appel aux problèmes que ce dernier rencontre et pose, ce n'est pas, en l'occurrence, le bac pro qui fait problème, mais tout ce qui gravite autour et nuit à la hausse du niveau d'éducation. Dans la catégorie des éléments inhibiteurs mis en exergue figure le BEP, diplôme sur lequel comptaient les ministres de l'Éducation engagés dans la politique de massification du baccalauréat, dans les années 1980, mais qui n'est plus aujourd'hui envisagé que comme une entrave au développement du niveau IV. La perception de son rôle s'est donc radicalement inversée, au point que la réforme en cours annonce la disparition des cursus de formation au BEP et désigne ce diplôme comme « une certification intermédiaire ». Ce basculement est d'autant plus sensible que le BEP est le premier diplôme de la voie professionnelle en termes d'inscrits en formation et de candidats : près de 450 000 élèves et apprentis préparaient un BEP en 2007, et 242 000 candidats se présentaient à l'examen cette même année. Pilier de la voie professionnelle pendant une vingtaine d'années, ce diplôme est devenu « encombrant ». La réforme engagée par Xavier Darcos travaille par conséquent à ne plus en faire qu'une certification de secours, afin que les jeunes susceptibles d'interrompre leur cursus de formation au bac pro puissent quitter le système éducatif munis d'un diplôme. Elle annonce ainsi un projet totalement inédit dans l'enseignement professionnel : éliminer la formation mais conserver le diplôme. Le bac pro doit désormais se préparer en trois ans après

⁴ Coudrin C., 2007, « Parcours des élèves après un CAP ou un BEP », *Éducation et Formations*, n°75, pp. 85-96. Reposant sur un panel d'élèves entrées en 6^{ème} en 1995, l'étude à l'origine de cet article ne prend pas en compte les apprentis.

⁵ Ibid. p. 85.

la troisième et non plus en quatre ans comme c'était jusque là la norme. Quant à la détention d'un BEP, elle n'est plus une condition d'entrée en bac pro, aucune condition ne déterminant dorénavant cette entrée.

Avec ces mesures, l'objectif est d'assurer une progression et une meilleure distribution des flux d'élèves, l'imposition d'un cursus en quatre ans et l'obligation de posséder un diplôme de niveau V pour préparer un bac pro apparaissant comme des obstacles à l'expansion du baccalauréat. Intégrés en bac pro dès la fin du collège, les jeunes seraient plus enclins à atteindre le niveau IV. Une nouvelle population, d'un meilleur niveau scolaire que les élèves habituellement orientés dans la voie professionnelle, mais aussi plus spontanément attirée par cette filière d'enseignement (au lieu d'être « orientée par défaut », expression dont l'euphémisation laisse à peu près tout supposer), pourrait également être intéressée par le bac pro en trois ans. Mis à parité avec les baccalauréats général et technologique, le bac pro changerait ainsi de statut, d'image et de public. Si l'on en croit les ambitions de la réforme, le raccourcissement du cursus de formation aurait de multiples effets : sur les choix d'orientation, rendus enfin plus tangibles, sur la qualité scolaire des élèves, sur l'image de la voie professionnelle, sur l'accès au niveau IV et à un diplôme, le nombre des sortants sans diplôme devant nécessairement diminuer grâce au maintien du BEP, au redéploiement du CAP, à la simplification de l'offre de formation et à la proximité accrue du baccalauréat.

Le pari est audacieux et s'accompagne d'innovations notables que nous évoquerons tout au long de ce rapport. La sauvegarde du BEP en tant que certification sans formation est l'une des plus originales. En supprimant le cursus de formation mais en rendant obligatoire la passation du diplôme, le ministre a en effet choisi de rompre avec d'anciennes traditions en usage dans le système éducatif français.

Très vite, des voix se sont élevées contre cette réforme. Des représentants des organisations professionnelles et des syndicats d'enseignants ont fustigé sa méthode et son contenu. De fait, la réforme a d'abord été imposée aux partenaires sociaux membres des Commissions professionnelles consultatives (CPC) et aux agents de l'institution éducative. Les règles du paritarisme, qui sont pourtant au cœur de la vie des diplômes professionnels, n'ont pas été immédiatement suivies. Comme il est question de cursus de formation et que les CPC s'occupent des diplômes et non pas des formations, ce procédé a facilement pu être argumenté. Par ailleurs ces commissions sont « consultatives », comme l'annonce leur titre, et c'est au ministre d'impulser et de diriger la politique éducative. Toutefois, dans la mesure où le rapprochement entre le système éducatif et les entreprises ne cesse d'être évoqué par les gouvernements successifs, et où ce sont les employeurs qui décident concrètement de la valeur d'un diplôme sur le marché du travail, les organisations professionnelles ne s'en sont pas tenues là. Le débat ne s'est donc pas interrompu et il reste vif dans certaines CPC (comme celle du « Tourisme, hôtellerie, restauration », dont dépend l'un des bacs pros au cœur de notre enquête). Non consultées mais en revanche informées sur les principes et les objectifs de la rénovation, ces instances ont été invitées ensuite à déterminer la « certification intermédiaire » que les élèves devront passer en cours de formation au bac pro, passation obligatoire mais sans conséquence sur la poursuite de la scolarité. Elles ont aussi participé à la construction des BEP dits « rénovés », mis en place en

quelques mois pour permettre aux élèves désireux de quitter le système éducatif avant l'obtention du bac pro de le faire munis d'un diplôme.

Annoncée mi 2007, la réforme a été engagée aussitôt après, pour être généralisée à la rentrée 2009. En 2008, 66 000 élèves étaient déjà inscrits dans un cursus de bac pro en 3 ans, alors qu'il était prévu d'en former 45 000, chiffre qui pouvait déjà sembler considérable face aux exigences d'une telle entreprise. Les décrets et les premiers arrêtés d'application ont été publiés en février 2009. Comme ils concernent en même temps le bac pro, le BEP, le CAP, les enseignements généraux, la formation et la certification, le travail requis par leur élaboration a été à la fois considérable et particulièrement rapide.

L'importance désormais accordée à la possession d'un diplôme dans notre société, lois et politiques récentes prônant la généralisation de l'accès à la certification professionnelle, lance un éclairage particulier sur cette réforme, qui atteint deux diplômes d'un coup, le bac pro et le BEP, et en implique un troisième, le CAP (à la fois parce que le ministre compte sur son développement et parce qu'il peut être la certification intermédiaire dans certaines spécialités). On comprend par conséquent l'intérêt que lui accordent les organisations professionnelles. Quant aux enseignants et aux responsables d'établissement, chargés d'appliquer les mesures et donc concernés au premier chef, leur adhésion spontanée a été sollicitée.

Projet considérable, la « rénovation de la voie professionnelle » pose maintes questions. Celles-ci concernent l'avenir de la politique menée mais aussi celui des diplômes et des diplômés. Les jeunes qui sortiront prochainement de la voie professionnelle n'auront pas reçu la même formation que leurs prédécesseurs, et pourtant leurs diplômes conserveront les mêmes intitulés. Leurs rapports à l'emploi et à la poursuite d'études ne seront pourtant pas les mêmes, qu'il s'agisse du BEP, du bac pro ou bien du CAP, plus susceptible qu'auparavant de conduire au bac pro. Ainsi, outre l'avenir du BEP, jugé fortement compromis, ce qu'il adviendra du bac pro préoccupe l'ensemble des acteurs que nous avons interrogés. Si, officiellement, le curriculum du bac pro reste inchangé, les transformations qui affectent la préparation du diplôme relèvent d'un processus de restructuration qui aura de multiples conséquences sur le contenu réel du diplôme, sa position au sein du système éducatif comme dans le système d'emploi.

Une étude centrée sur les bacs pros Commerce et Restauration

Face aux bouleversements qu'induit cette réforme accomplie « en marchant », la DGESCO a souhaité disposer d'un bilan de la situation des bacs pros, assorti d'une connaissance immédiate des perceptions qu'en ont les principaux acteurs et de leur manière de s'y adapter. Deux appels d'offre ont été lancés en novembre 2008 dans cet objectif, l'un sur les bacs pros tertiaires, sur lequel notre réponse a porté, l'autre sur les bacs pros industriels. Centrée sur « le terrain », notre étude a pour objet la mise en place du bac pro en 3 ans et l'effacement du BEP dans les établissements de formation. Elle intervient en plein cours de la réforme, alors même que certains textes voués à son application viennent seulement d'être publiés. Autrement dit, elle est produite « à chaud », pour recueillir la parole d'acteurs pris dans l'action.

On reprend, dans l'encadré qui suit, notre interprétation de la commande.

*Prélude de la réponse à l'appel d'offres DGESCO
(10 décembre 2008)*

Pour mieux accompagner la réforme du baccalauréat professionnel, engagée dès la rentrée 2008 mais qui devrait prendre son ampleur à la rentrée 2009, le ministère de l'Éducation nationale souhaite disposer d'une analyse précise de la situation du baccalauréat professionnel au sein du système de formation, une vingtaine d'années après sa création. Il constate en effet que la préparation du baccalauréat professionnel en trois ans, sans passer par un cursus de formation au BEP, ne peut qu'imposer différentes évolutions qu'il est important de prévoir pour mieux les réguler. Ces évolutions concerneront :

- Le CAP, diplôme de métier récemment relancé par une politique spécifique, qui pourrait cependant être affecté par le nouveau positionnement du baccalauréat professionnel ;
- Le BEP, dont la préparation est vouée à disparaître ;
- Le baccalauréat professionnel lui-même, car la disparition de son accolement au BEP et la suppression d'une année de formation sont susceptibles de changer son curriculum réel, même si les référentiels restent inchangés. L'orientation des élèves dans des spécialités professionnelles très déterminées et donc très déterminantes pour leur trajectoire scolaire et professionnelle, dès la sortie du collège, pose également diverses questions sur la manière dont les inscrits en formation s'adapteront à ce cursus en trois ans. De même, on peut s'interroger sur les modes d'adaptation des enseignants à ce nouveau modèle, qui n'était jusqu'alors qu'expérimental et concernait un nombre limité d'établissements, d'équipes pédagogiques et de lycéens triés sur le volet.

En outre, la définition du baccalauréat professionnel comme diplôme de métier mais aussi comme diplôme permettant la poursuite d'études en BTS, qui pourrait le conduire à assumer à son tour une « double finalité », ouvre des interrogations supplémentaires sur le devenir de ce diplôme.

- Enfin cette réforme en cours questionne les stratégies que développeront les branches professionnelles pour faire face aux transformations du système de formation et à leurs conséquences sur l'emploi.

Pour aborder ce vaste questionnement à l'origine de notre travail, nous avons réduit le champ d'investigation à deux spécialités de bac pro : Commerce et Restauration. Ces spécialités rassemblent des effectifs élevés : 10 769 élèves en bac pro Restauration et 35 246 en bac pro Commerce, en 2008⁶ ; les apprentis sont également nombreux : 921 en Restauration et 3 467 en Commerce, en 2006. Elles font partie des spécialités les plus importantes en termes de flux et relèvent de domaines professionnels qui occupent une place notable dans notre économie. Dans l'offre de diplômes du ministère de l'Éducation nationale, ces domaines offrent à la fois un CAP, un BEP et un baccalauréat professionnel. Ils disposent aussi d'un baccalauréat technologique, auquel le nouveau bac pro en 3 ans est susceptible de faire concurrence⁷. Selon les agents du ministère de l'Éducation nationale, le problème pourrait être particulièrement vif dans l'hôtellerie-restauration, c'est aussi pourquoi nous avons choisi le bac pro Restauration. Le fait que les deux domaines bénéficient d'une offre complète permet d'envisager le nouvel équilibre entre les diplômes qu'envisagent de mettre en place les établissements de formation. La filière

⁶ Les données citées proviennent de la DEPP/MEN.

⁷ Pour plus d'informations, voir le travail mené sur le Céreq : *Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme*, CPC/Document n° 4, 2009, ministère de l'Éducation nationale.

restauration est par ailleurs dans une période transitoire, son BEP étant maintenu pour quelque temps en raison de l'hostilité de la CPC à l'égard de la réforme. Ces caractéristiques, ajoutées à un rapport différent au métier, justifient le choix de ces deux spécialités. Elles ont par ailleurs été peu abordées par les chercheurs, qui ont surtout étudié des spécialités industrielles ou celles du tertiaire administratif. Alors que le bac pro Commerce est orienté sur l'emploi, à l'instar d'autres diplômes professionnels, le bac pro Restauration est tourné vers le métier, surtout pour ce qui concerne la cuisine⁸. Ces différences sont loin d'être mineures car elles engagent un rapport très dissemblable à la formation et au diplôme. En même temps, dans ces deux secteurs d'activité, de nouvelles logiques professionnelles sont à l'œuvre depuis plusieurs années, sous l'impulsion de très grandes entreprises très actives dans les CPC.

Si elles relèvent toutes deux du secteur tertiaire, c'est à des segments tertiaires très différents que les spécialités choisies appartiennent. Bien que ces deux segments relèvent des « services » et suscitent volontiers des analyses globales focalisées sur la division entre « tertiaire » et « industriel », ils sont néanmoins marqués par des logiques et des traditions qui leur sont propres. Le rôle qu'y jouent les diplômes n'y est pas le même, et alors que la qualification dans le commerce revêt des contours assez flous (au point que des travaux statistiques englobent les « employés de commerce » dans les emplois non qualifiés), elle est plus clairement dessinée dans l'hôtellerie-restauration. Ce secteur peine cependant à attirer de la main d'œuvre et plus encore à la conserver, tandis que le commerce apparaît de plus en plus attractif auprès des jeunes en formation. De telles distinctions, qui mettent à mal l'unité a priori souvent faite dans les discours sur « le tertiaire », offrent l'occasion de mettre en perspective la diversité propre à l'enseignement professionnel et d'approcher les différentes stratégies envisagées par les branches professionnelles pour former et renouveler leur main d'œuvre, et pour affronter les évolutions du système de formation impulsées par le pouvoir politique.

A la comparaison de ces deux spécialités s'ajoute celle de deux régions elles-mêmes très distinctes puisqu'il s'agit de l'Île de France et de la Picardie. L'Île de France est la première région économique de France, elle dispose d'une part élevée de main d'œuvre très qualifiée, tandis que la Picardie est marquée par une économie qui a souffert de la désindustrialisation et qui reste moins tertiarisée que nombre de régions ; c'est aussi une région dont la population active est l'une des moins qualifiées du territoire national. Grâce à cette approche qui met en présence des situations très contrastées, nous pouvons mieux saisir ce qui se joue dans la réforme et appréhender ce qu'elle provoque en termes d'espoir, de crainte, voire de rejet, auprès de qui et pour quelles raisons.

Malgré son importance, la réforme n'a pas été immédiatement présentée comme un projet d'envergure, comme si elle ne consistait qu'en aménagements

⁸ L'appel au métier renvoie ici au corpus de savoirs et de gestes, acquis expressément, indispensables à l'exercice de l'activité professionnelle, et qui constituent une part de son identité. Dans les activités d'exécution du commerce, la spécification des gestes et l'identité professionnelle sont faibles : on occupe davantage un emploi qu'on exerce un métier, c'est pourquoi les actifs occupés y ont tous les profils de formation possibles. Les employeurs, aujourd'hui comme hier, insistent toujours sur « les qualités personnelles », signifiant par là que certaines composantes de l'activité professionnelle peuvent s'acquérir sans problème sur le tas et que c'est le comportement qui définit en premier cette activité.

internes d'ordre technique. C'est seulement après son annonce officielle, un peu tardive par rapport aux exposés publics et aux conférences de presse dans lesquels le ministre évoquait ses intentions, qu'ont été entreprises des négociations avec les organisations professionnelles et les syndicats d'enseignants, et qu'ont commencé à être rédigés les textes destinés à l'instituer. Ce caractère contraignant, doublé d'une certaine ambivalence dans les discours et dans les premiers textes diffusés, est largement abordé par les acteurs rencontrés pour notre enquête, quelle que soit l'organisation qu'ils représentent. Même lorsqu'ils agrément les ambitions de la réforme, son irruption soudaine et ses nombreuses exigences les étonnent. Une certaine véhémence émaille par conséquent de nombreux propos. Les perceptions du bac pro et des transformations en cours sont cependant diverses, elles mettent en valeur différentes conceptions de la voie professionnelle, de ses diplômes comme de son rôle scolaire et social.

Ce rapport est organisé en deux parties :

- La première partie propose une perspective socio-historique qui doit permettre de mieux resituer le diplôme au regard de la réforme en cours. Le premier chapitre aborde la genèse et les évolutions du bac pro, avant d'exposer la réforme et les analyses qu'elle suscite chez les agents de l'administration centrale. Le deuxième chapitre se tourne, lui, vers les chercheurs, qui ont beaucoup écrit sur le bac pro après sa création, puis l'ont oublié. Face à cet intérêt vite retombé, alors même que le diplôme a connu en même temps une très grande expansion et des changements notables, il a semblé important de rendre compte du rapport qu'entretiennent les chercheurs avec le bac pro. Ce rapport apparaît en effet marqué par une ambivalence persistante qui empêche la constitution d'une véritable connaissance scientifique. Il est révélateur de la position des chercheurs à l'égard de la voie professionnelle et de ses diplômes, dont l'importance et les enjeux restent sous-estimés. Après cette présentation générale, le troisième chapitre porte l'attention sur les deux bacs pros au cœur de l'investigation : Commerce et Restauration.

- La seconde partie est consacrée aux résultats de l'enquête expressément menée. Le quatrième chapitre (qui est le premier de cette partie, mais le quatrième du rapport) est réservé aux responsables d'établissement, qui représentent des relais essentiels de la politique ministérielle. S'ils apprécient différemment la nouvelle organisation de la voie professionnelle, ils envisagent aussi diverses stratégies en matière d'offre de formation. La manière dont les enseignants abordent les diplômes, leurs publics et les bouleversements qui touchent leur activité sont au cœur du cinquième chapitre. Chacun d'entre eux propose une vision singulière de la voie professionnelle et de sa rénovation, et la traduit dans sa pratique. Ils font également part des questions qui les taraudent, très nombreuses au moment où s'est déroulée l'enquête. Le chapitre six reste centré sur les enseignants, mais pour aborder cette fois les obstacles auxquels ils se disent confrontés et qui les déconcertent : ceux avec lesquels ils vont composer malgré tout mais sans trouver de solution satisfaisante à leurs yeux. Dans ces deux chapitres qui donnent la parole aux enseignants, c'est la question du métier d'enseignant et de ses évolutions qui est en jeu. L'apprentissage, qui doit affronter une situation difficile en ne formant plus au BEP mais au bac pro en 3 ans, occupe le septième chapitre. Enfin, le dernier chapitre aborde un sujet complexe, celui de l'insertion des diplômés sur le marché du

travail, telle qu'elle se déroule aujourd'hui et telle qu'elle est projetée dans l'avenir proche, lorsque les jeunes quitteront le système éducatif munis des nouveaux diplômes professionnels.

Repères méthodologiques

Cette étude repose sur plusieurs méthodes.

La première partie, socio-historique, est construite à base d'archives, les textes publiés par le Bureau du partenariat avec le monde professionnel et des Commissions professionnelles consultatives constituant les principales ressources. Ce service de la DGESCO est un grand producteur de comptes-rendus, de notes adressées au cabinet du ministre, d'articles et d'informations publiées dans sa revue, CPC-Info. Dans la mesure où l'un des auteurs du rapport (Fabienne Maillard) a passé 17 années dans ce service, pour produire des études mais également rédiger de nombreuses notes destinées à la hiérarchie de la DGESCO ainsi qu'au cabinet du ministre, une part des textes utilisés proviennent de sa plume. Cette expérience professionnelle à la tête de la fonction « études » alimente évidemment pour beaucoup cette partie, comme l'ensemble du rapport. L'analyse secondaire des statistiques appuie la lecture des évolutions du diplôme, c'est une analyse historisée qui bénéficie des publications de la DEPP mais aussi des productions internes de la DGESCO, accumulées pendant des années. Pour ce qui concerne la réforme, ce sont les documents mis à notre disposition qui ont été utilisés. Ils ont été soumis à une analyse de contenu. Des entretiens avec des représentants de la DGESCO complètent ce dispositif.

La seconde partie est fondée sur un important travail d'enquête mené dans les établissements de formation des deux régions choisies : l'Île de France et la Picardie. Trois académies sont de fait concernées par cette investigation : Paris et Créteil pour l'Île de France, Amiens pour la Picardie.

Une enquête dans 15 établissements de formation

- Dans la région parisienne, 8 établissements se sont prêtés à l'enquête ; l'un d'eux rassemble un LP public et un CFA public, un autre regroupe un LP et un CFA privés. Tous se situent dans des communes et des arrondissements de Paris à la population et aux caractéristiques socio-économiques très différentes.

Parmi ces établissements, 7 ont mis en place la réforme dès la rentrée 2008. Pour constituer l'échantillon, l'un des critères était la disposition d'une offre de formation allant du CAP au bac pro. Si l'accès aux informations qui concernent chaque établissement, rendu possible par l'ONISEP et la DEPP, permet d'en dresser un profil immédiat, il ne permet pas cependant de connaître la composition de l'équipe enseignante ni d'identifier la politique de l'établissement. La découverte de cette implication précoce des lycées professionnels dans la mise en œuvre de la réforme a donc été une surprise. L'enquête s'en est en tout cas trouvée favorisée, car les discours recueillis étaient déjà pleins de cette expérience.

Les établissements sont les suivants :

Commerce

- . 2 LP publics
- . 1 LP privé sous contrat doublé d'un CFA

- . 1 CFA qui recrute dans toute la région parisienne

Restauration

- . 1 LP public auquel est rattaché un CFA public
- . 1 LP public
- . 1 LP privé sous contrat
- . 1 CFA dépendant d'un organisme consulaire

Dans la mesure où Paris offre une large palette de formations dans l'hôtellerie-restauration, et où les chefs d'établissement ont été les plus prompts à donner leur accord pour intégrer l'enquête, la capitale est très présente dans notre investigation. Son poids dans ce secteur d'activité justifie cette présence.

- Les personnes interrogées sont :
 - . 5 proviseurs, 4 chefs de travaux et 1 directeur-adjoint de CFA. Au cours du rapport, on nommera « responsables d'établissement » ces représentants du personnel de direction des établissements.
 - . 21 enseignants pour le bac pro Commerce et 11 pour le bac pro Restauration, qui a posé plus de difficultés à la réalisation de l'enquête. Les enseignants du bac pro Restauration chargés des matières professionnelles enseignent pour moitié la cuisine, pour l'autre moitié le service en salle. 5 enseignants représentent des disciplines générales (lettres-histoire, économie-droit, anglais, mathématiques).

Dans les académies de Paris et de Créteil, les flux d'élèves augmentent régulièrement dans les deux spécialités. Le nombre des apprentis qui préparent un bac pro Restauration dans l'académie de Paris suit en revanche une évolution erratique. Si pour le bac pro Commerce, les populations concernées relèvent des grands nombres, celles du bac pro Restauration concernent quelques milliers d'élèves et quelques centaines d'apprentis. Bien que ces deux spécialités drainent des flux importants, leur influence est sans commune mesure. Les établissements qui les préparent sont néanmoins très nombreux dans les deux cas, même si l'offre de sections en bac pro Commerce est particulièrement étendue.

- En Picardie, l'enquête a porté sur 7 établissements : 2 LP publics et 1 LP privé pour chaque spécialité, et un CFA qui rassemble les deux spécialités. Ces établissements se situent au centre d'Amiens, dans sa périphérie immédiate mais aussi dans une zone semi-rurale.

L'offre de formation est structurée très différemment dans l'académie d'Amiens, car le niveau V y domine largement. Les flux d'inscrits y sont par ailleurs sans comparaison avec ceux de la région parisienne. La région étant restée plutôt rurale, autour de quelques grandes villes, la configuration qu'elle présente se distingue notablement de celle de la région parisienne. L'académie d'Amiens a cependant été très prompte à généraliser le bac pro en 3 ans, le taux d'accès au niveau du baccalauréat y étant l'un des plus bas de France.

- Les personnes interrogées sont les suivantes :
 - . 2 proviseurs, 2 proviseurs-adjoints, 6 chefs de travaux, 1 directeur de CFA et un responsable de filière.

. 18 enseignants pour le bac pro Commerce et 9 pour le bac pro Restauration (4 pour la cuisine et 5 pour le service). Dans cet ensemble, 7 enseignants relèvent des disciplines générales (arts appliqués, lettres-histoire, anglais, économie droit).

La filière restauration est beaucoup moins développée que la filière commerce, et ses effectifs ne progressent pas aussi vite que la politique régionale en faveur du développement des services et du tourisme aurait pu le laisser supposer. Le bac pro Restauration est même en voie d'extinction dans l'apprentissage, où il laisse la place au Brevet professionnel. Si la structure des emplois et des qualifications est très différente dans les deux régions choisies, les politiques d'éducation n'y suivent pas non plus tout à fait les mêmes lignes. Malgré le mot d'ordre national en faveur de la hausse du niveau d'éducation, lancé au milieu des années 1980, institué dans la loi d'orientation de 1989 puis réitéré dans celle du 23 avril 2005, cette hausse emprunte des chemins distincts et suit des rythmes très différents. Les stratégies adoptées dans les trois académies ne sont pas non plus les mêmes. L'extension de la préparation du bac pro en 3 ans y a cependant été rapidement décidée, selon des modes d'organisation et d'information toutefois assez inégaux. Inégaux selon les académies mais aussi selon les spécialités.

Notre échantillon d'établissements n'a évidemment aucune représentativité sur le plan statistique. Sa construction a répondu au souci de disposer d'une certaine diversité de situations, destinée à mieux saisir les régularités et les écarts. Elle a également été soumise à la bonne volonté des interlocuteurs. Or, certains chefs d'établissements privés n'ont pas souhaité participer à l'enquête. De plus, il s'est avéré très difficile d'accéder aux responsables des établissements de l'hôtellerie-restauration, très peu disponibles. Il a fallu de nombreuses relances pour pouvoir les joindre. Une fois le contact établi, leur collaboration a cependant été accordée facilement.

Très vite après les premières enquêtes, des répétitions se sont fait entendre, ce qui montre la pertinence des choix réalisés. Comme la réforme arrive seulement dans les CFA, les propos qui concernent l'apprentissage ont été formulés avant la rentrée 2009 (en juillet pour le dernier entretien). L'enquête dans les établissements s'est en effet déroulée entre les mois de mars et juillet. De nouveaux entretiens auraient pu être menés en septembre, mais comme les apprentis peuvent s'inscrire dans un CFA jusqu'en décembre (et qu'il faut bien mettre des échéances aux travaux en cours, le rapport devant être remis le 8 novembre à la DGESCO), la mise en place de nouvelles enquêtes ou la reconduction d'entretiens semblaient superflues, à quelques exceptions près. Des enseignants nous avaient ainsi proposé de les rappeler après avoir fait une expérience plus solide des stages. Nous avons répondu à cette invitation. Le moment de la rentrée n'est cependant pas un moment propice aux enquêtes dans les établissements de formation, tant les personnels y sont submergés d'occupations. Notre enquête intervient à un moment précis, après l'annonce officielle de la réforme et avant sa généralisation.

Engagée en mars 2009, la réalisation des enquêtes sur le terrain n'a disposé que de quelques mois, émaillés par les vacances scolaires de février, d'avril, de juillet-août, et par les examens. Le temps a donc été particulièrement court. Comme la méthode est qualitative et qu'elle repose sur des entretiens semi-directifs, elle

s'avère particulièrement chronophage. Elle l'a été plus encore en raison des difficultés que nous avons pu rencontrer, surtout dans la région parisienne, pour interroger des enseignants souvent réticents, peu enclins à évoquer une réforme qui leur a été imposée brusquement et pour laquelle ils n'ont pas été préparés. Si les chefs d'établissement ont répondu rapidement aux sollicitations, les enseignants ont parfois mis plusieurs semaines, ne répondant finalement que sur les instances de leur responsable. Le principe du volontariat, exposé dans la présentation de l'enquête, a donc été inégalement respecté. Les enseignants des disciplines générales, qu'on aurait voulu interroger en plus grand nombre, ne se sont pas volontiers prêtés au jeu des entretiens. En outre, dans deux LP, il a fallu réitérer plusieurs fois, donc sur plusieurs semaines, la demande d'entretien, envoyer des courriers officiels, puis rencontrer les enseignants au fil de leur disponibilité : un par semaine. Le temps mobilisé pour ces deux établissements a donc été très long. D'autres entretiens ont été organisés plus facilement, parfois sous l'instigation du proviseur ou du chef de travaux. Quelques enseignants ont déclaré ainsi avoir été « convoqués ». On doit signaler que la mise en œuvre de l'enquête s'est révélée plus difficile que celle d'enquêtes plus anciennes, réalisées avant 2000. Alors que les enseignants nous accueillaient avec bienveillance, au nom de l'intérêt accordé à leur travail et au diplôme auquel ils préparaient, ils se sont montrés cette fois beaucoup plus réticents. Cette remarque concorde avec celle que font la plupart des chercheurs qui mènent des investigations sur la voie professionnelle. Le réformisme qu'elle subit dissuade les acteurs de terrain de participer à des travaux de recherche dont la pertinence leur échappe. Tous l'affirment, la distance s'est agrandie entre eux et « le ministère », qu'ils peuvent envisager comme une sorte d'entité hostile. Cet état d'esprit s'est beaucoup propagé ces dernières années, il émaille les propos recueillis.

La majorité des enseignants interrogés ont cependant fait part, à la fin des entretiens, de leur satisfaction d'avoir pu s'exprimer sans retenue. Certains s'y sont résolus avec une certaine jubilation, après avoir tergiversé. Les propos ont été fournis, au long d'entretiens qui ont duré entre une heure et quatre heures (cas fréquent avec les responsables d'établissement, qui se sont prêtés avec beaucoup de bonne volonté et une grande disponibilité à ces rencontres). Des entretiens collectifs d'une demi-journée ont par ailleurs été organisés par des chefs d'établissement ou des chefs de travaux. Malgré une organisation complexe, qui a exigé de nombreuses relances et des visites répétées dans certains établissements – et un temps considérable passé au téléphone, nous avons finalement pu procéder au nombre souhaité d'investigations dans les établissements de formation, en respectant l'échantillon initialement déterminé.

L'enquête a impliqué trois grandes catégories d'acteurs :

- **Des inspecteurs généraux, des inspecteurs d'académie et des représentants des services de l'administration centrale, la DGESCO (10 personnes).** Le Bureau du partenariat avec le monde professionnel et des CPC, qui est à l'origine de l'appel d'offres, a été le plus sollicité car ce sont ses agents qui doivent traduire la réforme en pratique au sein des CPC. Ils sont par conséquent directement exposés aux réactions des partenaires sociaux et connaissent bien les obstacles qui jalonnent le fonctionnement de l'enseignement professionnel et la vie des diplômés.

- Des chefs d'établissement, chefs de travaux et enseignants (83 personnes).

- Des membres d'organisations professionnelles qui participent à l'activité des CPC, et sont donc informés de ce que revêt la réforme, et des représentants d'entreprises. **21 entretiens ont eu lieu avec ces professionnels.** Si les noms des représentants des organisations professionnelles nous ont été donnés par la DGESCO, car ce sont des membres actifs des CPC, ceux des entreprises proviennent des établissements de formation ; ce sont des entreprises qui accueillent des stagiaires et/ou des apprentis. Certains membres des CPC sont cependant des chefs de PME, c'est pourquoi ils se sont exprimés à un double titre : celui de représentant d'une profession et celui d'employeur.

Si les membres des CPC identifient bien les diplômes et sont informés des différentes procédures qui aboutissent à la création, à la rénovation et à la suppression des diplômes, les employeurs locaux méconnaissent souvent les diplômes, ou ne sont familiers que de quelques-uns d'entre eux ; et ils ignorent en général tout des procédures d'élaboration et de rénovation des diplômes. Les interroger sur une réforme en cours relève par conséquent de la gageure. S'il est indispensable de mener des enquêtes au sein des entreprises pour éviter de focaliser l'attention sur des discours de représentants patronaux qui ont une forte coloration institutionnelle, il n'est pas moins nécessaire de laisser aux professionnels le temps de connaître et de s'approprier le contenu d'une action politique d'envergure. Au moment de l'enquête, les professionnels interrogés n'avaient pas encore vraiment connaissance de la réforme. Leurs discours n'ont par conséquent pas pu être retranscrits comme l'ont été ceux des enseignants et des acteurs du système éducatif. Ils sont synthétisés, articulés, et n'apparaissent pas spécifiquement présents dans ce rapport, qui accorde une place primordiale aux représentants du système éducatif. Une autre étude, plus éloignée dans le temps, permettrait de mieux rendre compte des perceptions de la réforme par les employeurs.

Il faut noter que si les employeurs ignorent en général dans quelles conditions sont conçus les diplômes professionnels, c'est également le cas de la plupart des enseignants. La mise en place des CPC à l'Éducation nationale dès 1948, et l'obligation faite aux ministères certificateurs, par la loi du 17 janvier 2002, d'instituer des instances paritaires pour élaborer leurs diplômes, sont des événements qui n'intéressent pas les enseignants. Ils ne connaissent pas non plus l'existence de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), dans lequel figurent pourtant les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale. Malgré les liens établis de longue date entre le ministère et les organisations professionnelles, via les CPC, et entre les établissements de formation et les entreprises, par l'intermédiaire des stages ou des périodes de formation en entreprise et des évaluations, certaines cloisons entre les mondes éducatif et productif restent fermement établies.

Confrontés à une réforme dont ils évoquent tous le caractère très contraint et les exigences temporelles, les enseignants n'ont pas toujours été bien disposés à l'égard de l'enquête, d'autant plus qu'elle était commanditée par la DGESCO. Certains ont opposé des fins de non-recevoir, en précisant parfois leurs griefs sans détour. Des enseignants rencontrés lors de la recherche de nos interlocuteurs dans

les établissements ne nous ont pas non plus toujours accueillies avec le sourire. Pourquoi les interroger puisqu'on ne leur laisse le choix de rien, ont-ils affirmé. Situation difficile pour « l'enquêteur », qui supporte alors mal son nom. Des discussions ont ainsi pu avoir lieu sur le principe même de l'étude, suspectée de subordination à l'égard du ministère (l'exposé de nos titres professionnels et l'appel à la neutralité de la recherche n'y changeant pas grand-chose). Comme certains enseignants ont été « invités » à participer à l'enquête par le proviseur ou le chef de travaux, à la suite de nos multiples sollicitations, la communication ne s'est pas toujours établie spontanément. Ces replis, cette mauvaise volonté quelquefois revendiquée, se justifient. Intervenir comme nous l'avons fait alors que des textes officiels venaient juste de leur parvenir pour les informer enfin, représentait une certaine violence. Une violence qui venait s'ajouter à celle qu'ils estimaient subir. Mais les enseignants, comme les proviseurs du reste, qui ont accepté de répondre à nos questions ont profité de l'occasion qui leur était donnée pour faire valoir leur point de vue et exprimer leurs difficultés et leurs doléances. Nous avons présenté l'enquête comme une opportunité à saisir pour rendre compte de leur situation. Ils l'ont saisie et s'expriment avec une grande liberté, ce dont nous leur savons gré. Cette liberté tient aussi à l'anonymat que nous leur garantissons. Nous savons à quel point cette garantie est difficile à tenir dans le système éducatif, les agents de l'institution cherchant toujours à identifier les auteurs de tel ou tel propos, d'un établissement qu'ils pensent avoir reconnu. Dans des milieux très circonscrits, l'anonymat est peu accessible. Par expérience, nous pouvons cependant souligner que toutes les fois où, dans nos publications, des interlocuteurs semblaient identifiés (par des inspecteurs, par exemple, avec lesquels nous avons souvent travaillé), l'erreur était systématique. Les enseignants peuvent être rassurés sur ce point. C'est évidemment plus difficile pour les chefs d'établissement, et quasiment impossible pour les inspecteurs généraux et les agents de la DGESCO. Pour respecter leur anonymat, nous avons choisi de donner le moins d'éléments descripteurs possibles. Par ailleurs, nous ne reprenons pas l'ensemble de leur discours, mais seulement les extraits les plus intéressants pour l'étude, dont ils ont autorisé la citation (les commentaires accompagnés de la déclaration : « ça, c'est en voix off », ne sont évidemment pas pris en compte).

Il faut ici rendre hommage à toutes les personnes qui ont collaboré à cette investigation. La richesse de leurs discours ne peut être rendue dans un rapport si court. Leur engagement dans le service public d'éducation ne peut pas non plus être exprimé dans toute sa force. Nos interlocuteurs, quelles que soient leurs fonctions, ont tous évoqué les difficultés de plus en plus grandes qu'ils affrontent pour exercer leur métier. Ce rapport tient à donner à cette confrontation l'importance qu'elle mérite, même si, en quelques dizaines de pages et divers chapitres, l'entreprise est difficile.

Première partie

Une perspective socio-historique du bac pro

La création du baccalauréat professionnel représente un événement très important dans l'histoire de l'enseignement professionnel et dans celle du système éducatif en général. Diplôme original, objet de maintes controverses lors de sa création, le bac pro a néanmoins connu une croissance rapide et il occupe une large place dans l'offre de formation. Il a contribué à décloisonner la voie professionnelle, à donner de nouvelles perspectives aux parcours de formation des jeunes, non seulement dans le système scolaire mais aussi dans l'apprentissage, où il s'est beaucoup développé. Sa reconnaissance est par ailleurs acquise sur le marché du travail, même s'il ne dispose pas toujours d'un espace de qualification spécifique. Son image reste cependant ambivalente, comme le montre la manière dont les chercheurs abordent ce diplôme, qu'ils tendent à considérer à partir d'un seul point de vue. La connaissance que l'on peut avoir du bac pro en est rendue parcellaire, tant prime une conception industrialiste et ouvriériste de ce diplôme et de son champ professionnel.

Cette première partie revient brièvement sur cette histoire, dans le premier chapitre, pour permettre de mieux appréhender l'évolution du diplôme et d'éclairer l'irruption de la réforme. Le deuxième chapitre présente l'approche, encore trop univoque, qu'ont favorisée les chercheurs dans leurs publications. Le bac pro reste ainsi un diplôme plutôt méconnu malgré ses vingt-cinq ans et d'importantes évolutions. Le troisième chapitre restitue rapidement ces évolutions sur les deux spécialités choisies pour l'étude : le commerce et la restauration. Il précise la position des bacs pros au sein de l'offre de formation de ces deux domaines professionnels.

Ainsi construite, cette partie permet de mettre en relation la politique menée sur le bac pro, la manière dont les chercheurs en ont rendu compte et les cas particuliers représentés par les bacs pros Commerce et Restauration. Elle offre par conséquent un préalable indispensable à la restitution des résultats de l'enquête réalisée auprès des établissements et des entreprises, au cœur de la seconde partie.

1. Le bac pro dans le système éducatif – De sa genèse à sa réforme

Créé en 1985 (décret n° 85-1267 du 27/11/1985), le bac pro représente une étonnante innovation dans le système éducatif⁹. Outre les nouvelles dispositions pédagogiques et organisationnelles qui accompagnent sa création (périodes de formation en entreprise, contrôle en cours de formation...), l'association entre « baccalauréat » et « professionnel » forge une expression dont beaucoup pensent encore qu'elle relève de l'oxymore. Premier grade de l'enseignement supérieur, le baccalauréat mène à la poursuite d'études. Or, dès son institution, c'est à l'emploi que conduit le nouveau diplôme. S'il offre la possibilité de poursuivre ses études, cette possibilité est censée ne concerner qu'une petite part de diplômés. Au moment de sa mise en place, et c'est encore vrai aujourd'hui, une telle restriction apparaissait contradictoire avec le titre du diplôme. Même si le baccalauréat a favorisé l'insertion de nombreuses générations et si le baccalauréat de technicien était voué à l'emploi, le fait d'accoler à un baccalauréat l'adjectif « professionnel » était considéré comme une source de préjudices pour le diplôme. Ce paradoxe, on le verra tout au long de ce rapport, reste un objet de discussions.

En dépit de cette ambivalence, le bac pro a vite conquis sa place dans le système éducatif, comme le montre sa croissance fulgurante des premières années. En 1990, les élèves sont déjà 96 426, puis 175 251 dix ans après (France métro. + DOM, DEP/MEN ; voir le tableau page 45). Le diplôme attire les élèves et leurs familles, mais il suscite également un certain engouement auprès des enseignants des lycées professionnels, auxquels il offre de nouvelles perspectives de carrière. Les filières générale, technologique et professionnelle sont déclarées enfin mises à parité, même si elles conservent des caractéristiques distinctives. Les élèves de lycée d'enseignement professionnel (LEP) deviennent des lycéens à part entière. Ils représentent désormais 19 % des bacheliers.

Dès 1997 cependant, la croissance des effectifs ralentit. L'attractivité du diplôme faiblit et malgré l'extension de l'offre de formation, celle-ci se révèle mal corrélée à celle du BEP. Elle est à la fois insuffisante, inégalement distribuée et répartie entre des spécialités qui génèrent une séduction variable auprès des jeunes. Alors que certains ne trouvent pas de place là où ils souhaiteraient aller, des sections de formation ne sont pas complètement remplies. Malgré les efforts entrepris par les conseils régionaux, chargés de définir l'offre de formation professionnelle, le décalage reste important entre BEP et bac pro. La régionalisation, entamée en 1983, a pourtant été entérinée par la loi quinquennale de 1993, avant d'être étendue par la loi de 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales. Toutes ces années passées ont laissé aux acteurs régionaux la possibilité de mettre en place de véritables politiques régionales de formation, qui peinent à voir le jour (Verdier, 2006). Une part importante d'élèves et d'apprentis interrompent par ailleurs leur formation, quel que soit le diplôme professionnel qu'ils préparent (selon la DARES, ils sont 34 % parmi ceux qui préparent un CAP ou un BEP). S'ils ne composent pas

⁹ On ne revient pas ici sur les prémices de la construction du bac pro, qui ont donné lieu à plusieurs analyses, pour privilégier son mode d'institutionnalisation et son évolution, beaucoup moins étudiés.

à eux seuls les 8 % d'une génération qui sort du système éducatif « sans qualification », autrement dit sans diplôme, leur nombre a néanmoins de quoi susciter l'inquiétude des pouvoirs publics. Risques de chômage et de précarité s'accumulent en effet pour ce public (Arrighi et alii, 2009).

La réforme engagée par Xavier Darcos veut remédier à cette situation devenue « un problème », non seulement scolaire mais aussi social et économique. Rapidement lancée, elle repose sur des mesures très radicales qui ont rapidement fait l'objet de commentaires. Reprenant les principales étapes de cette courte histoire du bac pro, ce chapitre analyse les mesures qui l'ont fait passer d'un diplôme enviable, à l'entrée sélective, à un diplôme destiné au plus grand nombre.

1.1 Un nouveau diplôme pour un nouvel enseignement professionnel

C'est dans le cadre de la politique de hausse du niveau général d'éducation, mise en place au milieu des années 1980, que le baccalauréat professionnel est créé, à un moment où les études de prospective prévoient une forte élévation des niveaux de qualification professionnelle avant l'an 2000 et où l'on envisage comme une évidence la « *moyennisation de la société* » (Chauvel, 1998). Pour faire face aux évolutions rapides de l'économie et du travail, et affronter la concurrence des deux premières puissances mondiales que sont les Etats-Unis et le Japon, où la plupart des ouvriers sont bacheliers (ce qu'évoque le discours d'investiture prononcé par Laurent Fabius, nouveau premier ministre nommé par François Mitterrand, le 24 juillet 1984), le gouvernement s'engage dans une grande réforme du système éducatif. Destinée à conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat¹⁰ en l'an 2000, et à démocratiser l'accès aux diplômes comme à l'enseignement supérieur, cette réforme a provoqué la seconde « explosion scolaire » du XXème siècle. Une massification du nombre des lycéens et des étudiants de l'enseignement supérieur a ainsi été produite. Selon l'historien Antoine Prost (2002, p. 97), « depuis les réformes des années 60, aucune mesure n'a autant modifié la morphologie du système éducatif français ». Cette politique très volontariste d'élévation du niveau d'éducation a en effet profondément remodelé l'enseignement professionnel.

En dépit de ses ambitions de démocratisation et de développement économique et social, ce projet ne peut toutefois être appréhendé sans considérer son rôle de rétention des jeunes au sein du système éducatif, qui a permis de résorber une partie du chômage juvénile, alors en pleine croissance. En maintenant des jeunes en âge de travailler en-dehors du marché du travail, les politiques éducatives qui prolongent la scolarité favorisent la contention du nombre des chômeurs. Si leurs ambitions vont au-delà de cet objectif pragmatique, elles lui sont néanmoins très souvent associées. Antoine Prost (2002, p. 108) affirme ainsi que « de 1985 à 1990, le nombre des chômeurs a diminué symétriquement à la hausse des effectifs des lycées », tout en ajoutant qu'« utiliser cet argument aurait été

¹⁰ Figure de proue de la réforme, cet objectif est inscrit dans la loi d'orientation sur l'école de 1989 (loi n° 89-486 du 10 juillet 1989), qui garantit ainsi sa pérennisation face aux changements réguliers de gouvernement.

dévaloriser la réforme ». Pour lui, le bac pro devait moins répondre à des « besoins » formulés par les entreprises qu'à l'objectif de généralisation du baccalauréat promu par le gouvernement socialiste installé en 1981. Bien que l'argument du besoin en qualification ait été mobilisé par les responsables politiques de l'époque, pour mieux justifier la création d'un nouveau diplôme à vocation professionnelle, de fait seule l'UIMM (Union des Industries Métallurgiques et Minières)¹¹ réclamait alors un nouveau diplôme de niveau IV, destiné à compenser l'absence des titulaires d'un baccalauréat de technicien industriel sur le marché du travail (les jeunes diplômés préférant poursuivre leurs études).

Fort de multiples géniteurs auto-proclamés, le bac pro résulte d'une décision particulièrement affirmée, suivie d'une mise en œuvre étonnamment rapide. Benoît Bouyx, qui était alors Secrétaire général des CPC et donc à la tête du service de création des diplômes, a évoqué maintes fois cet épisode : le cabinet du ministre lui a commandé la constitution de 5 spécialités en une semaine. Dans de telles conditions, la consultation des partenaires sociaux ne pouvait qu'être des plus brèves. Voire ne prendre en compte l'avis que d'une partie des organisations professionnelles membres d'une CPC, celle qui pouvait favoriser la création d'un bac pro. Les dissensions qu'ont produites de telles décisions hâtives marquent encore la mémoire des organisations qui se sont senties lésées et figurent dans nombre de rapports consacrés aux diplômes professionnels dans la collection CPC/Documents. Quoi qu'il en soit, l'administration centrale a rempli sa mission, avec ou sans l'assentiment des représentants du « monde professionnel » (intitulé qui n'était pas à l'époque incorporé dans le titre du service administratif dédié aux diplômes professionnels). Elle l'a fait à partir de demandes de diplômes de niveau IV qui n'avaient pas encore reçu de réponse et de la transformation de Brevets de technicien en bacs pros.

Les 5 spécialités immédiatement élaborées sont les suivantes :

- Construction et réparation en carrosserie
- Maintenance de l'audiovisuel électronique
- Maintenance des systèmes mécaniques automatisés
- Maintenance des réseaux-bureautique-télématique
- Vente-représentation

Cette courte liste le montre d'emblée, le bac pro n'a jamais eu une vocation exclusivement industrielle, contrairement à ce que laissent entendre de nombreux chercheurs (évoqués dans le chapitre suivant). Même si l'argument des besoins de l'industrie, en l'occurrence l'appel de l'UIMM pour alimenter ses emplois de technicien d'atelier, a servi d'argument pour justifier la création du diplôme, les qualifications ouvrières et employées ont immédiatement été la cible du diplôme, qui visait leurs échelons supérieurs.

1.1.1. Un diplôme contre un autre : l'éviction du CAP comme condition du développement du bac pro

Si l'institution du baccalauréat professionnel a eu des effets positifs presque immédiats, en termes d'image et de valorisation de la voie professionnelle, le

¹¹ Si l'UIMM a conservé son sigle, c'est sur d'autres substantifs que celui-ci repose désormais : Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie.

développement du diplôme n'est pas allé de soi. Un très important processus de réforme a dû être engagé dans l'enseignement professionnel, autant pour favoriser le renouvellement de cette structure d'enseignement que pour en limiter le coût. Les établissements scolaires ont ainsi dû élaborer une nouvelle offre de formation à moyens constants.

Premier diplôme de l'enseignement professionnel, le CAP forme plus de 445 000 élèves et 200 000 apprentis en 1985/86, sur un ensemble de près d'un million de jeunes en formation initiale, alors que le BEP est préparé par 361 000 lycéens la même année. Le CAP est aussi le diplôme professionnel qui rassemble le plus grand nombre de candidats, plus de 470 000 en 1985, jeunes et adultes aux origines multiples (élèves du public et du privé, apprentis, adultes passés par la formation continue, candidats libres, candidats préparés par le CNED). Au moment de la création du bac pro, cette prédominance du CAP dans le système de formation professionnelle est méjugée par les instances ministérielles. Bien qu'une telle position résulte du rôle de scolarisation qui a été attribué au diplôme depuis l'intégration de l'enseignement professionnel dans le système scolaire, rôle qu'il a à l'évidence bien joué, plus qu'à son attractivité auprès des jeunes ou des entreprises, elle apparaît comme un obstacle à l'expansion du bac pro. De plus, comme le montre le Céreq dans ses enquêtes sur l'insertion des jeunes, dès le milieu des années 1970 les titulaires d'un CAP rencontrent de grandes difficultés pour accéder à l'emploi stable et représentent une population fragile sur le marché du travail. Le diplôme apparaît par conséquent plutôt lié au chômage et au travail non qualifié, ou bien à des métiers traditionnels éventuellement en voie de disparition. Il persiste néanmoins à jouer un rôle important dans certains secteurs d'activité (bâtiment, artisanat, coiffure, commerce, métiers de bouche...).

Doté d'un avenir incertain, considéré comme une entrave à la transformation des lycées professionnels et à la politique de hausse du niveau d'éducation¹², le CAP fait l'objet d'une série de mesures pour laisser la place au BEP et au bac pro. L'absence de moyens supplémentaires destinés aux établissements en est une. Face aux contraintes qui leur sont imposées, les chefs d'établissement privilégient le BEP et le bac pro, qui leur permettent de proposer une nouvelle offre de formation et de renouveler leur public. Dans la mesure où le baccalauréat professionnel doit se préparer en deux ans après l'obtention d'un diplôme de niveau V, et où le ministère estime que le BEP doit constituer le « vivier naturel » du baccalauréat professionnel, un nouveau modèle de cursus voit le jour et se répand : la préparation d'un BEP suivie par celle d'un baccalauréat professionnel. Si le cursus qui mène au bac pro est plus long que celui des autres baccalauréats, puisqu'il compte quatre années de formation, deux diplômes le jalonnent, l'un et l'autre devant officiellement conduire à l'emploi qualifié. Présenté comme un diplôme à double finalité, le BEP mène à l'emploi comme à la poursuite d'études.

Au début de la décennie 1990, pour favoriser la croissance du BEP, plusieurs spécialités de CAP à gros flux, quasi-exclusivement préparées dans les lycées

¹² Si les mesures prises à l'encontre du CAP ne laissent aucun doute sur l'activité de mise à l'écart des LP qu'il a subie, et si on a pu entendre de nombreux propos défavorables à ce diplôme au sein du ministère, au début des années 1990, on ne trouve pas de traces, cependant, d'un texte appelant à son élimination. On peut même lire, bien au contraire, des textes issus de directeurs de la DLC, voire du Secrétaire général des CPC, pourtant très engagé dans la suppression des spécialités de CAP, qui défendent la nécessité du diplôme.

professionnels, sont supprimées. Elles le sont à l'initiative de l'administration ou à la demande de certaines organisations patronales comme l'UIMM, parce qu'elles concernent des secteurs d'activité en déshérence (sidérurgie, industrie textile), qu'elles se heurtent à la concurrence du BEP (CAP d'ajusteur, de fraiseur et de tourneur), ou parce qu'elles ne mènent plus à l'emploi (CAP du tertiaire de bureau). Ostensiblement, le ministère privilégie le BEP dans la concurrence qui l'oppose au CAP, les deux diplômes menant aux mêmes emplois et se préparant tous deux après la troisième, depuis la suppression du palier d'orientation de fin de cinquième en 1990. Cette stratégie se révèle efficace puisqu'à la fin de la décennie 1990 le nombre des élèves de CAP devient inférieur à 70 000, alors que l'offre de CAP compte encore 243 spécialités. Le déclin est intense et ne sera interrompu qu'à partir de la relance engagée à la fin de la décennie.

Lorsqu'on observe la liste des spécialités de CAP créées pendant toute cette période, création qui ne s'est de fait jamais interrompue, on remarque que les nouvelles spécialités s'adressent essentiellement à des adultes en activité. La vitalité que laisse supposer l'émergence de nouveaux CAP tient donc dans la contribution du diplôme à la qualification d'une main d'œuvre déjà occupée (gardiens d'immeubles, agents de sécurité, assistantes maternelles...). Ce mouvement, lié à la professionnalisation d'activités jusque là classées parmi les emplois non qualifiés, concerne plusieurs spécialités mais des flux plutôt réduits. Il élargit le public potentiel du diplôme et renouvelle ses cibles professionnelles, en soulignant le rôle que peut jouer le CAP dans la construction de la qualification professionnelle. Mais son impact reste modéré et n'interrompt ni la chute des effectifs ni le processus de discrédit du diplôme sur le marché du travail.

En un court laps de temps, surtout au regard de sa longue histoire (il a été créé en 1919), le CAP abandonne son statut de premier diplôme de la voie professionnelle, qui revient au BEP. Il conserve cependant le premier rang dans l'apprentissage et dans la formation continue, preuve que la politique menée n'envisageait pas la disparition du diplôme, contrairement à ce que peut laisser penser une première analyse, mais bien son élimination dans le système scolaire (Maillard, 2005). Pour en arriver là, cependant, il a fallu que l'administration déploie non seulement beaucoup d'imagination (comme le prouve l'association du CAP et du BEP, qui rendait les examens de CAP peu accessibles aux individus... formés au CAP), mais aussi beaucoup d'énergie pour parvenir à convaincre des employeurs attachés au CAP que le BEP pouvait leur rendre les mêmes services et avec un public d'un meilleur niveau scolaire. A l'occasion des enquêtes que nous avons menées sur différents CAP entre 1990 et 1995 (dans les spécialités suivantes : Chaudronnerie et Métallerie-serrurerie, Commerce, Employé des Services Administratifs et Commerciaux, Mécanique industrielle), nous avons ainsi pu constater la défiance suscitée par cette politique dans les entreprises. Portée par les grandes organisations patronales désireuses d'en finir avec un diplôme jugé « archaïque », la volonté de rompre avec le CAP était loin d'être partagée. Ces dissensions ont d'ailleurs permis à plusieurs CAP de survivre. Si certains employeurs interrogés estimaient qu'une substitution entre CAP et BEP, voire entre CAP et bac pro ne pouvait que leur être avantageuse, d'autres s'inquiétaient de voir disparaître un diplôme de métier emblématique d'un important patrimoine de savoirs professionnels. Et malgré l'intérêt accordé au BEP, dont l'ouverture sur le bac pro et le contenu plus polyvalent que celui du CAP en séduisaient plus d'un, la perte de

savoir-faire indispensables, l'abandon de registres constitutifs de l'histoire des activités professionnelles, étaient redoutés.

1.1.2. Le BEP à double finalité, pivot de l'enseignement professionnel

Pour mieux assurer la linéarité du cursus conduisant au bac pro, une redéfinition du Brevet d'études professionnelles (BEP) intervient après la création du nouveau baccalauréat. Sa double finalité, instaurée en 1979 pour qu'il autorise l'entrée en baccalauréat technologique via les premières d'adaptation, est renforcée. Elle est aussi clairement affichée. Le nombre des spécialités diminue et passe de 76 au début des années 1980, à 42 en 1991. Le registre professionnel de ces nouvelles spécialités est en revanche élargi, en sorte que chaque BEP puisse offrir plusieurs opportunités professionnelles ou de poursuite d'études. En principe, un BEP peut conduire à un baccalauréat technologique et à plusieurs bacs pros. Les référentiels des BEP du domaine industriel articulent même chaque BEP à la totalité des bacs pros industriels.

Dans certaines spécialités, le CAP est par ailleurs associé au BEP, afin de permettre aux candidats malheureux au BEP d'obtenir au moins le CAP (Bouyx, 1996). Mis en place pendant la décennie 1980, ce dispositif d'association s'étend au début de la décennie 1990, autant en raison des économies budgétaires que le ministère est susceptible de réaliser en allégeant le nombre des examens que pour renforcer la dimension professionnelle du BEP et sa valeur de signal sur le marché du travail. Grâce à cette mesure, les jeunes qui échouent à l'examen du BEP peuvent quitter le système éducatif munis d'un diplôme auquel tiennent encore nombre d'entreprises, même si le CAP qu'ils obtiennent n'a plus grand-chose à voir avec celui auquel se réfèrent ces entreprises.

Sous l'effet de cette procédure, le nombre des candidats au CAP gonfle de manière considérable. Chaque année, les jeunes formés en BEP constituent plus de 40% des candidats au CAP, et ce sont eux qui obtiennent les meilleurs taux de réussite. Leur présence massive impose une certaine forme de scolarisation de l'examen, qui leur est tellement adapté qu'il élimine en priorité les adultes passés par la formation continue (Maillard, 2003). Présenté comme une simple mesure technique, ce dispositif d'association du CAP et du BEP s'apparente plutôt à une mesure politique, puisqu'il repose sur l'infériorité affirmée du CAP et en fait un sous-diplôme (Tanguy, 1991). S'il a joué un rôle actif dans la diminution des sorties dites « sans qualification », il a aussi beaucoup contribué à dévaloriser ce diplôme.

Entre 1980 et 1990, les effectifs en formation au CAP passent de 457 916 élèves à 142 292, alors que le BEP en accueille 306 907 en 1980 et 439 649 en 1990 (DEP, France métro., public+privé. Cf le tableau page 45). Le BEP est devenu le principal diplôme de l'enseignement professionnel. Comme le montre l'exposé des différentes mesures prises pour aboutir à ce résultat, ce développement provient moins d'une demande sociale en faveur de la prolongation des cursus de formation, que d'une politique volontariste, liée à l'objectif de croissance du bac pro et à l'ambition de renouvellement de l'offre de formation professionnelle.

A partir de 1992, le BEP prend également de l'ampleur dans les centres de formation d'apprentis (CFA), qui se modernisent en suivant les tendances en vigueur dans le système scolaire (Moreau, 2003). Historiquement attaché au CAP,

l'apprentissage suit une nouvelle politique à partir de 1987, la loi du 23 juillet 1987 (n° 87-572) lui permettant de préparer tous les diplômes professionnels jusqu'aux titres d'ingénieurs. Il se développe par l'intermédiaire du BEP, du bac pro, du brevet professionnel et du BTS, diplômes qui relèvent souvent d'autres secteurs d'activité et d'autres types d'entreprises que ceux qui ont forgé les traditions de l'apprentissage français. Doté de nouvelles perspectives, il peut aussi former à un diplôme qui échappe aux lycées professionnels, le brevet professionnel (BP), qui exige un contrat de travail pour être préparé. Seuls les apprentis et les adultes en formation continue peuvent donc prétendre à ce diplôme. Comme dans les lycées professionnels, cette politique produit rapidement ses effets. En 1995, 36 000 apprentis préparent un BEP et près de 16 000 un bac pro. Leur effectif continue de croître dans ces deux diplômes jusqu'en 1999, tandis que celui du CAP diminue parallèlement. Les CFA veulent eux aussi changer d'image et de public, et ne souhaitent pas devenir les établissements auxquels on réserve les jeunes en difficultés. 190 000 en 1995, les apprentis formés en CAP ne sont plus que 185 000 en 1999. Leur nombre diminue jusqu'à la mise en œuvre de la relance du CAP par le ministère¹³, relance dont on voit les effets dans l'apprentissage à partir de 2004. Depuis lors, le bac pro continue de progresser, le BEP stagne et le CAP reprend de la vigueur. Sa part a néanmoins considérablement diminué puisqu'il ne forme plus que la moitié des jeunes inscrits en apprentissage.

Entre 1995 et 1999, le BP voit lui aussi le nombre des apprentis augmenter : il en rassemble moins de 26 000 en 1995 mais près de 36 000 en 1999. L'agrégation des effectifs de bac pro et de BP met en valeur la place de plus en plus importante qu'occupe le niveau IV dans l'apprentissage. Dans le même temps, les apprentis des niveaux III, II et I se multiplient très rapidement, sous l'impulsion de politiques à la fois nationales et régionales très déterminées : ils passent de 20 000 en 1995 à 51 000 en 2000 (et sont 70 000 en 2006). Si le CAP se développe à nouveau, c'est dans les diplômes de niveau supérieur au niveau V que les apprentis se répandent le plus vite et le plus fortement.

1.1.3. La croissance interrompue du bac pro

Dans ses premières années, le bac pro est un diplôme exigeant, sélectif à l'entrée comme à la sortie de formation. Les élèves sont triés, ils s'insèrent vite et bien. Guy Brucy, historien des diplômes professionnels, nous a souvent raconté, lors d'entretiens informels réalisés à l'occasion de colloques et de travaux communs, avec quel enthousiasme les PLP s'étaient emparés du bac pro nouveau né pour en faire un « vrai bac ». Ancien enseignant de lettres-histoire en lycée professionnel, devenu chargé de mission à l'inspection avant de devenir maître de conférences puis professeur des universités, il a participé à cette activité. Pour les enseignants, le défi était grand. Faire parvenir des jeunes orientés au nom de leurs difficultés scolaires dans un cursus conduisant à un baccalauréat aux ambitions à la fois professionnelles et générales demandait en effet beaucoup d'exigences et de ténacité. A leurs yeux, le bac pro devait permettre la poursuite d'études, condition indispensable pour justifier son titre. L'accès au BTS s'ouvrait enfin aux élèves de la voie professionnelle. Il leur fallait donc rendre légitime ce diplôme auprès des

¹³ Dès 1998 dans les discours du ministre, le nouveau décret instituant le nouveau CAP n'étant cependant publié qu'en avril 2002.

employeurs, ce qui n'allait pas de soi, mais aussi faire du bac pro un moyen d'atteindre directement l'enseignement supérieur.

Cette ambition, à laquelle fait aujourd'hui écho la réforme, n'a pas reçu à l'époque l'assentiment qu'attendaient les enseignants. Bien au contraire, l'aspiration à poursuivre des études a vite été considérée par l'administration centrale comme un risque de dénaturation du bac pro. Pour juguler ce risque, sachant que le titre de « baccalauréat » autorise de fait l'inscription dans l'enseignement supérieur (sans restriction possible à l'université mais sous condition lorsqu'une sélection est admise, comme c'est le cas à l'entrée en section de BTS), le ministère a instauré des quotas. Quotas évolutifs, réduits parfois à 15 %, à l'origine de certaines querelles de comptage. L'identification du nombre des inscrits dans l'enseignement supérieur ayant longtemps posé problème, le repérage des bacheliers professionnels s'avérait difficile à la fin des années 1980 et au début de la décennie 1990. Différents chiffres circulaient, allant du simple au double selon les sources, opposant en particulier la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEPP aujourd'hui) et le Céreq. Pour ce dernier, le nombre des poursuites d'études dépassait 30 %, taux jugé inacceptable par les responsables du ministère. Selon eux, pour que le bac pro conserve son image de diplôme d'insertion et réponde à ses objectifs premiers, seul un pourcentage de poursuite d'études inférieur à 20 % pouvait convenir. Des consignes ont donc été adressées aux recteurs d'académie pour limiter ce mouvement de prolongation scolaire, alors incompatible avec la politique éducative. S'il était question de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000, projet inscrit dans la loi d'orientation de 1989, il n'était pas encore prévu d'amener 50 % d'une génération à un diplôme de l'enseignement supérieur.

Pour favoriser l'essor du bac pro, restructurer le BEP ne suffisait pas. Il fallait également permettre l'extension de l'offre de formation (Bouyx, 1996). Alors que l'on dénombrait 12 spécialités en 1986, 21 en 1988, on en comptait déjà 48 en 1993, 63 en 1998, et 75 en 2009. La progression est intense, liée aux objectifs du ministère, soucieux de voir se déployer ce diplôme sur l'ensemble du territoire national, ainsi qu'à la volonté des organisations professionnelles de disposer d'une « filière complète » et de faire la preuve de leur modernité. Peu après sa création, le bac pro est ainsi devenu un signe d'évolution professionnelle, un marqueur de changement que les organisations professionnelles ont choisi d'incorporer dans leurs stratégies de formation et de recrutement. Ce double enjeu, pour l'institution éducative et pour ces organisations, a alimenté la production de spécialités. Le ministère s'était pourtant engagé à ne pas dépasser 50 spécialités, nombre a priori justifié par le caractère polyvalent du diplôme et par son espace de qualification.

Grâce à l'extension du nombre des spécialités, les sections de formation se développent sur l'ensemble du territoire national. La reprise économique qui intervient entre 1987 et 1991 favorise ce mouvement, également alimenté par la diffusion de certaines idées relatives à l'évolution du contenu des emplois et des organisations du travail, ou à la disparition jugée inéluctable d'un grand nombre d'emplois d'exécution. Face à la multiplication des exigences des employeurs en matière d'initiative, d'autonomie ou d'adaptabilité à l'égard de leurs salariés, exigences qui contribuent à justifier l'affaiblissement du CAP, le bac pro apparaît comme la solution la plus adéquate pour répondre à ces demandes. Cet élan s'interrompt soudain, cependant. A partir de 1994, au moment de la profonde récession économique qui s'installe entre 1992 et 1997, le taux d'accès au niveau du

baccalauréat diminue. Il atteint un pic en 1994 puis diminue et stagne. Le bac pro suit la même tendance, son effectif ne remontant qu'après 2003. Il connaît depuis une évolution plus linéaire. Ces tendances, peu conformes à l'esprit de la loi de 1989 mais aussi plutôt décalées par rapport au fonctionnement du marché du travail en temps de crise (les moins diplômés étant les plus touchés par le chômage et par la précarité de l'emploi), manifestent une certaine ambiguïté des politiques régionales à l'égard de l'objectif des 80 % et du développement du bac pro. Elles montrent en outre le caractère imprévisible du comportement des jeunes en formation, qui apparaissent très inégalement avides d'obtenir un baccalauréat, même en cas de basse conjoncture économique.

1.2. La redéfinition des diplômes engagée dans les années 1990 : une restructuration en faveur du CAP et du bac pro

La disparition progressive du CAP dans les lycées professionnels, même si elle a été soigneusement organisée, soulève quelques questions au sein de l'administration centrale au milieu de la décennie 1990. La situation des élèves en difficultés, scolarisés dans les SEGPA, mais celle aussi des élèves qui n'ont rien à faire dans l'enseignement adapté et ne peuvent trouver place en BEP devient un sujet d'inquiétude. L'apprentissage n'accueille pas volontiers ces jeunes, qui manquent de lieux d'accueil pour leur formation. Le service public d'éducation est interpellé sur un pareil manque, à l'origine de maintes questions parlementaires adressées au ministre de l'Éducation nationale.

C'est Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale de 1997 à 2000, qui inverse radicalement la politique à l'œuvre, en décidant de relancer le CAP et de retirer au BEP sa vocation d'insertion professionnelle. Une nouvelle réforme est donc engagée. Annoncée en 1998, elle met quelques années à être mise en œuvre, en raison des changements successifs de ministre et des difficultés qu'elle doit affronter (Maillard & Ourtau, 2001). Redéfinir le CAP et transformer le BEP en diplôme « propédeutique », adjectif dont le sens reste obscur pour le plus grand nombre, n'est pas une tâche facile. C'est à cette condition, cependant, qu'il est prévu de clarifier l'offre de diplômes professionnels et de la rendre « plus lisible », tout en favorisant l'expansion du bac pro.

1.2.1. Une refondation et une relance pour le CAP

A partir de 1998, à l'occasion d'un grand projet de restructuration de l'enseignement secondaire, le CAP revient au centre des préoccupations du ministère, non plus pour être évincé des lycées professionnels, mais au contraire pour y revivre. Il s'agit de réhabiliter le diplôme et de faire en sorte qu'il redevienne un pôle essentiel de l'enseignement professionnel. Difficile à mettre en œuvre car elle intervient en contradiction avec les mesures précédentes, cette entreprise de re-création du CAP aboutit en avril 2002 à la publication d'un nouveau décret de réglementation du diplôme. Le CAP est reprofessionnalisé, il est défini comme un diplôme de métier, orientation qu'il avait en partie perdue en prenant en charge la scolarisation d'un grand nombre d'élèves. Ses exigences sont accrues, afin de

retisser des liens entre le diplôme et l'emploi qualifié, qui s'étaient considérablement estompés (Cahuzac, Lemistre & Ourtau, 2000).

D'abord plutôt sceptiques, les organisations professionnelles participent à ce que le ministère appelle la « refondation » du CAP. La reconstitution de spécialités qui avaient été supprimées, dans les domaines professionnels où il ne reste plus de CAP, comme le tertiaire administratif, ne fait cependant pas l'unanimité. Si la gestion des flux et de l'offre de formation requiert a priori la multiplication des CAP, et donc l'éventuelle renaissance de spécialités disparues (faute de trouver les « nouveaux métiers » auxquels former à ce niveau), l'appel à « l'excellence professionnelle » inscrit dans les textes officiels limite certaines tentatives de résurrection. Dans chaque CPC la nouvelle politique pose la question suivante : chaque domaine professionnel doit-il systématiquement proposer au moins un CAP ? Confrontant diverses conceptions du diplôme et de ses fonctions, la réponse divise. Indispensable à la scolarisation des jeunes en difficultés, l'existence de CAP dans tous les domaines professionnels couverts par les CPC n'a pas lieu d'être du point de vue de l'occupation des emplois. C'est pourquoi les réinventions ne seront pas systématiques, malgré les tentations qu'elles suscitent¹⁴.

Les syndicats d'enseignants n'observent pas tous non plus cette relance d'un œil favorable, l'évolution de leur activité et de leur statut générée par la création du bac pro et le développement du BEP leur paraissant peu compatible avec une réouverture des sections de CAP. L'association entre le diplôme et un public d'élèves mal disposés à l'égard de la scolarité et de ses multiples contraintes ne leur semble pas offrir d'intéressantes opportunités. Certains redoutent même d'avoir à y enseigner¹⁵. Si tous les enseignants, ainsi que les syndicats qui les représentent, ne se sont pas montrés unanimement favorables à l'extinction du CAP dans les lycées professionnels, le « retour » du diplôme ne les réjouit pas pour autant. On a pu observer toutefois, à l'occasion d'échanges avec des enseignants de BEP travaillant à la rénovation des BEP du tertiaire administratif¹⁶, que la mise en place d'un « nouveau » CAP, dans les filières où ce diplôme avait disparu, pouvait être une aspiration des enseignants. Pour certains d'entre eux en effet, l'existence parallèle d'un CAP et d'un BEP offrait l'avantage de favoriser l'homogénéité des sections de formation préparant à chacun de ces diplômes. La recréation d'un CAP de secrétariat-comptabilité-accueil devait ainsi avoir pour objet une différenciation des élèves en fonction de leurs possibilités et de leurs ambitions scolaires, le principe de cette régénération s'inscrivant dans une logique de plus grande efficacité scolaire.

Instituée dans un contexte particulier (l'élaboration de la loi de modernisation sociale, le développement des certificats de qualification professionnelle des branches professionnelles, la promotion du modèle « compétences » versus « qualification » par le MEDEF...), la reconstruction du CAP intervient comme une réponse du ministère à différents éléments : la persistance des emplois d'exécution, qui ne requièrent pas tous la détention d'un baccalauréat ; le maintien d'un nombre

¹⁴ Redonner vie à un CAP supprimé faute d'emplois accessibles, simplement pour absorber le trop-plein des élèves orientés en BEP, n'était pas sérieusement envisagé à l'époque, même si des propositions de ce type ont pu être énoncées dans des groupes de travail de CPC.

¹⁵ C'est cette même crainte qu'expriment certains enseignants interrogés pour l'enquête. Voir la deuxième partie.

¹⁶ Dans le cadre d'un groupe de travail réuni en 2004 et 2005 sous la conduite de Brigitte Doriath et d'Alain Séré, inspecteurs généraux du domaine Économie-gestion.

encore élevé de sortants du système éducatif sans diplôme ; la constitution d'un véritable univers des certifications professionnelles propice aux mises en concurrence, mais aussi l'existence d'un nombre élevé d'actifs non-qualifiés à la situation professionnelle fragile. Dans cet espace économique et social mouvant, dans lequel les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale sont mis en concurrence avec d'autres titres et certifications, le CAP apparaît comme le diplôme le plus susceptible de favoriser la certification du plus grand nombre et de limiter l'influence des titres extérieurs à l'État.

Portée par une grande campagne de promotion et reprise par tous les ministres qui succèdent à Claude Allègre, cette politique de rénovation du niveau V produit rapidement des effets. Dès 2001, une forte augmentation des inscrits en CAP a lieu dans les établissements scolaires : un peu plus de 67 000 en 2001, les élèves dépassent 83 000 inscrits en 2004 et sont près de 100 000 en 2009 (France métro.+DOM, public+privé). Cependant, même si sa croissance est forte, la part du CAP dans les effectifs scolaires reste très éloignée de ce qu'elle était au début des années quatre-vingt : 14.5 % en 2008 contre 60 % en 1980. Dix ans après la décision de refonder le diplôme, les résultats se révèlent très modérés. Le BEP reste le premier diplôme de l'enseignement professionnel, autant par le nombre des inscrits en formation que par celui des candidats à l'examen, la dissociation entre le CAP et le BEP ayant considérablement dégonflé le volume des candidats au CAP. Parmi ces candidats, les apprentis et les adultes sont également devenus beaucoup moins nombreux, la mise à l'index du CAP ayant progressivement touché toutes les populations auxquelles il s'adressait. Ainsi, bien que la politique d'éviction du CAP se soit cantonnée à l'univers scolaire, son impact en a largement débordé. Dans l'apprentissage et la formation continue, le diplôme a perdu rapidement son influence, connaissant même pendant quelques années une véritable désaffection de la part des adultes. Seule la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE), instituée en 2002, lui a redonné un peu d'attrait, sachant que son succès ne concerne qu'un nombre très limité de spécialités. Avec plusieurs milliers de candidats libres et de candidats à la VAE chaque année, le CAP Petite enfance rassemble ainsi une part élevée des candidats adultes à un diplôme professionnel.

1.2.2. Un BEP devenu « propédeutique »

Pour que la réhabilitation du CAP puisse prendre forme et que les deux diplômes du niveau V aient chacun un rôle précis à jouer, le BEP perd sa « double finalité » et devient officiellement « propédeutique ». C'est ainsi qu'il est désigné dans la loi d'orientation d'avril 2005. Une telle affirmation ne rend pas compte de la situation réelle du diplôme, puisque selon les BEP, un diplômé sur deux, au mieux deux sur trois, poursuivent leurs études et pas forcément en bac pro. Toujours d'actualité malgré les années, l'étude réalisée par Bernard Fourcade et Maurice Ourtau sur *La double finalité du BEP* (1998) met en valeur la variation des taux de poursuite d'études selon les spécialités. Les jeunes n'hésitent pas à quitter le système éducatif après avoir obtenu leur BEP, ce que la dimension professionnelle du diplôme rend possible et légitime, mais ils peuvent également saisir tout un ensemble d'opportunités pour continuer leur cursus de formation : suivre une formation dans un bac pro ou un autre (pas forcément celui qui est corrélé au BEP qu'ils possèdent), s'inscrire dans une mention complémentaire, préparer un CAP ou

un autre BEP, voire un Brevet professionnel. Sans parler de la possibilité qui leur est offerte d'aller dans la voie technologique pour préparer un baccalauréat technologique, voie qu'empruntent par obligation les titulaires d'un BEP Carrières sanitaires et sociales (faute de bac pro ; situation que la création d'un bac pro Services de proximité-vie locale ne résout pas, puisqu'il s'adresse surtout aux actifs), mais aussi les diplômés des BEP de l'électrotechnique et de l'électronique, de la restauration et de la comptabilité... Le BEP correspond de fait à un diplôme de fin d'études pour une fraction importante de jeunes (qu'on dénombre difficilement, en raison des passages dans l'apprentissage et dans les établissements privés hors contrat, non pris en compte dans les statistiques de la DEPP ; le suivi statistique des parcours de formation est par ailleurs encore insuffisant dans les années qui servent ici de référence). Et il sert de sas d'orientation à une part également très élevée d'élèves et d'apprentis. Peu avant la réforme engagée par Xavier Darcos, les filières dites « cylindriques », qui corrélaient un BEP et un bac pro, ne sont donc pas les plus représentées, conformément à ce qu'a voulu le ministère en ouvrant largement le champ des BEP. Dans la mesure où elle a été expressément construite, cette situation peut difficilement être considérée comme un problème par un observateur extérieur. Quant aux sorties du système éducatif avec le BEP, si elles contredisent le caractère propédeutique du diplôme, elles sont néanmoins inévitables et ne contreviennent pas à la définition générique d'un diplôme « professionnel ».

Qu'elles proviennent des enquêtes sur l'insertion des jeunes ou des chiffres relatifs aux inscrits en première année de bac pro, toutes les données rassemblées jusqu'en 2007 infirment le caractère exclusivement propédeutique du BEP. En outre, si deux titulaires de BEP sur trois poursuivent en moyenne leur cursus de formation, c'est seulement le cas d'un inscrit en première année sur deux. L'évaporation est grande. En dépit de l'importance accordée par les employeurs à la détention d'un diplôme et des bénéfices qu'apporte le bac pro à ses titulaires sur le marché du travail, les jeunes qui préparent un BEP restent nombreux à interrompre leur scolarité. Ils ne redoublent pas non plus systématiquement lorsqu'ils ont échoué à l'examen et ne peuvent plus se prévaloir de la détention d'un CAP. Pour reconstruire l'identité du CAP, il a en effet été mis fin à l'association du CAP et du BEP.

Si la rationalité de ces comportements, qu'on ne parvient jamais à catégoriser qu'a posteriori, échappe en partie à l'analyse, l'insuffisance de l'offre de formation en bac pro peut néanmoins contribuer à les expliquer pour partie. Jusqu'en 2007, une simple observation peut suffire à le pointer, un décalage notable sépare en effet les offres de formation en BEP et en bac pro dans les différentes académies et régions. L'offre de sections de formation n'est pas aussi bien répartie qu'elle pourrait l'être, et l'articulation entre BEP et bac pro est loin d'être systématiquement établie dans les établissements.

Une étude réalisée en 2005 sur trois spécialités tertiaires par la mission E3 de la DEPP (Abriac, Maillard & Trancard, 2005) souligne ainsi les déséquilibres de ces offres de formation. Les trois spécialités en question sont pourtant essentiellement propédeutiques puisqu'il s'agit de la comptabilité, du secrétariat et de la vente. Seule cette dernière permet encore l'accès à l'emploi et possède de fait une double finalité. Les autres ne sont plus censées avoir d'objectif d'insertion. Ces spécialités ont une autre caractéristique notable, celle de rassembler les plus gros flux en formation au BEP et dans des diplômes professionnels en général. Or, malgré ces caractéristiques, unanimement connues tant elles ont été brandies pour justifier la

définition propédeutique du BEP, les résultats de l'étude invalident la plupart des discours en vigueur. Les académies apparaissent très inégales, mais il s'avère en outre qu'un nombre important d'établissements proposent des BEP sans aucun bac pro. Ce sont par ailleurs les établissements privés qui proposent l'offre de formation la mieux articulée et favorisent ainsi les cursus longs. Dans le secteur public, les élèves désireux de poursuivre leur formation après un BEP ou un CAP sont volontiers invités à le faire dans un autre établissement. Or, même si la population engagée dans la voie professionnelle sait se montrer mobile lorsqu'il s'agit de suivre des stages, d'exercer des « petits boulots » ou de se former chez un maître d'apprentissage, ce type de proposition peut néanmoins agir sur un mode dissuasif. L'offre de proximité joue en effet un rôle important pour les lycéens professionnels, d'autant plus lorsque l'on considère la localisation des établissements de formation, souvent éloignés des centres-villes et pas toujours facilement accessibles par les transports en commun.

Lorsqu'on dresse un état des lieux du BEP, la disparité des spécialités, des possibilités d'insertion ou de poursuite d'études qu'elles offrent aux diplômés, donne moins l'image d'un diplôme propédeutique clairement identifiable que celle d'un ensemble éclaté, aux formes très inégales. Une telle configuration est loin d'être exceptionnelle dans l'enseignement professionnel, comme on l'a montré à propos du CAP (Maillard, 2003). Une observation fine des anciens Brevets de technicien, des Brevets professionnels (certains préparés en majorité par des actifs en formation continue, d'autres par des apprentis), et même des BTS, qui offrent une très grande diversité de profils, aboutirait au même constat. Toutefois, dans le cas du BEP, cette situation a pris les dimensions d'un « problème », qui sert de justification à la réforme engagée fin 2007. La norme concernant ce diplôme a changé : les sorties du système éducatif à l'issue d'un BEP sont désormais considérées comme des déviations, voire des interruptions d'études (Mariette, 2009). Peu à peu s'est mise en place cette définition qu'entérine la généralisation du bac pro en trois ans mais qui ne va pas sans poser question : celle d'un diplôme professionnel qui ne doit pas conduire à l'emploi mais seulement à la poursuite d'études.

1.2.3. Le bac pro vingt ans après sa création : un diplôme à multiples facettes

Dans les premières années du bac pro, il était prévu que l'offre de spécialités ne dépasse pas le nombre de 50. Le caractère polyvalent du diplôme donnait ancrage à cette proposition... qui n'a pas tenu longtemps. Pourtant, au moment de sa création, les avis des organisations patronales à l'égard de ce diplôme étaient loin d'être unanimes. Beaucoup pensaient en effet que ce diplôme serait trop scolaire et formerait des jeunes imbus de leur personne, incapables d'accepter certaines conditions de travail et de salaire. L'élévation du niveau de formation, souhaitée par le ministère de l'Éducation nationale et par les représentants de certains secteurs d'activité (dans l'électronique et l'électrotechnique, par exemple, à l'origine des premières spécialités de bac pro), n'apparaissait pas nécessaire à tous les employeurs. Dans certains secteurs, comme celui de la réparation automobile, un certain malthusianisme a même longtemps été imposé pour restreindre l'accès des titulaires d'un diplôme de niveau V au bac pro, au nom de la régulation des flux correspondant aux besoins des entreprises. Pendant des années, le CAP et le BEP ont été considérés comme les diplômes de référence pour alimenter les emplois.

Mais sous l'effet des multiples évolutions technologiques qui ont affaibli la place de la mécanique et accru celle de l'électronique, c'est vers d'autres stratégies que s'oriente désormais la branche professionnelle.

Cet exemple n'est pas anecdotique, en ce qu'il met en valeur l'évolution des positions adoptées par les branches professionnelles. Lors d'un séminaire de travail organisé dans le cadre du groupe Prométhée au Centre d'Analyse Stratégique (qui a remplacé le Commissariat Général du Plan) sur les observatoires de prospective des branches professionnelles, on a ainsi pu entendre la représentante de l'observatoire de la réparation automobile annoncer que la branche n'avait pas suivi une bonne stratégie en privilégiant le CAP aux dépens du bac pro¹⁷. Outre la difficulté éprouvée par les branches à se projeter dans l'avenir proche, cette erreur tactique et sa révélation montrent que la question des diplômes professionnels est d'abord envisagée en termes de concurrence plus que de complémentarité. C'est bien en ces termes que diverses organisations patronales ont appréhendé l'arrivée du bac pro : un nouveau diplôme voué à se substituer au CAP, détenu par un public fort de nouveaux savoirs et de nouvelles exigences, mais en même temps dépourvu de certains savoir-faire.

L'engouement des branches professionnelles en faveur du bac pro n'a donc pas été immédiat. Les organisations représentant les PME-PMI s'en sont même longtemps méfiées, sans forcément d'ailleurs renoncer totalement à cette défiance (dans les métiers de bouche et le bâtiment par exemple). La relance du CAP a pu ainsi trouver parmi elles d'importants appuis, alors que les grandes entreprises ont considéré le bac pro d'un œil favorable dès son apparition (ou au moins peu après), profitant même de cette initiative pour réclamer la mort du CAP (ce qu'ont fait au début des années 1990 l'UIMM et la Fédération du Commerce et de la Distribution, mais aussi la Fédération Française du Bâtiment, moins vigoureusement toutefois).

Après quelques années cependant, il est clair que l'absence de bac pro dans une offre de diplômes est devenue stigmatisante. Signe de stagnation économique et professionnelle, voire d'inscription dans un conservatisme passéiste, cette absence a fini par être considérée comme contre-attractive auprès des jeunes et donc intolérable. Même dans les branches qui n'ont pas de BEP et pour lesquelles le Brevet professionnel joue un rôle essentiel, comme celles des soins aux personnes, des demandes de bac pro ont vu le jour. Cela a été le cas hier pour l'esthétique, peut-être demain pour la coiffure.

Cette ambivalence à l'égard du bac pro a été de mise pendant plusieurs années. Le caractère transversal du diplôme, qui ne devait pas, à l'origine, s'apparenter à un diplôme de métier, contrairement au CAP et au Brevet professionnel, a contribué à dissuader certaines branches de s'engager dans une telle création. Pour de nombreux secteurs d'activités, l'espace de qualification correspondant au bac pro était mal déterminé, il ne s'inscrivait pas dans leur territoire. Au fil des années cependant, autant en raison de l'intérêt représenté par ce diplôme du point de vue du public et de son niveau de formation, que des possibilités

¹⁷ Les résultats de ces travaux, conduits sous l'égide de C. Afriat, N. Aguetant, C. Gay et F. Maillard ont été publiés en 2005 à La Documentation française : *Quelle prospective pour les métiers de demain ? L'apport des observatoires de branche.*

de déconnexion entre diplôme et salaire offertes aux employeurs¹⁸, les demandes de bac pro se sont multipliées. Le nombre des spécialités croît rapidement après 1990 et atteint la cinquantaine en 1994. Un peu contenu jusqu'en 2000, il se redéploie ensuite. Si les organisations professionnelles ont à l'évidence changé de stratégie vis-à-vis du diplôme, c'est également le cas pour le ministère.

Lorsqu'on examine l'offre de bacs pros qui résulte des négociations menées dans les CPC, c'est désormais sa dimension composite qui est la plus remarquable. Des spécialités à flux minuscules et peu orientées sur la polyvalence (Métiers du pressing et de la blanchisserie par exemple) coexistent avec des spécialités généralistes à gros flux (telles que Commerce, Secrétariat et Comptabilité), sans que l'on puisse identifier un modèle précis d'évolution. En cela, le développement du bac pro se conforme au modèle suivi par les diplômes professionnels créés avant lui, tous caractérisés par l'élargissement progressif de leur définition et une très grande hétérogénéité de leurs spécialités.

Selon l'étude du Céreq sur *Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme* publiée par la DGESCO en 2009 (Céreq, 2009a), 22 spécialités rassemblaient moins de 100 inscrits en formation en 2007, un grand nombre d'entre elles relevant de l'artisanat et des métiers d'art. Allant de moins de 10 inscrits à plus de 10 000, les bacs pros couvrent une large palette d'activités professionnelles. Certaines spécialités ont un registre identitaire vaste, pas toujours nettement circonscrit, comme les bacs pros Services et Pilotage de Systèmes de Production Automatisée (Quenson, 2009), d'autres s'adressent à un unique métier, peu répandu sur le territoire national (Décolletage, Technicien de scierie, Arts de la pierre...). D'autres encore concernent des activités présentes dans toutes les entreprises, comme le Secrétariat et la Comptabilité. Plutôt qu'une réponse à l'irruption de nouveaux métiers, les dernières créations de bac pro renvoient à l'appropriation du diplôme par l'artisanat et les PME.

Dans un proche avenir, sous l'effet de la réforme, de nouvelles demandes de spécialités vont probablement émerger, l'idée que le bac pro est voué à devenir le principal diplôme de la voie professionnelle, celui qui identifie la qualification professionnelle, risquant de se répandre à grande vitesse. Le développement du diplôme dans les secteurs de métier devrait ainsi se poursuivre et aboutir à une plus grande diversification des spécialités.

La question du « surnombre » des diplômes professionnels

A chaque nouvelle investiture ministérielle ou presque, le ministre de l'Éducation nationale affirme vouloir réguler cette dispersion, réduire le nombre des diplômes et rendre « plus lisible » l'offre disponible. De nouvelles mesures sont alors engagées, pour réduire le nombre des spécialités d'un diplôme... et augmenter celui d'un autre. Si le nombre total des diplômes professionnels a diminué depuis le début des années 1980 (Benoît Bouyx,

¹⁸ L'octroi d'une classification et d'un salaire relevant, en France, du pouvoir discrétionnaire de l'employeur. Si les conventions collectives permettent d'établir des liens entre diplôme, emploi et salaire, ces relations dépendent des conventions signées et de leurs avenants classifications ; elles sont de toute façon toujours référées à l'emploi attribué par l'employeur. Depuis une vingtaine d'années, les liens entre emploi et salaire se sont tellement distendus qu'il n'est plus possible de déduire d'un salaire déclaré la qualification professionnelle de son détenteur.

Secrétaire général des CPC de 1983 à 1998 en tenait un compte précis dans le but affiché de rationaliser l'offre), il oscille quand même entre 600 et 700, de nouvelles spécialités voyant régulièrement le jour tandis que d'autres disparaissent.

Dans la mesure où les diplômes sont construits pour répondre aux besoins de l'économie, laquelle évolue nécessairement, et qu'ils sont élaborés avec les partenaires sociaux, qui ont de multiples points de vue sur la manière d'alimenter les emplois et sur le rôle que doivent jouer l'Éducation nationale et les diplômes dans cette allocation, l'existence de quelques centaines de spécialités ne peut étonner. Elle le peut d'autant moins lorsqu'on se réfère aux autres ministères, qui peuvent également disposer d'une offre importante sans pour autant rassembler des effectifs très élevés. C'est le cas pour les départements de l'Emploi, de la Jeunesse et des Sports, mais aussi pour le ministère de l'Enseignement Supérieur, enclin à démultiplier les diplômes depuis qu'il est soumis à une politique de professionnalisation systématique (on compte plus de 12 000 diplômes, chaque établissement d'enseignement supérieur ayant ses propres spécialités, homologuées pour 4 ans, ce qui ne favorise ni leur décompte ni leur appropriation).

L'évolution des effectifs de la voie professionnelle

Les effets des différentes mesures prises par le ministère sont observables dans les statistiques. On peut y lire clairement l'influence de telle ou telle politique.

Le tableau qui suit montre ainsi les évolutions suivies par les effectifs inscrits dans les diplômes professionnels évoqués dans cette partie.

Effectifs d'élèves et d'apprentis dans les diplômes professionnels

	1970	1980	1990	2000	2007	2008
CAP Élèves	511 394	457 310	145 394	72 092	100 108	102 984
CAP Apprentis	232 610	222 393	194 331	185 843	182 417	185 734
Total CAP	744 004	679 703	339 725	257 935	282 525	288 718
BEP Élèves	134 440	306 907	452 198	443 222	407 960	325 551
BEP Apprentis	-	-	6 712	52 974	48 254	48 604
Total BEP	134 440	306 907	458 910	496 196	456 214	374 155
Bac pro Elèves	-	-	93 716	175 251	196 625	261 790
Bac pro Apprentis	-	-	4 223	33 404	42 709	44 995
Total Bac pro	-	-	98 032	208 655	239 334	306 785
<i>Total</i>	<i>878 444</i>	<i>986 610</i>	<i>896 667</i>	<i>962 786</i>	<i>978 073</i>	<i>969 658</i>

(DEPP/MEN. Jusqu'en 1990, les effectifs cités sont ceux de la France métropolitaine. Ils incluent ensuite les DOM.)

On le voit, les effectifs de la voie professionnelle se distribuent d'une manière toute différente avant et après la création du bac pro. L'influence des différentes politiques menées est également très perceptible, qu'il s'agisse de l'éviction du CAP puis de sa relance, de l'affaiblissement du BEP ou de l'extension du bac pro en 3 ans, décidée fin 2007.

Ce tableau montre aussi qu'avec près d'un million d'élèves et d'apprentis, la voie professionnelle continue de jouer un rôle majeur dans la scolarisation et dans la formation des jeunes.

1.3. La généralisation du bac pro en 3 ans : un projet radical de réforme

Au début des années 2000, le ralentissement de la progression du baccalauréat professionnel et la persistance d'un nombre élevé de sortants sans diplôme sont jugés comme les effets d'un dysfonctionnement de l'enseignement professionnel. Comparés à son coût élevé, les résultats de la voie professionnelle sont déclarés insuffisants, même si les arguments mobilisés pour en arriver à une telle conclusion sont pour certains discutables. Le coût de l'enseignement professionnel et ses défauts polarisent l'attention des ministres qui se succèdent à la tête de l'Éducation nationale, mais également celle de l'inspection générale des finances. Les évaluations réalisées aboutissent à forger un regard plutôt défavorable sur cette voie de formation, qui atteint principalement les lycées professionnels. Et comme le BEP en est le diplôme le plus important, c'est à lui qu'on impute l'efficacité insuffisante de l'enseignement professionnel.

Après des tentatives de réorganisation du BEP et l'élargissement de l'expérimentation du bac pro en 3 ans, lancée en 2001 à la suite d'une demande de

l'UIMM¹⁹, un nouveau projet de réforme est lancé en 2007. Promu ministre de l'Éducation nationale sous la présidence de Nicolas Sarkozy, Xavier Darcos engage une profonde réorganisation de la voie professionnelle, dont l'architecture est transformée.

1.3.1. De la double finalité du BEP à la suppression du cursus de formation

Plutôt étonnante pour un diplôme dit professionnel, la définition propédeutique du BEP ne pouvait pas manquer de produire une mise en cause de ce diplôme. Dès lors que le CAP a été jugé réhabilité en effet, la question de la nécessité du BEP s'est posée. Bien que la tradition en France soit de juxtaposer les diplômes à l'intérieur d'une même catégorie (baccalauréat technologique, baccalauréat professionnel et brevet professionnel ; BTS et DUT ; master recherche et master professionnel...), la coexistence du CAP et du BEP a soudain été qualifiée de « problème », en tant que menace sur la lisibilité et la cohérence du système de formation.

Progressivement (mais très rapidement), le BEP apparaît comme un obstacle à la hausse du niveau d'éducation et à l'augmentation du nombre des bacheliers. Sa multidimensionnalité représente un problème d'un point de vue gestionnaire, car elle autorise trop de sorties du système éducatif mais offre aussi un nombre trop élevé de cursus possibles. Diplôme d'insertion, sas d'orientation... le BEP apparaît comme un diplôme insaisissable. Il est insuffisamment propédeutique, et lorsqu'il l'est, ce n'est pas en conformité avec ce que le ministère en attend. Bien que les résultats des enquêtes d'insertion produites par le Céreq n'associent pas le BEP au chômage, c'est néanmoins ainsi qu'il est présenté par les représentants du ministère de l'Éducation nationale. Les BEP du tertiaire administratif, qui regroupent des flux très élevés et mènent difficilement à l'emploi stable, servent de référence à ces propos. Une quarantaine de BEP sont pourtant alors en place au début des années 2000, certains ayant avantageusement pris la place du CAP dans le système d'emploi ou offrant les mêmes possibilités (Giret, Gasquet & Lopez, 2004). Le cursus de formation en 4 ans est jugé trop long, décourageant, mais aussi sans commune mesure avec celui des autres baccalauréats. Ce qui faisait l'originalité du bac pro et avait eu pour but de rassurer les employeurs sur la qualité professionnelle du diplôme, prend la forme d'un handicap. En quelques années, la perspective s'est inversée : le CAP apparaît indispensable, alors que le BEP est de trop.

En 2004, Christian Patoz, conseiller technique sur l'enseignement technologique et professionnel du ministre François Fillon (à la tête du ministère de

¹⁹ Agréée par Christian Forestier, directeur du cabinet du ministre Jack Lang, cette expérimentation a été rapidement engagée. Elle ne concerne toutefois en premier lieu que les CFA de l'industrie, pour lesquels l'UIMM a sollicité la mesure, même si la DESCO envisage son extension aux lycées professionnels. Après sa lettre n° 0257 du 12 juillet 2001 adressée aux recteurs concernés par l'expérimentation, le directeur de l'enseignement scolaire, Jean-Paul de Gaudemar, précise dans sa note aux recteurs du 26 octobre 2001 que « Pour l'année scolaire en cours, ces expérimentations ne sont finalement réalisées que dans des CFA de l'industrie (CFAI) », en raison de l'écart entre « les critères retenus pour l'expérimentation » et le profil des jeunes qui ont déposé un dossier de candidature. Les LP devront ainsi attendre pour ouvrir des sections expérimentales. Un peu plus tard, en 2003, l'expérimentation est ouverte aux spécialités tertiaires.

l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du 31/03/2004 au 2/06/2005), propose de réformer ainsi la voie professionnelle ²⁰ :

« L'axe principal de la réforme est le suivant :

Partant du principe que pour nombre de filières le BEP n'est qu'une propédeutique au bac pro, et qu'il ne débouche pas sur l'insertion professionnelle, il conviendrait de considérer le cycle préparatoire au bac pro avec deux schémas possibles :

- Deux cycles de deux années avec (ou pas) validation du premier cycle par le BEP ;
 - Hypothèse audacieuse, le BEP ne servant plus à rien, on le supprime.
 - Les BEP qui débouchent sur l'emploi sont remplacés par des CAP.
 - Le premier cycle est une plateforme plus généraliste, une dizaine de spécialités pourraient suffire au lieu de la centaine de spécialités actuelles.
- Un seul cycle de trois années avec éventuellement une année préparatoire pour les élèves à l'issue de la troisième qui en auraient besoin ;
 - Le CAP peut être préparé en un an à l'issue du BEP, d'un bac quelconque, d'une classe de 1^{ère} quelconque. »

Si cette proposition contient quelques éléments incertains, comme « la centaine de spécialités » utilisée en référence alors que ce chiffre ne désigne ni le nombre des CAP ni celui des BEP (et qu'on peut se demander quelle pourrait être la « dizaine de spécialités » restantes), les hypothèses qu'elle présente mettent bien en valeur le changement de regard porté sur le BEP. Le CAP y occupe une place centrale, bien que sa réhabilitation n'ait pas encore dépassé le stade formel, alors que le BEP est désigné comme un diplôme encombrant. Le bac pro en 3 ans occupe également une place de choix. L'emploi, en revanche, joue un rôle secondaire et il a peu de consistance. Quant à la qualification professionnelle et à la pluralité des activités professionnelles, elles sont carrément absentes de cette note, dont la perspective est la scolarisation des élèves. Ni les apprentis ni les adultes n'y sont cités, malgré la place importante qu'ils occupent dans la voie professionnelle. C'est pourtant en leur nom que le modèle « référentiel » a été imposé comme norme de construction des diplômes professionnels au milieu des années 1980, le principe de dissocier la formation et la certification, constitutive de ce modèle, reposant sur la nécessité de respecter la diversité des publics intéressés par les diplômes (Maillard, 2003). Ainsi, alors même que les normes de construction des diplômes professionnels (référentiels, prédominance des compétences, découpage en unités) s'attachent à les déconnecter de leur ancrage scolaire, c'est une perspective scolaire qui domine le schéma de réforme présenté. La contradiction est d'autant plus notable que depuis l'institution de la procédure de validation des acquis de l'expérience en 2002 (loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002), les prescriptions concernant la mise à l'écart de la formation dans le travail des CPC se sont durcies. Chargées d'élaborer les référentiels d'activités professionnelles et les référentiels de certification, les CPC ne sont pas censées se préoccuper de formation et encore moins de scolarisation.

²⁰ Note du 13 octobre 2004 adressée au directeur de la DESCO et retransmise aux services internes.

Peu après cette note restée sans effets, et fort de la conviction que le BEP est devenu un diplôme inutile, le Conseil national des programmes organise le 27 janvier 2005 une conférence de consensus sur le thème du devenir du BEP. A la suite de l'audition des contributeurs²¹ et après un débat interne, le jury, composé selon les règles du paritarisme et présidé par André Legrand, ancien directeur de la DLC, se prononce en faveur du maintien des deux diplômes de niveau V. Cet avis, que le président de la conférence rédige en bonne et due forme en l'accompagnant d'un solide argumentaire, n'a aucune portée, même si le Conseil national des programmes est censé influencer la politique du ministre. Du reste, quelques mois plus tard, ce Conseil est dissout.

Du côté des CPC, la question de la suppression du BEP a été plusieurs fois débattue et rejetée. Dans la CPC du tertiaire administratif (alors 16^{ème} CPC, fusionnée en 2007 avec la 18^{ème} CPC), peu investie par les partenaires sociaux, l'absence d'emplois accessibles aux titulaires d'un diplôme de niveau V a d'abord conduit à la disparition du CAP en 1992 (Maillard, 1992), avant d'interroger l'avenir des BEP (Bureautique à deux options, transformées en Métiers de la Comptabilité et Métiers du Secrétariat). Au milieu de la décennie, le Céreq, chargé d'une étude sur la filière tertiaire administrative, pose franchement la question. A quoi bon en effet conserver un diplôme professionnel qui ne mène plus à l'emploi mais autorise de nombreux jeunes à quitter le système éducatif ? La question est sensible car elle pose le problème d'une nouvelle structure de l'offre de diplômes et soulève d'autres questions en chaîne difficiles à traiter en même temps (sur l'orientation des sortants de troisième, par exemple, et sur l'égalité de traitement des élèves des différents domaines de spécialités). L'importance des flux d'inscrits dans ces formations, unanimement jugée excessive, apparaît à double tranchant : elle pourrait justifier l'élimination des deux BEP ; mais dans quels cursus orienter alors les élèves et comment alimenter les bacs pros, sachant que la détention d'un diplôme de niveau V est obligatoire pour accéder à la formation ? Pour ne pas répondre à ces questions, le ministère décide de conserver le BEP et même d'en faire deux, afin de bien différencier les cursus et leurs cibles professionnelles au niveau IV. Ces deux diplômes vont donc continuer d'accueillir des masses d'élèves qui ne poursuivront pas tous leurs études²². Et lorsque la question de leur survie se pose à nouveau au début des années 2000, c'est au même mode de réponse qu'aboutissent les inspecteurs généraux chargés de la traiter. Ils proposent néanmoins différentes innovations pédagogiques pour réduire la durée du cursus de formation et favoriser l'individualisation de l'accès au BEP et au bac pro. Le bac pro peut ainsi être accessible en trois ou quatre ans, en fonction des jeunes qui le préparent. Arrivé à un moment où le BEP est sur la sellette, ce projet est mis de côté et ne verra jamais le jour.

²¹ Dont faisait partie Fabienne Maillard, un appel à contributions ayant été lancé pour sélectionner les auteurs.

²² Justifiée par la présence des activités tertiaires administratives dans toutes les entreprises de toutes les régions, l'étendue de l'offre de formation repose aussi sur le faible coût de la formation, qui requiert peu d'équipements et peut se réaliser dans un cadre purement scolaire, sans coûts d'installation élevés. Pour la plupart des autres BEP au contraire, ces coûts limitent leur développement.

Dans d'autres CPC, c'est en termes différents qu'a été abordée la situation du BEP. Ainsi, c'est au nom de l'emploi que la définition propédeutique du BEP a pu y être mise en cause. La création de BEP très transversaux, produits de l'agrégation de plusieurs spécialités de BEP en une seule, voulue par le ministère après la refondation du BEP, a rencontré de fortes réticences dans certaines commissions comme celles du bâtiment, du bois ou de l'alimentation. Dans ces CPC, la réduction du BEP à un diplôme « propédeutique » passait mal, certaines organisations professionnelles valorisant des BEP de métier proches des CAP et tenant à les conserver, au nom de la diversité des entreprises et de leurs besoins. Face à ces réactions, qui ne sont pas à ce jour taries dans les CPC évoquées, la rénovation des BEP et la recomposition de l'offre de spécialités engagée par la DGESCO se sont heurtées à des blocages et des ralentissements. De fait, la question posée dans ces débats est celle de la pertinence d'un diplôme professionnel à vocation exclusivement propédeutique. Pour plusieurs organisations professionnelles, cette exclusivité n'a pas de sens. Même lorsqu'elles approuvent la relance du CAP et considèrent ce dernier comme un « bon diplôme », elles persistent à tenir au BEP « à double finalité ».

Toute cette histoire concentrée sur un nombre réduit d'années montre que si la réforme décidée par Xavier Darcos a été perçue comme un bouleversement par les syndicats enseignants comme par les personnels des établissements de formation (les entretiens que nous avons menés ne laissent planer aucun doute sur ce point), elle intervient néanmoins à la suite d'une politique ambiguë menée pendant plusieurs années, qui a jeté le trouble sur la pertinence du BEP.

1.3.2. Les ambitions et le contenu de la réforme

Désormais le baccalauréat professionnel devra se préparer en trois ans après la troisième, sans plus passer par un cursus de formation au BEP. Objet d'une expérimentation sollicitée par l'UIMM, qui peinait à alimenter les sections de bac pro dans ses CFA, cette formule a vu le jour en 2001, ses modalités ayant été définies par une note du service DESCO A7 datée du 18 octobre 2001. Limitée à quelques spécialités et à quelques établissements, elle a été élargie à d'autres spécialités et a commencé à prendre de l'ampleur à partir de 2003. A cette date cependant, un rapport de l'inspection générale des « sciences et techniques de l'industrie » (STI) s'inquiète des pratiques en place dans les établissements et demande de faire une pause dans le développement de l'expérimentation. Il propose également de garantir la diversification des parcours de formation²³.

Le développement de l'expérimentation suit néanmoins son cours et en 2004, un rapport signé par les inspecteurs généraux Daniel Assouline et Claude Nava sur le « Suivi de la mise en place des préparations aux baccalauréats professionnels en 3 ans » (n°2004-129) s'alarme des « situations contrastées » rencontrées sur le terrain. Il fait les préconisations suivantes :

« Il convient donc :

²³ Ces avis et propositions figurent dans le rapport dirigé par Didier Prat et publié en septembre 2005 : *Préparation du baccalauréat professionnel en 3 ans dans les spécialités industrielles. Bilan de l'année scolaire 2004/2005*. Rapport n° 2005-102.

1. De geler toute nouvelle ouverture le temps de l'expérimentation, afin d'une part d'identifier les champs professionnels les plus concernés par ce type de parcours et le type de public recruté, d'autre part de proposer des orientations pédagogiques pertinentes.
2. De s'assurer de la diversité de l'offre d'orientation faire aux jeunes : Bac pro 3 ans – BEP+Bac pro – Seconde de détermination.
3. De veiller à l'application des notes ou orientations nationales pour la mise en œuvre de ce type de parcours.
4. De définir des modalités de recrutement des élèves ou des apprentis.
5. D'assurer un réel suivi pédagogique et notamment de mettre en œuvre le dispositif de suivi et d'accompagnement prévu par le protocole. »

En 2005, un nouveau rapport rédigé par l'inspection générale des STI, sous la conduite de Didier Prat, dresse une fois encore un bilan mitigé de l'expérimentation et met en garde contre son extension²⁴. Le préambule du rapport annonce ainsi :

« Au terme de quatre années qui ont suivi la création du baccalauréat professionnel en 3 ans, si d'importantes réussites sont observées lorsque les conditions d'ouvertures de sections, de recrutement des élèves, de mise en œuvre des programmes, sont respectées, le bilan de la mise en place de ce parcours de formation est toutefois fortement contrasté. Ainsi, l'enthousiasme suscité lors de la mise en place de cette expérimentation, a laissé place parfois à une certaine perplexité voire à une réticence de la part des enseignants, des élèves ou des apprentis et des responsables institutionnels, compte tenu des difficultés de recrutement et d'une insuffisance d'encadrement ».

L'une des recommandations finales consiste à « Rappeler que la grande majorité des élèves ou apprentis n'a pas les possibilités de suivre un parcours en 3 ans et qu'il y a lieu de ne pas oublier ce type de public en fermant trop rapidement les sections de BEP » (p. 9).

En 2006, les observations des services de la DGESCO mettent également en avant les limites et les difficultés de ce nouveau mode de préparation du bac pro. Un rapport réalisé par le Bureau de l'apprentissage et de la formation professionnelle²⁵ invite ainsi à considérer avec prudence l'extension du dispositif. Depuis la mise en œuvre de l'expérimentation, tous les rapports d'évaluation appellent à la conservation du BEP et donc du cursus en 4 ans.

En décembre 2006 cependant, un « Rapport sur la carte de l'enseignement professionnel » réalisé conjointement par l'Inspection générale des finances, l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et l'Inspection générale de l'Éducation nationale, dans le cadre d'une « mission d'audit de modernisation », souligne « deux faiblesses » de l'enseignement professionnel français :

²⁴ Rapport n°2005-102.

²⁵ Ce rapport n'a pas été rendu public. Certaines de ses données ont cependant été présentées à la CPC de la métallurgie (3^{ème} CPC) en juin 2007.

« - Les objectifs d'élévation générale du niveau de qualification et de conduite de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ne pourront être atteints à court terme : des jeunes sortent précocement du système scolaire sans qualification (137 000 en 2002) ; la poursuite d'études jusqu'au niveau du baccalauréat est insuffisante.

- La culture de l'évaluation est encore peu développée et l'efficacité et l'efficience de l'enseignement professionnel ne semblent pas assurées, alors que des moyens importants lui sont accordés (coût total par élève de 10 490 euros en 2004). »

En conclusion, ce rapport recommande de développer les bacs pros en 3 ans et les BEP en un an, mais aussi « d'améliorer le cylindrage des formations (nombre de places en bac pro/nombre de places en BEP et en CAP) ».

S'il est peu justifié d'imputer à l'enseignement professionnel la responsabilité de l'ensemble des sorties sans diplôme, les jeunes qui abandonnent leur cursus en cours de formation provenant des différentes classes des lycées, y compris généraux et technologiques, les remarques concernant la disjonction entre le BEP et le bac pro et la faible efficience de l'enseignement professionnel s'avèrent plus pertinentes. L'insuffisance de l'offre de sections de bac pro, les déséquilibres existant entre les différentes spécialités (certaines se trouvant plus favorisées que d'autres) mais aussi entre les académies, limitent de fait la poursuite d'études. Ils génèrent d'importantes inégalités. Parallèlement, le nombre assez faible d'élèves dans certaines sections de bac pro, que les statistiques réalisées par la DEPP permettent d'observer (et que les auteurs du rapport n'ont pas manqué de repérer), met en valeur les difficultés d'alimentation de certains établissements et spécialités. Face à cette distribution inéquitable et diversement attractive, la question de l'efficience de l'enseignement professionnel est légitime. Toutefois, lorsqu'elle est posée en période de réduction de la dépense publique, les registres qu'elle convoque ne sont pas forcément les mêmes que dans une période plus faste. Une telle question ne peut pas non plus s'arrêter à l'enseignement professionnel, dans la mesure où elle renvoie nécessairement aux politiques nationales et régionales, autrement dit à la manière dont le système éducatif est conçu et organisé, à la hiérarchie des voies d'enseignement et des diplômes comme à celle des métiers et des emplois, aux procédures d'orientation des élèves etc. Tout un ensemble de questions que l'incitation à la poursuite d'études jusqu'au baccalauréat et au-delà et la diffusion de la culture de l'évaluation sont loin de pouvoir résoudre.

En évoquant le problème du coût de l'enseignement professionnel, ce rapport met clairement en cause le surcoût de cette voie de formation, auquel s'ajoute celui des examens. Avec ses différents diplômes et ses très nombreuses spécialités, qui requièrent toutes l'organisation d'un examen terminal, l'enseignement professionnel réclame un budget élevé. A un moment où le souci d'efficience occupe une place prépondérante dans les politiques publiques, ce budget devient l'objet de nombreuses attentions. Pour rendre l'enseignement professionnel plus performant, c'est-à-dire plus productif en nombre de bacheliers et sur un rythme plus rapide, réduire le nombre des diplômes, des examens ainsi que la durée des cursus est un moyen possible. C'est ce que propose le projet de rénovation de la voie professionnelle du nouveau gouvernement nommé en avril 2007. L'expansion du bac

pro en 3 ans, telle qu'il la conçoit, présente ainsi l'intérêt d'offrir une solution globale à une pluralité de problèmes.

Peu après sa nomination, Xavier Darcos envisage de généraliser le bac pro en 3 ans et condamne le BEP. Cette formule, qui était jusque là seulement expérimentale, doit être généralisée à la rentrée 2009, ce qui impose une profonde restructuration de la voie professionnelle et de nouveaux textes juridiques (pour supprimer l'obligation de posséder un diplôme de niveau V pour entrer en formation au bac pro par exemple). Il est prévu d'accueillir 45 000 élèves en bac pro 3 ans dès la rentrée 2008. Les ambitions sont grandes et les délais très courts. Les services de la DGESCO doivent rendre possible la réforme et la sortir de son cadre expérimental, affronter la question de l'apprentissage (la préparation d'un diplôme en 3 ans est alors interdite par le Code du travail), créer des champs professionnels pour les secondes professionnelles afin de permettre aux élèves sortant de 3^{ème} de prendre connaissance des différentes activités professionnelles du champ et de ne pas subir une orientation prématurée. Ils doivent aussi identifier les certifications intermédiaires accessibles en cours de formation au bac pro... et convaincre les partenaires sociaux de participer à une réforme sur laquelle ils n'ont pas à se prononcer.

Si les ambitions de la réforme sont rapidement annoncées, puisqu'il est question de revaloriser la voie professionnelle et de mettre le bac pro à parité avec les autres baccalauréats, son contenu est en revanche programmé par étapes. Les textes sortent progressivement, plusieurs décrets concernant à la fois le bac pro, le BEP et le CAP étant publiés le 10 février 2009. A priori éliminé de la voie professionnelle dans les premiers propos du ministre, le BEP resurgit en tant que « certification intermédiaire » dont le passage sera obligatoire. Les BEP doivent par conséquent être rénovés. Mais il faut encore modifier les modes d'orientation (et les documents d'information) des élèves à la fin de la troisième, envisager le moment où le BEP pourra être acquis, concevoir son évaluation, prévoir et organiser les périodes de formation en entreprise, informer les acteurs concernés... L'entreprise est énorme et ne dispose que de quelques mois.

Une note du cabinet du ministre adressée au directeur général de l'enseignement scolaire, datée du 9 juillet 2007, expose d'emblée les trois priorités du ministre pour l'enseignement professionnel : « valoriser le lycée professionnel ; initier une profonde refondation de l'offre de diplômes et de la certification ; renforcer le pilotage par les objectifs de la carte des formations professionnelles tant au niveau national qu'au niveau académique ». Un mot rédigé à la main par Philippe Court, directeur du cabinet, précise « qu'il importe donc que les premières pistes opérationnelles soient identifiées dès le début d'octobre 2007 ». L'urgence est dite. Comme la période d'été est peu favorable, il faut attendre le 5 octobre pour qu'une note signée par Jean-Louis Nembrini, directeur de la DGESCO, demande à l'ensemble des recteurs d'académie de communiquer « au plus tard pour la fin du mois d'octobre » l'état des lieux et les évolutions de la carte des formations professionnelles, dont celles qui concernent le développement du baccalauréat professionnel en trois ans.

Annoncé pendant l'été aux services de la DGESCO, autrement dit pendant une période assez particulière de la vie sociale, le projet de réforme est rendu public à l'occasion de discours ponctuels du ministre, réalisés lors de visites de lycées

professionnels. Ce procédé laisse place à diverses interprétations sur le contenu de la réforme, l'absence de discours et de textes officiels favorisant une diffusion approximative de l'information.

Une note du ministre adressée aux recteurs le 29 octobre 2007 précise les éléments suivants :

« L'attractivité de la voie professionnelle connaît deux handicaps : la coexistence de deux diplômes de niveau V, le CAP et le BEP, aux intitulés et aux contenus professionnels souvent proches, et la durée du parcours conduisant au baccalauréat professionnel, qui est de quatre ans au lieu de trois dans les voies générale et technologique en raison du passage obligé par un diplôme de niveau V pour accéder à la formation préparant au baccalauréat.

La préparation du baccalauréat professionnel en trois ans après la troisième a été expérimentée depuis 2001. Elle a montré tout l'intérêt pour les élèves de pouvoir réduire la durée de leur formation sans diminuer ni la qualité de celle-ci ni la valeur du diplôme obtenu, le contenu et les modalités de délivrance de celui-ci étant restés inchangés.

La généralisation du parcours en trois ans doit donc être résolument engagée et, dès la rentrée 2008, 45 000 élèves devront être accueillis dans des formations préparant en trois ans au baccalauréat professionnel, ce qui équivaut à environ 25 % des effectifs actuels entrant en formation au BEP. »

Cette note, que l'on ne reprend pas ici in extenso, ajoute que des dispositions seront prises pour faire aboutir ce projet. Certaines imprécisions entourent par conséquent la réforme, qui semble a priori ne porter que sur « les parcours ». Le texte se focalise en effet sur la durée de la formation, rapprochée de celle des autres bacheliers, en soulignant l'obstacle que représente l'obligation d'être titulaire d'un diplôme de niveau V pour s'engager dans un cursus de formation au bac pro. Allègement, simplification et linéarité sont au cœur de cette communication, qui parle cependant seulement des élèves et n'aborde pas le registre de l'emploi.

Comme la consultation des partenaires sociaux est obligatoire pour tout ce qui concerne les diplômes professionnels, le ministre les réunit le 20 décembre 2007 pour leur annoncer les objectifs de la réforme, son calendrier et le rôle qu'ils auront à jouer dans sa mise en œuvre.

Centrée sur la formation et sur sa durée, la réforme touche apparemment peu les diplômes. Les référentiels des bacs pros sont inchangés (ce qui peut expliquer l'absence de référence à l'emploi) et si le cursus de formation au BEP disparaît²⁶, le diplôme continue, lui, de survivre, pour faire en sorte que les jeunes qui interrompent leur cursus quittent le système éducatif munis d'au moins un diplôme. Au cours des trois années de préparation du baccalauréat professionnel, les enseignants auront même obligation de présenter leurs élèves à une « certification intermédiaire », qui pourra être un CAP ou un BEP. En donnant aux inscrits en formation l'occasion d'accéder à un parchemin, à tout moment du cursus en trois ans, la réforme prévoit de doter d'un diplôme l'ensemble des jeunes préparant un baccalauréat professionnel. Comme l'abandon en cours de formation est l'un des problèmes récurrents de l'enseignement professionnel, cette mesure vise à en réduire les effets délétères. Que leur parcours soit interrompu ou qu'ils n'obtiennent

²⁶ Sauf dans 4 spécialités : Carrières sanitaires et sociales, Optique-lunetterie, Hôtellerie-restauration (de manière transitoire), Conduite et service dans le transport routier.

pas le baccalauréat professionnel (pour lequel une session de rattrapage vient d'être créée), tous les sortants de formation doivent être titulaires d'un parchemin avant de quitter le système éducatif. Le ministre veut faire d'une pierre deux coups avec un seul cursus de formation : augmenter le nombre des bacheliers et réduire le nombre des sortants sans diplôme, objectifs auxquels a souscrit la France dans le cadre de l'Union européenne et qui sont en même temps des indicateurs de performance du système d'enseignement.

Au fur et à mesure que sont publiés les textes officiels, et que les négociations prennent forme avec les syndicats enseignants et avec les autres organisations professionnelles, de nouvelles initiatives voient le jour : l'accompagnement individualisé des élèves et la mise en place de dispositions pédagogiques centrées sur le « projet » ; une plus grande autonomie est également accordée aux chefs d'établissement. Le BEP est par ailleurs décomposé en 5 épreuves, 4 étant accessibles par contrôle en cours de formation, une restant ponctuelle : celle de lettres-histoire. La passation de cette épreuve est prévue à la fin de la première année du parcours, les autres épreuves pouvant être organisées à différents moments du cursus, en fonction du niveau atteint par l'élève et de ses aspirations. La simplification annoncée s'arrête par conséquent à l'offre de formation. Parallèlement à des consignes strictes, le ministre propose aux responsables d'établissement et aux enseignants une certaine souplesse de mise en œuvre. Ces modalités d'institution des règles accordent aux personnels éducatifs de nouvelles responsabilités, qu'ils considèrent très diversement (les propos recueillis l'évoqueront dans la deuxième partie).

Tout cet ensemble de décisions, annoncées de manière parcellaire tout en étant soumises aux impératifs des rentrées scolaires (2008 pour l'extension du bac pro en 3 ans, 2009 pour sa généralisation), produit d'emblée une certaine opacité. On peut ainsi se demander ce que désigne la « certification intermédiaire », une certification professionnelle ne pouvant être en soi intermédiaire puisque son objectif est de conduire à l'emploi (même s'il n'est pas exclusif). Celle-ci n'est par ailleurs une condition à rien, l'échec à l'examen n'empêchant aucunement la poursuite du cursus. Son statut d'étape, qui justifie a priori l'usage de l'adjectif « intermédiaire », affaiblit d'emblée sa dimension certificative et donc sa valeur de signal sur le marché du travail. Le recours au terme « certification » pose également question. Le ministère de l'Éducation nationale délivre en effet des diplômes d'État et non pas des certifications aux objectifs incertains. Il se distingue en cela des organismes de formation de tous genres qui doivent soumettre leurs titres au visa de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) pour les voir inscrits au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). En l'absence du label de l'État, qu'octroie cette inscription, ces titres n'ont pas de dimension nationale et leur valeur en souffre sur le marché du travail. Si le terme de « certification », institué par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, a une signification générale en tant qu'il englobe tous les diplômes, titres et certificats à vocation professionnelle, il se rapporte aussi aux parchemins qui ne sont pas des diplômes délivrés par les ministères. Dans le lexique de la CNCP, les différents vocables ont une raison d'être. Le choix du terme « certification », qui plus est « intermédiaire », apparaît par conséquent comme le résultat d'un souci de distinction entre les « vrais » diplômes professionnels et les autres. Et c'est bien ainsi, on le verra, que l'interprètent les acteurs qui ont participé à l'enquête.

D'autres questions portent sur les conditions de l'orientation des élèves, non seulement à leur entrée en seconde professionnelle mais aussi en première. Comme les établissements ne disposent que d'une offre de formation restreinte, comment seront organisés les passages d'une spécialité à l'autre, d'un établissement à un autre ? Bien que cette question des passerelles entre spécialités, diplômes et filières, soit récurrente dans l'enseignement professionnel, elle se pose cependant avec une acuité particulière dès lors que disparaît le rôle de cycle d'orientation joué par le BEP. Si officiellement la notion de « champ professionnel » est « introduite à côté de celle de spécialité professionnelle » (Éduscol, Rénovation de la voie professionnelle, textes officiels, 20 juillet 2009)²⁷ pour permettre une certaine fluidité des parcours, les limites objectives fixées au déploiement de ces champs et l'inégalité persistante entre les différentes spécialités incitent à voir un certain nombre d'obstacles à cette mobilité envisagée.

On peut également s'interroger sur la manière dont les employeurs reconnaîtront un diplôme assimilé à un certificat de sortie du système éducatif. La conservation du BEP passe en effet par la réduction du nombre des épreuves, afin de le rendre plus accessible. Non seulement il ne sanctionnera plus de formation explicite mais sera allégé. Ces mesures jusque là inédites dans l'histoire de l'institution éducative sont autorisées par la dissociation entre formation et certification que le ministère de l'Éducation nationale a été le premier à mettre en place (Ropé & Tanguy, 1994). Dès lors qu'il est possible d'acquérir un diplôme sans passer par une formation formelle, mais par candidature libre ou validation des acquis de l'expérience, l'existence de diplômes non corrélés à une formation explicite, si paradoxale qu'elle paraisse, n'est pas une anomalie (Maillard, 2008). Elle représente une étrangeté, d'autant plus grande lorsqu'elle implique le ministère de l'Éducation nationale, dont la mission première a toujours été d'éduquer et de former avant de délivrer des diplômes, mais s'avère conforme au cadre législatif créé par la loi du 17 janvier 2002.

Ces questions, qui animent beaucoup les enseignants que nous avons interrogés, sont également présentes chez les représentants des organisations professionnelles. Elles ont surgi dès les premières annonces faites par le ministre. Pour rendre la réforme plus accessible, le 2 février 2009 le site Éduscol du ministère a été mis à contribution pour en présenter les points principaux, et proposer un jeu de questions-réponses destiné à lever les ambiguïtés. Depuis avril 2009, un chapitre entier est même consacré à « la rénovation de la voie professionnelle ». Cet effort de communication intervient après des mois de « flottement », d'interrogation sur les concepts en usage (« champ professionnel », « certification intermédiaire », «

²⁷ Le texte précise : « Les classes de seconde de plusieurs spécialités de baccalauréat professionnel peuvent être rattachées à un champ (Cf article D. 332-2 du Code de l'éducation et arrêté du 10 février 2009 relatif aux champs professionnels). D'autres sont organisées en filières. Dans ce cas, la classe de seconde ne correspond qu'à une seule spécialité de baccalauréat professionnel. Lorsque la seconde professionnelle est rattachée à un champ, les demandes et décisions d'orientation mentionnent, à côté de la spécialité de baccalauréat professionnel, le champ auquel elle appartient. L'élève aura alors la possibilité, à la fin de la seconde, de demander une autre spécialité du même champ. Il peut dans ce cas être amené à changer d'établissement scolaire (souligné par nous). » Dans l'arrêté du 10 février 2009 figurent 18 champs professionnels, tandis que 16 bacs pros sont dit rattachés à un champ. Le champ des « métiers de la relation aux clients et aux usagers » est celui des bacs pros Commerce, Vente et Services ; le champ « hôtellerie-restauration » est celui du bac pro Restauration.

parcours de référence »...), et de négociations avec les syndicats enseignants. Mais les informations arrivent par vagues successives et ne parviennent pas à donner toutes les réponses attendues. Pour ce qui concerne la certification intermédiaire, tout n'est pas résolu. Si des « arrêtés de création de 27 spécialités de BEP renouvelés » ont été publiés pendant l'été 2009 (note de service du directeur de la DGESCO du 25 septembre 2009), de nombreuses incertitudes subsistent. La note de service sus-nommée en lève cependant plusieurs, c'est pourquoi on a choisi d'en présenter quelques extraits.

Extraits de la Note de service du 25 septembre 2009, signée par Jean-Louis Nembrini, directeur de la DGESCO, à l'intention des recteurs d'académie

Objet : « Rénovation de la voie professionnelle à compter de la rentrée 2009 – Diplôme intermédiaire (CAP, BEP).

I La désignation du diplôme intermédiaire

Au cours du cycle de préparation du baccalauréat professionnel en 3 ans, les élèves se présentent obligatoirement et les apprentis facultativement aux épreuves d'un diplôme de niveau V. Ce diplôme intermédiaire est, soit un CAP, soit un BEP. L'arrêté du 20/07/09 relatif aux CAP et aux BEP prévus à l'article D 337-59 du code de l'éducation indique, pour chaque spécialité de baccalauréat professionnel, la spécialité de CAP ou de BEP qui pourra, seule, être présentée. (...)

Pour 26 spécialités de baccalauréat professionnel, le CAP a été choisi comme diplôme intermédiaire.

Le diplôme intermédiaire de toutes les autres spécialités de baccalauréat professionnel est un BEP « rénové ». La durée de la PMFP, qui est également intégrée dans celle du baccalauréat professionnel est en règle générale de six semaines.

II Le BEP ancien régime et le BEP rénové

(...) Les nouvelles spécialités de BEP rénové qui ont été créées ne font pas l'objet, pour les élèves et les apprentis, d'un cursus de formation spécifique, mais sont préparées et passées dans le cadre de la formation conduisant au baccalauréat professionnel. Ces diplômes peuvent cependant être obtenus de manière autonome selon d'autres modes : succès à l'examen des candidats individuels ou des candidats de la formation continue et validation des acquis de l'expérience.

III L'enseignement professionnel

Les jeunes qui se présentent aux épreuves du diplôme intermédiaire sont en formation de baccalauréat professionnel. Ils ne suivent pas d'enseignement ou de formation en milieu professionnel spécifique au CAP ou BEP rénové. Il est rappelé que, sauf cas particulier de rénovation, les référentiels de baccalauréat professionnel ne sont pas modifiés.

IV L'enseignement général

1) au BEP :

Les nouveaux programmes d'enseignement général de baccalauréat professionnel s'appliquent aux jeunes entrant en seconde professionnelle à la rentrée 2009. (...)

V Les modalités de certification

1) Candidats entrés en formation de baccalauréat professionnel en trois ans à la rentrée 2009 :

Pour les candidats au BEP sous statut scolaire en établissement public ou privé sous contrat ou sous statut d'apprenti en CFA ou section d'apprentissage habilité, quatre épreuves, dont deux professionnelles, seront évaluées par contrôle en cours de formation (CCF). Ce contrôle sera effectué au cours des deuxième et troisième semestres de formation de baccalauréat professionnel. L'épreuve de français, histoire-géographie et éducation civique sera passée sous forme ponctuelle à la fin de la première professionnelle ou de la deuxième année de contrat d'apprentissage. (...)

Cette note de mise au point, qui intervient après la rentrée scolaire, apporte quelques nouveautés par rapport aux textes officiels précédents. Elle ne parle pas en effet de « certification intermédiaire » mais de « diplôme intermédiaire », sans doute pour répondre aux diverses critiques émises sur l'usage du terme « certification » (qui est celui utilisé pour l'enquête). Néanmoins, le qualificatif « intermédiaire » reste un objet d'ambiguïté puisqu'on peut en déduire que le diplôme ainsi dénommé ne mène pas à l'emploi. Si c'est vrai pour certains BEP rénovés, qui n'existent que comme parchemins et n'ont aucun lien avec des emplois identifiés, une telle définition continue de poser problème pour les autres BEP et pour les 26 CAP qui ont été désignés comme « diplômes intermédiaires ». Le CAP intégré dans le bac pro n'est-il plus corrélé à l'emploi ? N'est-il qu'une petite partie du bac pro, puisqu'aucune formation n'est prévue ? Les diplômes intermédiaires sanctionnent-ils des compétences spécifiques ou des ébauches de compétences ? Comment distinguer le caractère « intermédiaire » de diplômes dont certains ont été choisis parce qu'ils mènent à l'emploi alors que d'autres sont déterminés par leur faible correspondance avec le monde professionnel ?

Dès lors que le cadre organisationnel de référence repose sur le cursus, la durée des périodes de formation en entreprise et leur répartition, et sur les moments de passation des épreuves, l'emprise scolaire devient plus sensible. Les opportunités et les choix offerts se réduisent, l'organisation des cursus se rigidifie. Par ses précisions, qui interviennent pour fixer un cadre jugé trop lâche, cette note limite les alternatives possibles (les termes choisis sont ainsi : « obligatoirement », « soit/soit », « la spécialité qui pourra, seule, être présentée »...). Elle laisse peu de perspectives à la mise en place de passerelles entre les différents cursus de formation et entre les spécialités. Elle lève certains flous mais renouvelle certaines questions, relatives à la fluidité de l'architecture mise en place (l'organisation cylindrique des cursus s'y prêtant peu), aux liens des diplômes professionnels avec l'emploi, à l'absorption des diplômes de niveau V dans un niveau IV élargi. Si l'autonomie des cursus est programmée, ce qui laisse peu de possibilités de mobilité aux élèves, celle des diplômes de niveau V, CAP compris, apparaît en revanche très amoindrie. C'est pourtant bien pour redonner une autonomie au CAP et lui faire recouvrer sa valeur perdue qu'une relance de ce diplôme a eu lieu et qu'un nouveau décret destiné à le redéfinir a été publié en avril 2002.

1.3.3. Les premières réceptions de la réforme

Si les objectifs de la réforme ont pu être partagés avec les partenaires sociaux et certains syndicats enseignants, dans la mesure où s'opposer à la revalorisation de la voie professionnelle et à la hausse du niveau de qualification relève d'une position difficilement assumable, la méthode employée pour sa mise en œuvre a en revanche provoqué bien des contestations. Sur le contenu du projet, les syndicats enseignants se sont rapidement divisés, tandis que les autres organisations professionnelles s'y sont montrées plus franchement hostiles. Quant aux inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, auteurs de plusieurs rapports hostiles à l'extension de l'expérimentation du bac pro en 3 ans, leur corps n'a pas été associé à l'élaboration du projet. Si tous ces acteurs appréhendent différemment la réforme, les questions qui les tenaillent sont communes.

La division des syndicats enseignants

Dans la mesure où la décision de supprimer les formations au BEP intervient peu après la publication en décembre 2006 d'un rapport d'audit sur « La carte de l'enseignement professionnel » rédigé par des membres de l'Inspection générale des finances, de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, et qu'elle s'intègre dans une politique générale de restriction budgétaire qui touche particulièrement les services publics, la volonté de réduire les coûts de l'enseignement professionnel peut être considérée comme l'une des motivations de la réforme.

Cet argument a du reste été mobilisé par le SNETAA-EIL en octobre 2007. Ce syndicat majoritaire dans l'enseignement professionnel s'est d'abord violemment opposé au bac pro en 3 ans, au nom des principes suivants²⁸ :

« Il entraîne la mort du BEP.

Il conduit à des suppressions massives de postes et du corps des PLP.

Il déprofessionnalise l'Enseignement professionnel et condamne le LP par leur transformation en lycée polyvalents.

Il oriente systématiquement tous les jeunes en seconde qui deviendra indifférenciée pour construire le lycée unique avec un bac à options.

Il rejette les jeunes en difficultés hors du système scolaire vers l'apprentissage. »

Fort de ce rejet massif, le SNETAA appelle à une grande mobilisation contre la réforme, et une intersyndicale de l'enseignement professionnel est mise en place. Son retournement est cependant rapide puisqu'il s'engage dès le 18 décembre dans un « protocole de discussion » avec le ministre, protocole qui rassemble aussi le SGEN-CFDT, SE-UNSA, le SNPDEN-UNSA éducation et ID-FAEN. Les autres organisations syndicales choisissent en revanche de maintenir l'intersyndicale et récusent ce protocole (SNUEP-FSU, la CGT, FO et SUD).

Le 23 mai 2008, un protocole d'accord est signé avec les syndicats qui ont participé à la « discussion », à l'exception de SE-UNSA qui finalement s'y oppose.

Extrait du protocole d'accord signé le 23 mai 2008

Suite au relevé de conclusions, le Ministre et les organisations signataires, actent les principes d'évolution de la voie professionnelle définis dans le relevé de conclusion autour de trois objectifs :

- Valoriser la voie professionnelle pour assurer au moins une formation de niveau V à tous les jeunes et augmenter le niveau général des qualifications : valoriser la voie professionnelle en tant que parcours du CAP au BTS, assurer à tous les jeunes la préparation d'un diplôme de niveau V (BEP et CAP) ; créer un cycle de référence de baccalauréat professionnel en trois ans ; individualiser les parcours pour respecter les rythmes d'acquisition des élèves ; développer les passerelles entre les formations de niveau V et IV et entre les voies professionnelle, générale et technologique ; garantir dans chaque bassin de formation la possibilité d'une préparation d'un

²⁸ Cf « *L'enseignement professionnel* » du 21 octobre 2007.

diplôme de niveau V, correspondant aux champs professionnels des baccalauréats professionnels qui y sont enseignés.

- Valoriser la voie professionnelle en rénovant l'orientation : permettre l'élaboration progressive du projet de formation et d'orientation dès le collège en instituant une découverte des métiers dès la classe de cinquième.

- Accompagner les personnels dans le cadre de la rénovation de la voie professionnelle.

Parmi les innovations que l'on peut retenir dans cet accord figure l'inscription du BTS dans la voie professionnelle, inscription déjà introduite dans l'activité des CPC puisque celles-ci construisent les diplômes professionnels du CAP au BTS, mais qui restait limitée par l'appartenance du BTS à l'enseignement technologique et à l'enseignement supérieur. Bien que les constructeurs des diplômes raisonnent souvent en terme de filière, pour faire en sorte qu'une spécialité se décline du niveau V au niveau III, une césure divise néanmoins l'enseignement professionnel et l'enseignement technologique. Elle prend forme dans les intitulés des diplômes, dans les établissements, mais aussi dans le statut des enseignants. Lors d'une étude sur les BTS du commerce (Maillard, 1998), on a ainsi pu souligner l'esprit de corps des enseignants de BTS, soucieux de ne pas être assimilés aux PLP et d'avoir à faire à un public qui ne soit pas celui de la voie professionnelle. Si le dispositif de création des « lycées des métiers » a pu affaiblir les distinctions entre voies professionnelle et technologique, il ne les a pas abolies pour autant. Les « territoires » restent marqués et ne sont pas que symboliques.

Affirmer que la voie professionnelle va du CAP au BTS²⁹, alors que ce diplôme est géré par le ministère de l'Enseignement supérieur et que la liste des diplômes publiée sur le site Eduscol ne présente plus les BTS, représente par conséquent un acte déterminant, qui reprend ce qui avait été engagé il y a quelques années et bouscule les frontières récemment redessinées. Cette « nouveauté » offre aux PLP l'opportunité d'enseigner dans des sections de BTS, sans être considérés comme du personnel subsidiaire (sachant qu'ils pourront également intervenir en licence professionnelle). De nouvelles modalités d'exercice des fonctions des PLP sont donc offertes aux enseignants de LP, assorties de nouvelles modalités de « reconnaissance de leurs missions ». Il s'agit précisément : *« d'instituer une indemnité spécifique d'enseignement en terminale professionnelle, de reconnaître matériellement le suivi du Contrôle en Cours de Formation, de revaloriser, pour les mettre en cohérence avec celles des autres niveaux, les indemnités de professeur principal en baccalauréat professionnel, d'exercer dans l'enseignement supérieur. Dans ce cadre notamment, un groupe de travail réfléchira aux conditions de carrière »*.

Très clairement, l'accord envisage une revalorisation de la carrière des PLP. Un projet de décret, annoncé par l'AEF le 20 mai 2009³⁰, va encore plus loin. A la prime de 1 500 euros prévue pour les professeurs principaux des sections de bac pro en 3 ans s'ajoutera la rémunération des copies de bac pros (5 euros par copie).

²⁹ Ce qu'avait fait en son temps Jean-Luc Mélenchon, initiateur du lycée des métiers lorsqu'il était ministre délégué à l'enseignement professionnel, de 2000 à 2002, Jack Lang étant alors ministre de l'Éducation nationale.

³⁰ Dépêche n° 114339.

Par ailleurs, un groupe de travail est mis en place en juin 2009 pour « examiner les modalités de reconnaissance du contrôle en cours de formation ainsi que de l'enseignement en terminale professionnelle ».

Les enseignants de LP apparaissent plutôt favorisés dans les termes de ces accords, qui tendent à démentir le soubassement budgétaire de la réforme, dénoncé par plusieurs organisations syndicales (dont le SNETAA-EIL lors de ses premières réactions). Il apparaît en effet difficile de penser la généralisation du bac pro en 3 ans en termes d'économies budgétaires, la seule rémunération des copies de bac pro étant déjà estimée par le SNETAA à «un coût supplémentaire de 3 millions d'euros ». Cependant, si les négociations menées avec les syndicats enseignants, principalement le SNETAA-EIL, imposent dans l'immédiat un surcoût budgétaire, la réduction du nombre des épreuves d'examen et des examens en général, ainsi que la diminution probable des postes d'enseignants dans les prochaines années devraient finir par alléger le budget consacré à l'enseignement professionnel. Lorsque l'on observe le nombre de postes d'enseignants offerts chaque année aux concours, leur chute est déjà spectaculaire : alors qu'en 1997, 5 000 postes étaient offerts au CAPLP par les différentes formules de concours (externe, interne, 3^{ème} concours, réservé...), ils n'étaient plus que 2 100 en 2005 et 1 288 en 2008 (DEPP/MEN). Cet effondrement laisse entrevoir la mise en place de nouveaux modes de recrutement et de gestion des enseignants.

Quant au coût très important généré par le maintien de deux modalités d'accès au baccalauréat professionnel au sein des établissements, l'une préparant au BEP puis au baccalauréat professionnel, l'autre y conduisant directement en trois ans, il devrait être éphémère. La rationalisation de l'organisation des formations et des modes d'évaluation devrait aboutir à de notables économies budgétaires, d'autant plus fortes si une part des postes laissés vacants par des départs en retraite est supprimée, conformément au programme gouvernemental concernant les emplois de la fonction publique.

Pour les syndicats enseignants qui n'ont pas signé le protocole d'accord, la réforme reste un objet de contestation. En novembre 2008, FO rappelle le vote négatif du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) lors de l'examen des décrets relatifs à la mise en œuvre de la réforme, et lance une pétition contre la réforme auprès des PLP (professeurs de lycée professionnel). L'un des arguments de cette contestation repose sur la perspective de l'annualisation des services des PLP et de la suppression des 7 500 à 8 500 postes qui en résultera. Mais si ces syndicats manifestent activement leur hostilité sur leurs sites Internet, leur audience reste cependant limitée. C'est pourquoi, après la signature du protocole d'accord, François Jarraud titre ainsi son éditorial du Mensuel n° 113 du *Café pédagogique* : « Bac pro, fin de la bataille ? ».

Les partenaires sociaux membres des CPC

Il est d'usage, avant une grande réforme, que le ministre de l'Éducation engage un grand débat collectif, mobilise des experts. Des réflexions et des négociations sont couramment mises en œuvre, selon un calendrier plus ou moins rigide. Il arrive aussi que le ministre change avant d'entamer le processus de réforme fruit de toutes ces négociations. Dans l'enseignement professionnel, cet usage est moins respecté. On l'a vu, l'annonce de la relance du CAP a été transmise

par la presse avant d'atteindre les services concernés de l'administration centrale. En revanche, le dispositif de reconstruction du CAP a suivi un ensemble de règles faisant appel au paritarisme et à l'expertise. Des groupes de travail ont été organisés, la concertation a pu prendre place. Tous ces processus collectifs prennent du temps, comme peut en prendre la rénovation d'un seul diplôme dès lors que la question qu'il pose est complexe et requiert une réflexion robuste. Le paritarisme, inscrit dans les textes qui régissent l'activité relative aux diplômes professionnels, et l'appel aux experts³¹ requièrent une certaine durée, qui n'est pas celle de l'action politique.

Les partenaires sociaux qui siègent dans les CPC ont beaucoup décrié la réforme, dans les instances où ils s'expriment (CPC et CIC). S'ils en partagent certains objectifs (augmenter le niveau de formation et de qualification, attirer de meilleurs élèves dans la voie professionnelle...), ils en ont fustigé la méthode. Informés seulement à partir du 20 décembre 2007, lors d'une réunion proposée par le ministre pour informer l'ensemble des partenaires sociaux impliqués dans l'activité des CPC, ils n'ont pas eu véritablement à donner leur opinion. Ce contre quoi ils se sont insurgés lors des réunions du Comité Interprofessionnel Consultatif (CIC)³², qui ont constitué un lieu d'expression privilégié pour faire part de leurs désaccords et appréciations diverses.

Lors du comité interprofessionnel consultatif du 31 mars 2008³³, au cours duquel les responsables de la DGESCO leur présentent officiellement les ambitions et les contenus de la réforme, le projet est désapprouvé à l'unanimité. Les représentants des organisations professionnelles le jugent scolairement bancal et dangereux pour l'équilibre de l'enseignement professionnel, déjà mis à mal par les décisions prises sur le CAP. Les organisations patronales soulignent par ailleurs le fait que la structure des emplois n'est pas vouée à se transformer dans les prochaines années, en insistant sur la translation qui va s'opérer entre BEP et baccalauréat professionnel sur le marché du travail. Le représentant du Médef, Philippe de Navacelle (également représentant de l'UIMM), déclare prendre acte du choix opéré par le ministère, indépendant des besoins et des pratiques des entreprises. Selon lui, les employeurs ne peuvent assimiler un certificat de scolarité à un diplôme professionnel, ce qui condamne la certification intermédiaire. Il rappelle également que la majorité des emplois en France sont des emplois d'exécution et qu'ils ne requièrent pas de hauts niveaux de diplôme. Autrement dit, le niveau V constitue une référence pour l'accès à ces emplois.

Face aux représentants de l'administration, les représentants des différentes organisations professionnelles font front uni contre la réforme. Cette unanimité reste cependant sans effet.

Le 8 décembre 2008, à l'occasion d'une nouvelle réunion du CIC, Jean-Louis Nembrini, directeur de la DGESCO, rappelle les grands axes de la réforme et fait état

³¹ Tels que les chercheurs du Céreq, qui travaillent continuellement avec le service des CPC, non seulement en tant que membres des CPC mais aussi en tant qu'auteurs d'études qui leur sont spécifiquement demandées.

³² Qui regroupe les présidents et vice-présidents de toutes les CPC ainsi que les représentants des principales confédérations patronales et syndicales, en plus des représentants des pouvoirs publics.

³³ Séance à laquelle Fabienne Maillard assistait.

de l'avancement des travaux en sa faveur. Dans le compte-rendu de cette séance, on peut lire les propos suivants, tels qu'ils sont rapportés :

Mme Le Gallo-Piteau (SNALC) s'inquiète des réformes conjointes des lycées et de la voie professionnelle et demande l'abandon de cette dernière.

Mr De Navacelle (Médéf) trouve parfaitement intéressante l'action envisagée pour hausser le niveau de qualification des jeunes et pour diminuer les sorties du système éducatif sans qualification. Il précise cependant que cette action ne peut pas intervenir sans que soient pris en compte les besoins du monde professionnel. (...) Comme il a rappelé plusieurs fois au CIC et à la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP), il lui paraît également essentiel de réfléchir à la définition des niveaux V et IV de certification car il estime que pousser massivement les jeunes à obtenir un diplôme de niveau IV risque de les exposer à de fortes déconvenues lors de leur insertion dans le monde professionnel.

Mr Pétel (Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises) rappelle que la CGPME a manifesté ses inquiétudes concernant la rénovation de la voie professionnelle. Il continue à penser que le processus qui aboutit aujourd'hui à la validation, par le CIC, des projets de textes destinés à gérer des diplômes accessibles également par la voie de l'apprentissage aurait dû faire l'objet d'un traitement plus raisonnable faisant davantage appel à la concertation. Il regrette la suppression annoncée du BEP pour lequel il estime qu'il existe, dans certaines entreprises et plus particulièrement les PME, des emplois que le CAP ne parvient pas à alimenter. (...)

Mr Sénac (SN-FO-LC) signale que l'inquiétude, largement manifestée par les enseignants, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes à propos de la réforme de la voie professionnelle et de celle des lycées va en grandissant. (...). Aujourd'hui, la mise en cause d'un système qui permettait à de nombreux jeunes d'obtenir un niveau de qualification va augmenter les difficultés de recherche d'emploi qu'ils éprouvent déjà. Il termine en annonçant que le syndicat FO des lycées et collèges demande au Ministre d'abandonner sa réforme.

Mr Pinkus (UIMM) s'interroge sur la valeur du diplôme rénové (le BEP).

Mr Reygades (SNES-FSU) (...) considère que le BEP rénové sera le diplôme de l'échec.

Mme Savantré (SE-UNSA) regrette la rigidité du nouveau système et souhaite la coexistence du baccalauréat en trois ans et du parcours BEP-baccalauréat. Elle propose un amendement prévoyant des possibilités de formation au BEP. Il lui est répondu qu'un tel amendement serait incohérent avec les autres dispositions réglementaires en cours d'adoption.

La CGT a par ailleurs souhaité ajouter une déclaration au compte-rendu du CIC, pour rappeler son désaccord sur la généralisation du bac pro en 3 ans, « même si elle n'est pas hostile au bac pro en 3 ans sous certaines conditions », et déplore l'absence de concertation qui a présidé à la mise en place de la réforme. Cette déclaration se conclut ainsi : « La réforme de l'enseignement professionnel est conduite tout aussi brutalement. (...). Résultat : jamais sans doute on a vu une réforme d'une telle ampleur conduite dans une telle confusion, et proposer tant de fausses apparences. Qu'on en juge : un faux BEP, un faux diplôme de niveau V, un baccalauréat dégradé et, pour finir, la vraie réalité apparaîtra en bout de course : la réduction des horaires et la suppression des postes. »

L'étendue de cette contestation, qui n'intègre pas les syndicats enseignants signataires du protocole d'accord mais rassemble la plupart des autres organisations, est suffisamment rare pour être mentionnée.

Les inspecteurs généraux face à la réforme

Du côté des inspecteurs généraux, les interrogations sont également nombreuses. Un rapport plutôt incisif sur « La rénovation de la voie professionnelle » (n° 2009-065), dirigé par Brigitte Doriath, pour l'IGEN, et Jean-François Cuisinier, pour l'IGAEN, en fait part. On évoquera plus loin ce rapport, publié en juillet 2009.

Il faut souligner que l'inspection générale n'a pas été associée à l'élaboration du projet de réforme, ce qui explique certains crissements évoqués par des agents en charge des CPC lors de la traduction pratique des textes officiels, arrivés qui plus est en ordre dispersé. Elle a même été informée tardivement, malgré l'importance de son rôle dans l'élaboration des diplômes et des programmes d'enseignement. En tant que chefs de projet pour la construction, la rénovation et la suppression des diplômes, les inspecteurs généraux sont totalement engagés dans la vie des diplômes et des curricula. Ce sont eux qui rédigent in fine les référentiels, sans parler de leur implication dans l'élaboration des manuels. Peu impliqués dans la préparation de la réforme, ils sont néanmoins la pierre angulaire de sa réalisation et en ont été les premiers évaluateurs.

Nous n'avons pas rencontré l'ensemble des inspecteurs généraux dans le cadre de notre enquête, mais seulement trois d'entre eux, entretiens auxquels on joint ici les résultats du rapport publié en juillet 2009 par l'IGEN et l'IGAEN sur « *La rénovation de la voie professionnelle* »³⁴.

Si le principe d'étendre la préparation du bac pro en 3 ans rencontre l'accord de nos interlocuteurs, en revanche la généralisation de ce cursus et la disparition des formations préparant au BEP ne suscitent pas leur adhésion. La spécificité des filières et des métiers auxquels préparent les diplômes leur semble peu prise en compte dans la réforme, alors qu'elle joue selon eux un rôle notable dans les relations entre diplômés et emplois. Ainsi, appliquer les mêmes règles à la restauration et au commerce, à la métallerie et à l'électrotechnique ne fait pas l'unanimité.

La singularité de l'hôtellerie-restauration est au cœur du propos de l'inspecteur général qui en a la responsabilité :

« La profession est très attentive au niveau V. Les contrats d'apprentissage sont au niveau V, ce qui prouve que les besoins et les emplois sont à ce niveau. 73% des candidats aux diplômes se situent au niveau V. La réforme supprime des passerelles, mais elle en invente aussi de nouvelles, qui posent question. Par exemple, aller de CAP en bac pro abîme le CAP mais aussi le BP.

Par rapport au tertiaire, là où il n'y avait plus d'emplois au niveau V, la réforme se justifie. Mais dans l'hôtellerie-restauration, ce n'est pas la même chose. Il faut du comportement, or pour ça il faut du temps. Je suis contre la généralisation trop rapide de la réforme.

De plus, la profession va s'opposer à la certification intermédiaire, car former au bac pro en 3 ans et faire passer en même temps un diplôme leur paraît impossible. Si on va trop vite, ce qui fonctionnait actuellement va périliter, le CAP va décliner, le BEP est supprimé, le BTn en déclin...

³⁴ Rapport n° 2009-065, dirigé par B. Doriath pour l'IGEN et J.-F. Cuisinier pour l'IGAEN.

La professionnalisation va s'atténuer, car il y aura moins de TP, les professionnels seront insatisfaits. Les établissements qui se sont lancés les premiers dans l'expérimentation y avaient intérêt, car ils n'avaient pas de bac pro. Selon moi, les petites structures (de formation) devraient fermer, car l'équipement coûte cher et il est sous-utilisé. Et les profs ne peuvent pas répondre aux sollicitations comme les autres.

En travaux pratiques, on a baissé les horaires, donc il y a baisse des travaux pratiques. On prône l'autonomie des établissements, mais sur 1 152 h, ce qui relève de l'enseignement professionnel dans l'hôtellerie c'est aussi de l'économie-gestion et des sciences appliquées (hygiène, nutrition...). Avant il y avait 5 grilles horaires dans le bac pro, 2 aujourd'hui, par souci de rationalisation. Or, une grille spécifique existait pour l'alimentation et une pour l'hôtellerie-restauration. Désormais, elles ont été supprimées, sans débat. La partie concrète, professionnelle, est donc réduite. Dans le bac pro, les exigences se multiplient dans un temps réduit. Comment faire ? Comme les jeunes ont changé, le temps importe.

On va peut-être casser les deux filières, technologique et professionnelle.

Si on réduit les flux, les sections, on va perdre des effectifs et les jeunes iront dans d'autres bacs pros, alors qu'il y a de l'insertion dans l'hôtellerie-restauration. Ils n'iront pas en CAP.»

Pour cet inspecteur, un risque pèse sur l'avenir de la filière, puisque tous ses diplômes sont bousculés : le CAP, qui devrait s'étendre pour compenser la disparition du BEP mais qui n'est pas attractif auprès des jeunes ; le bac pro, guetté par la déprofessionnalisation ; le baccalauréat technologique, concurrencé par le bac pro en 3 ans ; et le BTS, qui pourrait perdre un vivier d'alimentation, si le baccalauréat technologique s'effondre.

Pour cet autre inspecteur général, le problème que pose la réforme provient de sa « vision technocratique ». Les difficultés qu'il envisage et ses propositions sont énoncées dans l'extrait qui suit³⁵ :

« Dans les jeunes orientés, il y a une « diversité » : des jeunes français de souche de catégories pauvres plus une masse de fumistes qui ne respectent pas les codes. Pour ces jeunes-là, le bac pro en 3 ans est bien adapté. Ils s'ennuyaient en bac pro 4 ans. Le Bac pro 3 ans créera une vraie dynamique. Ces jeunes-là vont constituer le vivier de ceux qui vont vouloir poursuivre leurs études. Ils vont pouvoir reprendre un processus dit « normal ». Pour ces jeunes-là, on va avoir une forte pression sociale à la poursuite d'études. Et ces jeunes réussissent bien en BTS dès lors qu'ils sont pris pour ce qu'ils sont.

En commerce, ce public est très présent. Mais que fait-on des deux autres catégories ? Ils ont vocation à aller en CAP, en hôtellerie-restauration par exemple, là où il y a de l'emploi. Cela pose la question du développement du CAP et du développement de l'apprentissage dans le secteur public.

Il faut éviter la fuite en avant dans le bac pro. Pour certains jeunes, l'horizon de 2 ans est un maximum en termes de perspective. Le problème est qu'on généralise, or il y a plusieurs catégories d'élèves. Se pose aussi la question des passerelles. Elles sont prévues, il y en a à tous les niveaux.

On pourrait construire une matrice de compétences, découper par diplôme, chaque diplôme donnant accès à des compétences incluses dans le diplôme supérieur. Un système de légos est à envisager. La DGESCO ne le veut pas et la mise en œuvre de la réforme impliquerait de refaire tous les diplômes.

³⁵ Cet extrait, comme le précédent, reprend des propos choisis.

Il y a cette ... certification intermédiaire, à laquelle personne ne croit. On pourrait y croire si on avait pris le parti de puiser dans les diplômes existants, CAP ou BEP déjà en place. Là, on est en train de monter des espèces de diplômes professionnels qui seront probablement reconnus par peu de conventions collectives ; hybrides, où dans un cas on dit que ce sont des compétences socles pour le bac pro, mais qui s'acquièrent en combien de temps ? Officiellement, on détache l'acquisition des compétences du temps de formation, mais la formation s'inscrit bien dans un espace temporel ! De plus, il y a une ambiguïté sur le terme « intermédiaire », car ce n'est pas une marche vers le bac pro. Elle est donc intermédiaire de rien du tout.

Pour les établissements, il faut spécialiser tôt, ce qui est contraire à l'esprit de la réforme. Les gestionnaires de la carte des formations s'inquiètent.

Préconisation 1 sur le BEP : ne pas préparer spécifiquement à la certification intermédiaire. Comme les compétences sont intégrées au bac pro, cela devrait être jouable. La grande majorité des jeunes pourrait l'avoir dès la fin de la 1^{ère} année. Dans l'expérimentation, 70% des jeunes le font et ça marche. Ils avaient des unités en fin de 1^{ère} année, le reste en 2^{ème} année. Mais ce n'est pas gérable. Imaginez le service des examens ! Même avec du CCF !

Jusqu'en 2011, il y aura un phénomène de bourrelet car il y aura coexistence des deux filières. Ensuite, à voir... Y aura-t-il gonflement des effectifs de l'apprentissage ? Peut-être, peut-être... Est-ce qu'au contraire il n'y aura pas un phénomène d'attractivité de l'enseignement professionnel ?

Si on mène tout le monde au bac pro et qu'on réduit le nombre des sortants sans qualification, les flux seront élevés. »

L'une des questions soulevées dans cet entretien porte aussi sur le danger de voir l'évaluation prendre le primat sur la formation :

« Est-ce qu'on ne va pas entrer dans une logique de certification permanente ? C'est un gros risque ! Il y a une dérive certificative. Les profs se réapproprient les référentiels et les soumettent aux épreuves d'examen. »

La question se pose en effet, si l'on en croit les enseignants que nous avons interrogés, qui voient dans l'imposition du CCF, l'obligation de faire passer une certification intermédiaire et le raccourcissement de la préparation au bac pro, une incitation inéluctable à privilégier les exigences du diplôme plutôt que les ambitions de la formation. Et à produire, comme ils le disent, des « diplômes locaux ».

Dans le rapport, déjà cité, rédigé à l'intention du nouveau ministre de l'Éducation nationale, Luc Chatel, sur *La rénovation de la voie professionnelle*, les inspecteurs chargés de « la mission d'accompagnement et de contrôle de la rénovation de la voie professionnelle » (conduite de mars à mai 2009) mettent en valeur plusieurs points sur lesquels doit porter l'attention :

- L'élaboration de la carte des formations, à mener en concertation avec les élus régionaux et les branches professionnelles, ce que la promptitude de la réforme n'a pas autorisé réellement.
- Le calibrage de l'offre de sections de CAP, sachant que ce diplôme est un acteur majeur de la réforme mais que son développement est à la fois nécessaire et redouté (en raison des risques de surdéveloppement, d'éviction des élèves de l'enseignement adapté, de la territorialisation des sections de CAP, différente de celle des sections de bac pro).

- L'anticipation assez faible des diverses passerelles, associée au doute que suscite la pérennité de la passerelle vers la filière technologique.
- La diversité des critères de dotation des moyens alloués aux établissements.
- Le devenir des décrocheurs.
- Les dérives possibles des pratiques d'orientation des élèves de fin de troisième (décalages entre les orientations vers le CAP et l'offre disponible ; afflux en bac pro 3 ans au détriment de la filière générale et technologique).
- Les insuffisances et le retard de l'information adressée aux jeunes et aux familles, ainsi que le brouillage de certains messages, comme celui qui fait du bac pro un vivier du BTS ou celui qui porte sur « les champs professionnels », jugé peu accessible.
- Le décalage existant entre les ambitions de l'accompagnement individualisé et ce que les enseignants envisagent de mettre en pratique : du soutien scolaire.

Le rapport évoque « une impression de flottement voire de précipitation. La communication d'informations institutionnelles par les médias, alors que les équipes de direction et les enseignants n'en disposaient pas encore, a créé un grand malaise » (p. 22). Il interroge également le statut et le rôle de « la certification intermédiaire », d'une manière que nous reprendrons plus précisément dans la partie consacrée à cette certification. Les auteurs affirment néanmoins ceci : « En résumé, le dispositif actuel paraît trop complexe et donc peu lisible pour les professeurs, les élèves et leurs familles. » La complexité et le poids de la procédure de double certification sont également jugés facteurs de risques.

La position inconfortable des membres de l'inspection, recours indispensable mais informé tardivement, sans continuité, des différentes dimensions de la réforme, occupe également quelques pages de ce rapport, qui souligne les difficultés que pose l'injonction à l'autonomie dans un système éducatif qui n'y est pas prédisposé. Selon les auteurs, « on assiste quasiment à un changement de paradigme du pilotage de l'enseignement professionnel. En effet, à un pilotage national, s'appuyant sur des références précisés (référentiels, grilles horaires, recommandations pédagogiques que les établissements doivent mettre en œuvre), sur des parcours-types d'élèves et sur une norme générale à laquelle chaque élève a droit, succède un ensemble de dispositifs porteurs de diversification : marges de manœuvre données aux établissements pour l'allocation d'une part des moyens, modulée en fonction des besoins des élèves et des compétences des enseignants, diversité de traitement des élèves d'une même classe ou d'une classe à l'autre, plus grande variété des parcours individuels » (p. 38).

Pour finir, le rapport recommande quelques infléchissements, sur la seconde professionnelle et la certification intermédiaire en particulier. Il réclame plus d'accompagnement et de précisions sur certains éléments, de la formation pour les enseignants, et met en garde contre le principe « d'égale dignité » entre les filières brandi par la réforme. A juste titre, les auteurs rappellent que cette égale dignité renvoie à « un modèle unique de réussite scolaire, celui d'une poursuite d'études aussi longue que possible » (p. 43), en soulignant l'importance de respecter la spécificité de l'enseignement professionnel. Le rapprochement entre les filières d'enseignement, opéré au nom de « la revalorisation » de l'enseignement professionnel et entamé lors de l'intégration de cet enseignement dans le système

scolaire, a en effet produit divers effets contraires. Il a fait de l'enseignement professionnel la « troisième voie scolaire », autrement dit la moins valorisée, tout en contribuant à discréditer les emplois auxquels il prépare, qui sont pourtant ceux de la majorité de la population active.

2. Les chercheurs et le bac pro : tropismes et suspensions

La réalisation d'une étude sur la première véritable réforme du bac pro donne l'opportunité d'observer les différentes approches du diplôme auxquelles se sont livrés les chercheurs. Il ne s'agit pas ici d'en faire une recension exhaustive mais de rendre compte des modes d'appréhension du diplôme dans le champ académique, sachant que l'initiative de création d'une nouvelle catégorie de baccalauréat a suscité beaucoup de réactions dans les différentes sphères de la société. Attachée à la politique dite « des 80 % », cette création a généré interrogations et polémiques, exprimées dans ces registres par les chercheurs eux-mêmes. Bien souvent, l'institution du bac pro n'a été considérée que comme un succédané, un élément secondaire de cette politique, ce qui peut produire une certaine confusion sur les positions adoptées, la question du bac pro n'étant pas traitée à proprement parler. Mais c'est bien de positions qu'il s'agit, l'esprit critique des chercheurs s'étant manifesté avec une force particulière à cette occasion, la démocratisation de l'accès au baccalauréat et l'instauration d'un baccalauréat à vocation explicitement professionnelle, sans ambition de poursuite d'études, apparaissant comme des décisions en rupture avec les tendances jusque là suivies par la politique éducative. Comme cette dimension critique, constitutive de la recherche, n'a pas toujours été accompagnée de travaux centrés sur la connaissance du diplôme, celle-ci reste peu développée. Elle n'occupe que quelques publications et relève surtout de la littérature grise. Ce sont les publications de la DGESCO, dans la collection « CPC-Documents », qui concentrent les travaux sur des spécialités de bac pro, grâce au programme d'études dont cette direction dispose. Dans l'ensemble des articles qui traitent du diplôme, on remarque que la plupart viennent d'auteurs qui ont travaillé pour la DGESCO et/ou qui dépendent du Céreq, organisme d'études dont les représentants sont membres de droit des CPC. Autrement dit, la question du bac pro a non seulement peu mobilisé les chercheurs, mais elle a en outre attiré leur attention sur un nombre restreint d'aspects.

A partir d'articles et de chapitres d'ouvrages qui abordent le sujet du baccalauréat professionnel, ce chapitre présente les principaux registres d'analyse mobilisés par les chercheurs. On n'aborde pas ici la littérature grise. Ce qui relève de l'insertion professionnelle ne figure pas non plus dans ce travail, car les études réalisées sur ce point ne se préoccupent pas des curricula, pas plus formels que réels. Cet objet sort par conséquent de notre approche. Il sera en revanche abordé dans le chapitre qui traite des relations diplôme-emploi. Néanmoins, comme la question du déclassement des diplômés a immédiatement été posée, dès la création du diplôme, elle prend place dans ce chapitre.

2.1. Un baccalauréat jugé ambivalent

Les premiers articles rédigés sur le bac pro et les numéros spéciaux de revues consacrés à ce diplôme s'interrogent d'abord sur l'ambiguïté de ce nouveau baccalauréat. Les principales questions tournent ainsi autour de l'association inédite entre « baccalauréat » et « professionnel » pour pointer la contradiction que représente l'existence d'un tel diplôme, qui rompt avec la définition institutionnelle du baccalauréat (même si, dans la pratique, le baccalauréat a été un diplôme de sortie

du système éducatif pour des dizaines de générations). Le baccalauréat est en effet le premier grade de l'enseignement supérieur, il ouvre à la poursuite d'études et n'est donc pas censé la limiter. Or le bac pro, dans sa définition originelle, doit mener directement à l'emploi. S'il autorise la poursuite d'études, ce n'est cependant pas sa vocation principale. Le désir potentiel des diplômés de poursuivre leur cursus est même alors redouté par les responsables du ministère de l'Éducation nationale, car il détournerait le diplôme de sa finalité première. L'intitulé du diplôme apparaît ainsi comme un oxymore.

Si sa définition très spécifique distingue le bac pro du baccalauréat général et du baccalauréat technologique (dont la vocation était mixte lorsqu'il n'était que « baccalauréat de technicien »), elle oblige aussi le ministère à adresser des consignes aux académies et aux enseignants pour limiter le nombre des poursuites d'études post-bac pro. Pour conforter la cible professionnelle du bac pro, le ministère devra faire preuve pendant des années d'une vigilance particulière. Le taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels suscite des diatribes, des emportements, et ne figure pas toujours dans les publications officielles. Il doit rester, au sens propre comme au figuré, confidentiel : entre 15 et 30 %, ce dernier taux étant considéré comme un maximum³⁶. Discours et textes officiels, consignes formulées dans les circulaires de rentrée, recours à des statistiques objets de fréquentes contestations (que confortent alors la fragilité des données recueillies et les différences de résultats entre les diverses enquêtes menées) interviennent pour assurer ce qui ne va pas de soi : le bac pro n'est pas un diplôme de poursuite d'études. Il est équivalent aux autres baccalauréats mais n'est pas identique. L'insistance est nécessaire pour que le message passe. De plus, le fait que ce diplôme requière une année de formation supplémentaire rend d'autant plus paradoxale la volonté du ministère de contenir les flux des diplômés dans l'enseignement supérieur. A un moment où la croissance de l'enseignement supérieur est considérable, sous l'effet d'une politique très volontariste, cette limite imposée au bac pro apparaît étrange et difficile à justifier. Pour les chercheurs, cette limitation des objectifs du bac pro pose problème, c'est pourquoi les premiers articles qui traitent du diplôme en discutent.

Philippe Zarifian (1993) montre ainsi que, créé pour participer à l'objectif des « 80 % », le bac pro ne pouvait qu'être investi d'ambitions de poursuites d'études par les élèves et leurs familles. Il voit par conséquent une « hypocrisie » (p. 180) dans le titre du diplôme. La hiérarchie des bacs lui semble provenir mécaniquement des limites données d'emblée au bac pro, limites contestables dès lors qu'il s'agit d'un baccalauréat. Selon lui, « D'une part, on risque de déplacer l'échec scolaire vers le haut et de le rendre encore plus radical en termes d'échec social (et on ne peut isoler l'un de l'autre), d'autre part on risque de freiner, voire de mettre en péril, l'enjeu le plus essentiel, à savoir : la transformation du statut et du contenu de l'ensemble de l'enseignement professionnel, et l'engagement des partenaires sociaux sur cet enjeu » (p. 188). La perspective d'une translation, également posée par Pierre Bourdieu dans *La misère du monde* (1993), préoccupe ce chercheur, qui ne considère pas le bac pro comme une réponse à des besoins en ouvriers-bacheliers. Du point de vue de l'emploi, l'enjeu est pour lui de remplacer une main d'œuvre non diplômée par une main d'œuvre diplômée. Autrement dit, l'irruption du bac pro est

³⁶ Selon la DEPP, 40 % des bacheliers professionnels poursuivent désormais leurs études.

non seulement prématurée par rapport à l'évolution du travail et de l'emploi, mais elle est également source de problèmes pour l'enseignement professionnel et son public.

La « norme baccalauréat » pose question aux chercheurs, car l'institution d'une nouvelle norme de sortie du système éducatif, située à un niveau de formation que les jeunes peinent à atteindre, surtout lorsqu'ils dépendent de la filière professionnelle³⁷, est considérée comme un facteur de discrimination sociale. Pour Catherine Agulhon, par exemple (1993), l'avenir des 20 % qui échappent à l'objectif de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ne peut qu'être assombri. L'étiquetage, voire la stigmatisation que peut produire cette norme sur ceux qui ne parviennent pas jusqu'au niveau IV, apparaissent ainsi comme les effets pervers d'une politique de hausse du niveau d'éducation qui traduit ses objectifs en taux, sur un mode gestionnaire.

Henri Eckert et Bernard Hillau se focalisent quant à eux sur ce qu'ils appellent « les paradoxes de la seconde chance » (1993), seconde chance qu'est supposé offrir le bac pro aux élèves de l'enseignement professionnel, reclus auparavant au niveau V de formation. En soulignant l'ambiguïté de la politique éducative, qui développe une politique scolaire aboutissant à la diversification du niveau IV, tout en se targuant de l'existence d'une demande économique dont elle n'a pas tardé à s'éloigner, ces auteurs soulignent le risque de voir se renforcer « la catégorie de l'échec scolaire pour ceux qui n'accèdent pas à cette nouvelle référence qu'est le niveau bac » (p. 166). Ils mettent également en cause l'association entre « la valeur professionnelle » et le « capital de savoirs scolaires » sur laquelle repose la création du bac pro.

La vision comptable au cœur de la politique de hausse du niveau d'éducation, qui a inscrit officiellement ses ambitions chiffrées dans la loi d'orientation sur l'école du 10/07/1989 (laquelle prévoit de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et 100 % à un CAP ou un BEP au minimum), est également un objet fréquent de critiques. Si le fait de se donner des chiffres de référence apparaît rationnel pour la réalisation d'une politique publique, l'énoncé de pourcentages précis, très éloignés de ceux atteints au moment de leur affichage (au milieu des années 1980, le taux d'accès au niveau du bac est inférieur à 40 % d'une génération) est souvent dénoncé, au mieux comme une maladresse, au pire comme une politique de communication ou la fabrique d'une illusion sociale (Bourdieu, 1993).

Les articles publiés jusqu'en 1993 environ associent l'objectif des 80 % et la création du bac pro, parce qu'elle intervient comme un instrument au service de cet objectif. Leur perspective est par conséquent moins focalisée sur le diplôme en tant que tel. Et lorsqu'ils considèrent le bac pro par rapport à ses liens avec l'emploi, c'est dans une conception industrielle et ouvriériste le plus souvent.

2.2. Une vision à la fois industrialiste et ouvriériste

³⁷ Même si 30 % des titulaires de BEP rejoignent à l'époque la filière technique pour préparer un baccalauréat de technicien

Le bilan du bac pro proposé en 1995 par la revue du Céreq, *Formation-Emploi*, n'échappe pas à cette règle³⁸. Il apparaît surdéterminé par une vision industrialiste du diplôme. Si cette polarisation n'est pas neuve, tant les liens entre l'enseignement professionnel et l'histoire de l'industrie et de la qualification ouvrière sont fortes (Brucy, 1998), elle semble cependant particulièrement décalée dès lors que la majorité des flux d'inscrits préparent une spécialité tertiaire. En outre, dès la création du diplôme, les spécialités tertiaires étaient présentes (la vente-représentation étant l'une des 5 premières). L'argument de former des techniciens d'atelier, brandi par le ministère de l'Éducation nationale pour justifier l'institution du bac pro, n'explique qu'en partie la centration des analyses sur le caractère industriel du diplôme. Pour beaucoup de chercheurs (sachant qu'ils ne sont pas nombreux à travailler sur le sujet), l'enseignement professionnel est attaché au monde ouvrier. Souvent associée à une volonté, assez militante, de ne pas occulter l'existence de ce monde, cette conception ouvriériste ne permet pas de rendre compte de la diversité de la voie professionnelle. Elle ne donne pas non plus les moyens de comprendre tous les enjeux auxquels ont affaire les diplômés et le ministère de l'Éducation nationale.

On peut constater en tout cas que dans les années 1990 comme dans les années 1970 (Baudelot & Establet, 1971 ; Grignon, 1972), l'enseignement professionnel reste apparenté à un enseignement industriel, réservé aux futurs ouvriers. Il forme pourtant, et depuis longtemps, des masses de futurs employés : secrétaires, comptables, employés administratifs divers, employés de commerce et de l'hôtellerie-restauration, personnels des services aux personnes dont la coiffure est l'une des plus anciennes représentantes etc. Créé en 1919, le CAP mène dès cette date aux emplois d'ouvrier et d'employé qualifié, à l'instar du BEP, institué en 1966. Prenant place à la suite de ces diplômes, le bac pro est à la fois industriel et tertiaire. Si le nombre des spécialités industrielles est plus élevé que celui des autres spécialités, ce qui est vrai pour tous les diplômes professionnels, c'est en raison des distinctions qui existent entre les métiers et les emplois dans le secteur secondaire, mais aussi parce que les organisations patronales tiennent à conserver des diplômes très spécialisés même lorsqu'elles en appellent à la polyvalence et aux compétences transversales (Maillard, 2005).

2.2.1. L'introuvable ouvrier-technicien

Lorsqu'elle s'interroge sur le caractère réellement novateur du bac pro, Myriam Campinos-Dubernet (1995) se réfère elle aussi à un bac pro industriel. C'est la réalité de l'ouvrier-technicien qui oriente son regard et l'amène à dresser « un constat mitigé, voire ambigu » (p. 3). Dans l'usinage, sur lequel repose son approche critique, l'ouvrier-technicien est quasi-invisible, d'où l'orientation assez sombre de son article. Or, il faut bien en convenir, si l'ouvrier-technicien est rare dans l'industrie, il l'est bien davantage dans la plupart des activités tertiaires. Et il est peu probable qu'un bac pro de comptabilité ou de commerce mène à la qualification d'ouvrier-technicien... Mais sans doute n'est-ce pas là la conséquence d'une erreur de définition du diplôme. Le filtre ouvriériste est là, une fois encore. Les questions

³⁸ Ce numéro 49 est composé de 5 articles. Deux d'entre eux nous intéressent particulièrement, les trois autres étant plus descriptifs.

qu'elle pose sur l'espace de qualification du diplôme et les ruptures qu'elle analyse ne se cantonnent pas, cependant, au seul champ industriel.

Dans le champ du tertiaire en effet, l'espace de qualification du bac pro est également « flou », pour reprendre son propos (p. 16). Mais les problèmes que pose sa circonscription ne reposent pas sur la difficulté d'identifier un ouvrier-technicien. Cet argument ne vaut évidemment pas pour les spécialités tertiaires, pas plus qu'à l'ensemble des spécialités industrielles. Il ne s'adresse pas aux spécialités du BTP par exemple. De plus, alors que dans le secteur industriel existe une tradition de catégorisation des emplois et de qualification, qui distingue finement les classifications dans les conventions collectives (au moins jusqu'aux grilles à critères classants, qui se multiplient depuis les années 1990), ce n'est pas le cas dans l'ensemble du secteur tertiaire. Si des repères nets ont pu exister et existent encore parfois dans certains sous-secteurs, comme ceux des banques et des assurances, où les syndicats de salariés ont joué un rôle notable, comme ceux de la santé et du travail social, forts de plusieurs professions réglementées, ou comme la fonction publique, les distinctions professionnelles sont beaucoup plus évasives dans d'autres sous-secteurs. Ce qui influence les liens entre les diplômes et les emplois. Le commerce en est l'exemple-type. On peut y être classé comme « employé » avec un CAP, un BEP ou un bac pro, au même coefficient salarial. Pour ce qui concerne la catégorie socio-professionnelle des « employés », la différenciation des diplômes n'a guère son pendant dans le système d'emploi. De même qu'il s'avère difficile d'identifier des compétences très caractéristiques selon les diplômes et le niveau de formation, quels que soient les rédacteurs des référentiels, il est souvent malaisé de distinguer les activités professionnelles exercées par les diplômés des niveaux V et IV. On peut donc à proprement parler d'espace de qualification flou, flou qui concerne la catégorie des employés de commerce en général bien plus que le bac pro.

Quoi qu'il en soit, le bilan que tire Myriam Campinos-Dubernet de la mise en place du bac pro reste pertinent sur plusieurs points : académisation, affaiblissement des savoir-faire, valorisation de l'alternance école-entreprise. Son appréciation finale est pourtant positive, même si elle dénonce la fuite en avant de la société française dans une hausse du niveau d'éducation déconnectée de la réalité des emplois.

Philippe Mouy et Patrick Veneau (1995), dans la même revue, s'en prennent également au mythe de l'ouvrier-technicien. Ils se fondent cependant sur les emplois occupés par les diplômés de trois bacs pros industriels (Productique-mécanique, Maintenance des systèmes mécaniques automatisés, Équipements et installations électriques). Leur raisonnement est donc plus justifié. Ils mettent en cause les modèles d'interprétation du travail qui ont présidé à la création de ces trois spécialités, en montrant qu'il y a loin entre la réalité du travail et ce que visent les diplômes. La polyvalence au cœur de ces diplômes leur paraît à la fois surévaluée et mal définie. Selon ces auteurs, l'avenir du bac pro s'inscrit davantage dans l'occupation des postes offerts auparavant aux titulaires d'un BEP que dans l'accès à des emplois introuvables de techniciens d'atelier.

2.2.2. Un nouveau diplôme pour construire une nouvelle figure ouvrière

Si la conception ouvriériste est très présente chez plusieurs auteurs, c'est sous une forme qu'elle se présente dans les travaux de Stéphane Beaud et d'Henri

Eckert. Ces deux chercheurs focalisent ainsi leurs analyses sur la rupture avec le monde ouvrier que produit le bac pro, autant par son titre de baccalauréat que par son curriculum. Stéphane Beaud (1996) parle ainsi de « désouvriérisation » provoquée par le bac pro, le renoncement à certains gestes de métier et à une certaine conception du travail ouvrier, et les aspirations intellectuelles qui fondent le diplôme exprimant à ses yeux une volonté du ministère de l'Éducation nationale d'abandonner l'univers ouvrier. La modernisation engagée par le ministère dans la décennie 1990 donne plutôt raison à cet auteur, même si l'on doit rappeler que c'est vers l'emploi d'ouvrier qualifié que dirige le bac pro, dès son origine. Il vise en effet les classifications les plus élevées de la qualification ouvrière et employée et c'est ainsi qu'il est présenté. Mais en supprimant les principales spécialités industrielles de CAP et en promouvant le cursus BEP/bac pro, le ministère a bien valorisé un autre profil d'ouvrier que celui du « métallo » en bleu de travail. Selon Stéphane Beaud, le passage de l'ouvrier traditionnel, dont le travail repose beaucoup sur le corps et le contact direct avec la matière, à un ouvrier « moderne » intervenant plutôt sur la programmation de machines, tel qu'il est envisagé dans les référentiels, relève davantage d'une construction patronale et institutionnelle qu'il ne découle de l'observation des emplois. Il s'agirait ainsi de produire une nouvelle figure d'ouvrier en col blanc, éloignée en tous points des cols bleus, de leur sens collectif et de leurs capacités insurrectionnelles : un ouvrier qui ne se sentirait pas vraiment ouvrier, aspirant à devenir autre chose et spontanément coupé du collectif ouvrier existant dans l'entreprise. En donnant aux organisations patronales, principalement à l'UIMM, les moyens d'organiser systématiquement cette rupture avec le monde ouvrier traditionnel, l'institution éducative se serait subordonnée à une logique d'employeurs soucieux de mettre en place de nouveaux modes managériaux.

C'est aussi la « recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés » qui intéresse Henri Eckert (1999), à partir de l'analyse de la création du bac pro et des résultats des enquêtes d'insertion fournis par le Céreq. Pour lui, « au-delà de l'élargissement de ses compétences techniques ou de communication, et plus essentiellement, est attendue du nouvel ouvrier qualifié de l'industrie l'intégration, sinon l'intériorisation, de la contrainte industrielle elle-même » (p. 241). Les justifications techniques au principe de la création des bacs pros industriels serviraient ainsi à camoufler l'exercice de domination opéré par le patronat avec la complicité du ministère de l'Éducation nationale, pour faire en sorte que les nouveaux ouvriers adoptent les comportements attendus et se plient de bon gré aux exigences du travail et de l'entreprise.

Pour Myriam Campinos-Dubernet en revanche (1995), « la création d'un ouvrier-bachelier est peut-être une chance de maintenir à cette catégorie sociale (celle des ouvriers) une légitime dignité » (p. 27).

Dans l'article qu'il a rédigé sur les diplômes transversaux, fondé sur l'exemple du bac pro Pilotage de systèmes de production automatisée (PSPA), c'est la pertinence du modèle « transversal » qu'interroge Emmanuel Quenson (2009). A partir d'une enquête réalisée en 2003 et 2004 dans les établissements de formation et dans les entreprises, à la demande de la DGESCO³⁹, il se préoccupe du décalage

³⁹ Cf Quenson E., 2004, *Un nouveau profil de diplôme pour une nouvelle figure professionnelle ? Le baccalauréat professionnel Pilotage de systèmes de production automatisée, un diplôme transversal*, CPC/Document n° 8, ministère de l'Éducation nationale. L'article publié en 2009 a une portée plus générale et provient de plusieurs travaux sur des diplômes transversaux.

existant entre les demandes de diplômes industriels transversaux formulées par les organisations patronales et l'emploi réellement accessible aux titulaires de ces diplômes. Consacré à la formation de cette nouvelle figure ouvrière évoquée précédemment, censée être particulièrement « moderne » en raison de ses attributs singuliers qui donnent la prévalence à la conduite du process plutôt qu'au produit, le bac pro PSPA a représenté une innovation très vantée au moment de sa création au milieu des années 1990. Emmanuel Quenson souligne ainsi l'accord de fond qui existait entre l'UIMM et le Secrétariat général des CPC pour donner plus de place, dans les curricula des diplômes professionnels, aux compétences transversales, considérées comme les plus utiles pour l'exercice du travail. Le nouveau bac pro devait ainsi répondre aux besoins semblables de branches professionnelles bien distinctes. L'existence et le développement d'une même activité professionnelle dans une pluralité de branches (industries métallurgiques, imprimerie et industries graphiques, chimie, industrie pharmaceutique, textile, plasturgie, industrie papetière), requérant un diplôme plus élevé qu'un diplôme de niveau V mais aussi des compétences plus générales que les compétences techniques incluses dans les bacs pros spécialisés, justifiait a priori cette création. Pour l'auteur, néanmoins, ni les modalités de la formation ni l'insertion des diplômés ne sont à la hauteur des ambitions des concepteurs de ce bac pro. Bien conçu sur le papier, répondant à une logique de modernisation des organisations du travail et des process de production apparemment inéluctable, le bac pro PSPA se trouve en fait mal reconnu sur le marché du travail. Dépourvu d'identité forte, il reste méconnu et largement sous-estimé par les employeurs, lesquels demandent encore des compétences liées aux produits mais confient en outre souvent aux jeunes diplômés des tâches prises en charge par des titulaires de CAP ou de BEP. Emmanuel Quenson met ainsi en cause les représentations fallacieuses qui ont abouti à la création du bac pro, et dénonce le modèle finalement trop informel sur lequel repose son curriculum.

Ces différents auteurs, avec des approches très distinctes, critiquent l'évolutionnisme et le déterminisme technologique qui peuvent déterminer la création des bacs pros. Cette création apparaît *in fine* peu justifiée du point de vue de l'emploi. Elle semble répondre surtout à une volonté politique de hausse générale du niveau d'éducation, associée à des stratégies patronales de renouvellement des principes de recrutement et de gestion des ressources humaines. Le point de vue reste cependant très industriel, très dépendant également de l'offre construite par la CPC de la métallurgie. Il ne permet pas d'appréhender ce qui se passe dans d'autres spécialités industrielles et encore moins dans les spécialités tertiaires.

Quelques chercheurs s'émancipent heureusement de tels tropismes, comme Catherine Agulhon, qui souligne la très grande diversité de l'enseignement professionnel et de ses diplômes dans *L'enseignement professionnel – Quel avenir pour les jeunes ?* (1994). Elle y affine l'image de l'enseignement professionnel en montrant l'importance des spécialités des diplômes, les spécialités tertiaires ayant peu en commun avec les spécialités industrielles du point de vue des objectifs professionnels, de l'organisation et du contenu des savoirs, comme des publics en formation (masculin pour les spécialités industrielles, plutôt féminin pour les autres, les spécialités mixtes étant finalement les moins nombreuses). Elle précise de même que l'appartenance au milieu « populaire » à laquelle se réfèrent en général les travaux qui portent sur la voie professionnelle renvoie à une stratification sociale beaucoup plus sophistiquée, les élèves inscrits en bac pro Comptabilité dépendant

par exemple des fractions supérieures des catégories ouvrière et employée, ainsi que des petites classes moyennes, alors que ceux qui préparent un bac pro de Productique ont plus souvent une origine ouvrière.

Dans ses travaux, Bernard Fourcade s'attache lui aussi à déconstruire l'image forgée par certaines publications. Le chapitre qu'il consacre à « La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie : maintenance, productique, électrotechnique » dans *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France* (1997) inverse la perspective habituellement adoptée sur ce sujet, puisqu'il y affirme que les petites entreprises ont bien été présentes dans la constitution de ces bacs pros, alors que celle-ci est la plupart du temps considérée comme une pure production des très grandes entreprises, alliées pour la circonstance à un ministère de l'Éducation nationale hermétique aux besoins des PME-PMI (ce point de vue est celui de Myriam Campinos-Dubernet et de Patrick Veneau, par exemple). Si l'on déporte l'attention des filières liées à la métallurgie pour observer celles du bâtiment, de la chimie, de la plasturgie et des services, la réduction du bac pro à un diplôme industriel d'ouvrier-technicien, subordonné aux revendications de l'UIMM et des grandes entreprises, ne tient pas. Mais elle est également fragile, si l'on en croit cet auteur, dans les spécialités-mêmes que gère la CPC de la métallurgie.

L'orientation industrialiste, qui plus est fondée sur la très grande entreprise, n'est cependant pas le seul postulat sur lequel s'est construite la littérature relative au bac pro.

2.3. Une mise en cause de la légitimité du diplôme : de l'échec dans la poursuite d'études au déclassement sur le marché du travail

Si Benoît Bouyx, Secrétaire général des CPC et donc responsable du service de création des diplômes à l'Éducation nationale entre 1983 et 1998, précise que « le bac pro a donc représenté une évolution importante, en ce sens qu'il a permis de décroiser les CAP et BEP et ouvert un raccordement possible aux enseignements universitaires » (1997, p. 48)⁴⁰, c'est justement cette possibilité offerte aux jeunes de la voie professionnelle qui peut être jugée comme un problème. Ces jeunes ont en effet été écartés de la voie générale et technologique en raison de leurs difficultés scolaires. Les retrouver en enseignement supérieur, même si leur parcours a été plus long que celui des autres élèves et si des opportunités de résoudre leurs difficultés scolaires leur ont été données, apparaît par conséquent moins comme un signe de la démocratisation du système éducatif et de l'efficacité scolaire de la voie professionnelle que comme une anomalie perturbatrice.

C'est ainsi que Thierry Blöss et Valérie Ehrlich (2000) incriminent la présence, au sein de l'université, de ces « nouveaux bacheliers » que sont les bacheliers technologiques et professionnels. Pour ces auteurs, leur place n'est pas à l'université, pour laquelle leur diplôme n'est de toute façon pas conçu. Ils sont donc considérés comme des perturbateurs, des illégitimes dont la présence apparaît comme un risque pour l'université, les universitaires et pour les autres étudiants :

⁴⁰ « Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France », in Möbus M. & Verdier E. (dir.), 1997, *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France – Conception et jeux d'acteurs*. Paris, L'Harmattan, pp. 45-54.

risque d'encombrement de certaines spécialités, de décrochages, d'efforts vains de la part des enseignants, d'affaiblissement du niveau... Risque qui pèse également sur ces bacheliers, confrontés à la concurrence et à leur insuffisance scolaire, et à une probable sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur.

L'arrivée des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur peut également être traitée comme une fausse preuve de démocratisation. Pour certains auteurs, le baccalauréat professionnel est une duperie pour les jeunes, car il ne mène pas là où il prétend mener. L'échec fréquent de ses titulaires à l'université souligne ainsi pour Stéphane Beaud (2003) le décalage existant entre les promesses faites par l'institution éducative et les rêves des jeunes. Selon lui, ces derniers tiennent surtout à échapper à la stigmatisation que produit l'enseignement professionnel et à connaître enfin un parcours « normal », celui d'étudiant. Munis d'un baccalauréat, ils tenteraient en vain d'échapper à une insertion rapide dans la vie active, leur titre de bachelier l'emportant sur la dimension professionnelle du diplôme. Mal préparés à la poursuite d'études, les bacheliers professionnels subiraient avec violence la découverte de leur inaptitude à répondre aux demandes des universitaires. Pour cet auteur, le bac pro est un faux baccalauréat mais un vrai leurre.

Ces propos très dénonciateurs n'envisagent le bac pro que par rapport à ses prétentions de baccalauréat, prétentions qu'il remplit de fait mal, dès lors qu'on le compare à un baccalauréat général. Ils laissent également supposer que l'ensemble des bacheliers professionnels aspirent à intégrer l'université, ce que l'on peut difficilement affirmer. Si dans nos propres travaux, on a pu constater une volonté de poursuite d'études chez les titulaires d'un bac pro, c'est vers le BTS que s'orientait cette volonté, l'université n'intervenant que comme un palliatif en attendant une inscription dans une section de BTS (Maillard, 1998). Dans la mesure où l'accès à la formation en BTS était alors rendue bien plus facile après une année passée à l'université, le choix de s'inscrire à l'université apparaît relever d'une décision rationnelle et stratégique plutôt que d'une ambition d'études longues.

Le terme de « leurre » est aussi celui auquel se réfère Madeleine Figéat (1996) dans le court ouvrage qu'elle a consacré à la comparaison de deux bacs pros : Productique et Commerce. Dans la mesure où l'intitulé de cet ouvrage est *Les baccalauréats professionnels : un espoir ou un leurre ?*, le ton est donné. D'emblée, cet auteur s'interroge sur la légitimité de ce diplôme, en voulant en dresser un bilan dix ans après sa création. La réponse ne se trouve cependant pas dans les chapitres de l'ouvrage, qui présente assez platement les spécialités et les témoignages recueillis, pas plus que dans la conclusion. Plutôt alambiquée, cette conclusion de six pages met en garde contre les illusions du bac pro tout en le considérant comme « un bagage » (p. 139, en gras dans le texte). Et elle se termine par la question du titre, renvoyant le lecteur à sa perplexité.

Si le déclassement scolaire du bac pro a suscité beaucoup d'articles, le déclassement professionnel des diplômés a lui aussi inspiré une large veine de publications. C'est surtout au Céreq que cet axe a été développé. Henri Eckert s'y est particulièrement illustré, en proposant d'abord une conception assez normative du déclassement, mesuré par le décalage entre l'emploi cible et l'emploi obtenu (2000), avant d'affiner sa réflexion et de modérer son interprétation des résultats produits par les différentes enquêtes d'insertion du Céreq (2005).

Recrutés comme ouvriers qualifiés de premier niveau, les titulaires d'un bac pro industriel sont souvent considérés dans ces enquêtes comme des « déclassés ». Trois ans après leur sortie du système éducatif, on constate pourtant une évolution de carrière, qui permet d'associer le bac pro à une possible mobilité ascendante. C'est cette position que défend désormais Henri Eckert, après avoir déploré l'étroitesse de l'espace professionnel accessible aux bacheliers professionnels.

Pour ce qui concerne les diplômés d'un bac pro tertiaire, l'analyse est bien plus complexe à mener. Que l'on adopte une approche normative, statistique ou subjective du déclassement, il reste difficile de caractériser la qualité de l'insertion professionnelle de jeunes classés comme « employés ». Le déclassement reste néanmoins le filtre souvent utilisé pour qualifier les modes d'accès à l'emploi des diplômés, la proximité des salaires avec le SMIC et la stagnation des carrières offertes aux jeunes, dont une grande part sont des filles, favorisant l'usage d'une telle grille d'analyse. En l'absence d'une connaissance plus fine du contenu des activités exercées, on parvient mal à distinguer les emplois occupés par les différentes catégories de diplômés. Dans un travail publié en 2002 sur les commerciaux et les vendeurs, Henri Eckert et Dominique Épiphanie soulignent l'existence d'un lexique invraisemblablement large dans les propos des jeunes sortis du système éducatif en 1992 et interrogés en 1997 par le Céreq. Ils repèrent 1 200 intitulés différents pour 2 806 personnes interrogées. Dans l'incapacité de produire des ensembles cohérents, selon leurs propres dires, ils mettent en valeur les recompositions professionnelles et les changements au sein des activités que signalent les nombreux intitulés utilisés. On n'en saura guère plus sur le contenu de ces activités professionnelles, qu'il faudrait aller observer pour saisir ce qu'elles recouvrent. En l'absence de telles observations, l'analyse en terme de déclassement a peu de fondements. C'est du reste à ce résultat qu'aboutit Noémie Dessus dans son étude sur les liens entre diplômes et emplois dans les grandes surfaces de produits culturels (2004), initiée par la DGESCO, alors que sa problématique repose sur l'hypothèse d'un déclassement prononcé des diplômés.

Ces différents travaux montrent que les prismes avec lesquels on a l'habitude de considérer le système éducatif sont peu opérants dès lors qu'on observe l'enseignement professionnel et ses diplômés. Ils conduisent à réduire le champ de vision, à soumettre des singularités au filtre d'une connaissance qui ne peut qu'en limiter la portée, et montrent à quel point il est difficile de renoncer aux catégories d'analyse aisément mobilisables pour saisir l'univers hétérodoxe de la voie professionnelle. Ce qui intéresse surtout les chercheurs, c'est ce que n'est pas le bac pro. Ce à quoi il ne mène pas. En raison de ses particularités au sein du système éducatif, la voie professionnelle n'intéresse pas les chercheurs en éducation. Quant à ceux qui observent les évolutions du travail et de l'emploi, ils ne lui accordent qu'une faible attention, parce qu'elle relève justement du système éducatif. Le bac pro a constitué épisodiquement un objet d'interrogation. L'intérêt qu'il a suscité s'est vite affaibli, sans connaître de réel regain. Dans la collection CPC/Document de la DGESCO, les publications consacrées à ce diplôme ne sont pas non plus très nombreuses. On peut imputer cette rareté au bon fonctionnement du diplôme, la commande d'études sur des diplômes particuliers intervenant pour résoudre des problèmes repérés. D'autres priorités ont pris le pas sur la nécessité de connaître un diplôme qui a considérablement évolué en vingt ans, et qui n'a plus grand-chose en

commun avec ce qu'ont mis en place ses fondateurs. Si la généralisation du bac pro en 3 ans donne l'occasion de relancer les travaux de recherche sur ce diplôme, on peut cependant regretter les manques qui jalonnent son histoire, même si celle-ci est brève.

3. Les bacs pros Commerce et Restauration dans l'offre de formation : évolutions et positions

Les bacs pros Commerce (1994) et Restauration (1987) ont déjà une relative ancienneté et font partie des bacs pros qui concentrent les effectifs les plus élevés. Ils forment également une population mixte, situation rare parmi les diplômés professionnels. Comme les emplois, les diplômés ont en effet un genre, c'est pourquoi on trouve plus souvent des diplômés professionnels marqués par la présence de filles ou par celle de garçons que des diplômés où filles et garçons se côtoient.

La part de ces deux diplômés dans l'offre de formation s'est considérablement développée sur le territoire national, mais à des rythmes différents. Si tous deux occupent une place notable au niveau IV, le bac pro Commerce est celui qui a connu la plus forte ascension, sans baisse de régime.

3.1. La place des deux diplômés dans l'offre de formation

Le bac pro Commerce, avec ses 35 246 élèves⁴¹, se place au premier rang des bacs professionnels par l'importance de son effectif. Il devance désormais le bac pro Métiers de la comptabilité (34 180 élèves) et le bac pro Métiers du secrétariat (32 010 élèves). Ces trois bacs pros, qui rassemblent chacun de très gros effectifs, dépendent du domaine tertiaire. Le premier bac pro industriel, Métiers de l'électrotechnique, n'arrive qu'en quatrième position avec 21 291 élèves. Si les spécialités de production sont plus nombreuses que les spécialités tertiaires, ces dernières forment d'importants volumes d'élèves, concentrés dans quelques spécialités.

Les effectifs de terminale de ce diplôme ont connu une croissance constante et ont été multipliés par 10 depuis sa création (1 475 en 1990, ils étaient plus de 7 000 en 1995 et 13 639 en 2005). Cette évolution tient au caractère transversal des emplois qu'il vise et à leur importance numérique, mais aussi à l'augmentation soudaine de l'attractivité des formations du commerce. Développer des formations pour un secteur qui a considérablement crû - même si la stabilité du nombre des emplois a remplacé depuis peu leur hausse continue -, qui est présent partout et pourrait être à même de se développer à nouveau suite à la nouvelle libéralisation des règles d'implantation des grandes surfaces, relève d'une politique rationnelle pour les Régions, les académies et les établissements de formation. Et comme le commerce attire de plus en plus de jeunes, dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur, un lien peut facilement être établi entre l'offre de formation et le désir des jeunes. Dans la mesure où l'ouverture de sections commerciales est très peu coûteuse, contrairement à ce que requièrent d'autres formations, comme celles de l'hôtellerie-restauration justement, on comprend aisément l'origine de l'extension du bac pro Commerce.

⁴¹ Les effectifs cités concernent l'année 2008, ils proviennent de la DGESCO. Les flux de terminale sont issus des travaux du Céreq.

L'intérêt accordé aux spécialités du commerce est également visible dans la place qu'occupent les spécialités Vente et Services, qui dépendent elles aussi de la compétence de la 15^{ème} CPC. Le bac pro Vente (prospection-négociation-suivi de clientèle) regroupe en effet 12 005 élèves, il occupe le 5^{ème} rang des bacs pros. Le bac pro Services (accueil, assistance, conseil) se situe, lui, au 8^{ème} rang. Avec 9 943 élèves, il arrive aussitôt après le bac pro Restauration, qui en regroupe 10 769.

Le bac Restauration occupe le 7^{ème} rang des bacs pros dans la voie scolaire. Diplôme du tertiaire, il forme cependant des ouvriers et des employés, les cuisiniers relevant en effet de la catégorie socio-professionnelle des ouvriers dans la mesure où ils transforment la matière. Ce sont aussi plus souvent des garçons, ce qui rend la mixité du bac pro moins nette que ce que l'on a pu écrire plus haut. Dans ce diplôme bivalent, les filles s'orientent plus souvent vers le service tandis que les garçons préfèrent la cuisine. La séparation entre les genres reste donc bien établie.

Si les bacs pros Commerce et Restauration n'ont évidemment pas la même histoire, ils n'ont pas non plus le même type d'inscription dans le registre de l'emploi. Leurs ambitions ne se situent plus au même niveau. Si le bac pro Commerce est devenu le bac pro le plus attractif de la voie professionnelle (au moins pour ce qui est de l'indice d'affluence), ses objectifs professionnels ont cependant été réduits depuis sa dernière rénovation. Le bac pro Restauration affiche des ambitions bien plus élevées. Une inégalité patente existe sur ce point entre les deux spécialités, au moins pour ce qui relève des référentiels.

3.1.1. Le bac pro Commerce

Le bac pro Commerce relève de la 15^{ème} CPC, intitulée « Techniques de commercialisation » avant la réforme des CPC engagée en 2007. Elle se nomme désormais « Commercialisation et distribution ». Le périmètre de cette CPC est assez clairement délimité quoique vaste. Si le nombre de ses diplômés est réduit, les effectifs qu'ils concernent sont élevés, comme les emplois qu'ils visent. En 2005, l'INSEE recense en effet 678 879 entreprises et un effectif salarié de 3 155 569 personnes, dont 970 374 dans le commerce de gros (INSEE, 2006). Ces salariés, auxquels s'ajoutent 364 000 non salariés, représentent un salarié français sur 7. Face à l'importance de ce secteur d'activité, divisé en multiples sous-secteurs, on peut penser que les enjeux de formation sont grands. L'extension du secteur ne s'est cependant pas accompagnée d'un recours systématique à des individus expressément formés. Si la professionnalisation a gagné les emplois des professions intermédiaires et des cadres, elle est beaucoup plus impalpable en ce qui concerne la catégorie des employés. Les organisations syndicales sont pourtant peu présentes dans l'activité de la CPC et leur investissement est des plus faibles. Malgré les appels à la professionnalisation des emplois et en dépit de la création de plusieurs diplômes, les liens entre diplômés et emplois, on le verra dans le dernier chapitre, restent particulièrement distendus. Cette distorsion, ainsi que les récentes tensions sociales qu'a connues le secteur, ne suffisent pas, apparemment, à mobiliser les syndicats de salariés.

Les clivages internes à cette CPC viennent moins d'une division entre les organisations patronales et syndicales qu'entre les tenants du petit commerce de détail et les représentants de la grande distribution. Ce clivage a eu l'occasion de s'exprimer franchement lorsque la Fédération du Commerce et de la Distribution

(alors Fédimas) a sollicité la suppression du CAP en 1992. Une étude a alors été commanditée pour vérifier la pertinence de cette demande (Maillard, 1992). A partir de ses résultats, le CAP n'a pas été éliminé mais subdivisé, afin de répondre aux besoins différents de surfaces de vente elles-mêmes diversifiées.

Né en 1989, le bac pro Commerce a été construit peu après le bac pro Vente-représentation, créé en 1986 et devenu Vente (Prospective-négociation-suivi de clientèle) en 2002. Il provient d'une demande formulée par la grande distribution pour alimenter des emplois correspondant alors à ceux de gestionnaires de rayons, d'adjoints aux chefs de rayon et de vendeurs très qualifiés. La reprise de magasins était également envisagée. Le bac pro pouvait ainsi répondre à la fois aux besoins de la distribution et du petit commerce de détail, sachant que ces deux sous-secteurs d'activité se posent en concurrents et n'envisagent pas uniformément l'avenir de leurs entreprises et des emplois. C'est beaucoup pour se démarquer du petit commerce que la grande distribution a réclamé la création de nouveaux diplômes et la constitution d'une filière complète, allant du CAP a BTS, au nom de la modernité qu'elle représente et de sa puissance sur le marché du travail. Implantée dans les années 1960 en France, lorsque la consommation de masse prend forme (longtemps après les Etats-Unis, qui en ont inspiré le modèle), on lui doit un très grand nombre de créations d'emplois pendant une trentaine d'années. Son expansion s'est ralentie, sa dynamique de recrutement repose plus sur le turn-over que sur des créations nettes d'emplois, mais la puissance financière que possèdent les grandes enseignes transnationales font de la grande distribution un des principaux employeurs de France et un partenaire essentiel du ministère de l'Éducation nationale dans la CPC.

Attractif en raison de ses liens avec un secteur d'activités particulièrement dynamique, omniprésent sur le territoire national et réputé pour les opportunités de mobilité professionnelle qu'il offre, le bac pro a changé de curriculum en 2004. Sa définition large a été restreinte, une certaine forme de pragmatisme désigne sa refonte, qui marque aussi une distance avec les perspectives qui lui avaient été allouées au moment de sa naissance. Depuis sa dernière rénovation en 2004, la reprise de magasins et toute la dimension gestionnaire qu'elle incluait, ne font plus partie du référentiel. Le fait que les reprises avaient un caractère seulement exceptionnel a justifié cette exclusion.

L'emploi visé par ce diplôme est celui « d'employé commercial ». Cet intitulé circonscrit l'espace de qualification du diplôme en le limitant aux emplois dits d'exécution (catégorie qui rassemble les ouvriers et les employés et se distingue des « techniciens et professions intermédiaires »). Dans cette mesure, le bac pro ne se distingue pas du CAP et du BEP, qui mènent également aux emplois d'employés de commerce, vaste catégorie de plus de 900 000 actifs dont on cerne mal les disparités. Si dans le référentiel d'activités professionnelles, l'employé commercial se démarque de l'employé de commerce (distinction que le langage commun rend a priori peu intelligible), cette dénomination englobe indifféremment, dans les statistiques de l'INSEE, tous les actifs qui ont le statut d'employé, qualifiés ou non-qualifiés. Difficile à établir à partir du référentiel, le lien entre le diplôme et la qualification professionnelle l'est encore davantage lorsqu'on se réfère à la nomenclature des Professions et Catégories sociales (PCS), principal instrument des statistiques sur l'emploi.

Trois spécialités de bac pro existent dans la filière commerce : Vente, Commerce, Services, division officiellement liée à la segmentation des activités professionnelles et à l'élévation des qualifications. A la différence du bac pro Vente qui s'occupe surtout de prospection, le bac pro Commerce intervient dans des unités commerciales (boutiques, enseignes de distribution). Il vise par conséquent une tout autre activité professionnelle. Quant au bac pro Services, son orientation est moins nette. Si l'accueil et la relation aux clients et aux usagers sont au cœur de sa définition, l'activité commerciale n'est pas de son ressort. Créé à partir d'une demande exprimée par plusieurs grandes entreprises publiques (SNCF, La Poste, Air France...) et par le groupe Accor, il n'a pas réellement trouvé son espace professionnel. Envisagé comme un diplôme « transversal », ciblé sur une activité répandue dans diverses branches professionnelles et entreprises, et tendu vers des compétences plus comportementales que techniques, il souffre des mêmes difficultés que d'autres diplômes construits sur les mêmes principes : une absence d'identité et de cible professionnelle précise.

Parallèlement au bac pro Commerce existe un baccalauréat technologique Sciences et techniques de gestion Mercatique, qui rassemble 33 031 lycéens. Cet effectif est encore une fois très élevé. Ce baccalauréat vise la poursuite d'études et conduit principalement au BTS. Différents BTS sont accessibles dans la filière commerce, ils bénéficient d'une large implantation et accueillent les plus gros effectifs d'étudiants de BTS.

Le bac pro Commerce est alimenté pour près des trois quarts de ses effectifs (73, 4%) par les élèves de terminale de BEP Vente-action marchande. Le quart restant provient pour 6 % du BEP Métiers de la comptabilité et pour 2,7 % du BEP Métiers du secrétariat, BEP qui dépendent tous deux de la 16^{ème} CPC, consacrée aux « Services administratifs et financiers ». La transversalité de ces spécialités tertiaires offrait jusqu'à présent aux jeunes plusieurs passerelles et opportunités de réorientation.

Des trois bacs professionnels relevant de la 15ème CPC, c'est le bac pro Commerce qui comprend la part d'apprentis la plus importante : elle représente près de 25% de ses effectifs (contre 5 % en Vente représentation et 14, 5 % en Services), soit deux fois plus que la part des apprentis présente dans l'ensemble des bacs pros du secteur des services (12,2 %). De la même façon, par rapport aux deux autres spécialités, le bac pro Commerce concentre la part la plus importante des candidats au titre de la formation continue, qui représentent 15 % de l'ensemble des candidats (mais moins de 5 % pour les bacs pros Vente et Service) ; ce taux est relativement élevé, il est en tout cas supérieur à celui des candidats issus de la formation continue dans l'ensemble des bacs pro du secteur des services (10%).

La filière du commerce a la particularité de regrouper un nombre particulièrement élevé d'étudiants en BTS. Le BTS qui forme l'effectif le plus élevé, dans l'ensemble des 110 spécialités, est le BTS Management des unités commerciales, qui regroupe 20 627 étudiants. Derrière lui vient un autre BTS du commerce, le BTS Négociation-relation clientèle, préparé par 10 909 étudiants. Ces chiffres distinguent ces spécialités, car les effectifs de BTS sont souvent inférieurs à 10 000 inscrits et peuvent même se limiter à quelques centaines (voire moins).

Attractifs et ouverts à des jeunes d'origines scolaires distinctes, ces BTS n'accueillent pas, cependant, de gros flux de bacheliers professionnels.

Étonnamment, la poursuite d'études des titulaires d'un bac pro Commerce en BTS apparaît plutôt rare, dans les chiffres cités par le Céreq (2009), alors que la dimension généraliste du diplôme et l'existence de plusieurs BTS dans la filière auraient pu inciter les jeunes à y continuer leur cursus en plus grand nombre ; ce que laissaient supposer leur forte présence dans le BTS Force de vente et l'importance des demandes adressées – mais déboutées - au BTS Action commerciale dans les années 1990 (Maillard, 1998). Ainsi 10 % des diplômés en 2007 poursuivent immédiatement des études sous statut scolaire, contre 17 % des admis au bac pro Vente et 12 % des titulaires du bac pro Services. Ces taux sont plutôt faibles par rapport à ceux d'autres bacs pros. On peut y voir l'effet d'un lien étroit avec l'emploi, peut-être plus fort dans ces spécialités que dans d'autres bacs pros, mais peut-être aussi l'effet d'une sélectivité plus forte des BTS de la filière commerciale. Lors de la rénovation de ces BTS en 2003, l'orientation prise par l'inspection générale, en tant que chef de projet, a consisté à donner une place plus importante au management dans les curricula, place clairement notifiée dans le titre du BTS Management des unités commerciales, qui a remplacé le BTS Action commerciale. Alors que l'étude sur les BTS du commerce, réalisée en vue de leur rénovation (Maillard, 1998), signalait l'affaiblissement de la relation entre ces diplômes et les professions intermédiaires, la stratégie adoptée par la CPC pour remédier à cette rétrogradation a été de hausser le niveau de formation et d'en rendre compte dans le choix des termes utilisés. Une coupure nette a ainsi été dessinée entre le bac pro et le BTS, afin de renforcer l'appartenance de ce dernier à l'enseignement supérieur et de le rapprocher des diplômés des écoles de commerce. Il s'agit d'une stratégie politique, vouée à rompre avec la spirale du déclassement dans laquelle étaient aspirés les titulaires du BTS. Pour le bac pro en revanche, c'est un autre choix qui a prévalu. Il prend acte des relations concrètement repérées entre le diplôme et la qualification, et le dépouille de ce qui le tirait vers le BTS. Considérée à travers le filtre de la réforme en cours, cette décision apparaît peu favorable à la double finalité du bac pro. Mise en place pour assurer la segmentation des voies de formation et éviter les superpositions, elle va à l'encontre des projets désormais annoncés.

Les bacheliers Commerce qui poursuivent leurs études en BTS se dirigent principalement vers le BTS Négociation et relation client, bien avant le BTS Management des unités commerciales. C'est aussi le cas des titulaires d'un bac pro Vente. Plus que l'intérêt exercé par les spécialités, cette orientation manifeste la hiérarchie qui existe entre les deux BTS, ainsi que les inégales possibilités de sélection dont les établissements disposent. Les titulaires de ces deux bacs pros visent en tout cas une cible précise dans l'univers assez foisonnant des BTS. La situation est différente pour le bac pro Services, dont les aspirants à la poursuite d'études se dirigent vers quatre BTS : Assistant de direction en premier lieu, Négociation et relation client ensuite, Management des unités commerciales et Assistant de gestion des PME-PMI enfin. Si cette offre plus large peut être interprétée comme une multiplication des possibles, elle renvoie en fait, au moins pour ce qui concerne les relations du diplôme avec l'emploi, à une polyvalence qui contrarie son identification par les employeurs.

Cette question de la poursuite d'études des bacheliers professionnels est particulièrement pressante aujourd'hui, puisque la prolongation du cursus est désormais non seulement admise mais même encouragée. Les informations dont on dispose restent cependant très parcellaires. Les travaux du Céreq évoquent la

poursuite sous statut scolaire et ne disent rien des autres parcours suivis par les diplômés. Or, si l'on se réfère au panel 2002 étudié par la DEPP, ce sont 42 % des bacheliers professionnels qui poursuivent - ou tentent de le faire - leurs études. Il est probable que beaucoup d'entre eux viennent de bacs pros tertiaires, en raison de la transversalité de leurs contenus. On peut également supposer que les titulaires d'un bac pro Commerce sont nombreux à continuer leur cursus, sans doute à l'université mais aussi dans ces petites écoles de commerce privées qui foisonnent sur le territoire national et dont l'accès est peu sélectif. Bien que la formation dans ces écoles soit payante, il est possible que les jeunes issus des classes moyennes et des couches supérieures des catégories populaires soient nombreux à y être inscrits (sachant que ces catégories sociales sont bien plus représentées en bac pro qu'en CAP). On ne peut donc envisager les liens existant entre ce diplôme et l'enseignement supérieur seulement à partir des entrants en BTS.

3.1.2. Le bac pro Restauration

Le bac pro Restauration dépend de la 17^{ème} CPC « Tourisme Hôtellerie Loisirs », rebaptisée en 2007 « Tourisme, hôtellerie, restauration ». Cette CPC, qui possédait jusqu'à la réorganisation des CPC des frontières communes avec la CPC du sanitaire et social (20^{ème} CPC) et la CPC de l'alimentation (7^{ème}), vivait jusque là sur un mode plutôt conflictuel. De nombreuses tensions la parcouraient, l'une des plus vives portant sur l'intégration de la restauration collective en son sein. Pour juguler le conflit, Benoît Bouyx, lorsqu'il était Secrétaire général des CPC, avait choisi d'insérer la restauration collective dans la CPC du sanitaire et social, donnant à cette activité une véritable autonomie mais la situant dans une position plutôt étrange par rapport aux autres activités de cette CPC.

La dimension polémique des relations internes à la CPC a eu un grand retentissement lors de la rénovation du CAP Cuisine. Largement médiatisée, cette rénovation qui faisait entrer officiellement la cuisine d'assemblage et des produits pré-cuisinés dans la définition du diplôme a en effet suscité une longue période de diatribes (Jean-Pierre Coffe s'étant fait le chantre de la défense de la restauration traditionnelle, la résonance du conflit a été puissante et longue). En apparence résolue, la dualité entre la cuisine traditionnelle et la cuisine d'assemblage, tournée plutôt vers la restauration collective mais de fait très présente dans de nombreux restaurants dits « commerciaux » (Mériot, 2002), reste au cœur de divers débats. Les enseignants que nous avons rencontrés y font eux-mêmes souvent référence, lorsqu'ils s'interrogent sur ce qui désigne le métier de cuisinier auquel le bac pro doit et devra préparer dans un temps raccourci.

Le bac pro Restauration fait partie des bacs anciens puisqu'il a été créé en 1987 puis rénové en 1998 ; il a gardé la même appellation. Il reste pour l'instant le seul bac professionnel de la filière, même si, dans le cadre de la réforme du bac pro en 3 ans, la création de deux, voire trois bacs renvoyant à des spécialisations sont à l'étude. Sa croissance a été rapide entre le moment de sa création et 1995, puisqu'il rassemblait alors 3 430 inscrits en dernière année de formation, mais a ralenti depuis. En 2008, ce diplôme compte 10 769 élèves.

Malgré l'augmentation des flux en bac pro et en BP, c'est encore le niveau V qui rassemble le plus grand nombre de jeunes, élèves comme apprentis.

Le BEP Métiers de la Restauration et de l'Hôtellerie alimente presque en exclusivité ce bac pro (il représente 92,3 % des inscrits en première année). La filière peut ainsi être considérée comme « cylindrique ». Comme le BEP, le bac pro est bivalent, il prépare aux métiers de la production culinaire et à ceux du service en salle et de la commercialisation.

Dans le référentiel d'activités professionnelles, la présentation des cibles professionnelles est assez large. Il y est écrit que « le titulaire du bac pro est un professionnel très qualifié, immédiatement opérationnel, dans les activités de production culinaire et de service. Il est capable de s'adapter, à terme, à des fonctions d'animation et de management et ce, dans tous les secteurs et formes de restauration ». Ce titulaire peut par ailleurs être salarié ou « fonder une entreprise », sur le territoire national comme à l'étranger. Ces précisions sont d'autant plus importantes qu'elles démarquent ce diplôme des autres bacs pros, en lui conférant une dimension professionnelle et territoriale particulièrement vaste. On constate que la dernière rénovation du diplôme n'a pas rétréci cette surface, alors que la refonte du bac pro Commerce a procédé à une telle limitation. La gestion de l'entreprise fait ainsi partie du bac pro Restauration, appelé à fonder ou à reprendre une entreprise, alors qu'elle a disparu du bac pro Commerce.

Les emplois visés par le diplôme sont les suivants :

Dans le domaine de l'organisation et de la production culinaire

- premier commis
- chef de partie ou adjoint au chef de cuisine pour le secteur de la restauration commerciale
- chef de cuisine ou chef de rang, ou responsable de production pour le secteur de la restauration collective

Dans le domaine du service et de la commercialisation

- chef de rang
- maître d'hôtel
- adjoint au directeur de restaurant pour le secteur de la restauration commerciale comme pour celui de la restauration collective.

Le recours à des intitulés d'emploi qui sortent de la catégorie des emplois d'exécution distingue favorablement ce bac pro par rapport à d'autres bacs pros tertiaires, qu'il est plus difficile de différencier des diplômes de niveau V. Produit d'une volonté de la CPC, ce choix correspond aussi à une certaine époque de la politique des diplômes⁴². On remarque ainsi que les rénovations de spécialités de bac pro intervenues dans les dernières années s'inscrivent dans une politique différente de celle qui dominait il y a vingt ans. Une sorte d'acceptation du principe de réalité, induite par les résultats des enquêtes sur l'insertion des jeunes, semble avoir eu lieu. Dans le bac pro Restauration, dont le référentiel a été élaboré avant cette nouvelle ligne de conduite, les perspectives données aux diplômés sont bien plus ambitieuses. Le diplôme s'intègre dans un espace professionnel qui lui est propre, qui n'est donc ni celui du CAP et du BEP ni celui du BTS.

⁴² Si cette notion fait débat, tant l'activité des CPC se différencie de l'une à l'autre, on peut néanmoins identifier des orientations sensibles impulsées par l'administration centrale et/ou par le secrétaire général des CPC.

La part des apprentis inscrits dans le bac pro Restauration est importante. S'élevant à 18,5 %, elle est supérieure à celle de l'ensemble des bacs pros du secteur des Services (12,2 %). La part des candidats issus de la formation continue est de 8 %. Par rapport à d'autres diplômes professionnels, comme le CAP et le BTS, le bac pro attire peu les adultes, que ce soit au titre de la formation continue ou de la VAE. Ce phénomène est général et ne concerne pas que le bac pro Restauration. Des frémissements s'observent cependant depuis peu, car la hausse du niveau d'éducation pèse sur les déroulements de carrière des actifs expérimentés. La détention d'un diplôme de niveau IV au moins tend à devenir un élément de la mobilité professionnelle, même là où l'expérience suffisait. Ce n'est pas encore le cas dans l'hôtellerie-restauration, où les diplômes ne jouent pas le même rôle que dans d'autres secteurs d'activité. La VAE pourrait néanmoins s'y développer, c'est en tout cas ce que préconisent certains membres de la CPC ainsi que l'OPCA de l'industrie hôtelière.

Bien que le bac pro Restauration vise l'insertion professionnelle immédiate et que la poursuite d'études soit officiellement dévolue au bac technologique, le taux de poursuite d'études des bacheliers apparaît significativement plus élevé que celui de l'ensemble des bacheliers professionnels (soit 28,8 % contre 24,4 %). La distinction entre ces deux baccalauréats n'est donc pas aussi ferme que ce que leurs définitions officielles supposent, sachant que le baccalauréat technologique Hôtellerie rassemble 7 885 lycéens en 2008. Même s'il n'est pas justifié d'y voir l'existence d'une forme de concurrence, on peut en revanche en percevoir la préfiguration. Et s'interroger, à l'instar de l'inspecteur général et des enseignants de la filière, sur les conséquences de la généralisation du bac pro en 3 ans sur le baccalauréat technologique, diplôme très particulier dans la filière hôtellerie-restauration, qu'un bac pro en 3 ans pourrait bien menacer. En se voyant attribuer officiellement une double finalité, à l'instar des autres bacs pros, avec un cursus de formation de durée identique, le bac pro Restauration se rapproche en effet sensiblement du baccalauréat technologique.

Deux BTS sont susceptibles d'accueillir les bacheliers : l'un, à référentiel commun européen, est celui de responsable d'hébergement, créé en 2005 ; l'autre est le BTS Hôtellerie-restauration à deux options, né en 1995. 5 967 étudiants préparent ces diplômes. On est loin des effectifs du commerce et du tertiaire administratif. Dans un secteur dominé par le niveau V, les diplômés de niveaux supérieurs ont rencontré quelques difficultés pour se faire une place. Sous l'influence de grands groupes transnationaux, cette place semble désormais acquise. L'usage des diplômes et la valeur d'échange que les employeurs leur accordent n'entrent pas encore, cependant, dans un cadre bien défini. S'ils ont gagné leur légitimité au sein de la CPC et dans l'offre de formation, leur reconnaissance est moins tangible sur le marché du travail.

3.2. Des configurations spécifiques aux différentes filières

Les filières de la restauration et du commerce ne s'inscrivent pas dans une typologie uniforme, qui permettrait d'opposer simplement le domaine des Services au domaine de la Production. Elles présentent des offres de diplômes distinctes. La distribution des flux suit également des logiques différentes, puisque le niveau V

persiste à jouer un rôle très important dans la filière restauration, les diplômés étant encore très adossés à des métiers bien identifiés, dans lesquels gestes et savoir-faire occupent une place privilégiée. Dans la filière commerce en revanche, les distinctions entre les diplômés sont beaucoup moins marquées, et la référence au « métier » est plutôt faible. Ce flou, dont rendent compte les statistiques sur l'emploi (la catégorie des « employé de commerce » accueillant des titulaires de divers diplômés et niveaux de formation, ainsi que des non-diplômés en nombre encore élevé), explique la forte croissance du bac pro Commerce et des BTS de la filière.

3.2.1. Une filière restauration polarisée sur le niveau V

Le niveau V dans la restauration représente un univers particulièrement riche. En 2007, on compte cinq CAP. Créés en 1954, les CAP Cuisinier, Employé d'hôtel et Commis de restaurant ont connu des rénovations successives tout en subsistant. Ils s'intitulent désormais Cuisine, Services hôteliers et Restaurant, depuis 2001. Un CAP Services en brasserie existe également, issu en 2003 de la rénovation du CAP Café brasserie, créé en 1990. Le CAP Agent polyvalent de restauration, orienté vers la restauration collective, dépendait de la 20^{ème} CPC, réservée au secteur sanitaire et social, avant d'intégrer la 17^{ème} CPC lors de la réorganisation des CPC mise en place en 2007. Les différentes activités de la restauration relèvent depuis lors de la même CPC.

Les élèves sont : 5 234 en CAP Agent polyvalent de restauration ; 2 969 en CAP Cuisine ; 1 574 en CAP Restaurant ; 839 en CAP Services hôteliers et 416 en CAP Services en brasserie-café. L'effectif des élèves inscrits en CAP est de 11 032.

Le BEP Métiers de la restauration et de l'hôtellerie, rénové en 2001, est à la fois orienté sur le service en salle et la cuisine. Il est bivalent, né en 1990 de la fusion des BEP Cuisine et Hôtellerie-collectivités, construits en 1969. Avec 17 679 élèves, il fait partie des gros BEP. Il possède encore une double finalité et fait partie des 4 BEP qui disposent d'un cursus de formation dans le cadre de la mise en place de la rénovation de la voie professionnelle.

Plusieurs mentions complémentaires, qui représentent une spécialisation professionnelle sollicitée par les organisations professionnelles, sont également en place au niveau V. Alors que de nombreuses mentions complémentaires ont été supprimées par les CPC dans les dernières années, celles de l'hôtellerie-restauration continuent de jouer un rôle notable dans la filière. Il existe ainsi une MC Barman, créée en 1984 et rénovée en 1997 ; une MC Sommellerie, issue d'un CAP Sommelier ; une MC Cuisinier en desserts de restaurant, née en 1997, ainsi qu'une MC Art de la cuisine allégée, créée en 2006.

L'arrivée du bac pro n'a pas engendré de bouleversements importants dans l'organisation de la filière, les diplômés du niveau V étant marqués par une forte identité de métier et reconnus par la profession. Ainsi, le niveau V reste dominant. Son poids a évidemment réduit, sous l'effet de la croissance du bac pro, mais il rassemble encore 71 % des effectifs de la filière. A côté du bac pro, le BP joue également un rôle notable, comme c'est le cas dans les filières « de métier », où l'apprentissage occupe une place éminente. Le BP Cuisinier, créé en 1970, coexiste ainsi avec le BP Barman, institué en 1989 et rénové en 1995, et avec le BP Restaurant, créé en 1981 et rénové en 1997.

Si le CAP représente un diplôme de référence, en raison justement de ses liens avec la préparation au métier et avec la constitution de l'identité professionnelle des travailleurs de ce secteur d'activité, des modifications ont néanmoins eu lieu dans l'équilibre en place au sein du niveau V : le CAP rassemble toujours des effectifs importants, surtout dans l'apprentissage, mais le BEP tend à le dépasser depuis le milieu des années 1990, en raison même de la création du Bac pro Restauration.

Le bac pro Restauration est présent dans toutes les académies. La plupart des académies concentrent entre 3 et 5 % des effectifs, telles les académies de Versailles, Créteil, Paris ou Amiens. Ce sont les académies de Nantes, Rennes et Lille qui regroupent les plus gros effectifs.

Contrairement aux autres domaines des Services, la filière restauration se distingue par la coexistence de deux types de cursus : CAP-BP, BEP-Bac pro. Le premier désigne l'apprentissage, le second la voie scolaire. Le CAP est cependant très présent dans les lycées professionnels. Cette configuration, que l'on trouve également dans d'autres filières « métiers » comme celles du bâtiment, est tout à fait différente de celle du commerce.

3.2.2. La croissance de la filière commerce et du bac pro

Alors que la filière commerce a pendant longtemps été inégalement attractive, accueillant souvent des jeunes au comportement peu scolaire, orientés par défaut dans la voie professionnelle, elle connaît depuis une dizaine d'années un essor important lié à la fois à un attrait renforcé auprès des jeunes et à la désaffection que suscitent les BEP du tertiaire administratif. Ces deux BEP, qui rassemblaient les effectifs les plus élevés de la voie professionnelle, considérée dans son intégralité, voient désormais les flux d'inscrits diminuer et le nombre de sections de formation réduire considérablement. Développée pour des raisons liées au faible coût de la formation, plutôt qu'à un engouement soudain des jeunes envers le secrétariat et la comptabilité, cette offre pouvait d'autant plus être considérée comme pléthorique qu'elle était de plus en plus déconnectée de l'offre d'emplois disponibles. Pour les BEP du tertiaire administratif, la vocation « propédeutique » se justifiait pleinement.

Pour le BEP Vente-action marchande en revanche, la poursuite d'études n'est pas la seule possibilité raisonnable, puisque l'emploi est accessible. Cette authentique double finalité, associée à l'image d'un secteur d'activités dynamique, présent sur l'ensemble du territoire national et qui offre une filière de formation allant au plus haut niveau de formation, contribue à expliquer la séduction exercée par la filière commerce auprès des jeunes. Si l'augmentation des flux dans cette filière résulte en partie d'un phénomène de substitution généré par l'affaiblissement de l'offre tertiaire administrative, elle provient aussi d'une certaine confiance dans les opportunités proposées par la filière. Le BEP VAM est le premier BEP par le nombre d'inscrits en formation en 2008 : 40 616 élèves le préparent, chiffre qui le place loin au-dessus des BEP Métiers de l'électrotechnique (31 057 élèves) et Métiers du secrétariat (31 048 élèves).

Tous les diplômes de cette filière forment aujourd'hui de gros flux. On l'a souligné plus haut, le bac technologique et les BTS sont particulièrement développés. Le bac technologique Sciences et techniques de gestion option

Mercatique occupe le troisième rang parmi les bacs technologiques. Le bac pro Commerce a lui aussi connu une très forte progression, qui ne semblait pas jusque là faire ombrage au baccalauréat technologique. Cette situation pourrait cependant changer avec la réforme.

Bien que la 15^{ème} CPC soit partagée entre le petit commerce et la grande distribution, qui ne défendent pas les mêmes projets de diplômes et sont en concurrence en termes d'activité économique, les évolutions les plus fortes proviennent des demandes de la grande distribution. Celle-ci a régulièrement sollicité le ministère pour la création de nouveaux diplômes, mieux adaptés à ses organisations et à ses activités, et surtout d'un niveau de formation plus élevé que le niveau V. Elle a ainsi réclamé la suppression du CAP Vente en 1992, suppression qui n'a pas été actée par la CPC, une étude réalisée à la demande du ministère mettant en valeur la persistance des emplois d'exécution dans le commerce (Maillard, 1993). Si l'on se réfère aux statistiques sur l'emploi, ces résultats sont toujours vrais (on dénombre environ 900 000 employés de commerce, dont on ne sait pas s'ils sont qualifiés ou non, l'INSEE ne distinguant pas, dans la catégorie socio-professionnelle des « employés », les employés qualifiés des employés non qualifiés).

Impulsée par la grande distribution, la création du bac pro Commerce a favorisé un développement important de la filière. Le niveau V y joue encore un rôle notable, renforcé par la relance du CAP au début de la décennie 2000 et par la construction de différentes spécialités de CAP, vouées à répondre aux divers besoins du commerce et de la distribution. Fortement développée dans l'apprentissage, la filière commerce occupe une place influente dans toutes les voies de formation (les BTS du commerce sont ceux qui rassemblent le plus de candidats libres, de candidats à la formation continue, mais également l'un des plus grands nombres de candidats à la VAE) et à tous les niveaux de formation. La croissance du bac pro Commerce, qui en fait le premier bac pro, s'inscrit par conséquent dans un mouvement plus général de développement de la filière et de hausse du niveau d'éducation.

On remarque que le bac pro Commerce est présent dans toutes les académies. Dans certaines d'entre elles (comme celles de Bordeaux et Orléans-Tours), l'augmentation des inscrits en formation a été particulièrement importante pendant les dernières années. Cependant, quelques académies se maintiennent en tête de liste : l'académie de Lille (qui rassemble plus de 10 % des inscrits de la formation en 2006), suivie des académies de Versailles, Paris et Créteil, et des académies de Rennes et Nantes.

* *
*

Le nouvel équilibre auquel veut aboutir la réforme de la voie professionnelle sera difficile à mettre en place, si l'on se réfère aux premières analyses déjà proposées. Déstabilisé par l'éviction du CAP des lycées professionnels, l'enseignement professionnel l'est à nouveau sous l'effet de la suppression du cursus de formation au BEP, diplôme qui rassemblait jusqu'à présent les plus gros flux d'élèves. Le pari de la réforme est par conséquent important.

Dans la mesure où le bac pro n'a pas encore tout à fait imposé une image de diplôme professionnel inscrit dans un espace professionnel aux contours précis, bien distinct de celui des diplômes du niveau V, la métamorphose en cours bouscule tous les diplômes professionnels : le CAP, qui devient un élément porteur de la nouvelle structure de formation à instaurer alors même que sa revalorisation n'a été engagée qu'au début des années 2000 ; le BEP, voué à disparaître en tant que formation mais conservé en tant que diplôme intermédiaire ; le bac pro, à la formation duquel on accède directement après la troisième de collège, sans plus passer par une formation préalable et sans condition de diplôme, et que l'on prépare en trois ans au lieu de quatre ; le BTS, qui constitue l'une des cibles officielles du bac pro et non plus une opportunité réservée aux meilleurs diplômés. Dès lors, les questions que doivent affronter les acteurs du système éducatif sont nombreuses.

Si, entre le moment où s'est déroulée l'enquête et le moment de la publication de ce rapport, des avancées ont eu lieu pour préciser les termes de la réforme et lever certaines ambiguïtés, la plupart des interrogations soulevées restent néanmoins d'actualité. La seconde partie de ce rapport prend soin d'en rendre compte

Deuxième partie

Les premières mises en œuvre de la réforme dans le commerce et la restauration

Des interprétations et des pratiques plurielles

La diffusion du bac pro en 3 ans suscite un grand nombre d'appréciations favorables, au nom de l'hétérogénéité des élèves et des redondances existantes entre la terminale de BEP et la première année de bac pro. En revanche, le temps très court dont ont disposé les acteurs du système éducatif entre l'annonce de la réforme et sa mise en application et l'incertitude dans laquelle ils ont été laissés sur quelques points en ont déconcerté plus d'un. La généralisation du cursus en 3 ans ne fait pas non plus l'unanimité, le maintien du BEP apparaissant nécessaire à la plupart des responsables d'établissement et des enseignants interrogés.

Dans ces deux groupes d'acteurs, les positions ne sont pas strictement les mêmes, les chefs d'établissement et les chefs de travaux se montrant plus favorables à la politique engagée que les enseignants. Les chapitres 4 et 5 exposent leurs différents arguments. Pour les enseignants, les difficultés de mise en œuvre sont redoublées par le flou qui désigne certaines propositions. L'avenir les inquiète également, qu'il s'agisse de celui de l'enseignement professionnel, de ses diplômes ou de leur métier, dont ils estiment qu'il a beaucoup changé en quelques années. Les sollicitations très vives qui leur sont adressées par le ministère de l'Éducation nationale, beaucoup plus nombreuses et récurrentes que celles auxquelles ont droit les enseignants des voies générale et technologique, génèrent un sentiment de perte de maîtrise de leur activité. L'impression d'isolement collectif est par ailleurs répandue, les PLP évoquant volontiers le fait qu'on « ne leur demande jamais leur avis » et qu'on les laisse affronter seuls les difficultés qu'impose une réforme de très grande envergure. Même lorsque des équipes solidaires ont été constituées, et malgré toute la bonne volonté des chefs d'établissement et des chefs de travaux, dont le rôle est éminent, la distillation des informations et leur incomplétude ont provoqué de l'incompréhension. Les interprétations de la réforme et sa mise en pratique ont donc suivi des chemins différents.

Le chapitre 6 attire l'attention sur les problèmes concrets que les enseignants doivent affronter. Ces problèmes ne peuvent être résolus en quelques mois et certains d'entre eux ne sont pas seulement pratiques. L'incertitude qui entoure le CAP, dont tout le monde n'envisage pas d'un bon œil la relance ou la relation plus étroite avec le bac pro, et la disparition possible du BEP, en dépit de sa survivance en tant que certification, font partie de ces problèmes sans réponse, qui relèvent de la politique éducative plus que de l'activité des enseignants et des responsables d'établissement.

Dans la mesure où les questions pratiques et politiques touchent particulièrement l'apprentissage, le chapitre 7 lui est consacré. Le principe de former en trois ans des jeunes sortants de troisième ne séduit pas d'emblée les employeurs, qui pourraient bien hésiter à se lancer massivement dans un tel dispositif. Pour les CFA, l'enjeu est de taille et suscite des inquiétudes.

C'est aussi l'inquiétude qui désigne les réponses des enseignants à la question de la future insertion des diplômés professionnels, traitée dans le dernier chapitre. Ils expriment ainsi leurs craintes d'un certain déclassement du bac pro, sa massification et son accès rendu plus aisé, grâce à la nouvelle épreuve de rattrapage, pouvant avoir des effets sur la valeur que lui accorderont les entreprises. Ce chapitre s'intéresse également aux usages des entreprises du commerce et de l'hôtellerie-restauration à l'égard des diplômés en général et du bac pro en particulier, dans son ancienne mouture comme dans sa nouvelle.

4. Des responsables d'établissement partagés sur la généralisation du bac pro en 3 ans et sur les changements qu'elle induit

Les responsables d'établissement que nous avons rencontrés envisagent différemment la réforme. Ils y sont plutôt favorables dans la filière commerce, beaucoup moins dans celle de la restauration, la connaissance des produits et des gestes du métier requérant selon eux un temps d'apprentissage incompressible. Tous se posent néanmoins le même type de questions, par exemple sur la capacité de la réforme à réaliser ses ambitions et à faire du bac pro un bac égal aux autres. Ces questions émaillent les entretiens, elles font surgir du doute, même lorsque les responsables interrogés apprécient le bac pro en 3 ans. La disparition du cursus de formation au BEP, qui équivaut selon eux à une disparition concrète du diplôme, produit ainsi une grande perplexité. Le risque de voir le bac pro devenir un sur-BEP ou un sous-bac pro, auquel se réfèrent souvent les enseignants, les inquiète également.

Quelle que soit leur perception de la réforme, les responsables d'établissement s'y sont engagés avec application, certains avec enthousiasme. Tout a été mis en place pour que « ça marche ». Même les plus hostiles insistent sur leur volonté de faire en sorte que « ça fonctionne », terme volontiers associé à celui de « fonctionnaire », traduit ici par « celui qui fait fonctionner ». Le mécontentement éprouvé ne s'exprime donc pas dans la radicalité des propos, mais dans certaines euphémisations et dans le rappel des obligations qui sont imposées aux personnels de l'institution éducative. Seul un CFA d'Ile de France n'avait pas mis en place de section de bac pro 3 ans au moment de l'enquête.

De manière générale, les responsables d'établissement se montrent plus enclins à apprécier la réforme que les enseignants, en raison de l'égalité formelle désormais faite entre les différents baccalauréats, de l'attractivité que peut susciter le bac pro en 3 ans auprès des jeunes et de leurs familles, qui pourrait ainsi amener un nouveau public en LP, mais aussi de l'ouverture sur le BTS que semble promettre la réforme. En favorisant la poursuite d'études, le bac pro deviendrait ainsi un « vrai » baccalauréat.

4.1. Un regard plutôt favorable à la réforme dans la filière commerce...

Dans la filière commerce, le rapprochement opéré entre les cibles professionnelles du BEP et du bac pro, qui visent tous deux un employé commercial même si le bac pro offre plus d'opportunités d'autonomie et de responsabilité, justifie assez facilement la réduction du cursus de formation. Se former en quatre ans pour un registre d'emplois qui différencie mal les niveaux de formation apparaît trop long aux responsables d'établissement. Selon eux, l'ennui gagne les élèves à l'issue du BEP, car ils ont le sentiment de refaire un programme connu (ce que de nombreux enseignants de la filière confirment). La classe de première de bac pro serait ainsi superflue, propice à l'absentéisme et à l'abandon.

« Pour le commerce, la réduction du cursus est un bienfait. Il y avait des redondances en 4 ans, donc 3 ans peuvent passer. C'est le sas BEP qui va manquer.

Une plus grande liberté est donnée aux chefs d'établissement mais il y a plus de questions que de réponses. C'est une réforme apparemment pensée pour faire des économies mais qui coûterait finalement plus cher ! Et l'alignement des LP sur les lycées généraux et techno est démagogique.

Il n'y aura pas de problèmes du côté des entreprises car elles n'ont pas d'attentes fortes, donc elles ne seront pas déçues par les jeunes, malgré leur plus jeune âge et, peut-être, leurs moindres compétences. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

« C'est une bonne réforme car il y avait du décrochage en fin de 1^{ère} année de bac pro. Le BEP était facile d'accès, en 1^{ère} année il n'y avait pas d'enjeu et les élèves avaient le sentiment de refaire le même programme qu'en BEP. Cela produisait démotivation et décrochage. Réduire le temps de formation évitera ça. Mais pour les élèves de 3^{ème} pour lesquels on hésite sur l'orientation... Les enseignants sont ravis, tout le LP. Les entreprises ne sont pas encore informées. Les parents, eux, sont de plus en plus informés.

La réforme peut-elle revaloriser la filière pro ? Bonne question, cela peut être valorisant pour un élève. Le collège ici est très élitiste, 90% des élèves vont en LGT. La filière professionnelle est mal perçue même si c'est une cité scolaire.

Il est possible que l'on perde des effectifs, des heures, mais l'enthousiasme est présent. Il y aura des tuilages grâce aux départs à la retraite. Cela n'aura pas lieu dans la filière Commerce car les profs sont jeunes mais en Vente. »

(Proviseur, LP privé+CFA, commerce, Ile de France)

« Il est nécessaire de bouger les lignes, car il y a une baisse du niveau. Le BEP VAM est un lieu de relégation car les jeunes veulent du BEP Carrières sanitaires et sociales (CSS). Si les attendus sont satisfaits pour le BEP CSS car il y a un tri des élèves, ce n'est pas le cas en BEP VAM. Or il existe un gros différentiel entre les attendus et les compétences au départ de la formation : la réforme est donc indispensable.

L'attractivité du bac pro en 3 ans est très forte, on l'a mis en place depuis 2 ans. On est dans la période où personne n'est sorti de la machine, on ne connaît pas l'effet sur l'appellation contrôlée « bac » !

Les profs sont inquiets sur les mutations. Le mardi 24 mars certains feront grève contre la réforme, mais pas tous. Ils souhaitent la conservation du BEP et s'inquiètent du niveau de qualification obtenu en 3 ans. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

« La refonte du bac pro est plus cohérente, c'est une très bonne idée, le bac pro sera plus professionnalisant. On se cale sur les parcours classiques (bac général), cela peut attirer de nouveaux publics, cela crédibilise le bac pro. L'équipe suit. Il y a eu une grosse remise en question, mais on se remet toujours en question. Ce qu'on s'est surtout demandé, c'est quelles conséquences sur le CAP ? On l'a pris (le processus de réforme) du côté positif, vers une revalorisation du CAP. Mais on va avoir un souci avec le CAP car on a vraiment deux niveaux distincts. Il faudra mettre en œuvre des démarches pédagogiques, plus d'individualisation en CAP. L'auto-évaluation sur les compétences acquises en entreprise marche très bien. On peut y arriver.

Mais jusqu'à ce qu'on découvre sur Éduscol les référentiels, on naviguait en eaux troubles. »

(Chef de travaux, CFA, commerce, Ile de France)

« Dans l'absolu, c'est une réforme intéressante. Quatre ans, pour beaucoup d'élèves, c'est déjà trop. Il y avait des redondances aussi dans les programmes. Tous les professeurs n'étaient pas contre le bac 3 ans. C'est valorisant pour les profs. L'image du PLP évolue, avec cette perspective d'être prof en BTS. Mais, il y a eu quand même d'abord beaucoup de réticences, par rapport à la durée des trois ans, par rapport au BEP... Ça a créé beaucoup de tensions. Ça a demandé beaucoup d'énergie aussi, mais je crois qu'on s'en est bien sorti... »

(Proviseur, LP public, commerce, Picardie)

« Il y a des choses nouvelles dans cette réforme ... Le cursus en trois ans, c'est faisable. Ici, il faut dire que la réforme ne pose pas trop de problème vis-à-vis des élèves. Même si on a des élèves en difficulté, nos élèves, ce ne sont pas ceux des établissements en ZEP. »

(Directeur pédagogique, LP privé, commerce, Picardie)

Ces extraits d'entretiens mettent en valeur l'accord des responsables d'établissement sur le principe de la réforme. L'affaiblissement du BEP, dès lors qu'il est devenu officiellement « propédeutique », rendait nécessaire à leurs yeux une réorganisation de l'enseignement professionnel. Toutefois, la disparition des formations au BEP les laisse plutôt incrédules, au point que la plupart des responsables d'établissement interrogés, même lorsqu'ils approuvent la diffusion du bac pro en 3 ans, restent dubitatifs sur sa généralisation. L'existence de deux types de cursus leur semble ainsi bien plus profitable aux élèves, pour respecter la diversité du public de l'enseignement professionnel. Accueillant des jeunes d'une trentaine de nationalités en moyenne dans l'Île de France, dont les niveaux scolaires sont disparates et les difficultés d'ordres divers, les établissements de formation proposaient jusqu'à la réforme une offre de formation capable de prendre en compte une telle diversité. De même, en région picarde où, comme le rappelle un proviseur adjoint, les taux d'échecs scolaires sont importants, les établissements classés en ZEP et ceux implantés en zone rurale proposaient les différents cursus à des élèves issus de l'enseignement adapté qui cumulaient souvent difficultés scolaires et familiales. La disparition du cursus de formation au BEP apparaît par conséquent aux responsables d'établissement comme un manque potentiel, l'absence de ce qu'ils appellent « le sas », le « palier », risquant d'imposer de nouvelles contraintes d'orientation. Dans la mesure où une part des jeunes orientés dans l'enseignement professionnel a besoin de résoudre différents problèmes personnels, outre ses difficultés scolaires, l'éviction du BEP représente pour cette population une chance en moins de parvenir à surmonter ses problèmes tout en accédant à un diplôme.

« Le profil des élèves a profondément changé en 20 ans. La diversité sociale et culturelle est de plus en plus grande. Les jeunes n'ont pas le savoir-être, avant même le savoir-faire. Certains jeunes ne parlent pas bien le français, par exemple des asiatiques qui arrivent en France. Les jeunes d'origine étrangère sont peut-être orientés par défaut. Quand on leur demande du travail à la maison, 9 fois sur 10 il n'est pas fait.

4 ans, c'est trop long, mais certains jeunes en ont besoin, donc il faudrait garder les deux parcours. Mais le BEP va disparaître... Certains feront un CAP en 2 ans + 1 an de bac pro. Le recrutement différenciera plus les CAP et les futurs bacheliers, selon leur projet pro et leurs capacités.

Certains jeunes choisissent par défaut, mais il y aussi beaucoup de jeunes qui se réorientent, ils viennent d'Electrotechnique, de Comptabilité...

La disparition du BEP, c'est un problème car on a des craintes en termes de pertes d'effectifs. On a peur qu'une majorité des entreprises de BEP nous lâchent car ce sont des TPE. Il faut que ces TPE puissent former au bac pro, et que les grands magasins et les chaînes acceptent de signer des contrats avec des bacs pros en 3 ans. »

(Chef de travaux, CFA commerce, Ile de France)

« Les jeunes ont l'habitude de vivre dans des situations mal définies : on est à l'école mais on n'y va pas tout le temps, on se forme mais pas dans la continuité... On nous dit qu'on n'a pas le niveau mais on est quand même à l'école. Or il faut que l'école soit le lieu de la réalité comme le reste, alors que pour les jeunes en difficultés, l'école est un lieu à part, un lieu de compassion.

Le public recruté influence les contenus de formation, les rapports des enseignants à l'enseignement. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

A l'exception des responsables de certains lycées privés, qui forment une population plus homogène et plutôt issue des fractions supérieures des classes populaires ou des classes moyennes, les proviseurs et les chefs de travaux interrogés mettent tous l'accent sur l'hétérogénéité de leur public, sa violence plus ou moins contenue, ainsi que sur les défaillances éducatives des familles. Plusieurs d'entre eux déplorent l'indifférence parentale à l'égard des adolescents, mais aussi la complaisance de certains parents qui n'hésitent pas à justifier l'absentéisme et le manque de travail de leurs enfants. Ils rendent compte, à l'instar de nombreux enseignants, d'un manque patent de considération à l'égard de l'école et de ses représentants. Dans le même temps, ils énoncent la difficulté de prôner les valeurs de l'Éducation nationale, d'une école juste et égalitaire, capable de favoriser la mobilité sociale, face à une jeunesse souvent déshéritée (famille au chômage) et désabusée sur son avenir. Confrontés à de telles conditions d'exercice, ces professionnels envisagent la disparition du cursus de formation au BEP comme la suppression d'une opportunité offerte aux élèves comme à eux-mêmes de prendre le temps de trouver une réponse éducative pertinente. De plus, permettre à des jeunes de sortir du système éducatif munis d'un diplôme de niveau V garantissant des acquis, et non pas d'une « certification intermédiaire » dont ils condamnent tous l'identité incertaine, leur semble indispensable.

Les responsables d'établissement soulignent par conséquent les limites de la réforme. Dues aux modalités d'organisation inscrites dans l'urgence et dans une certaine indéfinition, levée au fil des mois, ces limites proviennent aussi d'une manière inadaptée de considérer les jeunes formés dans la voie professionnelle. Si la mise à parité des trois baccalauréats apparaît comme un objectif louable, susceptible de renouveler le public de cette voie de formation, elle tient insuffisamment compte des profils réels des jeunes qui y sont orientés. Or, c'est parce qu'ils ne sont pas conformes au modèle scolaire en vigueur dans les voies générale et technologique, qu'ils n'ont pas le même rapport à l'enseignement et au travail scolaire, qu'ils préparent un diplôme professionnel. Si les responsables d'établissement aspirent à accueillir des jeunes qui ont choisi leur orientation, et espèrent que la généralisation du bac pro en 3 ans impulsera un mouvement en ce sens, ils savent bien néanmoins que les jeunes arrivent d'abord dans la voie

professionnelle parce qu'ils ont été évincés des autres voies. Tabler sur un choix spontané et heureux leur apparaît par conséquent comme un postulat erroné. D'autant plus que, on le verra plus loin à propos du public orienté dans les nouvelles sections de bac pro 3 ans, la population juvénile qui alimente la formation ne devrait pas fondamentalement changer. Pour qu'une telle métamorphose se produise, c'est tout le système d'orientation qui devrait être adapté : ses critères, ses conditions, ses professionnels... mais aussi la manière dont les enseignants de collège appréhendent la voie professionnelle, assimilée trop souvent à une voie de relégation au pire, de remédiation scolaire au mieux.

Ce décalage entre une norme virtuelle et les pratiques en vigueur dans le système éducatif fait craindre une baisse du niveau du bac pro. L'adaptation aux publics « réels », assez éloignés d'un profil de bon élève dont le rêve d'adolescence serait de devenir cuisinier, vendeur ou plombier, pourrait ainsi aboutir à une perte d'exigences du diplôme, comme l'énoncent les propos suivants :

« On va faire le bac pro 3 ans avec les mêmes populations qu'en BEP dans les prochaines années (alors qu'il y a un tri pour l'expérimentation), alors il y aura baisse du niveau, inéluctablement. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

« Le bac pro 3 ans est ambitieux sur la formation générale. Or si les jeunes ont le profil du BEP VAM, la réforme risque d'échouer. Le public conditionne la réussite de la réforme. En 1^{ère} année de BEP, les profs géraient les problèmes d'identité personnelle, très répandus en LP, or ils n'auront plus le temps. Le contenu de la formation BEP+bac pro reposait sur 4 ans mais avec un an de remédiation, d'acclimatation... Le bac pro en 3 ans se tient, par conséquent, mais si c'est avec le même public, qui a des problèmes de construction identitaire, cela ne tiendra pas, le niveau baissera. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

Cette mise en doute des potentialités de la réforme à faire aboutir ses objectifs incite même un proviseur à ne voir dans ce projet qu'une nième proposition de restructuration de l'enseignement professionnel, soumis depuis plusieurs années à une réorganisation permanente sans que cela change ni son attractivité ni son public :

« Les chefs d'établissement n'ont pas toutes les informations et ils ont des informations contradictoires de la part de la direction du rectorat. La réforme est difficile à comprendre. Son organisation est très difficile à mettre en œuvre. Elle risque de casser les enthousiasmes des profs, parfois.

Les LP sont innovants à cause de leurs élèves, il y a toujours des solutions à trouver. Mais les différentes expérimentations lancées par le ministère de l'Éducation nationale retombent toujours après 3 ans... même si les réflexions qu'elles génèrent alimentent quand même la pédagogie. Dans 3/4 ans, on reviendra à la situation actuelle. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

Autrement dit, si le changement est l'un des principes moteurs de la rénovation perpétuelle de l'enseignement professionnel, les éléments qui le fondent et en organisent l'action ne sont pas tous à même de renouveler cette voie de

formation. L'inertie de certains d'entre eux (celle du système d'orientation par exemple) apparaît ainsi comme un obstacle irréductible.

4.2. Beaucoup plus réservée dans la filière restauration

Les représentants de la filière restauration manifestent plus de réticences à l'égard de la réforme. Si certaines raisons avancées sont communes avec celles qu'évoquent les acteurs de la filière commerce, d'autres sont plus spécifiques. Les difficultés que devraient rencontrer des jeunes orientés sans bien savoir en quoi consiste le métier dépassent par exemple les clivages des spécialités. Se référant à ce qu'ils présentent comme un principe de réalité, certains responsables d'établissement de cette filière mettent en garde contre des ambitions inatteignables et des effets potentiellement destructeurs. Le fait que la majorité des emplois se situe dans les catégories d'ouvriers et d'employés leur semble ainsi peu compatible avec une hausse du niveau de formation qui n'a pas été réclamée par les employeurs. Ces derniers pourraient par conséquent être amenés à ne plus reconnaître la valeur du diplôme. Le contenu du référentiel de bac pro, qui repose non seulement sur de nombreux savoir-faire mais aussi sur ce qu'ils considèrent comme « un empilement de connaissances » liées aux produits, aux terroirs, français comme européens désormais, ne serait pas non plus accessible en trois ans. Dans la mesure où une grande part des jeunes qui arrivent dans la voie professionnelle proviennent de pays et de cultures très divers, et doivent pour certains apprendre la maîtrise de la langue avant même d'avoir accès aux savoirs dispensés (comme c'est le cas dans certains établissements franciliens ou classés en ZEP en Picardie), la réduction du cursus de formation est jugée contraire à l'intérêt de ces jeunes comme à l'acquisition du métier.

« Les pertes d'élèves et l'économie justifient cette réforme. Mais on est des fonctionnaires : on doit faire, on fait ! Il y a quand même de grandes inquiétudes sur le devenir du bac pro et sur le CFA car il faut lever les réticences des entreprises. Les professionnels sont mécontents. Il est possible que le bac pro 3 ans dans le CFA soit mis en place mais ne résiste pas.

Le bac pro fonctionnait car il avait des petits flux (un jeune pour 4 au niveau V). Le corps professoral est très hostile car 4 ans sont nécessaires. Et on a peur de perdre des postes.

Les entreprises sont hostiles à cette réforme. Les besoins de la profession se situent au niveau V, l'emploi n'est pas très développé pour le niveau IV.

Quand un diplôme national change, les entreprises font ce qu'elles veulent. Elles risquent de créer leurs propres diplômes et de laisser tomber le ministère de l'Éducation nationale. Les entreprises prenaient en bac pro des jeunes déjà formés. Il y a le problème de l'âge avec le bac pro 3 ans. Dans certaines entreprises, il n'y a pas d'accueil pour les jeunes pas encore formés.

La réforme est mal perçue car elle ne s'intègre pas dans une réforme plus large. Elle porte sur la diminution du nombre des fonctionnaires, elle exprime du mépris à leur égard. Elle ne passe que comme une mesure budgétaire et une restriction de postes. S'il y avait du CAP, du BEP, du bac pro en 4 ans et du bac pro en 3 ans, ce serait la solution idéale, en affinant l'orientation des jeunes. »

(Proviseur, LP public + CFA, restauration, Ile de France)

« Moi, je suis pas un incondicional, j'ai même beaucoup d'inquiétudes sur la capacité des jeunes... (...) J'y vois un énorme défaut : c'est que le jeune qui démarre il n'est pas forcément venu là par choix, c'est quand même très souvent contraint et forcé... donc il lui faut un temps d'intégration dans le système et surtout un temps de reprise de confiance en soi. C'est une des vertus de l'enseignement professionnel, de notre point de vue, de réconcilier les jeunes avec l'acquisition de choses qui leur semblaient totalement inaccessibles parce qu'elles n'étaient pas suffisamment pragmatiques sous l'enseignement général. Ces jeunes qui ont une intelligence plutôt pratique, quand ils arrivent la première année ils n'ont pas compris qu'ils étaient aussi capables que les autres de faire quelque chose avec leurs cours ou avec leur vie, donc il y avait une année, une première partie, de reprise de confiance en soi, d'apprendre différemment. Tout ça fait qu'au bout de six mois on fait face à des jeunes qui ont totalement changé, le prof n'est plus forcément la personne à abattre, d'abord parce qu'il trouve du réconfort auprès du prof : quand il rentre de l'entreprise un peu d'écoute ça fait du bien. Et surtout il voit à quoi ça sert, parce que faire des mathématiques c'est toujours des mathématiques, mais on peut démarrer le programme en CFA en utilisant des notions qui sont transférables dans leur vie de tous les jours ; en pâtisserie, par exemple les proportions, en cuisine aussi : voilà il y a six couverts, la recette est pour sept ou huit, comment je fais pour ramener la proportion à six couverts? Tout d'un coup il y a des tas de choses qui s'éclairent. Pas à cent pour cent, hein! Et là, au bout de la première année on est face à des jeunes qui ne se reconnaissent plus, ils nous disent « mais qu'est ce que vous nous avez fait ?! ». Maintenant ils vont à l'école en souriant, c'est extraordinaire! Et là la durée de quatre ans a, de mon point de vue, un gros gros avantage, c'est qu'on a le temps de perdre du temps. Ce n'est pas du temps perdu, ça permet à ces jeunes de se remettre en route, enfin ça c'est mon analyse à moi. Alors que dans un cycle de trois ans on aura moins de temps pour perdre du temps, avec tout ce que sa cache de bon de perdre du temps, ce n'est pas que négatif. Bon voilà, c'est un peu ça, ensuite effectivement, l'acquisition des compétences sur un temps plus court, il va falloir travailler plus sérieusement à isoler les fondamentales et ce qui est accessoire... » (Directeur adjoint, CFA, restauration, Ile de France)

Les difficultés qu'impose la confrontation avec un public très composite, qui n'a pas été habitué à suivre des règles que l'on croit aller de soi et qui constituent le socle de la formation (comme se mettre à table), apparaissent redoublées dès lors qu'une année de formation disparaît.

« Les jeunes ont choisi leur orientation mais ils n'ont pas de représentation claire du métier et ils le découvrent en atelier. Ils peuvent alors perdre leur motivation. Il y a aussi des jeunes qui ont voulu sauver leur peau, mais ils polluent les classes.

Il y a un déficit d'explication de la part des conseillers d'orientation.

Il y a une organisation de type militaire dans les brigades de cuisine car c'est imposé. Il y a cependant moins d'autorité dans les relations de travail car les traditions évoluent. Les jeunes se défoulent en sortant de leur service, il y a des actes de violence et de brutalité, il faut tout le temps les contenir. Les jeunes peuvent être agressifs. On met en œuvre une vérification permanente de l'établissement, dès 7h30. La pression est très difficile à supporter pour les jeunes actuellement, mais en même temps c'est un métier très rassurant. Tout se passe bien dans le restaurant d'application, mais il y a des outillages dangereux en cuisine, il faut donc les surveiller de près. Il y a plus de relâchement en enseignement général. Ce sont des métiers très durs physiquement, en plus ils n'ont pas choisi leur affectation.

Les apprentis éprouvent durement la difficulté du métier. Ils sont plutôt blancs mais ils viennent du quart-monde français. Ce sont parfois les seuls membres de la famille à rapporter un salaire à la maison. Beaucoup de familles sont alcooliques. Il y a 35 nationalités en LP, beaucoup de noirs d'origine africaine et beaucoup d'élèves d'origine asiatique.

Le LP et le CFA sauvent beaucoup de jeunes. Même manger à table peut être exceptionnel dans certaines familles. Et il existe d'autres codes dans les familles étrangères. Ça fait qu'il y a beaucoup à apprendre. Ils apprennent beaucoup de choses, c'est une formation structurante, mais certains ne supportent pas. On a quelques cas de rébellion, alors on met en place des commissions disciplinaires, et on fait beaucoup de suivi auprès des parents. »
(Proviseur, LP public + CFA, restauration, Ile de France)

L'appréciation peut quand même être plus mitigée, comme le montre l'extrait suivant, qui met en valeur les tensions auxquelles sont confrontés les responsables d'établissement. La diversité des jeunes inscrits dans une même classe peut ainsi justifier ou au contraire invalider la nécessité de la réforme. Quant aux pratiques « de la profession » vis-à-vis des stagiaires et des diplômés, elles apparaissent suffisamment instables pour ne pas s'attarder sur les résistances exprimées de prime abord.

« Il y avait quand même une grosse déperdition d'élèves en 4 ans, on partait de 48 élèves en 1^{ère} année de BEP pour arriver à 18/19 en bac pro. Mais le programme est très lourd en professionnel, donc il les fallait ces années ! Les difficultés rencontrées concernent surtout l'absentéisme en entreprise, sans prévenir. Les jeunes ont des problèmes de savoir-être, ils ne savent pas communiquer. 4 ans, cela permettait à des jeunes, plutôt lents, de se former mais cela pouvait nuire aussi à d'autres élèves. La 4^{ème} année était beaucoup de trop, on rencontrait un phénomène d'usure chez les jeunes. Donc un peu plus d'absentéisme, d'ennui... Et il y a des redondances en BEP et en bac pro sur certains thèmes.

Pour les parents d'élèves, l'idée de base n'est pas mauvaise. Mais cela se fait brutalement. Faire en 3 ans ce qu'on faisait en 4 ans, pour les élèves ce sera plus difficile. Le programme est énorme. De plus, les redondances peuvent avoir du bon pour les élèves. On fera un thème et on n'approfondira pas !

Actuellement, dans la classe de bac pro 3 ans, on va très vite. Mais une sélection a eu lieu, donc les jeunes s'adaptent, l'équipe est satisfaite. Mais c'est éphémère. Surtout si on ne change rien. En CCF, on a quand même une marge de manœuvre, mais est-ce la bonne solution ?

Les profs ont bien accepté la réforme, pour ceux qui ont intégré l'expérimentation. L'alignement sur le bac général est une bonne chose. Le Bac pro pourra favoriser la poursuite d'études en BTS. Le but, c'est de monter le niveau, d'atteindre 80% d'une classe d'âge au bac et 50% de diplômés dans le supérieur. Le Bac pro sera un diplôme de poursuite d'études.

Cette réforme perturbe beaucoup la profession. L'activité chute, alors on garde les cadres et on prend des précaires, les employeurs sont même réticents à prendre des apprentis. »

(Chef de travaux, LP public + CFA, restauration, Ile de France)

Un proviseur précise en outre qu'en dépit de leur hostilité, « les entreprises s'y feront »... Mécontents du BEP pendant plusieurs années, alors qu'ils l'utilisent massivement, insatisfaits du bac pro lors de sa création, parce qu'ils le jugeaient trop

scolaire et mal articulé aux emplois disponibles, les employeurs ont en effet adopté l'un et l'autre diplômes (voir le chapitre 8).

Malgré les nombreuses réserves formulées par les représentants de la filière restauration, nous avons néanmoins rencontré quelques personnes enthousiastes à l'égard de la réforme, comme ces deux chefs de travaux de LP public de Picardie, implantés l'un en zone urbaine, l'autre en zone rurale, qui trouvent qu'attendre quatre ans pour des élèves désireux de « partir dans la profession », c'est trop long et ennuyeux. Cette durée, marquée en plus par des redites dans le contenu des programmes, explique à leurs yeux le nombre élevé des décrochages en cours ou en fin de BEP. Un cursus en trois ans leur semble par ailleurs valorisant pour l'élève et sa famille, grâce à l'égalité formelle désormais réalisée avec les baccalauréats général et technologique. Il représente un « argument psychologique » auprès des familles, propice à l'arrivée de nouvelles populations d'élèves d'un bon niveau scolaire.

« C'est dans la valorisation de faire de l'orientation choisie et non de l'orientation subie. Moi, sur 52 élèves qui sont rentrés en Bac pro 3 ans, j'en avais que cinq qui étaient en deuxième vœu, tous les autres c'étaient des premiers vœux issus de troisième. C'est quand même important ! Avant, on avait plus de deuxième et troisième vœu, via un BEP je parle.

Pour le BEP, il y a des gens qui décrochaient, qui n'allaient pas jusqu'au bac. Alors pourquoi ? Bon, moi, je suis un convaincu, bon si je parle pour l'hôtellerie, je suis un convaincu et les années me le prouvent, que quatre ans, c'est trop pour des élèves qui voulaient partir dans la profession. Oui, c'est trop ! Bon, je sais c'est un discours qui est ... totalement à l'inverse de beaucoup ! Je vais vous dire pourquoi : enfin, on va considérer qu'un élève qui rentre dans la filière professionnelle met autant de temps qu'un élève qui rentre dans une filière générale ou technologique pour préparer un bac. Psychologiquement, je pense que c'est très intéressant et c'est très bien pour les familles et les élèves. Pour les familles, on n'y va pas parce qu'on n'est pas bon, et là, il va falloir changer la politique dans les collèges : « tu peux pas aller en général, donc tu vas faire un BEP ». Non. Donc, là, il ira faire un bac en trois ans comme tout le monde (...). Ça veut dire aussi qu'on ne dévalorise plus la formation professionnelle. Il va falloir changer les discours... Ensuite, pédagogiquement, quatre ans, c'était trop pour un élève qui voulait faire du professionnel. Quatre ans, c'était trop, même au niveau des savoirs, puisque nous, en hôtellerie, il y avait beaucoup de redites entre la terminale BEP et la première bac pro deux ans. Un élève voyait en BEP des choses, qui étaient revues à nouveau en Bac pro. On allait un peu plus profond et on répétait.

Q : Il y a des profs qui nous disent que c'est nécessaire.

- Ça ne changeait rien. Quand on analyse les résultats des élèves, de bons éléments issus de BEP, on les voit régresser en première bac pro 2 ans, parce que pour certains, ils s'ennuient. On répète trop ! »

(Chef de travaux, LP public, restauration, Picardie)

« J'ai participé aux groupes de travail dans l'année 2008. J'ai même été référent sur toute la partie référentiel. Ça a été un gros boulot. C'est vrai que certains collègues étaient réticents. Mais on y arrive petit à petit. Le travail qu'on a mis en place, ça a aidé. (...) On a réfléchi sur les progressions, c'est comme ça qu'ils ont vu qu'il y avait des répétitions. Moi, je suis pour ce bac pro en trois ans, pour l'élève, pour les familles, c'est important pour eux de penser que c'est un bac comme les autres ... pour le prof même ! C'est le moment de travailler autrement. »

(Chef de travaux, LP public, restauration, Picardie)

Il n'y a sans doute pas de hasard à ce que ces points de vue unitaires s'expriment en Picardie. Malgré un territoire étendu qui présente une diversité géographique et socio-démographique – urbain/rural - déterminante sur la répartition de la population scolaire, la carte de formation du secteur hôtellerie-restauration apparaît cependant moins disséminée qu'en Ile de France, se concentrant sur quelques établissements qui ont réalisé sous l'impulsion de l'inspecteur un gros travail de concertation.

L'assentiment exprimé ici est important. Il n'est cependant pas sans limite si l'on considère que la réussite de la réforme doit reposer sur une nouvelle politique d'orientation dans les collèges et de nouvelles représentations de la voie professionnelle. Pour l'une et l'autre, en effet, le changement se fait attendre.

4.3. Des stratégies d'offre de formation très différentes

Nous avons choisi de mener l'enquête dans des établissements offrant toute la palette des diplômes professionnels, du CAP au bac pro, pour que leurs responsables s'expriment en toute connaissance de cause sur leurs projets de développement. La suppression des sections de BEP oblige à mettre en place de nouvelles stratégies d'offre de formation dans les établissements. Elle doit en effet être compensée. Elle peut l'être par différents moyens : l'ouverture de sections de CAP, la multiplication de sections de bac pro en trois ans, ou encore l'ouverture de sections de BTS. Nous avons donc interrogé les responsables d'établissement sur ce qu'ils envisageaient de mettre en place dans les prochaines années.

Contrairement à ce que nous attendions, cette question n'avait pas forcément été abordée par nos interlocuteurs, pris dans l'urgence de la réforme et dans la collecte des informations. Certains disposaient déjà d'une réponse toute prête, d'autres l'ont formulée en réfléchissant à voix haute lors de l'entretien. Si tous n'avaient pas encore eu l'occasion d'élaborer une stratégie, au fil de la discussion la question de la gestion des flux a pris une place notable⁴³. Tous ne l'abordent pas dans les mêmes termes et n'envisagent pas les mêmes solutions.

4.3.1. Des perspectives de redéploiement diversifiées

Désormais, les deux principaux diplômes auxquels pourront préparer les LP sont le CAP et le bac pro. Les CFA jouissent d'une offre plus large depuis la loi de 1987, puisqu'ils peuvent préparer à l'ensemble des diplômes professionnels, jusqu'au titre d'ingénieur.

Pour les chefs d'établissement, cette offre duelle est a priori limitée. Même lorsqu'ils abondent l'esprit de la réforme, la suppression des formations au BEP est

⁴³ Lors d'un entretien, un agent de la DGESCO nous a informées que dans le cadre du Programme National de Pilotage du 9 mars 2009, une formation a été délivrée aux chefs d'établissement et aux inspecteurs. Une réunion avec les DAET et CSAIO a par ailleurs été organisée le 4 février 2009, et les secrétaires généraux d'académie ont été spécifiquement informés sur le contenu et les objectifs de la réforme.

jugée comme un manque. Par ailleurs, offrir aux titulaires d'un CAP la possibilité de passer directement en 1^{ère} bac pro est loin d'être envisagé d'un œil favorable. Selon ces personnels, les écarts entrent les diplômes tiennent non seulement aux exigences des référentiels, très différentes d'un diplôme à l'autre, mais aussi aux publics en formation. Or les jeunes inscrits en CAP sont avant tout des jeunes en grandes difficultés scolaires, dont une part provient de l'enseignement adapté. Ouvrir de nouvelles sections de CAP n'est donc pas systématiquement envisagé comme une solution enviable, bien au contraire. Pour que les LP jouissent d'une image proche de celle des autres lycées et que la voie professionnelle accède à une plus grande dignité, c'est plutôt vers la diffusion du bac pro et la mise en place de sections de BTS que s'orientent les chefs d'établissement.

Pour plusieurs de nos interlocuteurs, le déploiement du CAP, considéré comme nécessaire pour éviter de perdre des effectifs et parvenir au moins à stabiliser les flux en formation, relève d'une politique de régression pour l'établissement. C'est surtout vrai en Ile de France. Plutôt que de développer le CAP, ils prévoient de le conserver.

« Le développement de l'offre se fera par le haut mais en conservant le CAP pour donner sa chance à chacun. Il faut savoir que le CFA s'inscrit dans un univers à la Zola mais avec aussi des jeunes issus des classes moyennes et des classes moyennes supérieures. Dans les CAP et les CPA (classes préparatoires à l'apprentissage), les contextes familiaux sont durs. »

(Coordinateur pédagogique, CFA, commerce, Ile de France)

« Les jeunes qui veulent poursuivre après le bac pro veulent préparer un BTS en apprentissage. Il faut par conséquent que le LP ouvre des sections d'apprentissage en BTS.

Il faudrait augmenter les flux en CAP pour disposer d'une offre de niveau V qui permette d'offrir un projet de formation très centré sur l'éducation, la socialisation, pour des jeunes en grosses difficultés d'adaptation à l'école. En CAP, les jeunes viennent de SEGPA et n'ont absolument aucune envie d'apprendre un métier, ils sont loin de la professionnalisation. Les profs ont de grandes difficultés en CAP, il y a un fort décrochage. Beaucoup n'ont pas fait les stages suffisants pour obtenir le diplôme ! Le rectorat affirme qu'on peut ouvrir des CAP, mais pour les enseignants, le CAP revient à former des jeunes en difficultés, alors c'est difficile et ils n'y tiennent pas. C'est vers le BTS que tendent les enseignants. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

« Une projection a été faite jusqu'en 2013 : 2 divisions seront perdues (il y en aura 14 au lieu de 16). Il faut élaborer des stratégies pour compenser cette perte : développer le BTS et le bac pro en 3 ans. Il y aura 4 classes de bac pro 3 ans, dont une classe avec des enseignements renforcés en français et en maths, qui accueillera en 2009/2010 les élèves les plus en difficultés et les CAP qui veulent poursuivre. On ne mènera pas tous les (élèves de) bacs pros au diplôme en 3 ans ! On a fait des tas de tableaux, calculs, car la question des effectifs se pose, il faudra organiser des ouvertures. Déjà, le LP élargit son domaine à l'électricité, des sections industrielles ont été ouvertes et l'UFA monte une section en BTS Domotique. Dans le bassin, il n'y a pas d'offre dans ce domaine. C'est une stratégie choisie, il y a un investissement énorme à faire pour mettre en place une filière industrielle, donc il faut la développer, assurer sa continuité. »

(Proviseur, LP privé+CFA, commerce, Ile de France)

Si l'on a pu rencontrer quelques enseignants appréciant d'intervenir en CAP, ce n'est pas le cas de la plupart d'entre eux. Plusieurs enseignants ont en outre « échappé » au CAP en exerçant en BEP (le mot est d'un proviseur), et n'aspirent pas à retrouver des sections qu'ils jugent difficiles. Les chefs d'établissement font part de leurs réticences à affronter un public marqué par d'importantes lacunes scolaires et par un comportement peu conforme à la norme du « bon élève ». Même si les jeunes qui fréquentent la voie professionnelle partagent tous quelques-unes de ces caractéristiques, ils présentent cependant des profils suffisamment différents en BEP pour que les enseignants n'aient pas le sentiment de se consacrer en priorité à leur socialisation. On le verra plus précisément dans le chapitre consacré au CAP, enseigner en CAP et en BEP ne relève pas, selon les enseignants interrogés, du même métier. Dès lors que la politique éducative s'est lancée dans un mouvement général de hausse du niveau d'éducation, en prônant l'accès de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, le fait d'enseigner en CAP ne peut pas être considéré comme une promotion. Il l'est d'autant moins si l'on pense à la valorisation dont a bénéficié le BEP pendant de nombreuses années, tandis que le CAP disparaissait progressivement des lycées professionnels. Même si les CAP de la restauration et du commerce ont été relativement épargnés par cette élimination, leur possible redéploiement séduit peu les enseignants. C'est en bac pro et même en BTS qu'ils souhaitent travailler.

« Il n'y a pas de suppression de postes de profs actuellement mais il pourrait y en avoir. Les enseignants craignent de voir disparaître le site de formation. La suppression de la comptabilité nourrit ces craintes. Comme les postes des partants à la retraite ne sont pas tous renouvelés et qu'il y a la LOLF plus la réforme de la voie pro, il est difficile pour les responsables d'établissement d'être crédibles. Tout concorde pour laisser à penser qu'il y aura des disparitions.

Pour ouvrir l'offre de formation, il faut ouvrir des sections de BTS et les préparer en apprentissage. Cela permettrait le déploiement et la préservation de l'enseignement professionnel public. Les jeunes en bac pro et en BTS pourraient aller dans tous les commerces, les BTS pourraient devenir les tuteurs des stagiaires de bac pro. En revanche, proposer du CAP pour étayer l'offre de formation ferait peur aux profs, ce serait traduit comme une mauvaise intention à leur égard ! »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

Dans la mesure où l'ouverture de sections de BTS ne sera pas une solution accessible à tous les lycées, les chefs d'établissement réfléchissent à d'autres moyens d'assurer la pérennité de leur lycée. La mise en place de nouvelles filières en est un, qui demande cependant des équipements nouveaux et coûteux – et des locaux - dès lors qu'il s'agit d'une filière industrielle (le lycée privé qui met en place cette stratégie dispose des moyens ad hoc, il est de ce point de vue très privilégié). La concentration de l'offre de formation sur un secteur d'activité en est un autre. Un établissement resserre ainsi son offre sur le commerce et les services, changeant les spécialités de bac pro préparées. Cette nouvelle cohérence devrait lui permettre de construire une image plus nette auprès des jeunes, et de mettre en place des passerelles entre les spécialités. La seconde pourrait ainsi ouvrir sur trois bacs pros (Commerce, Vente, Service) et la gestion des flux serait rendue plus facile.

Dans la restauration, qui est encore à un stade intermédiaire de la réforme, ces perspectives ne sont pas encore clairement dessinées. Le CAP n'y a pas non plus le même statut que dans le commerce ou dans d'autres domaines

professionnels, car il est lié à des métiers bien identifiés, plutôt attractifs dans le cas de la cuisine. La question ne se pose donc pas dans les mêmes termes et elle est encore prématurée. Toutefois, dans un LP qui prépare en même temps au commerce et à la restauration et où l'anticipation est de mise, on constate que les sections de BEP ont déjà été supprimées et qu'une section de BTS Hôtellerie sera ouverte à la rentrée 2009. Lors de l'entretien, qui a rassemblé deux enseignants de restauration et une enseignante d'anglais intervenant dans le bac pro Commerce, une discussion intéressante a eu lieu sur le droit des PLP à enseigner dans les sections de BTS. L'enseignante d'anglais, non certifiée, a ainsi appris à ses collègues qu'ils pourraient intervenir, en tant que PLP, dans un diplôme de l'enseignement supérieur, ce qu'ils ignoraient et peinaient à croire. Pour ce lycée, c'est par la hausse du niveau de formation que l'avenir s'organise.

Dans un CFA de Picardie, une autre stratégie a été mise en œuvre. Le bac pro Restauration y a été supprimé au profit du BP, le premier peinant à remplir les effectifs de classe (surtout dans la spécialité service et commercialisation) et ne parvenant pas à conquérir sa place dans les entreprises. Avec un bac pro en 3 ans, la difficulté apparaissait insurmontable. Le directeur du CFA, avec son équipe pédagogique, a donc décidé de renoncer au bac pro dans la filière restauration, de développer progressivement les effectifs de BP, tout en confortant les CAP et les mentions complémentaires accessibles par l'apprentissage et de fait très attractifs. Dans la filière commerce, le CFA « termine » également la dernière promotion de BEP et a mis en place cette année un Bac pro. Commerce en 3 ans, qui servira de « test ». Le nombre des inscrits sera réduit, la capacité des entreprises à former un bachelier professionnel en 3 ans et la pertinence du nouveau dispositif de formation restant à éprouver.

Selon les impulsions des rectorats d'académie, qui n'ont pas adressé les mêmes consignes aux établissements, différentes stratégies se dessinent pour élargir ou reconstituer l'offre de formation. L'ouvrir vers le haut semble une solution tentante, à laquelle songent les responsables d'établissement mais aussi les enseignants. Si le bac pro possède désormais une double finalité, insertion professionnelle et poursuite d'études, alors le BTS doit être préparé dans les LP, affirment ces partisans d'une filière bac pro/BTS. Cet appariement séduisant ne fait cependant pas l'unanimité, comme le montrera le chapitre 5.

4.3.2. Des modes de gestion des différentes promotions distincts d'un établissement à l'autre

Précurseurs de la réforme, les établissements qui ont contribué à l'enquête forment en parallèle deux promotions de bac pro : l'une en 4 ans, l'autre en 3 ans. Là aussi, ce sont différentes stratégies qui ont été mises en place. Il était possible en effet de mixer les élèves, ce qu'ont choisi de faire quelques chefs d'établissement. Les options varient d'un établissement à l'autre, mais la différenciation est plus souvent de rigueur. Si, pour certains responsables d'établissement, un équilibre peut se former entre les promotions après quelques mois de formation, pour d'autres les inégalités entre les acquis des uns et des autres invalident a priori tout projet de fusion.

Au moment de l'enquête, dans certains établissements les choix étaient déjà faits dans un sens ou dans l'autre (séparer les élèves de cursus d'origine différente ou les mélanger), quand pour d'autres, rien n'était encore établi.

« On ne sait pas comment on gère encore. Est-ce que tout le monde va se mélanger et ça roule ? Je n'en sais rien du tout ! Les élèves de terminale BEP qui n'ont pas leur BEP, ils ont droit d'aller au bac ? Alors qu'un élève de seconde, il n'a pas d'examen, il va automatiquement en première ! Il y aura peut-être des sentiments d'injustice. Tout ça, ce sont des questions. (...) Il y a peut-être des élèves qui seront sur liste d'attente, qui auront leur BEP mais qui seront sur liste d'attente parce que cette année, ils auront fait un peu les marioles en terme de comportement ; en stage, il y a eu quelques problèmes...(...) Ce sont des choses qui vont être discutées sur le prochain conseil pédagogique, mais peut-être que finalement, il n'y aura pas de problème, peut-être que ça va être simple. »
(Enseignante de gestion commerciale, LP public, Picardie)

En Picardie comme en Ile de France, les élèves issus de seconde BEP et de seconde bac pro intégreront des classes de première professionnelle distinctes à la rentrée 2009. Pour de nombreux enseignants interrogés, cette distinction va de soi. L'une des raisons données concerne le public, son âge et sa maturité, les élèves entrés directement en seconde bac pro étant plus jeunes et encore marqués par un comportement très adolescent. Une autre raison est liée à l'assimilation de connaissances aux contenus différents. Par exemple, l'objectif de certification intermédiaire, planifié en première professionnelle, a incité les enseignants à faire étudier aux élèves de seconde bac pro 3 ans des notions de première bac pro que les élèves de terminale BEP n'ont pas encore vues.

« Les élèves venant de seconde et de terminale BEP vont être séparés en première bac pro. Enfin, je pense. Je vais avoir des informations bientôt. Mais je pense qu'ils vont être séparés, parce qu'ils n'ont pas vu la même chose. Non, c'est pas possible, vous ne pouvez pas voir autant de choses en un an qu'en deux ans, c'est pas possible. Moi, je ne pense pas. Ça ne serait pas logique que les élèves qui ont intégré la seconde pro nouvelle version cette année soient mis dans la même classe que les élèves qui sortent de BEP. »
(Enseignant d'économie-droit et vente, LP privé, Picardie)

Les enseignants soulignent l'hétérogénéité des sections et font part de leurs craintes sur les capacités d'obtention du diplôme des nouveaux inscrits. Comme ils ont manqué d'informations et ont dû composer eux-mêmes le curriculum de la première année et les progressions, ils estiment que d'importantes différences séparent les promotions. Et dans la mesure où les équipes pédagogiques ont mis en place la réforme avec des instruments concoctés in situ, en privilégiant certains éléments de contenu sur d'autres, les disparités que de telles adaptations produisent concernent aussi bien les promotions d'élèves que les établissements entre eux. L'idée qu'un élève puisse changer d'établissement en cours de formation leur semble par conséquent incongrue. Elle doit pourtant être envisagée, même s'il s'agit d'une simple mobilité géographique et pas d'une réorientation (question sensible, abordée dans le cinquième chapitre).

Néanmoins, malgré la différence de contenu et de rythme d'apprentissage que soulignent la plupart des propos recueillis, une mise en équivalence est déclarée possible entre les promotions. Les raisons peuvent être liées au contenu des acquis

des élèves comme elles peuvent être gestionnaires. Dans un établissement à gros flux préparant au Bac pro Commerce en Picardie, le responsable interrogé soulève la difficulté, d'un point de vue administratif et comptable, de poursuivre en parallèle les deux cursus et prévoit de mixer les classes de première professionnelle dès la rentrée 2009. Ailleurs, ce sont des choix pédagogiques qui président, même s'ils englobent sans doute des contraintes financières et techniques (l'impossibilité matérielle de doubler les cursus). Des chefs de travaux et quelques enseignants de lycées hôteliers, acquis à la cause du bac pro 3 ans, pensent ainsi que les élèves de seconde, en restauration en tout cas, pourraient se mesurer aux élèves de terminale BEP. Selon eux, il n'est pas certain qu'il y ait vraiment une différence entre ces deux publics en termes d'apprentissages et de niveau de connaissances, la suppression des redondances effectuée par les enseignants du bac pro 3 ans autorisant cette mise à égalité. Cet avis n'est cependant pas répandu, les exigences de la première année de formation, qui visent en même temps le choix définitif d'une spécialité, la préparation du BEP et celle du bac pro, paraissant quand même difficiles à remplir pendant la période de mise en place de la réforme.

Les multiples dimensions de la réforme, celles qui sont affichées comme celles qui ne le sont pas, sont source de bien des interrogations de la part des responsables d'établissement. Ils expriment leur accord sur la mise en place d'un bac pro en 3 ans, mais n'approuvent pas d'un élan unanime sa généralisation, et regrettent la disparition du BEP.

L'interprétation qu'ils font des opportunités qu'offre la réforme à leur établissement met en valeur différentes stratégies possibles, rendues envisageables par l'ambiguïté de certains textes officiels. Le rapport de l'Inspection générale (2009) souligne à juste titre l'ambivalence contenue dans l'affirmation de liens plus étroits entre bac pro et BTS, qui pourrait laisser supposer une transformation du bac pro en diplôme de poursuite d'études. Cette hypothèse est élaborée par certains responsables d'établissement, l'égalité entre les différents baccalauréats imposant a priori une égalité de leurs missions. Tentés par une valorisation de l'enseignement professionnel qui le rapproche de l'enseignement technologique, c'est vers le BTS que souhaitent s'orienter les chefs d'établissement pour recomposer leur offre de formation». Ils aspirent ainsi à ce qu'ils appellent un développement « par le haut ».

Si certains responsables d'établissement évoquent l'objectif d'économie budgétaire inclus dans la réforme, quelques-uns pensent en revanche qu'il « n'y aura pas de conséquences sur leurs services (des enseignants) dans les années qui viennent. Ce sont les mêmes profs en BEP et en bac pro, donc il n'y aura pas de problème ». Plus que les restrictions atteignant le nombre des postes offerts, c'est la soudaineté de la réforme, l'urgence dans laquelle elle a dû être appliquée et la distillation des informations officielles qui sont considérées comme les problèmes les plus vifs. Relais entre la politique institutionnelle et les enseignants, les chefs d'établissement se sentent en porte à faux, contraints de « faire passer » une réforme aux messages insuffisants et dont ils ne décryptent pas nettement tous les tenants et aboutissants.

5. Des enseignants pionniers qui s'adaptent et questionnent

Les enseignants que nous avons interrogés sont eux aussi partagés sur les objectifs et les méthodes de la réforme. Habités à subir un mouvement permanent de rénovation, ils s'en plaignent tout en soulignant leurs facultés d'adaptation. Si l'enseignement professionnel connaît une restructuration incessante depuis son intégration dans le système scolaire, pour remplir des objectifs de scolarisation qui prennent parfois le pas sur l'objectif de professionnalisation, l'arrivée régulière de nouveaux diplômés, la disparition de spécialités et l'actualisation des curricula génèrent une importante activité d'adaptation. La mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques, parfois de courte durée, densifie cette activité.

Telle qu'elle a été imposée, la réforme a néanmoins bousculé les enseignants, qui ont d'abord cru à une extension de l'expérimentation avant de comprendre qu'il s'agissait d'une réforme générale. Actifs et dynamiques, ils se sont appliqués à mettre en œuvre la réduction du cursus conduisant au bac pro, quelle que soit leur opinion sur la réforme. Entre les débuts de leur implication dans la mise en place du bac pro 3 ans et le moment de notre investigation, c'est à une autre politique éducative qu'ils ont participé, l'extinction de la formation au BEP ayant été soudain décidée. Cette mesure en a mené certains à changer d'opinion sur la réforme, qu'ils concevaient de prime abord comme un dispositif supplémentaire et non pas comme une substitution. L'absence d'informations et de documents de référence, les contradictions présentes dans certains discours et dans des textes successifs, les différentes interprétations possibles des ambitions affichées... les ont conduits à fournir des interprétations théoriques et des traductions pratiques qui les distinguent les uns des autres. Elles ont également évolué au fil des mois et subiront les effets de l'extension mise en place à la rentrée 2009. Dans ce contexte si particulier, la communauté enseignante apparaît plutôt fragmentée.

5.1. Le passage de « l'ancien » au « moderne » : une confrontation dynamique mais perturbante

« Les réformes, ça nous connaît » affirment volontiers les enseignants. L'observation des mouvements qui ont eu lieu dans l'enseignement professionnel depuis 25 ans leur donne raison. « On sait faire », précisent-ils. Autrement dit, le métier de PLP - et c'est vrai également pour les formateurs de CFA - ne consiste pas seulement à transmettre des savoirs de différents registres et à évaluer, mais aussi à s'adapter en permanence au flux ininterrompu des nouvelles mesures. Si la rénovation des diplômes et des référentiels est légitime et donc parfaitement acceptée, même lorsque son contenu produit quelques états d'âme, la mise en place de nouveaux dispositifs et de réformes comme celles qui ont eu lieu hier sur le CAP et le BEP, aujourd'hui sur le bac pro et le BEP, apparaît moins justifiée. D'ailleurs, les enseignants, comme les responsables d'établissement, n'hésitent pas à égrener les remises en cause qui ont rapidement suivi certaines initiatives.

Comme les responsables d'établissement, les enseignants du bac pro Commerce considèrent plutôt comme une bonne idée la réduction du cursus de

formation. Dans la mesure où la terminale BEP et la première année de bac pro comportaient des enseignements communs, sources de redondances, trois ans de formation peuvent à leurs yeux suffire pour préparer le diplôme. Ils émettent cependant diverses restrictions tout au long de leurs discours. L'accord de principe en apparaît moins robuste. Certains ont même changé d'avis au fil des mois, ce sont souvent les plus véhéments à l'égard de la réforme.

« Le bac pro en 3 ans, je le vois d'un bon œil. Je suis pour le bac pro en 3 ans, mais pas pour la suppression du BEP. »
(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

« Au début l'équipe était enthousiaste. Et puis on déchanté. On n'a jamais eu autant de décrocheurs ni aussi rapidement ! »
(Enseignant de commerce, LP privé, Ile de France)

Dans la filière restauration, les avis ne sont pas non plus aussi marqués qu'on aurait pu le croire en prenant connaissance de l'opposition de la CPC. La longueur du cursus BEP/Bac pro est jugée par certains décourageante pour les jeunes, et l'existence de redondances est là aussi maintes fois rappelée. Mais tout en formulant ces propos, les enseignants évoquent la nécessité de la répétition et en valorisent les effets pédagogiques. Et ils font part de leur crainte de voir de nombreux élèves abandonner la formation les mains vides, l'attribution d'une certification intermédiaire ne leur paraissant pas à même de compenser la suppression du cursus de formation au BEP (on l'évoquera plus longuement dans le chapitre 6).

A travers l'enquête, ce ne sont pas seulement des positions distinctes que l'on repère, mais bien plutôt les doutes qui tenaillent chaque enseignant. Ceux qui approuvent la généralisation du bac pro en 3 ans dressent une liste de limites susceptibles d'entraver la réussite de la réforme, tandis que ceux qui la condamnent soulignent l'ennui des élèves, les répétitions contenues dans les programmes, la dilution du temps... que l'on pourrait heureusement comprimer. Tous se montrent attentifs aux risques qu'imposent la suppression de la formation au BEP et la contraction des programmes : laisser de nombreux élèves de côté et donc multiplier les décrochages ; enlever des contenus d'enseignement utiles pour se concentrer sur les exigences de l'examen ; focaliser l'attention sur les épreuves d'examen et donner à la formation un rôle secondaire ; éloigner la formation de ses objectifs professionnels en laissant aux entreprises le soin de la professionnalisation, distribution des tâches qu'ils jugent insatisfaisante.

Les enseignants redoutent aussi les exigences implicites qui leur sont adressées. Conduire le plus grand nombre possible d'élèves au niveau du baccalauréat leur semble compliqué avec une année de formation en moins, seule une sélection à l'entrée en bac pro leur semblant a priori capable de réduire les risques de décrochage et l'affaiblissement du niveau de formation. Comme cette menace leur apparaît tangible, c'est sur les contradictions entre les ambitions de la réforme et les moyens qu'elle met à leur disposition qu'ils s'arrêtent. Le tableau que dresse l'analyse des entretiens en est rendu plutôt sombre. Si la revalorisation de la voie professionnelle est une idée consensuelle, l'échec des tentatives engagées depuis la création du bac pro - elle-même intervenant comme un instrument de cette revalorisation – pèse sur ce projet. Les enseignants craignent une scolarisation encore plus grande de la voie professionnelle, toujours à la traîne derrière la voie

générale et technologique, assortie de recommandations en faveur d'une délivrance quasi-systématique des diplômes qui pourrait compromettre la qualité de ces diplômes. Ils sont par conséquent peu optimistes, et laissent pointer ici et là une certaine amertume. Plusieurs d'entre eux ont mis en avant leur statut de fonctionnaire, en insistant sur les obligations qu'impose ce statut. « On doit le faire », « on n'a pas le choix », sont des formules qui reviennent fréquemment dans leurs propos. En évoquant les contraintes de la réforme sur leur activité, les enseignants parlent de leur métier. Ils en signalent les évolutions, révèlent leurs craintes et font part des difficultés qu'ils affrontent et auxquelles ils pensent avoir bientôt à faire.

5.1.1. Des enseignants rapidement engagés dans le processus de réforme...

Favorables ou non à la réforme, les enseignants interrogés, qu'ils interviennent dans des établissements publics ou privés, dans le commerce comme dans l'hôtellerie-restauration, font tous part de la précipitation qui caractérise la généralisation du bac pro en trois ans et la disparition des formations au BEP. Nombre d'entre eux estiment que cette réforme a été « imposée » et le regrettent. Même ceux qui la trouvent « intéressante » désapprouvent l'urgence dans laquelle elle a pris place et qui les a contraints à s'adapter tant bien que mal, en recevant en cours d'année des informations qui ont parfois mis en cause le projet qu'ils avaient engagé.

« Il y a eu très peu de concertation... vue l'urgence, ça a vraiment été l'urgence (...) Moi, la première chose qui m'a le plus heurté, c'est une que cela ça nous a été imposé... c'était expérimental et puis après, tout de suite, le bébé... donc, il est né bien avant l'heure et après... il y a ce qu'on n'a pas choisi (...) La réforme du bac pro 3 ans, elle aurait dû bien être travaillée avant et surtout en concertation !... ce qui a beaucoup ressurgi ici, c'est ce que nous n'avons pas été concertés ! »
(Enseignante de lettres, histoire géographie, LP public, Picardie)

« Même les IEN ne savaient rien au début. La réforme a été imposée par le haut, avec un grand degré d'impréparation. »
(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Au conseil d'administration de janvier 2008, bac pro 3 ans d'office. On n'a rien à dire ! C'est le ministère qui nous l'impose. Alors qu'en novembre, on nous dit : « si vous le souhaitez, vous pouvez », nous on dit : « on veut pas ». On nous l'impose. C'est super dur, ça ! En tant qu'enseignant ! Quoi, le Conseil d'administration n'a donc aucune valeur ? ! On n'est pas concerté et on nous l'impose ! En février ! Et on n'avait aucune information, aucune information ! (...) On nous a dit : « vous partez en 3 ans, point ». C'est imposé, bing, ça nous tombe comme ça sur la tête l'année dernière. Là, on a dit : « on se moque de qui ? ». C'est pas qu'on ne voulait pas essayer, c'est qu'on ne nous a pas laissé le temps d'essayer. Le ministère nous dit en gros : « cet établissement se débrouille ». Nous, on a eu de la chance parce que l'inspection a impulsé des groupes de travail, on a eu des outils et de la réflexion, mais sinon ? Si l'inspection n'avait rien impulsé ? (...) Moi, j'ai vécu ça de manière assez violente ! (...) C'est la tête dans le guidon ! (...) Voilà, c'est pas gagné et ça va demander aux collègues de se poser et de se dire : « on arrête de ronchonner, je suis pas d'accord, mais... ». Moi, je fais partie de ceux qui étaient les plus revendicatifs sur les bacs pros 3 ans : c'est n'importe quoi ! (...) Sauf qu'il y a un groupe de travail, je suis allée au groupe de travail, parce qu'il faut qu'on ait l'info

et que toute façon, il va falloir le faire, l'accompagnement des élèves. Donc j'ai un peu des réticences encore, mais en même temps, je suis fonctionnaire, je fonctionne ! Voilà ! Je vais faire en sorte que les élèves réussissent».

(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

L'expression de cette désapprobation ne constitue pas une limite à leur engagement dans la construction du nouveau cursus. Même s'ils n'ont pas tous été volontaires, mais contraints d'appliquer la réforme sous l'effet d'un choix d'établissement, les enseignants interrogés font part de l'intérêt des réflexions générées par le changement impulsé.

« A l'annonce de la réforme, je me suis dit que c'était une erreur, mais on n'a pas eu le choix. Le travail à conduire est passionnant, même si je suis contre la réforme. Cela ne va pas renouveler l'image de l'enseignement professionnel. Cela embrouille les professionnels et les familles puisqu'il y a un bac techno. La structure actuelle coûte trop cher, on est d'accord mais... »

(Enseignante de restauration, LP privé, Ile de France)

Les limites énoncées proviennent plutôt des difficultés pratiques qu'ils ont dû affronter, en essayant de combiner leur propre interprétation des projets annoncés et les éclaircissements qui leur ont été donnés par étapes. En se forgeant leurs propres lectures et instruments, pour être rapidement opérationnels, les enseignants ont également expérimenté les mises en cause de leurs initiatives, lorsque les textes officiels ont commencé à être publiés. Ils ont pu être déstabilisés par de nouvelles recommandations. Même si des formations ont eu lieu (trop tardivement, selon la plupart de nos interlocuteurs) et si des groupes de travail ont été constitués en cours d'année sous la conduite des inspecteurs, les informations qui leur ont été livrées l'ont été de manière morcelée. Elles ont été parfois un peu vagues, parfois aussi contradictoires.

Au moment de l'enquête, au printemps 2009, tous les enseignants n'étaient pas encore convaincus que le cursus de formation au BEP était supprimé. Cela a été parfois à nous de transmettre des informations, sur l'obligation de faire passer une certification intermédiaire par exemple, considérée comme une possibilité offerte aux élèves désireux de quitter le système éducatif. Lors de certains entretiens, nous avons servi en quelque sorte d'intermédiaires de la DGESCO, ce qui a pu susciter quelques échanges inattendus. Il a fallu par exemple insister beaucoup, quelquefois, sur l'extinction de la formation au BEP, à laquelle tous ne croyaient pas. Les inspecteurs généraux que nous avons rencontrés l'ont souligné : faute de disposer des informations les plus fiables et les plus récentes, ils n'ont pas toujours pu transmettre au corps d'inspection les données indispensables pour mettre en œuvre la réforme. Sur le moment à choisir pour la passation du BEP, diverses propositions ont ainsi circulé. Une des grandes questions que se sont posées les enseignants manifeste leur désarroi : le bac pro en 3 ans est-il constitué d'un BEP en un an et d'un bac pro en 2 ans, d'un BEP en 2 ans assorti d'un bac en un an, ou encore d'un BEP en 18 mois suivi d'un bac pro en 18 mois ? Clairement, la disparition du BEP n'apparaissait pas envisageable, sauf par quelques enseignants. Pour ces derniers, bien plus nombreux en Picardie qu'en Ile de France, cette disparition découle de la volonté de réduire le nombre des postes et des examens, elle s'inscrit par conséquent dans une perspective budgétaire avant d'être éducative. Avec ironie, un enseignant d'un LP de la banlieue parisienne déclare : « bien sûr que l'éducation ça

coûte cher. Mais ils n'ont qu'à essayer de ne pas former, ils verront les effets dans le 93 ! ». Pour de nombreux enseignants interrogés, la généralisation du bac pro en 3 ans dans laquelle ils se sont engagés ne supposait pas a priori la disparition de la formation au BEP. Cette découverte en a déconcerté plus d'un. Elle donne à la rénovation de la voie professionnelle une dimension inquiétante, même si l'idée d'une contraction du nombre des postes offerts au concours n'effleure qu'une part des enseignants rencontrés.

Par son caractère soudain, même si elle intègre une logique en place depuis plusieurs années avec la « propédeutisation » du BEP, qu'on pouvait aisément interpréter comme la chronique d'une mort annoncée (Maillard, 2002), la réforme a donné aux enseignants le sentiment de composer un personnel d'exécution, voué à appliquer les consignes. Par ses modes d'expression, elle a créé de la distance entre eux et « le ministère », conçu comme une entité uniforme et omnipotente. Cela les conduit à parler davantage des doutes qui les travaillent plutôt que des avancées susceptibles de se produire. Certains ont néanmoins évoqué la capacité d'initiative qui leur est laissée et leur donne les moyens de « reprendre la main ». L'autonomie accordée aux chefs d'établissement et aux enseignants peut ainsi être considérée comme une opportunité. Toutefois, elle n'inspire pas que de l'enthousiasme, car elle fait craindre le poids de nouvelles responsabilités et une atomisation des établissements peu conforme avec l'idéal d'égalité qui fonde le service public d'éducation, et auquel les enseignants aiment se référer.

Tout cet ensemble d'injonctions, de principes et d'idées fortes trouble les personnels éducatifs. Le passage d'une expérimentation élargie à une réforme de grande ampleur, dont ils ont pris conscience au fil des semaines, les a plutôt ébranlés. Comme les laisse perplexes la disparition de la préparation d'un diplôme conservé malgré tout, dans une version allégée. Dans certains cas, le retour à la situation antérieure est annoncé, au nom du principe de réalité. Réforme impossible disent certains, qui adviendra affirment d'autres. Eventuellement à grands frais du côté des jeunes, précisent-ils, et avec un bon lot de difficultés pour les enseignants, dont le rapport aux élèves et au métier doit être réédifié. Sur ce point, tous sont d'accord.

5.1.2. Encore en quête de réponses

Les professeurs se sont lancés dans l'expérimentation du bac pro à la rentrée 2008 dans « une grande incertitude » : chacun « s'est débrouillé », « la tête dans le guidon », « tout s'est fait dans l'urgence ». Ils disent « avoir navigué à vue », en adaptant leur enseignement au fur et à mesure des nouvelles données par le ministère, des directives de l'inspection et des informations que pouvaient leur répercuter les groupes de travail organisés par les inspecteurs. Informations disparates selon les académies et selon les inspecteurs.

Initialement convaincus qu'ils participaient à une expérimentation sans rupture, vouée à ajouter un nouveau cursus à l'offre existante, ils ont adapté leur pratique au public choisi qui est celui des expérimentations, et qui n'a rien en commun avec celui de la généralisation d'un nouveau cursus de formation. Au fil des informations reçues, cette adaptation leur a semblé mal ajustée au contenu de la réforme. Ce point est important car il est à l'origine de déconvenues et de doutes. Des revirements ont ainsi eu lieu entre les premiers pas dans le dispositif et le

moment de notre enquête : un cursus attendu est devenu pour certains redouté et redoutable, dès lors qu'il est unique. Réinventer un programme pour des élèves triés sur le volet ou pour des élèves orientés contre leur gré, marqués par différentes difficultés, ne revient pas au même.

Inquiétés par une diffusion des textes au compte-gouttes, propice à la diffusion de rumeurs et à des interprétations totalement contradictoires, les enseignants racontent l'inconfort de leur situation, la réversibilité des réponses qu'ils ont trouvées, incompatibles dans certains cas avec les dernières mesures affichées (la non préparation du BEP, par exemple, le terme de « préparation » se révélant particulièrement ambigu lorsque l'on ne doit pas former à un diplôme mais néanmoins le faire passer). Même si les enseignants engagés dans le bac pro en 3 ans se sont adaptés à la réforme, le caractère imprévisible de certaines mesures, le flou entourant la définition des « champs professionnels » et la scolarisation des élèves pendant la première année de bac pro leur imposent de suivre la réforme, au lieu de l'anticiper. Et la suivre au quotidien, sans en comprendre tous les propos, en livrant des commentaires qu'il a fallu parfois démentir pendant les entretiens, car ils étaient déjà devenus obsolètes.

Les annonces sans textes de référence ont plongé beaucoup d'enseignants dans l'inquiétude, tandis que les responsables d'établissement se demandaient eux-mêmes où trouver l'information susceptible de rassurer leurs équipes. Inquiétude sensible, face à des événements imprévisibles et non maîtrisés qui bouleversent le quotidien et l'avenir proche. La lassitude produite par ce nouveau bouleversement que connaît la voie professionnelle est également répandue. La nécessité de chercher l'information régulièrement, de se l'approprier et de la traduire en pratique, de lui donner un sens dépourvu d'ambiguïté et partagé fait perdre aux enseignants le sentiment de leur maîtrise. Même lorsqu'ils se sentent experts de leur domaine et de la pédagogie la plus efficace avec les élèves, l'avalanche de mesures et de nouveaux concepts, inusités jusque là dans le système éducatif (certification intermédiaire, champ professionnel, préparation sans formation...), les déstabilisent. Vue comme un « moteur » par quelques-uns, plus souvent des responsables d'établissement, cette déstabilisation peut aussi inciter au repli, à une passivité contradictoire avec les ambitions de la réforme.

Dans la période de transition pendant laquelle l'enquête a eu lieu, on a pu entendre dire que « beaucoup de bruits circulent », les « flottements » induits par la production au fil des mois des textes officiels ne permettant pas aux enseignants d'élaborer des catégories d'interprétation bien déterminées. Chacun y va donc de son explication. Si des représentations communes de la réforme peuvent être identifiées, on ne peut pas en revanche en dresser une typologie corrélée au profil des enseignants. Les professeurs ne se distinguent pas par discipline, pas plus que par le type d'établissement dans lequel ils interviennent ou par leurs conditions de travail. Comme la majorité des enseignants interrogés sont des femmes, l'effet de la variable genre ne peut être approché. Quant à une éventuelle segmentation entre les plus et les moins expérimentés - qui ne correspond pas à une division entre les plus jeunes et les autres, certains enseignants de plus de 40 ans étant de jeunes recrues -, rien ne permet de l'établir. Des jeunes professeurs titularisés depuis peu peuvent être hostiles à la réforme, tandis que des enseignants dotés de plus d'une dizaine d'années d'expérience de l'enseignement (la majorité des enseignants des disciplines professionnelles interrogés ayant d'abord été salariés du commerce ou de

la restauration avant de changer d'activité) s'y montrent favorables. Dans un même établissement et dans une même équipe pédagogique, la pluralité d'interprétations règne.

5.1.3. Des interprétations dissemblables

Lors des entretiens collectifs qui ont parfois eu lieu, des discussions se sont engagées, pleines des interprétations divergentes que la réforme génère. Les conversations sont allées bon train, rebondissant d'une question à une proposition de réponse, contestée et reformulée sous la forme d'une nouvelle question. Le niveau d'information des enseignants s'est révélé non seulement inégal, mais on a pu constater aussi d'importants désaccords sur les implicites de la politique menée, comme sur ses effets dans l'avenir proche.

Pour la majorité des enseignants interrogés, l'objectif de la réforme est d'élever le niveau d'éducation et de contribuer à mener 80 % d'une génération au baccalauréat, sachant que la France en est encore loin (72 %). Certains lui ajoutent un autre objectif : celui de conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur. Pour ces derniers, le bac pro a surtout vocation à devenir un baccalauréat comme les autres, autrement dit à ne plus être qu'une étape vers l'enseignement supérieur.

Ces objectifs quantitatifs, présentés maintes fois dans les media, ont été bien intériorisés, sinon partagés. Le recours à l'enseignement professionnel pour faire aboutir une politique éducative est une option bien connue de certains. La réforme s'inscrit pour eux dans une perspective de gestion des flux, l'élévation souhaitée du niveau général d'éducation ne correspondant qu'à une translation des flux en formation. Mais si ce déplacement apparaît inéluctable à quelques-uns, en raison des recommandations de la Commission européenne (l'Europe devant être la première économie mondiale de la connaissance en 2010) et des ambitions françaises en matière d'éducation et de hausse du niveau de qualification professionnelle de la population active, d'autres s'y opposent. Le fait de mener tous les élèves à un diplôme ne leur semble ni possible ni raisonnable. Nombreux sont ainsi les professeurs qui brandissent les risques que fait peser une telle politique sur les diplômés et leurs titulaires, le déclassement des uns dans le système éducatif produisant celui des autres sur le marché du travail.

Mais le principe de faire du bac pro un baccalauréat comme les autres, conduisant de la même manière à l'enseignement supérieur et doté d'une double finalité peut aussi séduire certains enseignants.

« On veut rapprocher bac pro et bac général, avec les 3 ans de formation et l'organisation du rattrapage au bac pro, mais le CCF et le statut particulier du bac pro resteront quand même. »

(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Je suis à fond pour la réforme ! Mais il y aura une confrontation entre le bac techno et le bac pro. On va vers deux bacs : le bac général et le bac pro. Le bac pro n'est plus un diplôme pour l'emploi, c'est un diplôme de poursuite d'études. Il n'y aura plus de bac techno, le bac pro mènera au BTS. »

(Enseignante de vente, LP public, Ile de France)

Le rapprochement proclamé entre les différents bacs favorise cette dénégation de la vocation professionnelle du bac pro. Si elle n'est pas fréquente, car c'est plutôt à la double finalité du bac pro que se réfèrent les enseignants rencontrés, cette surinterprétation des objectifs de la réforme, contre laquelle met en garde le rapport de l'inspection générale publié en juillet 2009, est bel et bien présente.

Quelle que soit leur opinion sur la réforme, tous les enseignants évoquent « la déperdition d'effectifs » qui a lieu entre le BEP et le bac pro. Le constat est établi, mais il semble plus familier qu'inquiétant. Bien que la réduction du cursus conduisant au bac pro soit parfois envisagée comme un moyen de « réduire les pertes » (Enseignant de cuisine, LP public, Ile de France), la diminution du nombre des élèves entre la première année de BEP et la terminale bac pro n'est pas d'emblée considérée comme un problème. Les enseignants n'adhèrent pas spontanément, loin de là, à l'ambition gouvernementale de généraliser l'accès au baccalauréat. Garder les élèves à tout prix ne fait pas partie de leurs priorités, surtout lorsque les élèves en question se montrent mal disposés à l'égard du travail scolaire et des règles à suivre. Faire mieux en moins de temps ne leur semble donc pas immédiatement accessible, même s'ils sont nombreux à souligner l'ennui qui atteignait les élèves de première année de bac pro, convaincus de refaire le même programme qu'en terminale de BEP. Évoqué dans le commerce, où les enseignants affirment volontiers que « quatre ans, c'est trop long ! », cet ennui est également présent dans les discours des enseignants de la restauration. Ils en appellent dans le même temps à la lourdeur du programme, à la multitude de savoirs (principalement) relatifs aux produits, aux traditions et aux usages qui structurent la formation et requièrent un long temps d'apprentissage. Trop longue pour une partie des élèves, une formation en 4 ans est à peine suffisante pour les autres.

« Ce que je sais de la réforme, c'est d'amener le plus d'élèves vers des études au moins bac pro, si ce n'est supérieur. Un des projets, ça fait partie des rumeurs, des bruits de couloir, c'est par la suite, une refonte complète du lycée professionnel et technologique, qu'il n'y ait plus de différenciation. (...) On nous a clairement dit que le niveau d'exigence allait être un peu élevé. Alors, c'est assez compliqué de se dire : « comment faire avec moins de temps plus de chose et être plus exigeant... Après, il va falloir un certain temps pour qu'on soit bien rôdé, mais le fait qu'on nous ait supprimé des heures, ça ne va pas nous aider non plus ! Je ne vois pas bien l'intérêt. »

(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP privé, commerce, Picardie)

« Deux arguments ont été mobilisés pour vendre la réforme : l'alignement sur le bac techno et le bac général, et le fait que les élèves s'ennuient en 4 ans. C'est vrai. Mais il y a eu des expérimentations marchant pas trop mal car il n'y avait que des bons élèves. Mais quand on est confronté à la réalité, on voit bien que c'est difficile : la moyenne de 1^{ère} bac pro n'a jamais été aussi basse. Sur 32 élèves au départ, il n'en reste que 27 et 5 vont partir. On a monté la barre, les jeunes cherchent d'hypothétiques réorientations mais ils constatent que le bac pro 3 ans est partout. (...) S'il y avait des répétitions, c'était néanmoins indispensable. Le public est dans cette logique. Il faut sans cesse remettre les choses en place, de plus il y a une question de maturation. Au début de l'année, l'équipe pédagogique était très optimiste, on a reçu chaque élève pendant une heure pour les interroger sur leur parcours et prévoir les outils à mettre en place, mais là on déchanté énormément. Le contenu a été musclé pour répondre aux exigences, cela pose problème aux

jeunes. Il y a du décrochage car on a trop d'exigences, les jeunes s'auto-éliminent. Le décrochage est plus élevé que les autres années, il intervient dès le mois de mars, ce n'était jamais arrivé. La carotte diplôme n'est pas assez galvanisante. Les jeunes n'ont pas une analyse rationnelle sur les diplômes et l'insertion professionnelle. Dans la vie quotidienne, ils sont déjà dans le système D, donc ils se disent qu'ils vont se débrouiller»

(Enseignant de commerce, LP privé, commerce, Ile de France)

« Le BEP fait peur aux parents, c'est péjoratif. Faire un bac post-troisième, c'est préparer un bac, c'est mieux ! Mais les jeunes n'ont pas le niveau, il va falloir bosser !

(Enseignant de restauration, LP privé, Ile de France)

Lorsque l'on considère les jeunes orientés dans la voie professionnelle, les emplois accessibles et le comportement des entreprises, l'ambition de conduire le plus grand nombre au baccalauréat apparaît plutôt décalée de la réalité. Au nom d'un principe de réalité auquel le ministère aurait renoncé, les enseignants mettent en comparaison les objectifs de la réforme, centrés sur un public virtuel, et ceux qu'ils pourront atteindre avec le véritable public de la voie professionnelle. Confrontés à des jeunes considérés comme « difficiles », qu'ils parviennent tant bien que mal à mener jusqu'à un diplôme, ils n'envisagent pas facilement de les former d'emblée pendant trois années consécutives et d'avoir seulement le bac pro comme finalité.

« Les revaloriser (les élèves) est indispensable. En 3 ans, c'est plus difficile. Pour les meilleurs, c'est une bonne solution. Les autres ont des problèmes de compréhension des consignes »

(Enseignant de gestion, LP privé, Ile de France)

« Vous comprenez, le programme, le diplôme sera toujours le même, du même niveau, mais il faudra le faire en trois ans au lieu de quatre. Pour nous, c'est ça le problème. On a un public difficile. On a des classes surchargées. On a 35 élèves par classe. On a 31 élèves parce qu'on a eu quelques démissions, mais sinon... Donc, travailler plus vite, puisqu'on a moins de temps, avec autant d'élèves, ça ne va pas être facile ! Et puis le problème aussi, c'est la motivation (...).

Déjà, en seconde du bac pro, on a des élèves qui ont complètement baissé les bras. Complètement ! Il y en a au moins trois ou quatre qui s'aperçoivent qu'ils ne suivent pas. C'est lourd comme programme ! (...) Si l'élève n'a pas appris ses bases... Déjà, on a du mal à boucler un programme en bac pro en deux ans, alors là ! »

(Enseignant de gestion, LP public, Picardie)

« Pour le programme de seconde, on a des élèves qui viennent de troisième, de SEGPA, ce sera plus dur, mais comme d'habitude, on gèrera ! On fait déjà avec, puisqu'on est habitué à avoir des élèves comme ça, même en BEP donc. (...) Par contre, les exigences du programme pour la terminale, là, vraiment, on voit clairement qu'on a voulu compresser et que l'année qu'on nous a prise en BEP, là, elle va faire très mal sur la terminale ! Ça va se sentir, tant dans la maturité des élèves que dans les acquis, que dans la façon d'aborder les questions ».

(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP public, Picardie)

« Si les jeunes ont choisi la voie professionnelle, c'est pour échapper aux règles scolaires. Sur trois ans, on pourra davantage garder les élèves. Certains élèves

sont faibles, mais ils travaillent et progressent. Mais certains sont vite largués et décrochent. Il faudra être vigilants sur le recrutement en bac et sur les passerelles »
(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Mener un certain nombre d'élèves au bac, faire en sorte que tout le monde ait le bac, c'est ça l'objectif, ça a à voir avec l'Europe. Il y en aura toujours plus qui ont le bac. Le BEP leur permettait de s'arrêter »
(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France).

Souffler, respirer, s'arrêter ... Les enseignants craignent le rythme rapide imposé par la réduction du cursus, alors que le référentiel reste identique. Certains évoquent aussi le droit d'accès au baccalauréat comme une contrainte plus que comme une opportunité offerte aux élèves. Si de nombreux enseignants estiment que les jeunes de la voie professionnelle peuvent se projeter facilement dans le temps long, en citant par exemple les cas de jeunes inscrits en CAP qui ont préparé ensuite un BEP puis un bac pro, quelquefois un BTS, suivant ainsi un cursus particulièrement long, d'autres se réfèrent au sentiment d'immédiateté répandu chez les plus jeunes. Leur perception du rapport juvénile au temps les distingue. Tous considèrent cependant que les générations les plus jeunes, et plus encore celles qui vont arriver (sous l'effet des modes d'éducation parentaux et des nouvelles technologies de communication), se situent plus volontiers dans l'ici et maintenant, tout en étant d'in vraisemblables « zappeurs » peu disposés à la concentration.

Une réforme aux multiples objectifs

Comme le contenu de la réforme, ses objectifs se prêtent à des interprétations divergentes. La perspective de réduction du nombre des postes d'enseignants et des examens est évoquée, la réforme étant ainsi perçue comme « une réforme d'abord économique ».

« Il y a des coûts dans l'Éducation nationale qui sont énormes et qui mériteraient d'être revus à la baisse, mais ils (les responsables politiques) n'ont pas réfléchi. On fait des économies sur des choses qui vont aboutir à la dévalorisation d'un diplôme. Ce qui m'étonne, c'est le type d'économie qu'on va faire... En plus, chaque ministre veut mettre sa patte ! »
(Enseignante d'anglais, LP public, commerce et restauration, Ile de France)

« C'est une réforme budgétaire, faite aussi pour réduire le nombre de postes de profs ».
(Enseignante de lettres-histoire, LP public, Ile de France)

« Moi, je suis plutôt partisan de la réforme (pour les programmes). Bon après, il ne faut pas oublier qu'il y a une restriction de postes, derrière, je pense qu'il y a aussi ça clairement... Je suis partagé... (...) Là, c'est clair... »
(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP public, Picardie)

« On aura toujours le même nombre d'heures à enseigner, mais le problème c'est qu'on a plus que trois niveaux de classe au lieu de quatre, donc, forcément, ça veut dire des heures en moins et après moins besoin de profs. Moi, je ne le ressens pas individuellement, si vous voulez, j'ai toujours mes 18 heures mais effectivement... Bon, pour l'instant, moi, il n'y a pas le risque d'aller trouver des heures dans d'autres établissements, mais pour mes jeunes collègues si, bien-sûr... Et pour les maîtres

auxiliaires, qui n'ont pas de contrat définitif, je vais parler en termes économiques, c'est la variable d'ajustement (...). C'est clair, il s'agit de faire des économies, bien évidemment, de faire des économies bien sûr. Une organisation beaucoup plus simple... Vous n'avez plus d'épreuves de BEP, vous n'avez plus d'examen à la fin de l'année. Ça coûte cher de mobiliser des professeurs, de les faire venir, de corriger des copies, d'imprimer les sujets... Toute la logistique... Tout ça, c'est supprimé. Il y a une simplification. »

(Enseignant de commerce, LP privé, Picardie)

« S'aligner sur les bacs généraux, en disant : « on va valoriser la filière professionnelle », je ne crois pas. Derrière, si on supprime une année, on supprime des heures postes. Derrière, il y a aussi une réduction des effectifs. (...) L'année prochaine, on a deux postes qui auraient pu être créés parce qu'on a un gros effectif d'élèves, mais dans deux ans, quand on aura fini cette promo-là, dans deux ans, je ne suis pas sûre qu'on garde tous nos effectifs profs. »

(Enseignante de gestion, LP public, commerce, Picardie)

La suppression de la voie technologique est également envisagée, surtout par les enseignants de la filière restauration.

« Il y a deux bacs en 3 ans : un bac pro et un bac techno. Il y en a un qui va sauter. Le bac techno va disparaître, le bac pro sera modifié petit à petit et le maximum de pratique sera renvoyé aux entreprises. Un bac techno-pro sera constitué. »

(Enseignant de restauration, LP privé, Ile de France)

La conservation de la filière technologique, dont la rénovation n'est toujours pas achevée et qui se retrouve encore une fois sous les feux d'un projet de réforme, n'a plus lieu d'être aux yeux de divers enseignants, dès lors que le bac pro doit mener au BTS, à l'instar du baccalauréat technologique. Les multiples épisodes qu'a connus cette rénovation, bientôt relancée mais dans un cadre différent, les confortent dans cette opinion. Ce n'est donc pas l'existence de tel ou tel baccalauréat technologique qui leur apparaît compromise, mais bel et bien celle de la filière technologique. Si la rénovation du baccalauréat technologique des Sciences et techniques de gestion (STG) a eu pour but de le rendre apte à mieux préparer à différentes poursuites d'études possibles, et pas seulement au BTS, pour le rendre plus légitime, cette ouverture n'est pas jugée suffisante pour justifier son existence. Dans la rivalité qui oppose baccalauréat technologique et bac pro, c'est aujourd'hui ce dernier qui semble l'emporter. Les enseignants ne sont cependant pas nombreux à aborder de front cette question.

Un autre argument est avancé, celui de l'affaiblissement de la voie scolaire au profit de l'apprentissage.

« Ca va permettre de passer plus facilement à la généralisation de l'alternance. On pourrait supprimer l'enseignement professionnel et favoriser l'apprentissage. Mais alors il faudra des incitations financières pour les entreprises ! ».

(Enseignant de restauration, LP public, commerce et restauration, Ile de France)

Cet argument est également présent chez les agents de l'administration centrale. Dans la mesure où le projet de réforme s'inscrit dans une conception très scolaire de la voie professionnelle et où il a fallu modifier le code du travail pour permettre aux entreprises de former des apprentis au bac pro en 3 ans, il apparaît

peu robuste. Les inquiétudes qu'éprouvent les personnels des CFA face à l'application de la réforme le mettent plutôt en cause. Quant à la réduction du nombre de contrats d'apprentissage signés en 2009, qui éloigne l'atteinte de l'objectif des 500 000 contrats prévue en 2010 et qui est à l'origine d'une nouvelle série de mesures d'aide aux employeurs d'apprentis (annoncée par le président de la république lors de son discours du 24 avril 2009, exposant son plan pour la formation, l'apprentissage et la professionnalisation des jeunes de moins de 26 ans), elle montre la dépendance de l'apprentissage à l'égard de la conjoncture économique, et rappelle que sans dispositions spécifiques et incitations financières l'apprentissage ne parvient pas à se développer.

Dans ces interprétations, c'est la notion de privation qui l'emporte. Réduction des coûts, des moyens alloués, des postes... Sensibles à la dimension économique de la réforme, qui s'inscrit dans une politique générale de réduction de la dépense publique et du nombre des fonctionnaires, des professeurs y voient aussi un moyen de métamorphoser leur condition professionnelle. La réduction du cursus du bac pro ne serait qu'une solution parmi d'autres d'imposer un nouveau modèle de service, assorti de nouvelles conditions de recrutement et de carrière (la mastérisation des formations d'enseignants étant au cœur du débat public lors de notre enquête).

« Il s'agit de faire des économies et d'obliger les profs à travailler 35 heures dans l'établissement. Et de mener 100 % d'une classe d'âge au diplôme. Pendant qu'on les prépare au bac pro 3 ans, ils ne sont pas dans la rue. C'est un objectif politique, mais sans demande des employeurs ».

(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

Le propos est vif. Il articule plusieurs arguments et donne une cohérence particulière au projet engagé. Les enseignants qui adhèrent à une telle conception de la réforme ne sont cependant pas les plus nombreux, et ils sont dispersés dans les établissements. Il n'existe donc pas d'unité au sein des équipes éducatives, optimistes et défenseurs d'un point de vue plus cynique attribué au gouvernement et à l'administration centrale (« le ministère ») cohabitant généralement.

5.2. Des pratiques revisitées et des projections qui divisent

Pour réduire la durée du cursus de formation sans compromettre l'accès au diplôme, les enseignants ont dû mener un important travail de réorganisation des curricula. Ils ont relu et réinterprété les référentiels, en les passant au crible des nouvelles consignes, consignes qu'ils se sont appropriées différemment puisqu'ils ne disposaient pas des textes nécessaires au moment de l'enquête. Les discours qu'ils portent sur ces modes d'appropriation sont intéressants à étudier parce qu'ils mettent en valeur la diversité des conceptions des diplômes qui sont en présence et montrent à quel point l'univers de la voie professionnelle est polymorphe. Si les situations qu'affrontent les enseignants sont différentes d'un établissement à l'autre, d'une équipe à une autre, leurs manières de voir et de faire sont également plurielles, même lorsqu'ils dépendent du même établissement.

D'emblée, la question du nouveau public qu'est censé former le bac pro en 3 ans divise. L'approche des curricula et des découpages à opérer pour mener plus vite au bac pro n'est pas non plus unanime. Quant à la définition de la

professionnalisation et de la double finalité du diplôme, elle apparaît d'autant plus élargie que rien ne permet pour le moment de la circonscrire.

5.2.1. Un nouveau cursus pour un nouveau public ?

La perspective d'accueillir un nouveau public, d'un meilleur profil scolaire, plus motivé par la formation et orienté par choix, est associée au bac pro en 3 ans. Grâce à une durée de formation équivalente à celle des autres baccalauréats, et à la suppression de l'obstacle qu'était censé constituer le BEP, les élèves de collège devraient choisir plus volontairement une orientation dans la voie professionnelle. La mise à parité des trois baccalauréats devrait ainsi produire une valorisation d'abord formelle, rapidement traduite en valorisation effective sous l'effet du renouvellement du public en formation et de ses plus grandes ambitions scolaires et professionnelles. Selon les initiateurs de la réforme, le bac pro en trois ans devrait jouir d'une meilleure image auprès des jeunes et des familles, des professeurs de collège et des conseillers d'orientation. Du reste, des professeurs observent déjà que des collégiens ont posé en premier ou en deuxième vœu une orientation en bac pro, aussi bien dans la filière commerce que dans celle de la restauration.

Cette idée d'une régénération du bac pro et de la voie professionnelle séduit les enseignants. Bien que les deux spécialités choisies pour cette étude soient plutôt attractives, les jeunes qui les préparent ne savent pas forcément en quoi consiste l'exercice professionnel, et ils ne se montrent pas toujours enclins à combler leurs lacunes. Or, les professeurs le signalent avec insistance, ces lacunes sont nombreuses et très répandues. Si les jeunes qui arrivent en bac pro ont été triés et ont acquis différents savoirs et savoir-faire, ceux qui intègrent une section de BEP sont mal dégrossis, leur langage est loin d'être soutenu et leur comportement laisse souvent à désirer. En faisant appel à une nouvelle population, les distinctions entre ces deux publics devraient s'atténuer. Composée d'élèves plus jeunes, plus résolus à intégrer la voie professionnelle et plus travailleurs, la population inscrite en bac pro en 3 ans devrait pouvoir rapidement s'adapter aux exigences d'une formation raccourcie.

Si l'on en croit certains propos, le progrès est visible.

« L'intérêt des élèves de bac pro en 1^{ère} année est plus marqué qu'auparavant. Ils sont plus gamins car ils n'ont pas redoublé (alors que les jeunes qui arrivent en BEP ont toujours redoublé une fois au moins), ils sont plus assidus, il y a moins d'absentéisme, moins de retards, moins de problèmes de comportement en général, mais ils sont plus puérils. »

(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Le public n'est plus le même et ne sera plus le même. L'âge a changé, 8 sur 10 étaient en situation d'échec en fin de 3^{ème}. Ils arrivaient à 20 ans en fin de bac pro. Désormais, ils arrivent à 15 ans, ils ont un bon bulletin scolaire (à 12/13/14 de moyenne), ils pourraient aller en bac techno mais ils préfèrent avoir un métier dans les mains »

(Chef de travaux, LP privé, restauration, Ile de France)

« En conseil de classe, on a pu noter une plus grande hétérogénéité des élèves. Certains professeurs avaient repéré des élèves qui étaient des bons élèves de troisième, qui se disent : « plutôt que faire un bac général ou un STG ou STT, je

vais faire un bac pro avec l'expérience professionnelle et après je peux arrêter et aller travailler. En fait, un bac STT, c'est bien trois ans, mais avec un bac STT, j'ai pas l'expérience professionnelle des stages et je suis obligé de continuer au moins en BTS ». Donc, certains élèves de troisième ont fait le choix de faire un bac pro et non pas d'aller en lycée général. Donc, on s'est dit : « ces élèves là, oui, ce sont de bons élèves ! ». Effectivement, ça reste de bons élèves, mais en même temps, on a des élèves qui étaient en troisième d'insertion, qui avaient déjà des difficultés, qui sont dans la même classe. Donc, le mot « hétérogénéité », je trouve qu'il est ressorti très rapidement. Aujourd'hui, cette hétérogénéité, elle reste. On a de très bons élèves qui eux feront un bac pro trois ans sans problème et puis d'autres, en trois ans, ça va être difficile. »

(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

« Peut-être qu'il y aura un meilleur public, dans le sens « moins en échec » ; c'est-à-dire, c'est pas parce qu'un élève est en échec qu'il est forcément un mauvais élève pour nous. Peut-être qu'on aura des élèves avec plus de potentiel, c'est l'impression que j'ai eue sur cette première année de seconde. Il y a un potentiel intéressant, plus intéressant que sur une seconde pro de l'ancien système (...). Je crois qu'il y a une autre tendance, c'est que le bac pro est mieux vu depuis quelque temps par les parents. On hésite moins qu'auparavant. (...) Oui, c'est un point positif, peut-être que ça va permettre d'attirer certains élèves qui ne souhaitaient pas s'orienter vers un BEP, parce qu'il y avait cette image : « ah non, mon fils, tu ne vas pas faire un BEP ! (...) Il y a une meilleure image. »

(Enseignant de commerce, LP privé, Picardie)

Si les représentants des lycées privés et des CFA se défendent d'opérer une quelconque sélection, certains enseignants de ces établissements estiment qu'une sélection a néanmoins eu lieu, dès lors qu'elle a été rendue possible par l'affluence des candidats. Dans les établissements de notre échantillon, cette affluence existe. Des entretiens de motivation sont donc organisés, associés à des tests dans certains établissements.

« Le recrutement en bac pro a totalement changé avec la réforme. Toute l'équipe a travaillé à la refonte des procédures de recrutement afin de permettre de positionner chaque jeune dans ce qu'on estime être la bonne filière. Surtout pour justifier l'orientation auprès des parents. En (bac pro) Services, les erreurs d'orientation sont plus criantes. (...) Il n'y a pas de sélection à l'entrée mais un entretien de motivation. Des résultats scolaires très mauvais peuvent être compensés par un projet professionnel. (...) On fait des entretiens de recrutement avant d'entrer dans une formation, même quand le jeune a eu son BEP dans le CFA. C'est pour les rendre acteurs de leur parcours. On les prépare à cet exercice avec des fiches de liaison, des passeports compétences... et les jeunes doivent prendre un rendez-vous avec le coordinateur pour passer l'entretien. »

(Coordinateur pédagogique, CFA, commerce, Ile de France)

« Il y a des enfants très jeunes dans cette filière, il faut les présenter au même diplôme qu'en 4 ans. La sélection a dû prendre en compte ce phénomène mais ce n'est pas très honnête. Il va falloir sélectionner à l'entrée pour ne pas prendre trop de risques. Les élèves de cette année ne sont pas trop mauvais en enseignement général. »

(Enseignante de restauration, LP privé, Ile de France)

La jeunesse qu'évoquent ces extraits d'entretiens est loin d'être considérée comme un atout, que ce soit pour les élèves, les enseignants ou pour l'avenir du bac pro. Les mots d'« enfants », de « bébés » reviennent dans les discours, ils s'accommodent mal avec ce que requiert un bac pro. « L'immaturation » est également souvent invoquée, au point que les enseignants regrettent l'année perdue de BEP, non seulement pour les opportunités de consolider les savoirs qu'elle offrait, mais aussi pour le vieillissement qu'elle autorisait aux élèves. Pour des adolescents, terme qu'utilisent abondamment les responsables d'établissement et les enseignants à propos de leur public, une année de formation supplémentaire représente une période indispensable pour grandir. Tout en rappelant les difficultés familiales et sociales que rencontrent les jeunes en formation (qui semblent a priori propices à la maturité), les pédagogues insistent sur l'ambivalence que produisent ces difficultés sur le rapport à l'école. Elles incitent au rejet du monde scolaire, de ses jugements et de l'infantilisation qu'il produit, mais en font également un espace protecteur, prescripteur de règles tout aussi bien encombrantes que rassurantes. L'opposition entre le milieu familial et le milieu scolaire du LP, très présente dans les discours recueillis, n'est donc pas qu'une source de tensions insupportables, à l'origine de possibles décrochages. Elle apparaît aussi comme une confrontation positive, qui permet aux adolescents de s'émanciper : de leur famille, de leur milieu d'origine, de leur image de mauvais collégien etc. La scolarisation protège, offre du répit, même si elle est parfois déconsidérée par certains jeunes. Le LP (comme le CFA, du reste) joue un rôle particulier dans cette émancipation, dans la mesure où il appartient au monde scolaire tout en s'en démarquant fortement. Il est ainsi présenté comme un lieu de diffusion des normes sociales, un espace d'affiliation structurant pour des adolescents quelquefois peu accoutumés à suivre des règles strictes, capable de leur offrir de nouvelles conditions d'apprentissage. Dans cet espace institutionnel qui accueille et se défend d'exclure, la formation représente l'instrument qui redonne du sens à l'activité quotidienne. Les enseignants soulignent l'importance de cet enjeu, qui ne leur semble pas nettement pris en compte par leur ministère de tutelle. Selon un grand nombre d'entre eux, une scolarisation plus grande de l'enseignement professionnel pourrait mettre en péril cet équilibre fragile. Le danger leur apparaît d'autant plus grand que le diplôme, contre toute attente, ne semble pas constituer un objectif unanimement mobilisateur, en dépit du rôle qu'il joue désormais dans l'accès à l'emploi. Autrement dit, la promesse du diplôme ne suffit pas à retenir les jeunes.

Malgré les problèmes que la confrontation avec ces jeunes déclarés « difficiles » génère, les enseignants mettent en valeur les progrès réalisés, les « sauvetages » dont ils peuvent se targuer. Si quelques adolescents leur semblent « irrécupérables » et sèment le trouble dans la classe, la majorité des élèves échappent à ces jugements sévères, fondés sur des incidents parfois graves, marqués par la violence verbale et physique. Cette violence ne touche pas tous les établissements de notre échantillon, loin de là. Elle est cependant « dans l'air », toujours possible, à la fois parce que les élèves souffrent de problèmes personnels, qu'ils peuvent arriver du collège en haïssant l'école, qu'ils jugent humiliante et infantilisante, et parce qu'en tant qu'adolescents, ils sont perçus comme imprévisibles et opaques.

Le constat d'un meilleur niveau scolaire et d'une plus grande motivation n'est donc pas unanime. Et l'expérience acquise, même si elle n'a que quelques mois, provoque déjà quelque désenchantement.

« On n'a pas les meilleurs des meilleurs, un certain nombre sont là pour être quelque part. On pensait qu'on aurait la crème, mais ce n'est pas le cas ! Ils sont bébés, brouillons. Ce ne sont pas les mêmes que ceux qui arrivaient de BEP qui, lorsqu'ils allaient en bac pro, étaient déjà formés. De plus, ils sont mélangés en première année, ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire, ils sont indéterminés. Pour les profs de vente, ça doit être dur ! Ils (les élèves) ont quinze ans, comment à cet âge être sûr de son orientation ? Et la réorientation deviendra personnelle, ce sera plus difficile ».

(Enseignante de mathématiques, LP public, commerce, Ile de France)

« Les jeunes qui arrivent en bac pro 3 ans sont immatures, certains sont « bébés ». C'est plus difficile pour les profs et les entreprises n'en veulent pas ! Les jeunes de bac pro s'y croient mais ils ne travaillent pas. Pour des gamins, l'échelon intermédiaire avant le bac pro est indispensable. »

(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

« L'accès au bac pro pour des sortants de 3^{ème}, qui n'ont pas accès à la filière générale, produit pour l'instant des effets positifs. Mais les jeunes qui arrivent ont une haute idée d'eux-mêmes, ce qui est nouveau. Au départ, ils étaient sur une dynamique de l'enseignement général mais se sont mis dès le 2^{ème} trimestre sur les usages du LP : on assiste à une hausse énorme de l'absentéisme en seulement 2 trimestres. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

« Ce sont les mêmes élèves en seconde. On retrouve nos premières années de BEP. On parle d'un bac pro 3 ans, mais on trouve des élèves de BEP très jeunes. Quand ils arrivent en BEP, ils ont entre 15 et 17 ans. Là, en bac pro, c'est pareil puisqu'ils sortent de 3^{ème}. On a les mêmes élèves qu'on avait en BEP (...). Bon il y a peut-être des élèves qui arrivent de seconde d'un autre bac pro, parce qu'il y a eu une erreur d'orientation, donc ils paraissent plus mûrs que leurs camarades, mais pour nous, c'est des élèves de BEP. Et pour le niveau, c'est le même ! »

(Enseignant de restauration, LP Public, Picardie)

L'évocation d'une acculturation très rapide aux (mauvais) « usages » des lycéens professionnels émane de plusieurs interlocuteurs. Pleins de promesses au départ, les nouveaux inscrits en bac pro 3 ans renonceraient rapidement à leurs ambitions scolaires. Au lieu d'impulser de nouvelles pratiques, ils semblent adopter celles que les enseignants vilipendent, s'appropriant assez vite les habitudes de ceux qu'ils sont censés remplacer : absentéisme, refus du travail à la maison, dissipation... Plus jeunes, âgés de 15/16 ans à leur entrée en LP, les élèves ne se montrent pas systématiquement plus assidus ni plus malléables que leurs prédécesseurs. Ce qui fait dire à beaucoup d'enseignants que c'est finalement le même public qu'ils retrouvent - ou vont retrouver - en bac pro 3 ans.

« Pour les enfants et les parents, c'est valorisant (le bac pro en 3 ans). C'est un bac, ça s'apparente à ce qui se passe dans l'enseignement général. On va retrouver le public du BEP, ça va dépendre du nombre de places offertes par l'établissement. Dans le LP, on va doubler les effectifs du bac pro Commerce. Mais certains jeunes vont être découragés par l'idée. Les jeunes en bac pro 3 ans sont motivés. Jusqu'à quand va-t-on maintenir le BEP ? Il faut maintenir le BEP mais en tant que formation. De plus, ça va être lourd de préparer deux diplômes coup sur coup. Et pour les profs, il faudra préparer les évaluations, les faire passer... En plus les

élèves ont les périodes de stage. Dans l'enseignement professionnel, les années scolaires passent très vite. »

(Enseignante de lettres-histoire, LP public, Ile de France)

« Les sentiments ont été divers chez les enseignants... certains disant : « oui, on sent que c'est des élèves comme des secondes ». En gros, certains collègues se sentaient valorisés de dire : « on est en bac pro et donc on va avoir des élèves comme des secondes ». La réalité, c'est que notre public de seconde bac pro n'est franchement pas différent des élèves qu'on a en première année de BEP. Il n'y a pas plus de différence qu'auparavant. En terme d'âge aussi, ce sont les mêmes. Alors que si on regarde la perspective de cette réforme, bac pro 3 ans, ça devrait être des jeunes qui même s'ils ont le même âge, devraient avoir une maturité différente qui leur permettrait d'enchaîner sur le bac derrière... puisque finalement, quand on les prend en seconde bac pro., c'est comme si on les avait dans le dispositif du BEP en un an, donc ça devrait être des élèves super-motivés, qui ont déjà un projet assez déterminé, etc. (...) Mais, moi, je vois là en fin d'année où on est toujours un peu ric et rac au niveau calendrier, nos élèves de seconde, ils ont du mal ! »

(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

Tout compte fait, les élèves accueillis ne se révèlent pas aussi différents des entrants en BEP que ce à quoi les enseignants pouvaient s'attendre. Ils ont souvent des difficultés dans les matières générales, notamment en mathématiques et français, et on relève les mêmes problèmes de comportement, de motivation et de travail. Les décrochages surviennent comme ils surviendraient en 1^{ère} ou en 2^{ème} année du BEP. L'image de la voie professionnelle et du bac pro ne sont donc pas encore rehaussés et selon plusieurs enseignants, il est peu probable qu'elle y parvienne. Les conditions d'orientation et d'affectation, soumises aux mêmes règles et aux mêmes préjugés défavorables à la voie professionnelle, ainsi qu'à une logique de gestion des flux qui peut rendre secondaires les vœux des élèves, sont en effet peu propices au changement.

« Une partie des élèves du bac pro 3 ans est constituée d'élèves qui n'avaient pas de place en CAP. Il n'y a pas d'élite scolaire dans ce LP, même si c'est un LP sans problème et en centre-ville. Ce sont les mêmes élèves qui vont en bac pro 3 ans. Il y a même des niveaux plus bas (qu'en BEP). Il y a de gros absentéistes (3/4 élèves), mais les autres suivent régulièrement. Les élèves viennent de partout, la majorité vient de classes défavorisées. Et beaucoup d'élèves ont connu des difficultés familiales. Peu de parents sont derrière. Mais certains savent que les secteurs d'activité comme le commerce et la restauration sont porteurs. Mais pas les jeunes ! »

(Enseignante d'anglais, LP public, commerce + restauration, Ile de France)

«- Il y a une grande hétérogénéité dans les classes, la plupart ont été en échec scolaire. Globalement, la gestion de la classe est dure.

- Certains ne comprennent pas le français. Il faut aller vite en bac pro 3 ans, alors qu'ils ne comprennent pas forcément les questions. »

(Enseignants de restauration, LP public, Ile de France)

« Les jeunes manquent de tous les fondamentaux : ils ne connaissent pas la règle de 3, l'orthographe, la géographie... »

(Enseignante de restauration, LP privé, Ile de France)

« Trois ans valorisent le bac pro par rapport aux autres bacs. Mais le public restera le même. L'abandon restera le même. La plupart des élèves veulent leur bac. L'an dernier, tout au début, les jeunes étaient un peu dédaigneux vis-à-vis des autres, puis ils ont compris... »

(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

Une enseignante en bac pro Commerce affirme en outre qu'il ne pourra y avoir qu'une grande diversité dans les classes, dès lors que « tout le monde ira en bac pro ». Si la relance du CAP peut favoriser la répartition des jeunes en formation et rendre les sections de formation plus homogènes, l'objectif d'élever le niveau d'éducation et de conduire la majorité d'une classe d'âge au baccalauréat, inscrit dans la réforme, conforte la probabilité d'une plus grande hétérogénéité des sections de bac pro.

Les différentes pratiques d'orientation en seconde professionnelle

En seconde, cette hétérogénéité sera en outre de rigueur, puisque l'orientation devra y prendre place. La seconde sera donc à la fois dédiée à l'orientation et à la préparation du BEP (selon l'expression même du directeur de la DGESCO dans sa note du 25 septembre 2009), ainsi qu'à la formation au bac pro. Si au moment de l'enquête, les moments de la passation des épreuves de BEP n'étaient pas encore connus, le fait de devoir favoriser l'orientation des jeunes, de les former au BEP tout en les préparant au bac pro, sans pouvoir revenir sur les notions importantes ni combler les lacunes, paraissait d'emblée peu accessible aux enseignants. Certains ont même jugé ce programme « invraisemblable », affirmant qu'« on ne voit pas comment on peut faire tout en même temps ».

Les ambitions de la seconde, son ancrage dans un « champ professionnel », apparaissent en outre peu clairs aux enseignants, qui ont abondamment commenté les problèmes qu'elle pose ou peut poser. « Seconde indéterminée », « seconde de détermination », « tronc commun », autant de notions nouvelles avec lesquelles les professeurs sont indécis, tant les pratiques qu'elles semblent initier, si elles se rapprochent des normes de l'enseignement général, comme le rappelle un professeur, sont étrangères aux pratiques en cours dans l'enseignement professionnel (« nous, on n'a pas les principes du lycée général sur l'orientation »). Est-elle ou n'est-elle pas finalement une année de détermination ? A quel moment l'orientation doit-elle être considérée comme définitive ? Sur ces points, les avis et les réponses sont des plus contradictoires. Les positions et les décisions de l'établissement et du corps professoral ont même été amenées à changer en cours d'année, selon les directives ministérielles diffusées par les inspections.

Dans certains établissements, l'orientation est faite dès que l'élève est inscrit. Lorsqu'une spécialité se prépare par la voie scolaire, une autre par l'apprentissage, le choix n'existe pas. Dans les CFA, la seconde ne peut pas non plus être l'occasion d'une détermination progressive. Les apprentis signent un contrat avec une entreprise pour préparer un seul diplôme. Un changement équivaut à une rupture de contrat et requiert la signature d'un nouveau contrat d'apprentissage. Dans les LP, la situation est plus souple, mais les situations varient selon les politiques d'établissement et selon les spécialités. Un proviseur répond ainsi qu'il n'est pas question de proposer différents choix aux élèves, les contraintes d'organisation des

classes et celles qui sont liées à la préparation du bac pro dans un temps plus court ne pouvant aller de pair avec une structure souple. A la question qui lui a été posée sur la mise en place de passerelles entre les spécialités et les diplômes, sa première réponse a été : « aucune ».

« L'orientation sera précoce car il faudra remplir les sections. Elle sera définitive. La 1^{ère} de détermination n'en sera pas une. Un calendrier a été élaboré : il y aura un stage de 2 semaines en décembre en 1^{ère} année, pour déterminer l'orientation en Commerce ou en Vente. Après, le choix sera opéré. Puis il y aura 2 semaines en juin + 2 en réalité, donc 24 semaines en tout et non pas 22. Puis on reprend le fonctionnement des bacs pros antérieurs. Les jeunes feront un stage et pas de PFMP. Mais cela ne posera pas de problèmes pour les élèves ni pour les entreprises. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

Dans les établissements qui préparent au bac pro Restauration, la seconde favorise l'orientation en raison de la bivalence du diplôme. Elle est constituée sur le principe d'une détermination progressive, qui prend forme au fil des stages. Ces derniers sont organisés dans ce but. Pour les enseignants, rien n'a vraiment changé. Dans des établissements qui forment au bac pro Commerce en revanche, la question de la détermination suscite des approches très distinctes, qui se traduisent dans les possibilités offertes ou non aux élèves.

« En seconde, les élèves sont sur de la polyvalence. Ils font aussi bien de la cuisine que du restaurant. Au mois de juin, ils sont partis en stage dans la valence qu'ils ont choisie. Il y a très peu de temps qu'ils ont choisi. Je dirais que de septembre à mars, ils sont encore très indécis sur leur orientation. Il y en a qui arrivent, qui sont vraiment fixés. Au départ, c'est la cuisine, mais à la date d'aujourd'hui, il y en a encore qui hésitent sur leur choix, donc, c'est le stage qui va être déterminant (...). Ils reviennent fin juin, une journée. Je vais les avoir en entretien individuel, pour savoir ce qu'ils ont pensé de leur stage, comment ça s'est passé et maintenant si le choix est définitif pour eux. (...) Donc, quand on dit, la seconde est une seconde de détermination, oui, mais à la fin de la seconde, plus vers le mois de juin. »

(Enseignant de restauration, LP Public, Picardie)

« Le choix, c'est soit la cuisine, soit le restaurant. Mais 80 % de nos élèves arrivent en disant : « je veux faire de la cuisine ». Donc, c'était déjà le cas avec le BEP. Le BEP était polyvalent en première année. C'est exactement la même chose, et heureusement, ça évolue en cours d'année. Sinon, on n'aurait que des cuisiniers ! On aurait très peu de personnel en salle. Donc, là, ils vont partir tout le mois de juin, mais je leur ai bien dit qu'ils ont choisi déjà un vœu, cuisine ou restaurant, mais je ne serai pas hermétique à ce qu'un élève en revenant le 30 me dise : « ah ben, pour finir, je croyais vraiment que la cuisine c'était fait pour moi, mais pour finir je préfère faire du restaurant ». On ne peut pas les bloquer. Si l'élève a la capacité dans les deux, il faut qu'il puisse avoir le choix. Bon, les stages ont été choisis aussi en fonction de leurs capacités... »

(Chef de travaux, LP public, restauration, Picardie)

«- Il y a eu quelques soucis d'orientation d'élèves. On ne va plus avoir ce problème là, mais les élèves qui étaient en BEP VAM pouvaient choisir après le BEP, surtout dans notre établissement, entre trois bacs : le bac pro Commerce, le bac pro Vente et le bac pro Services accueil. Ils avaient le choix entre les trois. Là, a priori, cette année, en bac pro trois ans, ils sont pour l'instant en tronc commun. Ça veut dire

qu'ils n'ont pas choisi. Ils ont déjà des petites idées, mais je pense que le stage qu'ils sont en train de faire permettra de déterminer la section qu'ils vont choisir l'année prochaine...

- Ils ont formulé un premier vœu à la sortie de troisième, mais sans information aucune. Ils ne savaient pas faire la différence entre les bacs pro Commerce, Vente et Services. Donc, ils ont demandé comme ça, au petit bonheur la chance. Quand ils sont arrivés ici, on leur a demandé s'ils connaissaient la différence ou pas. Ils ont répondu que non. Donc, au premier stage qu'ils ont fait en février, on a souhaité qu'ils aillent dans le secteur qu'ils préféreraient. Là, ils sont à nouveau partis en stage, mais il s'avère que beaucoup sollicitent Commerce, très peu Vente, sachant qu'ils n'ont pas fait de stage en vente, à l'exception de quelques garçons qui voulaient impérativement faire leur stage chez un concessionnaire. Mais je vous dis, ils se sont inscrits comme ça, sans connaître. C'est un peu jeune pour faire des stages... »

(Enseignantes de commerce, LP public, Ile de France)

« Les élèves en fin de seconde doivent faire un choix. Soit ils vont vers une première bac pro Commerce, avec l'idée de travailler en magasin, soit pour être vendeur, chef de rayon voire gérant d'un magasin. Ou alors, ils s'orientent vers un bac pro Vente. Et vente, c'est pour être VRP, vendeur représentant ... Là, ils ont fait leur choix en mars, en sachant qu'on leur laisse encore un délai. Sur les 31 élèves dans la classe, 24, 25 ont fait le choix entre bacs pro Commerce et Vente et il y en a encore six, sept qui hésitent encore... voire aller ailleurs changer d'orientation (...). Il y a autre chose, autre inconvénient de cette méthode en trois ans au lieu de 2+2, c'est qu'avant les élèves avaient deux ans pour réfléchir sur leur orientation. Ils avaient tout le BEP. Non seulement il y a leur jeune âge qui va les pénaliser mais aussi il y a le fait qu'ils doivent se déterminer, ils doivent choisir plus vite ».

(Enseignant de commerce, LP privé, Picardie)

Tous les établissements n'offrent pas non plus la palette des spécialités de la filière. Dès lors qu'un seul bac pro est préparé dans telle ou telle filière, il n'existe pas de choix possible. Lorsqu'on demande aux chefs d'établissement et aux enseignants si les élèves peuvent changer d'établissement pour préparer une autre spécialité, il leur est difficile de répondre. Pour éviter les orientations trop précoces, dont ils redoutent les effets, l'offre de spécialités devrait être agrandie ; les mobilités entre les établissements devraient être plus fluides. Toutefois, les contraintes imposées par la gestion des flux et les différents modes de préparation de la seconde ne favorisent guère une telle mobilité. C'est à leurs yeux une limite, mais qui leur semble incontournable pour que l'établissement et ses sections de formation fonctionnent sans trop de difficultés. Conscients des contradictions ainsi relevées entre des principes favorables aux élèves mais peu applicables dans la pratique, ils s'en remettent au « cas par cas », à l'observation individuelle des situations problématiques, dont ils espèrent qu'elles seront exceptionnelles. Pourtant, si l'on se réfère aux parcours des jeunes, élèves comme apprentis, on constate que les passages d'une spécialité de BEP à une autre de bac pro étaient jusqu'à présent particulièrement fréquents, revirements, réorientations... constituant une règle parmi d'autres (Céreq, 2008).

De plus, même lorsque l'organisation se prête à une orientation progressive, le temps dédié à cette orientation n'est pas identique. Trois mois suffisent pour certains, alors que d'autres envisagent l'année. Mais c'est surtout dans les lycées hôteliers que les conditions semblent les plus favorables, et pour cause. Toutes les

difficultés ne sont pas pour autant résolues. Cela engage de plus en plus les établissements à anticiper et organiser l'accueil et l'information des élèves dès l'arrivée au lycée, voire dès la fin de troisième (voir l'encadré ci-dessous).

L'importance de l'accueil des élèves comme condition de réussite *Un exemple dans l'hôtellerie restauration*

Couplés aux directives ministérielles concernant la tenue d'entretiens individualisés à l'entrée au lycée, des dispositifs d'accueil des élèves de seconde se sont mis en place, différemment et selon des logiques et des dynamiques propres aux académies. La plupart des établissements de l'enquête portent d'intéressantes initiatives pour faire connaître leurs spécialités et améliorer les conditions de l'orientation dans la voie professionnelle. Les CFA et les établissements privés disposent de plaquettes d'information et de sites Internet qui peuvent être particulièrement bien organisés et attractifs. Avec moins de moyens, les établissements publics tablent davantage sur les forums, les événements, des projets de promotion de leur offre de formation qui tendent à valoriser l'ouverture européenne ou internationale de l'établissement, ses liens avec des entreprises prestigieuses ou la qualité de ses équipements pédagogiques...

Pour éviter une forme d'ethnocentrisme francilien, nous avons choisi de présenter un exemple des initiatives existantes pris en Picardie.

Un dispositif d'accueil, dont les modalités d'application sont laissées à l'initiative des établissements, permet de présenter la filière aux nouveaux arrivants, notamment en associant les professionnels du secteur qui parrainent une classe ou un niveau. A la rentrée, pendant trois à quatre jours « banalisés », les élèves découvrent ainsi les lieux de formation, se rendent en entreprise pour visiter les cuisines ou le restaurant.

Le chef de travaux d'un lycée hôtelier de Picardie affirme ainsi :

« Je pense qu'il y a un travail d'accueil à faire pour ces élèves là quand on les prend en trois ans... Il y a un très gros travail d'accueil à faire. Il faut gérer autrement... Il faut un accueil pour présenter toute cette réforme, mais il faut aussi faire un accueil spécifique comme on devrait le faire pour tous les élèves qui changent de cursus, quel qu'il soit. Il y a un travail académique qui a été proposé. On le faisait déjà un peu : on banalise quelques jours à la rentrée. On ne se lance que dès le deuxième jour de rentrée dans les cours. Les élèves sont encore ensemble. On va leur expliquer ce qu'on attend d'eux (...). On fait parrainer aussi par un professionnel. On demande de l'aide à un professionnel. On associe un professionnel. On les emmène durant trois, quatre jours dans un restaurant, c'est notre partenariat avec l'entreprise. On les emmène visiter un ou deux restaurants, cuisines... On rentre dans les cuisines. On rentre dans le restaurant. Ils discutent avec le chef, avec les personnels. On leur montre déjà ce que c'est que la profession. Et si le budget de l'établissement le permet, on essaie de faire un petit repas dans l'entreprise. Dans l'établissement, on le faisait déjà pour les secondes BEP et les premières années de CAP. Maintenant, au niveau de l'IEP, c'est un accueil qui est demandé dans tous les lycées qui font du bac pro 3 ans. Qu'ils soient privés, publics, ils doivent appliquer ça. Ça devait être appliqué à la rentrée 2008. Il y a quatre établissements dans l'académie qui devaient le faire. »

D'autres moyens sont mis en place afin de faire découvrir le métier et donner envie de s'orienter dans la filière. Un partenariat est développé avec certains collèges de zone d'éducation prioritaire, dans lesquels les professeurs, à leur initiative, vont faire la promotion de la profession, encourageant ainsi le recrutement dans les sections de troisième de SEGPA. Ce professeur de restaurant, du même lycée hôtelier de Picardie présente la méthode suivie :

« J'ai travaillé avec des SEGPA, aussi... j'ai mis quelque chose en place avec le collège SEGPA d'E., avec les 3^{ème}. Sur trois ou quatre jours, je vais chez eux, je présente l'hôtellerie restauration. J'y vais habillé en jean/baskets comme eux, pour pas qu'ils aient la barrière... Je leur présente l'hôtellerie restauration avec des jeunes d'ici, qui sont issus du collège SEGPA d'E. et qui viennent de CAP. Alors, les questions, ça fuse dans ce cas là, parce qu'ils se connaissent un petit peu. Ils en parlent entre eux et j'y vais une deuxième fois, en général pour le repas de Noël, où je travaille avec eux. On travaille ensemble, on met la table ensemble. Puis la troisième journée, ils viennent dans l'établissement où moi, je suis en costume-cravate. Le matin, ils découvrent l'école, les locaux, ils découvrent les jeunes qui travaillent en situation, en CAP... Le midi, ils sont servis par des jeunes de CAP, ils sont au restaurant, ils sont à table. Et l'après-midi, on va chez les professionnels, en ville. (...) Ils découvrent un établissement, les chambres, les arrières, l'office, la cuisine... Et puis ils posent les questions qui leur viennent à l'esprit. Et ça marche ! Sur une classe de 10 en SEGPA, 4 sont venus en restauration, donc j'ai refait ça cette année. Les profs de SEGPA viennent aussi ici, ils viennent aussi parce que je suis prof de bar, on a fait des soirées cocktails pour voir comment ça se passait... Eux, ils vont pouvoir en parler plus facilement avec leurs jeunes après ».

Dans plusieurs des établissements de l'enquête, d'importants efforts ont été mis en œuvre pour tisser des liens avec des collègues et faire connaître leurs spécialités. La pratique des entretiens individuels de motivation est également répandue, pour assurer l'orientation. Les CFA et les lycées privés l'appliquent systématiquement, en la considérant non pas comme un moyen de sélection (ce qu'en disent les enseignants des LP publics) mais comme un moyen de mieux construire les projets individuels. Des entretiens individuels d'une heure sont donc organisés, parfois tôt dans l'année précédant l'orientation. Des rencontres avec les parents sont également mises en place, même si leur participation quelquefois très faible suscite des commentaires découragés. Les établissements participent aussi à des forums qui associent des entreprises, ils peuvent disposer de sites internet très sophistiqués, de plaquettes d'information etc. Les CFA et les LP privés sont les mieux lotis sur ce point. L'inégalité des moyens disponibles s'ajoute à celle des publics en formation. Pour les établissements qui accueillent de nombreux élèves d'origine étrangère, qui sont plus souvent des lycées publics, l'activité de communication en général et de relations avec les parents en particulier affronte d'importantes difficultés. Ce sont eux qui sont en première ligne pour former les primo-arrivants, affectés dans une spécialité qu'ils n'ont pas forcément choisie et dont le contenu peut leur être inconnu. La suppression de la formation au BEP leur pose par conséquent des problèmes inédits, qui ne peuvent pas être résolus par une simple multiplication des affectations en CAP.

5.2.2. Des curricula diversement appréhendés et mis en œuvre

Officiellement, les référentiels des spécialités de bac pro restent inchangés. La réforme n'est donc pas censée bousculer toutes les habitudes ni tous les repères. La disparition d'une année de formation, qui est en fait celle du cursus préparant au BEP, exige cependant de revoir les référentiels et de mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques.

Dans la pratique, les enseignants disposent de multiples outils pour mener à bien leur travail. Les référentiels, les repères pour la formation, les programmes publiés dans les ouvrages pédagogiques, les sessions de formation continue... constituent un ensemble d'outils qu'ils mobilisent de différentes manières, chacun privilégiant telle ou telle approche. Si les référentiels sont désormais systématiquement cités dans les entretiens réalisés avec des enseignants, c'était loin d'être le cas au début des années 1990. Les enseignants se sont donc emparés des multiples instruments à leur disposition, tout en ayant volontiers recours aux annales d'examen, qui leur permettent de « calibrer » concrètement et annuellement leurs exigences avec celles de l'institution. Les référentiels sont des outils complexes, qui nécessitent un travail de traduction et ont une dimension trop générale pour être mis en application sans interprétation pratique. Dans la mesure où ils sont déconnectés du processus de formation et des publics en formation, où ils exposent les objectifs de diplômes qui s'adressent à des populations très différentes (lycéens, apprentis, adultes en formation continue, candidats libres, candidats à la VAE) et peuvent être obtenus sans passer par une formation ou par un examen, leur opérationnalité n'est pas immédiate. Ce principe est au fondement des référentiels. La DGESCO a publié plusieurs guides, à quelques années d'intervalle, pour favoriser l'appréhension de ces instruments, construits avec les partenaires sociaux dans le cadre des commissions professionnelles consultatives (CPC) et mis à la disposition des enseignants et des formateurs, des jeunes et de leurs parents comme des différents candidats aux diplômes. L'ambition des référentiels étant assez grande, la mise en forme des séquences d'enseignement capables de répondre aux exigences du diplôme et aux particularités des apprenants nécessite divers ajustements. Mais si cette opération de traduction pratique fait désormais partie de la routine du travail enseignant, les difficultés imposées par un reformatage du cursus de formation ne sont pas absentes pour autant.

Dépourvus de l'aide qu'apportent les annales d'examen, qui représentent un support de formation très utilisé, formés tardivement, informés progressivement... les enseignants ont dû affronter une situation inédite. Accoutumés, comme ils aiment le rappeler, à d'incessantes réformes, à la publication régulière de nouveaux référentiels, ils ne le sont pas, en revanche, à la préparation conjointe de deux diplômes de niveaux différents en un temps raccourci. La préparation simultanée du CAP et du BEP, qui était devenue la norme dans un grand nombre de spécialités pendant la décennie 1990, s'inscrivait dans un autre registre puisque les deux diplômes relevaient du niveau V et qu'elle reposait sur une modification des examens. Elle a d'ailleurs abouti à ce résultat paradoxal : rendre le CAP plus accessible aux candidats issus du BEP qu'aux autres, ceux qui préparaient seulement un CAP (Maillard, 2000). Avec la généralisation du bac pro en 3 ans et la disparition du cursus de formation au BEP, c'est à un nouveau modèle de formation et de préparation des diplômes que les enseignants ont à faire. Modèle qu'ils ont dû rendre tangible très rapidement, avec des ressources laissées en partie à leur initiative.

Dans la mesure où les enseignants n'étaient pas encore informés de toutes les dispositions à suivre au moment de l'enquête, ils se sont approprié différemment le nouveau cadre en vigueur. A partir des référentiels existants, ils ont d'abord cherché à éliminer les redondances entre le BEP et le bac pro, à conserver ce qui leur semble indispensable, mais sans forcément inclure l'obligation de faire passer le

BEP. Ils n'ont pas non plus cherché à innover systématiquement. Si la réforme offre a priori une belle opportunité d'innovation pédagogique et propose du reste de nouveaux dispositifs pédagogiques, le problème que les enseignants ont d'abord cherché à résoudre est celui de sa mise en œuvre. Bien qu'une grande liberté leur ait été donnée, en raison de l'absence de consignes pré-établies, ils se sont efforcés de faire tenir ensemble des prescriptions jugées opaques, en se référant aux éléments qui leur paraissaient les plus stables et donc les plus robustes plutôt qu'à leur imagination pédagogique.

Construire un nouveau cursus sans affaiblir le contenu du diplôme

Les professeurs que nous avons rencontrés évoquent tous le travail considérable qu'il leur a fallu mettre en œuvre, dans des conditions très différentes d'un établissement à l'autre et d'une académie à l'autre. Paradoxalement, c'est dans la filière restauration que l'organisation des groupes de travail et l'accompagnement semblent avoir été les plus immédiats, aussi bien en Ile de France qu'en Picardie, alors que cette filière est dans une situation de transition.

Ces groupes de travail ont eu pour tâche de concevoir des programmes provisoires de seconde professionnelle dans l'attente des textes officiels, de diffuser les informations sur le site de l'académie et auprès des équipes administratives et pédagogiques. Comme les sources d'information ont été diverses, elles ont apporté des connaissances différentes. Les enseignants ont fait feu de tout bois en attendant les textes officiels : bouche à oreille, réunions formalisées à l'inspection, sites académiques (celui de la DGESCO semble en revanche très peu utilisé), informations issues des syndicats... L'organisation du travail a donc été très disparate selon les établissements, selon les informations collectées et transmises, mais aussi selon les dynamiques propres aux équipes constituées. Dans ce chantier, le rôle du chef d'établissement et surtout du chef de travaux a été déterminant pour transmettre les informations, impulser les initiatives, assurer une coordination et une cohésion des équipes, en bref pour donner du sens à un projet encore incomplètement défini dans le cours de l'année 2009.

« La direction nous a informés dès qu'elle a su... elle nous a donné les informations, dans la mesure de ce qu'ils pouvaient nous révéler, c'est-à-dire ce qui était certain, parce qu'il y a des choses qui étaient dans le flou total... Je sais qu'il y a deux mois et demi, on a eu une formation en lettres et en maths, en même temps certains disaient encore : « vous allez avoir les nouveaux programmes pour les secondes bac pro 3 ans, et les premières et terminales, vous allez faire l'ancien programme ». Et puis il y a 8 jours, les maths ont eu une formation et on leur a dit : « ah non, voici le nouveau programme de 1^{ère} et terminale ! »

(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP public, Picardie)

« Quelques collègues de différents établissements de l'académie ont travaillé sur des programmes, sur un nouveau référentiel, qui a été mis en ligne sur le site de l'académie. Ici, des collègues en ont fait partie (...) On nous a dit : « le nouveau programme est en ligne ». Chacun est allé voir sur le site. Il y a le pôle gestion, le pôle environnement commercial, le pôle communication... Après, c'est un travail au sein des équipes pédagogiques, mais il n'y a pas eu de travail collectif. »

(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

« Il y a du travail ! C'est vrai, il y a du travail ! Mais moi, j'étais tout à fait pour le bac pro 3 ans, oui, j'étais tout à fait pour qu'on parte sur un bac pro 3 ans. Tout simplement déjà parce que quand un élève arrivait au bout de ses deux années de BEP, lorsqu'il passait son diplôme de BEP, il obtenait son diplôme, il demandait à entrer en bac pro deux ans. Et c'est vrai que la première année de bac pro, je trouvais que ça faisait un peu des répétitions au niveau de l'enseignement, surtout au niveau des technologies professionnelles. (...) On sentait le relâchement des élèves quand ils arrivaient en terminale, ça commençait à être dur ! (...) Pour ceux qui veulent continuer ensuite sur un BTS, ils repartent sur une quatrième année ».
(Enseignant de restauration, LP Public, Picardie)

On observe que la participation des établissements privés au sein des réunions institutionnelles a été diverse. Certains, parce qu'ils y avaient été conviés, se sont engagés dans une collaboration étroite, quand d'autres, regrettant d'avoir été oubliés dans les réunions académiques, se sont organisés autrement, cherchant l'information par leurs réseaux, en proposant, sous l'égide d'organismes de formation privés, des réunions d'information.

En Ile de France la célérité a été de mise, mais l'intervention des inspecteurs n'y a pas été identique. Alors que certains enseignants se vivent comme des précurseurs, impliqués volontairement ou contre leur gré dans un vaste processus de réforme aux ambitions bien identifiées, d'autres ont plutôt l'impression d'essayer les plâtres d'une réforme élaborée au fil des semaines. Tous ont dû s'adapter rapidement aux nouvelles mesures, leur consacrant des semaines de leur été pour être prêts à la rentrée 2008. Ils évoquent le « travail phénoménal » qu'ils ont dû accomplir, qu'ils peuvent considérer avec un sentiment un peu acerbe lorsque les consignes édictées au cours de l'année 2009 sont venues invalider leurs initiatives. La passation obligatoire du BEP, dont on leur a parfois appris l'existence, pose par exemple problème à certains. Si la préparation conjointe du BEP et du bac pro ressortit de l'évidence pour quelques-uns, ce n'est pas le cas pour tous. Un nouveau curriculum réel a néanmoins pris place, qui devra être révisé au fil des consignes et des rénovations.

« En quatre ans ils (les élèves) tiennent, alors trois ans ils tiendront. Les programmes ont changé, il y a d'autres notions, comme les probabilités, à enseigner. Pour nous, ce n'est pas facile. Il n'y a pas eu de formation pour l'instant. Les programmes sont arrivés en février 2009, je n'ai pas eu le temps de m'y former. (...) Cela nous a demandé un travail phénoménal pour mettre en place le bac pro en 3 ans »
(Enseignante de mathématiques, LP public, commerce, Ile de France)

« Avec les enseignants, il y a eu des réunions avec le LP X et le CFA Y pour mettre en place l'adaptation du référentiel. On l'a remixé pour le mettre sur 3 ans. Il est relativement ambitieux, c'est pourquoi on peine un peu et on peinera encore l'année prochaine. On ne nous a pas sollicités pour proposer un nouveau référentiel. »
(Enseignante de restauration, LP privé, Ile de France)

« On est dans la découverte de nouveaux programmes, de nouvelles habitudes d'interdisciplinarité, l'architecture des programmes a changé. Les profs doivent se remettre en question, revoir leurs façons d'enseigner et s'appropriier les nouveaux programmes. On ne peut pas dire comment ça va se passer. »
(Proviseur, LP public + CFA, restauration, Ile de France)

Des équipes se sont constituées, souvent à l'échelle d'une spécialité et en petit comité. Elles ont mis en parallèle les référentiels du BEP et du bac pro, en cherchant d'abord à repérer les redondances. Il s'agissait aussi de trouver les moyens de réduire le temps sans abaisser les exigences ni appauvrir le contenu de la formation. Mais c'est principalement dans une perspective de « coupure » que les enseignants semblent avoir engagé leur activité de recomposition du cursus de formation. Alors que les objectifs déclinés dans un référentiel de certification peuvent être atteints par différents moyens, puisque formation et certification sont dissociées, c'est moins la question des moyens qui a été en jeu que celle de l'élagage des contenus. Dès lors que le temps était compté, que ce soit pour mettre en place le bac pro en 3 ans ou pour assurer la formation des jeunes (et celle des enseignants), les inspecteurs et les enseignants se sont évertués à éliminer le superflu et à rendre la formation plus « compacte ».

Le superflu et le nécessaire en débat

Sur le sujet des redondances, la plupart de nos interlocuteurs sont d'accord : elles sont nombreuses. Ils l'affirment, qu'ils représentent le commerce ou la restauration. La première année de bac pro est souvent présentée comme « de trop », en raison des répétitions programmées avec la terminale de BEP. Persuadés de posséder déjà les savoirs qu'on leur enseigne, les jeunes s'ennuient, pratiquent l'absentéisme, se découragent.

« Répétitions », « redites », « redondances » sont des termes qui reviennent souvent dans les propos de tous nos interlocuteurs. Seule une enseignante de commerce estime que les référentiels sont bien faits et qu'ils ne contiennent pas de répétitions. Elle estime en revanche que la répétition était un exercice nécessaire, afin de combler les manques des élèves et de faire intérioriser des savoirs prétendument acquis : « en bac pro, on doit répéter car on table sur des acquis qui n'y sont pas ». Dans le bac pro Commerce, on l'a vu, la réduction du cursus n'est pas vraiment considérée comme un problème, même si elle pose des questions de transmission aux enseignants. Ils regrettent le temps qui va leur manquer pour faire intérioriser aux élèves des notions qui ne leur sont pas familières ou sur lesquelles ils butent ; ils sont également nombreux à avoir la nostalgie de la formation au BEP, mais ils ne constatent pas d'écart important entre le référentiel du bac pro et un cursus de formation en trois ans. Pour les enseignants de restauration, en revanche, la somme de savoirs et de savoir-faire qu'ils ont à faire intérioriser, et qu'ils jugent de plus en plus grande avec l'ouverture européenne des curricula, rend indispensable la répétition. Elle l'est d'autant plus que les jeunes n'ont souvent aucune idée des produits dont il est question (les fromages, par exemple, auxquels ils peuvent n'avoir jamais eu l'occasion de goûter).

« Le référentiel du BEP n'incluait pas la cuisine régionale ni européenne. Le BEP était le socle du bac pro. Il y avait des redites, par exemple on voyait deux fois les eaux de vie, mais la redite est nécessaire. Il y a beaucoup de produits à apprendre, dont beaucoup sont totalement étrangers aux jeunes. Ils ont des listes de produits, de modes de présentation à apprendre. En 4 ans, ça se passait bien. Aujourd'hui, on va plus vite, mais on doit faire la même chose. Il y a un problème de base : on construit un programme sur des postulats qui sont faux ! Parler de vins de Bourgogne alors qu'ils (les élèves) ne savent rien de cette région, ne savent même

pas la situer sur la carte, ça pose quand même un problème ! Alors on fait quelques cours de géographie en cuisine. Il faut bien qu'on s'adapte à la population qu'on a ». (Enseignante de restauration, LP privé, Ile de France)

« L'éducation à la base n'est plus la même. Nous on leur parle de vin, de fromages... Ils ne se mettent jamais à table, même pas à Noël. Ils mangent debout avec les walkmans, ils ne se parlent même plus. (...) Ils ne s'intéressent plus aux produits. Sur une classe de 24, combien ont fait à manger chez eux ? 3-4, pas plus ! Et ils ne goûtent même pas ce qu'ils font ! Ils n'ont pas l'éducation du goût. » (Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Dans cette première année de BEP on les chouchoutait, on avait des bons retours de la part des élèves et des parents. On n'en a pas eu cette année. Les profs sont stressés par le programme, alors ils font faire moins d'exercices. On n'a pas le temps de consolider, de s'arrêter, de revenir sur les notions, il faut faire le programme en 3 ans. » (Enseignante de gestion, LP privé, Ile de France)

« J'ai un peu peur qu'on devienne presque trop généraliste dans l'approche en seconde. On était avant un peu plus dans le concret, quand il s'agit de prendre un bon de livraison, de comparer. C'était notre force aussi d'avoir cette approche par le concret (...) Ça a été l'objet des groupes de travail pour expérimenter cette seconde pro, de faire des choix... L'enseignement s'est préoccupé d'éviter les redondances d'une année sur l'autre, d'éviter que ce que les élèves voyaient en BEP soit revu en bac. Là, on a dit : « on va gagner du temps, on ne va pas le faire deux fois, on va le faire qu'une fois ». Alors c'est bien, mais il me semble avoir entendu, il y a longtemps, même si c'est un proverbe ou un leitmotiv, que l'enseignement était à base de répétition. Parfois, c'est judicieux. C'est fréquent de voir que des élèves en terminale Bac ont toujours du mal à maîtriser les pourcentages. Des fois, c'est bien de répéter. Mais c'est un choix. Il ne faut pas faire de redondance. Maintenant, on le voit une fois et on ne le voit plus après... » (Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

« Ce que j'entends de la part des élèves, c'est une redondance entre la terminale BEP et la première... par contre, le niveau est plus dur au niveau du bac pro, donc, à la rigueur, c'est parfois une redondance qui est pénalisante pour des élèves qui seraient assez bons, mais par contre pour des élèves en difficulté, ça peut leur permettre d'assurer des bases fragiles en BEP... Je dirai qu'un élève qui a un niveau assez correct, même s'il arrivait de troisième avec quelques difficultés, il peut s'en sortir en bac 3 ans, mais ça veut dire qu'il va devoir fournir un travail plus important... Il y a des élèves qui font actuellement leur bac en quatre ans et qui auraient pu le passer en trois ans... Ça va être compliqué pour ceux qui arrivent avec beaucoup de difficultés en seconde pro l'année prochaine, parce que français, histoire géographie et éducation physique, tout ça va être regroupé ensemble, on aura moins de temps pour faire des programmes plus difficiles. On perd à peu près une heure par niveau... Je dirais qu'il y avait un certain nombre d'élèves qui avaient leur BEP en vivotant. Là, si ce qui est annoncé va vraiment être mis en place, il va falloir qu'ils s'accrochent beaucoup plus. Les programmes changent aussi ! (...) Le problème, c'est l'hétérogénéité des élèves, on a des élèves pour qui c'est essentiel de faire deux ans parce qu'ils ont besoin d'apprendre des choses, et la preuve, c'est que parfois c'est compliqué pour avoir le BEP... Malheureusement, le CAP, ce sera trop facile pour eux, et le risque d'aller en Bac pro, c'est d'avoir fait trois ans pour rien... mais pour les autres qui ne sont pas mauvais, ça permettra peut-être de garder un peu plus de dynamisme. »

(Enseignant de lettres- histoire géographie, LP privé, Picardie)

La répétition est très souvent présentée comme une nécessité par les pédagogues, car c'est « une méthode pédagogique » à part entière. Elle leur permet de s'adapter à leur public et de moduler le rythme de la formation, et offre en même temps aux jeunes l'occasion d'intérioriser progressivement les savoirs déterminants pour accéder au diplôme et exercer le métier. Ils la justifient par l'hétérogénéité du public, dont les acquis et même la maîtrise de la langue sont très inégaux à l'entrée en formation, par son manque de travail, qui ne permet pas de consolider les savoirs, mais aussi par la faible capacité de concentration des jeunes, expliquée par l'habitude du « zapping » liée à l'usage immodéré des technologies de l'information et de la communication.

« Les gamins ont un gros problème de concentration, ils zappent ! Et la transformation des cours sous l'influence ludique a été particulièrement néfaste ! Cela rend le travail plus facile à l'élève, ce qui ne lui rend pas service. Le travail, c'est une contrainte et on peut y prendre plaisir. Il faudrait qu'ils comprennent ça. Et redonner sa place au travail dans l'école. »

(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

Ce discours met en valeur le rapport difficile que les jeunes entretiennent avec le travail scolaire. Or, la diminution de la durée de formation au bac pro ne peut que reposer sur des pratiques régulières de travail si le diplôme conserve ses exigences. Ces propos relatifs au « zapping » et au manque de travail sont récurrents dans les entretiens. Face à ces inquiétudes manifestées par les enseignants, on comprend qu'adopter de nouvelles méthodes pédagogiques ne leur apparaisse pas immédiatement comme une solution adéquate.

Les innovations pédagogiques ont été nombreuses dans l'enseignement professionnel. Souvent inspirées de la formation continue (Ropé & Tanguy, 1994), elles ont suivi un rythme ralenti depuis quelques années, sans s'interrompre pour autant. La réalisation d'un projet, hier « pluridisciplinaire », fait partie du mode d'enseignement, de même que le recours aux technologies de l'information et de la communication. Il semble cependant que le rapprochement de la voie professionnelle avec les autres voies d'enseignement, qui ne cesse de se renforcer depuis la création du bac pro, mette en cause l'efficacité de ces méthodes, même si elles sont associées aux publics en difficultés. Si dispenser une formation post-collège à l'ensemble d'une classe d'âge et mener la plupart de ses représentants à un diplôme paraît accessible, grâce au recours à des dispositifs pédagogiques spécifiques, l'idée de mener le plus grand nombre possible de jeunes au baccalauréat est jugée moins plausible. Le manque d'exigences adressé aux élèves, les diverses tolérances sur lesquelles se forge le quotidien des enseignants (accepter par exemple que l'heure de cours se réduise à moins de 45 minutes, voire à une trentaine de minutes selon quelques enseignants), et la faible valorisation du travail scolaire rendent cette idée improbable. Ce qu'ils interprètent comme une plus grande scolarisation du bac pro, interprétation déduite de la mise à parité des trois baccalauréats, ne va pas de pair avec certaines caractéristiques du public accueilli, ni avec les moyens qu'ils ont coutume d'utiliser pour conserver l'intérêt de ce public et éviter l'absentéisme. Le terme de « travail » parcourt les entretiens, car seul le travail devrait permettre aux jeunes de parvenir à obtenir leur bac pro en 3 ans. Mais comment concilier la formation d'un public hétérogène et marqué par diverses

difficultés, une durée de formation raccourcie, et les ambitions d'un diplôme qui doit à la fois conduire à l'emploi et au BTS ?

Face à l'ampleur de cette question, les enseignants répondent par quelques supputations qui ne les satisfont pas : sélectionner à l'entrée en seconde ; renoncer à des méthodes et à des pratiques qui attireraient l'attention des jeunes mais qui prenaient du temps, ce temps dont ils ne disposeront plus ; simplifier le curriculum du bac pro, recréer un référentiel qui rende le diplôme plus accessible. Mais sans menacer le niveau du diplôme, une atteinte au diplôme pouvant menacer à son tour le BTS...

Des progressions difficiles à instaurer

Une des difficultés à laquelle les enseignants ont eu à faire face concerne les progressions. Celles-ci ne dépendent pas du référentiel, puisqu'il vise la certification et pas la formation. Ils ont par conséquent dû construire leur propre modèle, en se demandant en permanence s'il était valide et correspondait à ce qu'attendait le ministère. Ce qui a pu susciter certaines déconvenues.

« En 1^{ère} année, on fait le référentiel du BEP, on est obligé. C'est très difficile de travailler sur une progression. Les cours de technologie durent 50 minutes et en 50 minutes, on est limité, c'est court. Les jeunes n'ont aucune méthodologie, ils ne sont pas habitués à l'effort, ils n'ont jamais travaillé chez eux car on ne donne pas de travail à la maison.

L'année dernière, j'ai travaillé avec une équipe de l'académie de Versailles, j'ai changé d'académie en allant à Créteil. Mais la progression à appliquer, en fin de 1^{er} trimestre à Créteil, c'est celle de l'académie de Bordeaux ! Entre les académies, les progressions n'ont rien à voir ! J'ai fait à ma sauce. Ça va dans un établissement comme celui-ci car on suit nos classes, mais bon... »
(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

Selon les établissements et les spécialités, des régulations différentes ont été mises en place. Dans l'académie d'Amiens, le problème des progressions dans la filière restauration semble ainsi avoir été vite résolu.

« Donc, on a fait des progressions adéquates. Les profs ont eu aussi des journées... On a eu beaucoup de chances en hôtellerie, en cuisine, en restaurant. On a eu des journées de formation, l'an dernier, des journées de regroupement. Trois jours. Pour voir la progression, le contenu. A partir de ce qu'on avait, les collègues mettent en place. (...) On a eu 6 jours en professionnel de regroupement académique liée à la réforme... C'est l'IEN qui a mis en route, ce qui a permis que les collègues arrivent à passer leur référentiel en trois ans. (...) Moi, j'ai eu la chance de participer à toutes les réunions. Là, il y a eu un travail de groupe académique avec quatre lycées, il y avait sept profs à peu près, les chefs de travaux de ces quatre lycées étaient là, privés et publics, on a travaillé ensemble. (...) Nous, en restaurant, cuisine pratique et technologie, notre progression était faite au 14 juillet (...). Tout le monde avait été sur le site le 10 juillet. Comment on a fait quand on a créé le bac pro dans les années 89, 90 ? Moi, j'ai démarré, j'étais encore enseignant, j'avais pas de référentiel, les grandes lignes, comme là actuellement... On a tourné une année sans référentiel. Je pense que ça leur permet de voir un peu ce qui se fait et où on va. (...) Après, les profs ont travaillé dans les établissements ; j'ai vu leurs progressions, j'ai vu où ils allaient... Après, il faut leur donner les

moyens de mettre en place ce qu'ils souhaitent. Par exemple, moi, je privilégie en seconde - c'est important d'arriver à dire aussi seconde, première, terminale -, en seconde j'ai privilégié tout l'apprentissage jusque la Toussaint. C'est-à-dire, je n'ai pas cherché à faire de production client. Les profs, je leur donnais les moyens de le faire, ils faisaient toutes les manipulations. Ils avaient du temps, quand même : 5 heures en cuisine, 5 heures en restaurant par semaine, par élève. Là, c'était tout ce qui était préliminaire et on a du temps. On n'a pas le contexte de la clientèle, on a pris la clientèle après. A partir de novembre, en seconde, jusque maintenant, dans certains établissements, ils ont 2 TP avec des clients. Moi, ils en ont qu'un par semaine. (...) Il y a de la pédagogie avant tout... Nous, on le met (l'élève) devant les clients après la Toussaint, et là encore en petite quantité. Je remplis pas le restaurant à 50 couverts.»

(Chef de travaux, LP public, restauration, Picardie)

« On a commencé à prévoir toutes nos progressions l'année dernière avec une collègue puisqu'on est deux profs à travailler sur la même classe en restaurant. On a travaillé en partenariat tous les deux, on a construit nos progressions. Progression qui est devenue académique, puisqu'elle a été remise sur le site académique d'éco-gestion (...). La première année de bac pro était un peu une année transitoire dans le sens où on refaisait un peu le programme de BEP. Moi, quand on a parlé de la réforme l'année dernière, j'avais soumis l'idée de garder cette année mais autrement. Pour moi, c'était une année professionnalisante. C'est-à-dire, plutôt que de rester encore à l'école, on partait dans les villes pour étudier. Après, tout est question de moyens. On partait dans les villes pour étudier les vignes avec les viticulteurs par exemple. Après le BEP, on faisait un an, en suivant les saisons. Moi, je partais sur une année où on allait au contact des professionnels sur des moments importants que peuvent être les réveillons par exemple. On pouvait voir les fleurs, puisque ça fait partie de notre métier en hôtellerie restauration : au moment de la Toussaint, les marchés aux fleurs. On pouvait aller voir les criées aussi, on n'est pas loin de la mer. On est dans un pays où le tourisme représente quelque chose d'important ; donc partir travailler en saisons sur deux semaines avec les élèves... C'est vrai que c'est irréalisable ».

(Enseignant de restauration, LP Public, Picardie)

Néanmoins, la réduction du cursus de formation peut produire des effets négatifs et susciter de vives inquiétudes.

« Il y a eu du décrochage car on a trop d'exigences, les jeunes s'auto-éliminent. Le décrochage est plus élevé que les autres années, il intervient dès le mois de mars, ce qui n'était jamais arrivé. La carotte diplôme n'est pas assez galvanisante. Les jeunes n'ont pas une analyse rationnelle sur les diplômes et l'insertion professionnelle. Dans la vie quotidienne, ils sont déjà dans le système D, donc ils se disent qu'ils vont se débrouiller. (...) Il faudra changer les pratiques pédagogiques, aller plus vite et monter les exigences en même temps. Mais remplacer les 3 heures de module par une heure d'aide individualisée, ce n'est pas la même chose ! Il pourrait y avoir un retour de bâton de la part des entreprises, qui sauront vite comment on obtient le bac pro. »

(Enseignant de vente, LP privé, commerce, Ile de France)

« Moi, j'ai une classe de seconde. Ils sont bien gentils mais ils sont très jeunes et je leur avais dit en début d'année : « ce que les autres faisaient en quatre ans, vous allez être obligés de le faire en trois, donc ça nécessite quand même du travail ! ». Et donc, le travail, ils sont en pédale douce ! Il y en a qui bossent bien, mais

enfin...A mon avis, ça va être dur, dur ou alors ils ont intérêt à baisser le niveau du bac pro sinon ils n'y arriveront jamais. Si vous prenez l'étude de cas qui est tombée l'an dernier au bac, on donne ça à des élèves qui ont fait trois ans, c'est la catastrophe la plus complète ! Moi, ce que je faisais en première année de BEP, en deuxième année de BEP, on prenait le temps de faire des révisions, de revoir rapidement le programme. L'an prochain, ce n'est pas possible. J'ai une collègue qui intervient avec moi en commerce, elle me dit qu'elle ne s'imagine pas un instant comment elle va pouvoir faire des cours de mercatique, démarrer son programme l'an prochain. C'est de la folie...

- Vous comprenez, le programme, le diplôme sera toujours le même, du même niveau, mais il faudra le faire en trois ans au lieu de quatre. Pour nous, c'est ça le problème. On a un public difficile. On a des classes surchargées. On a 35 élèves par classe. On a 31 élèves parce qu'on a eu quelques démissions, mais sinon... donc, travailler plus vite, puisqu'on a moins de temps, avec autant d'élèves, ça ne va pas être facile ! Et puis le problème aussi, c'est la motivation.

- Déjà, en seconde du bac pro, on a des élèves qui ont complètement baissé les bras. Complètement ! Moi, j'en avais pas beaucoup. Ils étaient 18 au départ, il ne m'en reste plus que 15 et sur ces 15 là, il y en a au moins 3 ou 4 qui s'aperçoivent qu'ils ne suivent pas. C'est lourd comme programme. Vous n'avez qu'à regarder le programme de droit ! Ce sont toujours les mêmes compétences, mais si avant on faisait 10 chapitres, maintenant on en a 15 à faire, justement pour récupérer l'année qui nous manque (...). Où on passait quatre heures pour faire un cours avec application etc., là, pour être dans les clous, c'est deux heures, deux heures et demi au maximum et même mou, je n'aurai pas fini.

- En première, il faudra reprendre... On ne peut pas embrayer, on ne peut pas faire l'impasse. Il y a quand même une suite logique. Si l'élève n'a pas appris ses bases... Déjà, on a du mal à boucler un programme en bac pro en deux ans, alors là ! »

(Enseignantes de commerce, LP public, Picardie)

La crainte que les enseignements ne soient pas assimilés est très vive, elle rend d'autant plus forte la pression temporelle. On l'évoquera plus loin, une trop grande généralisation et une certaine déprofessionnalisation du diplôme sont redoutées. De la même façon, la condensation du programme sur 3 ans rend davantage complexes certains chapitres, qui pouvaient déjà parfois apparaître ardues aux jeunes inscrits dans un cursus en 4 ans.

« On a le sentiment qu'on a encore plein de choses à faire et on n'arrive plus... Moi, je ne sais pas si je vais réussir en fait à faire le programme, ou alors il y a des choses sur lesquelles je vais devoir passer à la vitesse grand V parce qu'on ne peut plus s'attarder comme on le faisait avant. Je me dis, ils vont rentrer de stage, il va y avoir les vacances, on ne va pas s'en sortir. Il y a certaines choses que je vais moins approfondir, passer beaucoup plus vite sur certaines parties où on s'attardait un peu, où on voyait plus en détail. Je dis que c'est dommage, par exemple pour la partie où on aborde les formes de commerce, même si ça peut sembler pour les élèves, un peu rébarbatif. Je crois que c'est important de bien connaître le tissu dans lequel ils vont être amenés à effectuer leurs stages, par la suite à travailler (...). Je crois que c'est important que l'élève au contraire ait une vision bien précise de ce qu'est un grand magasin, ce qu'est une grande surface. Je trouve que cette partie là, elle est complètement squizée, quoi. (...) Le commerce par internet, ça fait partie des choses qu'on ne peut pas négliger aujourd'hui : comment ça s'organise, pourquoi, étudier la clientèle. Il y a plein de choses à faire et moi je me dis : « non,

non, il ne faut pas entrer là parce qu'on a peur d'y passer trop de temps ». Donc, il y a des portes qu'on n'ouvre pas ! »

(Enseignant de commerce, LP public, Picardie)

« ... Il ne faut pas oublier qu'ici c'est quand même un établissement difficile... c'est un public difficile, avec d'énormes détresses derrière... problèmes familiaux, problèmes économiques, chômage... et un niveau de plus en plus bas. On a des gamins qui quand ils sortent de troisième, ils auraient pu entrer en seconde mais qu'on a dissuadé parce qu'on estimait qu'ils étaient trop faibles - souvent c'était justifié. Certains parents n'ont pas cherché plus loin et pour eux, c'était bien qu'ils aillent en BEP : tant qu'il est inscrit quelque part, c'est aussi ça... (...) Majoritairement ici, même en vente-action marchande, ce sont souvent des élèves en échec scolaire... On a les élèves de 3^{ème} d'insertion qui allaient en BEP, donc des élèves très faibles... (...) On a aussi des élèves qui ont fait une seconde qui se retrouvent dans la même classe que les élèves qui sont du type SEGPA, et chacun méritant la même attention (pour moi c'est toujours comme ça), eh bien on doit faire avec... Là, on a enlevé un an d'enseignement et c'est grave pour nous, pas pour les programmes, mais c'est surtout pour les gamins, parce que quand ils arrivent de 3^{ème}, notamment de 3^{ème} d'insertion, c'est souvent un public faible et en plus difficile et avec plein de problèmes, souvent malheureusement, tant au niveau de l'épanouissement, des connaissances que du contexte familial, social et économique... Dans la classe, ils se sentent encore plus laissés pour compte... Ils l'étaient déjà au collège parce que ce sont pour eux les voies de garage. »

(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP public, Picardie)

« En bac pro, on n'est pas un exécutant. Le BEP VAM prépare de bons exécutants. Mais il faut s'approprier beaucoup de concepts en bac pro et quitter le niveau d'exécutant. Quand on a des élèves qui assimilent vite, il n'y a pas de problème. Ce temps dont on disposait avec le BEP va nous manquer. »

(Enseignant de commerce, LP Privé, commerce, Ile de France)

Les regrets sont déjà présents dans les discours recueillis, avant même la généralisation du bac pro en 3 ans. Pour le commerce, les inquiétudes sont moins sensibles, car le bac pro a déjà perdu certaines exigences lors de sa dernière rénovation. La confrontation avec le public reste néanmoins un objet d'interrogation, puisque l'idée semble acquise que le public orienté dans la voie professionnelle restera probablement le même. Dans la filière restauration, le décalage existant entre le BEP et le bac pro incite à réclamer un nouveau référentiel de bac pro, afin de le rendre plus compatible avec le futur BEP allégé et la moindre durée de formation. La dévalorisation du diplôme et de la voie professionnelle fait donc partie des scénarios envisagés. Et si la « densification » du programme, pour reprendre un terme souvent entendu, peut contribuer à associer plus étroitement les ambitions du diplôme et le contenu de la formation, elle n'est pas pour autant garante de rigueur et d'exigences, si l'on en croit le propos plutôt désabusé de ce proviseur.

« S'il y a eu des efforts pédagogiques dans les LP, ce n'est plus vrai. (...) Il y a un moindre contrôle des parents, de moindres attentes des jeunes à l'égard de l'école, alors les enseignants ont été amenés à être moins rigoureux et à s'autoriser beaucoup de libertés en termes d'horaires, de déplacements des cours, de sorties improvisées... Si cette liberté est particulièrement grande en LP, ce qui fait l'intérêt de son enseignement, il faut quand même assurer les enseignements. Il y a une perte de valeur du cours. Il faut être attentif à ce phénomène, qui pourrait limiter la réussite de la réforme. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

Le problème du temps disponible

La question du temps est importante, elle est présente dans la majorité des propos recueillis. L'hétérogénéité des élèves, qu'évoquent l'ensemble des enseignants, requiert ainsi une forme d'individualisation des cursus de formation qui devrait pouvoir reposer sur la durée. Le cursus BEP/bac pro offrait cette opportunité, en permettant également des réorientations. A la sortie du collège, les élèves sont très jeunes, « immatures » disent de nombreux enseignants, et n'ont pas encore vraiment choisi d'option pour leur avenir. Leur laisser le temps de grandir apparaît donc nécessaire à de nombreux enseignants, car la réduction du cursus peut intervenir comme une violence pour certains élèves, surtout lorsqu'ils cumulent difficultés scolaires et difficultés familiales. Si le recours à un registre psychologisant est très présent dans les entretiens pour expliquer la situation des élèves, comme l'a bien montré Aziz Jellab dans sa *Sociologie des lycées professionnels* (2009), les personnes interrogées ne s'en servent pas pour déresponsabiliser l'école et ses acteurs, mais pour mettre en valeur les possibilités de régulation qu'elle offre aux jeunes en situation difficile. Tout en n'hésitant pas à stigmatiser un grand nombre de parents, en déplorant l'indifférence de plus en plus grande de ces derniers à l'égard de leurs enfants - constatée par leur absence aux réunions et par les faibles retours que reçoivent les différents appels qui leur sont adressés -, les enseignants font part de leur engagement pour prendre en charge au mieux ces jeunes « difficiles ». Ils précisent cependant qu'il faut des conditions pour assurer cette charge, et que la durée en est une. Elle allège les contraintes, favorise les échanges, permet aux jeunes instables de « raccrocher »... Trop longue pour certains jeunes, qui s'ennuient et ont le sentiment de rabâcher un programme qu'ils ont déjà vu, elle est jugée à peine suffisante pour une partie de la population orientée dans la voie professionnelle.

Les PLP ont l'habitude de former des jeunes en difficultés, ils le rappellent et l'intègrent dans la maîtrise de leur métier.

« Les élèves sont jeunes, immatures, mais ils évoluent très vite. Il faut toujours s'adapter à eux ».

(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

Mais ils rappellent aussi qu'ils ne sont pas tout puissants, ne savent pas gérer toutes les difficultés que peuvent éprouver leurs élèves, et que pour former des jeunes tout en les conduisant à un diplôme, il faut de l'attention, de l'échange et du temps.

Un proviseur, très favorable à la réforme, dit ainsi :

« Mine de rien, on avait des bacs pros en 5 ans, car il y avait des redoublements en seconde de BEP, éventuellement en bac pro. Le temps était offert ».

L'expression est belle, elle renvoie à une nostalgie qui s'est déliée au fil de la rencontre, et que partagent plusieurs enseignants interrogés.

Les enseignants attirent l'attention sur la jeunesse d'adolescents en difficultés avec l'école, que leur fragilité peut rendre prompts à s'auto-éliminer et à renoncer à la formation et au diplôme, ou bien rebelles et plutôt durs à gérer. « Le besoin de maturité » de ces « adolescents » est souligné avec insistance, comme le fait qu'en « quatre ans, ils avaient le temps de changer ».

« Pour des élèves qui sont lents, qui ont des difficultés de compréhension, forcément, vous mettez trois ans pour faire un programme qui était sur quatre ans, ça veut dire qu'ils ont moins de temps... On avait plus de temps dans une organisation en 2 + 2, plutôt qu'une organisation en 1+1+1. On n'aura pas forcément autant de temps à leur consacrer pour essayer de réexpliquer une troisième ou une quatrième fois. (...) Il y a quand même un biais, c'est quand les élèves, dans le système précédent en 2+2, arrivaient en première bac pro, une fois sortis de BEP, il y avait pas mal de choses qui avaient été vues en BEP qui étaient revues en première bac pro. Bon, on va faire maintenant en trois ans, maintenant ce qu'on faisait en 3 ans et demi... C'est quand même un peu plus rapide. »
(Enseignant de commerce, LP privé, Picardie)

« Avec l'année de seconde et même l'année de terminale BEP, on a deux ans pour reconstruire un élève, le remettre face à des apprentissages, travailler sur les savoir-être notamment à travers les stages et construire avec eux un projet professionnel. (...) Quand les élèves avaient deux ans pour les remettre en confiance, après, ils allaient sur un bac... Maintenant, on a un an pour les remettre en confiance et c'est court un an ! Sachant que sur un an, il y a six semaines de stage, c'est six semaines en moins. Sur 36 semaines, on les voit 30 semaines et en 30 semaines, il faut qu'on construise des projets individuels aussi... Donc, c'est pas facile ! (...) On se donnait deux ans pour les épauler, pour qu'ils soient un peu plus autonomes et qu'au bac, ça roule plus facilement. Et pour avoir eu des élèves de seconde BEP et de première bac, c'est flagrant : les élèves que je récupère en première année de bac, même au mois de septembre, il y a deux mois entre les élèves de terminale BEP et première bac, ce n'est pas les mêmes, ils ont grandi, ils ont eu un diplôme et ça, ça les a grandis ! Voilà : « j'ai un diplôme et maintenant je rentre en bac ». C'est ma crainte, les élèves sont maintenant en trois ans, la certification BEP MRCU sera obligatoire. On va avoir des élèves qui du coup vont arrêter. Surtout, je me dis, nos élèves de l'année prochaine, ils ne sont pas prêts pour aller en bac. Ils ne sont pas prêts. Ils n'ont pas la maturité. En un an, on a essayé de leur donner des bases, mais c'est que des bases qu'on n'a pas eu le temps de retravailler derrière. On voit les choses de manière superficielle, enfin, pas superficielle, parce qu'on a quand même travaillé dessus, mais on n'a pas eu le temps de revenir. Ça manque de temps. Trois ans en deux ans ! »
(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

« La mise en place des bacs pros 3 ans a eu lieu dans notre académie dès l'année dernière, sous l'impulsion d'un inspecteur ... vraiment à notre écoute... ce qui est important d'avoir quelqu'un à notre écoute pour la mise en place d'une formation et d'un diplôme comme le bac professionnel trois ans, puisque moi j'étais contre ! J'étais contre, tout simplement, parce que je suis encore jeune et que j'ai eu la chance de passer à l'école et d'y rester assez longtemps pour faire en sorte que je devienne un homme et pour moi, l'hôtellerie est une école de la vie. Plus on va en sortir tôt, pour moi, plus ça va être difficile. Et l'inconvénient, c'est qu'on a des jeunes qui vivent au jour le jour. On pense au lendemain, on ne va penser dans trois, quatre ans, cinq ans ce qu'on va faire et moi, je trouvais important ce BEP qui durait deux ans. On leur explique, on prend le temps de leur expliquer les choses,

sachant que maintenant il faut beaucoup plus de temps qu'avant, j'estime, pour leur expliquer les choses. Peut-être qu'on leur explique mal aussi... mais plus de temps, parce qu'il y a beaucoup plus de paramètres extérieurs qui leur encombrant l'esprit, que ce soit des problèmes familiaux, que ce soit tout ce qui est communication, les portables, msn... Je pense qu'ils en ont tellement dans la tête avec tous ces moyens de communication (...) et du coup, ça leur demande plus de temps... (...) Bon, moi, j'ai fait un bac techno 3 ans, puis un BTS, donc deux ans derrière. Donc, cinq ans d'hôtellerie-restauration avec des professeurs qui étaient à mon écoute. Et là, on va être moins à l'écoute de jeunes qui ont peut-être un peu plus de difficultés que nous à l'époque...

(...) Sincèrement, j'espère me tromper, j'espère me dire que le bac pro 3 ans est très bien, bénéfique pour les jeunes. (...) Ce qui m'ennuie par rapport à ce bac pro 3 ans, c'est qu'on dévalorise un diplôme, parce qu'avant, on pouvait mettre quatre ans à l'avoir. Maintenant, on met 3 ans et c'est un diplôme qu'on met sur le même pied d'égalité, sachant qu'il y a beaucoup de jeunes qui ont beaucoup plus de mal... Pourquoi ? Parce que... Je ne devrais pas parler comme ça, mais le redoublement, il n'en existe plus... Moi, j'ai redoublé deux fois, ça ne m'a pas posé de problèmes, bien au contraire. Mes parents ont voulu que je redouble justement pour suivre une scolarité et ne pas pêcher en second. Et maintenant, les redoublements, on n'en parle quasiment plus... C'est un public auquel il faut faire attention, pour lequel il faut être à l'écoute et aussi leur faire comprendre qu'on n'est pas des copains, mais qu'on est là pour les mettre sur le droit chemin. »

(Enseignant de restauration, LP public, Picardie)

« Quatre ans permettaient d'atteindre le bac pro. Le risque est grand qu'il y ait moins de bacheliers professionnels. Ces gamins ont besoin d'un rabâchage et ils ne travaillent pas chez eux. Avant, on pouvait perdre une heure, là on ne pourra plus. La resocialisation est nécessaire, en plus on voit qu'il y a une perte de vocabulaire, ils ne comprennent pas ce que disent les profs ».

(Enseignante de gestion, LP privé, commerce, Ile de France)

« Le BEP, c'était un sas entre la 3^{ème} et le bac pro. Ceux qui s'en sortaient bien pouvaient poursuivre, ceux qui le voulaient entraînent dans la vie active et avaient une qualification. Quatre ans, pour l'enseignement général, permettaient de récupérer les jeunes. Dans le programme, il y a des répétitions, on doit approfondir, mais comme on a des élèves en difficultés, il faut du temps. En volume horaire, ce sera plus difficile pour les élèves en grandes difficultés. Le BEP était une catégorie intermédiaire pour les jeunes. De plus, entre le CAP et le bac pro, il y a un gros écart de niveau. »

(Enseignante de lettres-histoire géographie, LP public, commerce, Ile de France)

« Le bac, c'est trois ans... Moi je suis pas un inconditionnel, j'ai même beaucoup d'inquiétudes sur la capacité des jeunes... En fait le système quatre ans, je me démarque du schéma qui disait deux plus deux au moins on avait le temps de faire du bon travail et d'approfondir. Le schéma trois ans c'est un schéma équitable, et c'est pas plus économique que le deux plus deux, faut pas rêver. En revanche moi j'y vois un énorme défaut : c'est que le jeune qui arrive en première année de cycle de quatre ans, (...), le jeune qui démarre il n'est pas forcément venu là par choix, c'est quand même très souvent contraint et forcé... Donc il lui faut un temps d'intégration dans le système et surtout un temps de reprise de confiance en soi.

C'est une des vertus de l'enseignement professionnel, de notre point de vue, de réconcilier les jeunes avec l'acquisition de choses qui leur semblaient totalement inaccessibles parce qu'elles n'étaient pas suffisamment pragmatiques sous l'enseignement général. Ces jeunes qui ont une intelligence plutôt pratique, quand

ils arrivent la première année ils n'ont pas compris qu'ils étaient aussi capables que les autres de faire quelque chose avec leurs cours ou avec leurs vies donc il y avait une année, une première partie, de reprise de confiance en soi, d'apprendre différemment. Tout ça fait qu'au bout de six mois on fait face à des jeunes qui ont totalement changé. Le prof n'est plus forcément la personne à abattre, d'abord parce qu'il trouve du réconfort auprès du prof : quand il rentre de l'entreprise un peu d'écoute ça fait du bien. Et surtout il voit à quoi ça sert, parce que faire des mathématiques c'est toujours des mathématiques, mais on peut démarrer le programme en CFA en utilisant des notions qui sont transférables dans leur vie de tous les jours, en pâtisserie par exemple les proportions, en cuisine aussi : voilà il y a six couverts, la recette est pour sept ou huit, comment je fais pour ramener la proportion à six couverts ? Tout d'un coup il y a des tas de choses qui s'éclairent. Pas à cent pour cent, hein ! Et là, au bout de la première année on est face à des jeunes qui ne se reconnaissent plus, ils nous disent : « mais qu'est ce que vous nous avez fait ?! ». Maintenant ils vont à l'école en souriant, c'est extraordinaire ! Et là, la durée de quatre ans a, de mon point de vue, un gros gros avantage c'est qu'on a le temps de perdre du temps. Ce n'est pas du temps perdu ça permet à ces jeunes de se remettre en route, enfin ça c'est mon analyse à moi. Alors que dans un cycle de trois ans on aura moins de temps pour perdre du temps, avec tout ce que sa cache de bon de perdre du temps, ce n'est pas que négatif. Bon voilà, c'est un peu ça, ensuite effectivement, l'acquisition des compétences sur un temps plus court, il va falloir travailler plus sérieusement à isoler les fondamentales et ce qui est accessoire. »

(Directeur-adjoint, CFA, restauration, Ile de France)

Cet appel au temps invite à regretter la disparition de la formation au BEP, qui permettait de ré-orienter les élèves, de leur redonner le goût des études sans emprunter au modèle de la voie générale, qui a signé leur échec. La généralisation du bac pro en 3 ans représente ainsi pour certains professeurs la diffusion d'un modèle scolaire inadapté, un formatage auquel une grande partie de la population de la voie professionnelle ne peut se soumettre. Lorsqu'on se rappelle que 40% des sortants de 3^{ème} vont dans cette voie, la domination d'un modèle scolaire unique, susceptible de s'étendre encore davantage, pose en effet question. Si les responsables d'établissement estiment que la réduction du cursus de formation et la remédiation scolaire peuvent aller de pair, grâce aux outils pédagogiques mobilisables - ou à inventer -, les enseignants se montrent plus sceptiques face à cette compatibilité. Ils en voient d'emblée les problèmes à gérer et considèrent comme peu rationnelle l'idée de scolariser le bac pro pour le rapprocher des deux autres baccalauréats et lui donner une double finalité, tout en lui retirant une année de formation.

5.2.3. Des passerelles entre les cursus difficiles à concevoir

L'organisation de passerelles entre les niveaux de formation, entre les diplômes et entre les spécialités accompagne la généralisation du bac pro en 3 ans. Ces passerelles lient le CAP et le bac pro, afin que les titulaires d'un CAP puissent entrer directement en première bac pro, le bac pro et le BTS, mais elles doivent aussi permettre la réorientation en CAP d'élèves inscrits en bac pro. Quant aux relations entre le cursus de formation au bac pro et le baccalauréat technologique, elles sont prévues mais sont difficiles à percevoir. La disparition du cursus de préparation au BEP les rend insaisissables.

Les passerelles établies avec les mentions complémentaires de niveau V ne sont pas non plus très visibles, même si la conservation du BEP en tant que diplôme ouvre a priori les mêmes portes qu'auparavant. Il faut également rappeler que les passages d'une spécialité à une autre ne font pas partie des projets de tous les établissements.

Ces incertitudes sont évoquées dans le rapport rédigé par l'inspection générale (2009). Elles le sont aussi par les personnes interrogées, qui n'envisagent pas facilement l'existence de passerelles dont la forme leur paraît de moins en moins définie.

« Il n'y a pas de passerelles entre les Bacs pro Vente et Commerce, leurs différences sont claires, les lieux de stage sont différents. Il n'y a donc pas de 1^{ère} année commune en Bac pro 3 ans. Pour le bac pro Vente, l'élève va en BEP un an puis en bac pro Vente en apprentissage. Quelques CAP ont pu aller en bac pro, il y a des passerelles possibles grâce à l'offre de formation large et le fait qu'il y ait à la fois formation scolaire et apprentissage. Après le BEP VAM, les élèves pouvaient aller en filière technologique, c'était proposé pour les 4/5 premiers. Désormais, une passerelle existera après la 2^{ème} année de Bac pro 3 ans, mais les passerelles seront mises en place au cas par cas. Un jeune va par exemple être orienté en bac techno après une année de bac pro, car il n'a rien à faire en bac pro. »
(Proviseur, LP privé, commerce, Ile de France)

« Le stage commence dès la 1^{ère} année. On n'était pas dans une seconde de détermination mais en seconde/1^{ère} année de bac pro 3 ans Commerce. On fera seulement passer le BEP, pas le CAP.
Il y a des passerelles possibles, mais elles sont encore méconnues des enseignants, qui ont tendance à envisager spontanément le redoublement, ou de refaire le cursus.
Le stage devra être adapté (par exemple, des élèves de Services arrivent en Commerce), il faudra prévoir des adaptations, des passerelles. En seconde, on préparera au domaine vente-services, il n'y aura pas de problème. »
(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

« L'intérêt de garder le bac pro 3 ans et le BEP+le bac, c'est la possibilité d'offrir des passerelles et de mieux gérer l'hétérogénéité des classes. Les jeunes de CAP ne vont pas en bac pro. »
(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

Les différents liens tissés entre le BEP et d'autres diplômes ne sont pas spontanément projetés dans les discours des responsables d'établissement et des enseignants. La suppression du cursus de formation au BEP semble a priori réduire le nombre des passerelles et plutôt isoler le bac pro. C'est l'ouverture du bac pro vers le BTS qui attire le plus l'attention. Les rapports entre le CAP et le bac pro sont également souvent évoqués, car ils sont perçus sous l'angle des problèmes qu'ils sont susceptibles de poser. L'arrivée de titulaires de CAP en première bac pro laisse perplexes nos interlocuteurs, en raison de l'écart notable qui sépare les deux diplômes, bien plus grand que celui existait déjà entre BEP et bac pro. La gestion des situations de mobilité se fera individuellement, tant il semble difficile, aux prémices de la réforme, de construire un schéma des passerelles empruntables. Toutes le sont en théorie. L'incrédulité des proviseurs les rend cependant peu concrètes. A leurs propres interrogations s'ajoutent les réticences des enseignants,

peu enclins à imaginer la gestion d'une classe aux élèves instables. Dans la mesure où l'accompagnement des élèves au quotidien requiert une grande vigilance et beaucoup d'énergie, la perspective de superposer différents types de contraintes les tente peu. Pour les deux catégories de personnel interrogées, les problèmes que posent la gestion des flux et la gestion de la classe font apparaître les passerelles comme une source supplémentaire de problèmes.

En outre, lors des entretiens collectifs, des interprétations différentes des opportunités offertes aux élèves ont été énoncées. Pour certains, aucune mobilité ne sera désormais possible, sinon du bac pro vers le CAP, lorsque les élèves n'auront pas le niveau suffisant. Pour d'autres, peu nombreux, les passages vers la voie technologique devraient être rendus plus faciles, puisque les deux baccalauréats sont supposés plus proches. Convaincu de cette possibilité, un jeune enseignant de restauration s'est aussitôt vu répondre par ses deux collègues présents : « Tu y crois, toi ?! ».

Les réponses à la question portant sur les passerelles utilisent le futur, comme si la question n'était pas encore d'actualité. Les solutions trouvées au cas par cas permettent de la repousser, mais les responsables d'établissement et les enseignants, qui prévoient tous une plus grande hétérogénéité du public formé en bac pro, savent bien qu'il leur faudra trouver des scénarios plus élaborés.

Dans l'académie d'Amiens, les enseignants proposent trois solutions pour les élèves mal orientés : le doublement, une réorientation vers un autre bac professionnel ou une bifurcation vers le CAP.

« C'est sûr que pour ceux qui avaient quelques difficultés, là, partir sur un bac pro 3 ans, je pense surtout au niveau de l'enseignement général (...), pour certains, ça va être certainement un peu plus difficile. Mais sachant que, malgré tout, du fait que nous, on a des CAP à côté, un élève qui va se trouver en difficulté au bout de cette seconde bac pro trois ans, il aura la possibilité de s'orienter vers le CAP, sous réserve de place bien sûr, et partir sur un CAP pur. Il aura la possibilité de repartir en deuxième année de CAP (...) parce que ce serait bête pour l'élève qui a fait une première année de bac pro 3 ans, une seconde, de repartir et de refaire toutes les bases. (...) Pareil, si un élève qui est en CAP première année, si au bout de la première année, on s'aperçoit que c'est un bon élément, qu'il a la possibilité de suivre en bac pro, il peut se diriger vers un bac pro, mais il accède directement à la première. C'est-à-dire, il ne refait pas une année en marche arrière. »
(Enseignant de restauration, LP Public, Picardie)

Enoncée sous cette forme, la question des passerelles semble simple. Dans la section consacrée plus loin au rôle ambigu du CAP, on verra qu'il n'en est rien, quelle que soit la bonne volonté des uns et des autres.

Dans la région parisienne, le doublement ne fait pas partie des possibilités envisagées, et le passage vers un autre bac pro renvoie aux difficultés, déjà évoquées, que pose la mobilité inter-établissements. Elle exige des négociations, des accords, différents compromis auxquels les responsables d'établissement n'ont pas spontanément envie de consacrer du temps et de l'énergie.

Le glissement vers un CAP est plus souvent évoqué, quelles que soient l'académie et la spécialité de bac pro, car il apparaît comme une solution accessible, les établissements de l'enquête disposant tous de sections de CAP. La difficulté est

alors de faire de cette bifurcation « une orientation positive », comme l'affirme un inspecteur. Convaincre l'élève et surtout ses parents ne semble en effet guère aisé, l'image du CAP n'étant pas des meilleures. Par ailleurs, le nombre des inscrits dans ces sections peut limiter les réorientations (cf la section 6.3.)

La suppression du BEP en tant que palier d'orientation enlève de la souplesse aux processus et aux pratiques d'orientation. Qui plus est, elle menace la possibilité de trajectoires scolaires ascendantes qui étaient offertes aux diplômés de CAP, même si les liens institutionnels entre CAP et bac pro ont été renforcés. Si la réduction du cursus de formation peut paraître plus attractif, il s'avère que la longueur proposée jusque là n'était pas vraiment dissuasive. On peut s'en étonner, car la tendance à l'abandon, très répandue dans la voie professionnelle, peut être attribuée à l'impatience juvénile et au découragement suscité par les années à parcourir. Pourtant, l'analyse des parcours le montre bien, les jeunes peuvent avoir des trajectoires en dents de scie, interrompre un cursus pour en reprendre un autre et s'engager finalement dans des cursus étrangement longs pour des jeunes mal à l'aise dans le système éducatif. Ce constat, qui a conduit le Céreq à modifier les conditions de ses enquêtes, tant les reprises d'études sont fréquentes, met en cause les stéréotypes associés à l'enseignement professionnel. Il montre aussi à quel point le comportement des jeunes est imprévisible, les catégorisations assez simples qui les désignent surtout par leurs difficultés (scolaires, sociales, familiales, psychologiques etc.) ne permettant pas de leur donner la moindre intelligibilité.

5.3. Une refonte des enseignements généraux et des dispositifs pédagogiques favorables à une possible valorisation du bac pro

Certains enseignants des matières générales sont très favorables à la réforme. Ils fondent leur avis sur la rénovation des enseignements généraux, qui leur semble plus apte à renforcer les apprentissages cognitifs purs, tout en modernisant les contenus et les méthodes pédagogiques. Ils y voient également un rapprochement avec le bac général, ce qui revalorise leur position au sein d'une voie professionnelle dont ils ne sont pas les piliers.

La mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques, telle qu'elle est présentée par un représentant de la DGESCO, apparaît également susceptible de mieux faire apprécier la réforme et de donner de l'élan au bac pro.

5.3.1. Élever le niveau de culture générale pour revaloriser la voie professionnelle

Selon des enseignants interrogés, ce sont de nouvelles exigences mais aussi une nouvelle conception des curricula que proposent les enseignements rénovés des disciplines générales. Ils font part d'un profond changement, qui suscite curiosité et intérêt de leur part.

« On n'aborde plus les problèmes de la même manière. Avant, on avait une ouverture par thème, maintenant on est plus sur une ouverture, pas comme les lycées généraux, mais plus basée sur les lectures, avec un socle de culture générale plus conséquent quand même. Les programmes ne bougeront plus,

normalement. Mais en histoire, on était sur le milieu XIXème, XXème. Là, on repart quand même au XVIème siècle, donc on est sur une vision à plus long terme. On leur donne un socle beaucoup plus cohérent. On calque pas vraiment, mais on est dans un bac général inférieur.

Q : Ça ne risque pas de rebuter les élèves ?

- Mais ça, c'est le problème de l'École, c'est pas le problème du programme ! Que le programme soit du XIXème siècle ou du XVIème siècle, pour ceux qui n'ont pas envie de bosser, ça ne changera strictement rien pour eux (...). Et puis moi, je pense qu'il faut être un peu ambitieux aussi. Si on considère qu'un plombier n'a pas à connaître les grandes découvertes, ok, après il faut savoir où on veut les amener et ce qu'on veut faire d'eux. »

(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP public, Picardie)

« On a la bivalence, lettres/histoire-géographie, et maintenant l'éducation civique, puisqu'avec la réforme elle revient maintenant aux professeurs d'histoire-géographie. On s'était rendu compte qu'en histoire géographie et en français, il y avait beaucoup de choses qui se recoupaient entre le BEP et le bac pro. Par exemple, en français, dans le bac ancienne formule, on devait voir les quatre genres : narratif, argumentatif, le théâtre, la poésie sur chaque année. Donc, on faisait quatre fois les mêmes choses, en approfondissant bien sûr, mais on se rendait compte que les élèves finissaient par être un peu essoufflés... De la même manière, dans l'ancien programme en histoire géographie, on voit la mondialisation sur trois années, toujours en approfondissant, mais les élèves fatiguaient quand même de revoir les mêmes notions. La mondialisation, une fois qu'on l'a vue, c'était bien compris (...). Pour les programmes de lettres et d'histoire-géo, il y avait beaucoup de choses qui se recoupaient, donc on peut tenir les mêmes capacités, les mêmes compétences sur trois ans (...).

Le nouveau programme, l'avantage, c'est que ça se recoupe moins. Le programme est plus large, puisqu'on commence à la Révolution française et que les élèves ont besoin de ces sources historiques, de ces repères, d'autant plus avec l'éducation civique. Et le programme de terminale se termine un peu plus sur la France et je vois qu'avec mes terminales actuelles, ancienne formule, c'est un souhait d'approfondir sur la France. Donc, je dirais que le programme répond pour l'instant bien aux attentes des élèves (...). Nouveauté aussi du bac pro trois ans en géographie, c'est que les élèves doivent travailler sur des logiciels de cartographie (...).

Pour les professeurs, il y a des interrogations sur la mise en place de cette formule par module (...). Donc, un professeur va enseigner ces trois matières. On ne va pas mettre un professeur de français, un professeur d'histoire-géo. Il nous faut vraiment les 4 heures et demi parce qu'on peut prendre ces 4 heures et demi pour faire 4 heures et demi de français sur une semaine puis la semaine après 4 heures et demi de géographie. En fait, on va pouvoir moduler. »

(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP privé, Picardie)

« En histoire, il y a eu un remaniement des programmes, ils ont été étalés sur 3 ans pour éviter les redondances. Et ils sont accessibles. En français, il y a eu introduction de quelques nouveautés et on reprend quelques notions. En histoire-géo, le programme est très différent en revanche. On commence à la Renaissance, alors que l'ancien programme portait exclusivement sur l'histoire contemporaine. En français, il y a de l'histoire de l'art, c'est nouveau. Une formation de deux journées va être bientôt organisée exprès pour ça. La crainte, c'est que le cours empiète sur les cours d'arts appliqués, or les profs d'arts appliqués ont peur que ça leur enlève leurs prérogatives. L'ECJS (Éducation civique, juridique et sociale) a été supprimée, mais on n'en faisait pas vraiment. En français, on est assez libre sur l'organisation

et le contenu des programmes. Il y a un gros travail d'appropriation à faire pour les profs, surtout pour ceux qui sont en poste depuis peu. Mais en même temps, c'est plus facile pour les jeunes profs. »

(Enseignante de lettres-histoire géographie, LP public, Ile de France)

Même si la rénovation est jugée « ambitieuse », elle est néanmoins estimée réalisable, au moins pour ce qui concerne les lettres. Si la difficulté semble accrue pour les élèves issus de SEGPA, elle n'apparaît pas insurmontable. En outre, affronter ce type de difficultés fait partie de l'expérience commune des enseignants de la voie professionnelle, qui la trouvent autant éprouvante que stimulante. L'adaptation aux élèves y est en effet la règle, pour éviter les conflits, l'absentéisme, les chahuts, et permettre aux élèves d'acquérir une certaine somme de savoirs. Plusieurs professeurs d'enseignement général ont fait part de leur plaisir à travailler auprès de lycéens professionnels ou d'apprentis, en évoquant le défi imposé mais aussi la joie d'obtenir des résultats significatifs. Proches sans le dire (ni forcément en être conscients) des hussards de la république, ces enseignants militent en faveur d'un système éducatif favorable à la mobilité sociale et trouvent dans l'enseignement professionnel un moyen d'accomplir ce qu'ils présentent volontiers comme « une mission ».

Quoi qu'il en soit, les nouveaux programmes d'enseignement général offrent aux enseignants une souplesse et une liberté dont ils ne disposaient pas auparavant. La place faite au questionnement, à l'échange, avec plusieurs clés thématiques et supports les séduit également. Certains y voient l'affirmation de liens plus étroits entre bac pro et BTS, ce qu'ils apparentent à une revalorisation du bac pro comme de leurs propres statuts et carrières.

Cette satisfaction n'est cependant pas totalement unanime. Quelques professeurs, quelle que soit la discipline enseignée, voient mal en effet comment concilier la densité des programmes à parcourir et le temps pour le faire.

Des exigences peut-être trop élevées

Des voix discordantes se font ainsi entendre. Certaines portent sur ce qui apparaît comme un excès de réforme. Le ton peut être caustique ou agacé. Changer « même ce qui marche » ou faire mine d'inventer ce qui se fait déjà dans la pratique suscite quelque ironie.

Une enseignante formule par exemple des réserves précises sur les transformations apportées.

« Quand on veut tout changer dans la réforme, on réforme aussi la conception pédagogique, comme si l'ancienne formule était désuète, donc il faut quelque chose de nouveau ! Il ne faut pas partir négatif. Pourquoi ça ne marcherait pas ? Mais, comme on veut réformer, le système change, il faut changer tout le reste, comme si auparavant, il n'y avait pas de choses bien qu'on aurait pu garder ! Donc, il faut changer les programmes. Je trouvais que les programmes avant étaient très bien ! Là, ceux qui ont été « pondus » en français, pour reprendre des termes que j'ai entendus dans les réunions, sont bien. Ils sont très différents, mais ils sont bien. On a beaucoup plus de souplesse dans la façon d'aborder les questions etc. C'est parfois un piège, aussi, mais on a une liberté pédagogique en français, qui est bien plus large qu'en histoire géographie (...).

Les élèves de LP ne sont pas forcément pauvres tant au niveau de la langue que des connaissances, on peut faire vraiment des choses bien. Donc, je trouve que le programme nouvelle version est vraiment différent. Mais attention maintenant, par rapport au bac général, il faut être honnête, dans ma discipline le bac pro en 3 ans en est loin. Par contre la terminale, ça se rapproche sensiblement dans ce qu'on attend dans les exigences d'écriture, de compréhension aussi. C'est pour ça que j'ai trouvé qu'en lettres, entre le programme de seconde et celui de terminale, j'ai l'impression qu'il y a quatre marches qu'on nous demande de faire en trois pas ! (...) Par contre en histoire-géographie, je dis bien, c'est une honte, c'est une aberration ! Il vaut même mieux en rire ! Parce que quand on dit : « vos élèves qui sortent de 3^{ème} ou de SEGPA et qui viennent en bac pro 3 ans, vous allez faire avec ces élèves Erasme, l'humanisme etc. », franchement, quand je les vois là, les terminales BEP, même les plus bosseurs, même avec toute la bonne volonté du monde... Ils sont nés en 1990, 1991... Ils ont du mal à situer leur date de naissance par rapport par exemple à la chute du Mur de Berlin et on ne parle que de ça dans l'année... Qu'est-ce que vous allez leur parler d'Erasme ?! C'est à des années lumières !

C'est là où on voit que les programmes ont été faits par des gens dans les bureaux, au ministère, et ce sont des gens qui n'ont pas d'enfants en lycée professionnel ou ils ne savent pas ce que c'est qu'un élève de lycée professionnel. Ça ne veut pas dire que ces élèves n'ont pas le droit d'avoir une culture générale, historique, mais il y a des niveaux d'ambition qui auraient dû être revus à la baisse ! (...) Là, en seconde, ils repartent à Erasme, le siècle des lumières, il y a la révolution... Ça va être la révolution aussi dans les cours ! Les élèves, entre 16h30 et 17h30, vous allez leur parler du camp des Montagnards etc., j'imagine bien ! Mais nous le ferons puisque ce sont les exigences ! (...) J'espère qu'on va nous faire des manuels splendides ! (...) Je trouvais que l'ancien programme était plus axé sur la société, l'évolution de la société, les mœurs, l'évolution du monde du travail, l'école, la laïcité, c'était de l'histoire, la dimension humaine, religieuse, économique, scolaire. Tandis que là on revient à l'histoire telle qu'on l'enseignait avant, c'est-à-dire, je pense, à l'histoire, le bagage ! (...) L'histoire géographie de toute façon, ce sera douloureux à enseigner ! (Enseignante de lettres-histoire géographie, LP public, Picardie)

D'autres propos vont dans le même sens. Tous les enseignants rencontrés ne sont pas aussi diserts sur ce sujet, en préférant laisser la place au doute plutôt qu'à la suspicion immédiate. Ils « attendent de voir ».

Si le choix laissé aux enseignants et la valorisation des initiatives pédagogiques semblent de bons principes, la proximité avec le lycée général peut cependant être perçue comme une mise à distance trop grande entre les contenus d'enseignement et l'expérience quotidienne des élèves. Alors que dans les programmes destinés à l'enseignement professionnel sont toujours intervenues des considérations sur le public, son origine et sa condition sociale, son avenir professionnel aussi, considérations qui ont pu porter à une certaine moralisation et à une conception parfois assez déterministe des trajectoires sociales (Tanguy, 1983), l'influence donnée cette fois aux savoirs savants et à une perspective plus large qu'avant de la culture générale fait craindre un rejet de la part des élèves. Des retrouvailles avec ce qu'ils ont pu connaître au collège ou avec ce qui a entériné le diagnostic d'échec scolaire pourraient en effet les détourner des enseignements, voire les pousser à l'abandon. Les nouvelles dispositions pédagogiques, qui offrent une certaine latitude d'action aux enseignants, interviennent néanmoins pour éviter cet écueil. Les enseignants les mentionnent. Mais ils sont plusieurs à s'interroger sur l'usage qu'ils pourront en faire et insistent sur la nécessité de recevoir une formation

spécifique. Cet appel à la formation continue, l'expression d'un besoin de repères explicites reviennent fréquemment dans leurs discours, quels que soient leur ancienneté et la matière qu'ils enseignent (les enseignants des matières professionnelles partagent en effet le même souci).

La portée des transformations induites est cependant volontiers relativisée, dans la mesure où l'ambition des enseignements et les conditions d'évaluation restent à un niveau d'exigence inférieur à ce qu'elles sont dans l'enseignement général et technologique (peu d'apports purement conceptuels, peu de travail personnel). Les enseignants qui adoptent cette approche sceptique font observer que les matières générales sont corrélées à l'enseignement professionnel et que leur contenu relève en conséquence d'une approche plus concrète et utilitaire que réflexive (dont la dissertation reste le modèle). Selon eux, cette approche modère les exigences. De plus, l'écart qui existe nécessairement entre curriculum formel et curriculum réel, si bien conçus et présentés soient les programmes, dissuade de prendre les exigences officielles au pied de la lettre.

« Ce n'est quand même pas la mer à boire ! Le niveau d'exigence est peut-être un peu plus élevé que dans le système du BEP, mais c'est quand même pas... De toute manière, c'est ça aussi qui peut expliquer ce manque de travail hors classe, c'est que les élèves se rendent compte que ce n'est quand même pas si compliqué que ça et qu'avec un minimum de travail, on peut avoir la moyenne (...). Après, il y a aussi le problème du travail. Moi, les élèves que j'ai cette année, en terme d'investissement, d'implication, enfin, implication en classe, j'ai pas de soucis, mais hors classe, il n'y a pas de travail, et ça, c'est pas nouveau (...). Je vous le dis, il n'y a pas tout ce qui relève de la théorie, et puis c'est pareil, ils n'ont pas de dissertation à proprement dit. Vous n'avez pas de choses extrêmement développées ou structurées à mettre en place. Si vous voulez l'idée, avec un bac pro on est plus sur du savoir faire que du savoir. Il y a moins de choses à apprendre, moins de travail à la maison. Mais, la première chose que l'on dit aux élèves : « ce n'est pas parce qu'on est sur un bac pro que vous devez occulter entièrement l'enseignement général. Surtout pas ! L'enseignement général, il est fondamental aussi, tout en sachant que l'enseignement général est au service de l'enseignement professionnel. Vous faites du français pour améliorer votre expression écrite, pour pouvoir rédiger des lettres, des courriers commerciaux, qui soient à la fois efficaces et bien écrits. Vous faites des mathématiques pour savoir gérer un magasin. Il n'y a que l'histoire géo peut-être qui n'a pas cette attache... Vous faites de l'anglais pour pouvoir communiquer d'un point de vue commercial ». Les matières générales sont au service de l'enseignement professionnel. C'est erroné de faire un distinguo entre les matières générales et les matières professionnelles. »
(Enseignant de commerce, LP privé, Picardie)

Plus que les changements dans les curricula, c'est le manque d'implication et de travail des élèves que redoutent les enseignants. Manque auquel l'institution éducative porterait une trop grande tolérance. Ainsi, pour certains de nos interlocuteurs, l'indulgence qui règne dans la notation des élèves, aussi bien pendant le cursus que lors des évaluations (examen final compris) ne pousse pas les jeunes à travailler. Ce décalage entre les référentiels et les modes d'évaluation invite à considérer avec circonspection la hausse du niveau d'éducation, celle qui a eu lieu depuis le milieu des années 1980 comme celle qui est attendue avec la généralisation du bac pro en 3 ans. Aux dires des enseignants, les pressions exercées sur les élèves sont plutôt faibles. Une impunité assez grande leur serait

accordée, pour éviter les abandons et les sorties « sans qualification ». A contrario, les contraintes sont déclarées importantes pour ce qui concerne les enseignants, en raison des multiples responsabilités qu'ils doivent assumer, dans un environnement peu favorable : faible niveau scolaire d'élèves souvent orientés contre leur gré ; admission en enseignement professionnel d'un grand nombre de primo-arrivants ne maîtrisant pas la langue française ; développement des difficultés économiques des familles populaires propice à la démission éducative ; instabilité des politiques menées dans la voie professionnelle ; affaiblissement des cadres institutionnels...

Les enseignants estiment qu'il leur est beaucoup demandé, alors que les élèves ont en revanche peu de comptes à rendre. Ils mettent en valeur ce paradoxe qui repose sur une valorisation volontariste des élèves, combinée à de faibles exigences et, in fine, à une incitation à renoncer à l'effort... Si ce renoncement ne touche pas tous les élèves, il est néanmoins souvent évoqué au nom des contradictions que doivent affronter les enseignants : réhabiliter, redonner confiance en insistant sur les qualités non scolaires, mais aussi dispenser des savoirs et des savoir-faire dont certains requièrent des compétences scolaires. Un jeu subtil doit s'établir entre toutes ces contraintes. Un peu dépitées par les résultats obtenus jusqu'à présent et inquiètes des effets de la réforme, deux enseignantes de commerce soulignent que les élèves peuvent beaucoup se permettre sans encourir de sanction, même plus celle de ne pas obtenir le diplôme... Selon elles en effet, les consignes implicites contenues dans la réforme sont de faire accéder massivement les élèves à un diplôme. L'impératif de délivrance du diplôme devrait ainsi l'emporter sur le jugement objectif du niveau des élèves. En tant que certification intermédiaire le BEP devrait par conséquent être facilement délivré, mais le bac pro aussi afin de ne pas laisser un trop grand nombre de jeunes sortir du système éducatif munis d'un diplôme de niveau V sans grande valeur. Autorisés à manquer les cours, à ne pas travailler chez eux, à ne pas faire d'efforts... sans risque d'échec à l'examen, les élèves n'auraient plus aucun intérêt à s'investir dans le travail scolaire. Inquiètes de la perte de crédibilité de la formation et du diplôme, ces enseignantes y voient aussi une atteinte à leur légitimité professionnelle.

5.3.2. De nouveaux dispositifs pédagogiques

L'autonomie des établissements et des équipes pédagogiques est l'un des grands pôles de la réforme. Les responsables d'établissement l'envisagent sans déplaisir, même s'ils en redoutent les effets d'inégalité. Ils y voient l'occasion de redynamiser leurs équipes, de lancer plus facilement de nouveaux projets et d'avoir une plus grande maîtrise sur le fonctionnement de leur établissement. Mais c'est justement cette capacité d'action et tous les jeux interpersonnels qu'elle est susceptible de favoriser que craignent les enseignants. Pour eux, une plus grande autonomie laissée aux responsables d'établissement équivaut à l'établissement de nouvelles relations et donc à l'imposition de nouvelles contraintes. Cette autonomie irait donc avec une perte de leur propre liberté.

Si l'on en croit un représentant de la DGESCO, pourtant, c'est à l'ensemble de l'équipe éducative que s'adresse l'élargissement de l'autonomie. Trois mesures-phares ont été lancées : le projet, l'accompagnement personnalisé, la mise en place d'un bloc de 152 h d'enseignements généraux diversement découpable (le choix peut être d'assurer 50 heures par an en bac pro 3 ans par exemple, en privilégiant

une discipline une année, une autre la deuxième année et encore une autre la troisième année. Différentes modalités peuvent ainsi être choisies). Ces mesures reposent sur la concertation et la cohésion des équipes pédagogiques, qui peuvent être à l'origine d'initiatives variées.

Ce représentant de la DGESCO, depuis longtemps spécialiste de la voie professionnelle, insiste sur la latitude d'action donnée aux établissements. Si l'absence de prescriptions de la part du ministère est perçue comme un abandon par certains enseignants, voire comme une démission institutionnelle au profit d'une mise en concurrence des établissements et d'une sorte de « privatisation » du système public d'enseignement (ce que pensent aussi plusieurs proviseurs), elle résulte selon lui d'une dynamique de reconnaissance de la capacité d'action des professionnels « de terrain ». Étant les plus à même d'identifier les atouts et les limites de leur établissement comme de leur public, les responsables d'établissement et les enseignants sont aussi les plus aptes à déterminer les politiques à mettre en œuvre.

Au moment de l'enquête, l'absence de consignes apparaissait plus déconcertante que mobilisatrice. Les personnes interrogées se sont montrées peu expansives sur les nouveaux dispositifs pédagogiques, seul l'accompagnement personnalisé (appelé plus souvent « aide individualisée ») générant des propos soutenus au nom des problèmes qu'il laisse entrevoir (abordés dans la partie 6.3). Les enseignants saisissent mal en effet comment il s'organise et à quoi il peut être dédié. De fait, il concerne toutes les disciplines et non pas une discipline en particulier. Il correspond à un bloc de 210 heures/cycle dans la grille horaire du bac pro 3 ans, 210 heures qui ne sont pas obligatoires et reviennent à deux heures et demi hebdomadaires.

« L'idée, c'est de construire des modules pour résoudre des problèmes d'apprentissage, favoriser les passerelles (par exemple pour des élèves de CAP entrant en bac pro, des jeunes de bac pro entrant en BTS etc.). Il y a plusieurs approches possibles, selon les besoins des élèves. Cela relève de l'autonomie des établissements. (...) En accompagnement individualisé, on peut regrouper des élèves de différentes sections, on peut aussi mettre en place des groupes de niveaux.

Ce sont des horaires cycle.

Il peut y avoir des évaluations diagnostiques. L'équipe pédagogique fait des propositions au chef d'établissement. Dès juin le chef d'établissement doit élaborer un programme de travail. »

Selon cet interlocuteur, qui réfère son propos à ceux d'un ancien doyen de l'Inspection générale : « les élèves se répartissent en trois tiers : un tiers en grandes difficultés, un tiers sont OK, un tiers aura de l'accompagnement personnalisé. »

Pour ce qui concerne le « projet », les prescriptions sont là aussi plutôt concises.

« Le concept de « projet » est maintenu, cela peut être un PPCP, un projet disciplinaire, artistique et culturel, c'est très ouvert. Il n'y a pas d'horaire prescrit. C'est obligatoire mais sans volume horaire. C'est le projet qui l'emporte, quel qu'il soit. Le PPCP (180 heures, moitié enseignement général/moitié enseignement

professionnel) était trop rigide, les équipes étaient inégalement motivées. Cela peut relancer des projets qui ne pouvaient pas voir le jour dans le cadre du PPCP.

A la rentrée 2009, il y aura la pédale douce sur le projet pour favoriser l'accompagnement individualisé. De plus, il y a un bloc horaire de 152 heures/cycle en enseignement général qui contribue à la professionnalisation (par exemple du français en supplément pour le secrétariat, de l'anglais pour l'hôtellerie-restauration) ; chaque établissement choisit. »

Quant aux redoublements, il précise qu'« ils seront possibles en terminale », opportunité dont les responsables d'établissement et les enseignants interrogés n'étaient pas informés au moment de l'enquête. Il souligne aussi qu'« une quinzaine de versions des grilles horaires ont été élaborées », ce qui montre à quel point l'exercice d'absorption du cursus de formation au BEP dans un bac pro en 3 ans n'est pas allé de soi. Et dans la mesure où différentes enveloppes budgétaires ont été prévues pour satisfaire certaines revendications enseignantes et rendre possible la mise en place des nouveaux dispositifs, il s'avère que « La réforme coûte plus cher qu'avant. Il y a explosion du budget ! ».

Ces différentes initiatives, qui ont pris corps au fil des années 2008 et 2009, conservent une certaine part de flou afin que les équipes puissent se les réapproprier, les adapter aux particularités de leur public et les inscrire dans une véritable politique d'établissement. On peut comprendre par conséquent le caractère inquiétant qu'elles revêtent aux yeux des enseignants. La mobilité de leur cadre d'exercice professionnel ne représente pas à leurs yeux qu'une aubaine. Ils s'interrogent ainsi sur leur service, sur les nouvelles composantes de leur métier, sur le partage à mettre en place entre formation et évaluation... Et se demandent en quoi consiste réellement l'accompagnement personnalisé, dont les modalités leur échappent encore. Ce qui relève de leurs obligations de service et de leurs compétences fait ainsi question.

Lorsque l'enquête a été menée, aucun représentant de la DGESCO ni de l'Inspection générale n'était en mesure de répondre à ces questions. En mai 2009, date de l'entretien avec le représentant de la DGESCO cité ici, diverses interrogations étaient encore en suspens.

« Un complément horaire professeur est attribué à chaque établissement, dans une enveloppe globale, en fonction du nombre réel d'élèves dans l'établissement. Il n'est pas prévu par discipline. On a un problème pour l'estimation sur l'horaire pour chaque discipline. Les chefs d'établissement vont devoir négocier et prévoir à qui ils attribueront ces compléments... Cela redonne un peu de vigueur aux projets d'établissement. Mais l'autonomie, c'est quand même dur à prendre ! »

En outre, bien qu'un service de la DGESCO ait pour mission de suivre les initiatives prises ici et là grâce au **système Sconet**, tout n'était pas encore au point à la fin de l'année scolaire 2009.

« On ne peut pas mettre toutes les infos sur le logiciel. C'est l'Inspection générale qui évalue. Le Bureau anime et doit suivre, mais le système d'info est en cours d'élaboration. Le Bureau faisait un suivi systématique des statistiques, mais il fera désormais l'observation de la carte des formations. D. essaie d'avoir une évaluation nationale de ce qui se passe dans chaque académie. Des indicateurs sont créés.

Un tableau de bord sera élaboré et restitué aux académies. Mais quelle en sera la publication ? ... Ce sont des outils de dialogue entre la DGESCO et les académies. Pour cette année, on n'aura pas d'infos statistiques par la DEPP, mais elle va s'y mettre.

En tout cas, on constate que 66 000 élèves étaient inscrits en bac pro 3 en 2008 au lieu des 45 000 prévus. »

Ces propos rappellent l'urgence dans laquelle s'est mise en place la réforme ainsi que les incertitudes qui planent encore sur son accompagnement. Ils montrent aussi la rapidité de sa mise en application et la réactivité de l'institution éducative, de l'administration centrale aux établissements scolaires, en passant par les rectorats d'académie, plus prompts à s'engager dans la généralisation immédiate du bac pro en 3 ans que ce qui avait été prévu. Cette rapidité fait émerger de multiples questions, politiques et pratiques, et produit quelques doutes sur la mise en place réelle des dispositifs prévus. C'est le cas pour l'accompagnement personnalisé.

5.3.3. Les doutes que suscite l'accompagnement personnalisé

Lorsque les enseignants évoquent l'accompagnement personnalisé, c'est d'abord pour exprimer les difficultés qu'ils éprouvent pour en cerner les contours. La détermination des « besoins » individuels, le caractère prioritaire des manques à compenser, les modes de résolution et d'organisation à choisir font l'objet de nombreux doutes, qui renvoient une fois encore à ce qui peut être exigé des enseignants et à ce qui constitue le cœur de leur métier.

Par ailleurs, l'autonomie laissée aux établissements et aux équipes pédagogiques pour mettre en œuvre ce dispositif les préoccupe. De plus, s'il faut « inviter » les élèves à bénéficier d'un accompagnement personnalisé, la question qui se pose alors est celle de l'assiduité de ces élèves. L'expérience acquise par certains enseignants (en CAP) montre ainsi que les élèves qui sont désignés comme bénéficiaires considèrent comme une punition les heures de « soutien » qui leur sont allouées, et se gardent de les suivre. Comme le volontariat est la règle, rien ne peut empêcher cet absentéisme, sinon une force de conviction particulièrement développée chez les enseignants. Mais face à la très faible motivation des jeunes, à leurs tentations à la fuite, plusieurs enseignants ont dit avoir renoncé à ces heures d'accompagnement. Le fait que les élèves les vivent mal en se sentant stigmatisés génère un grand écart entre les efforts que réclament ce travail aux enseignants et les résultats auxquels ils peuvent aboutir. Le principe même de la « personnalisation » leur semble peu pragmatique, car il nécessite un ensemble de conditions difficiles à réunir, qui s'alourdit lorsque la population devient de plus en plus hétérogène.

« Le positionnement n'est pas réel, c'est une lourdeur administrative, alors il n'y a pas de pédagogie individualisée, pas d'adaptation à l'élève. »
(Proviseur, LP privé, commerce, Ile de France)

« - Il y aura de l'aide individualisée l'année prochaine, appelée « heures de soutien ».
- Il y avait des modules cette année. L'aide individualisée, cela peut aider mais...
- Mais si la présence n'est pas obligatoire, ils ne viennent pas !

- Une fois, j'ai fait un module pour des élèves qui avaient foiré un contrôle, mais ils se sont sentis punis !

- Notre IEN est venu et nous a dit : « tout est à construire », ce n'est pas rassurant ! »

(Enseignants de restauration, LP public, Ile de France)

« C'est bien beau mais on y passe sa vie ! C'est utopiste ! On tend à faire 35 heures dans l'établissement, on brasse des tas de tâches administratives. Le contrôle en cours de formation c'est très très lourd à gérer, les stages aussi, le suivi des élèves... On nous demande d'être tout en même temps, on ne le peut pas. En plus, il n'y a pas de formation pour nous préparer à ce nouveau métier. Quelle est la formation pour l'aide personnalisée ? Et que fait-on de la classe pendant ces deux heures. On ne peut pas laisser les élèves en autonomie. C'est bien beau d'avoir de belles idées, mais le gros du travail, c'est de la discipline, c'est de maintenir l'ordre, des conditions de travail favorables pour les élèves. »

(Enseignantes de commerce, LP public, Ile de France)

Dans la mesure où c'est souvent dans les enseignements généraux que les élèves rencontrent le plus de problème, c'est spontanément à ces enseignements (en l'occurrence mathématiques et français) que les professeurs dédient a priori l'accompagnement personnalisé. Assimilé à un soutien scolaire, il est envisagé comme un apport complémentaire offert ponctuellement à un groupe d'élèves souffrant du même type de manques. Plein d'inconnues restent en suspens : comment et quand apprécier le besoin à combler ? Quels seront les modes d'attribution des heures prévues, dans quelle mesure seront-elles exigibles ? Les enseignants font part de leurs propres besoins en formation pour accomplir cette aide. L'individualisation ne leur semble pas si aisément accessible lorsqu'on est préparé à former un collectif.

Alors qu'on pourrait les croire partagées, les notions auxquelles se réfèrent les textes officiels ne prennent pas le même sens selon les interlocuteurs. Celui-ci dépend de l'expérience acquise, des habitudes de travail en équipes en usage dans l'établissement, de l'existence même de ces équipes (souvent réduites à deux personnes), de la politique de l'établissement en la matière... Différentes dynamiques collectives sont en place. Certains responsables d'établissement espèrent que les innovations liées à la réforme vont favoriser ces dynamiques, les renouveler, le travail en commun n'étant pas toujours très répandu chez les enseignants. La constitution d'une « équipe » se heurte à plusieurs limites : disciplines enseignées, affinités, génération... Elle met en présence différentes conceptions du métier d'enseignant mais aussi différentes approches du diplôme et du métier auquel il prépare. La question du « besoin » à définir n'est ainsi pas si simple à résoudre : quel est en effet le besoin le plus important à combler ? Celui qui permettra d'élever le niveau scolaire, de renforcer les compétences professionnelles, d'obtenir le diplôme ? Qui emportera la décision, en fonction de quels critères ?

« Là, dans le cadre de la réforme, avec l'aide individualisée qui va se mettre en place, s'il n'y a pas de concertation, on arrête ! Dans la réforme, les élèves ont 10 heures de cours de français et de maths et comme en lycée général, il y a 2 heures 30 prévues par division d'aide individualisée. L'aide individualisée, ça peut être du tutorat, du soutien, de l'accompagnement individuel... Moi, ça me fait peur parce que comme ça peut prendre plein de formes différentes... Un élève aura besoin d'un soutien, un autre aura besoin plus d'un tutorat, comment ça se met

en place ? Là, le groupe de travail a construit simplement un outil qui permet à l'élève de se positionner et de réfléchir, uniquement sur son projet personnel et professionnel. A partir des entretiens individuels qui sont proposés, on essaie de voir les points forts, les points faibles de l'élève, de quoi il a besoin, de soutien en maths, de soutien en langue...

Q : Ces entretiens sont réalisés par qui ?

- (rires) Ah ça, il faut qu'on continue à en discuter ! Pour certains collègues, ça fera peut-être partie de leurs 18 heures de cours et pour d'autres, ce sera des heures sup. Ils feront leurs heures de cours, mais il restera des heures d'aide individualisée à prendre, ils les prendront. Là, c'est une stratégie, on sauve les postes ! L'aide individualisée, j'ai beau faire partie du groupe de travail, concrètement, je ne comprends pas encore comment ça peut se mettre en place. Il y a eu un conseil pédagogique, je comprends ce qu'ils disent, mais concrètement, on fait quoi ? Et sur l'aide individualisée, s'il n'y a pas de concertation, ça ne peut pas fonctionner. C'est quoi la concertation : c'est une fois par mois, c'est tous les quinze jours ? S'il y a concertation, ça veut dire qu'on lâche les élèves ? Et si l'élève a besoin d'aide individualisée et qu'on est en concertation ? Pour moi, la concertation, ça fait partie du temps de service.

Q : C'est-à-dire des 18 heures de cours ?

- Si c'était inclus dans le temps de service, je trouverais ça bien, même l'histoire de la concertation. Mais la réalité, je sais que ça ne sera pas ... »
(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

La compression du temps réservé à l'enseignement explique en partie les réserves des enseignants à l'égard de ces dispositifs. Outre la question de leur service, dont ils sont nombreux à parler, ce sont aussi les capacités des élèves à se soumettre à différentes exigences en un temps réduit qui leur semblent en cause. Il leur paraît ainsi difficile de demander à des élèves en difficultés dans certaines matières, sans réel projet professionnel, de se professionnaliser, de préparer le bac pro et d'obtenir le BEP, tout en assimilant les savoirs nécessaires à une éventuelle poursuite d'études. Ils le répètent volontiers, l'institution éducative ne demande pas autant aux autres futurs bacheliers. Le rapprochement entre les trois catégories de baccalauréat nierait ainsi non seulement les caractéristiques spécifiques des jeunes de la voie professionnelle (en termes de niveau scolaire, d'origine sociale, de maîtrise de la langue etc.), mais aussi celles des diplômés professionnels. A leurs yeux, la superposition des objectifs et des heures de travail apparaît potentiellement dissuasive. Et si donner de la cohérence au projet professionnel et à une formation nécessairement très composite leur semble indispensable, la multiplication des enseignements, des dispositifs pédagogiques et des finalités octroyées au bac pro, dans un temps raccourci, s'apparente plutôt à une dispersion des enjeux.

Enseignant : un métier en évolution

Extrait d'un entretien avec une enseignante de commerce, LP public, Picardie

« (L'élaboration de projets et) l'aide individualisée vont demander un gros investissement des équipes, donc ça veut dire que c'est en-dehors des 18 heures de cours. Mais si systématiquement c'est faire de la concertation et mettre en place des outils pour aider nos élèves sans que derrière il n'y ait de compensation - on nous dit travailler plus pour gagner plus -, et si derrière il n'y a pas d'heures sup qui sont payées, c'est bon, les collègues vont dire : « on arrête ». Pour moi, derrière tout ça, il y a aussi l'annualisation du temps de travail

et à un moment donné, en tant qu'enseignant, on va avoir 35 heures de présence dans l'établissement, avec 18, 20 ou 24 heures de cours à assurer... Mais que je sois présente 30 heures dans l'établissement, ça ne me gêne pas. J'ai 18 heures de cours à assurer, il y a des réunions... D'accord, mais ça veut dire que quand je rentre à la maison, je n'ai plus de copies à corriger, je n'ai plus de cours à préparer, parce qu'on m'a laissé du temps dans l'établissement, on m'a mis un ordinateur à disposition... Mais si on a 80 profs qui doivent travailler dans l'établissement avec 5 ordinateurs, on fait quoi ? Il faut aussi qu'on amène aussi notre matériel ? Moi, ça ne me gêne pas. Mais moi, je suis comme tout le monde, une fois que j'ai fait trente heures, j'ai fait mes trente heures et je ne reviens plus dessus. Maintenant, j'ai des copines qui sont profs en Angleterre, une est prof de français. Quand je vois ce qu'elle fait ! Elle a des temps de concertation en équipe qui sont prévus sur les plages horaires du lundi au vendredi et pas en-dehors de son temps de travail. A 5h et demie, elle n'est pas au lycée pour mettre en place des outils... Elle a 18 heures de cours plus d'autres charges, mais c'est prévu en conséquence ! Elle a un autre salaire que le mien. Moi, je peux faire 28, 30 heures, le même taf qu'elle, mais je ne suis pas rémunérée... Il y a quelques heures sup qui me reviennent en tant que prof principal, mais c'est clair que si sur l'aide individualisée qui demande un gros temps de concertation, c'est en-dehors des heures de travail, c'est après 5 heures et demi et en plus c'est pas rémunéré, les collègues ne vont pas s'investir... parce que ça va ! Dans certains établissements, quand on a fait 18 heures, on est content. Ça a déjà pris beaucoup d'énergie. Là-dessus, si on est prof principal, on a rencontré les parents. Moi, si dans la semaine, j'ai dû rencontrer 3 ou 4 parents, discuter avec la CPE et en plus je fais 3 heures de coordination, la semaine d'après, c'est autre chose, on sature et ça se fait au détriment des élèves. Sur mes 18 heures, j'ai 2 heures d'aide individualisée, très bien... Mais si j'ai deux heures payées en heures sup et que ça me demande cinq heures de boulot derrière, moi je dis non. Mais je pense que je ne suis pas la seule. Il y a des profs qui sont profs principaux d'une classe de 35, vous pensez ! La réforme, elle n'attaque peut-être pas nos statuts, mais dans nos façons de travailler, de ce qu'on va exiger de nous - on est prof mais on est aussi le prof qui accompagne l'élève dans des démarches personnelles, pour réussir son orientation, c'est tout ça qui vient en plus... -, pas notre statut de prof directement, mais notre fonction de prof, elle va évoluer avec la réforme, notamment à travers l'aide individualisée. Parce que par exemple j'ai un élève, on lui avait trouvé un lieu de stage, il n'y est pas allé. Donc j'ai discuté avec lui. Je lui ai dit : « on est un peu en colère après vous parce qu'on vous avait trouvé un lieu de stage ». Il me dit : « oui, je sais, mais de toute façon, madame, j'arrête ». « Vous voulez faire quoi ? ». Il me dit : « moi, je veux passer mon Bafa ». « Ok, vous vous êtes renseigné ? ». « Non ». « Vous savez où vous renseigner ? ». « Non ... ». Ça, c'est ce que j'ai fait pendant mon heure de cours, pendant que d'autres travaillaient. Mais, dans le cadre de l'aide individualisée, je me dis : « cette conversation là, je devrai l'avoir avec l'élève en-dehors de l'heure de cours ». (...) Sauf, est-ce que c'est encore ça être prof ? Est-ce que ça on sait tous le faire ? Pas facile d'accompagner un jeune sur un projet de formation BAFA. Ça va, moi, ça me parle, je sais ce que c'est. Mais, un jeune me dit : « je voudrais ma propre entreprise. Est-ce que vous pouvez m'aider ? », c'est ça aussi l'aide individualisée. Est-ce qu'on sait faire ? Les textes sur l'aide individualisée disent : il y a aide individualisée, soutien scolaire, tutorat, accompagnement. C'est assez large la façon dont on peut accompagner un élève, elle est diverse et variée et c'est en fonction du projet de l'élève !

(...) Je pense que la réforme va aussi faire évoluer ce qu'on nous demande de faire... A terme, le statut de PLP va aussi changer... Une crainte qu'on peut avoir mais qui est sous-jacente, par exemple cette année on recoupe des sections. Au rectorat, on nous dit : « vous avez tant d'heures, mais qui regroupent des comptables avec des commerce en français, en histoire-géo. Ça veut dire qu'il faut qu'on trouve des périodes de stages qui soient communes si on veut que les professeurs d'enseignements généraux s'investissent dans la formation en entreprise. On peut très bien imaginer qu'un jour on ait un demi-groupe en stage, un autre au lycée et on continue à aller voir les élèves en stage, tout en ayant des heures de cours... Parce que ce qu'on nous reproche aussi aux PLP : « oui, mais vos élèves

sont toujours en stage, vous ne bossez pas pendant ce temps là », c'est toujours ce qu'on nous dit ! Mais on n'est pas face aux élèves, on est d'accord, mais, quand vous avez trois élèves la même semaine qui ont quitté leur lieu de stage et que vous faites carpettes devant le tuteur pour trouver d'autres lieux de stage... Si ça, c'est pas travailler, qu'est-ce que c'est ? Mais, du coup, je pense qu'à un moment donné, je pense que quand les élèves seront en stage, on aura d'autres missions à faire, d'aide individualisée, d'accompagnement, de soutien. Et je pense que c'est une façon d'y arriver. Peut-être pas dans un an, deux ans, trois ans, mais dans dix ans. Peut-être que les réformes sont mises en place pour faire évoluer nos mentalités. (...) Et dans la réforme, on parle des élèves : « c'est éviter les sorties sans qualification, faire en sorte qu'un maximum aille à un niveau bac », mais derrière tout ça, on ne parle pas du travail du prof, on ne parle pas du statut du prof. C'est l'élève qui est au centre de la réforme, mais nous, en tant qu'enseignant on n'est pas ... ou alors j'ai mal lu ou je n'ai pas compris.

Conformément à ce que propose le ministère, différentes stratégies verront le jour. Leur contenu, lui, sera peut-être moins conforme à ce qui est implicitement attendu. Certaines activités seront reconfigurées, d'autres changeront simplement d'intitulé. Celles qui imposent le plus de changement seront peut-être les plus difficiles à développer. Ce « changement » n'est toutefois pas interprété comme tel par tous les acteurs, comme le montre cet entretien avec un chef de travaux très favorable à des dispositifs pédagogiques qui ne lui semblent pas si inédits.

« On en faisait déjà de l'accompagnement... Là, il y en a un peu plus en horaires. Exactement, ça s'appelle « accompagnement, remédiation, aide individualisée ». C'est quand même 210 h sur 84 semaines, c'est pas rien ! C'est pareil, on fait un peu ce qu'on veut à l'intérieur. Les activités de projets par exemple, ce qu'on appelle le PPCP, ce n'est plus identifié dans la grille horaire, mais rien ne nous empêche d'en mettre dans les lignes que l'on a. Moi, je n'appelle plus ça PPCP, j'appelle ça des activités de projets, donc, je les ai gardées, parce que je pense que ça permet d'enseigner autrement... en restant dans le référentiel ; travailler autrement, voir des thèmes qui sont parfois difficiles à voir en cours, les voir autrement. Parce qu'un PPCP, on peut aller par exemple à Métro, aller voir, ça fait partie du travail. Il suffit de le dérouler, le prévoir. Ça, c'est quelque chose que j'ai voulu maintenir, que certains établissements ne maintiennent pas dans leur grille, ils font autre chose avec ces heures-là...

Après, il y a toute l'aide individualisée, ce n'est pas que pour l'enseignement général, c'est aussi pour l'enseignement professionnel. On va avoir des gamins pour qui le « gestuel » est difficile. Il faut leur apprendre. Bon, peut-être qu'ils ont besoin d'une heure ou deux de plus, c'est tout, c'est très peu quelquefois. Et puis il y a les modules aussi... Moi, j'ai voulu garder tout ça parce que je suis persuadé que c'est important au niveau de la pédagogie pour l'élève, pour l'amener vers la réussite, pour pas qu'il décroche justement... Au moins l'aide individualisée et les modules, c'est quand même des moments privilégiés en pédagogie. Quand on dit aide individualisée, c'est bien du face à face à un moment. Il ne faut pas que ce soit une punition pour l'élève ! Tout ça, il faut leur expliquer aux élèves.

Pourquoi j'ai gardé de « l'action de projet », c'est 2 heures semaine/élève, donc ça fait 4 heures/prof. J'ai mis deux heures en enseignement professionnel pur et 2 heures aux autres profs. Voyez, nous, on a un projet : c'est la création d'une mini-entreprise qu'on va proposer à l'ensemble des élèves de première bac pro. Pour les profs, c'est dans leur service. »

(Chef de travaux, LP public, restauration, Picardie)

Les interprétations et l'intérêt accordé aux propositions pédagogiques qui émanent du ministère divergent. Il en est de même pour les objectifs du bac pro, perçus très différemment selon les enseignants.

5.4. Le bac pro en 3 ans : un diplôme de métier ou à double finalité ?

Si le bac pro visait jusqu'à présent l'insertion immédiate dans la vie active, tout en autorisant la poursuite d'études, cette finalité semble désormais moins nettement affirmée. Le fait que le curriculum du bac pro reste stable n'empêche pas une modification des objectifs du diplôme. Les textes officiels donnent ainsi une grande impulsion à la poursuite d'études, ce qui laisse penser à certains enseignants que c'est à cette dernière que le bac pro est désormais dévolu. L'ordre des finalités serait par conséquent inversé, l'insertion professionnelle ne concernant que les jeunes sans intérêt pour les études supérieures.

Pendant l'enquête, les débats ont été fréquents sur ce sujet. Responsables d'établissement et enseignants interprètent différemment les ambitions officielles, chacun privilégiant telle ou telle finalité.

5.4.1. Les multiples approches de la professionnalisation

Bien que le terme de « professionnalisation » semble a priori simple à définir, ce n'est pas tout à fait vrai. Même sans s'engager dans les discussions des sociologues relatives aux « professions », mot qui renvoie à des professions régies par de multiples règles institutionnalisées et auxquelles on ne peut pas avoir accès sans détenir un diplôme spécifique (cas des médecins, infirmiers, architectes, avocats etc.), il s'avère que la « professionnalisation » à laquelle fait référence la formation « professionnelle » désigne un ensemble hétérogène de modèles. Dans les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale, qui sont construits selon des principes identiques et sont censés avoir des objectifs communs, la diversité règne. Le contenu professionnel des enseignements et la finalité principale de ces diplômes varie d'une catégorie de diplômes à une autre, mais aussi d'une spécialité à l'autre. S'il est facile de percevoir ces différences lorsque les définitions officielles sont précises et opposent par exemple le CAP « de métier » au BEP « à double finalité », un examen attentif des diplômes et des spécialités montre que leurs caractéristiques objectives ne se conforment pas systématiquement à leur présentation.

Entre un CAP des arts appliqués et le CAP de Maintenance et hygiène des locaux, par exemple, la distinction concerne non seulement le registre des savoirs et des savoir-faire, plus exigeant dans le premier cas que dans le second, mais aussi leurs publics respectifs (des jeunes souvent passés par le lycée général pour les arts appliqués, des jeunes en difficultés scolaires et des adultes sans diplôme pour la maintenance des locaux). Les distinctions sont également très nombreuses entre les BEP, les BEP conformes à la définition « propédeutique » du diplôme s'étant toujours révélés moins nombreux que les autres. Si la suppression du cursus de

formation au BEP et les aménagements apportés au diplôme peuvent atténuer ces distinctions, le fait qu'il existe des liens possibles entre certaines spécialités et l'emploi alors qu'ils ont disparu dans d'autres spécialités devrait néanmoins favoriser la conservation de certaines différences. La création de nouvelles spécialités de BEP dans les domaines qui avaient supprimé les diplômes de niveau V, pour faire en sorte que les entrants en bac pro 3 ans puissent avoir accès à une certification intermédiaire, pourrait également produire de nouvelles formes d'inégalité.

Au sein des spécialités de bac pro, l'harmonie semblait mieux établie. Elle l'était d'autant plus qu'on dispose d'un nombre réduit d'études sur ce diplôme, ce qui permet de lui accoler une image lisse. C'est en effet à la suite des nombreuses études engagées par la DGESCO qu'ont pu être mises en valeur la disparité des diplômes et leurs différentes finalités. En leur absence, la connaissance du diplôme reste partielle.

On l'a déjà souligné dans la première partie, la multiplication des spécialités de bac pro s'est accompagnée d'une diversification des profils du diplôme. Des spécialités orientées sur un métier coexistent avec d'autres, qui visent des activités transversales. Les rénovations successives ont également influencé les ambitions de tel ou tel bac pro.

Dans le commerce, le bac pro s'est ainsi rapproché d'un emploi aux contours larges mais au niveau de qualification flou, celui d'employé commercial. L'abaissement des cibles professionnelles visées rend plus acceptable la disparition du cursus de formation au BEP et plus facile la préparation en 3 ans du bac pro. Il pose quand même la question du contenu des savoir-faire à acquérir et du niveau de spécialisation susceptible de faire valoir les diplômés comme des professionnels attractifs pour les entreprises.

« Il y a une erreur du ministère de l'Éducation nationale : on les motive sur le diplôme et plus sur le contenu de la formation ou le métier. L'élève vient chercher le diplôme ! Autrement dit, il peut ou pas assister aux cours. Les jeunes ont une représentation fantasmagorique de la qualification de vendeur. Pour eux, la gestuelle et le parler permettent d'emporter l'affaire. Les jeunes en difficultés scolaires s'y projettent facilement, ils pensent que ce sera facile pour eux. »
(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

« Les bacs pros veulent aller en BTS, MUC en priorité ou NRC. Les bacs Services vont dans la vie active. Il y a un gap important, plus qu'entre bac pro et BTS, entre BEP et bac pro. On demande beaucoup aux bacs pros, c'est difficile pour les sortants de BEP. Pour les activités d'animation par exemple, pour l'analyse, il y a des différences importantes. »
(Enseignant de lettres-histoire géographie, CFA, commerce, Ile de France)

« Dans le bac pro Commerce, il y avait une partie gestion du personnel qui n'existe plus. Il forme aujourd'hui au métier de vendeur, on accentue plus sur la communication et la vente. On ne forme plus au planning, par exemple. (...) Le bac pro sera un bon BEP d'avant. C'est mieux d'aller en bac pro que de se retrouver en CAP, y a pas photo ! »
(Enseignante d'économie-droit, LP public, commerce, Ile de France)

« L'ex bac pro Commerce prévoyait la reprise des petits commerces, or cela n'arrive pas. La rénovation a donc supprimé ces compétences. L'articulation savoirs et

compétences est très imparfaite. On raisonne toujours par les savoirs. La domination académique persiste. Les profs regardent d'abord les savoirs associés. »

(Inspecteur général)

Bien que « l'analyse » revête une grande importance en bac pro et fasse la différence avec le BEP, l'occupation des emplois-cibles ne demande pas la possession d'un bac pro spécialisé dans les activités du commerce. Les statistiques sont claires sur ce point : l'emploi d'employé commercial est occupé par des non-diplômés comme par des titulaires de différents diplômes et spécialités. L'identité professionnelle du diplôme et de ses détenteurs n'est donc pas très marquée.

Tenue correcte exigée

La présentation de soi et le comportement font partie de la professionnalisation. Que ce soit pour le bac pro Commerce ou pour le bac pro Restauration, une tenue particulière est exigée. Le port d'une tenue spécifique est censé participer à la fabrication de l'identité professionnelle. Il est constitutif de l'apprentissage du métier. C'est un marqueur visible lorsqu'on évolue dans les établissements. Les élèves formés en hôtellerie-restauration passent ainsi difficilement inaperçus. Il en est de même pour ceux qui préparent un bac pro Commerce dans les établissements privés, qui sont vêtus comme des adultes en activité, selon des canons qui ne sont pas en usage dans la population juvénile (costume pour les garçons, tailleur pour les filles). Ces signes manifestes d'une appartenance à un corps professionnel sont considérés comme les premiers éléments du code professionnel que devront acquérir les élèves. Ils font partie, selon les enseignants, des contraintes du métier comme de sa représentation. Ils doivent aller avec un certain comportement, sans lien avec celui qu'adoptent en général des adolescents aux multiples pulsions. Le contrôle du langage et du corps doit ainsi être la règle, laquelle se révèle difficile à respecter dans certains cas.

Ainsi, bien que le port imposé d'une tenue professionnelle soit souvent considéré comme un outil de l'adhésion indispensable à un corps professionnel, cette adhésion ne va pas de soi.

« Le port de la chemise, du costume, une tenue imposée, ce n'est pas une source d'identité professionnelle, c'est une source de contournement de la discipline, c'est vécu comme une brimade. Les adolescents se disent : pourquoi on devrait venir au lycée en costume et pas les autres ? Et ils ont peur du regard des autres. Ils ne veulent pas prendre le RER en costume ! Alors ils essaient de déroger, de ne pas se conformer à la règle. Ils affichent des trucs interdits. Et ils se changent dès qu'ils ont fini les cours ».

(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

Même lorsqu'il est strictement appliqué, le respect des consignes vestimentaires n'empêche pas les sabotages, les actes agressifs, la destruction de matériel, apparemment plus fréquents chez les jeunes formés à la restauration. Éprouvés par un ensemble de contraintes qui leur paraissent par moments insupportables, certains jeunes peuvent se laisser tenter par le vandalisme et quelques actions violentes... dans la tenue exigée par l'établissement. Dans les cuisines, où les instruments dangereux pullulent et où les risques font partie des actes professionnels, une vigilance particulière s'impose aux enseignants. Elle rend leur travail difficile.

Dans l'hôtellerie-restauration, deux cas de figure se présentent : celui de la cuisine, véritable métier qui repose sur un corpus de savoirs et savoir-faire indispensable à l'exercice de l'activité ; et celui du service en salle, qui fait de moins en moins appel à des compétences spécifiques et dont les emplois sont occupés, comme ceux du commerce, par des actifs aux profils multiples. L'impact de la réforme n'est pas envisagé de la même façon pour les deux catégories d'emploi, le problème de la transmission des gestes du métier paraissant moins difficile à résoudre pour le service en salle. Les enseignants ne partagent pas pour autant une conception unanime de l'exercice professionnel et de son apprentissage, comme le montre la discussion qui suit :

« Pour la salle, le bac pro fait doucement rigoler. Il y a des tas de gestes qu'on ne fait plus dans les restaurants. Ce sont des choses qu'on aime bien faire et qui valoriseraient le métier (flambage, tranchage...) mais qui sont loin du métier. Ces tâches représentent 5 % du métier. Il faudrait faire la part belle à d'autres tâches, d'autres compétences comme la commercialisation.

- Certains élèves s'interrogent sur certains gestes qui ne sont plus en usage dans les restaurants.

- Mais il faut préserver les traditions. Dans les restaurants elles persistent, les tâches gestuelles persistent. Il faut que le gars sache ce qu'il fait, appréhende mieux la réalité des produits.

- Le poids des grands groupes se lit dans les référentiels et dans les examens. Les grands groupes sont très présents dans les diplômes et dans les formations, ils adaptent la formation en fonction de leurs besoins. Les petites entreprises n'ont pas les moyens de former à tout le référentiel du bac pro, alors on fait une cote mal taillée. »

- Il y aura de plus en plus de restaurants simples et quelques restaurants gastronomiques. Mais il y a aussi des restaurants simples avec de bons produits, bien cuisinés. On revient à la fraîcheur, à la qualité, à l'origine du produit. On passe beaucoup d'énergie à leur apprendre ça. Par exemple, on fume nous-mêmes nos produits. On est très « tradi » ici !

- Cela dit, ce n'est pas un métier où on innove beaucoup, on est des dinosaures. La tradition l'emporte. En salle, on ne peut pas beaucoup innover, changer le métier. En cuisine on peut davantage. Mais en cuisine, on est assez machos, c'est un milieu fermé ».

(Enseignants de restauration, LP privé, Ile de France)

Faire la même chose en moins de temps paraît inaccessible aux enseignants. C'est aussi ce que pense l'inspecteur général chargé de la filière, qui s'interroge plus largement sur l'avenir des diplômes professionnels :

« En TP, on a baissé les horaires, donc il y a baisse des TP. On prône l'autonomie des établissements, mais sur 1 152 h, ce qui relève de l'enseignement professionnel dans l'hôtellerie c'est aussi de l'éco-gestion et des sciences appliquées (hygiène, nutrition...). Avant il y avait 5 grilles horaires dans le bac pro, 2 aujourd'hui, par souci de rationalisation. Or, une grille spécifique existait pour l'alimentation et une pour l'HR. Désormais, elles ont été supprimées, sans débat. La partie concrète, professionnelle, est donc réduite. Dans le bac pro, les exigences se multiplient dans un temps réduit. Comment faire ? On va peut-être casser les deux filières, techno et pro. »

(Inspecteur général)

Il souligne par ailleurs que l'apprentissage du comportement professionnel demande du temps. La réforme lui semble par conséquent amputer le bac pro et limiter la professionnalisation des jeunes.

La gestion d'un temps de formation réduit impose de concentrer les contenus et l'attention des élèves. Un chef de travaux réfute ainsi, non sans ironie, l'intérêt des voyages scolaires, sachant que nombre d'établissements organisent de tels voyages (lesquels constituent l'une des initiatives que les responsables d'établissement aiment mettre en valeur) :

« Ici on n'organise pas de voyage scolaire. On est contre. On ne peut pas tout faire en même temps, apprendre et se promener. »

(Chef de travaux, LP privé, restauration, Ile de France)

Pour affronter ces difficultés, plusieurs enseignants de restauration aspirent par à la construction d'un nouveau référentiel de bac pro, le référentiel actuel leur paraissant trop lourd pour être intériorisé en 3 ans. Tout en regrettant la disparition de la préparation du BEP et l'allègement du diplôme, ils se demandent si une simplification du bac ne serait pas nécessaire. La professionnalisation en pâtirait mais la concordance entre le référentiel et le temps alloué à la formation serait mieux établie.

Si la diminution du temps consacré à la formation invite à reconsidérer le contenu du référentiel du bac pro, l'influence prise par les grands groupes qui représentent la restauration collective fait elle aussi l'objet d'interrogations. Elle est évoquée par les enseignants comme par les employeurs, en raison de la nouvelle conception du métier qu'elle est parvenue à introduire dans la cuisine.

Un restaurateur, qui participe à l'activité de la CPC, affirme ainsi :

« Le bac pro actuel, il n'est pas bon. Peut-être qu'on attend trop de lui. Les professionnels attendent quelque chose et il n'est pas sûr que les élèves l'aient.

Il faut se concentrer sur une activité et pas sur deux, se permettre déjà de mieux les former (donc pas de bivalence).

Plus on va standardiser la cuisine, moins on va trouver des gens pour former au bac pro. C'est tout un réseau qu'il faut constituer et préserver.

Le poids de la restauration collective est trop important, mais des gens disponibles dans les PME, il n'y en a pas ! Il faut bien mesurer l'influence de la restauration collective et de ce qu'ils font dans la CPC. »

C'est la confrontation entre différentes conceptions des évolutions des métiers et de leur avenir que les discours recueillis mettent au jour. L'enjeu est important pour chacun des métiers mais aussi pour leur prochain mode de coexistence. Dans la mesure où la cuisine est beaucoup plus attractive auprès des jeunes que le service en salle, attrait renforcé par les nombreuses émissions de télévision qui mettent en scène des cuisiniers ou des particuliers chargés d'organiser un repas sortant de l'ordinaire, le problème est sensible. Les enseignants insistent par exemple sur le décalage notable qui existe entre cette valorisation télévisuelle et la réalité de l'activité qui attend les jeunes en formation, souvent très déçus lorsqu'ils se frottent à la pratique. Ils évoquent aussi la nécessité de former au service et de lui rendre ses lettres de noblesse, pour éviter la concurrence défavorable que lui livre la

cuisine. Mais ils s'interrogent également sur le gommage progressif de la différenciation, selon eux à conserver, entre restauration collective et restauration individuelle qui caractérise l'évolution des référentiels. Face à l'influence de grands groupes comme Accor, pour qui la restauration collective est une source de bénéfices bien plus élevée que l'hôtellerie et la restauration traditionnelle, l'avenir de la cuisine traditionnelle semble opaque.

En réclamant des bacs pros autonomes, sans bivalence, les enseignants projettent de limiter la dénaturation des métiers auxquels ils forment. Ils n'envisagent pas pour autant sereinement la disparition possible de cette bivalence, en raison de l'ouverture qu'elle a pu apporter aux futurs professionnels en leur permettant de connaître et de mieux appréhender deux mondes très différents, spontanément peu enclins à faire véritablement équipe malgré ce que requiert l'organisation du travail. Comme le choix de la cuisine par les jeunes est souvent associé, affirment-ils, à un refus de communiquer, à une volonté d'éviter la confrontation avec autrui, la mise en place de bacs pros distincts est à la fois perçue comme une condition du développement du bac pro en 3 ans et un risque de cloisonnement de la formation et du métier. Soumis aux stratégies économiques de groupes transnationaux, l'avenir des métiers dépend aussi d'éléments qui ne sont pas identiques, ou pas investis de la même manière, selon les entreprises. Élément déterminant, la formation est bousculée tout en même temps par les effets de ces stratégies dans les curricula et par les exigences de la réforme de la voie professionnelle. In fine, la rénovation de la voie professionnelle met non seulement en jeu la pérennité du baccalauréat technologique, mais aussi la manière dont la professionnalisation va prendre forme.

« Il y a deux bacs en 3 ans : un bac techno et un bac pro. Il y en a un qui va sauter. Le Btn va disparaître, le bac pro sera modifié petit à petit et le maximum de pratique sera renvoyé aux entreprises. Un bac techno-pro sera constitué. Plus on demande aux profs d'aller loin dans leur discipline, plus on les éloigne du terrain. Que vont-ils transmettre ? Ou alors on nous maîtrise en pédagogie. Faire un Master de pédagogie, je suis partante ! Aucun de nous n'a de formation en pédagogie. C'est un problème. Et il n'y a pas de formation continue sur ce point. Dans le secteur public, ils le font, mais sur les vacances. »
(Enseignante de restauration, LP privé, Ile de France)

« Par rapport au tertiaire, là où il n'y avait plus d'emplois au niveau V, la réforme se justifie. Mais dans l'HR, ce n'est pas la même chose. Il faut du comportement, or pour ça il faut du temps. »
(Inspecteur général)

Beaucoup de questions se posent en même temps. Elles concernent la voie technologique, l'organisation de l'alternance dans la formation, la sélection des savoir-faire propres au bac pro, les responsabilités qui incombent aux enseignants... La rénovation de la voie professionnelle propose une nouvelle forme de professionnalisation, accomplie par des enseignants qui seront désormais eux-mêmes formés autrement (la maîtrise des formations aux métiers de l'enseignement concernant aussi les PLP). Il ne s'agit donc pas, comme on l'a déjà mentionné, d'une simple rénovation mais bien d'une profonde réforme qui renouvelle la conception institutionnelle de ce qu'est « la voie professionnelle ». L'affichage d'une connexion plus étroite entre bac pro et BTS conforte cette idée.

5.4.2. Un tremplin vers le BTS ?

Grâce à l'alternance école/entreprise, qui est au cœur de la formation professionnelle assurée par le ministère de l'Éducation nationale, les entreprises participent activement à la transmission des codes professionnels et leur donnent la légitimité que les enseignants ne parviennent pas toujours à faire valoir. Toutefois, on le verra plus loin, la formation qu'elles assurent ne coïncide pas systématiquement avec les exigences du référentiel. Leur manière de prendre en charge la professionnalisation des jeunes qu'elles accueillent est elle aussi très diversifiée : les principes sur lesquels repose la formation ne sont pas tous partagés par les tuteurs, qui ne s'intéressent pas non plus unanimement au contenu des référentiels. Bien que ce décalage ne soit pas nouveau, il semble davantage craint avec la préparation du bac pro en 3 ans. Parfois convaincus que c'est de plus en plus souvent aux entreprises que sera désormais confiée la transmission des savoir-faire, l'affirmation de la double finalité du bac pro paraissant justifier un nouveau partage des responsabilités entre l'établissement de formation et l'entreprise, les enseignants s'interrogent sur la dimension professionnelle du diplôme et sur ses liens futurs avec l'enseignement supérieur. L'importance nouvelle accordée à la poursuite d'études des bacheliers professionnels laisse en effet envisager une redéfinition du bac pro.

Après avoir voulu pendant des années restreindre cette poursuite d'études, le baccalauréat professionnel étant défini comme un diplôme « d'insertion », le ministère a progressivement changé de position. Des mentions au baccalauréat professionnel ont donc récemment été instituées, afin de permettre aux titulaires d'une mention « très bien » ou « bien » d'obtenir systématiquement une place dans une Section de Techniciens Supérieurs (STS) afin de préparer un Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Cette faveur, réservée aux meilleurs diplômés, a pour fin d'éviter la fréquente mise à l'écart des bacheliers professionnels lors de la sélection à l'entrée dans les STS, et leur repli sur l'université, où ils se trouvent confrontés à un mode d'enseignement et à des contenus auxquels ils n'ont pas été préparés. La vocation professionnelle de leur diplôme, même si elle s'accompagne d'une part importante d'enseignements généraux, les dispose mal en effet à recevoir une forme d'enseignement qui privilégie l'abstraction et le travail individuel. Et s'il n'existe pas de continuité immédiate entre bac pro et BTS, les liens entre les deux diplômes sont toutefois mieux établis. Leur présentation dans la liste des diplômes peut même laisser supposer une logique de filière, menant d'un diplôme à l'autre, alors que ce n'était pas le cas jusqu'à présent. Il semble en être autrement désormais.

La rénovation de la voie professionnelle franchit en effet un pas supplémentaire en faveur de la poursuite d'études des bacheliers professionnels (sachant que 40 % d'entre eux prolongeaient leur cursus de formation avant la réforme). Elle tend même à présenter le bac pro comme un diplôme à double finalité. Si l'on se rapporte aux premiers moments de la création du diplôme, cette tendance apparaît comme une rupture avec ce qui était alors promu. L'engouement possible des bacheliers professionnels pour la poursuite d'études était redouté, seul l'objectif d'insertion professionnelle pouvant justifier la création de ce nouveau type de baccalauréat. Il s'agissait de ne pas reproduire l'histoire du baccalauréat de technicien, très rapidement devenu un diplôme de poursuite d'études pour la majorité

de ses titulaires, alors qu'il devait conduire à des fonctions intermédiaires entre les catégories d'encadrement et d'exécution. C'est du reste au nom de ce qui lui apparaissait comme une dérive que l'UIMM a sollicité la mise en place d'un nouveau diplôme de niveau IV, destiné à compenser le manque produit par l'absence de titulaires d'un baccalauréat de technicien sur le marché du travail (Prost, 2002).

Malgré cette politique, décidée à ne pas associer bac pro et BTS, une relation étroite entre les deux diplômes est aujourd'hui affichée. Elle suscite diverses interprétations, qui vont jusqu'à la certitude que la poursuite d'études est le premier objectif du bac pro.

« Le BTS, c'est la suite du Bac pro 3 ans. Si on ouvre du bac pro 3 ans, c'est l'objectif, quand même.

Q - Mais il y a le bac techno ?

- Oui, mais c'est pas la remise en cause du bac techno, c'est un autre parcours, le bac technologique.

Q - En principe le bac pro, c'était pour la vie active ?

- Plus maintenant, plus avec la nouvelle réforme. Le bac techno, on est dans une polyvalence avec la cuisine, restaurant et hébergement. Le bac techno ne va pas ouvrir vers un emploi, donc il faut absolument continuer vers un BTS. Tandis que le bac pro est polyvalent (...). Et ensuite, il faut qu'il ait une possibilité de poursuite d'études. Et ils peuvent réussir, ah oui, ils peuvent réussir, sans passer par une mise à niveau. Bien sûr ! Ils ont déjà toute la profession. Le souci pour l'hôtellerie entre le bac pro et le BTS, ça va être la gestion et la deuxième langue vivante. C'est pour ça que nous, dans notre établissement, on demandait une deuxième langue vivante à un maximum d'élèves en bac pro, déjà. Vous savez, l'autonomie des établissements, on peut quand même jongler. Parce qu'au niveau professionnel, des élèves de bac pro sont bien plus performants que des élèves de bac techno. Dans les matières générales, ça pêche plus... Quand on voit les élèves, ça pêche, en gestion notamment, mais... (...) Je pense que c'est la suite logique de la réforme : permettre à un élève de bac pro de pouvoir poursuivre ses études. »

(Chef de travaux, LP public, restauration, Picardie)

« L'alignement sur le bac général est une bonne chose. Le bac pro pourra favoriser la poursuite d'études en BTS. Le but, c'est de monter le niveau, d'atteindre 80 % d'une classe d'âge au bac et 50 % de diplômés dans le supérieur. Le bac pro sera un diplôme de poursuite d'études. L'accès en BTS sera plus facile qu'avant et l'offre s'est développée. Les professionnels se sont habitués au BTS, ils privilégient les stagiaires de BTS. Certains refusent les stages de moins de 3 mois, c'est une manière de refuser des stagiaires de diplômes inférieurs au BTS ; c'est un moyen de sélection. »

(Chef de travaux, LP public, restauration, Ile de France)

« De toute façon, il faut bien remplir les sections de BTS ! Là, beaucoup d'établissements n'y arrivent pas, ils utilisent le bac pro pour ça. On nous oblige à inscrire, avec le logiciel d'orientation post-bac, tous nos élèves de bac pro en BTS, qu'ils le souhaitent ou non. C'est bien la preuve que le bac pro est voué à la poursuite d'études ! »

(Enseignante de vente, LP public, Ile de France)

Cette ouverture sur le BTS pose évidemment la question des flux qui y seront admis. Sélective, l'entrée en STS met en concurrence des titulaires de différents baccalauréats. Sous l'effet des consignes de la DGESCO, consécutives à la

renovation de l'enseignement technologique (1992), les bacheliers technologiques ont été privilégiés, la préparation d'un BTS étant considérée comme leur poursuite d'études « naturelle ». Accueillis en petites proportions, plus largement lorsque les candidats font défaut, les bacheliers professionnels aspirant à prolonger leur cursus de formation se sont méthodiquement repliés sur l'université, où leur accueil est un droit. Ce passage par l'université, à l'origine de diverses recherches et peut-être aussi des stratégies d'éviction du premier cycle auxquelles se livrent depuis une vingtaine d'années les familles des milieux sociaux les plus favorisés, est souvent interprété comme une aspiration à un cursus « normal » (Beaud & Pialoux, 2002). Les bacheliers professionnels useraient ainsi des opportunités que leur offre leur grade de bacheliers, malgré la dimension de leurre contenue dans ces opportunités, pour quitter enfin leur statut de « faux » lycéens et se fondre dans la jeunesse étudiante, la poursuite d'études supérieures étant quasiment devenue une norme dans notre pays (sachant que 50 % d'une génération accède désormais à l'enseignement supérieur).

Le passage par l'université ne peut cependant pas être réduit à une volonté d'études longues, laquelle échouerait inévitablement en raison du décalage existant entre les savoirs des bacheliers professionnels – usurpateurs involontaires – et ceux qui disposent à la réussite universitaire. Selon ce qu'on a pu observer dans nos propres travaux, il correspond aussi à une stratégie de différenciation de l'orientation en STS, le fait d'avoir été inscrit à l'université, même sans y avoir forcément suivi des études, favorisant l'accès à ce type de cursus.

Tout en concédant « qu'il reste un énorme fossé » entre le bac professionnel et le BTS, certains professeurs estiment que la réforme prépare mieux à la poursuite d'études, notamment grâce aux évolutions introduites dans les enseignements généraux.

« Moi, je suis plutôt partisan de la réforme... Là, l'idée pour rejoindre le côté bac professionnel en 3 ans, en lettres-histoire, on nous a bien dit que ce n'était plus comme l'ancien bac de les former pour travailler après le bac, l'idée c'est de les former pour aborder ensuite une poursuite d'études. On nous l'a clairement dit, c'est officiellement dit, ce n'est pas un secret... L'idée, ce n'est plus forcément de les mettre tous au travail, il y a deux voies, c'est aussi de leur faciliter la poursuite d'études, parce qu'après ils sont en concurrence en BTS ou en IUT avec des gens qui sortent de lycée général qui ont un meilleur niveau général ; ce qui fait qu'en fait, c'est une concurrence qui leur est défavorable en poursuite d'études. Alors que là, si la réforme va jusqu'au bout, si elle est bien menée, si les collèges - et ça j'en doute, on a fait des portes ouvertes et je n'ai pas vu beaucoup de collèges venir ! -, si les collèges jouent le jeu de nous amener des élèves motivés et non pas de remplir la poubelle comme c'est actuellement - j'ai vécu le lycée et le LP, je sais ce que c'est - si cette réforme-là est bien menée, si on revalorise vraiment le bac professionnel, les élèves vont arriver en post-bac, en BTS, avec déjà une expérience professionnelle et un meilleur niveau général, même s'ils sont moins bons que les lycéens généraux. S'ils arrivent avec un bon socle de matières générales plus leur expérience professionnelle, là, je pense qu'ils seront plus attractifs pour les entreprises. Actuellement, c'est difficile pour un bac pro d'aller vers un BTS. En ce moment, ils vont à la boucherie ! Je peux vous dire qu'avec le programme qu'on a en français, histoire géo, normalement ils seront un peu plus armés pour y aller. »

(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP public, Picardie)

Déjà attractive pour un certain nombre de bacheliers professionnels, et ce dès la création du diplôme, la poursuite d'études pourrait donc se normaliser. Les fluctuations économiques, le poids du chômage chez les jeunes sortants du système éducatif en cas de basse conjoncture, incitent à craindre la concurrence sur le marché du travail et à atteindre un niveau de formation plus élevé que le baccalauréat. Le mot d'ordre politique qui prévoit de conduire 50 % d'une génération à un diplôme de l'enseignement supérieur peut également être entendu comme l'instauration d'une nouvelle norme « scolaire », susceptible de désigner ceux qui ne sont pas titulaires d'un diplôme du supérieur comme les détenteurs d'une formation inachevée. Lorsqu'on observe l'histoire récente des diplômes du niveau V, cette crainte apparaît fondée. Sous l'effet de la hausse du niveau d'éducation et des mécanismes d'orientation dans la voie professionnelle, le CAP a en effet perdu une grande part des garanties qu'il offrait sur le marché du travail et s'est peu à peu déconnecté de l'emploi qualifié. Dépourvu de son cursus de formation et allégé, le BEP dispose quant à lui d'un avenir très incertain. Dans ces conditions, l'aspiration à la poursuite d'études pourrait bien se développer.

Cependant, comme le soulignent plusieurs personnes interrogées, les facilités offertes aux bacheliers professionnels pour entrer en STS ne rendent pas forcément plus simple l'accès au BTS. Entrer en formation ne revient pas à obtenir le diplôme. Or on constate que les taux de réussite au BTS restent peu élevés (moins de 70 %), tout en faisant preuve d'une étonnante régularité sur plus d'une décennie. Ils désignent le BTS comme le diplôme le moins accessible du système éducatif. Cette particularité invite à un certain scepticisme sur les résultats des bacheliers professionnels. Pour obtenir leur BTS, ils devront en effet affronter un rythme, des quantités et des exigences de travail plus soutenues que ceux qu'ils ont connus jusque là.

« C'est un peu la période qui veut ça. C'est tellement difficile pour les jeunes de trouver un travail que finalement l'allongement des études, c'est un phénomène qui va croissant. Les bacs pros en BTS, pourquoi pas, si les élèves ont la capacité ? Je vais vous dire, il y a de ça deux ans, sur les cinq meilleurs élèves en deuxième année BTS, vous en aviez trois qui venaient d'un bac pro. Ce n'est pas parce qu'ils sont en bac pro. qu'ils ne sont pas capables d'avoir un BTS ! Attention, vous avez aussi des gens qui font le choix du bac pro. Et vous avez d'excellents élèves en bac pro. Il ne faut surtout pas avoir une analyse... (...) De toute façon, la demande, elle est clairement exprimée par les parents. Quand j'ai fait une première réunion au mois de septembre pour leur présenter la réforme du bac pro, j'ai eu énormément de parents - c'était fin septembre, ça faisait un mois qu'on avait commencé -, il y a énormément de parents qui justement ont posé des questions sur le BTS, justement : « peut-on prolonger ? ». Je ne vois pas pourquoi on ne pourrait pas prolonger. Bon, c'est sur dossier... Ah oui, ça, ce sont les meilleurs éléments, bien évidemment... Je vous assure, j'ai enseigné dix ans en BTS, c'est autre chose, ça n'a strictement rien à voir. Il y a un énorme fossé ! Ah oui, clairement ! Il faut le potentiel... et après, il faut un minimum d'habitude de travail. Alors, le problème, il est là. Vous avez des élèves qui ont le potentiel, mais qui n'ont jamais appris à travailler ou qui ont oublié qu'il fallait travailler pour réussir ; qui s'en sont toujours sortis, qui ont eu leur BEP haut la main, qui ont eu leur bac pro facilement parce qu'ils ont le potentiel, mais sans jamais avoir réellement travaillé. Une fois arrivé en BTS, c'est dur, très dur ! Parce que là, ça demande un travail énorme. Il y a

énormément de travail en BTS. Là, on retrouve de la théorie ! C'est pour ça qu'on retrouve les meilleurs éléments... On ne souffle pas, on est toujours au taquet ! ».
(Enseignant de commerce, LP privé, Picardie)

« Ils envisagent d'aller en BTS, or cela ne se produira pas. Les familles sont partantes mais c'est une bombe à retardement ! Le discours de l'Éducation nationale est trop ambigu. Dans 3 ans, il faudra rendre des comptes, qu'est-ce qu'on va leur dire ? 50 élèves arrivent en bac pro et il ya UNE classe de BTS. Que fera-t-on alors ? On ne pourra pas ouvrir une classe supplémentaire. Les conseillers d'orientation affirment qu'ils pourront aller en BTS, les parents sont informés et savent que les mentions bien et très bien donnent droit à l'entrée en BTS. En fait on déçoit, car on fait face à l'immaturation et au manque de travail. Dans 2 ans, on aura la 1^{ère} session des bacs pros 3 ans et la dernière session des bacs pros 4 ans. A l'examen, ça va être terrible, les bacs pros 3 ans seront moins préparés ! »
(Chef de travaux, LP privé, restauration, Ile de France)

« Il y aura peu d'ouverture de sections de BTS, et les choix porteront sur des spécialités rares comme Banque, Assurances. Il y a un hiatus entre les ambitions affichées et les contraintes territoriales, sans intervention de l'IA-IPR, sans étude sur l'emploi, sans formation des enseignants... Cela pose des questions sur les élèves. Et il n'y a pas réallocation de moyens.
Implanter des BTS en lycée des métiers, c'est très bien, mais ce n'est pas le vivier qui détermine le niveau du diplôme. En admettant que le public du bac pro augmente considérablement, les exigences du BTS resteront les mêmes, or le bac pro n'est pas une propédeutique. »
(Inspecteur général)

Les aspirants à la poursuite d'études en BTS devront par conséquent affronter plusieurs contraintes : l'inégalité de l'offre de formation, la sélectivité de l'entrée en formation, la sélectivité de l'examen. Il est possible cependant que l'organisation prochaine des évaluations prenne en compte les caractéristiques de ce public et promeuve de nouveaux critères. Cette évolution des contenus d'examen et des curricula est fréquente dans le système éducatif. Elle prend une forme concrète, sans nécessairement passer par une réécriture du curriculum général des diplômes concernés. La redéfinition du cursus et des objectifs du bac pro n'affecte donc pas seulement le BEP et, dans une moindre mesure, le CAP, mais aussi le BTS. C'est d'ailleurs une des craintes qu'expriment les enseignants, la dévalorisation en chaîne des diplômes apparaissant envisageable à nombre d'entre eux.

Cette dévalorisation éventuelle des diplômes professionnels est bien plus souvent évoquée que les perspectives de carrière qui s'ouvrent aux PLP. Il n'est pas certain, cela dit, que les enseignants aient déjà tous pris conscience des possibilités qui leur sont offertes d'enseigner en BTS et en licence professionnelle. Lors d'un entretien collectif, c'est une enseignante qui en a informé ses collègues, lesquels sont restés dubitatifs. La double finalité du bac pro n'est donc pas a priori perçue comme une ouverture professionnelle. C'est plutôt sous le jour d'un phénomène de translation que les enseignants envisagent l'incitation à la poursuite d'études. Les avantages qu'ils pourraient en tirer apparaissent par conséquent affaiblis par rapport aux menaces qu'elle fait peser sur les diplômes et sur leur métier.

Il est difficile de prévoir la courbe que suivra la poursuite d'études des bacheliers professionnels. Outre l'offre de formation et ses capacités d'accueil, plusieurs paramètres doivent être pris en compte. Les comportements des jeunes

varieront probablement selon les spécialités, selon les régions et selon les opportunités d'emploi qui leur seront offertes. Dans l'hôtellerie-restauration, la poursuite d'études pourrait ainsi rester secondaire si l'on en croit cet enseignant de Picardie :

« Depuis quelques années, on a toujours eu quelques élèves qui poursuivent en BTS. Moi, j'interviens aussi dans les terminales bac pro 2 ans. Ils passent le bac bientôt. J'en ai trois ou quatre qui sont inscrits pour du BTS. Tous les ans, on en a... C'est très très loin d'être la majorité, parce qu'on a des gens qui veulent quand même à la base travailler et c'est vrai que comme il y a tellement d'opportunités d'embauche en restauration, que déjà en bac pro on a déjà des missions... »
(Enseignant de restauration, LP Public, Picardie)

Cependant, face aux pratiques des employeurs, qui ont tendance à attribuer aux bacheliers professionnels des emplois d'exécution quelquefois très peu qualifiés, au nom du principe qu'il faut « faire ses preuves », il se pourrait que les jeunes se saisissent massivement des opportunités de poursuite d'études qui leur sont offertes. Si l'on se réfère aux discours des enseignants sur les emplois occupés par leurs élèves à la sortie du système éducatif et aux résultats des enquêtes sur l'insertion des diplômés menées par le Céreq (2008 & 2009), ce désir serait plutôt rationnel.

Des stratégies différentes peuvent ainsi être adoptées. Elles dépendront des individus mais aussi de l'état de la conjoncture économique au moment de l'obtention du bac pro. On remarque ainsi qu'en période de haute conjoncture, les appels aux diplômés adressés par les entreprises changent de registre d'exigences (l'embellie de 1998-2001 illustre bien cette situation ; certains économistes n'ont pas même hésité à projeter le retour du plein-emploi ; Plan, 2001). Les conditions du recrutement se modifient, les critères sont moins nombreux et les jeunes en formation reçoivent des propositions d'embauche avant même d'avoir terminé leur stage. Poursuivre ses études apparaît alors plus rébarbatif que séduisant.

5.4.3. L'épreuve de rattrapage en question

A la question de la qualité de la professionnalisation assurée par un cursus réduit s'adjoint celle de la qualité du diplôme qui sera désormais délivré. Les représentants du système éducatif s'interrogent en effet sur les connaissances et les compétences sanctionnées par le diplôme. Ils redoutent une perte d'exigences liée à la fois à la diminution du temps imparti à la formation, à la systématisation du contrôle en cours de formation (qui permet, selon les enseignants, des ajustements favorables à la hausse des taux de réussite), mais aussi à la mise en place d'un nouvel élément : l'épreuve de rattrapage.

Présentation de l'épreuve par Jean-Louis Nembrini, alors directeur de la DGESCO
Site Éduscol⁴⁴

Une épreuve de contrôle est instaurée par le décret n° 2009-145 du 10 février 2009 relatif au baccalauréat professionnel à compter de la session 2009. Aux termes de ce décret, peuvent se présenter à cette épreuve les candidats qui auront obtenu, à l'issue des épreuves obligatoires et, le cas échéant, de l'épreuve facultative, une moyenne générale égale ou supérieure à 8 et inférieure à 10 sur 20 et une note au moins égale à 10 sur 20 à l'épreuve qui évalue la pratique professionnelle. Par commodité de langage, notamment dans les applications informatiques, l'ensemble des épreuves obligatoires et facultative sera dénommé « épreuves du premier groupe ».

L'article 10 du décret renvoie à un arrêté du ministre chargé de l'éducation, pour les spécialités de diplômes relevant de son champ de compétences, le soin de définir l'épreuve orale de contrôle qui porte sur des connaissances et compétences générales et professionnelles.

L'arrêté du 10 février 2009 prévoit que l'épreuve de contrôle prend la forme d'un entretien de vingt minutes. La commission chargée d'interroger le candidat est composée de deux personnes : un professeur d'enseignement général en lycée professionnel et un enseignant de la spécialité concernée ou un professionnel. Un document, établi selon le modèle annexé à l'arrêté et qui porte sur la formation suivie par le candidat en milieu professionnel, constitue le support de l'entretien. Ce support, accompagné d'une information sur les conditions requises pour passer l'épreuve de contrôle ainsi que sur les modalités de calcul de la note à l'issue de cette épreuve, devront être accessibles sur les sites académiques dans les meilleurs délais. La plus large information possible sur cette mise en ligne devra être donnée aux établissements de formation, publics et privés.

* *C'est nous qui soulignons.*

Sans être hostiles au principe d'une telle épreuve, qui existe pour les autres baccalauréats, responsables d'établissement et enseignants se montrent en revanche très défavorables à la forme que le ministère lui a donnée. A l'exception de quelques opinions positives, que l'on peut compter sur les doigts d'une main, les avis sont tranchés.

« L'épreuve de rattrapage est une idée valable ; c'est une demande des parents d'élèves, mais c'est sa composition qui interroge. Elle est très mal perçue par les profs. Beaucoup (de candidats) étaient rattrapés à 9.5. Et il fallait le faire, surtout en enseignement professionnel !

Les profs ne sont pas formés à cette épreuve, très obscure, qui demande un prof d'enseignement professionnel et un prof d'enseignement général. Les jeunes auront des entretiens de motivation, que devraient faire passer les profs ; cela rejoint l'aide

⁴⁴ Cette épreuve a été modifiée par l'arrêté du 18 février 2010. Elle est désormais composée de deux parties, constituées de deux interrogations d'une durée de 15 minutes menées successivement. La première porte sur les connaissances et compétences scientifiques et techniques évaluées dans l'épreuve E1 du règlement d'examen ; elle est menée par un enseignant de mathématiques et sciences physiques ou de la spécialité concernée. L'autre porte sur les connaissances et capacités évaluées dans l'épreuve E5 du règlement d'examen ; elle est conduite par un enseignant de français et histoire-géographie. Le candidat traite un sujet tiré au sort, préparé préalablement pendant 15 minutes.

personnalisée. Cela signifie que des formations doivent être mises en place pour les profs.

On aurait pu faire le rattrapage sur les épreuves ratées, pas sur quelque chose de nébuleux. C'est à retravailler. De plus, il faudrait former les gens ! »

(Proviseur, LP public + CFA, restauration, Ile de France)

« L'épreuve de rattrapage telle qu'elle a été prévue est inadmissible. A quoi ça sert que les jeunes viennent s'embêter dans une formation pendant deux ans s'il n'y a pas d'épreuve ? Pourquoi s'embêteraient-ils à aller en français, en vente, si l'épreuve ne sanctionne pas grand-chose ? C'est mentir aux jeunes ! »

(Enseignant de lettres-histoire géographie, CFA, commerce, Ile de France)

« C'est une bonne réforme mais l'oral de rattrapage au bac pro tire le diplôme vers le bas. Des enseignants et certains inspecteurs doutent de son efficacité. 3 ans, ce n'est pas bloquant. Mais bon, on manque de recul. »

(Proviseur, LP privé, commerce, Ile de France)

Pour la majorité des enseignants interrogés, cette « épreuve » n'en est pas une. Ils en contestent la pertinence et l'organisation, qui leur semble faite pour réduire le nombre d'échecs au bac pro et augmenter ainsi le taux de réussite au diplôme. Leurs discours, assez virulents, même chez ceux qui apprécient la réforme, expriment la peur d'une dévalorisation du diplôme, produite par l'institution même.

« Dans le commerce, le bac deviendra un BEP. Il y aura une déqualification. Et le BEP allégé vaudra quoi ? On ne peut pas leur apprendre en trois ans ce qu'on leur apprenait en quatre. De plus, il y a le problème des réorientations. Un jeune en difficultés va faire 3 ans et n'aura pas le bac. Qu'aura-t-il ? On l'envoie au casse-pipe. Avec l'oral de rattrapage, il l'aura peut-être, mais cela ne vaudra rien ! »

(Enseignante d'anglais, LP public, Ile de France)

«- Avec l'épreuve de rattrapage, le bac pro ne vaudra plus rien. On leur donnera facilement. C'est une injustice : il y aura des jeunes qui feront tout pour avoir le bac et d'autres qui l'auront sans s'investir.

- Mais le rattrapage est une bonne chose, cela les met à égalité avec les autres bacheliers.

- Pourquoi pas, mais avec de vraies épreuves, pas un entretien sur le contenu des stages. Je ne donne pas deux ans pour que tout le système soit mis par terre ! Les jeunes auront le bac facilement et ils le diront. Alors plus personne ne voudra travailler ! »

(Enseignant de commerce et enseignant de gestion, LP privé, Ile de France)

A la crainte des effets de cette dévalorisation sur le marché du travail s'ajoute celle du désinvestissement des jeunes, déjà peu enclins à fournir des efforts scolaires. Une véritable perte de sens de la formation et du diplôme pourrait ainsi avoir lieu. Elle mettrait en cause le diplôme, l'institution éducative et la légitimité du travail enseignant.

« L'oral de rattrapage, c'est catastrophique ! On est contre le procédé ! Faire un rattrapage sur d'autres matières, c'aurait été possible. Mais descendre jusqu'à 8, c'est complètement brader le diplôme ! Organiser un oral de rattrapage, c'est bien, mais pas avec cette épreuve-là et avec cette moyenne-là. On (les enseignants) ne sert plus à rien ! Les élèves le sauront, ils ne feront plus rien. On sert à les garder coûte que coûte. Le fait qu'on ouvre cette brèche fait que les 5 qui n'auront pas

envie de travailler vont influencer les 20 qui ont envie de travailler. Cela sape notre autorité si le bac est donné. On n'a plus aucune légitimité ! La solution serait de sélectionner, mais quand on a de moins en moins de gamins, on peut pas faire les difficiles ! »

(Enseignantes de commerce, LP public, Ile de France)

« On a l'impression qu'on va nous demander beaucoup d'exigences au niveau des cours, mais que ça n'aura pas d'incidence plus que ça au niveau des examens puisqu'il y a un rattrapage qui a été mis en place... Ce que je veux dire, c'est que ça ne va pas nous rendre service parce qu'il suffit que les élèves aient la moyenne dans les matières professionnelles et qu'ils réussissent à peu près correctement leur oral pour l'avoir... Ca veut dire qu'ils pourront négliger les matières d'enseignement général... Je ne suis pas sûr que ce soit une très bonne façon de faire, mais bon... »

(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP privé, Picardie)

Une fois la formation dépossédée de tout enjeu (la délivrance du diplôme n'étant plus subordonnée aux conditions élémentaires qui en garantissent la valeur), les enseignants pourraient se voir dépourvus des moyens d'inciter les élèves à venir en cours et à répondre aux consignes. Leur rôle deviendrait secondaire, les réduisant à ne plus être que des fournisseurs de parchemins.

Les entretiens font finalement part d'une double crainte : que les élèves formés en 3 ans ne parviennent pas à obtenir le bac pro et sortent démunis sur le marché du travail ; qu'ils obtiennent trop facilement le diplôme, sans fournir le travail requis. Et que ce diplôme ne vaille plus grand chose sur le marché du travail

6. Un passage difficile à franchir

Parmi les difficultés et les problèmes que rencontrent ou redoutent les responsables d'établissement et les enseignants, certains occupent une place majeure. Il a semblé indispensable de leur donner une place particulière, en raison du poids qu'ils occupent dans les discours. Ce chapitre rassemble ainsi ce qui est considéré comme faisant problème, même si les problèmes dont il est question relèvent de registres divers puisqu'ils concernent l'organisation de l'alternance, le contrôle en cours de formation (CCF), le recours au CAP et la survie du BEP. Il ne s'agit pas d'exposer ici la liste des obstacles énoncés, mais de focaliser l'attention sur ceux auxquels se réfèrent le plus souvent les acteurs interrogés. Si ces problèmes ne sont pas inédits, la rénovation de la voie professionnelle les exacerbe et leur donne d'autres contours.

Une autre enquête portant sur d'autres spécialités aurait peut-être mis en valeur des sources d'inquiétude différentes. C'est possible. Ce sont néanmoins des problèmes et des interrogations partagés qui sont au cœur de ce chapitre ; ils dépassent largement le périmètre des spécialités et des régions choisies. Ils ne sont pas non plus seulement conjoncturels et seront probablement à l'occasion de bien des débats et réflexions dans les prochaines années.

6.1. Une alternance soumise à de nouvelles contraintes et un vivier d'entreprises à reconfigurer

Bien que le passage par l'entreprise soit obligatoire dans la formation aux diplômes professionnels, cette alternance entre l'établissement de formation et l'entreprise prend des formes différentes selon les diplômes. Son statut et sa durée varient. Elle peut également suivre des évolutions distinctes. Face aux difficultés rencontrées par les élèves de BEP pour trouver des entreprises dans lesquelles accomplir leurs « périodes de formation en entreprise », indispensables à l'examen, la DGESCO a décidé au début 2000 de redéfinir cette alternance et de raccourcir la durée du passage en entreprise. Élaborée parallèlement à la refonte du CAP, entre la fin de la décennie 1990 et le début des années 2000, cette rénovation a pu être justifiée par la dimension propédeutique du BEP. Alors que le nombre des semaines à passer en entreprise augmentait en CAP, au nom de la proximité de ce diplôme avec les métiers, il diminuait en BEP. Grâce à cet affichage, la réduction du temps réservé à la formation dans le système productif ne pouvait pas être jugée comme une involution. Les périodes de formation en entreprise (PFE) sont donc redevenues des stages dans certains cas (ceux des BEP les plus propédeutiques), tout en restant des PFE dans d'autres cas, leur durée pouvant aller de 3 à 8 semaines⁴⁵. Cette nouvelle organisation a permis d'en finir avec la multitude de dérogations accordées par les recteurs aux élèves candidats au BEP qui n'avaient pas trouvé de

⁴⁵ Les informations contenues dans cette phrase proviennent du site Éduscol. La date (affichée) de leur mise à jour date de 2007. Elles rendent mal compte de la diversité réelle des BEP, plus ample que ce qu'en laisse supposer cette présentation. Le BEP Carrières sanitaires et sociales, par exemple, n'a jamais été que propédeutique puisqu'il a été créé pour préparer à des concours, tout en comprenant un nombre élevé de semaines à passer dans le monde professionnel.

lieu de formation et donc pas accompli leur formation en entreprise (particulièrement nombreux en secrétariat et en comptabilité, spécialités qui rassemblaient alors le quart des inscrits en BEP). Le « stage » est en effet moins exigeant que la « période de formation en milieu professionnel » (PFMP). Si l'on en croit le site Éduscol, c'est également vrai pour les « périodes de formation en entreprise », seuls les CAP et les bacs pros disposant de PFMP. Malgré cette précision, on peut quand même se demander sur quoi repose la différence entre « milieu professionnel » et « entreprise ». Si le premier renvoie à un ensemble bien plus vaste que la seconde, on doit néanmoins rappeler que c'est justement l'un des problèmes que rencontrait l'accueil des jeunes formés en BEP avant la rénovation du diplôme, une part élevée d'entre eux réalisant leurs PFMP dans les institutions publiques acceptant de les recevoir (souvent des établissements scolaires voisins du lycée d'origine des élèves). L'accueil occupationnel pouvait alors parfois primer sur la formation.

Désormais, la question du stage ou de la PFE en BEP ne se pose plus. Elle se renouvelle en revanche pour le bac pro. Les élèves doivent en effet aller en entreprise pendant 6 semaines la première année, passage qui doit favoriser leur orientation, puis pendant 16 semaines lors des deux années suivantes. Au total, dans de nombreuses spécialités, la durée de la formation en entreprise a été réduite. Si la répartition de ces semaines était laissée au choix des établissements au moment de l'enquête, des consignes plus prescriptives ont été données depuis.

« Cette année, en seconde, on ne savait pas trop comment on allait s'organiser, donc on les a fait partir deux semaines en février, deux semaines en avril et comme il y a six semaines, certainement les faire repartir deux semaines en juin. Mais, ça, c'est un petit peu du bricolage, décidé lors du dernier CA. On s'est dit que normalement les stages devaient aussi favoriser le choix de leur baccalauréat, mais on n'a pas laissé suffisamment de temps en février et avril pour avoir du recul, pour voir avec eux si ça correspondait vraiment à leurs vœux d'orientation. Je crois qu'on ne fera plus ça l'an prochain... (...) pour revenir à cette idée de bricolage, pour partir en stage, il n'y avait rien du tout. On n'avait aucun document support pour que les élèves partent en stage. En fonction des établissements, chacun a fait sa petite tambouille dans son coin, parce qu'il a fallu quand même créer un document. On ne pouvait pas laisser partir les élèves en stage comme ça... Là, on s'est réuni avec tous les professeurs de vente, deux ou trois réunions et on a essayé de voir ce qu'on allait attendre des élèves pour le premier stage, ce qu'on allait mettre dans le livret de stage. Ça, ça a été concerté par l'équipe des profs de vente, ici en interne. Rien n'était fait au niveau du livret de stage, c'est vraiment un document interne ».
(Enseignant de commerce, LP public, Picardie)

« Les entreprises ne connaissent pas le bac pro 3 ans. Elles ont des difficultés à accepter la polyvalence de la première année, alors les profs proposent des stagiaires en binôme. Il a fallu informer les entreprises pour leur faire comprendre la nouvelle structure. »
(Chef de travaux, LP public + CFA, restauration, Ile de France)

Pour déterminer l'orientation, faire passer le BEP et préparer en même temps au bac pro, le découpage du temps doit être soigneusement élaboré, mais comprendre en même temps l'intérêt des entreprises, auquel il faut parvenir à ajuster ce calendrier. Tout un ensemble de contraintes doit ainsi être pris en compte, qui limite les initiatives hétérodoxes : les congés scolaires, les périodes d'examen, les dates que préfèrent certains secteurs d'activité...

6.1.1. Des lieux de stage en nombre élevé...

Dans le commerce comme dans la restauration, les stages⁴⁶ en entreprise sont plutôt faciles à trouver. La multiplication des stages, qui font désormais partie du curriculum d'un très grand nombre de diplômes de tous niveaux, n'est pas forcément considérée comme un problème, grâce au très grand nombre d'entreprises mobilisables. Le directeur-adjoint d'un CFA affirme ainsi qu'il « y a de la place pour tout le monde ». Les centres commerciaux constituent par exemple un important vivier de stages pour les établissements qui préparent aux diplômes du commerce, malgré la concurrence qu'ils se livrent entre eux. Or, la plupart des établissements de l'enquête sont à proximité d'un centre commercial.

« Le LP est au centre d'un énorme carrefour. Beaucoup d'élèves vont dans les 3 centres commerciaux qui entourent le LP. Il y a aussi un partenariat avec le BHV de Paris, avec les musées nationaux, Eurodisney, qui propose des jobs d'été et recrute aussi.

Il n'y a pas de concurrence entre les diplômés, ce n'est pas le même profil d'élèves d'une section à l'autre. Et les problèmes, lorsqu'il y en a, s'appliquent à toutes les sections, indifféremment (par exemple, récemment, des élèves ont volé dans les réserves de D., ils se sont servis sans saisir la gravité de leur geste). Les jeunes filles vont dans les magasins d'esthétique, les garçons dans les magasins de musique, les animaleries... Le choix est large et il peut comme ça correspondre aux désirs des élèves. Ce qu'il faut éviter, c'est le stage dans la famille qui n'a rien à voir avec le diplôme, comme le font certains asiatiques qui vont volontiers dans la boîte d'informatique de l'oncle. »

(Proviseur, LP privé + CFA, commerce, Ile de France)

« Les entreprises s'en foutent (de la relation à la formation), elles prennent des stagiaires facilement. Ce sont les mêmes entreprises qui accueillent les stagiaires de bac pro 4 et 3 ans, il n'y a pas de problème. La jeunesse peut quand même être un problème pour certaines. Les mineurs ont plus de difficultés à trouver une entreprise. Ils trouvent des stages dans les centres commerciaux des environs, il y a le choix. Mais au centre commercial de C., chez X, ils ne prennent plus de mineurs. »

(Enseignante d'économie-droit, LP public, commerce, Ile de France)

Entre les entreprises de la grande distribution, les petits commerces de détail, les centres commerciaux des centres-villes ou de la périphérie, le potentiel de lieux d'accueil est important pour les formations du commerce, même si l'abondance des inscrits dans les différents diplômes existants restreint l'offre disponible à chacun. Le vaste tissu d'entreprises propre au secteur de l'hôtellerie-restauration est lui aussi favorable à l'accueil de stagiaires. Dans les deux secteurs d'activité choisis, l'accueil de stagiaires et d'apprentis fait partie des usages.

Rares sont les enseignants qui évoquent une pénurie de lieux de stage. Une enseignante de commerce signale même que la crise économique incite les entreprises à mieux considérer les enseignants qui les démarchent.

⁴⁶ Par commodité, bien que ce terme ne soit pas vraiment approprié, on parlera de « stage » et de « stagiaire », à l'instar des personnes interrogées.

Bien que les élèves soient a priori chargés de trouver eux-mêmes l'entreprise sans laquelle se déroulera leur stage, on remarque que les enseignants jouent un rôle moteur dans cette recherche. Ils mobilisent le réseau qu'ils ont contribué à constituer, contactent régulièrement de nouvelles entreprises, tentent de tisser des liens étroits avec les entreprises qui offrent les meilleures conditions de stage. Les effets de la crise économique se font néanmoins sentir, de manière toutefois très inégale entre les établissements. Totalement insensible dans un établissement de la banlieue parisienne, où la question sur le sujet a même suscité un certain étonnement, cette crise est en revanche très souvent citée dans les établissements parisiens, surtout ceux qui préparent aux diplômes de l'hôtellerie-restauration. La baisse de la fréquentation des grands hôtels parisiens, lieux d'accueil privilégiés de tous les établissements, LP et CFA, dans lesquels nous avons mené l'enquête, a en effet interrompu, au mieux limité, l'accueil de stagiaires. Le ralentissement de l'activité s'est ainsi traduit dans la baisse des recrutements comme dans la réduction de l'offre de stages. Faute d'occupations suffisantes, des entreprises prestigieuses ont refusé cette année de former des stagiaires.

« Le réseau des entreprises, c'est beaucoup de petits restaurateurs de quartier pour le CAP et le BEP. Il y a des grandes maisons pour le bac pro, mais aussi Sodexo, ACCOR... et la gamme luxe, de grands restaurants avec une forte division du travail.

C'est difficile de placer les jeunes en stages car les professionnels sont très sollicités. En hôtellerie-restauration, la profession est très exigeante. Les professionnels acceptent enfin les jeunes de couleur. Ce qui pose problème, c'est l'éducation, qui manque chez certains. Dans les entreprises sérieuses on veut des jeunes bien éduqués, au comportement irréprochable.

La crise touche les entreprises depuis novembre/décembre. Des maîtres d'apprentissage préviennent qu'ils ne garderont peut-être pas les apprentis. Il y a aussi une forte baisse d'activité dans l'hôtellerie de luxe. On observe une très grande baisse d'activité dans les restaurants le midi, alors que la clientèle du soir est encore présente. Il y a une concurrence très forte dans le secteur, qui est un secteur qui porte sur le superflu. Les lieux de stage deviennent par conséquent de plus en plus difficiles à trouver. »

(Proviseur, LP public + CFA, restauration, Ile de France)

Dans la seule région parisienne, on constate que les difficultés économiques se traduisent différemment à l'égard des stagiaires. Alors qu'elles ouvrent des opportunités de stage grâce à la mise à disposition d'une main d'œuvre gratuite, produisant un fort effet d'aubaine, elles peuvent restreindre l'offre dans d'autres cas, lorsque les entreprises estiment que les conditions requises pour la formation ne sont pas remplies. Si l'offre de stages ne souffre pas des mêmes effets de conjoncture que l'offre d'emplois, elle subit néanmoins le rythme de l'activité économique. Ses conséquences varient selon les établissements, les diplômes et les spécialités, ce qui empêche de tenir un discours général. On peut cependant identifier quelques restrictions communes. Les « bons » lieux de stage ne sont pas forcément légion, ils sont en outre très convoités et imposent une concurrence féroce entre les établissements, entre les diplômés, voire entre les élèves d'une même section. Concurrence qui peut être contournée en proposant des périodes de formation différentes de celles des autres établissements, mais qui semble plus souvent subie en raison du modèle dominant auquel se conforme l'organisation des stages. Décembre et juin se révèlent ainsi les mois privilégiés pour l'accueil des

stagiaires, l'un parce qu'il représente un moment d'intense activité économique, l'autre pour des raisons institutionnelles. Juin est en effet le mois de la réquisition des enseignants comme examinateurs.

- « - On est censés travailler en commun, mais chaque prof en fait se débrouille.
 - Les périodes de stage, on les place à la fin de l'année, du coup on est en concurrence avec les autres établissements.
 - On pourrait échelonner les périodes et s'organiser dans l'académie...
 - Mais en juin, on est pris comme prof avec les examens, on peut plus enseigner. Il faut que les élèves soient en stage, on ne peut plus s'en occuper ! »
- (Enseignants de restauration et enseignante d'anglais, LP public, Ile de France)

En raison de la concurrence que les établissements se livrent, les critères qui déterminent la réalisation des stages sont devenus plus nombreux. La couleur de la peau, le comportement, l'origine sociale des élèves, font partie des critères importants. Cette multiplication des conditions imposées rend d'autant plus insupportables les comportements « déviants » qu'adoptent certains jeunes, en abandonnant par exemple leur stage subitement et sans prévenir quiconque (cas fréquemment évoqué), ou en volant dans la réserve d'une grande surface (cas semble-t-il beaucoup plus rare).

6.1.2. Mais pas toujours adaptés aux exigences de la formation

Comme les entreprises ont besoin « de petites mains », surtout à certains moments de l'année, elles n'hésitent pas à accueillir des stagiaires de tous niveaux. La quête de lieux de stage n'est donc pas un obstacle majeur, même s'il existe une grande inégalité entre les établissements selon leur site d'implantation et leur public (les primo-arrivants et les enfants d'immigrés se heurtent à des refus plus fréquents que les autres). Les établissements d'un même site géographique citent les mêmes entreprises d'accueil, lesquelles peuvent recevoir communément lycéens et apprentis. Les mêmes noms d'entreprises circulent d'un établissement à l'autre, parés de commentaires qui peuvent toutefois être très différents. Une mauvaise entreprise ici peut être considérée comme bonne ailleurs et, dans le commerce, la liste des enseignes à éviter diffère. Chaque professeur de bac pro Commerce possède sa propre liste.

Le plus difficile, selon les enseignants, consiste à trouver un lieu de stage adapté aux exigences du référentiel. Si les élèves trouvent rapidement des lieux d'accueil, ils éprouvent plus de peine à trouver une entreprise susceptible de répondre à ce que requiert le bac pro. Les conditions requises pour obtenir le diplôme ne sont pas toujours réunies. Ainsi, dans la spécialité Commerce, bien que le BEP et le bac pro préparent à l'emploi d'employé commercial, il faut néanmoins que les jeunes qui préparent le bac pro accomplissent des activités plus sophistiquées que celles qui se limitent à l'exécution des consignes, qu'ils sachent analyser et prendre des initiatives. Or ce ne sont pas ces activités que les entreprises confient spontanément aux stagiaires. Elles peuvent aussi se montrer totalement indifférentes aux objectifs du diplôme. Alors que la concurrence entre les différents diplômes et les nombreux stagiaires présents sur le « marché » des stages pourrait poser problème aux lycées et à leurs élèves, c'est la difficulté de leur faire suivre de « bons stages », conformes au référentiel du bac pro, que pointent les

enseignants. Dans cette mesure, tout un travail de communication auprès des entreprises et des tuteurs doit être accompli. Le bac pro en 3 ans en redouble la nécessité. Il impose aussi des choix différents d'entreprises selon l'année de formation.

Pour permettre à la seconde professionnelle de bien jouer son rôle d'orientation, une première période d'inscription dans le secteur d'activité doit être rapidement mise en place. La formation stricto sensu intervient donc plus tard. Pendant les deux premières années du cursus en 3 ans, la « formation » en entreprise a peu de choses en commun avec ce que requéraient les PFMP du bac pro en 2 ans. Les entreprises ne peuvent pas confier les mêmes tâches aux jeunes, qui ne peuvent pas se prévaloir en retour des mêmes compétences.

« Sur le cursus total, sur le bac pro en quatre ans, on arrivait quand même sur des périodes de formation en entreprise qui étaient longues, avec un CV qui était très riche quand on sortait de bac puisqu'il y avait 6 semaines en BEP, ce qui est maintenu sur cette seconde bac pro, on garde la même période de BEP. Sauf que maintenant on a deux semaines grignotées au total, puisqu'on est sur une totalité de 22 semaines de formation sur les trois ans, alors qu'avant on avait 18 semaines en bac, donc ça faisait 24 semaines en tout. On a deux semaines de moins au final. Moi, j'ai connu les réformes du BEP aussi. La formation en entreprise a déjà été grignotée. (...) On a diminué, c'est un petit peu comme une peau de chagrin, pour recentrer sur des apprentissages. (...) On avait quand même là encore, pour un certain nombre d'élèves, des gamins qui, plus ils étaient en entreprise, plus ils étaient à l'aise... Parce qu'être assis derrière une chaise et être sur un travail plus scolaire, c'était moins leur tasse de thé... »

(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

Pour les professeurs, ce changement d'organisation n'est pas simple à gérer. Il leur faut en effet être plus vigilants sur les entreprises d'accueil, dissuader certains élèves d'aller dans telle entreprise, soit parce qu'ils pourraient compromettre le partenariat avec cette entreprise faute d'avoir le profil adéquat, soit parce que l'entreprise ne peut garantir la qualité de la formation. La jeunesse des élèves, leur connaissance insuffisante du métier et du monde entrepreneurial apparaissent ainsi comme des obstacles auxquels échappaient les enseignants de bac pro.

« Dans la vente, de plus en plus d'entreprises ne prennent plus que des élèves majeurs, ce qui concerne les élèves de terminale. Donc les entreprises qui prendront en stage des élèves leur donneront des stages sans intérêt professionnel. On aura de grandes difficultés pour trouver des lieux de stage intéressants pédagogiquement. En plus, les entreprises ne veulent pas l'ingérence des parents et elles veulent des jeunes matures. Or elles proposaient des jobs d'été, ce qui permettait de compléter la formation. Les stages occupationnels risquent de se multiplier, il existe une distorsion profonde entre ce que dit le ministère et ce que font les entreprises. (...) »

Dans les entreprises comme Disney, le BHV Paris et les boutiques des musées de France, les relations avec l'établissement sont bonnes et les équipes sont stables. C'est réellement de la formation. Il faut éviter X et Y (deux enseignes de la grande distribution à prédominance alimentaire), car les tuteurs tournent tout le temps et ils n'ont pas le temps de former. Ils traitent les stagiaires comme de la main d'œuvre gratuite et mal. Un problème qu'on va rencontrer avec le bac pro 3 ans, c'est que

nos partenaires les plus fiables prennent des élèves majeurs, donc ils ne forment que des élèves de terminale. Là, comme les élèves sont plus jeunes, je ne sais pas s'ils en prendront. (...) Très vite, avec les stages, les élèves sont traités comme des adultes, ils ne sont plus considérés comme des élèves. Des lieux de stage, on en trouve sans problème. Ce qui est plus difficile, c'est de trouver des lieux en concordance avec les exigences du diplôme. Tout le monde n'a pas des pratiques très régulières. C, par exemple, recrute en cours de cycle ; ils ont proposé un partenariat avec l'établissement et ils en profitent pour repérer les meilleurs éléments et ils les débauchent en cours de formation. Alors on a rompu le partenariat. »

(Enseignant de vente, LP Privé, commerce, Ile de France)

Certains professeurs annoncent qu'ils doivent reconstituer un réseau d'entreprises, afin de pouvoir trouver celles qui accepteront d'accueillir des jeunes issus de troisième et dépourvus des connaissances qui étaient celles des anciens inscrits en première année de bac pro. D'autres estiment avoir à faire aux mêmes entreprises, ainsi qu'au même type de décalage entre recours à une main d'œuvre gratuite et formation. L'objectif de formation n'est pas forcément celui qui prime chez les entreprises « accueillantes ».

« Les entreprises sont les mêmes qu'avant, elles n'ont pas vu la différence. Dans les entreprises, il y a de tout. Certaines prennent des stagiaires pour faire du travail pas forcément gratifiant, pour dépanner, et il y en a qui veulent vraiment former. (...) Etant donné le nombre de stages, on ne peut pas toujours choisir. Il y a des lieux qu'il ne faudrait pas privilégier, mais... Dans le commerce, on sait qu'on a des élèves qui ne font pas des choses très gratifiantes. Les périodes de stage, on les place à la fin de l'année, du coup on est en concurrence avec les autres établissements. En juin, on est pris comme prof avec les examens, on ne peut plus enseigner. Il faut que les élèves soient en stage, on ne peut plus s'en occuper. (...) En tant que prof principale, je me suis trouvée à démarcher dans les centres commerciaux. Les jeunes de 15-16 ans, les entreprises n'en veulent pas. Il faut quand même en trouver, c'est obligatoire de leur trouver un lieu de stage. Les placer en juin, quand nous on ne peut pas les accueillir, c'est la moindre des choses ! »

(Enseignante d'anglais, LP public, Ile de France)

« Le réseau des entreprises est large. Le bac pro n'est pas le CAP, mais les stagiaires de bac pro font beaucoup de remplissage de rayons. Les jeunes peuvent trouver un bon stage s'ils le veulent, mais ils sont assez fainéants. Les 22 semaines ont été faciles à caser, on n'a pas rencontré de difficultés particulières. Ce serait moi, ils partiraient plus. Il faudrait plus de stages, une journée par semaine en stage ce serait bien. Pour les élèves qui ne tiennent pas assis, ce serait une bonne solution. Une alternance mieux conçue serait plus efficace. »

(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

« Il n'y a pas de problèmes d'accueil dans les entreprises pour les bacs pros. Le LP est coté et il y a de la concurrence, mais il y a de la place pour tout le monde. Le problème vient des écarts entre le référentiel et la formation. Il y a des grilles de notation à remplir, ce que les entreprises ne savent pas toujours faire. Les grandes maisons ne sont pas faites pour les jeunes qui démarrent. Les plus jeunes vont dans des entreprises plus réduites. En stage, les élèves font « petites mains ». »

(Chef de travaux, LP privé, restauration, Ile de France)

Le réseau d'entreprises dont les établissements disposent est large mais en partie soumis aux changements de direction, de personnel, qui peuvent générer de nouvelles pratiques d'accueil et requièrent la mise en place de nouvelles relations. Quoi qu'il en soit, même si ces changements n'avaient pas lieu, ce sont ceux qui interviennent dans le système éducatif qu'il faut traduire et expliquer aux tuteurs. La soudaine grande jeunesse et l'inexpérience des élèves nouvellement inscrits en bac pro font partie de ces changements.

6.1.3. Le mauvais âge de la jeunesse

Si certaines entreprises se montrent assez indifférentes aux caractéristiques des jeunes accueillis, d'autres se révèlent au contraire très prescriptives. Dans ce cas, les enseignants doivent veiller à associer les profils des élèves aux exigences formulées. L'une des caractéristiques les plus souvent citées est l'âge, une trop grande jeunesse pouvant susciter un rejet de la part de certaines entreprises, les plus prestigieuses étant aussi les plus exigeantes.

Les réticences des employeurs à l'égard des plus jeunes sont ainsi régulièrement évoquées par les enseignants. Face au choix de stagiaires qui leur est offert, les entreprises édictent leurs propres règles, même lorsqu'elles suivent d'assez loin celles du référentiel.

« Pour les stages, ce sera plus difficile, on aura des gamins de 16 ans, dans des conditions assez rustiques parfois. Il faut donc discuter avec les employeurs (intervient ici la citation d'une grande entreprise de la restauration collective), sur un terrain difficile. Déjà, on a eu des difficultés à les placer cet été. A cause des horaires, des machines, de la pénibilité du travail, on va avoir beaucoup de soucis. On va donc faire un bilan, revoir les conditions, voir ce qu'on a le droit de faire, sachant que les familles sont de plus en plus procédurières, très informées. C'est du souci ».

(Enseignante de restauration, LP privé, Ile de France)

«- Le réseau des entreprises n'est pas le même en bac pro 3 ans. Pour la première année, on a des difficultés à placer les élèves. (...) Les jeunes sont trop jeunes, on ne trouve pas d'entreprises. Elles demandent des élèves majeurs. Les entreprises ne sont pas informées, c'est aux profs de les avertir, alors ça marche au coup par coup. Les entreprises avec lesquelles on travaille habituellement (comme les grands magasins parisiens) ne veulent pas de ces jeunes. Or il faut bien les caser. Les stages sont très importants car ils servent à l'examen.

- En stage, ça se passe bien parce qu'on les cantonne à des tâches d'exécution et qu'ils sont super-cadrés. Même le responsable est super-cadré !

- Les stages se passent bien parce que c'est sur une période limitée. Sinon ils (les élèves) pourraient décrocher. Mais ils se contentent de tâches d'exécution.

- Malheureusement, on est amené à accepter des points de vente qu'on aurait refusés auparavant. La trop grande jeunesse et l'inexpérience des élèves posent problème, on ne peut pas leur confier n'importe quelle mission. Alors on les place dans des entreprises où on ne devrait pas les mettre... »

(Enseignantes de commerce, LP public, Ile de France)

« Tous nos élèves de BEP avaient des stages en magasin, ça ne posait aucun problème... parce qu'on n'était pas trop prétentieux de dire : « voilà, le BEP, c'est : je travaille en magasin ». Je trouve que la plupart d'entre eux décrochaient des emplois pendant les vacances ou certains travaillaient même après avoir effectué

plusieurs périodes de stages dans la boutique... Alors qu'aujourd'hui, on se retrouve avec nos élèves qui sortent de troisième et je pense qu'on est toutes, je dis toutes parce qu'on est surtout des femmes, on est toutes d'accord pour dire qu'on a un vrai souci de crédibilité de nos élèves qui sortent de troisième, qui sont tous jeunes et qui ne peuvent pas prétendre aller en stage... Il y a des lieux de stage qui sont là sur le papier, mais ces gamins, ils ne peuvent pas aller sur ces lieux de stage. La plupart du temps, ils se retrouvent tous dans des petites boutiques, c'est-à-dire les lieux de stage de nos BEP, parce qu'ils sont trop jeunes pour les autres lieux. »
(Enseignant de commerce, LP public, Picardie)

« Il faut un partenariat réel avec les entreprises. Or elles ne veulent pas d'élèves trop jeunes C'est paradoxal de faire du professionnel sans les professionnels. On ne peut pas fonctionner dans une bulle ! »
(Enseignant de commerce, LP privé, Ile de France)

Il est difficile a priori de saisir en quoi ces jeunes de seconde bac pro se démarquent de ceux qui étaient inscrits en première année de BEP. Sans doute l'étiquetage par le diplôme produit-il des effets discriminants, ce que l'on attend d'un élève de bac pro s'avérant incomparable avec ce que peut réaliser un sortant de troisième, même après quelques mois de formation. Les élèves de bac pro sont censés avoir acquis des réflexes professionnels que ne possèdent pas encore les débutants. Si les entreprises accueillent volontiers les élèves de bac pro, c'est parce qu'ils possèdent déjà des compétences. Le problème de l'âge tient par conséquent plutôt à l'association entre inexpérience et bac pro. La réforme modifie le profil des stagiaires de bac pro, ce qui peut déconcerter les employeurs. Il leur faut accepter de prendre en charge des élèves de seconde encore indécis sur leur projet, peu préparés aux activités professionnelles.

L'âge des élèves n'est pas en soi une condition restrictive. Dans le commerce et l'hôtellerie-restauration, les élèves de BEP parvenaient à trouver des stages. Par ailleurs, le nombre élevé d'élèves en CAP dans les deux spécialités de l'enquête montre que des lieux d'accueil existent pour les mineurs. Un léger détour historique rappelle également que l'entrée en CAP a pendant des décennies eu lieu après la cinquième de collège (jusqu'à la suppression de ce palier d'orientation en 1990), l'accès à la voie professionnelle concernait donc des jeunes d'âge très tendre. Or une grande part d'entre eux rejoignait l'apprentissage. Les entreprises ne leur étaient donc pas hostiles.

Ce sont parfois les enseignants qui traduisent en pré-requis ce qui n'a pas été verbalisé, afin de préserver leurs relations avec les entreprises. Ainsi, l'une des entreprises citées par l'un de nos interlocuteurs comme fermée aux mineurs ne l'est pas en réalité. Les deux tuteurs que nous avons interrogés ont insisté au contraire sur leur indifférence à l'âge des stagiaires :

« Les jeunes sont proactifs. Ils demandent de l'activité. Ici, il y a plusieurs langues parlées, c'est bien perçu, car il y a beaucoup de touristes et beaucoup de clients. On est assez « tuteurs ». Avec A., on veut leur donner leur chance !
Il n'y a pas de contrainte d'âge, la boutique prend même des élèves de troisième pour la semaine de découverte professionnelle. Moins ils sont qualifiés, mieux on peut les former, les formater, leur apprendre. Donc il n'y a pas de problème avec les jeunes de seconde, première ou terminale bac pro. Ce qui est intéressant pour eux, c'est le contact avec le client. (...) Ici, on offre la perspective d'aller plus haut, de

viser plus haut. Par exemple être autonome, pouvoir reprendre une entreprise, innover, prendre des initiatives, faire des propositions... »

Malgré les écarts qui peuvent avoir lieu entre les activités que proposent les entreprises et ce que réclame le référentiel, les passages en entreprise profitent d'emblée aux élèves, qui donnent du sens aux apprentissages et peuvent trouver les moyens de reconsidérer leur propre image. D'élèves en difficultés, jugés d'abord en termes d'incapacités, ils deviennent des individus dotés d'un sens pratique, reconnus comme utiles et efficaces. Dans l'entreprise ils se révèlent sous un autre jour, au point de surprendre leurs propres enseignants.

« La grande majorité des jeunes aime les PFE. Pour plusieurs, c'est la première fois, en juin, qu'on les a vus sourire. Ils ont reçu des compliments, ils se sentent mieux. Les tuteurs ne voient pas la dégradation du niveau, certains ont même dit : « cela fait des années qu'on n'a pas vu des élèves aussi motivés ! ». Ils ne se conduisent pas de la même façon au LP et en entreprise. »
(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

Longtemps hostiles à ce qu'ils considéraient comme une incursion de l'entreprise dans le système éducatif et comme une dépossession, les enseignants n'évoquent plus aucune réticence à l'égard des stages. Ils ironisent volontiers sur les formes d'accueil que prévoient les entreprises, peuvent avoir des mots durs sur telle ou telle entreprise (l'un d'eux parle « d'esclavagistes » à propos des entreprises de la restauration), mais comptent sur leur participation. Les bénéfices que les élèves peuvent en retirer paraissent suffisamment convaincants pour valider l'alternance (l'apprentissage suscite beaucoup moins d'adhésions en revanche), en dépit des efforts qu'elle réclame. L'organisation des passages en entreprise et le suivi des élèves requièrent en effet du temps et de l'énergie. Ce temps passé par les jeunes en stage est néanmoins considéré comme un temps relativement disponible pour les enseignants.

« Ce qui est important dans cette réforme, maintenant on est amené à faire des fiches projets. Nous, on en a quelques unes que l'on met en place. C'est la mise en place d'un port-folio qui va suivre la scolarité de l'élève pendant trois ans. Là, les secondes vont partir en entreprise quatre semaines... on les fait rentrer le 30 juin et là, on va faire un entretien pour voir comment ça s'est passé en entreprise, comment ils ont vécu leur expérience en entreprise : un entretien individuel pour chaque élève, avant de redémarrer une année scolaire. Il y aura un échange collectif et un échange individuel. C'est important tout ça ! Bon, nous, on le faisait déjà pour nos élèves de BEP, CAP. Ce sont les professeurs de professionnel qui vont faire ça. Le 30 juin, ils sont encore là hein... Les élèves sont partis quatre semaines en entreprise, les professeurs n'ont pas cours pendant ce temps là. Par exemple, un prof peut avoir 13 heures et demi de cours en moins multipliées par 4, ça lui fait quand même 54 heures de cours en moins sur quatre semaines. Donc, il ne va pas 54 heures en entreprise... »

(Chef de travaux, LP public, Picardie)

L'idée développée ici est que les enseignants bénéficient de longs moments libérés, qu'ils pourraient consacrer à des activités particulières : réflexions pédagogiques, organisation de projets, auto-formation etc. Cependant, selon la localisation des lieux de stage, les activités réalisées par les jeunes et les difficultés qu'ils rencontrent, le suivi que les professeurs doivent assurer se révèle plus ou

moins contraignant. L'absentéisme et l'abandon ne sont par exemple pas seulement adressés aux activités scolaires. Ils peuvent tenir à l'entreprise, au tuteur ou à d'autres facteurs, souvent imprévisibles, et doivent être régulés. Pour résoudre les problèmes rencontrés, les enseignants se mobilisent et accomplissent une importante activité d'intermédiation. On ne peut donc pas assimiler le temps a priori libéré à un temps d'entière disponibilité.

6.2. Évaluer n'est pas former – Le dilemme du contrôle en cours de formation (CCF)

La conservation du BEP comme certification intermédiaire va de pair avec une présentation obligatoire des élèves au diplôme. Cette formule, imposée par la réforme, n'est pas simple à comprendre. Elle était ignorée d'une grande part des enseignants au moment de l'enquête. Beaucoup pensaient que la formation au BEP allait perdurer et que la certification intermédiaire était réservée aux élèves désireux de sortir du système éducatif. En apprenant que le BEP (ou le CAP) devait être passé par tous les élèves inscrits en bac pro et ce principalement par la voie du CCF, les enseignants ont fait part des problèmes que leur pose une telle perspective. Le CCF leur apparaît en effet comme une contrainte. Ils l'envisagent souvent comme une procédure très administrative, en raison de l'organisation qu'elle réclame. L'idée de préparer deux diplômes en même temps, en consacrant au CCF destiné à l'obtention du BEP une part dédiée à la formation leur semble peu compatible avec la compression du cursus du bac pro.

Si la formation demande du temps, l'évaluation en réclame aussi, particulièrement dans le cas du CCF. Instituée dans le cours de la formation, sans être pour autant du contrôle continu, elle repose sur des principes très chronophages, affirment les inspecteurs généraux et les enseignants. Elle produirait même une certaine concurrence avec la formation. Si l'on en croit les enseignants, l'évaluation pourrait prendre le pas sur la formation.

6.2.1. La diffusion du CCF

Comme son nom l'indique, le CCF concerne la formation. Même si l'élaboration des diplômes professionnels par les commissions professionnelles consultatives repose sur le principe d'une déconnexion entre formation et certification, formation, évaluation et certification sont là fortement intriquées. Voué à mieux prendre en compte la diversité des jeunes en formation, à individualiser l'évaluation, mais aussi à réduire le coût des examens, le CCF n'a cessé de se développer depuis 1990. Il a d'abord pris place dans le règlement général du bac pro, en 1990, puis dans ceux du BEP et du CAP en 1992. Il a été étendu aux autres diplômes à partir de 1995 (Billet, Cahuzac & Perrin, 2002). Sa mise en application repose sur le découpage des diplômes en unités, auxquelles correspondent des épreuves spécifiques. Le nombre et la désignation des unités accessibles par CCF dépendent des diplômes. Pour le BEP rénové, constitué de 5 unités, une seule épreuve ponctuelle terminale subsiste, celle qui correspond à l'unité de lettres-histoire géographie.

D'abord réservé aux élèves, le CCF s'est peu à peu diffusé dans l'apprentissage. Les CFA qui le pratiquent doivent cependant être habilités par le ministère de l'Éducation nationale (via le recteur d'académie). En revanche, les établissements publics et privés sous contrat sont habilités de droit. Le CCF s'adresse à la formation initiale comme à la formation continue. Il ne peut être intégral que pour la formation continue (sous condition d'habilitation des établissements). Parallèlement au CCF, l'organisation d'un examen national, propre à chaque diplôme, reste obligatoire. Elle permet aux candidats libres et aux candidats qui ne peuvent pas profiter du CCF de tenter d'obtenir un diplôme.

Les syndicats enseignants ont toujours émis des réserves sur l'extension du CCF, en réclamant des évaluations scientifiques rigoureuses de ce dispositif. Sa diffusion leur semblait devoir être conditionnée à ses performances. Le SNES a été particulièrement actif dans cette opposition au nom de la rupture que le CCF impose dans le principe d'égalité des candidats au fondement des examens terminaux anonymes, des risques de différenciation entre les diplômes qu'il peut produire selon les établissements (un bac pro obtenu à X valant plus que le même bac pro obtenu à Y), et des difficultés auxquelles il peut soumettre les enseignants dans leur classe (difficultés qui ont souvent été évoquées lors d'enquêtes précédentes, mais qui n'ont pas été soulevées dans le cadre de cette étude). L'identification de l'évaluateur, la personnalisation de l'évaluation seraient ainsi des obstacles à la neutralité du jugement, capables en même temps d'ouvrir tout un espace de négociation avec les élèves (voire de réprimande de leur part, en cas d'évaluation négative).

Le processus de diffusion du CCF a été accompagné de rapports rédigés par l'Inspection générale. Le rapport signé par Françoise Berho et Jacques Perrin en 1999 met en cause les faiblesses de « la culture de l'évaluation » dans le milieu éducatif, le « flou conceptuel » des notions utilisées, ainsi que la diversité de comportement des différents acteurs sur le terrain. Il incrimine également l'hétérogénéité des référentiels. En 2002, le rapport de Jean-Claude Billet, René Cahuzac et Jacques Perrin⁴⁷ reprend ces critiques à son compte, mais fait 10 propositions pour améliorer la situation. Au cours de nos précédentes enquêtes menées sur différents diplômes, c'est bien à la définition mouvante des concepts et à la multitude des pratiques de CCF que nous avons été confrontées. La lourdeur des procédures à mettre en œuvre a également toujours été évoquée. Pour plusieurs enseignants rencontrés, la solution la plus pratique pour appliquer le CCF était ... de proposer un système d'évaluation ressemblant fortement à des compositions trimestrielles.

Pour lever les ambiguïtés et résoudre les dysfonctionnements observés, le site Éduscol propose une section consacrée au CCF. Nous en avons extrait le texte suivant, qui explique les principes constitutifs du CCF.

⁴⁷ Le principe de ces deux rapports est d'associer des inspecteurs représentant différents domaines de l'enseignement professionnel.

Le contrôle en cours de formation

(Copie du site Éduscol, 2009. Dernière actualisation : 2007)

Définition

Le CCF est une modalité d'**évaluation certificative**, c'est à dire une évaluation réalisée en vue de la délivrance d'un diplôme. Le CCF porte sur les compétences, les connaissances et les attitudes dites "terminales" qui sont définies dans l'arrêté de création de chaque diplôme professionnel et qui sont regroupées au sein d'unités.

L'évaluation par CCF est réalisée par sondage sur les lieux où se déroule la formation (établissement et milieu professionnel), par les formateurs eux-mêmes (enseignants et/ou tuteurs ou maîtres d'apprentissage), au moment où les candidats ont atteint le niveau requis ou ont bénéficié des apprentissages nécessaires et suffisants pour aborder une évaluation sommative et certificative.

Le CCF s'intègre naturellement dans le processus de la formation. Le formateur évalue, quand c'est possible et sans interrompre ce processus, ceux qui sont réputés avoir atteint les compétences et connaissances visées par la situation d'évaluation.

L'explicitation des termes de cette définition

- Évaluation certificative**
- En cours de formation**
- Compétences terminales**
- Par sondage**
- Par les formateurs**
- Situation d'évaluation**
- Positionnement réglementaire**
- Positionnement pédagogique**

Les objectifs du CCF

Adapter l'évaluation à la diversité des situations de formation

Par définition, le CCF s'effectue dans le cadre même de la formation, en établissement et en milieu professionnel. Les activités et les supports d'évaluation prennent donc en compte la diversité des équipements utilisés pour la formation et les spécificités du contexte local. Le CCF autorise ainsi une grande diversité des mises en situation d'évaluation (problématiques professionnelles, démarches expérimentales, activités des entreprises locales ...).

Rapprocher l'évaluation de l'acte de formation

Parce qu'il se déroule pendant la formation et non à l'issue de celle-ci, le CCF permet de rétroagir sur la formation. Les situations d'évaluation peuvent donner lieu à des synthèses qui aident le candidat à se situer dans sa formation et constituent pour lui un élément de motivation.

Les principes pédagogiques du CCF

L'homogénéité de l'évaluation

Le CCF évalue les mêmes compétences et connaissances terminales, mises en œuvre dans les mêmes types d'activités et avec les mêmes données, que les épreuves ponctuelles. C'est en ce sens que l'on peut parler d'une homogénéité de l'évaluation : si les modalités de contrôle sont différentes selon qu'il s'agit de CCF ou d'épreuves ponctuelles terminales, elles portent bien sur des compétences et des connaissances identiques.

L'approche globale de l'évaluation

L'évaluation par CCF ne consiste pas à évaluer successivement chacune des compétences et connaissances constitutives du diplôme. Elle requiert une approche globale qui conduit également à ne pas la réduire à une variante de l'épreuve ponctuelle : le CCF ne consiste pas à fractionner l'activité prévue pour l'épreuve ponctuelle, à l'étaler dans le temps ou à la bâtir sur une succession de problématiques qui seraient des sous-ensembles de cette épreuve ponctuelle.

Des situations d'évaluation en nombre limité

Les compétences constitutives d'une unité sont évaluées dans des **situations d'évaluation** dont le nombre, limité, est fixé par le règlement d'examen figurant dans l'arrêté de création du diplôme.

Des compétences évaluées en une seule fois

Afin d'éviter la surévaluation, une compétence, même si elle est mise en œuvre dans plusieurs situations d'évaluation, n'est évaluée que dans une seule situation, sauf consignes particulières du règlement d'examen.

Une évaluation individualisée

Le CCF n'est pas une succession de plusieurs examens, identiques pour tous : les candidats en formation sont évalués dès qu'ils atteignent l'ensemble des compétences correspondant à la situation faisant l'objet du CCF. Ainsi, l'évaluation simultanée de l'ensemble des candidats en formation ne peut être envisagée que si tous sont réputés avoir atteint le niveau requis pour l'évaluation, ou ont reçu la formation correspondante en fin de période réglementaire prévue pour l'évaluation.

** Cette présentation reprend strictement le document publié sur le site.*

Ce texte cherche à donner des repères clairs, partagés, et à éviter les dérives constatées à maintes reprises. Il fournit ainsi des précisions utiles. Toutefois, si l'effort de communication est notable, il n'est pas certain qu'un tel texte soit très accessible à ceux qui n'ont pas reçu de formation ad-hoc. Une première lecture, surtout si elle est rapide, laisse d'abord une impression de trouble. Bien qu'il s'adresse à un large public (dixit le site), ce discours est empreint d'une terminologie pédagogique propre à un certain monde scolaire. Pour des chercheurs, quoiqu'universitaires et donc enseignants, les termes utilisés sont abscons. Il est vrai que les diplômes universitaires ne sont pas - encore - associés à des référentiels et que le règne du contrôle continu, des partiels et de l'examen terminal ne favorise pas le développement d'une véritable « culture de l'évaluation » dans l'enseignement supérieur (où formation et certification ne sont pas dissociées, seuls les candidats inscrits en formation et les candidats à la VAE pouvant prétendre aux diplômes. Les modalités de contrôle des connaissances varient en outre selon les unités d'enseignement et les enseignants). La notion « d'évaluation certificative » n'y est guère répandue. Comprendre ce texte et le projeter dans la pratique relève par conséquent d'un exercice difficile. Cela vaut plus largement pour les acteurs étrangers à l'enseignement professionnel. Mais c'est aussi ce que disent du CCF les enseignants de la voie professionnelle...

6.2.2. Problèmes et limites du CCF

Les enseignants interrogés évoquent plusieurs problèmes lorsqu'il est question du CCF. Nous les présentons sans les hiérarchiser.

L'un des problèmes régulièrement évoqués tient à l'affaiblissement de la valeur du diplôme que génère le CCF. Valeur réduite par l'ajustement des exigences au niveau réel des élèves auquel se plient les enseignants, s'ils veulent atteindre des taux de réussite satisfaisants⁴⁸.

« Le CCF pose problème car passer une épreuve est un moment solennel. Le diplôme a une autre valeur s'il y a un examen final. On a des gamins qu'on assiste pour tout. Les dates butoirs permettent de les tenir ! »
(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Avec le CCF, ce ne sera plus le même BEP. En CAP, on fait en sorte que tout le monde ait le diplôme. Alors les élèves pensent que le diplôme est un dû et ils veulent tous entrer en bac pro après le CAP. Ils n'ont pas conscience qu'il existe un fossé phénoménal entre ce qu'ils savent et ce qu'il faut faire. Et c'est aggravé par le fait qu'on délivre facilement le CAP ! Le BEP permettait une prise de conscience qui n'aura plus lieu. »
(Enseignante de mathématiques, LP public, commerce, Ile de France)

« Avec le CCF, c'est leur donner le diplôme ! Même s'ils ne se présentent pas à l'épreuve, ils ont une note. L'épreuve ponctuelle est raide. Avec le CCF, c'est nous qui choisissons ce qu'on veut, on a comme ça des pourcentages de réussite supérieurs. En fait, on contribue à donner plus facilement le diplôme. »
(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

Dans ces propos, la perte de valeur provient de la banalisation de l'évaluation et du diplôme, et de la trop grande indulgence des enseignants. Devenu bien ordinaire, le diplôme ne serait plus convoité – et/donc préparé – mais simplement attendu. Nul besoin d'effort ou d'implication de la part des élèves. La responsabilité des enseignants est également soulignée. Elle n'est pas ici symbole d'autonomie ou de pouvoir, encore moins d'imagination, mais d'obligation implicite. Lorsque l'évaluation des candidats à un diplôme n'engage plus l'anonymat des correcteurs, la responsabilité des enseignants est renforcée. Ils peuvent se sentir redevables de comptes et s'estiment soumis à de multiples tensions, directes et indirectes : celles des individus en formation, de leur famille, celles du chef d'établissement, voire de l'équipe éducative, comme celles de l'institution, qui annonce des objectifs à atteindre. En outre, selon certains discours, cette responsabilité conduit à une complicité involontaire des enseignants dans le processus de dévaluation des diplômes.

⁴⁸ Les enseignants font souvent part des pressions qui leur sont faites pour atteindre un certain taux de réussite. Ces pressions concernent les correcteurs des examens terminaux, ainsi que les enseignants qui pratiquent le CCF. Ils envisagent également ces taux de réussite comme de possibles indicateurs de leur propre efficacité, utilisés par les inspecteurs pour leur évaluation. L'un des inspecteurs généraux que nous avons interviewé fustige ce qu'il désigne comme une croyance totalement infondée : « L'insistance sur le taux de réussite au diplôme est une fantasmagorie des enseignants. Il n'y a jamais eu d'injonction sur les taux de réussite. Evaluer les enseignants à partir des taux de réussite n'a jamais été en question, c'est le taux d'accès au diplôme (de l'entrée en BEP au bac pro) qui compte. C'est là la vraie valeur ajoutée pédagogique. »

De telles craintes renvoient aux rapports de force, concrets et symboliques, auxquels les professeurs sont confrontés dans leur activité quotidienne. Qu'on les trouve surévaluées ou non représentatives des appréciations formulées par le corps des enseignants de la voie professionnelle, elles n'en expriment pas moins l'effacement des garanties que l'institution éducative offrait auparavant à son personnel. La protection que sont censés donner les jurys, les commissions d'harmonisation et les procédures mises en place pour dépersonnaliser l'évaluation n'est pas présentée comme telle.

Paradoxalement, cette diminution des protections institutionnelles s'accompagne d'un cahier des charges épaissi. Un autre problème du CCF relève ainsi des lourdeurs imputées aux procédures. La charge de travail qu'impose la mise en œuvre du CCF est jugée trop pesante en raison des démarches à suivre, de l'activité administrative et des réunions qu'il requiert. Pour certains enseignants interrogés, ce travail change leur métier et ne contribue ni à le valoriser ni à le rendre plus intéressant, bien au contraire. L'influence de l'établissement, des équipes éducatives, sur les notes qu'obtiennent les élèves leur pose aussi question, dans la mesure où elle met en cause le caractère national du diplôme et produit d'importants écarts entre ses titulaires.

« Le CCF, ce n'est qu'un contrôle. Mais cela crée quand même des tâches administratives plus lourdes. Le CCF a une structure un peu particulière... »
(Enseignante d'économie-droit, LP public, commerce, Ile de France)

« Avec le CCF on s'évalue nous-mêmes. On passe notre temps à corriger leur travail, donc au final c'est pas trop nul. Déjà, au départ, on a des cadres... tellement... des cadres, c'est prémaché ! On nous encourage à le faire, on n'éveille pas non plus la curiosité ! Le problème du CCF, c'est que c'est lourd à organiser. Il y a énormément d'écarts entre les moyennes des différents établissements. Par exemple 12 dans le public, 18 dans le privé... On a une réunion d'harmonisation pour les notes, mais une seule. Et quand on voit les grilles d'évaluation, sur certaines compétences c'est loin de la réalité !
(...) En terme de service enseignant, on ne sait plus trop ce qui est rémunéré ou pas. Tout le travail de suivi, c'est aussi du ressort du conseiller principal d'éducation. On n'a pas un contrat de travail clair. Il faudrait peut-être revoir le service, mettre les choses au clair. »
(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

« Avec le CCF on est coincé, il faudrait d'autres organisations. C'est lourd et on a des problèmes de quotas de photocopies, le fonctionnement est pénible ! (...) Désormais, on commande des livres, je n'avais jamais fait cours à partir de livres, je le fais et ma qualité d'enseignant a baissé alors j'arrête (pour devenir chef de travaux). On nous demande trop de tâches administratives : des rapports sur les élèves, beaucoup de réunions, des projets, le CCF, des tas de commissions... »
(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

L'emprise de l'évaluation sur le temps de formation est également dénoncée. Plusieurs professeurs estiment « qu'on ne peut pas former et évaluer en même temps ». Or faire passer deux diplômes en trois ans par la voie du CCF pourrait imposer une évaluation continue. L'objectif certificateur deviendrait ainsi prépondérant, ce que les inspecteurs, comme les enseignants, envisagent comme un effet pervers probable de la réforme.

« L'inspection doit réfléchir au CCF pour éviter qu'il y ait sans arrêt des examens partiels. Le CCF est dur à mettre en place, et il le sera encore plus. Il n'y a pas de structure matérielle pour adapter le CCF à chaque élève, comme le voudrait le CCF à l'origine. Le CCF exige beaucoup de temps et fait produire beaucoup de papier. L'auto-évaluation pourrait être mise en place plus généralement. (...) Il faut préparer le bac pro et pas le BEP. »

(Inspecteur, commerce, Ile de France)

« Préconisation 1 sur le BEP : ne pas préparer spécifiquement à la certification intermédiaire. Comme les compétences sont intégrées au bac pro, cela devrait être jouable ! La grande majorité des jeunes pourrait l'avoir dès la fin de la 1^{ère} année. Dans l'expérimentation, 70% des jeunes le font et ça marche. Ils avaient des unités en fin de 1^{ère} année, le reste en 2^{ème} année. Mais ce n'est pas gérable. Imaginez le service des examens ! Même avec du CCF !

Est-ce qu'on ne va pas entrer dans une logique de certification permanente ? C'est un gros risque ! Il y a une dérive certificative. Les profs se réapproprient les référentiels et les soumettent aux épreuves d'examen. »

(Inspecteur général)

Si l'obsession de l'évaluation n'est pas un phénomène nouveau, pas plus que le recours systématique aux annales d'examen (nous y avons eu à faire dans chacune de nos enquêtes), elle semble néanmoins plus forte actuellement. La superposition du BEP et du bac pro, dans les conditions du CCF, l'aggrave. Ces exigences redoublées, associées à une hétérogénéité plus grande du public en formation, amènent à un certain défaitisme.

« Plus ça va, plus on en demande aux profs, ce métier devient dur. On a hérité des difficultés sociales. Notre travail est dur et il risque de devenir plus dur. Plus la situation se dégrade, plus ce sera difficile ».

(Enseignante d'anglais, LP public, commerce, Ile de France)

Bien que l'économie soit cyclique (après la période d'intense récession intervenue entre 1992 et 1997, une embellie importante a eu lieu entre 1998 et 2001, créant des centaines de milliers d'emplois) et que les effets de la récession économique mondiale n'aient pas été aussi désastreux en France que dans certains pays déclarés « en faillite », ce sentiment de perte de maîtrise est fréquent chez les enseignants. La soudaineté de la réforme de la voie professionnelle et ses injonctions rendues progressivement intelligibles, dans un contexte de crise économique et de réforme générale, contribuent à expliquer sa diffusion. Cette incertitude les amène à craindre pour l'avenir des diplômés professionnels.

6.3 Le rôle incertain du CAP

Depuis sa refonte, entérinée par la promulgation en 2002 d'un nouveau décret de réglementation, autrement dit par un nouveau curriculum, le CAP est censé avoir retrouvé ses lettres de noblesse. Il est présenté comme un diplôme de métier, lié à l'emploi d'ouvrier ou d'employé qualifié, caractérisant l'excellence professionnelle. Le regard institutionnel s'est inversé. Dans la dernière décennie, sa valorisation par l'administration centrale a été très volontariste. Elle a pris la forme d'un

réenchantement du diplôme, considéré comme le principal diplôme d'insertion du niveau V avant même la suppression du cursus de formation au BEP. Pourtant, dans la mesure où seul un entrant en BEP sur deux poursuivait ses études, c'est le BEP qui produisait chaque année les plus gros volumes de sortants.

Dans la continuité de cette politique, la rénovation de la voie professionnelle donne une place majeure au CAP, comme si sa réhabilitation avait déjà eu lieu. Alors que le CAP était devenu, sous l'effet de l'association CAP/BEP, un « sous-BEP » (Tanguy, 1991), une certification de secours pour les jeunes les plus éloignés de la norme scolaire, c'est maintenant au tour du BEP d'assumer cette fonction. Deux diplômes d'insertion restent donc en place au niveau V, en changeant alternativement de rôle. Mais un seul offre aujourd'hui un cursus de formation.

Toutefois, malgré sa valorisation dans les textes officiels, le CAP reste associé aux élèves en grandes difficultés scolaires. Primo-arrivants, élèves de l'enseignement adapté, jeunes jugés inaptes à préparer un diplôme de niveau IV... sont orientés en CAP. Ils peuvent le faire par l'apprentissage, qui a récemment relancé ce diplôme après lui avoir fait perdre de son influence, ou par la voie scolaire. Le redéploiement du diplôme y est sensible, même si l'effectif des inscrits en CAP est encore très loin de celui qu'atteignait le BEP avant 2009. Ce développement est l'une des conditions de la réussite de la réforme. Pour notifier la valeur accordée au CAP, les titulaires du diplôme seront même autorisés à entrer directement en 1^{ère} bac pro. Si cette possibilité était déjà inscrite dans les textes, sachant en outre qu'en l'absence de BEP dans certaines spécialités, c'est le CAP qui conduisait au bac pro (comme dans les arts appliqués, l'esthétique, le pilotage de systèmes de production automatisée, la maintenance aéronautique...), elle n'avait pas pour autant le poids que lui accorde désormais la réforme. Et comme depuis 1992, date de l'inscription du brevet professionnel (BP) dans l'offre de formation des CFA, le CAP mène également au BP, il a donc lui aussi une fonction propédeutique, qui n'est cependant pas désignée dans ces termes.

Lorsqu'on évoque, avec les représentants de l'institution éducative, le devenir du CAP dans le nouveau cadre structurel défini par la réforme, leur premier réflexe est d'énoncer des limites. Certains enseignants apprécient pourtant beaucoup ce diplôme et son public, qui leur donne le sentiment d'être particulièrement efficaces et utiles. Ils s'appliquent à défendre le diplôme. La question de ses liens avec le bac pro, de la substitution entre BEP et CAP ne leur apparaît pas résolue pour autant.

6.3.1. Un diplôme trop marqué par son public de jeunes « en difficultés »...

Le CAP n'a pas partout bonne presse, malgré tous les efforts de réhabilitation que le ministère a mis en œuvre depuis une dizaine d'années. S'il apparaît comme un diplôme utile, c'est surtout pour former les jeunes les plus à la marge du système scolaire et leur permettre d'acquérir un diplôme. Cette identification par les populations en difficultés est largement répandue. Elle résulte des politiques académiques comme des textes ministériels, qui en appellent aux SEGPA dès lors qu'il est question du CAP. L'importance accordée, dans la politique éducative, à la formation professionnelle et à la question des sorties dites « sans qualification » fait du CAP un diplôme indispensable. Conduire le plus grand nombre possible de jeunes à l'obtention d'au moins un CAP est un objectif officiel. La loi de 1989 prévoyait même de mener en 2000 « l'ensemble d'une classe au minimum au niveau

du CAP ou du BEP » (loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, article 3). Dans la mesure où le BEP était réputé d'un meilleur niveau scolaire et qu'il constituait le vivier du bac pro, c'est au CAP qu'a été confié le rôle de diplôme recours. Le développement des effectifs que l'on observe depuis quelques années relève pour une part de cette conception du diplôme comme solution de secours pour les plus démunis.

« Dans l'académie, le CAP est réservé à des « publics prioritaires », le CAP est disqualifié. Donc beaucoup de jeunes qui y sont, sont border line. C'est un dévoiement du CAP, qui est pourtant le diplôme le plus apprécié par la profession. Il faudrait recentrer le public du CAP, pour que le CAP soit plus ouvert à des jeunes qui ne soient pas seulement les plus démunis. Maintient-on le recrutement en CAP de jeunes de SEGPA, déficients intellectuels ?
(Proviseur, LP public + CFA, restauration, Ile de France)

« L'information a été mal diffusée au niveau des collèges. Alors on a 23 élèves sur 24 en CAP. Certains élèves qui allaient en BEP iront en CAP, l'orientation devra être mieux faite. Entre un CAP et un BEP, il y a un fossé énorme. En CAP, ils ne savent pas écrire, pas formuler. »
(Proviseur, LP public, restauration, Ile de France)

« Cette réforme pose la question des élèves en grande difficultés. Alors, il y a le CAP, mais on a déjà du mal à recruter des élèves pour aller en BEP parce qu'ils ne le vivent pas bien, alors le CAP, au niveau de la cotation... Ça dépend des filières, mais un CAP Vente par exemple, c'est hyper mal vu par les gens. Déjà, la plupart des gens se disent à plus ou moins juste titre qu'avec un BEP on ne fait pas grand chose, alors un CAP, ce sera juste pour rempoter les rayons, des choses comme ça... »
(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP privé, Picardie)

« Nos élèves arrivent de collège ... et je maintiens ça, ils ont été broyés par quatre ans de collège qui leur sont passés au dessus de la tête. Ils arrivent chez nous et nous on doit résoudre tous les problèmes. Ce n'est plus à 16 ans qu'on commence à résoudre la dyslexie, ça se résout bien avant. Nous, on est avec des élèves qui ne sont pas idiots, par contre des élèves qui sont en perte de repère scolaire (...). Pour certains, c'est les seuls diplômés de la famille avec un CAP ! Alors il vaut mieux avoir un diplôme CAP que de rester trois ans (en bac pro) et entrer dans le mur ! Parce que ce qui se passe, c'est que si on les garde trois ans en bac, je suis en train de voir justement avec un des élèves que j'ai, il va aller trois ans, on va le garder trois ans, seulement il n'aura pas son bac, je suis quasiment sûr ! Et nous après, qu'est-ce qui se passe ? On ne le reprendra pas parce qu'il n'y aura pas de place, parce là, on aura des classes bourrées... Il sortira au bout de trois ans sans rien !

Mais l'éducation nationale crève de mensonge ! Notamment nous, on est en train d'en crever de ce mensonge ! Soit, en mentant, on les garde et on fait du socio-éducatif, soit on fait de l'école... Moi, j'ai l'ambition de vouloir faire de l'école... c'est pour ça que le travail du professeur principal est très important, quand on leur laisse le faire... et qu'ils ne finissent pas par faire que de l'administratif.

Ceux qui n'arriveront pas à suivre iront en CAP et le CAP retrouvera aussi quelque part son utilité, c'est-à-dire donner un minimum de bagages à des gens, qui... quand on est dans un public CAP pour en avoir fait quatre ans aussi, on a du cumul ! On a du déficit culturel, du déficit social. Un élève de LP et un élève de CAP, on voit vraiment la différence... D'après moi, un élève de LP, c'est quelqu'un qui est arrivé là sans exploiter ses compétences, qui n'aime pas l'école pour

différentes raisons, mais loin d'être idiot, je veux dire... Un élève de CAP, parfois, on a quand même des gros problèmes de compréhension. Moi, je suis partisan de refaire une voie professionnelle digne de ce nom, pas une poubelle, même si ça doit passer par de l'écémage. »

(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP public, Picardie)

Bien que quelques enseignants nous aient fait part de leur plaisir à enseigner en CAP, ce plaisir ne semble pas partagé par tous. Dans l'un des établissements de l'enquête, les enseignants cherchent par exemple à passer le moins de temps possible en CAP et ont imaginé une distribution particulière des enseignements. Le proviseur s'en désole, car ce procédé qui limite le face à face avec les élèves de CAP réduit aussi l'efficacité de l'équipe éducative :

« Tous les professeurs enseignent dans tous les diplômes. Ils voudraient même diversifier la répartition des enseignements et diviser à l'extrême pour que chacun ne soit mis qu'un peu à l'épreuve. Ils partent perdants, c'est un problème ! En plus, on sait qu'une équipe fragmentée réussit moins bien qu'une petite équipe. »

(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

Tous les enseignants de la filière interviennent donc en CAP, mais pour de brefs moments. L'épreuve, puisque c'est bien ce dont il s'agit, est commune, moins lourde à supporter. L'image qui émane de cette initiative est celle d'une dureté de l'exercice professionnel. Il faut en effet connaître et s'adapter à ce public, qui oblige souvent à « remettre en cause ses propres pratiques », « qui déstabilise par sa spontanéité, ses réflexions ». Tous les enseignants ne sont pas prêts - ni formés sans doute - à s'inscrire dans ce type de relation pédagogique, dans laquelle une place importante est souvent réservée à la dimension affective (les enseignants parlent volontiers « d'enfants », de « maternage »). La représentation collective du CAP encore dominante dans le système éducatif persiste à le considérer comme une « voie de relégation », « une filière poubelle », « la cinquième roue du carrosse »...

La diversité des difficultés qu'éprouvent les jeunes en formation mobilise beaucoup d'énergie et d'inventivité pour affronter et résoudre les problèmes rencontrés. Certains enseignants trouvent cette confrontation particulièrement stimulante et assistent avec bonheur à la réussite de leurs efforts. Pour eux, cette réussite dépasse l'acquisition du CAP. Les exemples qu'ils valorisent concernent ainsi des élèves qui ont obtenu un CAP, puis un BEP et se sont enfin inscrits en bac pro. C'est donc à un cursus scolaire « normal » qu'ils se réfèrent, ce qui souligne bien le poids de la nouvelle norme scolaire : l'accès au baccalauréat. Instituée au milieu des années 1980, inscrite dans la loi d'orientation de 1989, cette norme est redoublée par la réforme.

6.3.2. Mais un bon recours pour les réorientations des élèves de bac pro en échec

Travailler avec des élèves de CAP ne tente pas tous les enseignants, cela peut même les rebuter. Pour certains, enseigner en CAP correspond à une régression dans leur carrière. Ils parlent de « retour en arrière » et se rappellent sans nostalgie les problèmes auxquels ils ont été confrontés. Cette approche est plus fréquente en Ile de France qu'en Picardie, où le nombre des sortants sans qualification est l'un des plus élevés de France, tandis que le taux d'accès à

l'enseignement supérieur en est l'un des plus bas. En Ile de France, l'idée que le niveau scolaire des sortants de troisième a baissé est largement diffusée. La très grande mixité sociale et culturelle propre à cette région, que rencontrent au quotidien les personnels des LP publics, accroît par ailleurs le sentiment de complication du métier. Si l'arrivée dans la voie professionnelle d'immigrés ne maîtrisant pas encore le français n'est pas récente, le fait que ces immigrés proviennent d'une palette de nations de plus en plus large et portent des cultures, des valeurs et des pratiques étrangères aux enseignants, renforce l'impression d'avoir à transmettre bien plus que des savoirs et des compétences. On comprend alors le faible attrait que peut avoir pour eux l'enseignement en CAP.

L'intérêt du diplôme n'est cependant pas mis en cause. Seuls le maintien du CAP et la mise en place de sections y préparant peuvent en effet alléger les classes de seconde bac pro des éléments indésirables, quels qu'ils soient. Les enseignants parlent du « tri » qu'il faudra opérer pour répartir les élèves, ils apprécieraient volontiers l'intervention d'une sélection à l'entrée en bac pro, et considèrent que le CAP devra accueillir ceux qui n'ont pas les capacités de préparer un bac pro. Prévu à l'entrée en formation, ce tri devrait également pouvoir avoir lieu en cours de cursus. C'est pourquoi le CAP occupe une place essentielle dans l'orientation des élèves comme dans leur réorientation.

« Le risque est là. Sur 31 élèves, j'en ai quatre ou cinq, je ne peux pas les accepter l'an prochain en première. Première possibilité, on leur propose un doublement ou alors c'est une réorientation, et une réorientation vers quoi ? Vers un autre bac pro 3 ans ou alors vers un CAP, je ne sais pas. Clairement, j'ai quelques élèves, pas beaucoup, mais quelques élèves qui n'ont absolument pas le niveau pour faire une première bac pro l'année prochaine. »

(Enseignant d'économie-droit et vente, LP privé, Picardie)

« C'est vrai que certains de 3^{ème} orientés en seconde bac pro ne suivent pas. On a donc réussi très tôt à les réorienter en CAP. Donc, moi, je les connais. Je les avais en seconde bac pro et je les ai récupérés en CAP, pour les accompagner, justement pour que ce soit positif. Ils étaient complètement en souffrance en seconde. »

(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

Les réorientations sont envisagées au bénéfice des élèves, pour leur permettre d'éviter l'échec et d'obtenir un diplôme. Les enseignants évoquent des cas de jeunes qui ont pu reprendre pied en CAP après s'être sentis dépassés en bac pro. Ils signalent aussi les difficultés que cette réorientation soulève, les familles et les jeunes la comprenant d'abord comme un déclassement. Mais il existe une autre difficulté, très pratique celle-là, qui tient à la gestion des flux d'élèves. Pour accueillir des élèves de bac pro en effet, encore faut-il que des places soient disponibles. Ce qui risque de ne pas toujours être le cas.

« S'il n'y a plus que du CAP et du bac pro, il faudra vite savoir qui va en CAP ou en bac pro. Il faudra se poser la question des flux. Cela laisse moins de choix pour les jeunes. Si la classe de CAP est remplie et qu'on veut réorienter un élève de bac pro, que faire ? Et la réorientation en CAP ne permet pas la polyvalence, elle impose un choix. »

(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Quand on dit : « la réussite des élèves », très bien ! Mais les élèves, il leur faut du temps. Alors on dit : « ils redoubleront ». Si, en seconde, ils n'ont pas le niveau, c'est pas grave, on les met en CAP. Sauf que nos CAP nous, nos effectifs sont complets. Dans d'autres établissements, il n'y a pas de CAP. Ça veut dire que le jeune qui est en seconde pro mais qui ne réussit pas, on lui dit : « il vaut mieux une orientation CAP ». S'il n'y en a pas dans son établissement, il change de ville ? Il va où ? On sait très bien que nos élèves ne sont pas mobiles, pas ces élèves là ! »
(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

Sas de sauvetage, le passage du bac pro au CAP est vu d'un œil favorable, même si les obligations imposées par la gestion des flux le rendent peu praticable. Ce n'est pas le cas, en revanche, pour l'accueil de titulaires de CAP en première bac pro. Bien qu'autorisé, il semble peu probable et surtout pas souhaité.

« Il y aura une très grande hétérogénéité en CAP. Il sera quasi-impossible pour les CAP de passer directement en bac. Aujourd'hui, ils mettent 5 ans pour obtenir le bac : 2 ans de CAP, un BEP en un an, le bac pro en 2 ans. »
(Coordinateur pédagogique, CFA, commerce, Ile de France)

« En CAP, il y avait moyen de structurer les élèves qui viennent de SEGPA et ont des problèmes d'apprentissage, de discipline, d'apprentissage... Ils n'ont pas de méthode. Le BEP était un tremplin, notamment pour les élèves de CAP qui méritaient de poursuivre. Le problème de l'établissement, c'est de permettre aux CAP d'aller en BEP et même en bac pro. 6 ans, ce n'est pas de trop ! Et les jeunes veulent poursuivre leur cursus. (...) Et on va pas se battre pour mettre en bac pro des CAP... »
(Enseignante de mathématiques, LP commerce, Ile de France)

« Les jeunes en CAP veulent poursuivre, ce qui pose problème dès lors que le BEP est supprimé. Deux ont été gardés en parcours adapté pour bac pro en 3 ans. Mais il faut souligner l'ambivalence du mot « pouvoir » dans le système scolaire. Les élèves ont entendu qu'ils avaient accès au bac pro avec le CAP et ils pensent qu'ils peuvent réussir puisqu'ils ont le droit d'y aller. Des jeunes avec 5 de moyenne affirment vouloir continuer et réclament une place. Ils viennent de SEGPA, obtiennent un succès avec le CAP, or ils auront 3 de moyenne dans toutes les disciplines. Cela pose problème dans les sections. Que faire ? Ils devront partir d'eux-mêmes. Que faire après le CAP ?
C'est un problème que pose la réforme, car il faut raisonner au-delà de la possibilité théorique. Il faut savoir que les jeunes titulaires de CAP ne sont pas prêts à aller dans le monde professionnel, qui le leur rend bien. Tout le monde est d'accord mais rien n'est prévu pour organiser l'attente, le laps de temps avant l'entrée sur le marché du travail. Pour les jeunes, être inscrit revient à avoir le diplôme. On leur dit pendant toute leur scolarité qu'ils n'ont pas le niveau, mais ils restent dans l'école et pensent qu'ils ont quand même le niveau, donc ils tentent le coup, en pensant « ça peut marcher ». »
(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

« Moi, je n'y crois pas trop aux passerelles, parce que nos élèves de CAP qui arrivent en seconde, c'est trop dur pour eux ! Je ne pense pas qu'ils iront jusqu'au bac, je pense qu'ils vont décrocher avant... Arrivés en première, ils verront qu'ils n'ont pas le niveau. Nos élèves de CAP Vente viennent pour la plupart de SEGPA, donc c'est des élèves en grande difficulté... Donc, eux, il y en avait que quelques-uns qui voulaient aller en BEP, mais pour aller plus loin. (...) Nos CAP viennent de

SEGPA, c'est pas la même manière de travailler. Il n'y a pas d'examen final, ce sont des CCF. On les couve, on les maternelle... Comme en CAP on s'occupe beaucoup d'eux, on est très proche, ils travaillent beaucoup en projet, arrivés en seconde, les profs font cours, ils ne s'attardent pas, là les CAP auraient un peu de mal ! »
(Enseignant d'Arts Plastiques, LP public, Picardie)

Néanmoins, des expériences sont tentées, comme celle que restitue ci-dessous une enseignante d'un lycée de Picardie, région où le CAP est plus valorisé que dans la région parisienne. Le niveau général d'éducation y est plus bas, comme le taux d'accès au baccalauréat. Si l'académie de Créteil obtient des résultats proches de ceux de l'académie d'Amiens sur ce point, la région Ile de France comprend en revanche le plus grand nombre d'étudiants inscrits en enseignement supérieur et le taux de cadres parmi la population active le plus élevé de France. C'est le contraire en Picardie. Ces situations très contrastées génèrent des politiques d'établissement distinctes. Le regard porté sur le CAP est ainsi bien moins sombre en Picardie qu'en Ile de France. Le CAP n'y est donc pas seulement considéré comme le plus petit diplôme existant, mais comme un diplôme ouvert sur l'avenir, appréciation qu'on rencontre beaucoup moins fréquemment en Ile de France, même si le CAP joue un rôle notable dans la filière restauration et s'il est perçu comme un bon diplôme de métier.

« Les textes font que les élèves titulaires d'un CAP sont directement admissibles en première bac, pas en seconde bac, en première bac ! Alors, déjà nous, on court-circuitait un peu et on disait : « c'est mieux qu'ils passent par le BEP », on ne les envoyait pas en bac. On préférerait leur faire des marches (...). Les élèves de CAP que j'avais l'année dernière étaient tous de SEGPA mais avec une volonté de continuer. Alors eux sont plus âgés, ils ont 18 ans, 19 ans en grande majorité. Mais ce sont encore globalement des enfants. (...) Moi, quand je les ai eus en CAP, les premières séances, on met une heure pour inscrire un titre au milieu d'une page ! (...) Les CAP, nous, dans notre établissement, on les a démarrés il y a 4 ans. On était trois collègues volontaires pour les démarrer, parce que ça ne se bouscule pas au portillon quand même ! Ça remet en cause ses pratiques, c'est évident ! (...) On a envie de les accompagner et d'aller au mieux avec eux et comme ces enfants-là avaient demandé pour la plupart cette poursuite en BEP, on a dû leur expliquer que ce n'était plus BEP mais bac professionnel 3 ans. Il a fallu les accompagner, les rassurer, imaginer aussi cette progression, leur dire qu'avant il y avait la marche du BEP et ensuite la marche du bac. (...) Donc, c'est vrai que j'ai demandé entre autres à ce qu'ils soient tous dans la même classe, donc cette classe de seconde bac pro dont je suis prof principal (...). On a réussi. Moi, j'ai fait un peu des pieds et des mains et on a eu l'accord de notre équipe de direction (...). On a fait les démarches, on en a parlé aussi à notre inspecteur qui a dit : « on va faire une dérogation et on va les mettre en seconde ». La question se repose aujourd'hui pour les élèves qui vont être titulaires de leur CAP à la fin de l'année. »
(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

La réduction systématique des cursus de formation n'est pas jugée appropriée aux populations d'élèves qui fréquentent la voie professionnelle. Pour une grande part des responsables d'établissement et des enseignants interrogés, le temps consacré à la formation doit aussi pouvoir être un temps long, car la remédiation scolaire, la restauration de l'image de soi et les apprentissages en font partie. S'il ne doit pas être un temps élastique, il devrait néanmoins être souple et ne pas être soumis aux règles de la voie générale et technologique. Selon les acteurs interrogés,

l'édiction d'une norme temporelle unique, inspirée par le bac général, irait à l'encontre des rythmes individuels - que l'on sait tellement différenciés dans la voie professionnelle (Céreq, 2008). Jugée peu propice à la réussite des objectifs de la réforme, elle est également considérée comme une dénégation des valeurs et des usages en vigueur dans l'enseignement professionnel.

6.3.3. Le CAP mis à mal par la nouvelle norme scolaire

Pour les responsables d'établissement et plusieurs enseignants interviewés, la réussite de la réforme repose sur une offre suffisante de sections de CAP. De nouvelles sections, voire de nouveaux CAP devraient donc être créés. Cette extension de l'offre de formation leur semble nécessaire, même s'ils n'en font pas une perspective pour leur établissement. Averti des tensions que produira inmanquablement la double logique de hausse du niveau d'éducation et de remise en place des sections de CAP, le rapport rédigé par l'inspection générale sur la rénovation de la voie professionnelle (2009) consacre un long moment à ce sujet. Selon ses auteurs, l'offre de formation doit être développée, malgré les réticences de certains recteurs d'académie et de chefs d'établissement, mais elle doit aussi être accessible aux divers publics susceptibles de préparer un CAP. En l'occurrence, ils s'inquiètent de la concurrence qui pourrait avoir lieu entre les candidats à la formation et qui pourrait évincer les jeunes de l'enseignement adapté. Ces derniers pourraient ainsi ne plus trouver de place, les élèves plus conformes à la norme scolaire mais d'un niveau trop juste pour intégrer directement une section de bac pro leur étant préférés. Le principe du tri, auquel appellent les acteurs du système éducatif, impose des classements et une file d'attente défavorables aux plus fragiles.

Pour que le bac devienne le principal diplôme de sortie des élèves (et des apprentis ?), de multiples fonctions sont attribuées au CAP. Cette attribution brouille plutôt la définition du diplôme et le soumet à des injonctions contradictoires. Il doit en effet être développé, accueillir des élèves de SEGPA, former des jeunes qui ne souhaitent pas s'inscrire d'emblée dans un cursus de 3 ans, accueillir des élèves issus de sections de bac pro, préparer au métier et à une inscription possible en 1^{ère} bac pro... C'est un diplôme d'insertion, qui constitue néanmoins le vivier du BP et peut conduire en bac pro. Les spécialités à développer doivent favoriser l'accès à l'emploi mais elles doivent aussi être proches de celles des bacs pros en place, en sorte qu'orientations et réorientations soient possibles. Dans certains secteurs d'activité cependant, le niveau V n'est plus corrélé à l'emploi. Et c'est à l'emploi non qualifié que mènent divers CAP. Les opportunités de formation offertes ne sont donc pas forcément de bonnes opportunités de professionnalisation. Quant aux différences entre CAP et bac pro, elles sont nombreuses. Passer d'un CAP très spécialisé à un bac plutôt généraliste, ou le contraire, ne relève pas d'un processus linéaire.

Un tel cumul des rôles ne peut que poser question.

« La DGESCO propose de développer les CAP mais les parents refuseront. Les CAP en apprentissage sont plus favorables pour l'insertion, mais développer le CAP scolaire pose problème. Il y aura une très grande hétérogénéité en CAP, avec beaucoup de jeunes de SEGPA, des primo-arrivants, des jeunes sans papier etc. »
(Inspecteur général)

La conclusion en forme d'interrogation proposée par des représentants d'un CFA parisien reprend bien les incertitudes et les limites du dispositif proposé par l'institution éducative. Alourdi par la multiplication de ses missions, le CAP est encore voué à changer, changement dont, il est vrai, il est coutumier. De nouvelles organisations, accompagnées d'un nouveau curriculum réel, vont en effet devoir être instaurées pour que la formation puisse faire son œuvre avec un public très hétérogène.

« Ce qu'on s'est surtout demandé, c'est quelles conséquences sur le CAP ? On l'a pris (le processus de réforme) du côté positif, vers une revalorisation du CAP. Mais on va avoir un souci avec le CAP, car on a vraiment deux niveaux distincts. Il faudra mettre en œuvre des démarches pédagogiques, plus d'individualisation en CAP. L'auto-évaluation sur les compétences acquises en entreprise marche très bien. On peut y arriver. (...) Il y aura une très grande hétérogénéité en CAP. Il sera quasiment impossible pour les CAP de passer directement en bac. Aujourd'hui, ils mettent cinq ans pour obtenir le bac : deux ans de CAP, un BEP en un an, le bac pro en deux ans. Ils ne pourront pas entrer en deuxième année de bac pro.

S'agit-il d'une revalorisation du CAP ou restera-t-il à ce niveau ? Le CAP actuel manque de connaissances et de compétences. Si le CFA reste dans son projet d'établissement, il y aura une extrême hétérogénéité dans les groupes. Peut-être faudra-t-il mettre en place un groupe CAP + et un groupe CAP ? »

(Coordinateur pédagogique, CFA, commerce, Ile de France)

De même qu'il est souvent question, dans les discours recueillis, de « BEP+ » ou « Bac pro – », c'est un « CAP+ » qui est ici évoqué. A l'évidence, situer les diplômes dans la grille de classification interne à l'Éducation nationale devient plus hésitant...

6.4 Vers la fin du BEP ?

C'est d'une manière beaucoup plus ferme que les acteurs interrogés s'expriment sur la transformation du BEP en « certification intermédiaire ». Comme pour l'épreuve de rattrapage, les avis sont unanimes. Supprimer la formation mais maintenir le diplôme en l'allégeant et en le déclassant leur semble peu opportun. Ils dénoncent le qualificatif « intermédiaire », qui ne renvoie pas à la réalité mais dépossède quand même le diplôme de sa fonction sociale, laquelle était bien réelle. Quelle peut être en effet la valeur d'une certification intermédiaire, qu'il s'agisse d'une valeur symbolique, économique ou professionnelle ?

Responsables d'établissement et enseignants font part de leur scepticisme en termes souvent vifs, car il leur semble difficile d'accorder du sens à cette mesure. Divisés sur la politique de hausse du niveau d'éducation, ils ne le sont pas sur la pertinence de la certification intermédiaire. Et si le BEP doit être conservé, c'est selon eux en tant que « vrai » diplôme.

6.4.1. Une certification intermédiaire dépourvue de légitimité

C'est probablement dans le but de distinguer l'ancien et le nouveau BEP que le ministère a choisi d'avoir recours au terme de « certification intermédiaire » pour

désigner le BEP rénové. Cette appellation marque la différence entre deux périodes historiques. Elle annonce qu'il ne s'agit plus du même BEP qu'avant la réforme.

Ce souci de précision s'avère assez mal perçu dans la communauté éducative. L'adjectif « intermédiaire » paraît en effet non seulement inutile mais plus encore nuisible. Les acteurs interrogés estiment qu'il disqualifie le diplôme. Même si le BEP est récemment redevenu un « diplôme » dans les textes officiels et n'apparaît plus comme une certification de seconde zone, son qualificatif le discrédite.

« (...) La profession va s'opposer à la certification intermédiaire, car former au bac pro en 3 ans et faire passer en même temps un diplôme leur paraît impossible. Si on va trop vite, ce qui fonctionnait actuellement va périlcliter, le CAP va décliner, le BEP est supprimé, le BTn en déclin... »
(Inspecteur général)

« (...) Mais la certification intermédiaire sera « pipeau » car le CCF permettra d'obtenir le diplôme. En même temps, le CCF c'est très lourd. Comme le BEP est en CCF, ce n'est pas un enjeu, il ne servira à rien et ce sera un leurre. Ce ne sera pas une qualification reconnue dans le monde professionnel. »
(Proviseur, LP privé, commerce, Ile de France)

« La réforme est pertinente, elle pourrait changer l'image négative du LP et attirer un nouveau public. (...) La certification intermédiaire, je ne suis pas sûre que cela vaille quelque chose. Le BEP va perdre de plus en plus sa valeur. Alors que dans les offres d'emploi, le BEP était demandé. »
(Enseignante d'économie-droit, LP public, commerce, Ile de France)

Ce nouvel intitulé est jugé comme une menace et comme une mesure contradictoire avec les ambitions de la réforme. Si l'accès au BEP des inscrits en bac pro peut enfin parvenir à s'étendre, l'absence de valeur du diplôme sur le marché du travail invalidera les effets de cet apparent progrès. Ce n'est donc pas la généralisation du diplôme ou « l'inflation scolaire » (Duru, 2006) que redoutent les acteurs du système éducatif, mais la perte de contenu et de sens du diplôme. En supprimant la dimension de protection octroyée par le diplôme, le ministère dénie en quelque sorte ses propres efforts.

Selon nos interlocuteurs, un BEP allégé obtenu par la voie du CCF, tenu à distance de l'emploi qualifié voire de l'emploi en général (pour les nouveaux BEP créés expressément), et qui ne conditionne pas l'accès au bac pro ne saurait être crédible aux yeux des jeunes comme des employeurs. Lorsqu'on la considère en ces termes, la proposition paraît en effet difficilement apte à valoriser l'enseignement professionnel, le BEP et ses titulaires.

6.4.2. Le BEP rénové : un faux diplôme ?

Si tout le monde est d'accord sur le principe de réduction des sorties sans diplôme, la dénaturation du BEP n'apparaît pas comme une bonne solution dans ce programme. Posséder un diplôme auquel on accède sans effort particulier et sans valeur sur le marché du travail devrait avoir peu d'intérêt pour les jeunes. Les enseignants évoquent avec ironie la « politique du chiffre » qui permet d'atteindre les objectifs annoncés en métamorphosant les conditions de leur réalisation et le contenu même de ces objectifs. En facilitant l'accès au diplôme (« la certification

intermédiaire, ce sera 100 % de réussite » affirme une enseignante de commerce), la réforme parviendra à accroître rapidement le nombre des diplômés. Mais ce ne seront pas d'authentiques diplômés, arguent les enseignants. Ils font ainsi la part des choses entre vrais et faux diplômés, diplômés et certifications. Et s'étonnent de voir le ministère de l'Éducation nationale prêt à délivrer ce que certains appellent des « coquilles vides ».

« Si le BEP est allégé, quelle crédibilité aura-t-il ? Le bac, lui, va garder son exigence, le BEP n'aura probablement pas d'incidence, même s'il est donné. Le CFA les formera au maximum, donc ce sera un vrai BEP. Conserver le BEP permet de baliser le parcours, cela peut créer une motivation pour le jeune. Même s'ils n'ont pas le BEP, le bac restera valorisé. »

(Coordinateur pédagogique, CFA, commerce, Ile de France)

« Le BEP commençait à être reconnu par les employeurs, alors sa suppression pose problème. Il fallait un vrai diplôme entre deux cursus. Avec un BEP, les élèves étaient un peu plus mûrs pour choisir leur formation de bac pro. Là, ils sont trop jeunes.

Entre le BEP et le bac pro, il y avait un gros écart. C'est vrai qu'au fil des années, tout a été nivelé par le bas... Ce qu'on trouvait en BEP (en termes d'enseignements) est désormais parfois en bac pro. »

(Chef de travaux, LP public, commerce, Ile de France)

Même chez les défenseurs de la réforme, le traitement infligé au BEP est mis en cause. Permettre à des jeunes de quitter le système éducatif munis d'un diplôme qui ne leur offrira aucune garantie leur semble dommageable. Partagés sur la valeur d'échange du BEP, qui semble encore bonne à certains mais insignifiante à d'autres, ils sont plus unanimes lorsqu'il est question de la reconnaissance d'un diplôme vidé de sa substance. Déconnecté de la formation et de l'emploi, déclaré « intermédiaire », comment le BEP pourra-t-il jouer son rôle de signal d'aptitudes sur le marché du travail ?

Ni signal ni filtre, présenté comme une formule que l'analyse économique n'avait pas encore envisagée, le BEP offre une configuration très originale, mais qui ne suscite guère l'adhésion. Pour qu'il puisse jouer son rôle de valorisation, dans l'institution comme sur le marché du travail, sans doute faudrait-il que le ministère affirme sa valeur. En utilisant des termes équivoques et en faisant du BEP un objet hétérodoxe, il jette au contraire une certaine suspicion sur la qualité du diplôme ; et renforce la nostalgie du BEP.

Capital humain, signal et filtre

Le diplôme vu par les théories économiques des relations formation-emploi

Les analyses qui portent sur le rôle et la valeur des diplômes relèvent essentiellement de l'économie et s'inspirent pour la plupart de l'orthodoxie néo-classique. Elles sont peu utilisées par les sociologues, dont nous sommes, parce qu'elles ne donnent guère de place aux rapports sociaux et se réfèrent par principe à des individus envisagés comme des acteurs intentionnels et rationnels constructeurs de leur parcours. Elles sont néanmoins omniprésentes dans les travaux sur l'insertion des sortants du système éducatif comme dans tous ceux qui portent sur les performances des diplômés, appréhendées à travers les modes d'accès à l'emploi des diplômés. Dans un article fameux, l'économiste Annie Vinokur (1995)

leur adresse une critique en règle, en leur reprochant à juste raison de ne rien dire sur le contenu des diplômes, réduit à « une boîte noire », et de ne pas pouvoir expliquer pourquoi l'influence du diplôme varie selon les époques et selon les pays de même régime économique. La France accorde en effet au diplôme une importance qui la distingue des autres pays développés.

Les trois théories les plus souvent mobilisées peuvent se résumer ainsi :

- capital humain (Becker, 1964) : la formation et le diplôme constituent un capital humain que l'individu peut développer pour devenir plus productif et améliorer sa position professionnelle. Ce sont des investissements, envisagés en termes de coût et de rentabilité. La « formation » désigne en même temps la formation explicite, acquise dans un centre de formation, et la formation implicite, liée à l'expérience professionnelle. Selon Baudelot et Leclercq (2005), cette théorie a prouvé maintes fois son invalidité, l'observation du fonctionnement du marché du travail et des statistiques sur l'emploi contredisant la plupart de ses axiomes. Elle traverse cependant tous les programmes des grandes organisations internationales telles que l'OCDE (Organisation de coopération pour le développement économique) comme ceux de la Commission européenne.

- filtre (Arrow, 1973) : le diplôme détenu par un individu renseigne sur le parcours qu'il a suivi et sur sa capacité à franchir les obstacles dans le système éducatif, vu comme un système de concurrence et de tri. Les connaissances et les compétences qu'il valide comptent peu, au profit du niveau de formation

- signal (Spence, 1973) : chaque individu est détenteur de signaux et d'indices, les premiers pouvant être modifiés grâce à des stratégies ad hoc. Le diplôme est considéré comme un signal d'aptitudes adressé aux entreprises lors du recrutement. Sa force est d'affiner l'information nécessaire aux employeurs et de réduire ainsi l'incertitude qui désigne le fonctionnement du marché du travail. En appelant à « la transparence des qualifications » au sein de l'Union européenne – sachant que la France a choisi de traduire le terme anglais de « qualifications » par « certifications » ; le « Cadre européen des certifications » traduit ainsi le « european qualifications framework » promu par la Commission européenne et mis en place à partir de 2010 -, la Commission européenne se réfère à cette théorie du signal, qui prône la transparence de l'information pour favoriser les appariements entre demandeurs et offreurs de travail.

6.4.3. Un palier intermédiaire qui va manquer

L'un des points essentiels du débat sur le raccourcissement du cursus de formation au bac pro concerne la suppression du « palier intermédiaire » que représentait la préparation du BEP. Les contraintes que cette disparition impose sur l'orientation et ses effets sur la scolarité des élèves inquiètent déjà les professeurs. Ils craignent que les élèves « ne tiennent pas le coup » dans un parcours plus rapide mais moins flexible et que le nombre des abandons en cours de formation augmente. Certains enseignants, en Ile de France comme en Picardie, l'ont déjà constaté. Autrement dit, la généralisation du bac pro en 3 ans pourrait aggraver le phénomène de décrochage qu'elle est censée réduire.

« - En vente, certains se disaient en BEP : on arrête puisqu'on a un diplôme et on n'a plus envie de venir au lycée ; par contre, là, ils sont obligés d'aller jusqu'au bac, et ceux qui ont un niveau moyen voire plutôt faible ne pourront jamais tenir le coup et moi, je crois qu'on va avoir beaucoup d'échecs, de gamins sans diplôme (...).

- Les jeunes qu'on avait en BEP, quand ils passaient leur BEP, certains prenaient bien conscience qu'ils devaient arrêter leur études à ce niveau-là, qu'ils ne pouvaient pas poursuivre... Là, ils n'auront pas de solution... et moi, j'ai peur qu'on ait beaucoup de jeunes sans qualification, qui vont arrêter parce que ce sera trop dur ! En seconde déjà, certains sont prêts à décrocher, donc ces gamins-là ne tiendront pas encore deux ans... »

(Enseignantes de commerce, LP public, Picardie)

« Moi, je ne dirais pas que c'est quatre ans (le cursus BEP/Bac pro). Je dirais que c'est deux fois deux ans, parce qu'encore une fois tout le monde n'a pas la capacité intellectuelle à aller en baccalauréat professionnel, même si ça peut sembler petit. Pour certains, c'est impossible à obtenir, parce qu'on a quand même des élèves qui n'ont pas ce niveau-là ! Je trouve que ce n'est pas quatre ans, c'est deux fois deux ans ; ce qui fait que les élèves qui n'avaient pas beaucoup de possibilités intellectuelles, au moins ils avaient leur CAP, au moins, ils avaient leur BEP et après ils essayaient de trouver du travail. Les autres pouvaient continuer. Et là, on leur dit : « non, non, c'est fini, que tu puisses ou que tu ne puisses plus, peu importe, tu rentres. Il n'y a plus que trois marches, mais les marches elles sont encore plus hautes qu'avant ! Alors, tant pis pour toi si tu te casses la figure en chemin ! ». C'est surtout arriver à la troisième marche. Là, on n'a pas encore assez de recul pour ça. On le verra dans deux ans, au moment où ils vont passer l'examen. Déjà, la perte d'élèves qu'on va avoir en chemin... parce que ce n'est pas possible, il y en a certains qui ne vont pas pouvoir suivre, c'est impossible. Pour d'autres, avoir fait ces trois ans pour se casser la figure du haut de la troisième marche... ».

(Enseignant de commerce, LP public, Picardie)

« Pour moi, ça n'a rien changé ! On a dit que la réforme permettrait que moins d'élèves décrochent, moi, ça n'a rien changé hein, j'ai autant d'absents ! Au niveau absentéisme, parfois, je tourne à 8 élèves... Ça n'a rien changé. Déjà, en BEP, ils décrochaient. Là, seconde, ça n'a rien changé, ils décrochent toujours autant... J'ai des collègues qui m'en parlent, qui me disent : « il y a des élèves qui rament beaucoup ». Forcément, ils vont passer en première, on va passer à la vitesse supérieure puisqu'au lieu d'enseigner 4 ans, on va enseigner 3 ans. Ça va aller beaucoup plus vite »

(Enseignant d'arts appliqués, LP public, Picardie)

« Dans une des deux classes de seconde, oui, c'est énorme la perte d'élèves, puisqu'au départ, ils étaient 35 et aujourd'hui, on a dû en perdre 10... sur 35, en avoir 24 devant soi, oui, c'est énorme ! »

(Enseignant de commerce, LP public, Picardie)

L'argument de la durée du cursus est mobilisé de manière contradictoire : solution contre l'ennui et le découragement pour les uns, la diminution du temps de formation est aussi considérée comme un levier d'éviction des jeunes aux profils les moins scolaires. Le temps apparaît comme un ennemi potentiel - démobilisateur, source de décrochage -, aussi bien que comme un allié. Il peut ainsi devenir une ressource pour des jeunes qui ont a priori peu d'inclinations scolaires mais prennent néanmoins plusieurs années pour aller jusqu'au bac ou au BTS.

Les passages par le CAP, le BEP puis le bac pro étaient fréquents avant la réforme. Empruntant une logique toute individuelle, les parcours suivis par les jeunes de la voie professionnelle se révèlent discontinus, souvent longs, et les changements de spécialité y sont légion. Bien que l'institution éducative se réfère à une seule

norme, qui écarte d'emblée une grande partie des élèves, le parcours qui conduit au baccalauréat général est loin d'être majoritaire. Dans la voie professionnelle, la pluralité des chemins possibles est à la fois difficile à appréhender d'emblée et propice à la saisie de multiples opportunités. Pour l'observateur, ces trajectoires multiples, parfois sinueuses, sont déconcertantes (Céreq, 2008). Elles dérogent au principe de la linéarité scolaire qui reste la référence de l'institution éducative. Même si l'examen des parcours suivis par les jeunes met en cause la validité du modèle scolaire (le bac en 3 ans après le collège), c'est ce modèle que tente de mettre en place la rénovation de la voie professionnelle. Elle l'instaure au nom du rapprochement nécessaire entre les trois catégories de baccalauréat, de l'équité entre les élèves et de la valorisation de la voie professionnelle. Mais pour les enseignants, l'intérêt de la réforme apparaît moins important que les risques qu'elle soulève. L'imposition d'un seul modèle de parcours conduisant au baccalauréat ne les convainc pas tous. Le rapprochement du bac pro avec les autres baccalauréats génère un autre rythme de travail, d'autres exigences, comme un meilleur niveau scolaire à l'entrée en formation. Dans la mesure où il n'est pas certain que le développement du CAP permette la prise en charge des jeunes indécis ou démunis des pré-requis nécessaires à la scolarité en bac pro, la perspective de voir croître le nombre des décrocheurs est donc fréquemment évoquée.

Face à l'hétérogénéité des élèves, à leur manque de projet, le découpage de la préparation au bac pro en deux cursus successifs de « *deux fois deux ans* » apparaissait plus efficace. Si la disparition du BEP en tant que vrai diplôme suscite la nostalgie, c'est aussi le cas pour le cursus de formation qui conduisait à ce diplôme.

« Les élèves qui arrivent sur des métiers pratiques ne sont pas très à l'aise dans l'Éducation nationale. Le BEP permettait de raccrocher ces gamins tant par la durée que par la pratique à l'école à un bac pro, voire à un BTS pour ceux qui le peuvent. »

(Enseignante de restauration, LP privé, Ile de France)

« Le BEP a créé des locomotives, beaucoup de profs ont commencé par un BEP ! Le BEP a du sens pour les élèves, peut-être moins pour les employeurs. C'est quand même un diplôme ! Ils ont quelque chose. S'il n'y a plus de BEP, il n'y a plus de solution intermédiaire. Les profs de cuisine regrettent le BEP, c'était une étape. Ils (les élèves) avaient quand même un diplôme s'ils ne pouvaient plus continuer. (...) On ne sait pas si on fera du BEP plus ou du bac pro moins. On ne sait pas. Un moyen de ne pas s'embêter, c'est de sélectionner à mort ! »

(Enseignant de restauration, LP privé, Ile de France)

« Le BEP permettait l'accès à l'emploi, il était utile pour les jeunes ne pouvant ou ne voulant pas aller en bac pro. En plus, il y a des MC offertes pour ces jeunes. Le CAP et le BEP permettent l'insertion surtout chez les petits restaurateurs de quartier (qui préfèrent le CAP, car il spécialise le jeune). Mais les grands groupes, les grands hôtels préfèrent le BEP car il est polyvalent. On les met en salle ou en cuisine indifféremment. Il n'y pas de polyvalence réelle dans l'apprentissage, même si dans la formation elle est prévue, car elle est impossible dans les entreprises. »

(Proviseur LP public + CFA, restauration, Ile de France)

« Le BEP était une phase de récupération, de mise à niveau, de connaissances... parce que l'année qui a été enlevée, ça ne paraît rien du tout, mais c'est fondamental, ne serait-ce que dans la maturité du jeune... J'ai suivi des élèves de

BEP au bac pro : il y a une étape de maturation, d'épanouissement, par les stages en entreprise... Cette année-là, perdue, elle va être très très préjudiciable pour les élèves, surtout pour ceux qui partent déjà avec beaucoup de retard. »
(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP public, Picardie)

Ce temps d'accumulation et de confortation des savoirs offrait également l'avantage de baliser les parcours scolaires, non pas grâce à un parchemin obtenu en passant, mais en respectant des objectifs précis, traduits dans un diplôme de fin de parcours. Étape d'orientation menant à différents choix, le BEP donnait aux élèves l'occasion de grandir sans pressions, d'acquérir des expériences professionnelles et leur permettait de sortir du système éducatif ou de continuer leur cursus. Il offrait, l'air de rien, de multiples choix.

« Par choix, j'ai choisi de rester et d'enseigner en BEP. Ça a été l'objet à un moment donné d'un petit conflit avec ma hiérarchie, au niveau de l'inspection qui disait qu'il fallait faire tous les niveaux. Moi, j'avais fait un peu de bac pro en début de carrière, mais je ne le sentais pas. Moi, j'avais vraiment cette envie de faire le lien avec les élèves qui arrivent de troisième, qui arrivent en enseignement professionnel, donc le BEP - c'est peut-être le côté maternant aussi -, mais j'ai plutôt tendance à penser, enfin mon mode de pensée, c'est pas avoir le discours institutionnel type « mettre l'élève au centre du dispositif », mais c'est le mettre comme préoccupation réelle ; il me semble en tout cas... parce que ... les élèves sont orientés vers l'enseignement professionnel, par choix, certes il y en a, mais il y en a peu. Moi, je me suis toujours donné comme mission, et ce pour quoi j'ai voulu rester en BEP, je me suis dit : « il faut les réconcilier avec les apprentissages ». Je pense que je garde la mission d'enseignante en disant : « moi, j'ai envie qu'ils apprennent, qu'ils soient curieux », mais j'ai aussi envie qu'ils se sentent un petit mieux, qu'on arrête de les transbahuter... Leur proposer des rendez-vous avec les conseillères d'orientation, ils ont peur hein, des fois, ils le vivent pas bien leur parcours d'orientation. On dit que c'est un chantier important de notre grande maison, mais on sent que les premiers intéressés, les élèves, ne le vivent pas toujours bien, même si le travail se fait. Mais elles ne sont pas nombreuses, aussi, nos conseillères d'orientation-psychologues au niveau de l'institution, on ne peut pas faire le travail dans les meilleures conditions possibles aussi. C'est pour ça que moi, le choix, je l'ai gardé sur les arrivants en lycée professionnel on va dire, pour essayer de travailler sur cette dimension : « oui, vous êtes arrivés là, vous avez voulu, vous avez pas voulu, eh bien on va s'arranger avec tout ça et on va faire que vous allez avoir envie de continuer... Et moi, c'est vraiment la mission que je me suis donnée. Après je suis très contente quand ils vont en bac. Maintenant je suis dans le dispositif bac pro 3 ans, je vais les accompagner, je vais aussi les suivre... Je ne vais pas les lâcher comme ça, un peu mère poule quand même (rires), donc on va les accompagner...

(...) En tout cas, on a une mission qu'on ne dit pas vraiment, qui n'est peut-être pas celle de l'Education nationale, mais qui est une mission de fait qu'on assume, on a un peu un côté lycée seconde chance, ou dernière chance. On a des gamins qui ont été un peu malmenés dans le parcours scolaire auparavant et on les aide aussi à repartir avec d'autres bases. L'enseignement professionnel a ce côté là et c'est une chance quand on est enseignant dans ces matières-là, je parle pour moi, en commerce, on réconcilie les élèves avec les apprentissages, parce qu'on est sur du neuf. (...) Ils ont pas les casseroles : « je ne suis pas bon en maths ; je ne suis pas bon en anglais ». Combien de gamins on a, que l'on récupère en seconde, ou avant en BEP ! L'école, c'est dur, ils en ont marre ! Mais quand on est sur des apprentissages nouveaux, c'est là qu'on s'aperçoit que les gamins ont encore envie

d'apprendre. Là, je reviens à la question de tout à l'heure : l'école a vraiment à se poser la question sur le sens qu'elle veut donner à ses enseignements ».

(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

C'est pour cette raison que certains enseignants se disent formellement opposés à la réforme. Toutefois, même lorsqu'ils s'y montrent plutôt favorables, la suppression du cursus de formation au CAP et la métamorphose du BEP en diplôme intermédiaire ne leur apparaissent pas comme des mesures satisfaisantes. L'absence de choix, comme la dévalorisation du BEP pourraient ainsi pénaliser les jeunes de la voie professionnelle et, in fine, fragiliser un peu plus cette voie de formation et de certification. Cette crainte est au cœur des deux entretiens qui suivent.

« Ce qui est le plus douloureux, pour moi, c'est que je crois que c'est un vrai massacre de supprimer les BEP, notamment dans certaines sections. Il y en a où c'était faisable, mais pas partout... (...) Moi, je suis là depuis 13 ans. Il y a des années plus faciles, d'autres plus difficiles, mais on s'accorde quand même à dire, et moi je m'en rends vraiment compte, que ça se dégrade, mais à une vitesse vertigineuse, dans l'absentéisme... Ca, c'est un problème énorme, ça va se répercuter dans le bac pro 3 ans. C'est une catastrophe, le niveau des élèves ! (...) J'estime qu'avec la réforme bac pro 3 ans, on perd un an pour les élèves, on perd un an de transmission de savoirs, mais aussi d'éducation. Parce que là, on est vraiment très fortement dans le domaine de l'éducation, avec tout ce que ça comporte entre le savoir-être, le savoir paraître, le langage, le respect, parfois tout simplement ne pas couper la parole, écouter, quand ça ne va pas jusqu'à des problèmes sociaux et familiaux ... Ce bac pro 3 ans, ça nous tombe dessus. Ça tombe sur les parents et sur les élèves. Pour certains, ce sont des gamins... Le choix fait, il n'est pas bon pour nous, il n'est pas bon pour le système éducatif et surtout pas pour nos élèves ! Il ne faut pas oublier qu'ici c'est quand même un établissement difficile, c'est un public difficile, avec d'énormes détresses derrière : problèmes familiaux, problèmes économiques, chômage... et un niveau de plus en plus bas. »

(Enseignant de lettres-histoire géographie, LP public, Picardie)

« Ce n'est pas un discours pessimiste parce que j'y crois vraiment, moi, à l'enseignement professionnel, mais je crois que le BEP avait un côté très important de valorisation d'un parcours qui est fait pour l'élève. C'est pas rien d'avoir un diplôme. Il n'a peut-être pas une grosse valeur sur le plan du marché du travail, ça, c'est une réalité, mais pour l'élève, pour son parcours, c'est important. Combien de fois j'ai vu les élèves, je les croise encore, ils sont en bac dans l'établissement, combien de fois on voit qu'ils ont grandi ! Alors il y a l'âge qui passe, c'est sûr, mais aussi, entre deux, dans le parcours 4 ans, il y a eu tout d'un coup une marche, mais alors une sacrée marche, c'est comme si on a fait une compétition, et qu'on est allé sur un podium à un moment donné et puis on a eu quelque chose. Il y a eu une gratification, il y a une récompense sur un parcours. J'ai fait mon parcours et j'ai eu une récompense intermédiaire... Donc, j'espère que la certification, telle qu'elle est envisagée, va permettre ça, va permettre cette récompense intermédiaire...

Je suis depuis le départ opposée à cette réforme... Je ne suis pas fondamentalement opposée au fait qu'il y ait des bac pro. 3 ans. Je suis opposée au fait qu'il y ait la suppression des BEP... parce que pour certains enfants, il faut ce palier, il faut qu'on ait cette marche. Comme nous, pour franchir un obstacle, si on est souple on y va d'un coup, sinon on nous donne un escabeau avant pour y arriver. Ce que je trouve très dommageable dans cette réforme, c'est qu'on n'ait pas

laissé les deux cursus possible. En gros : « je me sens à l'aise, j'y vais en 3 ans. Je ne le sens pas trop, je fais deux puis deux ». Sauf que faire ça, c'est plus couteux en terme de moyens... Donc c'est un choix on est bien d'accord... Moi, c'est en ce sens là qu'elle me gêne profondément cette réforme. »
(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

Ce regard critique sur les mesures engagées invite à poser plus largement la question de la politique menée dans la voie professionnelle et de ses desseins.

Tous ces propos, quelle qu'en soit la teneur, montrent à quel point la réforme perturbe la communauté éducative, malgré la réactivité dont elle a su faire preuve. Il n'est pas seulement question du BEP ou du bac pro, mais des formations assurées par la voie professionnelle et des diplômes auxquels elle donne accès. Tous sont concernés, de plus ou moins près, par la réforme. Il ne s'agit donc pas seulement de la mettre en application, ce qui s'est fait tant bien que mal, mais d'en projeter les effets dans l'avenir. Et c'est justement cet avenir qui inquiète les enseignants.

7. La position incommode de l'apprentissage

L'inquiétude est également assez vive dans l'apprentissage. La rénovation de la voie professionnelle y est perçue comme une réforme scolaire, qui met les CFA dans une position délicate. D'emblée, il a fallu modifier le Code du travail pour allonger la durée des contrats d'apprentissage, limités à 2 ans, et autoriser la préparation du bac pro en 3 ans par l'apprentissage. Ce changement n'est pas mineur même s'il ne vise qu'une année supplémentaire. Il bouscule en effet les pratiques des employeurs et contraint les apprentis à rester 3 années de suite dans la même entreprise, ce qui pourrait ne satisfaire ni les uns ni les autres. Lorsqu'on sait que les ruptures de contrat concernent 25 % des contrats d'apprentissage en 1 ou 2 ans, le risque est grand de voir leur nombre augmenter. Parmi les problèmes que rencontre l'apprentissage, celui que pose aux entreprises – et donc aux CFA – la formation de sortants de troisième au baccalauréat ne relève pas que d'une disposition législative. Une telle préparation revient en effet à une rupture dans les pratiques des entreprises et les soumet à des injonctions inhabituelles.

La suppression du cursus de formation au BEP impose aux CFA l'élaboration de nouvelles stratégies de développement, qui vont avec l'instauration de nouvelles relations avec les entreprises. La quête de maîtres d'apprentissage, qui incombe officiellement aux jeunes mais relève de fait beaucoup des établissements, est considérée comme une importante source de difficultés. Former à un bac pro ne ressortit pas du même registre d'exigences que lorsqu'il s'agit d'un diplôme de niveau V. Les CFA doivent par conséquent affronter de nouvelles contraintes. Dans les CFA qui nous ont accueillies, les nouvelles dispositions produites par la réforme sont présentées comme un défi à relever. Ce sont des établissements réputés, sans problèmes apparents. C'est sans doute grâce à cette situation privilégiée que leurs représentants ont accepté de participer à l'enquête.

Cette situation avantageuse n'est évidemment pas représentative du monde de l'apprentissage. Elle a cependant le très grand intérêt de souligner les difficultés communes aux CFA, puisqu'aucun n'en est épargné.

7.1. L'implication du BEP dans le développement de l'apprentissage

Bien que le BEP ait toujours été considéré par les branches professionnelles qui ont beaucoup recours à l'apprentissage comme un diplôme trop scolaire et donc trop loin du métier, il s'est néanmoins bien ancré dans l'apprentissage dès lors qu'il a pu y être préparé. Des mesures ont en effet été nécessaires pour que cette possibilité soit offerte aux jeunes. On les rappelle avant de présenter plus précisément la place du BEP et du bac pro dans l'apprentissage.

7.1.1. Des politiques favorables à l'apprentissage

Jusqu'à ce que l'apprentissage devienne une préoccupation des gouvernements en place, il se portait plutôt mal. Attachée aux métiers de l'artisanat et à des métiers industriels en déclin, son image était peu moderne et peu attractive.

L'association du CAP avec les jeunes en difficultés, alors même que c'était le principal diplôme préparé par les apprentis, a fortement contribué à abîmer cette image. Aller en apprentissage ne paraissait pas relever d'un choix mais d'une suite d'exclusions aboutissant à l'ultime voie de recours. A partir du moment où l'accès au lycée devenait la règle, suite à la réforme Haby de 1975, l'apprentissage ne représentait plus vraiment une voie de formation autonome et originale mais plutôt la quatrième voie du système éducatif. Autrement dit la dernière dans la hiérarchie institutionnelle, la moins valorisée.

Le système d'orientation a bien fait fonctionner cette hiérarchie, en confiant à l'apprentissage tous les jeunes jugés inaptes à l'ordre scolaire. La richesse des métiers préparés par les CFA, leur très grande diversité, les différents parcours professionnels qu'ils offraient étaient tenus pour secondaires, au profit de la valorisation d'une unique norme scolaire. Si les lycées professionnels ont subi les effets de cette normativité, les CFA en ont plus encore souffert. Leur modèle de formation apparaissait en effet dérogatoire.

Pour enrayer le déclin de l'apprentissage, redorer son image et attirer de nouveaux publics, un grand nombre de mesures ont été prises depuis trente ans en faveur de l'apprentissage. Elles sont passées par des exonérations de charges patronales, des aides financières notables, des assouplissements dans l'obtention de l'agrément du maître d'apprentissage... pour inciter les entreprises à accueillir des apprentis, sachant qu'en France l'apprentissage est longtemps resté limité à certains secteurs d'activité et à certains métiers. Le bâtiment, les métiers de bouche, la restauration, le travail du bois, le commerce et la coiffure font partie des secteurs qui pratiquent traditionnellement la formation d'apprentis. La formation au métier passe par l'immersion dans l'entreprise. En revanche, contrairement à ce qui a lieu en Allemagne, où tous les secteurs d'activité pratiquent l'apprentissage et où de nombreux métiers sont concernés par le système dual (370 métiers en 2000, la plupart préparés en 3 ans et demi), de nombreux secteurs restent hermétiques à l'apprentissage. Nombreuses sont en outre les activités professionnelles qui sont peu préparées, voire pas du tout, par cette voie de formation. Le secrétariat, la comptabilité, les métiers de la santé et du social restent ainsi extérieurs à l'apprentissage.

Outre les aides incitatives, qui se sont démultipliées et subissent diverses impulsions⁴⁹, des dispositions spécifiques ont été mises en place pour transformer l'apprentissage. La réforme de 1987 est emblématique de cette politique très volontariste. En ouvrant l'apprentissage à l'ensemble des diplômés à vocation professionnelle, elle lui a offert d'importantes perspectives de développement.

L'UIMM a saisi cette opportunité en faisant croître l'apprentissage industriel, peu répandu en France, dans ses propres centres de formation. Dans la mesure où l'UIMM a été à l'origine de la suppression de plusieurs CAP industriels, ce n'est pas vers le CAP que cette politique s'est orientée mais vers le BEP, le bac pro et les diplômes de l'enseignement supérieur. Par rapport aux flux en formation dans le système scolaire, ceux des apprentis restent néanmoins modérés. Malgré toute la puissance de cette fédération patronale et son activité intense de communication

⁴⁹ Pour limiter la baisse du nombre de contrats signés en 2009, due à la récession économique, le gouvernement accorde ainsi une exonération totale de charges patronales aux entreprises ayant signé un contrat d'apprentissage entre le 24/04/2009 et le 30/06/2010.

(interne et externe), les entreprises industrielles ne se sont pas emparées de l'apprentissage comme d'un instrument essentiel de la transmission des savoirs. De nouvelles portes se sont néanmoins ouvertes.

L'accès du secteur public à l'apprentissage, depuis la loi n°92-675 du 17/07/1992, a lui aussi été favorable à son extension. Dans les grandes entreprises publiques, l'accueil d'apprentis s'est répandu, en devenant un moyen de pré-recrutement et un instrument de transformation des modes de gestion des ressources humaines (Kergoat, 2007). Toutes ces mesures consécutives ont provoqué une hausse importante du nombre des apprentis, puisque celui-ci a doublé entre 1992 et 2005 (DARES, 2007).

Les conditions requises pour être maître d'apprentissage

(Document publié par la Chambre de commerce et d'industrie du Tarn, 2009)

En liaison avec le Centre de Formation d'apprentis, il a pour mission :

- d'assurer la formation pratique en entreprise correspondant à la qualification recherchée et au titre ou diplôme préparé
- de veiller à la bonne progression pédagogique de l'apprenti au moyen du livret d'apprentissage. Il est l'interlocuteur privilégié du CFA

2 – CONDITIONS POUR ETRE MAITRE D'APPRENTISSAGE

- être majeur
- offrir toutes les garanties de moralité
- être impérativement présent dans l'entreprise
- présenter des compétences pédagogiques et professionnelles

3 – CRITERES DE COMPETENCES DU MAITRE D'APPRENTISSAGE

Le maître d'apprentissage doit satisfaire au minimum aux conditions suivantes :

- Etre titulaire d'un diplôme ou titre relevant du domaine professionnel visé par la qualification préparée par le jeune, et d'un niveau au moins équivalent à cette qualification et au moins 3 ans d'expérience professionnelle en relation avec la qualification envisagée par le jeune (nous joindre copie diplôme + justificatifs : certificats de travail – bulletin de salaires ...)

OU

- Sans titre ou diplôme mais avoir un niveau minimal de qualification déterminé par le comité départemental de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi (CODE) et justifier de + 5 ans d'expérience professionnelle en relation avec la qualification envisagée par le jeune (justificatifs à joindre : certificats de travail – bulletins de salaire ...+ attestation sur l'honneur du MA justifiant des années d'expérience)

En pouvant préparer à tous les diplômes professionnels, l'apprentissage a changé de morphologie, de statut et d'image. Depuis quelques années, c'est dans l'enseignement supérieur qu'il connaît la plus forte croissance. C'est davantage dans des écoles d'enseignement supérieur que dans l'université que se produit cette augmentation des effectifs, mais des incitations sont une fois encore mises en place pour que le développement gagne toutes les composantes du système éducatif. L'apprentissage ne peut donc plus être considéré comme le dernier recours des jeunes évincés du système scolaire, mais comme une voie de formation comme une autre, à laquelle les responsables politiques membres des gouvernements en place

depuis trente ans adressent cependant une bienveillance particulière. Présenté comme un remède au chômage, une voie de formation plus efficace que les autres pour accéder à l'emploi, un système de formation en adéquation avec le système productif, l'apprentissage jouit désormais d'une meilleure réputation dans notre organisation sociale. Pour atteindre cet objectif, il s'est inscrit dans un processus de rapprochement avec la voie scolaire, en suivant scrupuleusement ses évolutions.

7.1.2. La place du BEP et du bac pro dans l'apprentissage avant la réforme

Selon Gilles Moreau (2003), la rénovation de l'apprentissage a suivi et suit toujours le modèle emprunté par la voie scolaire. Il parle de scolarisation de l'apprentissage. Tandis que les lycées professionnels se sont mis à pratiquer l'alternance, les CFA ont introduit des logiques scolaires dans leurs politiques d'établissement. L'incitation à la poursuite d'études et l'élévation systématique du niveau de formation des populations en formation désignent en effet ces politiques.

Le tableau qui suit permet de suivre cette évolution à partir de 1995⁵⁰.

Évolution des effectifs dans les CFA (France métro. + DOM)

	1995/1996	2000/2001	2002/2003	2004/2005	2007/2008
CAP et autres Diplômes V	189 591	185 843	176 087	174 540	185 734
BEP	36 129	52 974	50 395	46 467	48 604
MC	6 432	6 516	6 241	4 941	4 956
BP	25 678	35 951	39 198	42 837	50 758
Bac pro	15 632	33 404	35 047	37 112	44 995
BTS	12 539	27 800	29 639	31 445	45 000
Autres dip. du supérieur	7 511	23 386	26 869	35 292	45 115
France métro.+DOM	293 512	365 874	363 476	385 859	425 162

(Source : Repères et références statistiques, 2009, DEPP/MEN)

Les différences d'évolution que connaît chaque catégorie de diplômes mettent bien au jour les effets des politiques menées. L'apprentissage a connu en 12 ans une croissance fulgurante, qui résulte des mesures prises dans cette perspective.

Suivant le rythme des politiques éducatives, la courbe des inscrits en CAP oscille selon les périodes. Après un rapide déclin, le CAP a repris de la vigueur. Sa part était cependant de 64.5 % en 1995/96 alors qu'elle n'est plus que de 43.5 % en 2007/2008. S'il est encore le principal diplôme de l'apprentissage, son influence a considérablement régressé. Les chiffres le montrent explicitement : les stratégies des

⁵⁰ Sachant que l'intégration de la loi de 1987 a requis quelques années de mise en œuvre pour satisfaire ses exigences (comme les nouvelles conditions de recrutement des formateurs d'enseignement général). On commence à en observer réellement les effets en 1992.

CFA ont privilégié des diplômes de niveau plus élevé, permettant à l'apprentissage de s'engager activement dans la hausse du niveau d'éducation et de toucher un nouveau public. On voit ainsi que la contribution de la voie professionnelle, toujours sous-évaluée, est notable dans cette hausse.

La tendance suivie par le BEP n'est pas non plus très linéaire. Engagé doucement, son développement a été rapide entre 1995 et 2000, lorsque l'avenir du CAP semblait particulièrement compromis, pour fléchir ensuite, après la proclamation de la relance du diplôme. Il semble pourtant que le BEP ait offert quelque résistance, si l'on se réfère à ses dernières évolutions. Sa part était ainsi de 12 % en 1995/96 et de 11 % en 2007/2008. Il n'a donc pas connu d'effondrement.

Le bac pro, lui, suit un rythme plus régulier. Il progresse sûrement. De 5 %, sa part est passée à 10.5 %. Après une croissance plutôt ténue, ses effectifs augmentent rapidement. Il est cependant moins souvent préparé que le BP, qui connaît une progression continue. L'attachement de certains secteurs d'activité (métiers de bouche, coiffure, cuisine...) se lit dans ces évolutions. La diversification des parcours offerts par les CFA et suivis par les jeunes s'y observe également. Entre 1995 et 2008, le développement de l'apprentissage ne repose pas que sur une seule catégorie de diplômes ou la référence à une norme unique, mais sur l'extension de l'offre de diplômes.

Les diplômes de l'enseignement supérieur occupent une place de plus en plus grande dans cette offre, puisque la part des apprentis formés à l'un de ces diplômes était de 7 % en 1995/96 et de 21 % en 2007/2008. Cette hausse est considérable. On observe toutefois que les effectifs se répartissent dans plusieurs diplômes. Les CFA jouent donc plusieurs cartes et couvrent désormais l'ensemble des niveaux de formation.

Avec la réforme, cependant, d'autres stratégies devront être mises en œuvre.

7.2. Des contraintes sous-estimées par la réforme

Les bouleversements engendrés par la réforme ne posent pas des problèmes identiques en LP et en CFA. Si les responsables d'établissement interrogés font part de mêmes inquiétudes sur le niveau des sortants de troisième et leur capacité à atteindre en 3 ans le niveau du bac pro, ou sur la réception par les entreprises de la nouvelle organisation en place, le problème que doivent affronter les CFA est plus grand. Il ne peut en effet y avoir d'apprentis en bac pro sans employeurs capables de s'engager sur 3 ans d'affilée, ce à quoi les employeurs ne sont guère habitués et ne sont pas préparés. Et il n'est pas certain que les employeurs avec lesquels travaillent les CFA acceptent cette nouvelle donne, alors même que les organisations patronales ont récusé la disparition du cursus de formation au BEP et la généralisation du bac pro en 3 ans. Alors qu'il est étroitement lié aux entreprises, dont il dépend, l'apprentissage se trouve ainsi pris dans cette étonnante contradiction : aller à l'encontre des avis émis par le monde professionnel pour faire vivre ses structures.

« La disparition du BEP, c'est un problème car on a des craintes en termes de pertes d'effectifs. On a peur qu'une majorité des entreprises de BEP nous lâchent

car ce sont des TPE. Il faut que ces TPE puissent former au bac pro, et que les grands magasins et les chaînes acceptent de signer des contrats avec des bacs pros en 3 ans. Le problème de l'âge se pose, de plus est-ce que les entreprises vont nous suivre pour former en 3 ans ?

Pour les jeunes de 15 ans, il y aura des difficultés. La plupart auront 16 ans, ce qui est jeune pour certaines entreprises. L'âge pose problème pour les grands groupes, mais on a déjà des réponses positives. Le fait de s'engager sur 3 ans pose quand même d'emblée question. En plus, il n'y a pas la possibilité de champ professionnel ni de réorientation. Quand les jeunes ont signé un contrat de 3 ans, ils doivent aller jusqu'au bout. C'est a priori un handicap. »

(Chef de travaux, CFA commerce, Ile de France)

« Pour l'apprentissage, la rémunération des bacs pros pose problème. Les apprentis de bac pro 3 ans sont mineurs, mais dès la deuxième année ils devront être payés sur la base du bac ; ce sera un salaire plus élevé et c'est un problème ! »

(Proviseur, CFA public, restauration, Ile de France)

A l'instar des responsables des lycées professionnels, les représentants de l'apprentissage déplorent le manque d'informations disponibles, la quête qu'ils ont dû mener pour en obtenir, mais aussi l'absence de considération des spécificités de l'apprentissage dans la réforme engagée.

« On est allé à la pêche aux informations à droite, à gauche (...), comme beaucoup d'autres établissements (...) On n'a pas été sollicités. Vous apprenez qu'il y a le bac pro 3 ans point barre ! D'abord, il fallait s'informer. On a sollicité le rectorat, les inspections pour leur poser des questions... Au bout d'un moment quand ils ont vu que les questions fusaient dans l'apprentissage, ils ont fait une réunion ; c'était en mai, juin 2009... Il y a eu une réunion entre les CFA et les inspecteurs pour nous donner des infos. Mais il n'y a pas eu d'élaboration en amont, pas de concertation particulière avec le monde de l'apprentissage ni surtout avec les entreprises... En matière de contrat, d'alternance, pourtant, il y avait des choses à dire... On a pensé (formation) « initiale ». L'apprentissage doit venir se greffer sur la formation initiale, que ce soit en CFA privé ou en CFA encadré par le public. (...) De la même façon, pour les programmes, ça reste une bataille pour avoir les informations... Il y a pas mal d'interrogations, par exemple en histoire géographie, il ne devait pas y avoir d'épreuves et finalement on vient d'apprendre qu'il y en aurait une ! Heureusement qu'on a un inspecteur très collaboratif... »

(Directeur de CFA, commerce et restauration, Picardie)

Ils relèvent un certain décalage entre la valorisation très médiatisée de l'apprentissage et les obligations qu'ils ont à affronter, dans des conditions non négociables. Si le fait de ne pas avoir à préparer de certification intermédiaire peut être considéré comme un allègement de ces contraintes, ce n'est pas ainsi qu'ils le prennent. Tous nos interlocuteurs représentant l'apprentissage envisagent ainsi de faire passer le BEP aux apprentis de bac pro, afin que le parcours de formation soit balisé et que les jeunes qui interrompent leur cursus de formation sortent munis d'un diplôme. Leur argumentaire est le même sur ce point que celui des représentants de la voie scolaire. Dans la mesure où les ruptures de contrat sont fréquentes, l'accès à un diplôme préalable au bac pro leur semble indispensable. En imposant une orientation précoce, car ils ne peuvent inscrire la formation dans un champ professionnel ni pratiquer la bivalence, en empêchant les réorientations (nombreuses après l'obtention du BEP) et en soumettant les jeunes à une durée de formation plus

longue au sein de la même entreprise, les CFA deviennent les prescripteurs involontaires de mesures qui risquent de décourager leur public juvénile et leurs partenaires professionnels.

Ce n'est cependant pas sous ce jour que les considèrent les acteurs de la voie scolaire. L'attrait marqué des responsables politiques à l'égard de l'apprentissage et son fort développement, tiré « vers le haut », les incite au contraire à regarder les CFA exclusivement comme des établissements privilégiés, dotés de moyens inaccessibles aux lycées professionnels. De plus, grâce à la sélection opérée entre les jeunes, les CFA capteraient les meilleurs d'entre eux, laissant à la voie scolaire le soin d'assurer l'éducation et la formation des laissés pour compte. Les enseignants envisagent l'apprentissage comme un concurrent favorisé, et peuvent même assimiler la généralisation du bac pro en 3 ans à une mesure destinée à étendre l'apprentissage aux dépens de la voie scolaire. La défiance est de mise, avec un sentiment de délaissement de la part du ministère de l'Éducation nationale et des pouvoirs publics en général. Si l'on se réfère à deux CFA de l'enquête, l'idée que les CFA jouissent de certains privilèges et sont de redoutables concurrents des LP est peu réfutable. Ces deux établissements bénéficient d'un public choisi, auquel ils offrent des conditions de travail très confortables. Leur offre de formation peut également intéresser un public large, puisqu'elle couvre plusieurs niveaux de formation. Le CAP reste néanmoins un diplôme qui intéresse peu l'élite scolaire et les représentants de l'un des deux CFA en question évoquent « l'univers à la Zola » qu'ils affrontent dans les classes préparatoires à l'apprentissage, comme dans les sections de CAP et de BEP. De manière générale, si « la population accueillie dans les lycées comporte plus de jeunes en difficulté scolaire que la population accueillie dans les CFA » (Arrighi et alii, 2009, p. 26), « dans les spécialités de la mécanique auto, des structures métalliques, de l'électricité, de l'agriculture, ou du commerce, les CFA accueillent beaucoup plus de jeunes issus des structures pédagogiques "adaptées" que les établissements scolaires. En dépit de son évolution actuelle, l'apprentissage reste donc – encore – un lieu d'accueil privilégié pour certains publics en difficulté avec l'enseignement scolaire ». Cette longue citation d'un rapport issu du Céreq lève quelques préjugés très répandus parmi les enseignants des lycées professionnels. Leurs réserves à l'égard de l'apprentissage doivent en outre être prises en compte. Alors que certains responsables de LP se demandent s'il ne serait pas pertinent d'ouvrir une ou plusieurs sections d'apprentissage, les enseignants n'envisagent pas une telle initiative. Même dans les établissements qui disposent d'une unité de formation par apprentissage ou d'un CFA, le mélange des genres n'a pas vraiment lieu. Et c'est vrai pour les jeunes comme pour les professeurs.

Par ailleurs, si l'apprentissage bénéficie d'une bienveillance appuyée de la part des pouvoirs publics depuis plusieurs années, les problèmes que fait surgir la réforme n'en sont pas pour autant plus faciles à résoudre. Comme l'énoncent les acteurs de l'apprentissage et comme on l'a déjà souligné, cette réforme est scolarocentrée. Elle a d'abord été conçue pour le monde scolaire et ne favorise en rien l'apprentissage.

Les politiques de formation des CFA dépendent de l'environnement régional et local (et, bien sûr, de leur organisme gestionnaire, dont on ne parlera pas ici), qui ne pèsent pas autant sur les lycées professionnels. S'ils peuvent influencer les entreprises, les convaincre de changer de mode de recrutement, exercer certaines

formes de lobbying avec l'aide de leur organisme gestionnaire (ce que font les deux gros CFA franciliens de l'enquête), ils doivent néanmoins prendre en compte les contingences liées à la formation par apprentissage. Selon leur situation géographique, leur réputation, le réseau d'entreprises déjà mobilisable et les perspectives qui peuvent être développées, cette pression est plus ou moins grande. Dans les gros CFA d'Ile de France qui nous ont accueillies, la réception de la réforme n'est ainsi pas la même que dans des CFA de moindre importance. Les moyens dont ils disposent, la puissance de leur réseau et son extension possible, ne leur fait pas craindre le bac pro en 3 avec la même intensité que dans d'autres établissements. En plus du tissu économique local et régional, les équipements accessibles, très inégaux selon les régions et leurs bassins, jouent un rôle notable. Les moyens de transports en commun, par exemple, ne favorisent pas toutes les liaisons et peuvent limiter la mobilité. C'est le cas en Picardie, comme dans certains territoires d'Ile de France.

Les contraintes que doivent affronter les CFA ne sont donc pas tout à fait similaires et elles ne sont jamais égales.

Ainsi, en Picardie, dans la filière restauration, ce n'est pas seulement la question du bac pro en 3 ans qui pose problème, mais celle du développement du niveau IV dans l'offre de formation. La généralisation du bac pro en 3 ans a conduit à une décision radicale : remplacer le bac pro par le brevet professionnel, a priori plus attractif auprès des entreprises, sachant qu'un seul CFA préparait le bac pro. Il n'y a donc plus de préparation au bac pro restauration par apprentissage en Picardie. Le BP lui a été préféré en raison de la durée plus longue des passages en entreprise et de sa plus grande pratique professionnelle. Les entreprises avec lesquelles travaille cet établissement sont plus consommatrices de CAP et de BEP que de diplômes de niveau IV. Les diplômes de niveau V attirent des jeunes et les sections fonctionnent bien, selon les dires du coordinateur de la filière. Pour lui, le bac pro est mieux adapté à des entreprises de restauration « de standing », des entreprises plus touristiques qui demandent un niveau de formation plus élevé.

« Les entreprises n'aiment pas : un jour par semaine en bac pro chez eux, ce n'est pas suffisant. En plus, il y a la question du salaire, qui augmente progressivement avec le niveau et l'âge. (...) L'entreprise voit son avantage bien sûr, c'est avant tout la réalité économique. (...) Les entreprises éprouvent une réelle réticence pour le bac pro en apprentissage. Même par le passé où il était en 2 ans, les entreprises il fallait les motiver ! Tant qu'on reste sur le niveau CAP, BEP, ça va, mais quand on veut monter (de niveau), il faut chercher les entreprises qui acceptent le bac pro. »
(Coordinateur pédagogique restauration, CFA, Picardie)

Les difficultés que rencontre l'établissement avec le bac pro Commerce (qui fait aussi partie de son offre de formation) tiennent également aux entreprises. Ce sont surtout des petits commerçants qui forment des apprentis, or l'allongement de la durée de formation alourdit les contraintes déjà liées au contrat d'apprentissage. Ce n'est pas l'âge des apprentis débutants en bac pro qui pose problème, mais le temps requis pour la formation ainsi que ses exigences.

« Avec la crise, ils (les employeurs) n'arrivent déjà pas à voir le bout du tunnel. Ils travaillent dans l'urgence et l'immédiat... Alors dire « je vais m'engager sur 3 ans au lieu de 2 »... Et après la période d'essai, si ça se passe mal avec l'apprenti, il faut le

garder 3 ans. Les ruptures de contrat, c'est toujours compliqué : comment je vais faire etc. (...) La réforme n'est pas adaptée à l'apprentissage. Il y a des interrogations même sur les compétences... Demain, ceux qui viennent de CAP et qui veulent entrer en première bac pro, je vais leur dire quoi ? Je vais leur dire : « arrêtez, vous n'y arriverez pas » ? Mais c'est illogique par rapport au discours qui est celui d'assurer les passerelles, de tirer la qualification vers le haut. Alors quid de ces fossés ? C'est pour ça que je dis que la logique de la réforme, elle est plus « initiale »... Alors quoi ? Il faudrait dire au CAP de commencer en seconde ? Je rappelle que les textes disent bien que le CAP va en première. Enfin, on dit qu'il faut un bac pro en 3 ans et le CAP, il lui faudrait maintenant 5 ans pour avoir un bac pro ? Ce n'est pas normal. (...) Maintenant, est-ce qu'il faut des passerelles ? Est-ce qu'il faut renforcer par exemple le CAP avec des modules préparatoires vers le bac ? Est-ce qu'il ne faut pas préparer le CAP au bac pro en amont ? ».

(Directeur, CFA, commerce et restauration, Picardie)

Ce directeur de CFA s'interroge également sur la capacité des entreprises à mener une progression des savoirs et des compétences sur un temps plus long. Il affirme avoir un travail de prospection et de promotion à faire auprès d'entreprises qu'il ne touche pas forcément régulièrement et qui seraient plus adaptées au bac pro 3 ans : des entreprises dont l'envergure et la nature des activités satisferaient aux nouvelles progressions.

« Je me pose des questions si je veux pratiquer correctement avec le bac pro 3 ans. La problématique, c'est qu'en entreprise, avant, je pouvais passer un bac pro 2 ans. Maintenant, est-ce que la même entreprise est en capacité d'accueillir sur 3 ans ? Je dois travailler avec des entreprises d'un certain niveau, d'une certaine taille. Je dois faire la différence... que je ne faisais peut-être pas autant avant avec le CAP, le BEP, le bac pro 2 ans...

Le programme est différent, la progression est différente dans le temps. Il y a de nombreuses interrogations ... en termes d'activités d'entreprise également. Avec les petites entreprises, les commerces du centre ville, ça peut être difficile maintenant, mais tout dépend du maître d'apprentissage. (...) On doit revoir les progressions, les activités pédagogiques sur 3 ans, il faut organiser les formations. Il y a tout un travail de sensibilisation auprès des formateurs et des enseignants eux-mêmes... On est en train de faire ce travail... Mais du côté entreprises, apprentissage, ils se débrouillent ! Non, ça a été pensé plus en initial, en terme de stage... mais en terme d'alternance et de pédagogie apprentissage, il n'y a rien du côté des entreprises. Déjà on confond stages et alternance alors ! (...) Le formateur est le relais auprès des entreprises, mais nous déjà, on a mis du temps pour s'adapter. Là, on est dans une année test. Alors l'entreprise va prendre du temps aussi, elle sera un peu en décalage. »

Pour limiter les difficultés, le bac pro Commerce en 3 ans ne concerne qu'une section de 6 apprentis dans cet établissement. Elle intervient à titre expérimental avant d'envisager le développement du nouveau cursus de bac pro.

Variables selon les établissements, différents registres de questions et différentes manières d'aborder les problèmes sont en présence.

7.3. Un défi à relever

Si une certaine anxiété traverse les propos des représentants de l'apprentissage, certains parviennent néanmoins à trouver dans la réforme l'occasion d'une mise en cause riche de perspectives. Ils vantent les atouts de l'apprentissage et montrent qu'ils s'inscrivent dans un processus dynamique d'organisation de la formation, la dimension entrepreneuriale de l'apprentissage les assimilant à une organisation productive en quête de performances. Ces propos mettent en valeur d'importantes différences avec les lycées professionnels. Toutefois, on repère aussi bien des proximités dans les projets pédagogiques et dans les ambitions des uns et des autres.

« - Le regard des jeunes est positif, pourtant le règlement est sévère. On est très durs mais on est aussi très professionnels, on les considère comme des salariés. On est des salariés avec des salariés. L'alternance est un avantage pour responsabiliser les jeunes. L'équipe est toujours présente dans l'établissement, les portes du coordinateur et des enseignants sont toujours ouvertes. Il y a un suivi, une présence permanente. Et il y a beaucoup d'échanges au sein de l'équipe. On marche comme une entreprise. Il n'y a pas de différence entre le CFA et une entreprise.

- Même dans l'enseignement général on professionnalise. Cela permet de développer des compétences, comme l'analyse. Les profs d'enseignement général sont vraiment au service de l'enseignement professionnel, des liens sont systématiquement établis, les examens sont communs. On leur dispense des savoirs mais on le fait autrement : on organise des voyages pour les jeunes de BEP. Depuis 2 ans, on fait des voyages au Portugal. Cela permet de travailler en géographie sur le port, en anglais sur la vente des produits de torréfaction, en histoire on travaille sur les espaces agricoles. On peut aussi aborder la question du commerce équitable... Cela demande beaucoup de travail aux formateurs. »

(Coordinateur pédagogique et enseignant de lettres-histoire géographie, CFA, commerce, Ile de France)

Le long extrait d'entretien qui suit permet d'appréhender clairement les difficultés que rencontrent les CFA et les moyens qu'ils peuvent mettre à leur disposition pour les affronter. Il provient du représentant d'un gros CFA d'Ile de France, qui forme un nombre très élevé d'apprentis en hôtellerie-restauration.

Q - Le bac pro en trois ans, vous ne l'avez pas mis en place ?

- Si à la rentrée prochaine, partout !

Q - Donc vous allez le mettre en place là ?

- Oui, partout partout. (...) Alors pour la restauration on a : on ouvre le CAP, c'est à dire qu'on ne l'avait plus sauf pour les adultes. Le jeune, après son collège, qui veut ce métier-là, pour ce jeune-là c'est uniquement de l'apprentissage, et nous n'avions plus de CAP ; nous avons du BEP, du Bac Pro, du BTS.

Q - Et pourquoi le CAP vous ne l'avez plus ?

- Parce qu'on n'avait pas de place. Et qu'à un moment on avait tellement de demandes de BEP qui voulaient faire des Bacs pros qu'il fallait trouver la place, donc on a fermé la classe de CAP à cause du bac pro. Donc réforme, le BEP disparaît, le bac pro en trois ans s'ouvre et le CAP s'ouvre.

Q - Comment c'est pris par vos collègues ?

- Pour parler de ça il faudrait vous présenter la pyramide des âges ! (...) En fait, les anciens sont très majoritaires. L'année prochaine par exemple, en restauration j'aurai trois départs de profs de cuisine... Eux sont très très contre : comment faire en trois ans ce qu'on a jamais su faire en quatre ans ? On a beau expliquer... donc

ça reste marqué chez eux : trois ans ce qu'on devait faire en quatre ans ; BEP+Bac c'était quatre ans. Donc pour eux c'est pas bien bien pris. Les enseignants plus jeunes sont beaucoup plus pragmatiques, ils vous disent: « bah oui on fait de la répétition, de la redite, faut peut-être aller un peu plus au cœur de ce qu'il y a faire », et les anciens disent « d'accord c'était de la répétition mais c'était aussi de l'approfondissement »... Mais c'est vrai qu'il faut aussi se projeter dans la société, dans l'époque qui est la nôtre (...).

Q - Et ça vous allez faire comment? Est-ce qu'il y a des consignes qui arrivent au fur et à mesure ?

- Oui, on va le faire en marchant, on va réapprendre à marcher en marchant. Mais bon, je me fais pas trop d'illusion, de toute façon on peut lire tous les référentiels que l'on veut, on peut les apprendre par cœur si on veut, ça reste de la théorie, et encore une fois, parce que nous sommes en apprentissage, la réalité du terrain s'impose de toute façon. Les référentiels sont pas du tout idiots, mais restent quand même assez théoriques même si on nous dit qu'il y a dans les commissions des professionnels qui connaissent bien leur affaire... Il y a ce qu'on décide de faire à la lecture de tous ces documents et puis, trois ans après, il faut comparer entre ce qu'on a décidé et ce qui c'est passé.

Q -Et donc il y a un gros écart entre le référentiel et ce qui... ?

- Non, non... C'est vraiment un point qui m'horripile, l'enseignant qui dit : « c'est pas écrit dans le référentiel » ou « ça c'est écrit dans le référentiel, vous avez pas le droit de m'empêcher de le faire ». Je suis en révolte permanente contre ça... Il faut que ce soit souple! Mais c'est tellement rassurant pour un prof de dire « oui c'est écrit comme ça », alors on se pose plus de question, c'est écrit comme ça.

(...) C'est très très particulier quand même avec l'apprentissage. Même s'il y a des périodes de formation en entreprise en temps plein, ça n'a rien à voir! Vous savez, un CAP il fait 500 heures en CFA par an. 500 heures ça doit faire 12 semaines et des broutilles... 14 semaines un tiers, voilà! Ça c'est ce qu'il passe au CFA, le reste du temps c'est en entreprise. Le référentiel est merveilleusement fait mais moi je n'ai que 14 semaines sur 52, vous en enlevez 5 qui sont ses semaines de congé, il en reste 47 : 47 moins 14 égale 33 ; ces 33 semaines-là c'est ce qu'il fait en entreprise, et chez moi il n'en fait que 14. Vous vous rendez compte le poids de ce qu'il apprend en entreprise par rapport à ce que moi je peux lui transmettre! Et c'est en apprentissage ! Alors que vous prenez le temps plein, il va faire je sais plus combien, 8 semaines ou 4 semaines en entreprise.

Moi je regrette terriblement que les référentiels et l'organisation des examens, je peux le comprendre, soient conçus, faits et organisés pour les élèves internes. Et nous en CFA il faut qu'on fasse une adaptation, une lecture et un transfert pour ce jeune qui est en alternance. Alors un bac pro c'est pas 14 semaines, ça c'est pour un CAP, le bac pro c'est 19 semaines.

Q sur les taux de réussite aux examens

- L'an dernier on était à 95,2% de réussite aux examens, tous niveaux confondus. Énorme ! Alors il y a un truc, j'ai de belles équipes qui essaient tous les ans d'ajouter de nouvelles améliorations, bon c'est certainement pour partie vrai ou, et ça c'est un paramètre qu'il ne faut pas nier, on a une jolie réputation donc maintenant on a une sélection à l'entrée ; ça c'est un élément qu'il ne faut pas oublier ! Ou, il y a sûrement des trois, la difficulté est moindre de ce qu'elle était... mais ça on le dira pas trop fort !

Moi je sélectionne, mais non, je ne sélectionne pas partout...

Q - En CAP comment vous faites ?

- Ils n'ont pas le choix cette année. Je prends un exemple d'un CAP d'une spécialité où j'ai un CAP et un BEP. Les jeunes viennent évidemment pour aller en BEP. On les reçoit tous en entretien et si les parents peuvent venir avec, on est bien content. Et au vu du livret scolaire, on dit à un jeune «bah non, toi ce sera plutôt un CAP » ;

comme on a une bonne réputation et qu'il tient à rentrer chez nous, il dit « ça m'embête mais tant pis, j'y vais! ». Pour cette année ça a été beaucoup plus difficile avec les bacs pros en 3 ans, parce que moi j'ai tenu, systématiquement et à chaque fois, quand on a ouvert un bac pro on a ouvert un CAP, c'est systématique ! Parce qu'on ne ferait plus que du bac pro et il y a quand même les autres. Donc cette année : bac pro et CAP, 90% s'inscrivent en bac pro! Et là on a même mis en place une vérification de la maîtrise du français, du calcul et de l'anglais (je parle de la restauration) ! Et au vu de ces trois informations, on demande le livret scolaire ; en ayant discuté avec le gamin, on l'oriente franchement, on lui dit « écoute, toi, ce sera plutôt un CAP, si tu veux pas c'est pas grave, tu vas dans un autre CFA. Mais on te dit qu'ici ce sera un CAP. »

Q - Vous voulez dire qu'ils seront d'abord orientés et après devront trouver un entreprise ?

- Oui mais on les habitue.

Q - D'accord. Donc c'est vous qui les orientez, mais ils ont des projets ou ils viennent et ils ne savent pas trop ?

- Les projets d'un jeune, c'est quoi ? Je veux faire de la cuisine, je veux faire du pain, je veux faire des gâteaux, c'est ça hein ! Enfin bon, quand même on aura conseillé parfois dans leur collège, de vérifier qu'ils aient envie de faire ce secteur professionnel, ça c'est clair avec quelques contraintes.

Mais vous savez, un processus de recrutement, chez nous en tout cas, ça dure entre trois à six mois parce qu'on reçoit les premiers candidats au mois de janvier... mais il y en a qui viennent s'inscrire avant mais on leur dit « non, non, c'est à partir de janvier ». Ensuite on a un point d'or, maintenant très fort, c'est les portes ouvertes, le treize ou quatorze mars, et là on travaille sur la rentrée de septembre! Et cette année on a vu passer cinq mille personnes !

Et ça fait quatre ou cinq ans qu'on a entre quatre mille cinq et cinq mille visiteurs. On enregistre les candidats et partant de là on va dès le mois de mars organiser les rendez-vous, les entretiens, les validations des niveaux s'il en faut.

(C'est une organisation) qui coûte très cher ! C'est énormément de temps !

Q - Et ça c'est les profs ?

- C'est les profs et c'est coordonné et évidemment organisé, mais c'est les profs qui le font. Nos enseignants sont dans un système de plan d'activité annuel. Donc, dans un plan d'activité annuel, on peut mettre des missions, on peut mettre des journées de recrutement... et ça fait partie de la mission. Et du coup l'enseignant, neuf fois sur dix, recrute la classe qu'il aura l'année prochaine.

Q - Alors ça veut dire que c'est quoi le ratio par rapport au nombre de candidats ?

- Alors on est presque à 3 candidats par place, au dernier pointage on était à 2,87. Alors c'est très inégal hein, attention !

Q - Et le bac pro Hôtellerie-Restaurant ?

- Au dernier pointage, 2009 : 2,84. Et le bac hôtellerie-restauration 3 ans. : 6,7 candidats pour la cuisine et 2,5 candidats pour le service.

Q - Parce que là, comment vous faites pour cuisine et salle ? C'est vous aussi qui les orientez en fonction de leurs projets ?

- C'est pour ça qu'on demande. Ça va nous amener rapidement à faire le lien avec l'entreprise. Ces diplômés sont des diplômés restauration, indifférenciés cuisine ou services. Vous allez voir un employeur pour lui dire « je veux être apprenti, est-ce que vous signez mon contrat? ». L'employeur dit « est-ce que tu veux être cuisinier ou tu veux être serveur mon petit ? C'est quoi ton truc? ». « Je voudrais bien être cuisinier ou être serveur, peu importe... ». Il va pas signer un contrat cuisine-service, il va signer un contrat cuisine ou service et il va mettre son jeune en cuisine ou en service, alors nous CFA, on va faire le complément. Mais l'employeur c'est pas son problème, ça. (...) Donc le CFA, du coup, va focaliser son attention sur l'activité sur

la double compétence. C'est un problème ! Qui a priori n'a pas été suffisamment entendu ou pas été suffisamment identifié.

Q - Les jeunes sont sensibles au raccourcissement du temps ?

- Non, moi j'ai fait le dernier conseil professionnel (...), ça fait deux ans qu'on leur parle de la prochaine arrivée du bac pro en trois ans, parce que la réforme était bien avancée, et cette année j'ai annoncé ce qui était fait. Mais je leur demande leurs points de vue et j'enregistre leurs points de vue dans le compte-rendu, et ils disent de toute façon « on n'est pas pour, on est plutôt contre, mais on vous fait confiance, on sait que vous n'allez pas faire n'importe quoi et donc on veut plus court »... Et après, de façon totalement informelle, on demande, enfin moi j'ai demandé aux apprentis, parce c'est la représentation des apprentis, la représentation des employeurs, la représentation des enseignants... donc j'ai demandé aux apprentis leurs points de vue et là il y a eu des jeunes qui en étaient en fin de bac pro deuxième année donc en 4 ans : « c'est une méprise ! On n'arrive même pas à être très performants en 4 ans, comment voulez-vous... ». Ce que leur disaient leurs vieux profs !

Q - En quatre ans ils ont l'impression de ne pas être si performants que ça bien que ça soit en apprentissage ?

- Ils disent « en 3 ans ça n'ira pas », et oui, ils disent « en 4 ans on sait pas faire tout ce qu'on devrait savoir faire ou tout ce qu'on aimerait savoir faire ». Moi je reste quand même persuadé que de vouloir faire un diplôme qui soit impérativement mixte, c'est probablement pas une bonne chose. Mais c'est un vieux débat. Est-ce qu'il faut se spécialiser ?

Moi je pense qu'il vaut mieux assez rapidement spécialiser.

Q - Et vous n'avez pas d'abandon ? Qu'avez-vous prévu comme passerelles ?

- J'ai accepté la réforme dans son intégralité avec l'éventualité de transfert du CAP vers les bacs pros pour un jeune qui aurait repris confiance et de l'y mettre en 4 ans, ou transfert d'un jeune qui est en fin de première année de bac pro, qui se dit « aïe aïe aïe j'y arriverai jamais », et qui peut réintégrer directement la deuxième année du CAP. Et là, il va faire un CAP en 2 ans. Alors je sais pas comment on va les faire fonctionner ces passerelles ! Je pense que ça va dépendre du nombre de places parce que quand une salle est pleine, elle est pleine, je peux pas inventer des places de fourneau, des places assises dans une salle de cours. Donc ça dépendra du monde dans les mouvements. S'il y a des mouvements je jouerai à fond les passerelles, s'il y a pas de mouvements... ça va être chaud !

Q - Le CAP n'a pas une image négative ?

- Il a une image très négative chez les enseignants ! Surtout chez les enseignants qui font de l'adaptation.

Q - Les profs de collège donc ?

- C'est un gros problème... En un, il faut surtout pas aller dans l'enseignement professionnel, et deux, si tu vas dans l'enseignement professionnel c'est pas dans un CFA ; c'est gravissime ça ! (...) On a toujours un problème avec l'orientation ! J'ai vu sur un livret scolaire, pratiquement les termes mots pour mots : « trop nul », donc ça fait mal quand même !

Q - Mais vos profs, vos jeunes profs, comme vous étiez passés au BEP, passer au CAP ça leur donne pas l'impression d'être discrédités ?

- Non, non, pas du tout du tout. Alors là, là aussi il y a eu la réforme sur le CAP... Ce qui les a embêtés dans la réforme du CAP, c'est l'approche qui est économiquement très adaptée à l'époque actuelle, l'approche technique qui n'est pas celle qui était la leur de très grand classicisme. Alors je m'explique : pour le CAP vous pouvez, au moment des épreuves, pour les terminales, pas les CCF, vous voir confier un produit congelé à remettre à température, de la poudre pour faire une sauce... Et ça, ils ont beaucoup de mal avec ça !

Q - Et le BEP, il était reconnu par les entreprises ou c'était un BEP propédeutique pour vous ?

- Nous l'avons toujours fait comme le CAP. C'était vraiment un titre professionnel, qui permettait d'aller en bac, c'est évident, pour ceux qui le souhaitaient, mais on l'a toujours traité comme un CAP en fait... L'histoire de la première année, non optionnelle, où on fait de la cuisine et du service, on n'a jamais appliqué ça. C'est évidemment l'acquisition de la balance opposée pour que les serveurs puissent... En fait on prépare l'examen, basta, ça suffit ! Et la même chose pour le cuisinier ! Ça dépend de l'examen.

- Donc les jeunes qui sortaient avec un BEP, après un BEP ils continuaient tous en bac pro ou... ?

- Non, pas tous, la majorité.

Q - Et le bac pro pour les entreprises ?

- Ça porte beaucoup, beaucoup, beaucoup !

Q - Le bac pro tel qu'il existait ?

- Tel qu'il existait; il les enchantait ! Alors que quand on l'a lancé, toujours dans ces années 88 si je me souviens bien, à titre expérimental, les patrons nous disaient « mais qu'est-ce que c'est que ça ? Un bac pro mais pour quoi faire ? On n'en a pas besoin, notre CAP ou notre BEP sont très très bien ! ». On a insisté et aujourd'hui, ils nous demandent parfois : « vous avez pas un bac pro là ? Qui aurait déjà fait deux ans et qui démarre pas à zéro ? ». Et petit à petit il était devenu plus difficile de placer un BEP que de placer un bac pro ! Alors qu'il y a vingt ans les bacs pros c'était « j'en veux pas » !

Q - Alors du coup le bac pro en trois ans ?

- Ça génère beaucoup d'inquiétude! La durée du contrat déjà ! Est-ce qu'on va pas augmenter les risques d'abandon ? Aujourd'hui, en France, c'est 25 % de contrats d'apprentissage qui ne vont pas à terme. Chez nous c'est entre 5 et 6 %.

Q - Donc c'est quand même beaucoup moins.

- Ceux qui ne vont pas à terme, j'ai dit. Mais les ruptures de contrat j'en ai 25 % ! La seule différence c'est qu'on les remplace, qu'on les envoie pas balader ! Parce que les causes de rupture, faut les analyser un peu : il y a l'erreur d'orientation, « je ferai jamais ce métier » ; il y a les autres raisons. Les autres raisons, ça peut être géographique tout bêtement, ça on y fait très attention dès le démarrage du contrat. (...) Quand ça craque qu'est ce qu'on fait ? Est-ce qu'on s'en occupe, est-ce qu'on s'en préoccupe, est-ce qu'on le remplace ? On le remplace ! Ensuite il y a une autre cause, c'est l'esprit de l'entreprise, l'esprit du jeune : on n'a pas le même esprit quand on est apprenti dans un hôtel Accor par exemple ou dans un hôtel-restaurant Sofitel, Méridien... On n'a pas le même esprit que quand on est au Boudin Volant - il n'existe pas-, avec le patron et la patronne, avec un commis et un plongeur... C'est pas du tout le même esprit ! Et le vrai problème c'est de détecter tout de suite dans l'entretien, pour essayer d'orienter le jeune dans une voie où il sera le plus à l'aise. (...) Nous, on a pris le parti d'essayer systématiquement de faire quelque chose, de décoder le problème avec le jeune puis de le remplacer par quelque chose qui lui conviendra mieux. Et en fait, c'est beaucoup ma première année (de BEP), qui va manquer maintenant... Mais il y a vraiment un problème tout bête de personnes : deux caractères qui ne fonctionnent pas, le chef et le jeune, ou le maître d'hôtel, c'est pas grand chose hein ! Et la grande qualité du cycle, c'est de pouvoir changer d'entreprise au milieu du parcours et de voir des entreprises différentes. Parce que le jeune qui n'était pas capable de s'épanouir dans une grande structure, au bout de deux ans il est capable de s'y intégrer, ou au bout de deux ans il dit « bah j'ai fait que de la grande structure, donc ce sont des tâches trop limitées, trop identifiées, je préfère être dans une petite entreprise où on fait tout ». Enfin c'est très complexe ! Et là aussi les profs ont des missions, tout apprenti chez nous a un professeur référent. C'est pas un professeur principal, c'est un professeur référent. Et c'est en

général celui qui l'a recruté, comme je le disais tout à l'heure, qui a orienté son placement en entreprise, mais qui à chaque quinzaine va être à sa disposition pour voir si tout va bien...

Q - Mais alors pour le bac pro en 3 ans, ça va être quoi les critères de sélection ?

- On a fait les mêmes. (...)

Q - Et vous travaillez avec quoi comme types d'entreprises ?

- En fait beaucoup de moyennes et petites, trop d'ailleurs ! Non, pas trop, parce qu'il y a une tradition d'apprentissage et il y a quand même les formations d'apprentis, ici, à cet endroit depuis 1973/72. Et au fil des années on a plutôt fidélisé un réseau, qui bouge tout le temps mais majoritairement fidélisé... Et notre intérêt, et c'est l'intérêt du jeune aussi, c'est d'avoir de bons employeurs, c'est pas d'avoir des tordus. Des mauvaises entreprises il y en a certainement, mais on essaie de les écarter, franchement. Sauf que ces PME qui sont d'excellents supports pédagogiques, sont pas forcément des supports financiers pour nous... parce que la taxe d'apprentissage elle est dans la grande entreprise, elle est pas dans la PME ! Parce qu'un CFA ça vit quand même avec de l'argent !

Q - Enfin vous êtes quand même privilégiés, non ?

- Peu importe ! Oui, oui, c'est vrai ! On raconte pas d'histoire, on est privilégié, mais il faut qu'on aille le chercher notre financement, et si on s'adresse à des grands groupes, c'est pas un problème. Si on s'adresse à une boîte de cinq-six salariés, elle n'a pas d'argent à verser... Mais bon c'est pas grave, ça marche. Mais on est quand même un CFA qui coûte très cher, pas le plus cher, mais on est souvent dans les plus chers : un apprenti moyen chez nous, c'est facile à vérifier sur le site de la préfecture, coûte 10 000 euros à peu près. Très cher ! (...)

Q - Et vos taux de réussite aux examens, est-ce qu'ils pèsent dans votre réputation ?

- Alors ça compte pour les familles ! En fait pour mes patrons, le critère numéro un c'est l'insertion professionnelle. Pour les familles, le critère numéro un c'est la réussite aux examens, et le catalogue, l'offre de formation. Entre les deux et pour l'employeur, lui aussi il a des critères, c'est la façon... pas forcément la façon dont on fait la formation professionnelle, la façon dont on suit et dont on éduque le jeune. Le jeune qui sait pas dire bonjour, le jeune qui sait pas l'heure, le jeune qui se ballade avec des anneaux dans le nez, il supporte pas. Dans nos métiers, je veux dire... Dans les métiers du cuir ils l'acceptent parfaitement. D'ailleurs ça pose quelquefois un problème, parce qu'il faut faire cohabiter des jeunes pour qui on l'accepte et des jeunes pour qui c'est strictement interdit !

Non je suis un peu inquiet, honnêtement je suis un peu inquiet : la durée du contrat de 3 ans, l'employeur qui va signer - parce qu'il signe, hein ! - avec un jeune qui ne sait rien faire alors que historiquement il signe sur un bac pro avec un jeune qui a déjà envie...

Q - Mais les profs, qui choisit qui va enseigner et où ?

- Ils choisissent pas ! Vraiment, nous on n'est pas comme à l'Éducation Nationale, on n'a pas de PLP1, PLP2, certifiés... on n'a rien de tout ça hein ! Nous, on a des profs qui sont titulaires. Pour être titulaires ils ont fait une voire deux années de stage, ils ont fait une formation d'accompagnement sur deux ans, avec une validation faite par la Chambre de Commerce et par le Conseil Régional qui leur donne droit à, qui les conduit à un titre inscrit au RNCP comme formateurs en CFA, qui équivaut à un Bac +2. Donc on n'a pas cette hiérarchie des enseignants de l'Éducation Nationale. Moi j'ai quatre relais par secteur-métier, qu'on appelle des managers pédagogiques dans le jargon, qui ont une assez grande délégation et des équipes de profs attachés. Bon les profs sont transversaux bien sûr, mais un prof c'est pédagogiquement attaché au secteur sur lequel il a la majorité de ses cours. Donc un prof qui enseigne dans deux secteurs, s'il enseigne 52% dans un côté, c'est là où il sera attaché. Ensuite les emplois du temps sont aménagés de

telle sorte que tous les jeudis les cours s'arrêtent à 16 h. Et ce sont ces managers pédagogiques qui sont mes représentants. On a une équipe costaud, qui a des faiblesses mais soudée. Et ils sont en réunion pédagogique tous les jeudis à 16 h avec leurs équipes. Après, vous nous dites « qui décide qui va en bac, qui va en CAP, qui va en BTS », c'est construit ensemble.

Moi je me souviens, à l'ouverture du bac pro en 3 ans, j'ai engrangé une collection d'échanges de points de vue dans la presse, je sais pas si vous connaissez l'AEF, ça a cartonné dans tous les sens : des positions syndicales très marquées, des positions ministérielles très marquées... Moi je me suis fait ma religion. (...) Et quand on regarde, in fine, moi si je vais au bout de la réforme, il me faudra 2-3 profs de plus. Moi, je vais avoir besoin de 2 700 heures de profs, alors qu'avant je m'en tirais à 2 325... Quand j'aurai rétabli le même nombre de sections et le même nombre d'apprentis, au bout du compte il faut plusieurs autres profs.

Q – Et la certification intermédiaire ?

- Il n'y en a pas en CFA.

Q – Oui, mais vous ne vous ferez donc pas passer de certificat ou autre ?

- Si, bien sûr, pour nos jeunes qui se planteraient au bout de deux ans...

On aimerait faire passer le CAP parce que c'est une marque de référence, ou la certification intermédiaire des lycées professionnels qui sera le BEP aménagé à cinq domaines au lieu de sept ; donc, aujourd'hui je sais pas...

Q - Mais ça aura du sens pour les entreprises ?

- Pas vraiment je pense ! Pour le jeune, pour moi c'est un devoir, ça. Pour l'entreprise, je peux pas dire, je suis pas sûr qu'elle soit concernée par ça... Mais le CCF pour l'apprentissage pose vraiment beaucoup de problèmes !

Q - Ils vont en BTS, vous les prenez au BTS après le bac pro ? Beaucoup veulent y aller ?

-Non c'est à peu près un tiers.

Q - Ils veulent y aller ou ils y vont ?

- Veulent y aller. Mais y vont un tiers, et pas forcément de chez nous parce qu'on a un principe, c'est de pas rester consanguins, d'amener des jeunes qui viennent d'ailleurs... Faut pas rester consanguin, c'est un peu le problème du cycle BEP+bac. Nous, on met un point d'honneur à faire des rentrées externes.

Ici on avait mis en place un système, pas généralisé bien sûr, où on avait des jeunes arrivant en fin de BEP, pas tout à fait matures, quelques attitudes sur lesquelles on pouvait leur faire des reproches, donc on leur disait « t'es pas tout à fait là, donc tu vas faire ton bac ailleurs », ou alors « tu vas partir en Angleterre, je vais te trouver un restaurant et ta place est réservée pour l'année prochaine ». Ça, c'était génial ! Avec le bac pro 3 ans on peut plus...

Q - Vous les envoyez en voyages, vous ?

-Tous, en restauration : Mexique, Colombie, Canada, on va aussi en Allemagne... En général c'est environ dix jours. Et c'est toujours calé sur du tourisme et de la culture, de la formation, toujours appuyé sur une autre école, par exemple un dîner conjoint, et un passage en entreprise. Qu'il (l'apprenti) voie ce qu'est une entreprise autre que franco-française ! Et si on n'a pas les trois axes on hésite à partir. (...) On pourrait faire mieux encore qu'on ne fait, entre BEP et Bac on avait une fenêtre, on obligeait certains jeunes à se murer, à se fortifier, mais là on va se lancer avec le bac 3 ans, on y travaille beaucoup et on n'y arrive pas bien, c'est ouvrir une section apprentis européenne.

La disponibilité des formateurs, l'importance accordée au travail en équipe et à la réflexion pédagogique et organisationnelle, font partie des atouts des CFA, l'une favorisant probablement l'autre. L'inquiétude affleure néanmoins. On la rencontre chez tous les interlocuteurs qui représentent l'apprentissage et elle est plusieurs fois

formulée dans cet entretien, où la confiance l'emporte. Dans le même temps, ce discours fait part de conditions et de circonstances de travail bien différentes entre les enseignants de LP et les formateurs de CFA. Ces différences sont assourdies dans le concept de « voie professionnelle ». Si certains rapprochements s'observent de fait, la singularité de l'apprentissage reste importante. Elle l'est dans de multiples registres, ce dont rendent bien compte les extraits cités, mais aussi dans celui du statut et des fonctions de ceux qui assurent la formation. Lorsque les enseignants de LP craignent pour leur service, c'est à l'exemple des formateurs de CFA qu'ils se réfèrent. Comme l'affirment les responsables de CFA, les formateurs, ainsi du reste que les apprentis, sont des salariés comme les autres. Les enseignants de LP ne partagent pas la même conviction pour ce qui les concerne. L'activité d'enseignement relève pour eux d'une mission particulière, très éloignée de la prestation de services à laquelle on réduit parfois la formation professionnelle (surtout quand elle est destinée aux adultes). Quant aux notions de productivité, de performance..., ils ne les trouvent guère appropriées à leur métier. L'autonomie relative dont ils bénéficient (en répondant par exemple à une enquête, ce que font beaucoup moins facilement les formateurs de CFA), distingue aussi leur exercice professionnel de celui des formateurs.

8. Les bacs pros dans l'espace des qualifications professionnelles

Les relations que les diplômés professionnels entretiennent avec les qualifications professionnelles ne s'inscrivent pas dans un registre mécaniste. Bien qu'ils aient pour objectif de mener à certaines catégories d'emploi, leurs performances sur ce point sont très inégales. Cette inégalité tient à de nombreux paramètres, parmi lesquels figurent aussi bien les caractéristiques des individus (origine sociale, genre, parcours scolaire, diplômes obtenus...) que des éléments structurels, liés par exemple au système d'emploi, ou conjoncturels. Lorsque la conjoncture économique est basse, comme c'est le cas actuellement, l'accès à l'emploi des jeunes est rendu plus difficile. C'est l'une des leçons que l'on peut tirer des nombreuses enquêtes accumulées par le Céreq depuis 1971.

Désormais, la qualité de l'insertion professionnelle fait partie des indicateurs d'efficacité des diplômés⁵¹. Pour ce qui concerne le bac pro, surtout dans le domaine tertiaire, la question de l'insertion est cependant difficile à traiter. Il vise en effet des emplois qui relèvent de la même catégorie que le CAP et le BEP, mais à des échelons différents. L'ouvrier comme l'employé titulaires du bac pro sont ainsi supposés être mieux classés, et donc mieux rémunérés que l'ouvrier et l'employé détenteurs d'un diplôme de niveau V. Ce principe a justifié l'existence du bac pro et c'est sur ses fondements que reposent les analyses du déclassement.

Le ministère de l'Éducation nationale se référait jusqu'à présent à ce principe, pouvant même présenter officiellement ses diplômés professionnels comme des « qualifications professionnelles » dans ses textes réglementaires. Un tel principe ne peut cependant pas être érigé en règle pour les employeurs, qui détiennent un pouvoir discrétionnaire sur les emplois qu'ils allouent, leur classification et leur rémunération. La prise en compte des diplômés dans les grilles de classification des conventions collectives⁵² ne suffit pas à assurer un lien systématique entre diplôme détenu et emploi occupé. Les travaux des juristes, des sociologues des relations professionnelles et de l'emploi, des économistes du travail et des statisticiens... sont clairs sur ce point. La qualification individuelle à laquelle participe le diplômé (comme la formation et l'expérience) n'est pas une qualification professionnelle. Comme l'a bien montré Pierre Naville dans son *Essai sur la qualification* (1956), la qualification professionnelle résulte d'un rapport social, qui s'inscrit lui-même dans des rapports sociaux. Les résultats des enquêtes menées par le Céreq sur l'accès à l'emploi des sortants du système éducatif en font la preuve en permanence.

Dans ces conditions, le passage d'un modèle de formation à un autre devrait avoir une influence sur la valeur attribuée au bac pro et sur le rôle qu'il joue dans les trajectoires des diplômés. Quelle pourra être alors sa place sur le marché du travail ? Sera-t-elle la même selon les spécialités ?

⁵¹ C'est vrai même pour les diplômés de l'enseignement supérieur, quelle que soit leur définition, généraliste ou spécialisée. C'est à ce titre qu'ils ont tous vocation à être inscrits dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

⁵² Prise en compte qui n'est pas systématique, ne concerne pas tous les diplômés et tend de plus en plus souvent, dans les grilles dites « à critères classants », à considérer le diplôme comme un élément parmi d'autres au sein du critère « niveau de connaissance ».

Pour aborder ce sujet complexe, on évoquera en premier lieu ce que disent les responsables d'établissement et les enseignants de l'insertion des jeunes titulaires des diplômes auxquels ils forment.

La deuxième section de ce chapitre sera consacrée aux craintes de dépréciation du diplôme dont ils font part. La disparition du BEP, dont la conservation sous une forme uniquement certificative ne semble pas capable de faire jouer au diplôme un rôle professionnel, risque selon eux de générer une permutation entre BEP et bac pro. Toutefois, ce n'est pas seulement à cause de son contenu, éventuellement amoindri et donc moins approprié à ce que réclament les entreprises, que le bac pro pourrait être dévalorisé, mais aussi à cause des effets d'aubaine que les mesures éducatives offrent à des employeurs peu soucieux de reconnaître les compétences de leur main d'œuvre.

Si l'on considère les enquêtes sur l'emploi et les résultats obtenus par le Céreq via l'enquête « Génération 2004 » (Arrighi, Gasquet & Joseph, 2009), cette dévalorisation du bac pro est déjà entamée. C'est ce que montre la dernière section. Les pratiques des employeurs dans le commerce et l'hôtellerie-restauration se révèlent en bien des points semblables et ne sont guère favorables à la reconnaissance des diplômes en termes de classification et de salaire. Le bac pro en 3 ans et l'éclipse du BEP pourraient donc entériner et renforcer ce phénomène, tout en donnant aux employeurs des arguments pour rationaliser le déclassement des bacheliers professionnels.

8.1. L'insertion professionnelle des diplômés : un objet inégalement investi par les enseignants

Contrairement à ce qu'envisageait l'une de nos hypothèses initiales, les enseignants sont en général peu informés des conditions d'insertion de leurs anciens élèves. Bien que les enquêtes d'insertion dans la vie active fassent partie d'un protocole d'enquêtes obligatoires pour les diplômés professionnels, sous l'égide de la DEPP, elles n'ont jamais été citées. Les enseignants n'ont souvent qu'une vue parcellaire des modes d'insertion des sortants de formation. Ils ne connaissent pas le Céreq ni ses travaux, malgré la médiatisation qui en est faite dans certaines occasions, et ne paraissent pas non plus identifier les ouvrages sur le sujet, tels que ceux que publient régulièrement l'ONISEP avec la revue « Alternatives économiques » et le Céreq, qui sont pourtant destinés au grand public et vendus dans les kiosques à journaux. On fait face, en la circonstance, à une omission étonnante, reconnue par les inspecteurs généraux, qui tranche avec l'attention portée à l'insertion par les responsables politiques de tous bords.

Les enseignants tendent à appréhender les performances des diplômés sur le marché du travail à partir de quelques exemples non représentatifs d'élèves sur lesquels ils ont recueilli des informations. Leurs approches peuvent donc être très contrastées. Ils oscillent entre héroïsation de certains parcours promotionnels (ceux de diplômés d'origine maghrébine partis faire fortune dans la restauration au Qatar, par exemple, ou d'anciens élèves devenus des professeurs respectés) et un certain pessimisme fondé sur l'immoralité de quelques pratiques d'employeurs.

8.1.1. Des points de vue divergents sur la position du BEP avant la réforme

La capacité du BEP à mener directement ses titulaires à l'emploi figurait parmi les questions posées. Selon les interlocuteurs, la réponse varie notablement. Le BEP peut en effet être considéré comme un diplôme qui n'avait plus d'usage sur le marché du travail ou au contraire comme un diplôme bien mobilisé par les entreprises. Ces convictions ne tiennent pas à la région d'insertion ou à la spécialité, dans la mesure où elles peuvent différencier les membres d'une même équipe pédagogique. Responsables d'établissement et enseignants n'abordent pas non plus la question de la même manière.

Dans la filière commerce, le BEP est souvent présenté comme un diplôme moins utilisé que le CAP par les entreprises, résultat que ne confortent pas les enquêtes sur l'insertion ni les enquêtes sur l'emploi. Alors que le secteur, on le verra plus loin, se montre volontiers indifférent à l'égard des diplômes et de leur contenu, l'idée d'un BEP rejeté par les employeurs est assez répandue. Et elle peut être fermement exprimée.

« Il n'y a pas de débouché professionnel après le BEP, alors que les CAP s'insèrent car ils sont plus professionnels. Les BEP sont peut-être trop généralistes, alors que les CAP sont plus opérationnels. Un partenariat a été établi avec A. (entreprise de grande distribution à prédominance alimentaire). Pour les CAP, on n'a aucun problème pour placer les jeunes, que ce soit en stage ou en emploi. »
(Proviseur, LP privé, commerce, Ile de France)

« Le BEP n'avait plus de valeur sur le marché du travail. Le bac pro Commerce forme au métier de vendeur depuis le dernier référentiel, alors le BEP n'a plus de sens ! »
(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

« La formation au CAP correspond au travail auquel ils peuvent avoir accès. Le CAP Employé de vente multiservices est bien adapté, le jeune trouvera du travail. A la limite, on va plus loin dans les étapes de vente que dans le BEP, c'est un paradoxe. Le bac pro, c'est la référence pour le vendeur désormais. En CAP, il y a une bonne corrélation formation-emploi. En BEP, ça donne de tout. Le BEP se situe mal par rapport au bac pro 3 ans ».
(Enseignante d'économie-droit, LP public, commerce, Ile de France)

« Le BEP, c'est un leurre. Vous n'avez aucune chance d'être embauché avec un BEP. Ah non, c'est totalement impossible. Déjà, avec un bac pro c'est difficile, alors avec un BEP ! Personne ne recrute avec un BEP ou alors il faut que ce soit quelqu'un de votre famille... »
(Enseignant de commerce, LP privé, Picardie)

Ces assertions plutôt définitives sont contredites par d'autres propos, qui soulignent l'intérêt de posséder un BEP. L'appréciation que les personnels éducatifs ont de l'insertion professionnelle des jeunes repose sur leur connaissance de l'environnement immédiat, mais aussi sur la perception qu'ils ont des évolutions du marché du travail. Cette perception est influencée à la fois par la conjoncture économique, par ce qu'ils savent des familles de leurs élèves, dans certains cas très pauvres et confinées dans le sous-emploi et le chômage (c'est surtout vrai dans les

établissements publics), et par les représentations qu'ils se font du travail et du système d'emploi. Le BEP peut donc être considéré comme un diplôme nécessaire même s'il n'est pas suffisant pour faire carrière.

« Le BEP commençait à être reconnu par les employeurs, alors sa suppression est un problème. Il fallait un vrai diplôme entre les deux cursus (CAP et bac pro). Avec un BEP, les élèves étaient un peu plus mûrs pour choisir leur formation de bac pro, là ils sont trop jeunes. Entre le BEP et le bac pro, il y avait un gros écart. Mais c'est vrai qu'au fil des années, tout a été nivelé par le bas. Ce qu'on trouvait en BEP est désormais en bac pro. »

(Chef de travaux, LP public, commerce, Ile de France)

« Avec un BEP on s'en sort aussi bien qu'avec un CAP.

Q - Et avec un bac pro ?

- La règle très claire, c'est quand même que moins le diplôme est élevé, moins bien on s'insère. Et ça on le sait ! Je le vérifie vraiment, sauf sur les jeunes adultes qui font un CAP en un an après un bac pro, et les déçus de l'université ; ceux-là s'insèrent merveilleusement bien, parce qu'ils ont une vraie motivation, parce qu'ils ont une vraie maturité, ils n'ont pas besoin qu'on leur tienne la main, ceux là ! Pas besoin de savoir si ça se passe bien en entreprise, s'ils ont rempli ou pas le rôle...

Q - Mais vous me parliez d'insertion, l'insertion c'est... ?

- L'insertion c'est à six mois, six mois après la sortie de l'école, et ça n'est pas nous qui donnons le résultat, c'est dans la Chambre du commerce et c'est un service extérieur, qui est fait pour l'ensemble des écoles, qui s'appelle l'Observatoire de l'Information des Emplois et des Métiers.

Q - Et c'est du CDD ou c'est du CDI ?

- C'est essentiellement du CDI pour la restauration, c'est assez souvent du CDD du côté de l'artisanat, où c'est un peu plus frileux sur l'embauche. Et cette année j'ai un très mauvais taux d'insertion. Février 2009, il est de 83%.

Q - Ce qui est bon par rapport à...

- C'est bon mais pour moi c'est pas bon... C'est pas tolérable que dans des secteurs comme la restauration, qui sont des secteurs majoritaires chez nous, c'est pas normal qu'on n'ait pas... même si 100% ça n'existe pas, parce qu'il y a le taux incompressible de jeunes qui veulent pas et qui font des extras au noir...

Q - Et le bac pro, quand il commence, est-ce qu'il est en concurrence avec le CAP, est-ce qu'il commence en bas de l'échelle ?

- Aujourd'hui j'en sais rien !

- Et le bac pro tel qu'il existait... ?

- Ah ben non, il était bien mieux positionné ! Et puis l'avantage, c'est que le jeune qui rentrait en bac pro il avait déjà vécu ! »

(Directeur-adjoint CFA, restauration, Ile de France)

Ce sont surtout les représentants des CFA qui mettent en valeur l'utilité professionnelle du BEP, dans le commerce comme dans la restauration. Ils soulignent les rapports différents qu'entretiennent les entreprises avec les diplômes : dans le commerce, certaines enseignes préfèrent le BEP au CAP, d'autres ne recrutent qu'à partir du bac pro. Si le niveau de formation est pour elles un critère de recrutement, c'est principalement la dimension de filtre du diplôme qui intervient dans leurs choix. Le BEP a ainsi une meilleure réputation scolaire que le CAP, car il ne recrute pas le même public. Dans la restauration, les différences tiennent plutôt à la cuisine et au service, le CAP conservant une prééminence sur le BEP dans les emplois de la production culinaire.

Si les enseignants tiennent des propos divergents, c'est aussi parce que les entreprises elles-mêmes n'adoptent pas des pratiques de recrutement identiques. Les statistiques comme l'enquête menée auprès des entreprises ne laissent aucun doute sur cette diversité. Peu informés de la réforme (pour la plupart pas du tout), les employeurs y sont encore peu réceptifs. La latitude dont ils disposent pour recruter et gérer le personnel favorise cette distance. Elle génère également d'importants écarts entre les modes de recrutement des uns et des autres, qui ne sont pas formellement justifiés. Les enseignes qui disposent d'une grande notoriété se montrent ainsi plus sélectives que les autres, quel que soit le secteur d'activité, sans que la classification professionnelle ou le salaire attribués distinguent forcément les différents diplômés. L'âge apparaît aussi fréquemment comme un critère d'embauche, les plus jeunes n'étant pas les plus favorisés. Les employeurs réclament une certaine maturité, ce qui fait de la grande jeunesse des sortants de la voie professionnelle un possible handicap. C'est un atout dans la mesure où elle attire les clients, rend malléables les titulaires de l'emploi, les dissuade de trop réclamer, mais elle fait aussi peser sur eux le soupçon du manque de compétences et de l'instabilité. L'inexpérience rendrait ainsi peu fiable. Certains employeurs se plaignent aussi de l'indocilité des jeunes qu'ils rencontrent ou de leur faible aptitude à affronter la pénibilité du travail. Or, dans la restauration et aussi, même si c'est dans une moindre mesure, dans le commerce, les horaires sont extensibles, le corps est beaucoup sollicité ; la vaillance est de mise.

Tout en décrivant volontiers l'incertitude dans laquelle les place l'emploi de jeunes gens, les entreprises utilisent néanmoins un grand lot de stagiaires de 16 à plus de 20 ans et de tous niveaux de formation, et elles octroient volontiers des emplois de week-end et d'été aux jeunes qu'elles forment en stage. Plus souvent évoqué par les enseignants des établissements de Picardie, alors qu'il concerne une part élevée des lycéens professionnels de toutes spécialités, les élèves sont en effet nombreux à travailler parallèlement à leurs études. En 1995, Robert Ballion a d'ailleurs consacré un ouvrage à ce phénomène inédit, lié à la hausse du niveau d'éducation : les lycéens-travailleurs (Ballion, 1995). En dépit de toutes les insuffisances qu'on leur reproche, qu'il s'agisse des enseignants, des tuteurs de stage ou des employeurs, les lycéens de la voie professionnelle sont nombreux à occuper un emploi de quelques heures par semaine et/ou à travailler pendant les vacances scolaires. Le commerce et l'hôtellerie-restauration sont particulièrement consommateurs de ce type de main d'œuvre, qui permet d'élargir l'amplitude de l'activité sans avoir recours à du personnel permanent.

Malgré cet usage extensif d'une main d'œuvre juvénile officiellement en formation, le passage au CDI des sortants diplômés n'est pas pour autant garanti. Condition d'accès à l'emploi dans certaines entreprises, le diplôme ne l'est pas pour toutes. Et lorsqu'il apparaît indispensable, c'est plus en tant que signal ou que filtre.

8.1.2. Compétences contre diplôme : la relative indifférence des employeurs du commerce à l'égard des diplômés

Beaucoup de propos émis dans le cadre de la CPC et recensés auprès des enseignants font part des évolutions des métiers du commerce. L'importance de la relation au client, le primat du service, la nécessité de fidéliser une clientèle de plus en plus éduquée et donc de plus en plus avisée... auraient transformé les emplois de

la vente, justifiant la hausse du niveau des formations et la plus grande sélectivité des entreprises. Ces arguments étaient déjà mobilisés en 1992 par la Fédimas pour réclamer la suppression du CAP (Maillard, 1992). Ils l'ont également été par le mouvement des Dirigeants Commerciaux de France (DCF) pour qu'un bac pro Vente et un BTS Force de vente soient créés. Ce dernier l'a été en 1988, après avoir suscité de vives controverses. Pour les métiers de commerciaux en effet, l'autodidaxie, les qualités personnelles semblaient préférables à une formation explicite sanctionnée par un diplôme de l'enseignement supérieur. La professionnalisation des emplois a donc été portée par diverses organisations professionnelles, qui lui ont associé des diplômes précis. Pourtant, lorsqu'on interroge les employeurs sur les métiers de vendeurs, « les qualités personnelles » continuent de l'emporter sur le principe d'une formation spécifique. On entend encore dire que la vente « ne s'apprend pas », qu'elle repose sur « des qualités innées », propos déjà relevés lors d'une étude réalisée sur les CAP et le BEP du commerce (Maillard, 1992). Près de vingt ans plus tard, les mêmes expressions circulent. Et les mêmes craintes sur le caractère insoumis de jeunes qui veulent trop : de temps, d'autonomie, de salaire, de vacances... Le constat réalisé à l'époque se révèle ainsi toujours d'actualité : la possession d'un diplôme spécialisé dans la vente n'est pas un critère privilégié par les employeurs.

Cette situation explique le retrait des enseignants ou leur désarroi par rapport à l'insertion des diplômés. Leur connaissance ne peut s'accumuler, puisque ce qui fonctionne dans une entreprise n'existe pas dans une autre. Les établissements d'une même entreprise peuvent en outre adopter des pratiques très différentes, c'est pourquoi les discours varient entre l'Ile de France et la Picardie. Une entreprise dite inaccessible en Ile de France est ouverte aux titulaires de diplômes de niveau V en Picardie. Une autre qui n'accueille ni stagiaires ni diplômés de CAP ou de BEP issus de la voie scolaire, apprécie ces diplômes lorsqu'ils sont détenus par des apprentis. Quant aux distinctions entre CAP et BEP, elles sont peu marquées. Les employeurs confient à leurs titulaires les mêmes tâches et leur allouent les mêmes salaires. Les différences qu'ils font reposer sur des individus plus que sur des diplômes et sur des contenus identifiés.

Comme l'affirme ce proviseur, la qualité du diplôme n'est pas incriminée. Si l'on se réfère à nos entretiens⁵³, elle est le plus souvent méconnue.

« En vente, on prend de plus en plus de gens non spécialisés pour occuper les emplois car le recrutement se fait peu sur la technicité. Mais il n'y a pas d'états d'âme sur la question de l'inadaptation de la compétence. Cela ne met pas en cause le diplôme. Les jeunes diplômés ne sont pas forcément préférés au recrutement par rapport à des personnes non formées. »
(Proviseur, LP public, commerce, Ile de France)

Dans un tel contexte, il est difficile d'apprécier l'attrait du bac pro pour les entreprises et d'envisager les effets de la réforme. Dès lors que prime « le comportement », qui comprend aussi bien la ponctualité, la politesse, la rapidité de

⁵³ Les entretiens conduits dans les entreprises n'ont pas été enregistrés. Ils ont été de durée variable, selon la disponibilité et la bonne volonté des interlocuteurs. Face à la méconnaissance de la réforme, voire du contenu de diplômes pourtant approchés par la proximité des stagiaires, il a semblé plus opportun de ne pas citer d'extraits d'entretien et de se concentrer sur l'analyse. Privilège a donc été accordé aux représentants du monde éducatif.

réponse à une demande formulée qu'un esprit d'initiative bien circonscrit, la valeur accordée au bac pro reste une énigme. Si les bacheliers professionnels s'insèrent mieux que les diplômés du niveau V, leur mise en concurrence, au moment du recrutement, avec des non-diplômés (expérimentés ou non) et des diplômés de spécialités très variées montre que le diplôme joue un rôle secondaire dans les modalités d'embauche. C'est bien ainsi que l'envisage l'enseignante citée ci-dessous.

« On va être clair : dans l'enseignement professionnel et notamment dans mon secteur, dans la vente, j'ai tendance à dire, pas à mes élèves bien évidemment, mais dans la réalité qu'il n'y a pas nécessairement besoin de diplôme pour travailler dans la vente. Le BEP, c'était un diplôme certes, mais on peut aller bosser pour être employé libre service dans une grande surface sans diplôme, hein ! La plupart du temps, quand vous regardez les offres d'emploi qui sont directement accessibles sur les magasins, on vous dit : « recherche vendeuse », on ne vous dit pas : « niveau de telle qualification ». Parce qu'on va plus travailler en terme de savoir-être si je prends le discours pédago de service, voire de savoir faire quand on parle de compétences, qu'en terme de qualification. Ça, on le voit bien, par le contact qu'on a avec les entreprises, quand nos élèves sont en formation en entreprise. C'est pas tant le diplôme qui fait, c'est la façon dont ils vont se débrouiller, dont ils vont être réactifs, avec laquelle ils vont savoir faire etc. (...) Les entreprises ont des impératifs qui sont tellement autres. Elles ne sont pas là à regarder le niveau des diplômes. Quand on voit comment, entre guillemets, elles traitent certains de nos élèves sur des périodes de formation, comment pouvez-vous vous dire qu'une entreprise fait attention à la qualification ? Au bout de quelquefois à peine 48 heures, et je suis généreuse, parfois c'est au bout de 24 heures, c'est bon, l'élève, on le vire : pas à l'heure ou autre... C'est sur d'autres choses qu'ils vont juger quelqu'un, c'est pas sur un niveau de compétences. (...) Il faut être réaliste, on ne fait pas des chefs de rayon. Quand on discute avec certaines grandes enseignes, les chefs de rayon, ils les forment à leur propre école d'une part et c'est quand même des formations qui sont du minimum bac+2, voire au-delà, puisque C., ça ne les empêche pas aujourd'hui sans aucun scrupule, avec ce niveau, de recruter des caissières ; des « hôtesse de caisse », il paraît que c'est plus joli de dire ça ! »
(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

Le caractère imprévisible du comportement des entreprises rend légitime la question qui suit et n'attend pas véritablement de réponse :

« Est-ce que les entreprises voient la différence entre bac et BTS, BEP et bac pro ? »
(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

8.1.3. Les diplômes de niveau V : principale référence de l'hôtellerie-restauration

Dans l'hôtellerie-restauration, les diplômes sont spontanément mieux identifiés. Selon leur taille, leur position concurrentielle, leur type de clientèle, les entreprises en privilégient certains. Pour le service en salle, le bac pro peut être préféré au BEP, qui suffit néanmoins à de nombreuses petites entreprises. Plus que les savoir-faire, ce sont cependant les compétences « relationnelles », « la relation de service », la « fibre service » qui sont les plus souvent citées par les employeurs interrogés. Que ce soit dans la vente ou dans la restauration, le contact direct avec le

client semble produire une relation particulière aux compétences et aux diplômes, qui comptent moins que le « comportement ». Malgré les efforts des membres de la CPC (et des rédacteurs des référentiels) pour décrire professionnellement ce comportement, et en dépit de ceux qu'a menés le Commissariat général du Plan pour dépersonnaliser les « compétences de service » (2001) et mettre en valeur leur technicité, la conception innéiste domine toujours.

Par ailleurs, si les grands groupes se montrent plus attentifs au niveau de formation que les TPE, les diplômés du niveau V occupent toujours une place notable dans les embauches.

« Le métier a besoin de petites mains, il est donc favorable au niveau V. Les professionnels ont besoin de beaucoup de main d'œuvre d'exécution. La TVA à 5.5% permettra-t-elle de hausser les salaires et de recruter du personnel ? »
(Chef de travaux, LP public, restauration, Ile de France)

« Il faut savoir qu'au niveau Picardie et national, c'est un secteur en tension et le niveau de recrutement, c'est le CAP, des élèves qui seront des commis (...) Les trois niveaux de recrutement au niveau national, c'est le CAP, le bac pro et le BTS. (...) Le BEP, ce n'était pas le diplôme que les hôteliers recherchaient à l'origine. C'était soit du CAP ou du Bac pro. Bon, avec un BEP, ils pouvaient trouver du travail, mais le BEP n'a pas la même valeur qu'un CAP, au niveau professionnel. En formation, il y a bien plus d'heures en CAP qu'en BEP et puis, il n'y a pas de polyvalence et l'élève en formation va faire que de la cuisine ou que du restaurant ou que du service hôtelier, souvent sur des petites entreprises familiales. Les grandes chaînes ne cherchent pas forcément du CAP, eux c'est plutôt bac pro, BTS. »
(Chef de travaux, LP public, restauration, Picardie)

« En tant que restaurateur, je prenais des apprentis, pas des élèves en stage. Un CAP, ils l'ont souvent fait en alternance, ils sont jeunes, ils vont plus vite. Un jeune qui a préparé un CAP, à vingt ans c'est un professionnel. Ce que n'est pas un bac pro. Mais un bac pro, ça donne l'opportunité d'avoir de la culture générale. C'est important, ça ouvre l'esprit. »
(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Le BEP permettait l'accès à l'emploi, il était utile pour les jeunes ne pouvant ou ne voulant pas aller en bac pro. En plus, il y a des mentions complémentaires offertes pour ces jeunes.
Le CAP et le BEP permettent l'insertion surtout chez les petits restaurateurs de quartier (qui préfèrent le CAP, car il spécialise le jeune). Mais les grands groupes, les grands hôtels préfèrent le BEP car il est polyvalent. On les met en salle ou en cuisine indifféremment. Il n'y pas de polyvalence réelle dans l'apprentissage, même si dans la formation elle est prévue, car elle est impossible dans les entreprises. »
(Proviseur, LP public + CFA, restauration, Ile de France)

Chaque diplôme remplit ainsi un rôle particulier, même si des chevauchements existent.

« Un BEP de maintenant, c'est bivalent, il fait tout ou rien. Mais cette polyvalence a permis de réduire la guerre entre salle et cuisine, cela a fait évoluer le métier. En plus, c'est bien qu'un gamin ait fait les deux, comprenne ce qui se passe dans les deux univers. Le BEP est différent d'autrefois, il n'est pas de moindre valeur »

(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Dans ces métiers-là (de l'hôtellerie-restauration), on monte par promotion interne, il y a intérêt à connaître les gestes et les techniques, sachant que ce sont des métiers de main d'œuvre.

Les bacs pros sont parfaitement adaptés aux petites structures. Dans les petites structures, il y a encore beaucoup d'indépendants, or le bac pro est pour eux fort intéressant. Il existe un réel besoin d'insertion à ce niveau. Mais quel bac pro ? Comment devenir patron quand on est mineur, et quid du droit du travail ? En trois ans, on raccourcit la formation, ce qui pose problème !

Il ne faut pas qu'on se prive de l'insertion au CAP. Pour la DGESCO, le CAP pourrait être développé. Mais les CAP sont très spécialisés, ils sont faits pour être commis dans une cuisine. Dans la restauration collective, le BEP polyvalent correspondait aux besoins. »

(Inspecteur général)

La perspective de voir disparaître le BEP, qui semble inéluctable à la majorité de nos interlocuteurs, tant leur semble peu probable la survie d'un diplôme allégé sans formation explicite, est donc considérée comme un problème non seulement du point de vue de l'offre de formation et des parcours accessibles aux jeunes au sein du système éducatif, mais aussi du point de vue de l'emploi. Dans des activités où la main d'œuvre d'exécution domine, ce que confirment les statistiques, l'élévation du niveau de formation apparaît davantage comme une translation que comme une opportunité offerte aux jeunes pour améliorer leurs conditions d'emploi et de carrière.

8.1.4. Une étape obligée : le travail d'exécution peu qualifié

Parmi leurs caractéristiques communes, le commerce et la restauration ont aussi celle d'imposer des passages obligés aux nouvelles recrues. L'accomplissement de tâches d'exécution simple est souvent présenté comme une condition de l'accès à l'emploi, quel que soit le niveau de formation des nouveaux embauchés. Les parcours professionnels sont balisés par quelques étapes, chaque montée d'échelon (ou la stabilisation dans l'emploi) reposant sur la mise à l'épreuve du salarié. Dans les deux secteurs professionnels, la règle est ainsi de commencer au plus bas - ou presque - de l'échelle des classifications, avant de bénéficier de la reconnaissance qui permettra de franchir les étapes conduisant à l'emploi qualifié. Les employeurs interrogés insistent sur cette règle, qui n'épargne pas les bacheliers professionnels. La compétence se mesure selon eux dans l'action, elle doit être confrontée à diverses situations. Cette conception, qui confond compétence et performance et néglige de prendre en compte le rôle de l'organisation productive et des conditions d'exercice du travail, justifie l'imposition de débuts difficiles. Plusieurs formes de sélection sont donc mises en application : la première a lieu au moment du recrutement, les autres interviennent ensuite, pour conditionner l'accès au CDI puis à chaque changement d'échelon professionnel.

« Avec un CAP ou un BEP, en cuisine, on s'insère. Avec un bac pro on leur propose le même emploi. Les jeunes tombent des nues. Ils démarrent à la base du métier, exactement comme un CAP. Et ils n'avancent pas plus vite ».

(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Il y a des propositions d'embauche qui arrivent à tout va, même sans bac pro. J'ai des élèves qui ont arrêté en cours d'année et qui ont trouvé du travail. Mais, ça, c'est les sirènes de la profession, c'est les appels... Il y a beaucoup d'opportunités en embauches...

Q - Avec un bac pro, qu'est-ce qu'on peut avoir comme emploi ?

- Ben écoutez, ça dépend de la valeur de la personne. Mais les professionnels aiment bien voir ce que la personne vaut. Après, oui, ils lui donnent des responsabilités. Mais il ne faut pas croire qu'un bac pro va être embauché en tant que chef de partie ou sous-chef, comme ça direct, non c'est pas vrai... En premier lieu, ils sont en bas de l'échelle, il n'y a rien à faire ! Et puis nos jeunes, je dirais qu'il y en a très peu qui, à 18 ou 19 ans, ont des aptitudes pour encadrer quelqu'un. C'est pas évident pour eux, il ne faut pas croire. Après, l'avantage, c'est qu'il y a une évolution très rapide. Même s'ils démarrent au bas de l'échelle, en deux ou trois ans, ils peuvent arriver à des postes de chef de partie ou même de sous-chef dans certaines petites entreprises ... Il y a les saisons, il y a aussi beaucoup d'emplois stables, il y a la (restauration de) collectivité... Il y a beaucoup de possibilités d'embauche. »

(Enseignant de restauration, LP public, Picardie)

« Avec un bac pro, normalement, on peut être assistant maître d'hôtel, théoriquement sur le papier, on a cette possibilité de gérer une petite équipe, de gérer les commis de salle... Maintenant, dans chaque établissement, on ne trouve plus forcément de commis de salle. On va avoir la possibilité de manager une petite équipe, dans une petite unité par exemple, mais avec un bac professionnel, on va déjà faire ses preuves dans l'établissement sur une période d'essai... peut-être un an, et puis on va voir s'il est possible d'avoir la chance d'encadrer derrière, mais c'est (soupir)... sur le papier... Les établissements demandent des bacs pros, mais ces jeunes vont devoir faire leurs preuves, repasser comme commis.

Q - Faire la plonge ?

- Faire la plonge, oui. Mais certains jeunes vont avoir du mal après avoir passé 3 ans de bac pro ou même 2 ans de BEP, 2 ans de bac pro, à faire la plonge derrière... Oui, ça, ça va être compliqué, à moins qu'on leur ait promis au bout d'un an d'étudier chaque service d'un établissement pour pouvoir après gérer, encadrer les équipes dans un service... Il y en a qui vont avoir ces facilités et d'autres pour lesquels ça va être plus difficile. Bon, il y a beaucoup d'établissements indépendants, mais on a la chance d'être à côté de l'Oise, où on a de beaux établissements. Nous, avec les mentions complémentaires barman, on travaille avec trois établissements 4 étoiles, 4 étoiles luxe, donc on veut développer ça aussi... avec les chaînes de luxe, les châteaux... On va de plus en plus être amenés à travailler avec les groupes ACCOR et autres, parce que c'est important de travailler avec ces gens-là, parce que la clientèle, les touristes sont amenés à voyager, à aller dans ce type d'hôtels, se retrouver un peu chez soi quand on va à l'étranger... Il faut voir aussi qu'en hôtellerie-restauration, ce qui peut repousser les jeunes, c'est les horaires, c'est le salaire, et il est vrai que les grands groupes, c'est très réglementé à ce niveau là. Bon, ce sont des groupes de restauration collective aussi... »

(Enseignant de restauration, LP public, Picardie)

« L'élève avec le bac n'est pas ... chef de rayon, il est adjoint au chef de rayon. Ça veut dire par exemple que le chef de rayon est en vacances, il est capable de prendre les bonnes décisions pour implanter les produits ou pour faire tourner une petite équipe de deux ou trois personnes. C'est rarement, en toute honnêteté, être chef de rayon, parce qu'il y a quand même des jeunes qui ont aussi un BTS qui, eux, peuvent prétendre à être chef de rayon. Chef de rayon pour un bac pro, je

trouve ça un peu prétentieux... Certains, avec un bac pro, seront vendeurs aussi. Ca dépend énormément de la taille du magasin. Si je suis dans une grande surface de sport, effectivement, je pourrai être adjoint au responsable sports d'hiver par exemple, et si je suis dans une petite boutique de sport, je serai vendeur : je mets en rayons, je renseigne le client, je tiens le poste caisse, je passe quelques commandes... (...) Je le vois quand je vais en visite en stage, je trouve qu'on a des élèves qui sont tout à fait opérationnels et capables de tenir le poste qui correspond au référentiel. »

(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

L'indistinction dans les classifications des nouveaux embauchés contribue à rebuter certains jeunes, qui fuient vers d'autres secteurs d'activité. C'est surtout vrai dans la restauration, où les conditions de travail sont difficiles à supporter, en raison des contraintes en termes d'horaires et de condition physique. Le turn-over y est particulièrement important. La situation est différente dans le commerce, mais le travail le dimanche, les horaires variables, le temps partiel imposé et les exigences physiques (station debout, nombreuses tâches de manutention et de magasinage) pèsent aussi sur les activités d'employé commercial. Le stress fait également partie de l'exercice professionnel dans ces deux domaines d'activités. L'attractivité du commerce n'en paraît cependant pas amoindrie, alors que sa faiblesse fait de l'hôtellerie-restauration un secteur régulièrement déclaré « en tension », même lorsque le chômage augmente dans la population active.

8.2. Des craintes de déclassement pour le diplôme et pour ses titulaires

Même si le curriculum du bac pro ne change pas, la suppression du cursus de formation au BEP est considérée comme une menace pour le diplôme. Selon les membres du personnel éducatif, l'assimilation du BEP à un « faux » diplôme et l'identification du baccalauréat à la norme de sortie du système éducatif pourraient ainsi aboutir à l'invalidation du BEP sur le marché du travail, le bac pro devenant le premier diplôme correspondant à l'emploi qualifié. Tout en autorisant l'accès à l'emploi, le CAP serait corrélé à l'emploi non qualifié. Un déclassement en chaîne atteindrait par conséquent les diplômes professionnels.

8.2.1. Un bac pro qui pourrait se substituer au BEP ?

Bien que quelques enseignants se réfèrent aux évolutions du travail pour justifier les nouvelles exigences de compétences requises des salariés, la dévalorisation des diplômes occupe une large place dans les propos recueillis. Liée aux pratiques des employeurs, bénéficiaires d'une offre éducative tendue vers le haut, elle est également associée à la baisse du niveau de formation des jeunes. L'idée de voir le bac pro se transformer en « sur-BEP » ou « sous-bac » préoccupe les acteurs du système éducatif. Elle est également énoncée par certains employeurs interrogés, qui en attribuent la responsabilité au ministre et à l'institution éducative. Producteur de nouvelles normes déconnectées du fonctionnement du marché du travail, c'est le ministère de l'Éducation nationale qui fabriquerait ainsi le déclassement des diplômés. Par ailleurs, l'instauration de ces normes reposerait sur

de nouvelles conditions d'accès aux diplômes, vouées à en favoriser la délivrance. Les employeurs assimilent volontiers le « bac pro d'aujourd'hui » au « CAP d'hier ».

Hausse du niveau formel et baisse du niveau réel vont souvent de pair dans les discours des uns et des autres. Les enseignants sont les premiers à les articuler. Déjà présente depuis la mise en place de l'objectif de conduire 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat, la baisse du niveau des élèves pourrait selon eux s'accroître sous l'effet de la nouvelle politique à l'œuvre. L'entrée directe en bac pro et la poursuite du cursus sans condition leur semble propice à un affaiblissement général des exigences faites aux élèves. Lesquels auraient de moins en moins de raisons de s'investir dans leurs études, étant quasiment assurés d'obtenir leur baccalauréat. Parce qu'elle accole hausse du niveau d'éducation et massification du nombre des diplômés, la politique éducative est accusée de banaliser le diplôme et de le détacher des savoirs et des compétences inscrits dans les référentiels.

« Il faudrait revaloriser les diplômes, que le bac pro soit un vrai diplôme, que les élèves n'aient pas le bac lorsque leur niveau est mauvais. Sous prétexte d'une pseudo-égalité des chances, on accepte de donner le diplôme à des très mauvais, qui ne travaillent pas. L'année de première bac pro, après le BEP, c'est une année sabbatique. Les élèves avaient le BEP, donc ils se reposaient. La question des 3 ou 4 ans ne se pose pas c'est la valeur du diplôme qui compte ».
(Enseignante d'anglais, LP privé, commerce, Ile de France)

« On donne facilement le diplôme. Ce n'était pas le cas avant. Entre les anciens bacs pros et les actuels, cela n'a rien à voir ! Il y a eu un laisser aller. »
(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Les élèves savent que les examens peuvent être réussis dans effort, ce qui ne les incite pas à travailler ».
(Enseignante d'anglais, LP public, restauration, Ile de France)

« A partir du moment où 100 % d'une classe d'âge doit être diplômée, que peut valoir le diplôme ? »
(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

« Si c'est toujours le même bac pro, avec les mêmes épreuves, le même niveau, ça va être difficile. Par contre, si on baisse le niveau... mais ce n'est pas le but. Le niveau a déjà bien baissé depuis une dizaine d'années. La question qu'on se pose : est-ce que pour les élèves qui vont passer le bac pro dans deux ans, ce sera le même diplôme qu'aujourd'hui ? Normalement oui. (...) Si vous voulez que je sois désagréable : nous, à chaque pré-rentrée et à chaque rentrée scolaire, on entend (dire qu') il y a 150 000 élèves qui sortent du système éducatif sans formation, sans diplôme... Ce nouveau bac pro, c'est une façon comme une autre d'y remédier. La crainte, c'est : est-ce que le bac pro va être du même niveau que le BEP ? Et à mon avis, on y court tout droit !

- Ça fait longtemps qu'on enseigne en bac pro, le niveau a quand même bien baissé...

- Et les objectifs de tous les LP, c'est qu'à court terme, il y ait des BTS. Alors les élèves vont passer trois ans pour avoir un bac qu'on va leur donner plus ou moins facilement par rapport à ce qui existe actuellement, et après tout le monde ira en BTS, mais c'est une dévalorisation à court terme. »

(Enseignantes de commerce, LP public, Picardie)

L'argument des évolutions du métier peut aussi être mobilisé contre la généralisation du bac pro. Dans un cas, celui de la restauration, c'est parce qu'il n'évolue pas ou en tout cas pas dans le sens d'une hausse des qualifications ; dans la mesure où le niveau V reste le repère des recrutements, le bac pro ne peut être reconnu à sa juste valeur. Dans l'autre, celui du commerce, c'est la réduction des initiatives et des responsabilités confiées aux employés commerciaux, et même à leur hiérarchie de proximité, qui milite contre l'extension du bac pro.

« La réalité des entreprises, c'est que tout le monde ne fait pas la même chose. La polyvalence est rare dans les entreprises.

Dans l'hôtellerie-restauration, 70% des emplois sont au niveau V, ce qui pose la question d'un phénomène de déqualification du bac pro. Qu'est-ce qu'on aura gagné si c'est à ça qu'on aboutit ? Dans l'hôtellerie-restauration, l'évolution des qualifications est extrêmement lente, alors que dans le secrétariat, la comptabilité, le commerce un peu moins vite, cette évolution est allée vite ces dernières années. »
(Inspecteur général)

« Le métier a changé, on est plus dans la communication, dans l'analyse du rendement de son rayon. On est plus dans l'exécutant depuis 10-15 ans. On n'utilise plus le terme de « chef de rayon » d'ailleurs ! L'encadrement se limite à la gestion de son personnel et au suivi du rendement de son rayon. Il y a une connivence dans le commerce pour en rajouter sur les diplômes et sur l'expérience. Pour certains postes, on n'a pas forcément besoin de diplômés. Mais il faut quand même valoriser les diplômes. »

(Enseignante de commerce, LP public, Ile de France)

« Sur un bac pro Commerce, je prends un peu comme référence la surface de grande distribution qui est partenaire pour les stages, ils sont « employé commercial » sur un niveau 2 à 3. Les classifications vont de 1 à 4. De 2 à 3, le jeune est capable de mettre en rayon les produits, de mettre à jour les prix, faire les inventaires permanents, assurer la présentation marchande des produits, travailler en équipe, être autonome. Voilà, ça, c'est pour la grande distribution. En petit magasin traditionnel, ils sont capables de réceptionner les marchandises, suivre des plans de merchandising et toute la relation avec le client sur accueil, vente, fidélisation de la clientèle. Ça, ça correspond au référentiel (...). Pour la grande distribution, on ne demande pas aux élèves de réfléchir, on leur demande d'être des exécutants, de bons exécutants. Maintenant, je me dis : certains vont rentrer en entreprise, mais le diplôme, c'est qu'une clé ; c'est la clé pour rentrer. Entre un élève qui a un diplôme et l'autre qui n'a pas de diplôme, on va plutôt convoquer celui qui a le diplôme. C'est que la clé. Maintenant, dans le domaine du commerce, les élèves auront à prouver que ce sont des bons ! Si je prends la grande distribution, s'ils savent faire du réapprovisionnement de manière autonome, ils sont niveau 1. S'ils veulent monter, c'est à eux de prouver qu'on peut leur donner plus de responsabilités (...). Dans le commerce, on peut très bien réussir sans avoir une formation commerciale, mais on a des qualités personnelles... Alors, peut-être qu'il faut qu'on développe plus les qualités personnelles, plus que les savoirs, mais en même temps s'ils n'ont pas les savoirs ! (...) Les niveaux 1 grande distribution, mise en rayon, mise à jour de l'étiquetage, c'est super-rébarbatif, mais pour certains élèves, c'est bon, ça va...

Q - Il n'y aurait pas besoin d'un bac ?

- Ben non, c'est bien ça qui m'inquiète ! Un élève de CAP est capable de le faire. Par contre, le bachelier rentre avec un niveau 1 mais l'objectif, c'est qu'il passe en niveau 4 et que ce soit lui qui passe les commandes ou du moins qui valide les

commandes et non pas le manager. Parce qu'aujourd'hui les niveaux 4 de la grande distribution, c'est ça. Ils valident des commandes, pas sur tous les produits, mais sur un certain nombre. »

(Enseignante de commerce, LP public, Picardie)

Dès lors que le contenu des emplois change peu, mais surtout que la structure des qualifications dans le commerce et l'hôtellerie-restauration reste stable, la massification de l'accès au bac pro apparaît comme un levier de dévalorisation du diplôme. Dans la mesure où les représentants des organisations patronales dans les CPC ont affirmé le maintien de cette structuration, au-delà des deux secteurs qui nous intéressent (cf. le chapitre 3), la possibilité d'une substitution entre le BEP et le bac pro sur le marché du travail est envisageable.

8.2.2. Les avantages que procure la détention du bac pro

Tout en commençant en bas de l'échelle, les bacheliers professionnels bénéficient néanmoins de quelques atouts sur le marché du travail. D'emblée, le chômage les épargne plus que les autres sortants du secondaire. Leurs trajectoires professionnelles s'inscrivent aussi dans un espace plus vaste que celui dans lequel évoluent les diplômés de CAP et de BEP. Ils ont en outre plus facilement accès à des promotions.

Dans le commerce, les bacheliers professionnels sont plus souvent vendeurs qu'employés de libre service ou caissiers, emplois non qualifiés qu'occupent plus fréquemment les titulaires d'un diplôme de niveau V. La progression dans l'emploi leur est également plus favorable.

« Dans la vente, il y a deux univers : la fonction de vendeur et la fonction d'employé de libre-service. La caisse va disparaître. Les vendeurs, eux, connaissent les produits, ils argumentent, ils conseillent, ils exercent un réel métier de vendeur. Très peu de bacheliers pros vont dans les libres-services (c'est pour les CAP). Ils vont à la FNAC, chez Darty, Yves Rocher... Il y a 0 chômeur. Après quelques années d'expérience de la vente, ils peuvent aussi aller dans la banque, dans l'immobilier... Dans la vente il y aura toujours de l'emploi, le contact humain reste. Même dans les grandes surfaces, on a besoin d'employés de libre-service, il faut de l'humain. Seuls les caissiers peuvent disparaître. On le voit déjà dans certains magasins. Il faut quelques conseillers de plus, mais plus de caissiers. »

(Enseignant de vente, LP privé, commerce, Ile de France)

« Le bac pro mène bien à l'emploi. En BEP, on leur propose des petits contrats, des emplois de vacances. Il y a beaucoup de stages, ils sont bien préparés à l'emploi. L'expérience de stage les forme beaucoup. Et sur leur CV, ils peuvent mettre qu'ils ont au moins une expérience. Il y a une bonne relation entre les vœux des élèves, leur formation et ce qu'ils pourront faire dans l'emploi. »

(Enseignante de mathématiques, LP public, commerce, Ile de France)

« Un BEP doit poursuivre en bac car il aura moins d'opportunités sinon. Un bac Commerce a plus de capacités d'analyse, de réflexion, il a plus de maturité. Il évoluera plus rapidement. Mais ces diplômes sont sur le même métier. (...) Officiellement, on prépare les CAP, les BEP et les bacs pros au métier de vendeur, mais le bac pro conduit au métier de vendeur qualifié. (...) Les entreprises ont quand même monté leurs exigences. Par exemple, une entreprise qui avait un

partenariat pour le BEP l'a maintenant pour le bac. Les jeunes le disent : le CAP ne facilite plus l'insertion, le bac devient une référence pour beaucoup d'entreprises. »
(Enseignant de lettres-histoire, CFA, commerce, Ile de France)

« On ne peut pas mentir aux entreprises, on ne peut pas tricher ! Dans ces métiers (de la vente), on peut encore apprendre sur le tas, mais les entreprises sont très exigeantes sur les règles de vie, la ponctualité... Il y a des vraies compétences, ce n'est pas seulement une question de personnalité. Le métier a changé. Dans les TPE, on est plus dans les compétences de vente, les relations clientèle, mais dans les grands réseaux on est passé sur des équipes de vente qui développent d'autres compétences, car on est plus dans du libre-service assisté. Un BEP doit poursuivre en bac car il aura moins d'opportunités sinon. Un bac Commerce a plus de capacités d'analyse, de réflexion, il a plus de maturité. Il évoluera plus rapidement. Mais ces diplômés sont sur le même métier.

Officiellement, on prépare les CAP, les BEP et les bacs pros au métier de vendeur, mais le bac pro conduit au métier de vendeur qualifié. »

(Coordinateur pédagogique, CFA, commerce, Ile de France)

Si le bac pro à l'entrée dans la vie active débouche sur des emplois d'exécution, des perspectives de promotion sont cependant offertes aux titulaires d'emploi. Enseignants comme employeurs évoquent les possibilités de rattrapage et de mobilité ascendante auxquelles les jeunes peuvent avoir accès dès lors qu'ils ont « fait leurs preuves ». Ainsi, dans le commerce comme dans l'hôtellerie-restauration, le bac pro commencerait à prendre de la valeur après au moins deux années d'expérience, plus souvent cinq. Des carrières seraient alors disponibles à ceux qui se montrent les plus motivés. Au-delà d'un rattrapage salarial et de l'accès à un emploi plus qualifié, l'insertion dans une filière professionnelle (au sens de l'emploi) permettrait aux jeunes salariés d'atteindre successivement différents niveaux de responsabilités, leur offrant ainsi les moyens de faire carrière. Une telle possibilité est souvent évoquée, même si elle apparaît réduite par la concurrence exercée par les diplômés de l'enseignement supérieur. L'existence de marchés internes reste un leitmotiv et les discours sont unanimes : c'est à chacun de faire ses preuves et de saisir sa chance.

« Le bac pro permet l'insertion. Un bac pro peut très vite faire ses preuves et devenir responsable d'un magasin. Beaucoup décrochent un CDI à la FNAC, chez Darty... après deux/trois CDD. »

(Proviseur, LP privé, commerce, Ile de France)

« Certains élèves veulent faire chef de cuisine, ils se forment sur le terrain. En hôtellerie-restauration, des carrières sont possibles avec le bac pro. Même avec le CAP. D'ailleurs, c'est eux qui sont les plus motivés ».

(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Les patrons préfèrent embaucher un bon CAP qu'un bac pro. Il n'y aura pas de substitution. On commence par être exécutant, même avec un bac pro, mais le bac permet d'avancer plus vite, il ouvre plus de portes. (...) Dans les entreprises, il y a une forte hiérarchie et on doit passer par tous les échelons. Les bacs pros deviennent demi-chefs de rang, mais ils sont d'abord mis à l'épreuve. Les apprentis de bac pro sont considérés comme de bons commis, ils peuvent devenir chefs de partie. »

(Enseignant de restauration, LP public, Ile de France)

« Alors on a des merveilleuses réussites avec des bacs pro, moi je connais des anciens installés, patrons, avec de belles maisons etc. avec le bac pro. Mais en matière d'insertion professionnelle avec le bac pro, le constat, c'est propre à la restauration, aux métiers de l'alimentation, c'est peut-être plus que ça mais évident chez nous, où le jeune quand il démarre on va lui dire « fais moi voir ce que tu sais faire » et on va le mettre au premier niveau et mal payé... Après il évoluera, vite ou pas, et avec son bac pro on évolue plus vite qu'avec un CAP, on a plus d'autonomie, on peut plus facilement changer d'employeur on cherche dans un grand groupe... C'est beaucoup plus facile qu'avec un CAP-BEP... »
(Directeur-adjoint CFA, restauration, Ile de France)

« Ce sont des métiers où des promotions importantes sont possibles, en passant par des séjours à l'étranger. Et la VAE sera la bienvenue.
L'insertion se fait aussi dans des secteurs périphériques, car les jeunes sont appréciés. Ils ont des valeurs, ils sont motivés, ils ont le sens de la discipline... »
(Inspecteur général)

Si les progressions et des réussites exemplaires sont citées à propos du commerce, c'est dans l'hôtellerie-restauration qu'elles semblent les plus accessibles. Les propos des enseignants et des professionnels y font presque systématiquement référence (souvent, il est vrai, pour gommer l'impression négative que peut donner la tradition de faire débiter les diplômés au bas de l'échelle en usage dans le secteur). Toutefois, c'est moins le diplôme que l'expérience acquise, la valorisation du talent individuel, qui semblent alors compter. La valeur du diplôme, même quand il s'agit du bac pro, reste très relative dans les deux secteurs tertiaires que nous avons choisis.

8.3. L'ambiguïté des entreprises à l'égard des diplômes – Ce que disent les statistiques

Les statistiques sur l'insertion des jeunes mettent en valeur les comportements imprévisibles des entreprises, qui ne se conforment pas aux discours affichés par les organisations professionnelles. Cette incertitude est du reste patente dans les travaux de prospective, malgré tous leurs efforts de modélisation et la diversité des scénarios qu'ils proposent. Ce qu'ils appellent le « comportement des acteurs », et qui comprend celui des individus comme celui des employeurs, demeure inattendu, obéissant à des rationalités que l'économétrie ne parvient pas à catégoriser. Applicable aux entreprises en général, ce constat concerne cependant quelques secteurs d'activité plus que d'autres. La professionnalisation attendue peut ainsi être traitée sur un mode secondaire, comme c'est le cas dans le commerce et dans l'hôtellerie-restauration, secteurs d'activité qui se caractérisent par un important décalage entre les discours officiels que tiennent leurs représentants et les pratiques à l'œuvre dans les entreprises. La baisse de la TVA dans l'hôtellerie-restauration n'a ainsi pas favorisé la création d'emplois, contrairement aux engagements pris par la profession. Quant au commerce, ses exigences de professionnalisation, très nettement exprimées dans les instances paritaires qui élaborent les diplômes, semblent bien estompées lorsque l'on considère les statistiques mettant en valeur les liens entre formations et emplois. En l'occurrence ces liens sont faibles, même si

le Céreq a pu remarquer un frémissement en leur faveur au début de la décennie 2000 (Couppié, Gasquet & Lopez, 2004).

8.3.1. L'emploi dans le commerce et la restauration

Une présentation rapide de l'emploi et de la part qu'occupent les employés dans la population occupée apparaît nécessaire avant de préciser les conditions qui caractérisent ces emplois.

Le commerce

Le commerce en France emploie près d'un salarié sur 7 et 364 000 non salariés (INSEE, 2006). Il comprend plusieurs sous-secteurs, d'abord différenciés entre commerce de détail et commerce de gros. C'est le commerce de détail qui rassemble le plus grand nombre de salariés. Très dynamique, le commerce a connu d'importantes progressions depuis 15 ans et compte près de 800 000 vendeurs, dont 70 % travaillent dans le commerce de détail. 271 271 caissiers et employés de libre-service y sont également salariés⁵⁴, à 90 % dans le commerce de détail. Toutefois, en 2009, un repli notable de l'emploi est intervenu, les destructions d'emplois salariés ayant été particulièrement nombreuses dans le commerce et dans les transports (DARES, 2009). La dégradation de la conjoncture de l'emploi en France est qualifiée par la DARES de « plus fort repli enregistré depuis 1970 ».

Dans la mesure où les diplômés qui sont au cœur de cette étude visent des emplois d'employés commerciaux, ce sont les sous-secteurs qui en utilisent le plus qui sont présentés ici.

Le tableau qui suit résume quelques données importantes et met en valeur la part de la catégorie des employés au sein de la population active occupée dans chaque sous-secteur (le commerce de vente et réparation de produits automobiles non compris). Recensant des chiffres de 2007, il ne rend pas compte des récentes destructions d'emplois.

Les établissements employeurs du commerce et leur effectif salarié en 2007

	Nombre d'établissements employeurs	Effectif salarié	Part des employés
Grandes surfaces à prédominance alimentaire	14 983	589 672	67 %
Commerce de meubles, équipements du foyer et bricolage	16 522	159 524	51 %
Commerce de détail d'habillement	35 976	167 277	51 %
Commerce de produits pharmaceutiques	22 019	121 670	13.4 %
Commerce alimentaire de proximité	39 390	139 024	27.6%
Commerce de détail non alimentaire divers	27 450	116 183	39 %

(Source : Céreq, portraits statistiques de branche, site Internet)

⁵⁴ Ces chiffres proviennent de la DARES, « Familles professionnelles ».

La part des employés est très inégale d'un sous-secteur à l'autre. C'est dans les grandes surfaces à prédominance alimentaire qu'elle est la plus élevée. Cette importance manifeste la stabilité de la structure des qualifications : les emplois d'exécution sont prépondérants, à côté d'un nombre encore notable d'artisans et de commerçants.

S'il est difficile de différencier les employés qualifiés des employés non-qualifiés, puisque l'INSEE ne procède pas à une telle distinction dans ses statistiques, on peut quand même observer que c'est dans les grandes surfaces à prédominance alimentaire que l'emploi non-qualifié est le plus répandu. On y trouve en effet le plus grand nombre de caissiers et d'employés de libre service, que les conventions collectives classent parmi les salariés non-qualifiés.

Parmi les employés commerciaux de moins de 30 ans, 50 % ont au plus un CAP ou un BEP. 24 % n'ont aucun diplôme ou seulement le brevet des collèges.

Le commerce fait partie des secteurs d'insertion pour les jeunes sortants du système éducatif. Les emplois de vendeurs, caissiers et employés de libre-service leur sont volontiers proposés. Ces emplois ont quelques caractéristiques particulières : le temps partiel imposé y est fréquent, l'embauche sur CDD s'est normalisée et le salaire médian pour un temps complet avoisine le SMIC (1 037 euros pour les vendeurs et 992 euros pour les caissiers et employés de libre-service en 2002 selon la DARES). Les femmes y sont également majoritaires. En raison de ces propriétés, le turn-over désigne le salariat du commerce.

L'hôtellerie-restauration

Ce secteur d'activités comprend lui aussi différents sous-secteurs : hôtellerie-restauration de type traditionnel, restauration collective et restauration rapide. Secteur en tension, car il peine à recruter et à conserver sa main d'œuvre, l'hôtellerie-restauration a fait longuement appel au gouvernement pour obtenir une baisse de la TVA. Obtenue en 2009, cette baisse n'a pas encore eu d'effets sur le recrutement. Elle en a eu peu sur les tarifs affichés, alors que leur baisse faisait partie de la négociation engagée avec l'État.

A partir du portrait statistique de la branche produit par le Céreq, le tableau suivant propose quelques chiffres-clés.

Les établissements employeurs de l'hôtellerie-restauration et leur effectif salarié en 2007

	Nombre d'établissements employeurs	Effectif salarié	Part des employés	Part des ouvriers
Hôtellerie-restauration de type traditionnel	104 494	604 610	46.3 %	15.8 %
Restauration collective	11 067	98 134	40.5 %	29.5 %
Restauration rapide	18 762	134 111	50.4 %	12 %

(Source : Céreq, portraits statistiques de branche, site Internet)

Alors que la restauration collective connaît une évolution irrégulière entre 1994 et 2007, la restauration rapide bénéficie en revanche d'une très forte croissance depuis 1994. L'hôtellerie-restauration traditionnelle s'est elle aussi fortement développée, profitant de l'abondance des touristes qui affluent chaque année en France (avec une baisse notable en 2009) et qui en font la première destination touristique du monde.

La branche compte près de 22 % d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise mais seulement 4.4 % de cadres. Les professions intermédiaires représentent 11.3 % des salariés. Les employés sont nettement majoritaires puisque leur part est de 45.6 %, tandis que celle des ouvriers est de 16 %. Ces ouvriers, qui sont en majorité des cuisiniers, sont qualifiés, ce qui manifeste une reconnaissance des diplômes de la cuisine. Employés et ouvriers représentent environ 57 % des salariés. Cette part est la même que celle des employés et des ouvriers dans l'ensemble de la population active française.

Il faut noter que la part des sans diplôme atteint presque 40 % dans la restauration collective, 35.5 % dans la restauration rapide et 36 % dans l'hôtellerie-restauration de type traditionnel. Quant au niveau V, il concerne 42 % des salariés de la restauration collective, 22 % des salariés de la restauration rapide et 32 % des salariés de l'hôtellerie-restauration de type traditionnel. Dans la restauration rapide, 26 % des salariés ont un diplôme de niveau IV, ce qui la distingue des autres sous-secteurs.

8.3.2. Des jeunes diplômés qui peinent à faire reconnaître leur diplôme

En exploitant les résultats de l'enquête Génération 2004, qui permet de suivre un échantillon de sortants du système éducatif pendant trois ans après leur sortie du système éducatif, les chercheurs du Céreq mettent en valeur de nombreux résultats particulièrement intéressants (Arrighi, Gasquet & Joseph, 2009).

Pour ce qui concerne l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement secondaire, c'est d'abord la différence entre les régions qui s'avère remarquable. Les régions offrent des opportunités d'emplois très inégales, ce qui a un effet sur le taux de chômage juvénile. Ces opportunités peuvent cependant varier selon les niveaux d'éducation. Ainsi, le taux de chômage des jeunes, trois ans après leur sortie du système éducatif, est identique en Picardie et en Ile de France pour les diplômés de l'enseignement supérieur (6.1 % contre 6.9 % pour l'ensemble des régions), alors qu'il se distingue pour les jeunes sortants de l'enseignement secondaire : il est de 24 % en Picardie et de 21.8 % en Ile de France (20 % pour l'ensemble des régions). Les deux régions ont des taux de chômage plutôt bas lorsqu'il s'agit des sortants de l'enseignement supérieur, mais plus élevés que la moyenne pour ce qui concerne les sortants du secondaire. Ces résultats ont de quoi étonner si l'on se réfère à la structure socio-économique des deux régions. Le faible taux de chômage des diplômés du supérieur en Picardie contrevient ainsi autant à l'image que l'on peut avoir de la situation de cette région que le taux de chômage élevé des franciliens sortis de l'enseignement secondaire.

Dans la mesure où la conjoncture économique s'est dégradée entre 1998 et 2004, les conditions d'insertion des sortants du système éducatif sont devenues plus

difficiles pour les derniers sortis. Entre les enquêtes générationnelles menées en 1998 et en 2004, le taux de chômage des sortants de l'enseignement supérieur a progressé d'1.5 %, et de presque 7 % pour les sortants du secondaire. Si les titulaires d'un diplôme professionnel jouissent de conditions d'accès à l'emploi plus favorables que les autres sortants du secondaire, leur situation est cependant devenue plus défavorable qu'en 1998, période d'embellie économique et de forte création d'emplois. Leur diplôme les protège mais ne leur garantit pas l'accès à un emploi qualifié ou à un contrat de travail stable. Le Céreq signale ainsi que les écarts entre les non-diplômés et les diplômés, dans les spécialités tertiaires, sont désormais moins prononcés en termes d'emploi occupé et de contrat de travail. Autrement dit, les liens entre les diplômes du tertiaire et les qualifications professionnelles se distendent. Néanmoins, « dans les spécialités tertiaires comme dans les spécialités industrielles, la détention du BEP (mais pas d'un CAP) diminue très significativement la probabilité de passer par l'intérim » (Arrighi, Gasquet & Joseph, 2009, p. 21). Les auteurs ajoutent que les BEP tertiaires offrent des conditions d'insertion plus favorables que les CAP tertiaires, même si les écarts de salaire sont faibles entre diplômés et non diplômés et entre sortants de niveaux différents. Dans le tertiaire, contrairement à ce qui se passe dans le secteur industriel, la hiérarchie des diplômes est peu visible sur le marché du travail. Le bac pro réduit cependant les risques de chômage, quelle que soit la spécialité, et il protège mieux que les diplômes de niveau V de la précarité. C'est vrai pour les spécialités du commerce comme pour celles de l'hôtellerie-restauration.

Selon le Céreq, cinq spécialités combinent chômage élevé et faible nombre de contrats à durée indéterminée (CDI) : le secrétariat, la comptabilité, la coiffure, le commerce et l'électricité. Quant à l'hôtellerie-restauration, elle superpose faible taux de chômage et instabilité dans l'emploi, même si les CDI y sont bien plus fréquents que dans le commerce. Les deux spécialités se rapprochent sur quelques points : l'importance du temps partiel des jeunes actifs et la faiblesse des salaires qui leur sont attribués. Le fait de posséder un bac pro du commerce accroît cependant nettement les chances d'accéder à un CDI, ce qui n'est pas le cas dans l'hôtellerie-restauration. Les effets protecteurs du bac pro, qui interviennent pour une part au fil de l'ancienneté acquise sur le marché du travail, jouent donc bien davantage pour les diplômés du commerce que pour ceux de l'hôtellerie-restauration. Un autre résultat intéressant doit être souligné : dans le tertiaire, le passage par l'apprentissage fait accéder aux mêmes types d'emploi et conditions d'emploi que la voie scolaire. Le SMIC, le temps partiel imposé et les contrats à durée déterminée (CDD) attendent les sortants. L'apprentissage n'est donc pas aussi protecteur dans les spécialités tertiaires que dans les spécialités industrielles.

Ces résultats se révèlent plutôt discordants avec les affirmations des organisations professionnelles relatives à leurs besoins ou aux exigences croissantes de l'exercice professionnel. Dans les deux secteurs choisis, la reconnaissance des diplômes professionnels n'est pas la norme. Elle ne l'était pas lorsque le nombre des diplômes spécialisés était plus réduit et concentré au niveau V, et ne l'est toujours pas depuis que l'offre de diplômes s'est enrichie et déployée sur plusieurs niveaux de formation. Les évolutions annoncées ne se traduisent pas dans les pratiques des entreprises : la structure des qualifications bouge peu, les salaires ont baissé et se concentrent autour du SMIC. Les diplômés sont en

revanche de plus en plus nombreux. Avec la réforme, ils auront en outre des niveaux de diplôme de plus en plus élevés.

8.3.3. Des pratiques d'entreprises en décalage avec les discours des organisations professionnelles

Le commerce de détail et l'hôtellerie-restauration ont en commun de comprendre encore un très grand nombre d'emplois non qualifiés. Ils se démarquent ainsi d'autres secteurs d'activité et s'intègrent dans un groupe, exclusivement tertiaire, qui rassemble également les services aux personnes, les services opérationnels aux entreprises et la santé-action sociale (Fournié & Guillon, 2008a).

Alors que dans les années 1980 on envisageait une extinction progressive de ces emplois dans l'ensemble des secteurs d'activité, sous l'effet des nouvelles technologies, des nouvelles organisations du travail et du nouveau paradigme productif centré sur le client et les services à lui rendre, le nombre des emplois non qualifiés est toujours très élevé trente ans après cette prévision. La DARES leur a même consacré des études et un ouvrage pour souligner les paradoxes de cette situation inattendue : les emplois non qualifiés sont devenus beaucoup plus rares dans l'industrie, grâce aux innovations citées plus haut, mais ils se sont considérablement développés dans les services (Méda & Vennat, 2004). Phénomène imprévu, la professionnalisation des activités de services s'est accompagnée d'un mouvement d'extension de l'emploi non qualifié. La croissance des services a donc été duelle dans le registre des qualifications, sans être vraiment bipolaire.

Les tensions repérées entre les demandes de diplômes adressées au ministère de l'Éducation nationale et l'usage qu'en font les entreprises ont suscité de nombreux travaux ces dernières années. Le commerce a attiré une attention particulière, surtout la grande distribution, en raison d'évolutions internes contradictoires avec les résultats économiques obtenus. Les bas salaires, le temps partiel imposé, la part très élevée des emplois d'exécution et le turn-over font partie des caractéristiques jugées hétérodoxes avec l'expansion de la grande distribution. Les revendications des organisations patronales en termes de diplômes, pour répondre à la diversification des emplois et à la constitution de véritables métiers, sont régulièrement mises en cause à partir de leur confrontation avec les pratiques des entreprises ; pratiques analysées à travers les diverses statistiques dont on dispose et observées in situ. L'audience qu'a prise le thème du déclassement dans les sciences sociales en résulte.

Dans sa thèse de doctorat en sociologie, qui traite des employés de la FNAC, Vincent Chabault (2008) a ainsi choisi de s'interroger sur le déclassement des vendeurs, souvent diplômés de l'enseignement supérieur long, mais néanmoins classés et rémunérés comme main d'œuvre d'exécution. Il montre lui aussi les contradictions repérables entre un discours managérial qui vante le client et le service, et des pratiques de gestion du personnel qui dépossèdent de plus en plus celui-ci d'initiatives et d'autonomie. La subordination à une logique gestionnaire lui paraît dominer le recrutement et la gestion des ressources humaines, à distance de la reconnaissance des formations et des diplômes acquis avant l'embauche comme des compétences mobilisées dans l'exercice du travail. Il conforte une analyse qu'avait déjà élaborée Noémie Dessus, dans une étude sur les employés des

grandes surfaces culturelles mise en œuvre pour la DGESCO (Dessus, 2004) : si les diplômés de l'enseignement supérieur recrutés comme vendeurs sont déclassés, l'appauvrissement progressif du contenu de leur travail, la perte d'autonomie qu'ils subissent sous l'influence des nouveaux outils de gestion des commandes et des marchandises... aboutit à mettre en corrélation leur statut, leur salaire, et le profil réel de l'emploi qu'ils occupent. Dès lors qu'il est assimilé à un produit comme un autre (ce que confirme le représentant d'une boutique prestigieuse que nous avons interrogé – mais que conteste son adjoint), le produit culturel n'a pas besoin d'être porté par des techniques de vente spécialisées, qui privilégieraient par exemple le goût pour le produit en question, une bonne culture générale et le conseil aux clients. C'est pourquoi les chefs de rayon peuvent être issus de la grande distribution alimentaire ou d'entreprises industrielles de loisirs. Leur mobilité les fait ainsi passer d'un sous-secteur à l'autre, en toute indifférence à l'égard des produits vendus et des types de services valorisés.

L'uniformisation des pratiques à l'œuvre dans l'univers du commerce gomme les différences entre entreprises et entre salariés d'une même catégorie. Dépossédé de ses caractéristiques spécifiques, le travail peut être exercé par des titulaires de diplômes de différents niveaux comme par des non-diplômés⁵⁵. C'est bien ce que montrent les statistiques sur l'emploi dans le commerce. Dans la catégorie des « vendeurs » on trouve ainsi des diplômés de master et des non-diplômés, des détenteurs de diplômes de toutes les spécialités possibles, parmi lesquels les salariés formés explicitement au commerce et à la vente ne bénéficient d'aucun avantage particulier. Cette situation, peu conforme avec l'intérêt que manifestent les organisations patronales présentes dans les CPC à l'égard des diplômés, souligne une fois de plus l'écart souvent repéré entre les positions affichées par les organisations professionnelles dans les instances paritaires et les pratiques adoptées par les entreprises.

Le faible intérêt des employeurs du commerce à l'égard de la formation de leurs employés a également été mis en valeur par Samuel Julhe (2006). Ce chercheur évoque le cas d'une grande surface (dans laquelle il s'est fait embaucher sans aucune difficulté pour réaliser son enquête de terrain), qui recrute ses employés commerciaux sans condition de formation ni de diplôme, sans non plus prévoir de formation pour les nouveaux embauchés. Ainsi, « Dans le cas que nous étudions, les nouveaux employés commerciaux ne reçoivent aucune formation propre à l'enseigne ou au magasin, ils sont placés sous le contrôle direct de leur chef de rayon. Dans cette situation, l'apprentissage du "métier" se fait de manière parcellisée, au travers de la description relativement grossière que fait le chef de rayon des tâches à effectuer » (Julhe, 2006, p. 8). Pourtant, le client est placé au cœur de la stratégie managériale de l'entreprise, sa satisfaction intervenant comme le mot d'ordre autour duquel doivent se mettre en place l'organisation du travail et la gestion des ressources humaines. Selon le sociologue, cette orientation managériale permet de renforcer le contrôle des agents tout en en dépersonnalisant l'origine (le chef de rayon n'est qu'un passeur), le « client » devenant ainsi l'instrument générateur et

⁵⁵ A la FNAC, cependant, les employés restent souvent diplômés de l'enseignement supérieur. Et bien que les conditions d'emploi et de travail soient devenues plus rudes pour les jeunes diplômés, Vincent Chabault constate un certain contentement des employés, qui ne tiennent pas à changer d'employeur. C'est pourquoi il parle de « déclassement négocié », résultat d'un accord latent entre employeur et salariés.

justificateur des nouvelles contraintes imposées aux employés. Il met en valeur le paradoxe existant entre l'incitation à l'autonomie promue par de nouvelles règles d'évaluation centrées sur l'atteinte d'objectifs de long terme, et le renforcement de ce qu'il nomme le « contrôle social » exercé par la hiérarchie de proximité. Il précise que les pratiques d'organisation du travail et de supervision vont dans le sens d'une « mise sous pression » des employés commerciaux (p. 10), qui touche aussi les chefs de rayon. Ces derniers ne comptent plus leurs heures de travail et subissent une intensification du travail si forte qu'elle dissuade leurs subordonnés d'aspirer à devenir à leur tour chefs de rayon. Ces tensions et toutes les exigences adressées aux salariés de la grande distribution expliquent selon Julhe le turn-over très élevé qui caractérise ce secteur d'activité.

En s'interrogeant sur la dimension formative de l'expérience professionnelle acquise pendant les stages ou dans l'apprentissage, Franck Bailly, Alexandre Léné, et Marie-Hélène Toutin (2009) soulignent eux aussi la faible influence que les employeurs de la grande distribution et de l'hôtellerie-restauration attribuent à la formation formelle. Dans ces deux secteurs, les compétences relationnelles, jugées indispensables à l'exercice du métier, sont considérées comme relevant de qualités personnelles qui ne s'apprennent pas. Si le diplôme représente un atout pour accéder à l'emploi, c'est surtout la capacité à surmonter des épreuves qui importe le plus. Les employeurs tiennent ainsi, au moment de l'embauche, à « déceler chez les jeunes la capacité à s'impliquer, à accepter des conditions de travail difficiles ou pénibles » (p. 51). Les stages effectués, les activités réalisées en apprentissage, les petits boulots... servent d'éléments de sélection. Selon ces auteurs, « en considérant que certaines caractéristiques sont naturelles, les employeurs se désengagent de leur transmission (ou non transmission) et du coût que cela représente, en reportant la responsabilité (et le coût) sur d'autres, l'école, la famille notamment » (p. 53). Ils mettent en cause in fine le rôle de la formation donnée par l'entreprise dans la préparation des diplômes professionnels, le manque d'implication des employeurs dans cette formation et la personnalisation de certaines compétences ne favorisant pas un réel apprentissage du métier ni l'acquisition d'une expérience valorisable sur le marché du travail.

Les employeurs que nous avons rencontrés ont une approche plutôt approximative des diplômes et de leurs différences, seul le CAP Cuisine échappant à ce flou dont les chercheurs montrent à quel point il est répandu dans les services. L'importance qu'ils accordent à la dimension relationnelle des activités exercées justifie à leurs yeux la faible reconnaissance qu'ils accordent aux diplômes spécialisés et aux niveaux de formation. Malgré le nombre accru de diplômés de différents niveaux et la plus grande professionnalisation de cette main d'œuvre disponible, la relation qu'ils entretiennent avec ces diplômes reste distante. Manifeste dans le commerce et dans l'hôtellerie-restauration, cette distance semble cependant s'appliquer au secteur des services en général. Dominique Fournié et Christophe Guitton (2008b, p. 21), chercheurs au Céreq, écrivent ainsi : « La situation des services est (...) marquée par une sorte de brouillage de la notion même de qualification. La très forte hétérogénéité des niveaux de diplômes des actifs occupés interroge l'existence d'une norme de la qualification tertiaire (chaque catégorie d'emploi, d'employé à cadre, est alimentée à partir de l'ensemble des niveaux de diplômes) ».

Dans ces conditions, il est peu probable que la généralisation du bac pro produise une amélioration de la reconnaissance du diplôme.

* *
*

Les responsables d'établissement et les enseignants que nous avons interrogés se sont activement engagés dans cette réforme. Ils l'ont fait quelquefois avec enthousiasme, plus souvent avec inquiétude, en se posant de nombreuses questions qui ne peuvent pas encore trouver de réponses.

La généralisation du bac pro en 3 ans et la suppression du cursus de formation au BEP génèrent et vont produire en chaîne différents effets. Selon nos interlocuteurs, ils ne porteront pas, ou peu, sur le public accueilli, qui devrait rester le même qu'avant la réforme et donc être constitué d'une large part de jeunes en difficultés scolaires évincés de la voie générale et technologique. En revanche, l'orientation précoce de ce public et l'improbabilité de construire de véritables passerelles entre les cursus et les voies de formation pourraient bien provoquer des décrochages scolaires. Ce déploiement possible des abandons en cours de formation, que certains observent déjà, contredit les objectifs de la réforme. Le recours à de nouveaux dispositifs pédagogiques, voué à limiter les décrochages et à favoriser l'individualisation des parcours de formation, n'est pas encore suffisamment investi par les enseignants pour leur apporter des solutions satisfaisantes. De plus, si ces mesures demandent un effort d'appropriation que les enseignants sont disposés à faire, leur contenu nécessite néanmoins quelques précisions pour pouvoir prendre corps. Face à une réforme élaborée progressivement, les acteurs du système éducatif se sont trouvés plutôt démunis. Ils se sont résolus à construire leurs propres interprétations et méthodes, qui ne cadrent pas forcément avec ce que propose le ministère. Parmi les interprétations qui les divisent figure en bonne place la finalité du bac pro : le diplôme vise-t-il désormais l'insertion immédiate dans la vie active, la poursuite d'études en BTS ou possède-t-il une double finalité ?

Ils sont plus unanimes en revanche sur la transformation du BEP en certification ou diplôme intermédiaire et sur l'épreuve de rattrapage récemment créée pour l'obtention du bac pro. Ces deux mesures sont dénoncées avec vigueur en tant qu'elles compromettent la valeur des diplômes. Elles sont perçues comme des atteintes aux deux diplômes, car elles les déprécient aux yeux des jeunes en formation, d'emblée dissuadés de travailler pour acquérir le diplôme, comme à ceux des employeurs, qui n'auraient aucune raison d'accorder une valeur d'échange à des diplômes rendus trop facilement accessibles.

La position de chaque diplôme professionnel dans l'offre de formation et sur le marché du travail inquiète les acteurs du système éducatif. Ils voient mal le CAP rejouer un rôle scolaire déterminant, tant son prestige a faibli depuis 20 ans, redoutent la mort du BEP, dont la conservation comme diplôme intermédiaire ne paraît pas à même d'assurer la survie, et craignent pour l'avenir du bac pro. Ce diplôme risque en effet de subir certains allègements pour pouvoir être obtenu plus rapidement et plus facilement, et il est possible qu'il devienne la première référence pour l'accès à l'emploi qualifié, alors même que la structure des qualifications dans le système d'emploi français évolue lentement depuis une vingtaine d'années. C'est donc non seulement un nouveau diplôme que la réforme pourrait bien aboutir à

mettre en place, mais aussi un nouveau mode de relations entre la formation et l'emploi.

Dans la mesure où les deux secteurs d'activités qui ont servi de socle à cette étude sont peu enclins à lier diplômes et qualifications professionnelles, les craintes formulées sur une moindre reconnaissance du bac pro apparaissent fondées. La réduction du cursus de formation, la suppression des conditions d'accès à la formation et la plus grande accessibilité accordée au diplôme peuvent difficilement contribuer à renforcer la valeur du bac pro sur le marché du travail tertiaire, où il est déjà en position fragile. Les pratiques des entreprises dans le commerce et l'hôtellerie-restauration sont en effet peu propices, au moment du recrutement, à la reconnaissance des diplômes professionnels. Seule la cuisine réclame une formation spécialisée, alors que les autres activités sont alimentées par une population particulièrement hétérogène, aux profils de formation et aux expériences multiples.

Les appels à la professionnalisation des diplômes formulés par les organisations professionnelles ne renvoient pas à de nouveaux modes de recrutement et de gestion de la main d'œuvre. Pour alimenter les emplois d'exécution même les plus qualifiés, les entreprises embauchent sans accorder d'attention particulière au niveau de formation et à la spécialité du diplôme. Si cette tendance contredit les scénarios élaborés dans différents travaux de prospective, elle est néanmoins repérée dans les statistiques sur l'emploi et dans les enquêtes sur l'insertion des jeunes menées par le Céreq. Dans ces circonstances, le bac pro pourrait jouer un rôle de filtre plutôt que de signal sur le marché du travail.

Si la valeur des diplômes est relative, comme le démontre bien José Rose dans sa réflexion sur la valeur et la reconnaissance des diplômes (2008), elle n'est pas pour autant dénuée de tout fondement et livrée au seul arbitraire du « marché ». Le ministère de l'Éducation nationale a une responsabilité dans l'affirmation de cette valeur. C'est bien ainsi que l'entendaient les fondateurs de l'enseignement professionnel français, mis en place à la fin du XIX^{ème} siècle à un moment où les employeurs, comme les représentants du mouvement ouvrier, refusaient l'ingérence de l'État sur la formation de la main d'œuvre et s'indignaient de la scolarisation des apprentissages. Le principe d'une formation « méthodique et complète », destinée à former l'individu, le citoyen et le producteur (Brucy, 1998), en a émergé. L'intégration du CAP dans les grilles de classification des conventions collectives a suivi, dès 1936. L'élaboration d'une sorte de « doctrine » sur les diplômes professionnels, à laquelle la Direction de l'enseignement technique s'est particulièrement attachée au cours de ses décennies d'existence (1895-1960), a permis leur valorisation et leur intégration dans les conventions collectives, avec l'aide des partenaires sociaux, associés à la définition des diplômes depuis l'après-guerre. Malgré l'incorporation de l'enseignement technique et professionnel dans le système scolaire, dans les années 1960, et ce qu'elle a provoqué en termes de hiérarchisation des voies d'enseignement et des diplômes, le ministère de l'Éducation nationale a néanmoins persisté à afficher des liens entre ses diplômes professionnels et la qualification professionnelle, allant jusqu'à écrire dans des textes très officiels que les diplômes professionnels *sont* des qualifications professionnelles. En rompant avec cette histoire (parsemée, il est vrai, de retournements et de contradictions), la politique éducative actuellement menée s'inscrit dans un autre modèle de définition des relations diplômes/emplois. Les diplômes professionnels y arborent d'autres fonctions et sont investis de nouveaux rôles qui ne sont pas simples à décrypter. Il

n'est pas non plus facile de les projeter dans l'avenir, même le plus proche, la conjonction entre les débuts de la réforme et une récession économique profonde limitant les capacités de prospective. Une nouvelle étude, portant sur les pratiques d'employeurs bien informés de la réforme et menée dans quelques années, permettra de mettre à l'épreuve ces premiers résultats d'enquête.

Conclusion

Réforme d'envergure, la « rénovation de la voie professionnelle » propose maintes innovations plutôt que des aménagements ou de simples rénovations. Même si le curriculum général du bac pro est pour l'instant inchangé et si les référentiels des différentes spécialités du diplôme restent en place, la suppression du cursus de formation au BEP, l'obligation de présenter les jeunes à une certification intermédiaire, le rapprochement du bac pro avec les autres baccalauréats et l'affichage de sa double finalité produisent de véritables bouleversements dans la voie professionnelle.

Si la réforme a été rapidement mise en application, ce qui peut être jugé comme un succès, les questions qu'elle pose n'ont pas pour autant toutes été résolues.

Au-delà des problèmes d'organisation, que les acteurs de la voie professionnelle ont l'habitude d'affronter tant les réformes y sont fréquentes, ces questions touchent à l'orientation des jeunes, à la conception des diplômes que défend le ministère de l'Éducation nationale, à la valeur de la formation et du diplôme...

Pour ce qui concerne l'orientation des jeunes dans la voie professionnelle et leur distribution dans les cursus et les spécialités, on constate que les responsables d'établissement et les enseignants n'envisagent pas l'arrivée d'un nouveau public dans les lycées professionnels. Les mécanismes actuels de l'orientation, qui dépendent de la hiérarchie des voies d'enseignement et des diplômes, ne leur semblent pas près d'être modifiés, alors qu'un véritable renouvellement de la voie professionnelle devrait reposer sur une nouvelle conception de l'orientation. Ils

doutent également de l'édification des passerelles permettant l'orientation et la réorientation des jeunes et sont nombreux à considérer que l'une des conditions de la massification du nombre des bacheliers professionnels sera l'affaiblissement des exigences du bac pro. La baisse du niveau du diplôme est ainsi présentée (et en même temps redoutée) comme l'un des moyens les plus rapides et les plus efficaces pour atteindre l'un des objectifs visés par la politique éducative : augmenter sensiblement le nombre des bacheliers.

Les nouveaux dispositifs mis en place pour éviter cette possible dérive, mieux accompagner les parcours des élèves et limiter ainsi le nombre des abandons en cours de formation sont déclarés insuffisants par rapport à leurs ambitions. Les enseignants y voient aussi des leviers de transformation de leur service et de leur métier, dont ils soulignent les difficultés croissantes et les évolutions. Confrontés à un public qui cumule souvent difficultés scolaires et difficultés sociales, ils ne sont pas seulement formateurs et pédagogues mais aussi éducateurs, accompagnateurs sociaux, régulateurs... activités qui les éloignent de la transmission de savoirs et de compétences et font paraître irréalistes certains objectifs politiques. S'ils sont d'accord pour que le bac pro soit enfin considéré comme un baccalauréat comme les autres, d'égale dignité, ils rappellent néanmoins que la jeunesse qu'ils forment n'est pas composée d'élèves comme les autres. L'imposition de normes qui rapprochent la voie professionnelle des voies générale et technologique peut donc in fine apparaître comme le déni de cette altérité, et par là même de la singularité de leur exercice professionnel.

La réforme suscite des approches ambivalentes. Les conditions dans lesquelles elle a été engagée et les moyens utilisés sont critiqués, alors que ses ambitions emportent plus facilement l'adhésion. Le principe d'étendre le cursus en 3 ans de préparation au bac pro est apprécié, mais sa généralisation et la suppression du cursus de formation au BEP sont contestés. Travaillant avec des adolescents qui éprouvent d'autres problèmes que les seuls problèmes scolaires, les responsables d'établissement et les enseignants sont sensibles à la question du temps. Plutôt qu'une même norme pour tous, c'est l'ouverture des opportunités offertes aux jeunes qui leur semble la plus profitable pour ces derniers. L'existence du BEP et d'un cursus spécifique faisait selon eux partie de ces opportunités. La disparition de ce cursus est donc jugée comme un problème, quelle que soit l'appréciation portée sur la réforme.

Les acteurs du système éducatif redoutent non seulement la disparition de la formation au BEP mais aussi la suppression de ce diplôme, sa conservation en tant que parchemin ne sanctionnant pas une formation explicite leur paraissant inconciliable avec le maintien d'une valorisation possible du diplôme sur le marché du travail. Éradiquer la formation reviendrait ainsi à éliminer le diplôme, qui leur semble pourtant indispensable pour baliser les trajectoires scolaires et donner du sens aux apprentissages. C'est une plus grande scolarisation du bac pro qui leur apparaît en marche. Normale pour les uns, au nom de son inscription dans l'évolution générale d'une société qui valorise « la connaissance », c'est pour les autres une dérive à endiguer. Professionnalisation et scolarisation accrue ne feraient pas bon ménage, la seconde invalidant l'intérêt de la première et les qualités intrinsèques de l'enseignement professionnel. Si ce dernier fait partie du système éducatif (avec l'apprentissage) et constitue la troisième voie scolaire, il dispose de spécificités qui le démarquent. Il ne s'agit pas seulement de son public ou de son

statut d'enseignement dit de « relégation »⁵⁶, mais aussi de ses diplômes, de ses spécialités, du mode paritaire de construction des diplômes... caractéristiques originales qui distinguent la voie professionnelle et interdisent qu'on la réduise à un monde de sous-produits scolaires réservé à de « mauvais » élèves.

Dès lors que l'objectif de la politique éducative est d'élever le niveau de formation de la jeunesse, la scolarisation du bac pro peut être considérée comme allant de soi. Sur ce point cependant, la division règne et se formalise à propos de la double finalité du bac pro. Diplôme de poursuite d'études pour les uns, le bac pro doit rester un diplôme d'insertion selon les autres. L'affichage par le ministère d'un lien plus étroit entre le bac pro et le BTS prête à un tel débat.

Si c'est cette orientation qui l'emporte, alors se pose la question de l'apprentissage, déjà mis rudement à l'épreuve par la généralisation du bac pro en 3 ans. Former des jeunes sortant de troisième directement à un bac pro ne tente pas spontanément les entreprises. Les CFA doivent par conséquent les convaincre d'en accueillir, les informer de la réforme et de ses modalités, et faire en sorte de limiter les ruptures de contrat, lesquelles ont toujours été nombreuses. Ce problème des abandons inquiète aussi les représentants des lycées professionnels, qui craignent le développement des décrochages scolaires. Et si les enjeux de leurs relations avec les entreprises ne sont pas du même ordre que ce qu'ils sont pour les CFA, ils ont néanmoins toute une campagne de communication à mener auprès des entreprises pour leur expliquer la réforme et les convaincre d'adapter leurs pratiques d'accueil des stagiaires.

Inquiets des évolutions du bac pro, les acteurs du système éducatif le sont aussi sur la manière dont les entreprises vont reconnaître le diplôme et ses titulaires. Sur ce point, évidemment crucial, les particularités des deux secteurs d'activités choisis pour l'étude jouent un rôle éminent. Alors que l'analyse des premiers pas de la réforme dans le système éducatif peut probablement être appliquée à différentes spécialités de bac pro, il est plus difficile de la généraliser pour ce qui concerne l'usage et la valorisation du diplôme sur le marché du travail. Dans le commerce et l'hôtellerie-restauration, les diplômés jouent un rôle secondaire malgré leur ancienneté et le nombre très élevé des jeunes qui les préparent. Le bac pro, avant la réforme, n'y occupait pas une place privilégiée. Sa reconnaissance était très relative, les bénéfices qu'il apportait à ses détenteurs relevant surtout de la mobilité professionnelle. Le traitement réservé aux titulaires du bac pro en 3 ans reste donc imprévisible. L'arrivée massive de bacheliers professionnels peut produire un effet d'aubaine dont les employeurs se saisiront pour avoir recours à une main d'œuvre formée et diplômée sans avoir l'obligation de la classer et de la rémunérer en conséquence (pratiques que renforce chaque période de récession économique). Cette perspective est probable dans une part des activités tertiaires. Une substitution entre BEP et bac pro aurait ainsi avoir lieu dans ces activités. En raison de la segmentation du marché du travail et des pratiques très inégales qu'adoptent les secteurs d'activité mais aussi les entreprises d'un même secteur, on peut néanmoins s'attendre à une très grande diversification des modes de recours aux titulaires de bac pro... et des modes de valorisation de leur diplôme.

⁵⁶ Comme le suppose d'emblée l'appel à communications adressé par Le réseau des Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, organisé par le Céreq et les universités de Savoie, de Montpellier et de Provence, en vue d'un colloque fin 2010.

Bibliographie

- Abriac D., Maillard F. & Trancard D., 2005, *Les formations professionnelles de premier niveau dans les spécialités du tertiaire administratif*, Les Dossiers du Haut Comité Éducation-Économie-Emploi, n°1. DEP, ministère de l'Éducation nationale.
- Afriat C., Aguetant N., Gay C. & Maillard F., 2005, *Quelle prospective pour les métiers de demain ? L'apport des observatoires de branche*. Paris : La Documentation française.
- Agulhon C., 1993, « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Et les 20 % qui restent ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 22, 2.
- Agulhon C., 1994, *L'enseignement professionnel – Quel avenir pour les jeunes ?*. Paris : Editions de l'Atelier.
- Arrighi J.-J., Gasquet C. & Joseph O., 2009, *L'insertion des sortants de l'enseignement secondaire. Des résultats issus de l'enquête Génération 2004*. NEF n° 42. Marseille : Céreq.
- Arrow J.K., 1973, « Higher education as a filter », *Journal of Public Economics*, n° 2, avril, pp. 193-216.
- Ballion R., 1995, *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette.
- Bailly F., Léné A. & Toutin M.-H., 2009, « La portée formatrice de l'expérience. Entretiens auprès d'employeurs du secteur des services », *Formation-Emploi* n° 106, pp. 41-58.
- Baudelot C. & Establet R., 1971, *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Beaud S., 1996, « Les bac pro, la désouvriérisation du lycée professionnel ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 114, pp 21-29.
- Beaud S. & Pialoux M., 2002, *L'entrée des bacs pros à l'université : une quête de réparation sociale*, CPC/Document n° 02-8, ministère de l'Éducation nationale.
- Becker G., 1964, *Human capital : a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New-York : NBER.
- Billet J.-C., Cahuzac R. & Perrin J., 2002, *Le contrôle en cours de formation : 10 propositions pour 2002*, rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Blöss T. & Ehrlich V., 2000, « Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, n° 41-4.
- Bouyx B., 1996, « Les diplômés de l'enseignement technique et professionnel : 1980-1995 », *Education et Formations*, n° 45, pp 71-78.
- Bouyx B., 1997, « Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France », in Möbus M. & Verdier E. (dir.), 1997, *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France – Conception et jeux d'acteurs*, pp. 45-54. Paris : L'Harmattan.
- Brucy G., 1998, *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.

Cahuzac E., Lemistre P. & Ourtau M., 2000, *Le CAP aujourd'hui – Une analyse de la situation professionnelle des titulaires du diplôme*, CPC/Document n° 3, ministère de l'Éducation nationale.

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

Céreq, 2008, *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*. Marseille : Céreq.

Céreq, 2009a, *Le baccalauréat professionnel : état des lieux avant la réforme*, CPC/Document n° 4, 2009, ministère de l'Éducation nationale.

Céreq, 2009b, *Etre diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active ?* NEF n° 43. Marseille : Céreq.

Chabault V., 2008, *Un déclassement négocié. La FNAC : histoire d'entreprise, trajectoires socioprofessionnelles et pratiques de travail des générations d'employé(e)s*. Thèse pour le doctorat de sociologie dirigée par Olivier Schwartz. EHESS.

Chauvel L. 1998, *Le destin des générations*. Paris : PUF.

Commissariat général du Plan, Groupe Prospective des métiers et des qualifications, 1999, *Qualifications et fonctions – Une lecture transversale des CEP industriels*. Paris : Documentation française.

≍ 2001, *Entre chômage et difficultés de recrutement : se souvenir pour prévoir*. Paris : Documentation française.

≍ 2001, *Services : organisation et compétences tournées vers le client – Pour une lecture transversale des CEP tertiaires*. Paris : Documentation française.

≍ 2002, *Avenirs des métiers*. Paris : Documentation française.

≍ 2003, *Les métiers face aux technologies de l'information*. Paris : Documentation française.

Coudrin C., 2007, « Parcours des élèves après un CAP ou un BEP », *Éducation et Formations*, n° 75, pp. 85-96.

Coupié T., Gasquet C. & Lopez A., 2004, *Évolutions de l'emploi tertiaire de base et positionnement des CAP-BEP tertiaires sur le marché du travail*. CPC/Document n° 04-5, ministère de l'Éducation nationale.

DARES, 2009, « Conjoncture de l'emploi et du chômage au 1^{er} trimestre de 2009 : récession et contraction historique de l'emploi », *Premières synthèses et premières informations* n° 28.3.

Dessus N., 2003, *Les employés des grandes surfaces culturelles*, CPC/Document n° 04-3, ministère de l'Éducation nationale.

Duru M., 2006, *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.

Eckert H. & Hillau B., 1993, « La diversification du niveau IV de formation, les paradoxes de la seconde chance », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°22, 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*, n° XL-2, pp. 227-253.

Eckert H. & Épiphanie D., 2002, « Commerciaux et vendeurs : des intitulés d'emplois aux groupes professionnels », in Arliaud A. & Eckert H. (coord.), *Quand les jeunes entrent dans l'emploi*. Paris : La Dispute.

Figéat M., 1996, *Les baccalauréats professionnels : un espoir ou un leurre ?*, INRP.

Fourcade B., 1997, « La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie : maintenance, productique et électrotechnique », in Möbus M. & Verdier E., *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France – Conception et jeux d'acteurs*, pp. 105-128. Paris : L'Harmattan.

Fourcade B. & Ourtau M., 1998, *La double finalité du BEP*, CPC/Document n° 1, ministère de l'Éducation nationale.

Fournié D. & Guitton C., 2008a, *Panorama sectoriel de la relation formation-emploi. Une exploitation des portraits statistiques de branche*. NEF n° 31. Marseille : Céreq.

Fournié D. & Guitton C., 2008b, « Tendances d'évolution de la relation formation-emploi dans l'industrie, la construction et les services : vers une transformation de la norme des qualifications ? », in *Les chemins de la formation vers l'emploi. 1^{ère} biennale formation-emploi-travail*. Relief n° 25. Marseille : Céreq.

Giret J.-F., Lopez A. & Rose J., 2005, *Des formations pour quels emplois ?*. Paris : La Découverte.

Grignon C., 1972, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Éditions de Minuit.

Jellab A. 2009, *Sociologie du lycée professionnel*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Julhe S., 2006, « Les employés de la grande distribution : entre le chef et le client », *Travail et Emploi*, n° 105, pp. 7-18.

Kergoat P., 2007, « Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises », *Formation-Emploi*, n° 99, pp. 13-28.

Maillard F., 1992, *Les emplois de la vente : quelle place pour le CAP et le BEP ?*, CPC/Document n° 92-6, ministère de l'Éducation nationale.

Maillard F., 1998, *De la formation à l'emploi : les BTS du commerce entre complémentarité et concurrence*, CPC/Document n° 98-9, ministère de l'Éducation nationale.

Maillard F. (avec Cahuzac E. et Ourtau M.), 2000, « Conception du diplôme et formes d'usage du CAP », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29/2, pp. 377-399.

Maillard F., 2000, « Une brève histoire des spécialités de CAP de 1944 à nos jours, ou comment les spécialités de CAP se sont adaptées à la « modernité », *CPC-Info*, n° 31, ministère de l'Éducation nationale, pp.7-12.

Maillard F., 2001, « Le baccalauréat professionnel – Évolutions et sens du diplôme », *CPC-Info*, n° 33, pp. 7-12.

Maillard F. & Ourtau M., 2001, « Déclin et relance du CAP : les ambivalences d'une politique éducative », *Note du LIRHE* 372 (03-3), LIRHE/CNRS

Maillard F., 2002, « Diplômes du tertiaire : les ambiguïtés d'une politique », in Moreau G. (coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, pp.125-137. Paris : La Dispute.

Maillard F. (sous la coordination de M. Ourtau), 2000, *Histoire et actualité du CAP*. Cahier du LIRHE n° 9. Toulouse : CNRS.

Maillard F., 2003, « Les référentiels des diplômes professionnels et leurs critiques – Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », *Revue française de pédagogie*, n° 145, pp. 163-176.

Maillard F., 2003, *Politique éducative et diplômes professionnels – Le CAP entre déclin et relance*. CPC/Document n° 2003/3, ministère de l'Éducation nationale.

Maillard F., 2005, « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance », *Formation-Emploi*, n° 89, pp. 65-78.

Maillard F., 2005, « L'offre de diplômes de l'Éducation nationale en France : injonctions contradictoires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Revue internationale de sciences sociales*, n° 4, pp. 35-60.

Maillard F., 2005, « La contribution des diplômes professionnels à la hausse du niveau d'éducation », *CPC-Info*, n° 41, ministère de l'Éducation nationale, pp. 25-32.

Maillard F., 2007, « Vingt ans de politique des diplômes : un mouvement constant de réforme », *Éducation et Formations*, n° 75, pp. 27-36.

Maillard F., 2008, « La fin du CAP ? », in Paul J.-J. & Rose J. (eds), *Les relations formation-emploi en 55 questions*, pp. 70-75. Paris : Dunod.

Mariette A., 2009, *L'abandon d'études en baccalauréat professionnel : enquête sur une réalité mal connue*, CPC/Document n° 09-3, ministère de l'Éducation nationale.

Méda D. & Vennat F., 2004, *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*. Paris : La Découverte.

Mériot S.-A., 2002, *Le cuisinier nostalgique. Entre restaurant et cantine*. Paris : Éditions du CNRS.

Moreau G. (coord.), 2002, *Le patronat, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.

Mouy P. & Veneau P., 1995, « Des objectifs à la réalité – Les bacheliers professionnels industriels ». *Formation-Emploi*, n° 49, pp. 91-103.

Naville P., 1956, *Essai sur la qualification du travail*. Paris : Marcel Rivière.

Prost A., 2002, « Histoire d'un diplôme : le baccalauréat professionnel », in Moreau G. (coord.), *Le patronat, l'État et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.

Quenson E., 2004, *Un nouveau profil de diplôme pour une nouvelle figure professionnelle ? Le baccalauréat professionnel Pilotage de systèmes de production automatisée, un diplôme transversal*, CPC/Document n° 8, ministère de l'Éducation nationale.

Quenson E., 2009, « Les diplômes transversaux peinent à s'imposer sur le marché du travail », *Formation-Emploi*, n° 106, pp. 25-39.

Ropé F. & Tanguy L., 1994, *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.

Rose J., 2008, « Valeur et reconnaissance des diplômes. Une affaire d'appréciation ». In Maillard F. (dir.), *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, pp. 297-316. Rennes : PUR.

Spence M., 1973, « Job market signalling », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, pp. 353-374.

Tanguy L., 1983, « Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers », *Sociologie du travail*, n° 3, pp. 336-354.

Tanguy L. (dir.), 1991, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.

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

Verdier E., 2006, « Évaluations régionales de la formation et responsabilité politique. Quel impact sur la conduite de l'action publique ? », *Éducation et Sociétés*, n° 18, 2006/2, pp. 55-72.

Vinokur A., 1995, « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation-Emploi*, n° 52, pp. 151-183.

thématique

CPC études

titre du document

Enquête sur les premiers pas de la généralisation
du bac pro en 3 ans dans le champ tertiaire

éditeur

Direction générale de l'enseignement scolaire

contact

Bureau des diplômes professionnels

accès internet

www.eduscol.education.fr

date de parution

Novembre 2010

conception graphique

Délégation à la communication

impression

Ministère Éducation nationale