

Baccalauréat professionnel : une innovation ?

par Myriam Campinos-Dubernet *

Près de dix ans après sa création, le baccalauréat professionnel appelle un bilan. Ses objectifs étaient ambitieux : construire une formation pour les futurs techniciens d'atelier, promouvoir l'enseignement professionnel, développer la coopération école/entreprise à travers l'alternance. Pourtant le baccalauréat professionnel ne risque-t-il pas de se heurter à l'incapacité structurelle à revaloriser le statut ouvrier et aux tensions induites par l'objectif des « 80 % au niveau baccalauréat » qui favorise plutôt la formation générale ?

Six ans après la sortie de la première génération de titulaires du baccalauréat professionnel, ce dossier de *Formation Emploi* offre une évaluation de ce diplôme. Ainsi sont exposés des résultats d'insertion, et sont également pris en compte la conception du diplôme lui-même, la construction de ses règles d'évaluation et les formes pédagogiques différenciées qui l'accompagnent. Ce bilan serait incomplet s'il n'intégrait les conditions d'utilisation de ces diplômes par les entreprises en termes de classification et d'activités en comparaison avec les profils d'emplois définis dans les référentiels.

* **Myriam Campinos-Dubernet** est directrice-adjointe au GIP Mutations industrielles. Elle a été chef du Département Travail et formation au Céreq de 1988 à 1993. Ses études ont porté en particulier sur le BTP et plus récemment sur la chimie-parachimie.

Il ressort des articles publiés dans cette livraison, un constat mitigé, voire ambigu. L'optimisme d'un premier bilan établi en 1993 (*L'OSP*, 1993) se trouve ici sérieusement tempéré. Certains y voient l'effet ponctuel d'une conjoncture économique particulièrement dégradée, après l'embellie de la fin des années quatre-vingt. Pour d'autres, plus réservés, ce ne serait pas tant la dimension conjoncturelle qu'il conviendrait d'invoquer que le « type » de regard et le « moment » de ce regard, accompagnant la croissance de ces diplômés. En réalité, les résultats ici présentés manifestent un fonctionnement récurrent de la relation formation-emploi dans notre pays auquel n'échappe nullement cette innovation de la politique éducative, fréquemment présentée comme une sorte de rapture.

Il n'a fallu que deux ans pour que ce diplôme soit créé, entre l'expression d'une demande de l'UIMM

(Union des industries métallurgiques et minières) et l'ouverture de sections de baccalauréat professionnel à la rentrée 1986. Qui plus est, la création de ce diplôme est étroitement associée à l'importante décision de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000¹.

Pourtant, au-delà du formidable bouleversement introduit par ces réformes dans la structure des flux de formation par niveau (Tanguy, 1992), des mécanismes

structurels lourds perdurent, indépendamment parfois de la volonté des acteurs en présence. Souvent ces régularités se trouvent occultées parce qu'elles sont trop familières. Et ce n'est pas le moindre des mérites des études comparatives que de permettre de déconstruire certaines évidences : la référence aux solutions adoptées dans d'autres pays face à des problèmes similaires met en évidence d'autres choix institutionnels et éclaire du même coup la spécificité des nôtres². L'étude de ce nouveau diplôme met à jour la conjonction du changement et des régularités structurelles à l'œuvre. Il est un bel exemple de compromis entre les logiques des différents acteurs, lesquelles sont construites à partir des règles du jeu qui fondent la régularité dans le changement.

Parmi ces règles, il ne paraîtra pas surprenant de rappeler l'importance des luttes de classement au cœur des enjeux éducatifs. Les analyses en termes de capital humain ou en termes de reproduction l'ont largement démontré à partir de postures théoriques différentes qui ont cependant en commun d'adopter soit en principe, soit de fait, une approche universaliste des phénomènes étudiés. Or il nous paraît plus pertinent, au-delà de l'universalité des stratégies et des conflits qui traversent les institutions de formation, de prendre en compte les spécificités de la hiérarchie sociale française : ce sont elles qui définissent la nature des enjeux des parties concernées et les types de choix des autorités éducatives avec l'accord plus ou moins fort de ces parties.

Tel sera le point de vue retenu à travers les trois sections qui constituent cet article, depuis les conditions de la création de ce diplôme, le bilan actuellement autorisé par les travaux ici présentés, et enfin les perspectives qui se dessinent pour l'industrie française en ce milieu des années quatre-vingt-dix³.

LA CRÉATION DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL : LE PRODUIT D'UN CONSENSUS AMBIGU

La création de ce diplôme a mobilisé une pluralité d'acteurs, les branches professionnelles tout d'abord.

2 Notamment les travaux du Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) qui ont joué dans ce domaine le rôle fondateur, (Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J., 1982). Voir également : le n° spécial *Entreprise, Etat et Formation en Europe de Formation Emploi* n° 22, 1988 ; le n° spécial sur Le système dual allemand, fissures et dynamiques, *Formation Emploi* n° 44, 1993.

3 L'accent mis dans ce dossier et dans la lecture que nous proposons sur le secteur industriel est sans doute réducteur. Il aurait fallu en particulier développer l'analyse des différences de scolarisation selon le sexe (les filles étant massivement formées dans les spécialités tertiaires). Nous pensons néanmoins que l'approche développée garde une portée plus générale.

Sigles

BEP	Brevet d'enseignement professionnel
BTn	Baccalauréat de technicien
BTP	Bâtiment et travaux publics
BTS	Brevet de technicien supérieur
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CET	Collège d'enseignement technique
CFA	Centre de formation d'apprentis
CGT	Confédération générale du travail
CPC	Commission professionnelle consultative
DUT	Diplôme universitaire de technologie
EIE	Equipements et installations électriques
FEN	Fédération de l'éducation nationale
FQP	Formation qualification professionnelle
INSEE	Institut national des études économiques et statistiques
IUFM	Institut universitaire de formations des maîtres
LEP	Lycée d'enseignement professionnel
MSMA	Maintenance des systèmes mécaniques automatisés
PCET	Professeurs certifiés des enseignements techniques
SNES	Syndicat national des enseignants du second degré
SNETAA	Syndicat national de l'enseignement technique et de l'apprentissage autonome
SNPES	Syndicat national des professeurs de l'éducation surveillée
UIMM	Union des industries métallurgiques et minières

1 Les deux décisions furent simultanément annoncées lors de la loi-programme pour les enseignants technologiques et professionnels du 22 mai, discutée à l'Assemblée nationale le 8 octobre et promulguée le 23 décembre 1985.

L'UIMM au printemps 1984 a, la première, exprimé un besoin de recrutement de jeunes en formation technique initiale de niveau IV. Elle fut largement suivie des autres branches professionnelles, représentants des employeurs et des salariés. L'Education nationale, confrontée à la dégradation de l'insertion des jeunes et à la montée du chômage de ces derniers qui, à partir des années quatre-vingt, les frappe plus durement que l'ensemble de la population active, traduisit cette demande en un nouveau diplôme. La référence au baccalauréat fut directement inspirée du Japon, tandis qu'à l'image de l'Allemagne on escompta d'un désenclavement de l'enseignement professionnel une possible revalorisation de celui-ci. Ces propositions rencontrèrent un large appui des enseignants des lycées professionnels.

Un an après, le Haut comité éducation-économie, conforté par les travaux de nombreux chercheurs, confirmait les prévisions d'emploi de l'UIMM. De manière identique, tous mettaient en avant la rupture introduite par l'automatisation.

L'opinion publique acquiesça : dans la presse on répétait à l'envie que les voitures japonaises étaient construites avec des bacheliers et que les diplômés souffraient moins du chômage que les non-diplômés. L'essor national des bacheliers était censé assurer une amélioration de la performance économique. Comme le résume clairement Antoine Prost (1992, p. 191) « *La prolongation de la formation devint pour les français la clef de l'avenir collectif et individuel : alors que quelques années plus tôt, ils en décriaient l'efficacité économique et sociale, ils se mirent de nouveau à charger l'enseignement d'espoirs multiples* ».

LE RÔLE CENTRAL DE LA FORMATION INITIALE DANS LES STRATÉGIES DES ENTREPRISES

La demande de l'UIMM faisait état en mars 1994⁴ (G. Solaux, 1990 ; Bouyx, 1993) de l'insuffisance des sorties sur le marché du travail des diplômés techniques de niveau IV, alors qu'existaient d'importantes possibilités de recrutement liées aux changements technologiques tant en fabrication que dans les fonctions connexes de celle-ci, dans les services études et dans les activités commerciales. L'insuffisance sur le marché du travail des sortants des baccalauréats de technicien F1, F2, F3 (BTn), qui préféreraient poursuivre leurs études, conduisait cette fédération à

⁴ Rapport du groupe de travail baccalauréat technologique, UIMM, juin 1984.

demander à la Direction des Lycées « *la mise en place d'une campagne d'information en vue de favoriser leur développement quantitatif et qualitatif* »⁵.

Pourquoi le patronat se tournait-il avec autant d'urgence vers l'Education nationale ? Pourquoi n'envisageait-il pas dans un premier temps d'adapter la main-d'œuvre en place par la formation continue afin de faire face aux changements repérés, les adaptations de la formation initiale pouvant être introduites progressivement ?

Il est vrai que les entreprises françaises principalement les grandes entreprises se trouvaient confrontées à des changements structurels importants de leur organisation du travail. Les études de comparaisons internationales⁶ avaient mis en avant les spécificités de leur organisation : longueur de la ligne hiérarchique, organisation spécialisée et rigide, taux d'encadrement ouvrier important, formation ouvrière faible y compris pour les ouvriers qualifiés, et une faible légitimité des diplômes professionnels⁷. Ces organisations se trouvaient relativement inadaptées à l'évolution économique des années quatre-vingt : instabilité des produits, raccourcissement des séries, rythme d'innovation rapide, montée des enjeux de qualité, etc.

Face à cette situation, deux voies de transformations s'offraient aux entreprises : soit requalifier les ouvriers en place par un effort important de formation continue (ce fut la voie adoptée par le secteur de la chimie (Gehin et Méhaut, 1993)), soit recourir principalement à la formation initiale et s'engager dans un mouvement de substitution de main-d'œuvre.

C'est la seconde voie qui a été très majoritairement choisie par l'industrie française à travers le renforcement des fonctions techniques, au détriment du renforcement des compétences des opérateurs.

Dans l'usinage par exemple, à la différence des solutions retenues en Allemagne, fut majoritairement rejetée la solution d'une programmation réalisée par les opérateurs en pied de machine (Eyraud F., d'Iribarne A., Maurice M., Rychner F., 1984). Sur les dix entreprises enquêtées dans la construction mécanique, neuf d'entre elles ont créé un bureau de méthodes à

⁵ Page 142 du rapport de fonctionnement du groupe permanent du CIC en 1984 cité par G. Solaux (1990), p. 97.

⁶ Voir les travaux du LEST :

- Maurice H., Sellier F., Silvestre J.J., op. cit.
- Eyraud F., d'Iribarne A., Maurice H., Rychner F. (1984).
- Nohara H. (1993).

⁷ Selon l'enquête emploi en 1989, moins de la moitié des ouvriers qualifiés (47,1 %) étaient titulaires d'un diplôme de niveau V et plus.

l'occasion de l'introduction de l'automatisation. Les auteurs constatent : « Tandis que la première génération de programmeurs est généralement constituée d'anciens ouvriers professionnels, la seconde génération est composée de personnes ayant un diplôme supérieur (BTS, DUT) embauchées à l'extérieur, source d'ailleurs de critiques amères de la part des opérateurs ». Ce mouvement s'accompagne « du développement des services méthodes et du poids de l'encadrement direct de la production qui est un frein à la qualification ouvrière » (op. cit., p. 497). Par ailleurs les résistances syndicales à l'acceptation de règles particulières à ces nouveaux équipements (mise en question des primes de rendement, acceptation de la polyvalence) ont conduit certaines entreprises à adopter le principe d'une différenciation marquée entre les ouvriers affectés aux machines traditionnelles et ceux qui travaillaient sur les équipements automatisés (Eyraud, 1986).

Dans ce contexte, le recours au niveau III se trouvant nécessairement limité, tant du point de vue numérique qu'économique en raison des seuils d'accueil prévus pour les titulaires des BTS dans les grilles de classification des conventions collectives (Eyraud F., Jobert A., Rozenblatt P., Tallard M., 1989), il devenait cohérent de s'orienter vers le recrutement de niveau IV en fabrication. A première vue cette solution permettait d'établir une continuité culturelle forte entre d'un côté les ingénieurs et les techniciens et, de l'autre les nouveaux opérateurs en fabrication et en maintenance. Elle évitait également un important effort de formation continue de la part des entreprises pour les ouvriers en place. Elle conduisait cependant nécessairement à recourir à des licenciements de substitution⁸ et introduisait une cassure au sein de la population ouvrière elle-même.

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE, UNE INTERPRÉTATION DOMINANTE EN TERMES DE RUPTURE

De leur côté les travaux de recherche disponibles au moment de la décision du ministère de l'Education nationale donnent une lecture des transformations en cours en terme de rupture à travers deux dimensions principales : l'abstraction croissante de l'activité et les formes nouvelles de coordination. Les conséquences tirées en matière de formation évoquent net-

tement moins la complémentarité formation continue/formation initiale que la rupture nécessaire de la formation initiale en termes de niveau (Céreq, 1985 ; Merchiers, 1990 a).

Nous ne mobiliserons pas ici un bilan systématique des travaux produits à cette occasion. Ils furent nombreux. Nous nous bornerons à mettre en évidence les éléments centraux des diagnostics en nous limitant à titre d'exemple aux activités d'usinage les plus représentatives.

L'évolution du travail d'usinage avec la commande numérique est principalement décrite « comme l'effet du passage du concret à l'abstrait, du physique au mental » : à l'étape de l'automatisation l'activité de l'opérateur deviendrait essentiellement une activité de surveillance. Ce déplacement requerrait en conséquence de nouvelles compétences basées sur la « compréhension abstraite du processus d'usinage et la capacité à coopérer avec d'autres travailleurs » (Adler et Borys, 1988). Ce type de compétences est opposé à une compétence traditionnelle à base de « dextérité manuelle » et de réflexes physiques fondés sur « l'expérience et acquis pendant l'apprentissage », (op. cit., p. 17).

On ne peut manquer de s'interroger sur l'évidence et sur la nature de cette rupture pour la population ouvrière qualifiée. Existe-t-il une différence fondamentale entre une activité d'usinage qui s'appuie sur le dessin technique (les bleus) et celle qui mobilise des langages de commandes numériques. Dans les deux cas il s'agit de représentations abstraites constituées de procédures : normes du dessin technique d'un côté, instruction de programmation de l'autre. « Dès lors, la commande numérique ne provoque pas tant une rupture des modalités d'exercice du métier qu'elle n'exige plutôt la connaissance de procédures différentes qu'il faut apprendre car il est dans la nature des procédures de ne pas être le produit nécessaire de l'expérience sensible, mais l'un des produits possibles comme en témoigne la multiplicité des manières de compter » (Merchiers, p. 60). Les difficultés ainsi rencontrées par les opérateurs pour faire face aux changements ne proviennent pas tant d'une différence de nature entre l'abstrait et le concret que de la complexité de procédures dont la connaissance ne pouvait, à la différence du dessin et des gammes, être inférée de la formation antérieure, étant donné la nouveauté des phénomènes. C'est en ce sens qu'il y a rupture, rupture entre une nouvelle forme d'abstraction et un mode antérieur de représentation de la réalité sur la base duquel avaient été construits un système de repères pour l'action. Quant à l'activité de « surveillance » telle que décrite, elle est loin de rendre compte de l'activité réelle des opérateurs. Le

⁸ Selon les statistiques de l'OCDE à la fin des années 1980, la France avait le taux d'activité des hommes âgés de 55 ans et plus le plus bas de tous les pays développés : 47,5 % en 1988 contre 56,4 % en RFA, 66,4 % pour les USA, 68,5 % pour le Royaume-Uni et 74,9 % pour la Suède (voir Guillemard A.M., 1990). Cependant, pour être tout à fait précis, il faudrait pouvoir tenir compte des taux de chômage qui varient dans les différents pays selon les systèmes d'indemnisation.

texte de Veneau et Mouy (ci-dessous), quelques dix ans plus tard, infirme très largement ce point de vue : non seulement le besoin d'une intime expérience des procédés et de la matière ne disparaissent pas, mais c'est d'elles, en même temps que de la connaissance de la programmation et du dessin industriel, que dépend la possibilité pour l'opérateur soit d'optimiser ce qui a été décidé par les méthodes, soit d'y participer directement ⁹.

La seconde rupture mise en évidence concerne les contraintes d'engagement liées aux coûts des matériels (éviter les arrêts : « *produire c'est dépanner* », (Bercot, 1989) et la montée des exigences de coopération avec d'autres opérateurs et d'autres services. Deux modes différents de coordination furent avancés : les tenants de l'analyse en termes de système de production mettant l'accent sur la meilleure coordination des diverses parties du système (Veltz, 1988) ; les autres cherchant à obtenir un optimum global à travers le caractère central de la fabrication, et la revalorisation du rôle de l'atelier présenté comme le lieu de synthèse des exigences requises en production ¹⁰.

Les études comparatives montrent combien une « *conception ateliériste* » de la production « *exige de continuité et d'homogénéité sociale et culturelle entre les différentes catégories de personnel de l'entreprise* ». Ainsi, au Japon, même si la production obéit à des règles différentes, elles ne se fondent pas sur la séparation entre différentes catégories professionnelles d'ingénieurs, de techniciens et d'ouvriers.

Dans le cas de la France, l'ouvrier, devenu « ouvrier-technicien », est également le meilleur « expert » de ce qui se passe sur son installation. Sa connaissance des procédés de production s'approfondit et s'étend au travail de gestion débouchant sur les relations avec la clientèle. Mais les savoirs de ce nouvel ouvrier-expert-technicien sont définis sur le mode des connaissances détenues par les techniciens, les services méthodes et de gestion de production. D'où les propositions d'élévation de la formation initiale en rupture avec les formes d'apprentissage préalablement existantes.

⁹ On est donc assez éloigné d'une activité qui se réduirait à des compétences de types techniques, mais à une nécessaire symbiose entre celles-ci, dont le poids s'est sensiblement accru avec la technicité des matériels, avec des compétences professionnelles à caractère plus empirique issues de l'expérience et plus difficilement modélisables en l'état actuel des connaissances (Caminos-Dubernet, 1992).

¹⁰ Afin que soient respectées les exigences de fiabilité des équipements, que soient évités le plus possible les pannes et aléas, celles de la qualité du produit, la livraison des commandes en juste à temps, l'atelier doit certes être relié aux autres éléments de l'espace de production, mais il demeure le lieu spécifique et privilégié, car c'est à ce niveau strictement local que toutes les exigences doivent être respectées en même temps (Bercot et alii, 1988).

Ce dernier constat est assez proche du bilan réalisé par Kern et Schumann (1984) lors d'une vaste enquête réalisée en Allemagne sur les effets de l'automatisation dans les secteurs de la machine-outil, l'automobile et la chimie. Pourtant les conséquences tirées ne sont pas identiques, particulièrement en matière de formation. A la question de savoir quelle forme d'organisation est plus performante pour l'entreprise, ils répondent que l'intelligence de la production doit se situer dans la production elle-même tout autant que dans les services hors production ¹¹. Cette tendance que les auteurs décrivent en Allemagne comme majoritairement adoptée par les entreprises se traduit par une reprofessionnalisation des opérateurs et plus largement de la production à travers la formation continue et une transformation progressive du contenu de la formation initiale des ouvriers.

Ainsi la dichotomie des savoirs (voir *supra*), les ruptures assez largement constatées et la volonté de privilégier la formation initiale ont conduit logiquement à la création d'un nouveau diplôme, de niveau supérieur à celui qui constituait le fondement de la qualification ouvrière dans les grilles de classifications. On conçoit en conséquence que l'opportunité offerte par les nouvelles technologies d'une « *rétrocession, au moins partielle, de l'intelligence, des compétences et des marges de décision des bureaux vers l'atelier* » ait vu s'opérer « *non pas une reprofessionnalisation des ouvriers de production, mais par le recours à des salariés ayant un niveau d'éducation et de formation totalement différent* » et qui seraient beaucoup plus proches « *des concepteurs et promoteurs des systèmes et modèles de rationalisation* » (Lutz et Hirsh-Kreinsen, 1988, p. 52). Ces auteurs ajoutent que ce scénario, contesté dans le cas de l'Allemagne, semble plus réaliste dans le cas de la France, « *largement tributaire pour le recrutement des compétences technico-industrielles du système de l'Education nationale, de ses valeurs et orientations méritocratiques et des critères de sélection qui y prévalent* ».

UNE OPPORTUNITÉ POUR LES ENSEIGNANTS DES LYCÉES PROFESSIONNELS

L'UIMM, en exprimant une demande de sorties supplémentaires de l'enseignement technique au niveau IV, ne demandait pas spécialement la création d'un nouveau diplôme. Elle avait d'ailleurs établi une cor-

¹¹ [...] « *Dont le savoir-faire et l'expérience ne seraient pas considérées comme un résidu irritant mais comme une composante indispensable du développement de la force productrice* » (Kern et Schumann, 1989 ; p. 402 et 403).

respondance entre les activités touchées par les mutations et les baccalauréats de technicien existant (F1, F2, F3) préfigurant les référentiels d'emploi qui allaient être créés (Solaux, 1990).

Il était cependant difficile aux autorités éducatives de satisfaire leur demande sans s'orienter vers la création d'un nouveau diplôme. Il paraissait en effet malaisé d'infléchir la logique de poursuite d'étude qui marquait et marque toujours les titulaires des BTn. Le rapprochement de l'enseignement technique de l'enseignement général a conduit à une dé-professionnalisation du profil de ces diplômes, créés en 1965, en termes de réduction de 3 000 à moins de 2 000 des heures d'atelier, d'abandon d'un modèle pédagogique différencié et d'intégration de normes et de références valorisant la poursuite d'étude vers des BTS/DUT (Prost, 1985).

Compte tenu de ce contexte, il paraissait peu réaliste de chercher à modifier l'orientation des flux. La création d'un nouveau diplôme fut donc entreprise et le nouveau profil construit, très explicitement destiné à une insertion immédiate sur le marché du travail, d'où la terminologie « professionnelle » adoptée.

L'annonce du nouveau diplôme, accessible à partir des CAP/BEP et enseigné dans les lycées professionnels, fut d'un côté largement appuyée par les syndicats d'enseignants majoritaires au sein des lycées professionnels et attachés aux spécificités de ces enseignements. Il fut de l'autre critiqué par le SNES, la CGT, le SNPES qui déploraient la distinction ainsi établie au sein du niveau IV entre l'enseignement technique et l'enseignement professionnel. Cette opposition recouvrait des conceptions différentes de la constitution des corps d'enseignants : l'affectation des baccalauréats professionnels aux lycées professionnels satisfaisait les défenseurs de la pluralité des corps, tandis qu'elle mécontentait les partisans d'un corps d'enseignants unique.

Parallèlement, un débat sur une éventuelle suppression des CAP s'organisa autour de la question du maintien ou de l'abandon du palier d'orientation en fin de 5^e, le baccalauréat professionnel devenant dans cette hypothèse essentiellement accessible à partir des BEP. Le ministère de l'Éducation nationale se fit rassurant « *l'ouverture de nouvelles sections de CAP sera poursuivie y compris celles recrutant en fin de 5^e, tant que cela sera nécessaire au regard des besoins des familles et de l'économie* ». On sait que ces déclarations ont été démenties par les faits : « *La chute des effectifs scolaires au CAP comme cela était programmé en 1985, de 339 000 à 113 323 en 1989 en est l'illustration* » (Solaux, 1990). La créa-

tion des sections de baccalauréat professionnel s'est faite à moyens constants et fut permise par la fermeture des sections de CAP (Tanguy, 1992).

Cependant, au-delà des débats sur les filières, sont précisés des intérêts catégoriels. L'affectation du nouveau diplôme aux lycées professionnels, et non aux lycées techniques, représentait une opportunité réelle de revalorisation tant des premiers établissements que de leurs enseignants qui ont assez largement appuyé ce choix. Celui-ci s'est effectivement traduit par la création d'un nouveau grade dans les corps des PCET alignés sur les indices des certifiés. Cependant cette assimilation valorisante s'effectue dans le cadre du maintien d'un statut différent. Elle fut confortée par « *le refus de voir affecté au LP des personnels appartenant à d'autres corps pour y exercer d'autres fonctions normalement dévolues aux professeurs de CET* »¹².

Ces positions ne furent donc pas partagées par les syndicats qui rassemblent principalement des enseignants du secondaire. Le SGEN et le SNES d'une part, la CGT d'autre part luttent pour le décloisonnement des filières de formation du second cycle. Ils demandaient une unification des statuts des formateurs des matières du second degré, sur la base du... bac+5, c'est-à-dire sur la base des normes en vigueur dans l'enseignement général.

En fait, comme le remarque Antoine Prost à travers l'opposition de ceux qui sont davantage partisans d'une segmentation des statuts des enseignants, le SNETAA principalement, face à ceux qui sont partisans de l'unification du corps des enseignants du second degré, ce ne sont pas uniquement des positions de type corporatiste qui s'affrontent, mais également deux conceptions différentes de ce que doit être la démocratisation de l'enseignement. Ces deux conceptions s'opposent très régulièrement depuis le début du XX^e siècle (Pelpel et Troger, 1993), à l'occasion des réformes successives qui ont marqué l'enseignement en France et les grandes étapes qui l'ont jalonné.

D'un côté les défenseurs du secondaire, partisans d'un regroupement des filières et du corps enseignant du second cycle sont « *convaincus de l'excellence de leur enseignement et de l'universalité de la culture. [En conséquence] la vraie démocratisation consiste à donner aux enfants du peuple ce qu'il y a de meilleur, c'est-à-dire à les intégrer dans le secondaire tel qu'il est. Modifier celui-ci pour les accueillir, ce*

¹² Bulletin du SNETAA n° 301, p. 23, cité par G. Solaux, 1990, p. 137.

serait donner une culture » au rabais « , ils s'y refusent avec une énergie sincère ». De l'autre, « les praticiens du primaire, qui connaissent les enfants du peuple [pour lesquels] ce discours constitue une tragique méprise : ce qui convient à la masse de la population, ce que demandent les familles et attendent les élèves, ce n'est pas une culture prestigieuse et intimidante, désincarnée et lointaine. C'est un enseignement plus concret, plus proche des préoccupations quotidiennes des élèves, plus attentif aux débouchés professionnels » (A. Prost, 1992, pp. 79 et 80).

Ce débat n'a cessé de se répéter à l'occasion des réformes qui se sont succédées et s'est poursuivi lors de la création du baccalauréat professionnel. Le processus de rapprochement entre l'enseignement professionnel et technique et l'enseignement général a retiré aux lycées professionnels leurs « bons élèves », les cantonnant désormais à la remédiation de l'échec scolaire. On peut se demander si l'épisode des baccalauréats professionnels constitue une inflexion de cette tendance lourde, ou s'il ne représente pas davantage la dernière manche d'un conflit qui, quelle que soit la sincérité des positions adoptées, a conduit à « transformer en mérite ou en incapacité personnelle ce qu'on avait auparavant imputé aux hasards de la naissance ». [...] « La charge de l'inégalité devant l'école n'incombe plus à la société mais aux individus » (A. Prost, op. cit., p. 95).

Le remplacement progressif à partir de 1975 des enseignants des lycées professionnels anciennement ouvriers, par des titulaires de BTS/DUT s'inscrit dans le même processus. Leur profil, leur pratique pédagogique, leur système de référence, leur type d'expérience les éloignent de leurs anciens collègues des lycées professionnels (Tanguy, 1991). Leur référence est le savoir théorique et scientifique. Ils tendent à infléchir leur enseignement professionnel vers celui de « principes généraux et universels dont les situations concrètes ne sont que des applications » (op. cit., p. 142). L'unification de la formation des enseignants est sans doute parachevée par celle de leur enseignement, mis en place avec les IUFM.

L'EXTENSION DES BACCALURÉATS PROFESSIONNELS : LA CONJONCTION DE DEMANDES DIVERSES

De 1986 à 1993, 35 spécialités de baccalauréats professionnels ont été créées (six spécialités étant organisées avec des options, soit 48 spécialités y compris les options) (Bouyx, 1993). Certaines spécialités ont par ailleurs déjà fait l'objet de rénovation, les baccalauréats professionnels productique

par exemple. C'est dire l'intense mouvement de transformation qu'a connu l'appareil éducatif, souvent injustement accusé d'inertie. C'est dire également l'importance de l'effort entrepris par les lycées d'enseignement professionnel pour parvenir en peu de temps à ouvrir des sections de baccalauréat professionnel.

A la rentrée 1994 le nouveau diplôme était étendu à la plupart des grandes branches professionnelles¹³. Seules quelques branches ou activités échappaient à sa création. D'un côté celles qui sont attachées à l'ancien diplôme de promotion des CAP par la formation continue que sont les Brevets professionnels. Sont dans ce cas les banques qui ont longtemps maintenu une forte tradition de formation propre (Möbus, Verdier, 1992), mais aussi des activités comme la coiffure et certaines spécialités des métiers d'art (arts du feu, musique, spectacles). Sont également concernées des branches industrielles de type process : sidérurgie, caoutchouc, verre qui, à la fois utilisent des équipements coûteux, nécessairement éloignées de la forme scolaire, mais qui se sont surtout lancées dans de lourdes opérations de requalification de leur personnel ouvrier peu qualifié par le développement de CAP par unités capitalisables, forme plus propice à la formation continue (Kirsch, 1990). Cependant est actuellement en projet un baccalauréat professionnel transversal aux activités de process (Marquette, Mériot, 1993). Il serait conçu dès le départ pour être accessible en formation continue en même temps qu'initiale.

Enfin il n'existe pas de baccalauréat professionnel dans des activités fortement orientées vers le niveau III comme les mesures physiques de contrôle et régulation ou, dans le tertiaire, le tourisme. Au niveau IV seul existe alors le baccalauréat technologique, comme propédeutique du niveau supérieur.

Cette généralisation des baccalauréats professionnels était prévisible. Elle est à la fois l'expression des attentes qui s'exprimaient à son endroit du côté des branches professionnelles, du côté des syndicats de salariés et des jeunes, ainsi que le produit de la politique éducative.

Il est certain que du côté de l'Education nationale, la conjonction de la création du baccalauréat professionnel et l'objectif fixé par la loi des 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat en l'an 2000 a joué un rôle majeur dans cette extension renforçant la tendance du système à l'homogénéisation et à la

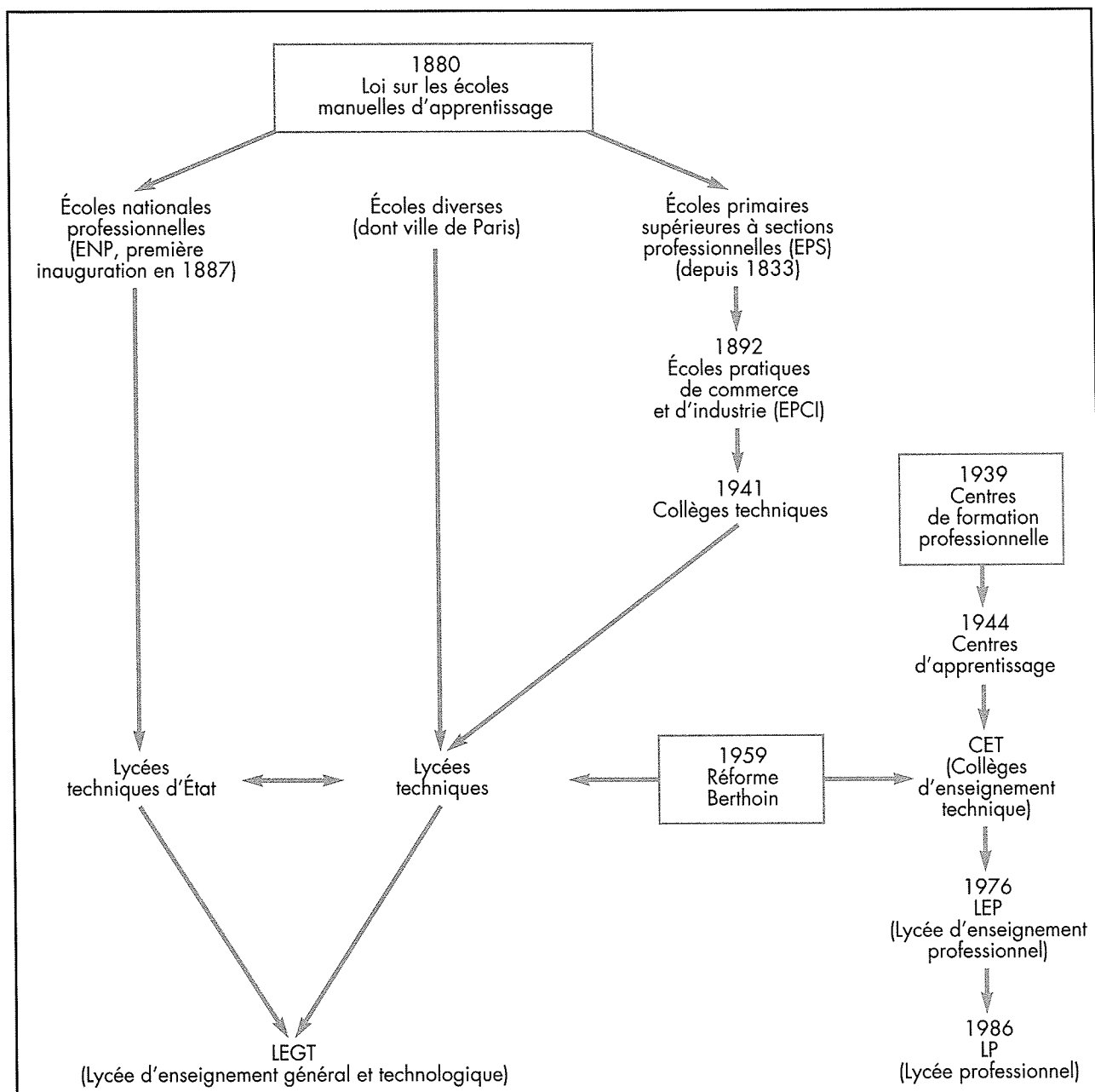
¹³ Liste des diplômes de l'enseignement technologique, Commissions professionnelles consultatives, ministère de l'Education nationale, septembre 1994, Doc. multigraphié.

Chronologie de l'enseignement technique (1880-1992)

- 1880** (11-12) Loi sur les Écoles manuelles d'apprentissage.
- 1881** Création de l'École d'enseignement primaire supérieur (EPS) et d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage de Vierzon (ENP).
- 1886** Inauguration de la première ENP à Voiron, Isère.
- 1892** Les EPS à dominante professionnelle deviennent des écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), sous tutelle du ministère du Commerce. Création de la direction de l'Enseignement technique au ministère du Commerce.
- 1900** ENP et Écoles professionnelles de la ville de Paris passent à leur tour sous le contrôle du ministère du Commerce.
- 1902** Création de l'AFDEP.
- 1911** (24-10) Création du Certificat de capacité professionnelle.
- 1912** (26-10) Création de l'École normale de l'enseignement technique, pour former les professeurs des écoles pratiques.
- 1919** (25-07) Loi Astier relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial, rendant obligatoires les cours professionnels (titre V).
- 1920** Contrôle de l'enseignement technique par le ministère de l'Instruction publique. Création d'un sous secrétariat d'État à l'Enseignement technique.
- 1925** Création de la taxe d'apprentissage (à l'époque, 0,20 % de la masse salariale).
- 1928** Loi sur l'apprentissage.
- 1937** Création des ateliers-écoles. (10-03) Loi Walter Paulin sur l'apprentissage.
- 1939** Création des Centres de formation professionnelle accélérée.
- 1941** Transformation des EPCI en collèges techniques.
- 1944** Les Centres de formation professionnelle sont transformés en centres d'apprentissage.
- 1945** Création des Ecoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) pour former les professeurs des centres. Création de l'inspection de l'Enseignement technique.
- 1946** Création du baccalauréat mathématique et technique. Première grille d'équivalence diplôme/qualification (Parodi).
- 1948** Organisation des Commissions paritaires consultatives (CPC).
- 1949** Statut des centres d'apprentissage.
- 1952** Création du brevet de technicien.
- 1954** Création du baccalauréat techniques économiques.
- 1959** Les centres d'apprentissage deviennent Collèges d'enseignement technique (CET) et les collèges techniques, les ENP, les écoles professionnelles, lycées techniques.
- 1962** Création des brevets de techniciens supérieurs (BTS).
- 1965** Création des Centres de formation des professeurs techniques adjoints (CFPTA) pour la formation des professeurs d'atelier des lycées techniques.
- 1966** (3-12) Loi d'orientation sur la formation professionnelle. Création des Instituts universitaires de technologie (IUT). Création des baccalauréats de technicien.
- 1967** Nomenclature nationale des niveaux de formation en sept classes. Création des brevets d'enseignement professionnel (BEP).
- 1971** (16-07) Loi d'orientation de l'enseignement technologique. Réorganisation de l'apprentissage. Loi sur la formation permanente.
- 1976** Les CET deviennent Lycées d'enseignement professionnel (LEP).
- 1979** Apparition des séquences éducatives en entreprise dans les LEP.
- 1985** Loi programme sur l'enseignement technologique et professionnel. Les LEP deviennent lycées professionnels (LP), et les lycées techniques, lycées d'enseignement technologique. Création des secondes indifférenciées et des options technologie des systèmes automatisés (TSA) et productive. Création des baccalauréats professionnels. Enseignement de la technologie en collège.
- 1986** Création des quatrièmes et troisièmes technologiques.
- 1987** (6-12) Loi Seguin sur l'apprentissage.
- 1989** Loi d'orientation sur l'éducation.
- 1991** Loi sur le développement des formations en alternance sous statut scolaire.
- 1992** Mise en place de la réforme des lycées en seconde.

Extrait de : *Histoire de l'enseignement technique*, Patrice Pelpel, Vincent Troger, Hachette, Collection Education, 1993.

Graphique 1
Évolution des structures de l'enseignement technique



Extrait de : *Histoire de l'enseignement technique*, P. Pelpel et V. Troger (1993).

standardisation en œuvre depuis les années 1950¹⁴. Elle était d'ailleurs explicite dans les choix du ministère avec une forte continuité malgré l'alternance poli-

14 Voir le numéro spécial de *Formation Emploi* sur L'enseignement technique et professionnel - Repères dans l'histoire (1930-1960), n° 27-28, juillet-décembre 1989, La Documentation française.

tique en 1986. Ainsi en 1988, M. Monory déclarait à l'occasion du Plan pour l'avenir de l'Éducation nationale : « C'est sur la réussite du baccalauréat professionnel que se jouera dans une large mesure l'objectif de 74 % de bacheliers » (p. 18). Le flux devait dépasser 100 000 par an et correspondre à 17 % des bacheliers. Atteindre cet objectif passait

par une généralisation de ce diplôme aux différentes activités professionnelles secondaire et tertiaire, ces derniers représentant désormais plus de 60 % des effectifs salariés.

Du côté des branches professionnelles, la demande de l'UIMM, organisation puissante et influente, se devait d'avoir un effet important. Cette branche professionnelle a fréquemment été à l'initiative des transformations de la formation professionnelle¹⁵. Sur le plan conventionnel elle joue également un rôle stratégique. La diversité des branches d'activité que représente cette puissante organisation l'amène à structurer très largement l'industrie française. Au sein des institutions tripartites que sont les commissions professionnelles consultatives, la 3^e CPC par exemple, dans laquelle intervient l'UIMM, ne compte pas moins de dix sous-commissions¹⁶.

Au-delà de la politique propre du secrétariat des CPC et en l'absence d'étude systématique sur les conditions d'élargissement du baccalauréat à des branches non initiatrices, on peut faire l'hypothèse que ce développement a pourtant bénéficié d'un assez large consensus.

Du côté des branches professionnelles, ne pas demander pour leur activité la création de ce diplôme, équivalait à ne pas bénéficier d'une transformation du « système de tri » des élèves de niveau V effectué par l'école. C'était se condamner à récupérer uniquement ceux qui étaient considérés par l'école comme les plus mauvais. Cet enjeu était d'autant plus crucial qu'il s'agissait de branches offrant des emplois peu valorisés tant par le marché du travail (salaire et orientation des flux de mobilité) que par l'école tels le BTP ou le commerce. Refuser la création de ce nouveau diplôme reviendrait à s'exclure de la transformation des « règles du jeu » et de fait à s'auto-pénaliser, pour des branches qui jouent un rôle important dans l'insertion des jeunes à la sortie du système éducatif, compte tenu de l'instabilité des conditions de gestion de la main-d'œuvre qui les caractérisent (marché dit « secondaire »).

Quant aux syndicats de salariés, ils ne pouvaient qu'accepter favorablement ce qui apparaissait comme une occasion de revalorisation du statut ouvrier.

¹⁵ En 1953 par exemple, la commission de la métallurgie avait élaboré un règlement général des CAP qui définissait un cadrage national commun à tous les CAP de cette branche (Pellet P. et Troger V., 1993).

¹⁶ Mécanique et fonderie ; automobile ; matériel agricole et de T.P. ; électrotechnique ; électronique ; aviation ; métaux en feuilles, métallerie, construction métallurgie ; sidérurgie ; automatismes et informatique des systèmes industriels ; pâte à papier, savon.

Au terme de cette reconstitution rapide des conditions de création du baccalauréat professionnel, et malgré les zones d'ombres concernant le rôle de certains acteurs impliqués, il semble fondé de considérer que la création de ce nouveau diplôme a fait l'objet d'un large consensus. Sa définition constituait une certaine réponse aux mutations technologiques, privilégiant largement la formation professionnelle initiale. A la rupture majoritairement décrite dans la nature des activités des ouvriers concernés, il a été répondu en terme d'élévation du niveau de formation. Cette solution offrait une opportunité de désenclaver les formations de niveau V et une possibilité de revaloriser des lycées professionnels ainsi que leurs enseignants. Ce nouveau diplôme devait en outre permettre une meilleure insertion à ses titulaires, remédiant ainsi à la dégradation pour les titulaires de diplômes de niveau V plus forte d'ailleurs pour les titulaires de formations industrielles que tertiaires.

Cependant, il apparaît rapidement que le baccalauréat professionnel, associé à la loi des 80 %, ne pouvait être simplement une réponse ponctuelle destinée à répondre à des besoins nouveaux, mais qu'il participait à transformer le niveau IV de formation en « norme » professionnelle, invalidant du même coup celles de niveau inférieur (Tanguy, 1992), et ce quelle que soit la nature des activités, et qu'elles aient ou non fait l'objet des transformations technologiques invoquées. C'est dire l'ampleur de la rupture. Tel est bien le contexte de cette création annoncée, et promptement conduite. A-t-elle tenu les espérances dont elle était porteuse ? C'est ce que nous allons tenter d'apprécier dans une seconde section.

LA MISE EN ŒUVRE DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL : QUEL BILAN SIX ANS PLUS TARD ?

Nous l'aborderons à travers les trois grandes questions qui se posent de manière classique à propos de l'évaluation d'un diplôme. Ce sont le caractère professionnel de cet enseignement, l'espace de qualification offert et enfin les conditions d'insertion les plus récemment observées.

LE CARACTÈRE PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT

Cette interrogation nous paraît stratégique pour interpréter la signification de l'innovation introduite avec ce diplôme. Elle prend sens essentiellement par rap-

port à la dérive « technique » du baccalauréat de technicien qui a conduit ce diplôme à ne plus répondre à des débouchés professionnels, à apparaître aux élèves comme enseigné dans des sections moins bonnes que celles de l'enseignement général, plutôt que comme des sections différentes. Cette situation fut le produit de la fusion des lycées classiques et modernes à partir de 1963. Elle a entraîné « *un alignement relatif des classes techniques sur le modèle pédagogique plus prestigieux du secondaire* ». Les horaires d'ateliers ont massivement diminué. « *La nécessité, effective, de savoirs plus théoriques justifiait ce glissement, mais les enseignements théoriques ont eux-mêmes évolué, ressemblant davantage aux enseignements scientifiques du secondaire* » [...] « *Il ne faut pas recommencer la même erreur avec les LEP* » (Prost, 1985, pp. 167 et 168).

La création du baccalauréat professionnel marque une double rupture : c'est la première fois que dans l'enseignement technique le terme de baccalauréat est associé à celui de professionnel, c'est également la première fois que, dans un diplôme professionnel, sont prévues, dès sa conception, des périodes de formation en milieu professionnel. « *L'entreprise est alors explicitement désignée comme lieu de formation au même titre que l'établissement technique* » (Pelpel, Troger, 1993). Il s'agit, selon les auteurs, anciens enseignants de l'École normale nationale d'apprentissage, du « mariage du siècle » dont les bans furent publiés au milieu des années quatre-vingt. Précédé de la reconnaissance de l'enseignement alterné comme méthode pédagogique particulière (Loi du 11 juillet 1971, article 6), suivi en 1979 (circulaire du 16 juillet) de la création des séquences éducatives en entreprises pour les élèves de CAP/BEP, il est le fruit d'une lente évolution. Enfin le dernier épisode de cette importante transformation fut joué avec la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui réaffirme le principe de l'alternance pour l'ensemble des formations scolaires mais « *le rend obligatoire dans les enseignements conduisant à un diplôme technique et professionnel* »¹⁷.

Il s'agit là d'une évolution profonde qui marque la fin d'une querelle amorcée dès le XIX^e siècle. Elle représente une double mutation : celle de la transformation de l'image de l'entreprise au sein du corps enseignant qui ne serait plus connotée négativement ; la seconde introduit l'idée d'un secteur éducatif devenu « *demandeur d'une collaboration, voire d'un partage de responsabilités avec les entreprises dans le domai-*

ne de la formation » (Pelpel, Troger, op. cit., p. 138). Il est vrai que le coût des nouveaux équipements rendait ce rapprochement indispensable, tandis que le changement profond de la société française à l'égard de l'entreprise dans les années quatre-vingt a également facilité cette innovation.

Quelles en sont les incidences ? A-t-elle effectivement permis le rapprochement des normes scolaires et des normes d'entreprise ? La professionnalisation des enseignements recherchée a-t-elle été obtenue ?

Tout d'abord il apparaît à travers l'article de Solaux dans ce numéro que ce nouveau diplôme a dû fournir des preuves tangibles de son appartenance au niveau IV. Ceci s'est traduit par deux éléments importants :

- l'augmentation des horaires de mathématiques et de physique (208 heures) et des disciplines technologiques (675 heures) par rapport au BEP en référence au « *développement de la capacité à travailler dans un champ technologique et social à la fois plus large et plus complexe* » ;
- le privilège accordé de fait à des règles d'évaluation académiques en lieu et place de démarches à caractère expérimental susceptibles de déplacer la signification des contrôles effectués.

Mais la complexité du processus d'évaluation, sa longueur, les garanties dont on s'entoure, en changeant profondément la signification : « *tout se passe comme si la validité de la note reposait sur l'académisme des modalités de notation. En effet le stage [partie professionnelle s'il en est] est fondamentalement noté sur la base du rapport écrit, sur l'appréciation de l'écrit (rapport) et de l'oral (soutenance)* ». Ainsi conclut l'auteur, « *on note davantage ce que l'élève dit de son stage et la manière dont il le dit que le stage proprement dit* ». Celui-ci ne représente d'ailleurs que 8,6 % de l'ensemble des coefficients auxquels il convient d'ajouter les 21,7 % de la pratique professionnelle en établissement scolaire, soit 30,4 % pour la partie professionnelle proprement dite. L'innovation représentée par le stage devient ainsi, en raison des modes d'évaluation en vigueur, un exercice scolaire. Cet exercice est sous-tendu par une représentation hiérarchisée des savoirs telle que « *les savoirs académiques, c'est-à-dire les plus abstraits, les plus éloignés de la vie quotidienne, les plus dépendants de la codification écrite et qui se prêtent le mieux aux procédures d'évaluation formelle* » deviennent la référence obligée. Elle conduit à s'interroger avec l'auteur sur la place que l'enseignement accorde à « l'appliqué » par rapport au « pur », au sein de chaque discipline et entre disciplines. Elle amène à vérifier si « l'appliqué » tend à se réduire au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des diplômes.

¹⁷ Le gouvernement d'Edith Cresson décide de la généralisation de l'alternance à toute formation professionnelle, technique ou générale, en 1991, tandis qu'une note de service du ministère du 9 novembre 1991 décide d'instaurer des périodes de formation en entreprise de douze semaines pour les CAP et de huit semaines pour les BEP.

Derrière cette vaste question c'est la notion même « d'appliqué » qui mériterait d'être explicitée. Peut-on considérer qu'elle correspond à l'acquisition de démarches strictement empiriques, souvent associées à une conception passéiste du métier, attachées à des dimensions de l'activité subsistant à l'état de « scories » de ce que l'on n'est pas encore parvenu à maîtriser par des lois scientifiques ? Ne peut-on admettre que « l'appliqué » est non seulement irréductible en tant que tel, mais aussi indispensable à la progression continue des connaissances en raison même du caractère nécessairement réducteur de la modélisation du réel qu'offrent les lois scientifiques ? Dans cette optique la connaissance de « l'appliqué » devient profondément complémentaire des approches scientifiques. Il offre la possibilité de contribuer à la progression des connaissances à la condition que soit utilisée pour le traitement des faits empiriques une rigueur véritablement scientifique dans leur recueil, leur analyse, leur traitement. L'appliqué perd alors son statut de « scorie », il fait partie intégrante de la réalité que l'homme essaie de maîtriser et à travers laquelle il progresse.

La définition des référentiels d'emploi elle-même n'échappe pas à une représentation hiérarchisée plutôt que différenciée des savoirs. Les dimensions professionnelles de l'activité tendent à être minimisées au profit de ses dimensions techniques et générales. L'étude réalisée par le Céreq met en évidence une « représentation schématisée » de l'activité. Le travail de préparation par exemple, dans le cas du baccalauréat professionnel productique, ne se résume pas à l'implantation de programmes ; le montage des pièces, le choix et le réglage des outils sont très largement sous-estimés. Là où les référentiels se limitent aux questions de « techniques de lancement » et de « coordination des moyens engagés », l'analyse de l'activité révèle l'incontournable nécessité de la connaissance du produit, du matériau et du procédé utilisés. La dimension technique des moyens mis en œuvre, centrale dans la définition des référentiels, s'appuie nécessairement sur une utilisation efficace de leur combinaison avec les dimensions professionnelles précédemment signalées. Ainsi tant les configurations techniques en usage, les choix d'organisation du travail que les contraintes d'efficacité se trouvent très distants d'une conception qui consiste à voir les ouvriers comme « des opérateurs intervenant à distance sur des ensembles de moyens intégrés » (Veneau, Mouy, dans ce numéro).

Le caractère peu professionnel, ou insuffisamment professionnel, des référentiels d'emploi au regard de l'activité exercée mériterait sans doute d'être plus systématiquement établi. Dans les cas étudiés par le

Céreq, il a été également constaté que cette tendance se trouve accentuée par les pratiques des enseignants qui, à l'intérieur des définitions données par les référentiels, ont tendance à privilégier certains apprentissages plus valorisés dans la hiérarchie des connaissances. Tel est le cas de la programmation¹⁸. Ceci s'explique d'autant plus aisément que la culture des enseignants, leur mode de formation (BTS/DUT) les éloignent d'une pratique professionnelle et d'une véritable expérience de l'activité à enseigner. La composante scolaire de la formation les conduit assez logiquement à mieux maîtriser eux-mêmes ce que l'école leur a enseigné (Tanguy, 1991).

Si les raisons de cette situation sont relativement explicites, nous les avons évoquées dans la première section, les conséquences le furent peut-être moins.

Il est vrai que l'école, comme les entreprises, a eu à s'adapter très rapidement aux technologies nouvelles. L'effort à entreprendre pour faire face à ce changement n'était pas mince et le recours à des enseignants plus diplômés constituait la voie la plus rapide. Il confortait la volonté de revalorisation du statut de ces mêmes enseignants auxquels la maîtrise d'une véritable pratique professionnelle n'a pas été maintenue obligatoire, au-delà de stages ponctuels. Mais il faut également admettre que, compte tenu de la hiérarchie des savoirs en vigueur, cette obligation pouvait sembler superflue : elle ne présentait pas d'inconvénients redoutables par rapport à une conception consistant à considérer que l'école n'a pas pour mission d'adapter les jeunes à des besoins particuliers d'entreprises. L'école donne un certain bagage de savoirs, aux entreprises de faire l'adaptation en termes de savoir-faire. Ce modèle est assez voisin de celui privilégié dans les formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs lequel, dans ce cas, est assez largement accepté.

En réalité le problème paraît plus complexe. Retenir cette conception d'une division des rôles entre école et entreprise suppose que ces dernières acceptent de faire cette « adaptation » des jeunes diplômés. Les grandes entreprises admettent assez facilement d'attendre un délai d'un an et demi à deux ans, avant que le jeune diplômé puisse être réellement performant sur sa machine. Ceci est moins évident de la part des petites et moyennes entreprises où s'insèrent majoritairement les jeunes. Cette situation peut présenter pour elles de réelles difficultés et les conduire à différer certains recrutements dans une conjoncture économique incertaine.

¹⁸ Ce diagnostic de dérive par rapport aux référentiels a été confirmé par des responsables du corps d'inspection de certaines spécialités.

L'autre conséquence est de rendre très difficile l'utilisation d'un même diplôme pour la formation initiale et pour la formation continue. Il est en effet difficile sinon impossible à travers une grille d'évaluation, principalement orientée sur la maîtrise de connaissances abstraites, de conduire des ouvriers à l'obtention d'un titre nouveau, alors même que les entreprises reconnaissent leur progression au travers de leur activité et de leurs performances. La maîtrise qu'ils ont de leur activité, sur la base de laquelle peut être construite leur acquisition vers des savoirs plus techniques et théoriques n'est pas, de fait, prise en compte. Il en résulte un sentiment de découragement, produit à la fois de l'importance de l'effort à entreprendre pour combler l'écart entre la maîtrise professionnelle de départ et la cible diplômante visée, mais également l'impression d'une négation de la valeur réelle de cette maîtrise professionnelle. Enfin cette situation ne contribue pas à améliorer l'institutionnalisation de la formation dans la mesure où, s'il devient fondé d'admettre que les savoirs sont acquis au sortir de la formation professionnelle initiale, ils ne constituent pas pour autant une qualification¹⁹.

Parallèlement, le processus pédagogique implicite à ce mode d'acquisition des compétences, fondamentalement construit sur une démarche de type déductif, n'est pas nécessairement pertinent pour l'ensemble des activités. Il peut être efficace pour l'électricité, l'électronique et l'électromécanique, et poser problèmes en mécanique et plus largement dans les activités moins formalisées de transformation de la matière par usinage, ou par des moyens physico-chimiques²⁰.

Certaines interprétations suggèrent que le problème serait moins lié à la définition du profil du diplôme et des référentiels qui l'accompagnent, qu'à la forme pédagogique adoptée, alternance scolaire ou apprentissage. C'est en particulier le point de vue fréquemment adopté par le patronat. L'ouverture de l'école à l'entreprise et l'intégration de stages dans la construction des diplômes représentent certes une évolution favorable à la professionnalisation de l'enseignement, facilitant ultérieurement l'insertion des jeunes. Elle est également une opportunité pour les entreprises, leur permettant de réapprendre l'accueil

19 Voir l'interview de Dominique de Calan, secrétaire général adjoint de l'UIMM, dans *Liaisons Sociales*, janvier 1993 : « Le problème des niveaux devient absurde. Soit on retient les niveaux pour classer les diplômes et on les abandonne pour les qualifications, soit cette hiérarchie est maintenue pour les qualifications, alors il faut l'abandonner pour les diplômes », in « Les bacheliers devront bientôt passer un CAP ou un BEP ».

20 Pelpel et Troger (op. cit.), considèrent que les modèles pédagogiques dominants à un moment donné sont fortement orientés par les industries les plus représentées dans les effectifs formés. Ils font ainsi le constat d'une moindre prise en compte par les modèles depuis les années soixante des démarches des activités de la mécanique, voir p. 296.

des jeunes. Il serait cependant illusoire de considérer que cette forme pédagogique résout d'emblée un certain nombre de questions dont dépend son efficacité : l'organisation adoptée par l'entreprise plus ou moins favorable à une activité éducative, l'organisation du déroulement du stage, la formation tant pédagogique que professionnelle des tuteurs²¹. Les résultats de l'étude réalisée par Lechaux (dans ce numéro) conduisent à tempérer cet optimisme. Ils montrent en effet que les représentations des enseignants, qu'ils relèvent de l'école ou des CFA, sont homogènes, mais qu'elles diffèrent en revanche profondément entre les deux diplômes étudiés : le baccalauréat professionnel électrotechnique d'un côté et le baccalauréat professionnel vente/représentation de l'autre.

Tout semble se passer comme si les activités susceptibles d'utiliser efficacement les savoirs théoriques les mobilisaient largement. Ce n'est que dans le cas où ceux-ci se révéleraient insuffisants à la conduite de l'activité, qu'une démarche plus inductive serait retenue. Selon les spécialités, il est évident que la coopération avec l'entreprise de stage va s'inscrire dans un contexte très différent. Dans le cas d'une démarche plus inductive, la collaboration école/entreprise est relativement aisée et s'impose comme une nécessité, offrant aux étudiants un système cohérent entre les deux temps éducatifs. Dans le cas d'une démarche déductive elle est plus difficile. La distance des points de vue génère des tensions fortes qui ne font que conforter les écarts initiaux des représentations de chaque acteur. Dans ce cas le jeune ne peut s'en sortir qu'en acceptant l'un ou l'autre système. Ceci suppose qu'il construise le deuil de l'un d'entre eux. L'alternative se résume pour lui à la poursuite d'étude vers le BTS/DUT d'un côté, avec toutes les difficultés que l'on connaît, ou l'intégration à l'entreprise et à ses représentations de la compétence professionnelle.

Il serait certes plus confortable pour les enseignants que l'ensemble des activités relèvent d'un modèle déductif, contenant une dominante d'enseignements théoriques mieux formalisés. Ils sont plus faciles à enseigner. Il est plus difficile d'accepter la diversité et de prendre en compte des dimensions plus empiriques, marquées du sceau d'une moindre progres-

21 Comme le note justement Vincent Merle (1994), « On ne peut réduire l'alternance à un modèle pédagogique dont l'efficacité serait indépendante des circonstances et des modalités de sa mise en œuvre », in *Les Formations en Alternance : quel avenir ?*, Céreq, OCDE. Voir également (Y. Lichtenberger, 1995). – Une étude comparative réalisée dans le secteur du Bâtiment référé au secteur industriel de différents pays développés a montré que les conditions de formation des ouvriers en entreprise étaient beaucoup plus strictement définies en Allemagne que dans le cas de la France, (Campinos-Dubernet, Grando, 1988) ; (Möbus, Grando, 1988).

sion des connaissances et en conséquence moins valorisées²².

UN « ESPACE DE QUALIFICATION » FLOU

Il est généralement admis que l'institutionnalisation des relations formation-emploi est relativement faible en France (Maurice, Sellier, Silvestre, op. cit.). Ceci paraît d'ailleurs plus fondé dans le cas des diplômes ouvriers que dans celui des ingénieurs et des techniciens (voir pour cette dernière catégorie Eyraud et alii, 1989). En ce qui concerne les emplois d'ouvriers, nombre d'analystes se satisfont d'une simple mise en correspondance des niveaux de diplômes et des niveaux de qualification. Cette démarche conduit à supposer implicitement que la correspondance entre spécialité de formation (CAP ou BEP de menuisier) et spécialité d'emploi (menuisier) est superflue, un CAP/BEP de coiffeur de niveau V fera tout aussi bien l'affaire. Or, y compris dans les pays où l'institutionnalisation des titres professionnels est forte, elle ne s'exerce que dans la mesure où les compétences détenues correspondent effectivement à celles mobilisées dans l'emploi. La vérification de cette correspondance est indispensable à l'évocation d'un déclassement. La comparaison en termes de diplômes et d'emploi est insuffisante à l'évocation d'un déclassement en l'absence de vérification de la correspondance des spécialités.

A une faible institutionnalisation, difficile à cerner quantitativement, vient s'ajouter dans le cas du baccalauréat professionnel un problème supplémentaire : celui de son ambiguïté statutaire initiale. Plusieurs interprétations en témoignent. D'un côté la mission Education-Entreprises confiée à M. Bloch par J.P. Chevènement demande la création d'un diplôme de baccalauréat professionnel « pour occuper un emploi de technicien »²³, de l'autre le Groupe des Enseignements Technologiques de niveau IV se réfère, pour fonder la création d'un nouveau diplôme, à de « hautes qualifications ouvrières ». Les référentiels d'emploi des baccalauréats professionnels évoquent

22 Les entreprises elles-mêmes ne sont pas exemptes de ce type de représentation. Ainsi une étude récente du GIP Mutations industrielles, réalisée par J.C. Thenard à Renault dans le cadre de l'Observatoire des métiers, montre que les activités de mécanique sont largement moins valorisées et reconnues que celles de l'électromécanique. Ceci se traduit par un moindre effort de formation continue à destination des techniciens d'atelier de cette spécialité et par un niveau de classification moindre pour ceux-ci. Or, si actuellement les problèmes d'électronique et d'électromécanique paraissent relativement résolus dans le cas de l'automatisation des équipements, ceux de mécanique le sont assez mal. Les conséquences de cette situation sont pénalisantes pour l'entreprise.

23 Rapport et recommandations de la Mission éducation-entreprises, p. 36.

pour leur part la figure du technicien, « *technicien d'atelier* » (Veneau et Mouy, dans ce numéro). C'est d'ailleurs en référence à ce profil que fut explicitement construit le diplôme du baccalauréat professionnel.

L'appellation de technicien, ambiguë dans l'esprit de ses utilisateurs, consistait à marquer une élévation du niveau de qualification fortement référée au « technicien d'atelier » aboutissement de la carrière ouvrière dans la grille de la métallurgie²⁴. Cependant, faire de ce positionnement un emploi d'arrivée à partir de l'expérience de la formation continue, ou un emploi de départ à partir de la formation initiale, en change profondément la signification. Il suppose d'éclaircir la différence statut/profil assez rarement explicitée. Ainsi que l'a montré C. Marquette (1995) à propos de la chimie et de la parachimie, il existe une différence fondamentale entre le technicien d'atelier qui a pour fonction d'intervenir sur la fabrication, de la conduire, d'en améliorer le déroulement par la mise en œuvre de connaissances construites principalement à partir de la pratique industrielle et d'un technicien qui remplit un rôle fonctionnel à côté de la fabrication. Dans le second cas un accès direct à partir de la formation initiale est tout à fait envisageable et même souhaitable. Dans le premier cas il est plus difficile, sauf à introduire une transformation profonde du profil de la formation initiale construite de façon suffisamment professionnelle pour qu'elle puisse être accessible également par la formation continue (Marquette et Mériot, 1993).

Du point de vue des négociations collectives dès le début des années 1990, 8 % des conventions mentionnaient le baccalauréat professionnel (Jobert, Tallard, 1993). Elles seraient 12 % actuellement. Cependant les règles de reconnaissance de ce diplôme ne sont pas véritablement unifiées. Si d'une manière assez générale il y a eu consensus entre les syndicats de salariés et les directions patronales pour faire de ce diplôme un moyen de revalorisation des filières ouvrières, les modalités de prise en compte en terme de positionnement ont fait l'objet de conflits.

Dans les grilles à critères classants par exemple, qui comportaient des seuils d'accueil systématiques pour les diplômes de niveau IV et les situaient le plus souvent au premier coefficient de la grille technicienne, le baccalauréat professionnel est venu perturber ce classement, puisque le consensus syndicats/patronat sur le caractère ouvrier de ce diplôme a poussé à le dissocier de l'acquisition du statut de technicien.

24 Les nouvelles règles institutionnelles dans la métallurgie en 1975, 1980 et 1983 prolongent la filière ouvrière au-delà du P3 à TA1 (coef. 240), puis TA2 (coef. 255), TA3 (coef. 270) et TA4 (coef. 285). Elle organise ainsi un chevauchement entre la carrière ouvrière et la carrière technicienne.

Dans les équipements thermiques les titulaires du baccalauréat professionnel sont classés en dessous de ceux qui détiennent le baccalauréat technologique. Enfin la grille ouvrière des travaux publics présente une disposition originale favorisant les possibilités de carrière des titulaires du baccalauréat professionnel à l'issue d'une période probatoire fixée à douze mois.

Les résultats obtenus, tant par les enquêtes d'insertion des premières générations par l'observatoire EVA²⁵ que l'enquête récente du Céreq présentée par Veneau et Mouy, témoignent d'un classement des diplômés principalement dans la catégorie ouvrière dans l'industrie, y compris lorsque leur activité s'exerce dans des fonctions connexes de la fabrication et dans des services techniques.

Par ailleurs, cette même enquête montre qu'en terme de place dans l'organisation du travail, la différenciation BEP/baccalauréat professionnel est loin d'être évidente. C'est le cas des conducteurs d'installations automatisées. Dans la maintenance, les activités attribuées aux bacheliers professionnels sont nettement différenciées de celles des techniciens ; dans le montage par contre la coupure avec les techniciens est moindre. Alors que le baccalauréat professionnel productique a été conçu en référence au profil des techniciens d'ateliers, l'enquête révèle qu'aucun des bacheliers employés en usinage mécanique n'est classé dans cette catégorie.

Si les pratiques de classification de ces diplômés sont donc relativement peu explicites, ce qui l'est peut-être moins, et c'est dans ce sens que peut être utilisée la notion « d'espace de qualification »²⁶, c'est la carrière escomptée. L'hypothèse initialement établie est qu'elle devrait être plus rapide que celle des titulaires de CAP-BEP. Le recul temporel est certes insuffisant (au plus cinq ans d'ancienneté), mais les premiers enseignements ne se révèlent pas à cet égard optimistes.

Tout d'abord la comparaison de l'évolution professionnelle des baccalauréats professionnels, avec les CAP-BEP de génération équivalente, n'a plus vraiment lieu d'être dans la mesure où l'introduction des premiers risque assez vraisemblablement d'obérer en l'absence de politique volontariste la progression des

diplômés de niveau V. De manière équivalente, les titulaires du baccalauréat professionnel sont eux-mêmes confrontés à la concurrence des niveaux III, assez massivement recrutés dans les années 1980 (Bonneau, 1991). Leur aspiration à accéder dans les services techniques est nécessairement rendue difficile, d'autant que les techniciens supérieurs avec lesquels ils entrent en concurrence, sont jeunes pour la plupart.

Par ailleurs les perspectives d'encadrement de la fabrication, envisagées par les référentiels, paraissent assez largement compromises. D'un côté l'insuffisance de leur pratique professionnelle n'autorise pas rapidement leur substitution à l'ancienne maîtrise et de l'autre la réduction des lignes hiérarchiques combinées à la réduction des effectifs induisent mécaniquement une diminution des opportunités.

En conclusion, si les perspectives les plus favorables sont celles de l'accès à un emploi de technicien d'atelier, le profil des titulaires de baccalauréat professionnel et le temps nécessaire à une véritable maîtrise professionnelle de l'activité, ne peuvent permettre d'envisager pour les diplômés un accès direct à ces emplois. Parallèlement, le renforcement du poids des services techniques dans les années quatre-vingt et la faible remise en cause de l'organisation du travail offrent vraisemblablement des opportunités moindres que ce qui avait été initialement prévu. Veneau et Mouy résument très clairement la situation en constatant que « *c'est bien dans une logique de déclassement que s'inscrit, majoritairement, l'embauche des bacheliers* ».

Au regard des choix adoptés dans d'autres pays, il ne paraît pas véritablement surprenant que la politique de formation initiale adoptée – développer des formations correspondant à tous les échelons de la hiérarchie des emplois – ait assez naturellement conduit, dans un contexte de réduction d'effectifs, à des difficultés. Préserver dans ce contexte des opportunités d'évolution pour les niveaux inférieurs vers des emplois supérieurs suppose la construction de stratégies explicites et d'anticipations fondées. En percevoir la nécessité est aisé, organiser cette mise en œuvre est moins simple. Pourtant l'efficacité des entreprises dépend du développement de coopérations tant fonctionnelles que statutaires entre les différentes catégories de personnel. Ces coopérations sont facilitées lorsque les individus ont l'expérience antérieure d'activités avec lesquelles il s'agit de coopérer, mais entrevoient aussi des perspectives d'évolutions professionnelles en réponse aux efforts accomplis. A cet égard, les solutions éducatives mises en œuvre, qui ont pourtant bénéficié d'un large consensus, se révèlent, en l'absence d'une reprise assez improbable de la croissance de l'emploi, lourdes de difficultés à venir.

25 Ainsi parmi les diplômés de MSMA (Maintenance des systèmes mécaniques automatisés) sortants de 1987, enquêtés en 1989, avaient été classés lors de leur recrutement : 33 % OS, 33 % OQ, 10 % employés, 24 % techniciens. Au moment de l'enquête les OQ étaient passés à 38 %, les techniciens à 36 % [Guilliet, Pottier, 1990].

26 « *Au face à face traditionnel entre les savoirs acquis par les travailleurs et les tâches qu'ils exécutent [...] tout aussi fructueux est un rapprochement théorique entre les formes de distribution des tâches qui prévalent dans un ensemble économique donné et la nature de la compétition ou de la coopération qui s'établissent entre les travailleurs* » [J. Silvestre, 1986].

UNE INSERTION QUI NE FAIT PLUS PREUVE

Le diagnostic d'insertion favorable des titulaires du baccalauréat professionnel a largement contribué à conforter les choix de politique éducative de la même manière qu'à l'inverse, un diagnostic défavorable de diplômés de niveau V a induit une série de choix, dont l'organisation de leur poursuite d'étude.

Les enquêtes d'insertion disponibles réalisées par l'observatoire EVA autorisent désormais un certain recul par rapport à la période de création de ce diplôme. Elles permettent d'observer les conditions d'insertion de la troisième génération : les sortants de 1990 observés en 1992. Ce moment d'observation est important parce qu'il correspond au moment de la « montée en charge » du dispositif.

Quels en sont les résultats ?

Le premier constat est celui du maintien du taux de poursuite d'études autour de 30 %, d'un diplôme prévu pour l'insertion sur le marché du travail, vers des formations de niveau III dont l'accès sera incontestablement plus difficile que si il avait été entrepris à partir du baccalauréat technique.

Le second constat est celui des conditions d'insertion très différenciées entre d'un côté les spécialités industrielles et de l'autre les spécialistes tertiaires (Eckert dans ce numéro).

A l'intérieur des spécialités industrielles la situation n'est pas homogène, entre les titulaires du baccalauréat professionnel Maintenance des systèmes mécaniques automatisés (MSMA), qui s'insèrent dans des conditions convenables, comparables à celles des sortants de 1988, et les titulaires des diplômes Équipements électriques industriels (EIE) et productique qui voient leurs conditions d'insertion nettement dégradées en l'espace de quatre ans. Quelles en sont les raisons ? La conjoncture économique défavorable en ce début des années 1990, comparée à l'embellie de la fin des années quatre-vingt n'est certes pas neutre. Le rythme important de la croissance de ces deux diplômes, supérieur à celui des MSMA l'est également. Ces deux arguments explicatifs sont, à juste titre, mobilisés par Eckert. Pourtant, il paraît fondé d'ajouter à ceci un autre élément, celui de la plus ou moins grande qualité de la relation formation-emploi sous l'aspect des modalités de réponse de la formation aux besoins exprimés par les entreprises. Elle s'apprécie pour partie (pour partie seulement, voir le point précédent sur les classifications) par les conditions d'utilisation de ces diplômés.

Le diplôme MSMA, bien que faisant l'objet de critiques dans le domaine des compétences de méca-

nique et de dessin industriel souvent considérées comme insuffisamment maîtrisées, fait cependant globalement l'objet d'un consensus quant au profil d'emploi visé (Veneau, Mouy, opus cit.). Par rapport aux titulaires de BEP, on reconnaît au titulaire du baccalauréat professionnel une meilleure maîtrise du système technique et des capacités d'adaptation plus rapides. Les emplois auxquels il permet d'accéder présentent en outre l'avantage d'être très largement diffusés dans les secteurs industriels. A l'inverse, les emplois visés par le profil EIE sont beaucoup plus flous. En particulier dans le domaine de la conduite de ligne automatisée, ils sont en concurrence avec les diplômés de BEP. En ce qui concerne le baccalauréat professionnel productique, le grand reproche qui lui est adressé est moins celui de la cible visée en terme d'emploi relativement bien défini, que le décalage enregistré entre un profil fortement orienté vers des activités de programmation, mais dont les compétences dans les domaines de l'usinage et du montage ne se révèlent pas réellement supérieures à celles détenues par les niveaux V. Ceci ne leur permet d'ailleurs pas de tirer le profit légitimement escompté de leur compétence dans le premier domaine évoqué.

Aussi paraît-il fondé de considérer que la plus ou moins grande pertinence du profil des diplômés par rapport aux emplois visés, n'est vraisemblablement pas indifférente aux conditions d'insertion récemment observées. L'intérêt plus ou moins grand qu'ils représentent pour les employeurs se combine, certainement, aux effets d'une conjoncture dégradée et de la croissance des effectifs formés.

Le troisième constat extrait du bilan de l'enquête EVA concerne les conditions d'insertion défavorables des spécialités tertiaires de « bureautique-secrétariat » et de « bureautique-comptabilité » entre 1990 et 1992. Ces spécialités sont très majoritairement féminines. Leurs effectifs ont littéralement explosé entre 1988 et 1990. Le volume de leurs sortants a été multiplié respectivement par 5,42 et 6,37 entre ces deux dates, contre 4,17 pour l'ensemble. La concentration des orientations scolaires des filles dans ces spécialités renforce les phénomènes de concurrence entre diplômés des différents niveaux mentionnée plus haut²⁷.

L'ampleur des mouvements produits par les effets de conjoncture se révèle particulièrement frappant pour ces spécialités. Elle est illustrée par l'aggravation

²⁷ Le Bilan des scolarités féminines par niveaux et spécialités à partir de l'enquête FQP (Formation-qualification professionnelle) montre une étonnante stabilité de la part des filles dans les filières scientifiques et techniques de 1970 à 1985, autour de 16 % contre 45 % pour les garçons, voir Marry C. (1989).

Graphique 2

Évolution de la part d'une génération obtenant le baccalauréat

Intitulé des séries du baccalauréat général

Séries A :

- A1 : Lettres – Sciences
- A2 : Lettres – Langues

Séries B – Économique et social

- Séries C – Mathématiques et sciences physiques
- Séries D – Mathématiques et sciences de la nature
- Séries D' – Sciences agronomiques et techniques
- Séries E – Sciences et techniques

Intitulé des séries du baccalauréat technologique

Séries F :

- Secteur industriel :
- F1 – Construction mécanique
 - F2 – Électronique
 - F3 – Électrotechnique
 - F4 – Génie civil
 - F5 – Physique
 - F6 – Chimie
 - F7 – Biochimie
 - F8 – Biologie
 - F9 – Équipement technique du bâtiment
 - F10A – Option appareillage
 - F10B – Option optique

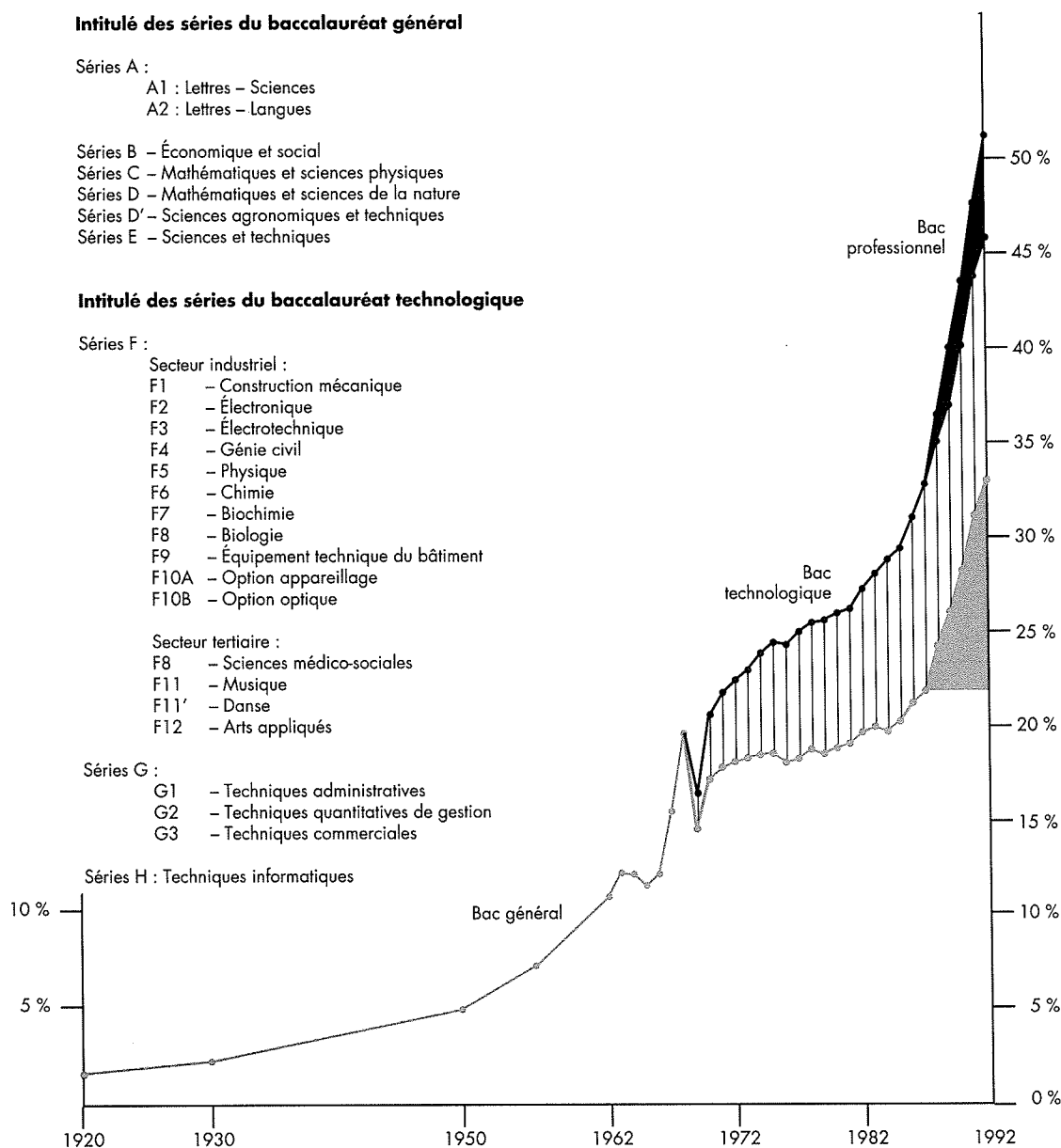
Secteur tertiaire :

- F8 – Sciences médico-sociales
- F11 – Musique
- F11' – Danse
- F12 – Arts appliqués

Séries G :

- G1 – Techniques administratives
- G2 – Techniques quantitatives de gestion
- G3 – Techniques commerciales

Séries H : Techniques informatiques



Source : ministère de l'Éducation nationale – Note d'information 93-22 (mars).

marquée des taux de chômage en début de période par rapport aux sortants de 1988, et surtout l'aggravation continue de ceux-ci au cours de la première année. La meilleure insertion relative des spécialités industrielles par rapport aux spécialités tertiaires, alors même que l'on constate parallèlement une dégradation plus forte de l'emploi industriel que de l'emploi tertiaire a été un phénomène récurrent depuis la crise de 1975 et se trouve récemment confirmé par

le résultat du recensement. Cette position plus favorable des spécialités industrielles n'est pas propre au niveau IV. De même l'insertion régulièrement plus facile des garçons principalement orientés vers ces spécialités, que les filles presque exclusivement destinées aux spécialités tertiaires qui, même mixtes, confirment le désavantage des filles, est également une constante depuis près de 18 ans. En d'autres temps les mêmes constats avaient été effectués à propos des niveaux V

(Y. Grelet, X. Viney, 1990). Ils avaient fondé le bilan défavorable de l'insertion des niveaux V conduisant en conséquence à argumenter en faveur de l'éclatement des analyses relatives au niveau V, la globalisation souvent utilisée pour ce niveau gommant du même coup les différences industrielles/tertiaire, garçons/filles.

Est-il véritablement surprenant de constater que dans un contexte où l'emploi devient rare et où les flux du niveau V se déplacent vers le niveau IV, les mêmes difficultés resurgissent ? Tout semble s'être passé comme si elles se focalisaient un peu différemment, sous l'effet d'un simple mouvement de translation aggravé par une conjoncture particulièrement médiocre.

Une des difficultés demeure sur le plan de l'analyse, celle de l'utilisation massive de l'argument d'insertion favorable, pour conforter les orientations de la politique scolaire. Le caractère de protection du chômage offert par un diplôme ne subsiste en période d'insuffisante création d'emplois que dans la mesure

où il n'y a pas généralisation de l'accès à ce diplôme. En effet puisqu'il existe des possibilités de déconnexion forte entre l'évolution des emplois et le volume de l'offre de formation, la protection offerte par un diplôme ne joue que dans des conditions précises. On peut le regretter mais tel est bien le constat aussi dramatique soit-il pour toute une génération et il serait totalement infondé d'en imputer la responsabilité à l'école. En conséquence, dans la situation actuelle, les phénomènes de files d'attente subsistent quels que soient les déplacements opérés au sein de cette file. L'important est surtout de n'être pas situé en queue. Le diplôme demeure effectivement un « signal » sur le marché du travail, un signal de sélection et les employeurs seront enclins à élever le niveau de recrutement et à sous-classer. Ce n'est qu'à partir du moment où le sous-classement revêt des effets pervers (désimplification des jeunes embauchés, désorganisation des systèmes de repères internes des qualifications...) que la course-poursuite engagée risque de s'infléchir²⁸.

Tableau 1
Répartition des bacheliers (admis) selon le type de bac
Évolution 1987-1993

	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Bac général	66,3	66,0	65,0	64,1	63,9	62,2	62,1
Bac technologique	33,4	31,8	30,9	29,6	27,8	27,4	26,4
Bac professionnel	0,3	2,2	4,1	6,3	8,3	10,4	11,5
Total : 100 %	283 162	318 197	354 118	391 274	424 459	445 929	456 289

Source : ministère de l'Éducation nationale – Note d'information 93-22 (mars) et 94-23 (mai).

Dans le cas du baccalauréat professionnel la coïncidence de la création de ce diplôme et l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat a profondément déplacé tant l'objectif initial que les résultats obtenus.

ET SI LE BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL REPRÉSENTAIT UN FORMIDABLE MOUVEMENT DE FUITE DU STATUT OUVRIER ?

La médiocrité du statut des ouvriers en France, principalement des ouvriers qualifiés, est l'un des résultats des études comparatives. La frontière entre ouvriers qualifiés et ouvriers non-qualifiés bien que forte l'est nettement moins que dans d'autres pays à culture

professionnelle plus établie. Le développement du marché interne pendant les trente glorieuses a privilégié la formation sur le tas et une qualification principalement fondée sur l'expérience. Le peu d'ouvriers qualifiés en emploi actuellement formés dans le diplôme de référence de leur catégorie professionnelle (en évacuant l'importante question de la correspondance des spécialités d'emploi et de formation) est faible. Selon l'enquête emploi, elle atteignait 46,3 % des effectifs en 1992, 50,6 % si l'on inclut les diplômes de niveau supérieur qu'ils soient professionnels, techniques ou généraux²⁹. Il n'est pas en effet nécessaire de détenir ce diplôme pour accéder

²⁸ Les employeurs commencent d'ailleurs à remettre en cause les politiques d'escalade du diplôme dans les recrutements. Voir *Usine nouvelle*, « Recruter au niveau adéquat » n° 2486, janvier 1985.

²⁹ Les statistiques disponibles ne permettent pas d'établir cette différenciation, ce qui paraît significatif.

à l'emploi d'ouvrier qualifié, l'expérience détenue pouvant être considérée comme équivalente. La montée de l'offre de diplômés conduit à modifier cette situation. Elle continue cependant d'appartenir à l'ordre des possibles.

La médiocrité du statut social des ouvriers se manifeste à travers un écart important dans la hiérarchie des salaires entre catégories socioprofessionnelles. Selon l'enquête structure des salariés de 1986, le salaire d'un ouvrier très qualifié³⁰ était à la fin des années quatre-vingt supérieur de 33,7 % à celui d'un ouvrier non qualifié, mais celui d'un employé très qualifié l'était de 36,6 % et celui d'un technicien supérieur de 65,7 %. Le salaire de l'ingénieur ou du cadre supérieur au grade le plus élevé était, à la même date, de 247,6 % supérieur à celui de l'ouvrier non qualifié et de 213,9 % à celui de l'ouvrier qualifié (voir tableau n° 2). Dans un pays comme l'Allemagne, les écarts de salaire cols bleus, cols blancs sont beaucoup plus réduits (Depardieu, Payen, 1986). Ainsi l'écart ouvrier qualifié/cadre est inférieur de 15 % à l'écart constaté en France une fois intégrée la possibilité de non déclaration des salaires élevés définie à des seuils comparables dans les deux pays et utilisée à 4 % en France contre 20 % en Allemagne. Si l'éventail des salaires féminins est également plus resserré qu'il ne l'est en France, on constate toutefois des écarts plus importants avec les salaires masculins ouvriers dans le cas de l'Allemagne.

Au Japon, il est significatif qu'un ouvrier âgé expérimenté ait un niveau de salaire supérieur de 40 % à celui d'un ingénieur débutant (Nohara, 1994).

La médiocrité de ce statut est associée au caractère dévalorisé des formations qui y conduisent. C'est par l'échec que se fait en France l'orientation vers l'enseignement technique et, a fortiori professionnel. La primauté de l'enseignement général est encore actuellement largement incontestée.

Le désenclavement récent de l'enseignement professionnel de niveau V a-t-il profondément modifié les représentations des familles à l'égard de cette situation ? Certes l'augmentation du taux d'accès au niveau IV est impressionnante (voir graphique n° 2) mais les effectifs du baccalauréat professionnel y ont faiblement contribué. La translation de niveau a principalement bénéficié à l'enseignement général, l'accroissement des admis a été deux fois supérieur en valeur absolue à celui des baccalauréats profes-

³⁰ Nous n'avons pris en compte que les écarts entre salariés masculins. La situation des femmes est systématiquement plus défavorable (Jean-Louis Lheritier, 1992).

Tableau 2
L'effet de la catégorie socioprofessionnelle et de la qualification détaillée sur le salaire des hommes
(en %)

Qualifications	Industrie	Bâtiment	Services
Ouvriers (niveau)			
non qualifiés 1 (réf.)	0	0	0
non qualifiés 2	3,2	0,3	2,8
semi qualifiés 3	5,9	1,5	4,9
semi qualifiés 4	10,5	5,7	10,0
qualifiés 5	16,5	8,5	13,2
qualifiés 6	25,3	13,4	18,5
très qualifiés 7	33,7	22,8	25,6
Employés			
non qualifiés	10,0	18,1	3,0
qualifiés	18,0	23,7	16,1
très qualifiés	36,6	46,8	29,8
Agents de maîtrise			
1er niveau	50,3	49,3	35,8
2ème niveau	70,9	68,9	54,3
Techniciens			
ordinaires	43,7	51,8	48,2
supérieurs	65,7	77,9	62,6
Ingénieurs et cadres			
débutants	119,8	129,4	108,1
confirmés	156,0	174,2	148,6
supérieurs	247,6	244,1	246,8

Réf. : niveau de référence.
Champ : salariés de 18 à 59 ans à temps complet et payés intégralement sur l'année.
Sources : Insee, enquête sur la structure des salaires en 1986, in *Économie et statistiques* n° 257, septembre 1992.

Lecture : en 1986, « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire à âge, ancienneté, catégorie socioprofessionnelle, qualification détaillée, nationalité, secteur, taille, etc., identiques, les ouvriers très qualifiés percevaient, dans l'industrie, un salaire supérieur de 33,7 % à celui des ouvriers non qualifiés de niveau 1, pris comme référence. Pour les techniciens supérieurs, l'écart était de 65,7 %, toujours par rapport aux ouvriers non qualifiés de niveau 1.

Tableau 3
**L'effet du sexe sur les salaires
selon la qualification détaillée :
écarts entre les hommes et les femmes**
(en %)

	Industrie	Services
Toutes qualifications	12,5	11,3
Ouvriers (niveau)		
non qualifiés 1	9,8	//
non qualifiés 2	12,4	//
semi qualifiés 3	13,1	//
semi qualifiés 4	12,4	//
qualifiés 5	15,1	//
qualifiés 6	17,5	//
très qualifiés 7	20,2	//
Employés		
non qualifiés	9,5	4,4
qualifiés	8,0	7,0
très qualifiés	8,2	10,8
Agents de maîtrise		
1er niveau	12,8	11,3
2ème niveau	17,2	11,7
Techniciens		
ordinaires	7,3	9,5
supérieurs	15,6	15,6
Ingénieurs et cadres		
débutants	15,4	14,5
confirmés	17,2	19,1
supérieurs	28,9	39,3

// : non disponible.

Champ : salariés de 18 à 59 ans à temps complet et payés intégralement sur l'année.

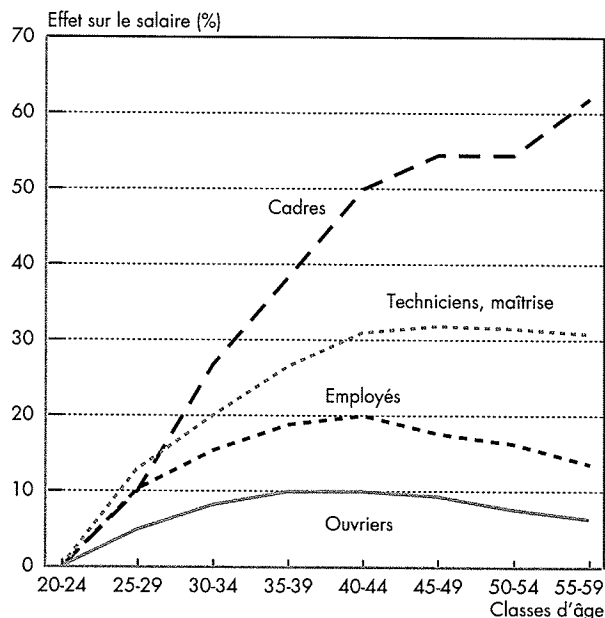
Sources : Insee, enquête sur la structure des salaires en 1986, in *Économie et statistiques* n° 257, septembre 1992.

Lecture : en 1986, « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire à âge, ancienneté, catégorie socioprofessionnelle, qualification détaillée, nationalité, secteur, taille, etc., identiques, les hommes percevaient un salaire supérieur de 12,5 % à celui des femmes dans l'industrie. Pour les cadres confirmés de l'industrie, l'écart hommes/femmes était de 17,2 %.

sionnels de 1987 à 1993. Ce résultat est cohérent avec la logique de fonctionnement structurel tant du système éducatif que du système de mobilité et de la hiérarchie sociale existante au sein des entreprises.

Du côté du système éducatif, poursuivre le plus loin possible dans l'enseignement général, offre de plus grandes chances d'atteindre des niveaux plus élevés. En effet, plus les élèves quittent tôt l'enseignement général, plus la poursuite d'étude risque d'être difficile. Ainsi les titulaires des baccalauréats techniques, dont la destination désormais normale est de poursuivre en BTS/DUT, rencontrent plus de difficultés dans cette voie que ceux de baccalauréats généraux. Il existe d'ailleurs une hiérarchie entre ces deux diplômes. Elle est illustrée par le taux de bacheliers généraux qui y sont inscrits. De manière analogue, la poursuite de la scolarité des BTS/DUT vers le niveau ingénieur sera plus difficile qu'à partir des classes préparatoires des lycées. Le phénomène est largement établi et que dire des conditions de poursuite d'étude des baccalauréats professionnels ? Ainsi le désenclavement des filières ne modifie pas la logique d'ensemble construite sur la primauté du système d'enseignement général.

Graphique 3
**L'effet de l'âge sur le salaire des hommes
dans l'industrie**



Champ : salariés de 18 à 59 ans à temps complet et payés intégralement sur l'année.

Source : Insee, enquête sur la structure des salaires en 1986.

Note de l'auteur : Il s'agit d'une analyse en coupe. Une analyse longitudinale (suivi d'un panel d'individus au cours du temps) donnerait des résultats différents pour chaque catégorie. Paru in *Économie et statistiques*, n° 257, septembre 1992.

Du côté des entreprises, les transformations de l'emploi des années quatre-vingt sont suffisamment lisibles pour les différentes catégories de la population. Les licenciements ont particulièrement touché les ouvriers³¹. Ils ont également touché les employés, mais la catégorie est suffisamment floue pour ne pas avoir été autant entachée d'images négatives. La médiocrité du statut social ouvrier est inscrite dans leur positionnement salarial. Leurs opportunités d'évolution avec l'âge sont relativement plus limitées que dans les autres catégories (voir graphique n° 3). De plus, les possibilités de changer de catégorie par le jeu des promotions et de la formation continue, se sont considérablement réduites. Elles se réduisent mécaniquement du fait de la réduction des lignes hiérarchiques et de la diminution concomitante des effectifs. Par ailleurs, la montée

de l'offre de formation initiale a multiplié les possibilités d'accès direct à tous les niveaux de la hiérarchie des emplois, induisant inévitablement un accroissement de la concurrence entre salariés en place et recrutés potentiels dans les promotions.

Les résultats de l'enquête carrière de l'INSEE de 1989 sont à cet égard significatifs. Les changements introduits entre les actifs entrés sur le marché du travail avant 1974 et après cette date sont particulièrement éclairants (Goux, 1991). Les chances de mobilités ascensionnelles des premiers sont en moyenne deux fois supérieures à celles des seconds.

Conformément à ce constat ils montrent que depuis 1974 les promotions se raréfient pour toutes les catégories et que, pour les « sous-diplômés », il est de plus en plus difficile d'obtenir une promotion. En 1974, parmi les hommes qui ont commencé à travailler avant 1960, trois sur cinq et plus d'une femme sur trois ont déjà eu une promotion sociale. En 1989, après 15 ans de carrière, 47 % des hommes ont obtenu une promotion. A

31 Depuis le début des années soixante-dix l'importance relative des ouvriers n'a cessé de décroître, passant de 39,1 % en 1968 à 30,2 % vingt et un an plus tard. Cette évolution a plus fortement touché les ouvriers non qualifiés qui, de 1982 à 1989, ont vu leurs effectifs d'actifs occupés se réduire de 15 %, soit plus du double de la perte des ouvriers qualifiés.

Tableau 4
Depuis 1974, les promotions se raréfient*
(en %)

	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié	Ensemble
Hommes					
- avant 1974	32	57	45	78	57
- entre 1974 et 1989	12	24	18	19	17
dont : chez les promus avant 1974	-	9	2	9	6
chez les non promus avant 1974	12	15	16	9	11
Femmes					
- avant 1974	13	31	23	66	34
- entre 1974 et 1989	7	16	16	22	16
dont : chez les promues avant 1974	-	1	0	4	2
chez les non promues avant 1974	7	15	16	18	14
Ensemble					
- avant 1974	24	40	43	76	50
- entre 1974 et 1989	10	19	18	19	17
dont : chez les promus avant 1974	-	4	2	8	5
chez les non promus avant 1974	10	15	16	11	12

* Sur 100 hommes ayant débuté leur carrière comme ouvrier qualifié, 45 ont obtenu une promotion avant 1974, 18 en ont obtenu une entre 1974 et 1989 dont 2 parmi les déjà promus avant 1974.

Champ : actifs en mars 1974 et en mars 1989, ayant débuté leur carrière avant 1960.

Sources : enquête carrière 1989, in *Economie et statistiques* n° 249, décembre 1991.

partir de 1975, pour ceux qui à cette date ont 15 ans de carrière, les promotions se raréfient. Sur 100 hommes ayant débuté leur carrière comme ouvriers qualifiés, 45 ont obtenu une promotion avant 1974, 18 en ont obtenu entre 1974 et 1989 dont deux parmi les promus de 1974. Si 28 % des ouvriers qualifiés sous-diplômés

ayant débuté leur carrière au début des années cinquante avaient, 15 ans après, obtenu une promotion et 37 % des diplômés, seulement 10 % des ouvriers qualifiés « sous-diplômés » ayant débuté leur carrière au début des années soixante avaient eu une promotion 15 ans plus tard, 31 % dans le cas des ouvriers diplômés.

Tableau 5
Pour un sous-diplômé, il est de plus en plus difficile d'obtenir une promotion*
(en %)

Groupe socioprofessionnel au premier emploi	Début de carrière à la fin des années 1950		Début de carrière au début des années 1970	
	Sous-diplômés	Tous	Sous-diplômés	Tous
Profession intermédiaire	13	22	5	22
Employé	23	38	15	30
Ouvrier qualifié	28	37	10	31
Ouvrier non qualifié	57	73	52	68

* 28 % des ouvriers qualifiés sous-diplômés (voir note du tableau 2) ayant débuté leur carrière à la fin des années 1950, avaient obtenu une promotion après 15 ans de carrière, contre 37 % parmi tous les ouvriers qualifiés ayant débuté leur carrière à la fin des années 1950.
Champ : les personnes actives (avec ou sans emploi) 15 ans après leur entrée sur le marché du travail.
Sources : enquête carrière 1989, in *Économie et statistiques* n° 249, décembre 1991.

Tableau 6
Croissance rapide du nombre de diplômés à l'embauche à tous les niveaux de la hiérarchie
(en %)

Groupe socioprofessionnel du premier emploi	Date d'entrée en activité		
	Entre 1955 et 1959	Entre 1965 et 1969	Entre 1975 et 1979
Cadre supérieur	79	90	90
Profession intermédiaire	69	80	86
Employé	54	68	82
Ouvrier qualifié	58	66	81
Ouvrier non qualifié	67	70	69

Champ : actifs et anciens actifs âgés de plus de 30 ans et de moins de 60 ans en 1989.
Sources : enquête carrière 1989, in *Économie et statistiques* n° 249, décembre 1991.

Lecture : 54 % des employés ayant débuté leur carrière à la fin des années cinquante étaient diplômés ou « sur-diplômés ». A chaque catégorie d'emploi, on peut généralement associer un niveau « normal » de formation. Ainsi, les jeunes munis d'un CAP, d'un BEP, ou d'un BEPC dans l'enseignement général, trouvent à s'employer comme ouvrier qualifié ou employé. Les titulaires du Certificat d'études, comme ouvrier non qualifié.

Les titulaires d'un baccalauréat ou d'un brevet professionnel peuvent exercer une « profession intermédiaire ». Enfin, les diplômés de l'enseignement supérieur court (bac +2 années) peuvent prétendre à un emploi de cadre. Compte-tenu de cette correspondance une personne est considérée comme « sur-diplômée » (sous-diplômée) dès qu'elle possède un diplôme de niveau supérieur (inférieur) à celui qui fait référence.

Tableau 7
Mouvements professionnels chez les hommes entre le début et la fin de carrière

Premier emploi	Nbre au premier emploi	Emploi en 1989 *						
		Artisan, commerçant, chef d'entreprise	Cadre supérieur	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié	Total
Agriculteur	9	7	-	13	11	42	26	100
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	3	52	-	10	9	20	9	100
Cadre supérieur	2	-	-	-	8	-	-	100
Profession intermédiaire	7	16	38	42	2	-	-	100
Employé	11	12	26	30	16	11	6	100
Ouvrier qualifié	15	17	8	30	10	32	4	100
Ouvrier non qualifié	53	14	3	18	10	38	16	100
Ensemble	100	15	10	22	10	31	12	100

* Les agriculteurs ne font pas partie du champ de l'enquête carrière 1989.
 Champ : actifs en 1989 ayant débuté leur carrière avant 1960. Les chômeurs en 1989 sont classés selon leur dernière catégorie socioprofessionnelle.
 Sources : enquête carrière 1989, in *Economie et statistiques* n° 249, décembre 1991.

Tableau 8
Mouvements professionnels chez les femmes entre le début et la fin de carrière

Premier emploi	Nbre au premier emploi	Emploi en 1989 *						
		Artisan, commerçant, chef d'entreprise	Cadre supérieur	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié	Total
Agriculteur	7	15	-	-	53	-	22	100
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	3	50	-	7	36	-	-	100
Cadre supérieur	1	-	94	-	-	-	-	100
Profession intermédiaire	9	8	17	61	12	2	-	100
Employée	48	13	4	17	55	3	8	100
Ouvrière qualifiée	4	12	-	10	51	11	16	100
Ouvrière non qualifiée	28	8	-	6	55	10	21	100
Ensemble	100	12	5	16	50	5	12	100

* Les agriculteurs ne font pas partie du champ de l'enquête carrière 1989.
 Champ : actifs en 1989 ayant débuté leur carrière avant 1960. Les chômeurs en 1989 sont classés selon leur dernière catégorie socioprofessionnelle.
 Sources : enquête carrière 1989, in *Economie et statistiques* n° 249, décembre 1991.

Lecture des tableaux 7 et 8 : Les chiffres entre parenthèses indiquent la situation professionnelle au premier emploi. Certaines estimations concernant des groupes de petite taille sont peu

fiables. On a considéré l'estimation non significative lorsque le rapport entre la proportion estimée et son écart-type était inférieur à 2,8 (non significative au seuil de 0,5 %).

La réduction des chances est d'autant plus forte que les salariés sont peu diplômés. Ainsi moins on est diplômé, plus les opportunités de promotion tendent à se réduire et moins on a de chances de bénéficier de la formation continue qui est principalement destinée aux plus qualifiés³².

Cette situation conduit à la montée des enjeux de classement à la sortie de la formation initiale et au renforcement de l'effet formation initiale. Elle se traduit assez logiquement par un formidable mouvement de fuite en avant. Chacun essaie autant qu'il peut d'assurer ses propres enfants. Puisque le diplôme protège, puisque le niveau protège, toute la société joue le niveau. Il s'agit qu'ils soient le mieux placés possible dans la file d'attente à la sortie de l'école. Dans la mesure où il est établi qu'il ne peut y avoir de la place pour tous, ce que les économistes appellent « Jobs' queue », se traduit plus prosaïquement par « le jeu du mistigrî » (O. Benoit-Guilbot, 1985), lequel consiste à repasser à l'autre la mauvaise carte.

Le résultat de cette situation est-il favorable en terme de démocratisation ? Les travaux de recherche réalisés ne sont pas optimistes à cet égard indépendamment des disciplines et des options théoriques. D'un côté pour la période des années soixante-dix Antoine Prost montre, à travers une enquête réalisée dans l'académie d'Orléans, que la démocratisation n'est pas au rendez-vous du collège unique. Les statistiques nationales prouvent que de 1973 à 1980 le recrutement des classes les plus prestigieuses des lycées, les secondes C, est devenu socialement plus sélectif, ainsi qu'à un moindre degré toutes les sections de l'enseignement général. L'enquête orléanaise déjà citée confirme cette évolution qui s'inscrit en rupture avec celle des années 1945-1965 : alors que la proportion des enfants d'ouvriers avait augmenté dans les classes terminales et dans les classes secondaires d'enseignement général des lycées de la seconde guerre mondiale au milieu des années soixante, il recule au contraire depuis cette époque, « *contrairement aux intentions qui avaient présidé à sa création, le collège unique n'est pas l'instrument d'une démocratisation, mais un filtre efficace qui réserve en fait aux élèves originaires des milieux sociaux favorisés une place privilégiée dans les filières les plus prestigieuses du système scolaire* » (Prost, 1992, p. 92). Avant le collège unique les enfants d'ouvriers entraient peu nombreux en 6^e de lycée, mais ils le

rejoignaient de plus en plus souvent en seconde, après passage par les cours complémentaires. Au milieu des années quatre-vingt, tous les enfants d'ouvriers entraient en sixième de collège, mais le nombre de ceux qui entraient en seconde n'augmentait plus : la majorité d'entre eux étaient « orientés » avant ce stade. « *Il y avait là plus qu'un changement du moment, du lieu et du mécanisme de la ségrégation scolaire et sociale : un arrêt de la mobilité sociale* », op. cit., p. 95. Notons toutefois que les filles issues des milieux populaires sont celles qui ont le plus bénéficié au cours des décennies 1970-1980 de l'amélioration de leur réussite scolaire par rapport à celles des garçons (voir Terrail, 1992).

Dans un article récent M. Duru-Bellat, J.P. Jarousse et A. Mingat (1993) présentent les résultats d'une enquête longitudinale qui permet de retracer les carrières scolaires d'environ 200 élèves depuis leur entrée dans l'école primaire jusqu'au niveau de la classe de première. Elle montre qu'effectivement les élèves n'ont pas des carrières identiques selon le milieu social. D'ailleurs la prise en considération de l'origine scolaire améliore la prédiction de la carrière scolaire mais plus particulièrement au niveau du CP. « Un faible niveau de réussite en CP est particulièrement pénalisant pour les enfants de milieux autres que cadres supérieurs, alors que les enfants de cadres supérieurs conservent des chances appréciables (63 %), même lorsque leur réussite est faible. Ces différenciations sociales sont telles que, vues du CP, les chances des enfants de cadres supérieurs qui sont faibles restent plus élevées que celles des enfants d'ouvriers les plus brillants (51,9 %). Au niveau de la 6^e et de la 5^e, le calcul d'indicateurs de persévérance³³ indique l'existence d'un modèle d'auto-sélection socialement différenciée. Il implique que les enfants d'ouvriers doivent obtenir 14 en 5^e pour que leur indicateur de persévérance ait une valeur comparable à celui des enfants de cadres supérieurs ayant seulement une moyenne de 8 à ce niveau. Les auteurs concluent : « *Ainsi la croyance que les carrières scolaires ont essentiellement une dimension méritocratique et se décident sur la base de la réussite scolaire sont relativement malmenées par ce travail* ».

Des résultats récents du ministère de l'Éducation nationale dressent le constat de la diminution des inégalités sociales devant le baccalauréat (Casabianca et alii, 1993). Selon les données issues du « panel 1980 » les enfants de cadres (y compris professeurs) possédaient au cours des années quatre-vingt, trois

32 Les statistiques de la formation continue montrent en 1990 que la proportion des salariés ayant suivi des stages est la suivante toutes classes de taille d'entreprises confondues : ONQ 13 %, OQ 25 %, Employés 29 %, Agents de maîtrise et Techniciens 52 %, Ingénieurs et Cadres 49 %. Dans la catégorie des 500-1999 et des 2 000 et plus, on observe respectivement pour les OQ 29 % et 48 %. Pour les Agents de maîtrise et Techniciens 58 et 70 %, pour les Ingénieurs et Cadres 62 et 71 % (Jansolin, 1992).

33 Il est calculé en mesurant la différence entre deux probabilités : celle d'accéder au second cycle quel que soit le temps mis depuis la classe de 5^e pour y parvenir et celle d'accéder en 1^{re} en quatre ans depuis cette classe, c'est-à-dire sans redoublement.

fois plus de chances de devenir bacheliers que les enfants d'ouvriers : 75 % contre 25 %. A la fin des années 1960, ces mêmes chances allaient de 1 à 4,5. L'extension du taux d'accès au baccalauréat contribue effectivement à la réduction des écarts. Néanmoins, les enfants de cadres représentent 45 % des effectifs de séries C.

Cependant, entre les années cinquante et la période actuelle, l'école a changé la signification de l'échec scolaire « *puisque l'on n'est plus ouvrier parce que fils d'ouvrier, mais ouvrier parce que mauvais à l'école* ». C'est toute la différence. Le statut ouvrier qualifié était et reste médiocre. L'école n'en porte pas la responsabilité. Elle a cependant contribué à sa dévalorisation au profit d'un profil de technicien devenu désormais la référence (Tanguy, 1991). Il est frappant de constater lors d'enquêtes en entreprise l'attachement des ouvriers à l'appellation « d'opérateur » plus valorisante et la blessure ressentie si on les nomme ouvriers. Cette réaction est parfaitement légitime au vu des transformations introduites. Le terme d'ouvrier est synonyme désormais de « bas niveaux de qualification ». Dans ce contexte, la création de l'ouvrier bachelier est peut-être effectivement une chance de maintenir à cette catégorie sociale une légitime dignité.

En conclusion, il semble que la création de ce diplôme constitue un événement tout à fait important de l'évolution de la société française en ce début des années quatre-vingt-dix. A côté d'éléments incontestablement positifs, le bilan ici présenté offre également, nous semble-t-il, l'exemple d'un formidable mouvement de fuite en avant de toute une société. Y avait-il d'autres solutions ? On peut s'interroger. Certes les solutions retenues pour faire face aux changements technologiques ne s'imposaient pas. Nous sommes le seul pays développé à avoir pendant cette période bouleversé à ce point la formation professionnelle initiale. Nous sommes un des rares pays développés à avoir organisé un accès direct aux fonctions de techniciens supérieurs. Si la formation continue est fortement institutionnalisée (Gehin, Méhaut, 1993), elle est non seulement fortement coupée de la formation initiale malgré des innovations récentes, mais elle en est aussi concurrente. Pourtant les solutions retenues paraissaient s'imposer aux différents acteurs et nous avons vu que le consensus s'est révélé important. Les effets en seront-ils négatifs ? La réponse est difficile.

Sur le plan économique, les options prises dans la continuité des précédentes réformes sont en train d'assurer à la France une position confortable et enviée dans de nombreux domaines des industries de pointe (TGV, Minitel, aviation, télécommunications, armement, etc. ; voir *Made in France*, Tadei, Coriat ;

1993). A côté de cela, la France a presque totalement perdu son secteur de la machine-outils et n'est que peu représentée dans la fabrication des équipements industriels. Les entreprises rencontrent des difficultés dans le domaine de la mécanique (Thenard, 1993) alors même que les problèmes d'électromécanique et d'électronique sont plus aisément résolus. La formation dans des activités de transformation de la matière, les activités de type génie, génie mécanique, génie chimique, s'accommodent mal de la difficulté de notre enseignement à intégrer des démarches expérimentales. Le réel n'est pas qu'une application de la théorie. Cette tendance s'illustre dans le retard constaté dans notre pays dans ces domaines. Il est pénalisant dans le domaine de la qualité, particulièrement de la qualité-process centralement construite sur des démarches expérimentales (traitement scientifique de faits empiriques) (Marquette, 1995).

Sur le plan social la situation est incertaine. Les récentes grèves de Péchiney-Dunkerque et de GEC Alsthom³⁴ constituent des signaux qu'il serait vraisemblablement dangereux de négliger. Une génération nouvelle d'ouvriers-opérateurs, plus formés, conscients de leur potentiel professionnel, des enjeux de leurs activités pour la performance de l'entreprise, posent en fait, derrière ces mouvements, le problème de leur statut social et de l'écart entre leur position et celles des autres salariés avec lesquels ils collaborent. Peut-on mettre en place des organisations qualifiantes, développer des coopérations de plus en plus étroites entre fonctions, entre catégories en conservant des écarts importants entre ces catégories ?

Pourtant le changement pour l'entreprise individuelle n'est pas simple, quand bien même la nécessité en est clairement perçue, car il s'agit ni plus ni moins de s'attaquer aux structures. Pour l'école il en est de même. Ne peut-on simplement espérer qu'en montrant à quel point le problème est incontournable, les voies pour l'atteindre seront socialement plus aisées à mettre en œuvre ?

Myriam Campinos-Dubernet
GIP Mutations industrielles
Paris

Bibliographie

Adler Paul et Borys Bryan (1988), « Automatisation et travail : le cas de la machine-outil », in *Formation Emploi* n° 21.

³⁴ Voir les apaches de GEC-Alsthom, D. Rouard, *Le Monde*, 28 décembre 1994.

Benoit-Guilbot Odile (1985), « Acteurs sociaux, politiques d'emploi et structures du chômage : le jeu du mistigri », in *Futuribles* n° 84-85, janvier-février.

Bercot Régine, Capdevielle Philippe, Heran François, Hilau Bernard, Lhotel Herné, Mouy Philippe, Peyrard Catherine, Sueur Michel, Zarifian Philippe (1988), « Ouvriers qualifiés, maîtrise et techniciens de production dans les industries en cours d'automatisation », Paris, Céreq, *Collection des Etudes*, n° 43, vol. I et II.

Bercot Régine (1989), « Développement du système industriel et repositionnement des ouvriers qualifiés, techniciens et agents de maîtrise », in Dossier Formation et Emploi : Niveau IV de formation et baccalauréats professionnels, Paris, Céreq.

Bonneau Monique (1991), « Le niveau de diplôme dans les secteurs d'activité », in *Formation Emploi* n° 33, La Documentation française.

Bouyx Benoît (1993), « Le baccalauréat professionnel aura bientôt huit ans », in *L'orientation scolaire et professionnelle* n° spécial, op. cit., 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, juin, Vol. 22/n° 2.

Campinos-Dubernet Myriam (1992), « Les besoins en compétences d'ouvriers et d'employés qualifiés », Chap. 2, p. 43 à 92, in Tanguy L., « *Quelle formation pour les ouvriers et employés en France ?* », La Documentation française.

Campinos-Dubernet Myriam, Grando Jean-Marc (1988), « Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens », in *Formation Emploi* n° 22, avril-juin.

Casabianca Marthe, Thauvel-Richard, Esquieu Pierre (1993), « Notre Ecole rue du Bac », *Education et Formations*, ministère de l'Education nationale n° 35.

Céreq (1985), « Dossier formation-emploi : niveau IV de formation et accès aux emplois industriels », *Collection des Etudes* n° 13, mars.

Céreq-OCDE (1994), « *Les formations en alternance : Quel avenir ?* », Paris.

Depardieu D. et Payen Jean-François (1986), « Disparités des salaires en France et en Allemagne : des ressemblances frappantes », in *Economie et Statistiques* n° 188, mai.

Duru-Bellat Marie, Jarousse Jean-Pierre et Mingat Alain (1993), « Le rôle de la scolarité dans la production des inégalités sociales », in *Revue française de sociologie*, janvier-mars.

Eckert Henri (1995), « L'accès à l'emploi des bacheliers professionnels – Croissance des effectifs et conjoncture de l'emploi », in *Formation Emploi* n° 49, janvier-mars, La Documentation française

Eyraud François, Maurice Marc, D'Iribarne Alain, Rychner Frédérique (1984), « Développement des qualifica-

tions et apprentissage par l'entreprise des nouvelles technologies » in *Revue de Sociologie du Travail*, n° 4.

Eyraud François (1986), « Nouvelles technologies et recherche d'un nouveau mode de régulation professionnelle », in *Formation Emploi* n° 14, avril-juin.

Eyraud François, Jobert Annette, Rozenblatt Patrick, Tallard Michelle (1989), « *Les classifications dans l'entreprise, production des hiérarchies professionnelles et salariales* », La Documentation française.

Gehin Jean-Paul, Méhaut Philippe (1993), « *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France* », Paris, L'Harmattan.

Goux Dominique (1991), « Coup de frein sur les carrières », in *Economie et Statistiques*, n° 249, décembre.

Grelet Yvette, Viney Xavier (1991), « L'insertion professionnelle à l'issue du CAP-BEP (1980-1988) », in *Formation Emploi* n° 33, janvier-mars, La Documentation française.

Guillemard Anne-Marie (1990), « Les nouvelles frontières entre travail et retraite en France : Bilan et perspectives des cessations anticipées d'activité », *Revue de l'IRE*, n° 2, hiver.

Guillet Béatrice, Pottier François (1990) La promotion des bacheliers professionnels : leur situation professionnelle deux ans après. *Bref Céreq* n° 50 janvier 1990.

Jansolin Paul (1992), « Dépenses de formation continue des entreprises : 3,10 % de la masse salariale en 1990 », *Bref* n° 77, Céreq, juin.

Jobert Annette, Tallard Michelle (1993), « Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle », in « *Les Conventions Collectives de Branche : déclin ou renouveau ?* », *Collection des Etudes* n° 65, Céreq.

Kern Horst et Schumann Michaël (1984), « Vers une professionnalisation du travail industriel », in *Revue de Sociologie du Travail*, n° 4.

Kern Horst et Schumann Michaël (1989), « *La fin de la division du travail ?* », traduction Maison des sciences de l'homme de *Das Ende der Arbeitsteilung ?*, 1984.

Kirsch Edith (1990), « Les CAP par unités capitalisables dans la sidérurgie : une reconversion réussie », in *Formation Emploi* n° 32, octobre-décembre, La Documentation française.

Lechaux Patrick (1995), « Alternances et jeux des acteurs – L'exemple du baccalauréat professionnel », in *Formation Emploi* n° 49, janvier-mars, La Documentation française

Lheritier Jean-Louis (1992), « Les déterminants du salaire », in *Economie et Statistiques*, n° 257, septembre.

Lichtenberger Yves (1995), « Alternance en formation et qualification professionnelle », in « *Regards sur la forma-*

tion professionnelle en alternance », Poupard R., Lichtenberger Yves, Lutringer Jean-Marie, Merlin Christian, Edition de l'organisation (à paraître).

Lutz Burkardt, Hirsch-Kreinsen Harmut (1988), « Thèses provisoires sur les tendances actuelles et futures de la rationalisation du travail industriel, in Cohendet et alii, « L'après taylorisme », Economica, Paris.

Marquette Christian (1995), *Transformation des activités de travail de la production : secteur chimie lourde, secteur de production des produits d'hygiène, cosmétique et parfumerie*, Contrat d'études prévisionnelles des industries chimiques (à paraître).

Marquette Christian, Meriot Sylvie-Anne, avec la collaboration d'E. Kirsch (1993), « Création d'un Baccalauréat professionnel productique pour les industries de process : projet d'avis d'opportunité », Marseille, novembre, Document multigraphié Céreq.

Marry Catherine (1989), *Femmes ingénieurs : une irrésistible ascension ?* in *Informations sur les sciences sociales*, vol. 28, SAGE Edit.

Maurice Marc, Sellier François, Silvestre Jean-Jacques (1982), « Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale », PUF.

Merchiers Jacques (1990), « L'organisation du travail et la formation dans la métallurgie. La revue des dix dernières années », in *Formation Emploi* n° 31, juin-septembre, La Documentation française.

Merchiers Jacques (1990), « L'automatisation : des connaissances plus abstraites ? », in *Formation Emploi* n° 32, octobre-décembre, La Documentation française.

Möbus Martine, Grando Jean-Marc (1988), RFA « Le monopole du système dual », in *Formation Emploi* n° 22, avril-juin.

Möbus Martine, Verdier Eric (1992), « La formation professionnelle dans les banques et assurances en Allemagne », in « Le système de formation professionnelle en RFA », *Collection des Etudes* n° 61, Céreq.

Nohara Hikaotusu (1993), « Le syndicat d'entreprise et le micro-corporatisme au Japon : acteurs, compromis et dynamique temporelle, in Gazier Bernard (Ed.) » *Emploi nouvelles donnes* », Economica.

L'Orientation scolaire et professionnelle (1993), n° spécial « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. juin 22/n° 2.

Pelpel Patrice, Troger Vincent (1993), « *Histoire de l'enseignement technique* », Hachette Education.

Prost Antoine (1985), « *Eloge des Pédagogues* », Editions du Seuil, Coll. Points Actuels.

Prost Antoine (1992), « *Education société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours* », Edition du Seuil, février.

Silvestre Jean-Jacques (1986), « Qualification et Entreprise, in *Le travail, marchés, règles, conventions* », Salais Robert, Thevenot Laurent (Eds), Economica.

Solaux Georges (1990), « *Le Baccalauréat professionnel : faits économiques et sociaux, stratégies des acteurs* », Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne.

Solaux Georges (1995), « Le baccalauréat professionnel et son curriculum », in *Formation Emploi* n° 49, janvier-mars, La Documentation française.

Tadei Dominique, Coriat Benjamin (1993), « *Made in France* », Livre de poche, Collection Biblio-Essais, 470 p.

Tanguy Lucie (1991), « *L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens* », PUF, Collection Pédagogie d'aujourd'hui.

Tanguy Lucie (1992), « *Quelle formation pour les employés et les ouvriers en France ?* », La Documentation française.

Terrail Jean-Pierre (1992), « Réussite scolaire, la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12.

Thenard Jean-Claude (1993), « *Les mécaniciens de la fonction maintenance industrielle* », Les Etudes de l'Observatoire des Métiers, Renault.

Veltz Pierre (1988), « *Rationalisation, organisation et modèles d'organisation* », in Dossier Formation et Emploi : les emplois de la gestion de production, Collection des Etudes n° 31, Céreq, Paris.

Veneau Patrick, Mouy Philippe (1995), « Des objectifs à la réalité - Les baccalauréats professionnels industriels », in *Formation Emploi* n° 49, janvier-mars, La Documentation française.

Zarifian Philippe (1988), « Ouvriers, maîtrise et techniciens acteurs du changement industriel », *Bref* n° 35, Céreq.

Zarifian Philippe (1993), « Le baccalauréat professionnel : de quelques problèmes non résolus », in *L'Orientation scolaire et professionnelle* n° spécial, op. cit.

