

De l'évaluation à la prospective

Compte rendu d'une table ronde

par Christian Le Tiec

La production des diplômes est, pour le profane, un processus bien secret. Or, il est à peine besoin de rappeler l'importance économique et sociale, collective et individuelle, du système des diplômes en France.

A côté des analyses riches et variées présentées dans ce numéro spécial, interroger quelques uns des principaux acteurs de la production des diplômes nous a paru pouvoir venir jeter un éclairage différent.

En janvier 1995, Eric Verdier, président du comité de rédaction de *Formation Emploi*, a animé une table ronde réunissant plusieurs acteurs de la création, de l'évaluation et de la maintenance des diplômes :

Mesdames :

- Behro, inspectrice générale ;
- Maillard, chargée d'étude auprès des Commissions professionnelles consultatives (CPC) ;
- Vuillet, inspectrice générale ;

et Messieurs :

- Bouyx, responsable du bureau du partenariat avec le monde professionnel (ministère de l'Education nationale) ;
- Geismar, inspecteur général ;
- Hedeline, responsable de formation à l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) ;
- Kirsch, Céreq ;
- Ribois, CGT, membre de la 3^e CPC ;
- Sarraf, chargé de mission à l'inspection générale.

Quel bilan tirer de cette table ronde ? Il nous semble celui-ci : processus permanent, la création négociée des diplômes tente de répondre aux besoins nouveaux du système productif, ce qui induit des pratiques pédagogiques renouvelées dans le système éducatif. Mais cette volonté, « en l'absence de lien institutionnel stable entre la formation professionnelle et l'emploi », se heurte en France à de fortes contraintes de marché, notamment le chômage, si bien que les tendances lourdes, poursuite d'études et exclusion des non qualifiés, perdurent (Verdier, 1995).

UNE CRÉATION PERMANENTE

Les diplômes remplissent, sur le marché du travail, une fonction de signal fondamentale pour les recrutements d'entreprise et les demandeurs d'emploi. Pour remplir cette fonction, les diplômes doivent notamment connaître une certaine stabilité (dans leurs dénominations comme dans leurs contenus) permettant aux dif-

férents acteurs les apprentissages nécessaires. C'est pourquoi la création de diplômes doit trouver un équilibre entre le changement imposé par leur adaptation aux évolutions de l'emploi et la stabilité liée à cette fonction de signal qu'ils remplissent. C'est pourquoi aussi la « maintenance » des diplômes est tout à fait décisive, et le Haut comité éducation-économie a fixé aux Commissions professionnelles consultatives (CPC) l'objectif de revoir les diplômes tous les 5 ans. Même si un tel objectif paraît peut-être trop ambitieux, il faut en retenir le comportement de veille permanente ainsi affirmé comme nécessaire, et la continuité du processus de production des diplômes qui en découle.

Après la création des baccalauréats professionnels en 1985, un des défis a été de ne pas les laisser vieillir et depuis, tous les baccalauréats professionnels ont été diagnostiqués, repensés, revus. Des groupes de suivi ont été créés à cet effet pour chaque baccalauréat professionnel. En pratique, à l'exception des

baccalauréats professionnels Equipements et Installations Electriques (EIE) et Vente-représentation, ce dispositif a mal fonctionné, et l'on est revenu à un suivi ponctuel assez classique (voir encadré). Le diagnostic s'appuie à la fois sur des systèmes d'observation de la réalisation des formations (inspection générale), et de leur environnement (Céreq).

LE SUIVI : CHOIX DES DIPLOMES

Différents critères ont pu justifier le choix de l'ordre dans lequel les diplômes étaient rénovés. Si par exemple, le baccalauréat professionnel « Maintenance des systèmes mécaniques automatisés » (MSMA) a été choisi parmi les premiers c'est, d'une part parce qu'il s'agit d'une formation à un nouveau métier et, d'autre part, parce que des effectifs très importants y étaient engagés. Le choix, ensuite, du baccalauréat professionnel EIE s'est justifié par son

Les commissions de suivi des diplômes

Les baccalauréats professionnels ont été créés en concertation étroite avec les partenaires sociaux dans le cadre des Commissions professionnelles consultatives. Mais pour suivre l'évolution de chaque baccalauréat professionnel, les commissions de suivi ont pour but :

- de suivre en général le développement du baccalauréat (analyse de l'évolution des flux, analyse du devenir des titulaires du diplôme) ;
- d'examiner le fonctionnement des périodes de formation en entreprise ;
- de proposer des modifications du référentiel de l'emploi et du diplôme.

La commission est composée de la manière suivante :

- une dizaine de professionnels (employeurs et salariés), choisi pour leur connaissance réelle du baccalauréat professionnel (entreprises accueillant des stagiaires, embauchant des bacheliers professionnels, salariés, tuteur...) et représentant si possible les différents types de professionnels concernés par le baccalauréat professionnel ;
- une dizaine de « pédagogues » comprenant le chef de projet du baccalauréat professionnel et une

ou deux personnes ayant participé à l'élaboration du diplôme, les autres membres représentant les différentes catégories de personnes concernées (chefs d'établissements, enseignants, conseillers d'orientation, inspecteurs...).

Une première commission a été créée pour le baccalauréat professionnel « Vente-représentation ». Elle a permis de prendre rapidement des mesures de correction portant en particulier sur l'organisation des épreuves de l'examen final, à l'issue des rencontres avec les enseignants.

Pour intéressante qu'elle soit, cette expérience appelle deux remarques :

- on peut difficilement envisager son extension à l'ensemble des diplômes délivrés par l'Education nationale ;
- certains des titulaires de la commission de suivi appartiennent de fait à la commission professionnelle consultative responsable du diplôme, mais rien n'y oblige, si bien que l'on peut assister à l'établissement d'un clivage et de réactions de rivalité entre ces commissions de suivi et les commissions professionnelles consultatives.

caractère intersectoriel puisqu'il approvisionne aussi bien la métallurgie que le bâtiment.

LE SUIVI : SES AUTEURS

Le suivi de ces diplômes est évidemment très lourd. Il y faut du monde et du temps. Et le secrétariat général des CPC s'est assez vite rendu compte « qu'il n'avait pas les moyens » d'une politique aussi ambitieuse : faire suivre l'ensemble des diplômes par les groupes de suivi.

Selon Jean-Louis Kirsch, on a en pratique, trouvé trois configurations :

– le baccalauréat professionnel « vente – représentation » illustre un premier type : il avait été l'un des premiers créés et il convenait d'étudier comment les choses se passaient dans les établissements. Son suivi a été facilité par l'existence d'une forme de culture partagée par les enseignants, les professionnels et les élèves qui avaient, y compris dans les établissements scolaires, un profil très particulier.

Dans le groupe de suivi, bien qu'il n'y ait pas eu en face des représentants de l'Education nationale les partenaires classiques des négociations comme les fédérations, il y avait quand même des organisations. Il s'agissait de mouvements, mouvement des Dirigeants commerciaux de France, syndicats, chambre syndicale des représentants, etc., ensembles identifiants représentant la profession, soit du côté des salariés, soit du côté, sinon des employeurs au sens juridique, du moins des cadres, des supérieurs hiérarchiques des jeunes.

Par contre, pour le « tertiaire de bureau », monter un groupe de suivi supposerait d'abord de trouver des partenaires qui représentent autre chose que le monde de l'éducation,

Une des conditions majeures du suivi est donc l'existence de tels partenaires. A la limite d'ailleurs, quand il existe des fédérations fortement structurées, un groupe de suivi institutionnel est peut-être moins nécessaire car, de façon informelle, on sait ce qu'il advient des choses. En pratique, pour le baccalauréat professionnel « vente – représentation », le suivi fut assez « familial », avec une forte appropriation par les participants ;

– dans le cas du baccalauréat professionnel EIE, le suivi fut plus près d'une pratique d'expertise, sans qu'on sache bien comment cela fut intériorisé par les participants ;

– enfin, le suivi du baccalauréat professionnel « bureautique » est à l'heure actuelle une affaire d'une échelle très différente puisqu'il s'agit quasiment de revoir toute la filière. De ce point de vue, on revient d'ailleurs à une tradition : avant le baccalauréat professionnel, la révision des diplômes se faisait habituellement par filière. La création du baccalauréat professionnel, mobilisant des ressources considérables, a, pendant une période, induit des pratiques nouvelles de suivi par niveau. Il y a, dans le suivi de cette filière, de fortes itérations entre experts du Céreq, décideurs de l'Education nationale (DLC et inspection générale) et les formateurs, une convivialité qui s'est instaurée au fur et à mesure, et qui est favorable en termes d'appropriation.

LE SUIVI : MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION

Pour les baccalauréats professionnels « bureautique », options A et B (secrétariat et comptabilité), il n'y a pas eu de dispositifs de suivi mis en place comme pour le baccalauréat professionnel « vente – représentation ». Après que la CPC se soit emparée du problème de la rénovation de ce diplôme en 1993-94, la Direction des lycées et collèges (DLC) a passé commande au Céreq d'une étude approfondie sur l'insertion des diplômés et leur situation en entreprise plusieurs mois après le diplôme. Cette étude a montré que « le BEP devient de plus en plus une formation préparatoire à la poursuite d'études en baccalauréat professionnel. [...] La renommée relative de ce diplôme tient à un enseignement performant de l'outil informatique » et à la pratique de l'alternance. Ces avantages ont permis aux détenteurs du baccalauréat professionnel « tertiaire administratif » de s'imposer sur le marché du travail, même si la voie royale d'accès à l'emploi reste celle du BTS. (Liaroutzos et Mériot, 1995 a et b).

De façon plus interne, l'inspection générale cherche à faire le point des pratiques autour de la formation en lycée professionnel. Sur quatre académies (Nancy-Metz, Orléans-Tours, Amiens et Reims), un travail d'étude a été entrepris par les inspecteurs stagiaires au centre Condorcet, dont une des dimensions importantes concernait les périodes de formation en milieu professionnel, concernant les périodes de formation en milieu professionnel, notamment les possibilités d'accueil, éventuellement les dérogations concernant la période d'obligation professionnelle, ou la négociation des objectifs de formation.

Une autre dimension concerne la qualité de la formation dispensée dans les établissements, la façon dont les enseignants comprennent et s'approprient les objectifs décrits dans les référentiels, les difficultés qu'ils ont à les faire passer, les points qui leur paraissent insuffisamment développés compte tenu de leurs difficultés de dialogue avec les entreprises.

Selon Madame Vuillet, l'implication variable des milieux professionnels, la représentativité inégale des partenaires, imposent généralement de passer d'abord par le travail d'enquête et d'évaluation d'experts comme le Céreq. De plus, la nécessité de négocier avec des organisations professionnelles fortes, dotées d'une réelle capacité d'expertise pousse les autres partenaires à recourir également à des experts : l'expertise appelle l'expertise.

BESOINS NOUVEAUX / NOUVELLE PÉDAGOGIE

L'une des hypothèses de travail qui a mené à la création des baccalauréats professionnels industriels était que l'organisation du travail dans les entreprises se modifiait profondément (Veneau et Mouy, 1995).

« Cette hypothèse, qui s'appuyait notamment sur des travaux de prévision, était que l'on allait décentraliser, donner beaucoup plus de responsabilités au niveau des établissements, d'une façon plus générale décloisonner les services. Par exemple, plus de responsabilités à un hypermarché par rapport à sa centrale, et, à l'intérieur, plus de responsabilités au chef de rayon par rapport à l'organisation d'ensemble. Il fallait donc construire un nouveau professionnalisme, produire un assistant-chef de rayon qui, par la promotion interne, pourrait devenir chef de rayon. Cet assistant allait avoir besoin de compétences accrues parce que, dans l'entreprise, il allait avoir d'autres conduites professionnelles à tenir (Behro) ».

Dans l'industrie, le champ d'intervention des opérateurs était non seulement censé s'élargir, mais aussi se déplacer et compter une plus grande part d'amélioration (des procédés) et de fiabilisation (des équipements). A des activités de réalisation-intervention s'ajoutait désormais un travail en continu d'enregistrement, de suivi, d'analyse (agent de maintenance).

Ces changements se sont synthétisés dans l'appellation « technicien d'atelier », terme apparu dès 1975 dans les conventions collectives de la métallurgie. Il ne s'agit pas tant de nouveaux métiers que de nou-

velles fonctions dans l'entreprise et d'un nouveau mode d'organisation du travail (Bertrand). On peut sur ce point développer deux exemples, l'un industriel, l'autre tertiaire. Dans des univers très différents, ils posent le même type de problème : le CAP Exploitation d'installations industrielles et le baccalauréat professionnel des industries à process, Pilotage des systèmes de production automatisée d'une part, le baccalauréat professionnel Service (Accueil, assistance, conseil) d'autre part.

NOUVELLES PROFESSIONNALITÉS

Le CAP Exploitation d'installation industrielle et le baccalauréat professionnel Pilotage de système de production automatisée

Renault cherchant une formation qualifiante (Feutrie, Verdier, 1993), la Régie a obtenu la création d'un CAP Exploitant d'installation industrielle en 1994. Pour faire face à l'apparition d'un nouveau métier, pilote d'installation automatisée, commun à divers secteurs d'activité, l'UIMM a sollicité la création d'un baccalauréat professionnel. Cette proposition, au départ déconcertante par sa transversalité, a vu sa pertinence confirmée par une étude du Céreq (Marquette et alii, 1993) montrant que ce nouveau métier apparaissait y compris dans le pilotage de centrales nucléaires ou les industries chimiques. Avec le baccalauréat Pilotage de systèmes de production automatisée, on voit naître une nouvelle filière, allant des conducteur d'installation aux techniciens supérieurs.

« Ce CAP a une histoire et il est assez significatif de ce que devrait être le CAP de cette fin de siècle (Bouyx) ».

Avec les nouvelles qualifications d'opérateur avait été créé, en 1984, le CAP Conduite de machines automatisées de transformation, pensé à partir de la formation continue. D'autres CAP avaient été créés progressivement : Conduite de machines automatisées des secteurs de conditionnement de l'agro-alimentaire et des industries pharmaceutiques, conducteur de machines automatisées du textile, et un troisième : Agent de fabrication de produits industriels.

Le CAP Exploitation d'installation industrielle vient poursuivre ce mouvement en prenant davantage en compte l'organisation actuelle du travail sur système automatisé et en traitant le problème de l'insertion des jeunes qui rentrent dans le monde de l'emploi à

partir d'un niveau fin de 3^e. Il a une vocation plus large que les CAP précédents.

« D'une certaine manière, il remplit un rôle très comparable à celui que devrait remplir le baccalauréat professionnel automatisé au niveau opérateur mais sur des formes d'accès à l'emploi certainement pas du tout de type scolaire. Il constitue un CAP d'un nouveau type en ceci qu'il n'est pas défini en termes techniques ou manuels, donc de savoir faire professionnel, mais davantage en termes comportementaux (d'autonomie et de responsabilité). On peut présenter autrement ce changement en disant que ce CAP cherche à identifier des compétences relevant aujourd'hui de la fonction ouvrière dans un cadre automatisé : capacité à travailler en équipe, capacité au changement, gestion de la qualité, etc. » (Bouyx).

Le baccalauréat professionnel Services (Accueil, Assistance, conseil)

Madame Behro rappelle l'existence d'un baccalauréat professionnel commerce – service qui servait à former des commerçants, commerçants de commerce traditionnel ou assistants de chef de rayon dans la grande distribution.

« Le but de cette formation était de faire acquérir une technicité commerciale et une technicité de gestionnaire. Par exemple, les élèves apprenaient comment on gère un linéaire, comment bien mettre des boîtes sur des rayons, etc. Ce baccalauréat avait la particularité d'avoir un tronc commun important et des modules d'approfondissement obligatoires mais diversifiés pour répondre à la diversité du monde commercial.

Un de ces modules était destiné aux conducteurs d'autobus. L'existence de ce module a surpris l'Inspection générale car, a priori, on voit mal le lien entre les pratiques commerciales au sens habituel du terme et conducteur d'autobus. En fait, il y avait derrière cela une réflexion d'une branche professionnelle, l'union des transports publics :

– il n'est plus possible de recruter des chauffeurs d'autobus qui n'auront comme avenir que conduire leur vie durant. Il faut donc leur donner une formation qui permette une évolution professionnelle et même un passage vers d'autres activités ;

– la dimension commerciale doit pénétrer le monde des transports public : les conducteurs vont assumer de nouvelles fonctions, d'accueil, d'information du

public y compris hors de l'autobus, sur poste fixe, où ils auront à conseiller voire à faire évoluer la nature des services offerts par leurs propositions.

Cependant, de multiples réunions avec diverses branches, les transports publics, la sécurité sociale, EDF, les loueurs de voiture, les offices d'HLM,... produisant aussi bien des services marchands que non marchands, ont montré que ce sont précisément ces techniques relationnelles qui constituent le tronc commun intéressant. L'adaptation du jeune à la nature spécifique du service aurait à se faire dans l'entreprise et pouvant être acquise par le biais des périodes en entreprise, par l'apprentissage, en contrat de qualification. Mais ce que les employeurs demandaient à l'Education nationale consistait essentiellement dans une formation au relationnel à laquelle devaient s'ajouter des techniques d'organisation et de gestion.

On est ainsi passé d'une demande a priori curieuse à la création d'un baccalauréat professionnel très transversal dans la formation qu'il dispense. Sa mise en œuvre est évidemment difficile car il faut dégager un tronc commun qui ne soit pas du comportemental, mais de la technicité. Il faut faire émerger ce qu'il y a de technicité dans les métiers du relationnel. Par exemple, certaines personnes vont dans une mairie ou à une caisse de sécurité sociale demander quelque chose sans être capables d'exprimer ce qu'ils veulent. Il faut apprendre à faire exprimer cette demande, à la cerner pour savoir comment il y aura lieu de la traiter, vers qui orienter le client. Parfois, il faudra que la demande soit traitée par un agent ayant en plus une technicité spécifique à la branche ».

Ce travail de référentiel a été fait, entre autres avec les HLM, et des niches d'emplois considérables sont apparues puisque, selon l'office HLM de Lyon, 300 embauches pourraient être faites sur une période relativement courte. Il s'agit d'emplois d'interface entre l'organisme gestionnaire et les locataires, où il s'agira de percevoir, à différents signes, les difficultés, par exemple dans les paiements, avant même qu'elles ne soient exprimées afin de les prévenir. D'autres entreprises, comme la RATP ou la SNCF ont exprimé les mêmes besoins. Une part de ces tâches consistera à gérer et dénouer les conflits, avec, à la limite, des aspects sécuritaires.

« La difficulté de construction du référentiel tient à ce qu'il doit être rédigé en termes suffisamment généraux pour qu'aussi bien EDF que la RATP ou Avis puissent s'y retrouver, mais en évitant de sombrer

dans un degré excessif de généralité ; il faut rester assez près des emplois précis ».

Mais il y a d'autres difficultés :

– d'abord, trouver des enseignants. La solution adoptée jusqu'ici a consisté à ne lancer ces formations que dans les établissements où les enseignants avaient participé à l'élaboration de ces projets et, du fait de ce premier investissement et de leur parcours personnel, étaient prêts à dispenser cet enseignement. Cette année, deux lycées étaient concernés et une formation sous contrat de qualification montée avec l'office des HLM du Rhône. Un bilan sera tiré à la fin de l'année ;

– ensuite, on perçoit que cet enseignement répond à deux exigences. Le premier est celui de l'accueil, de l'assistance immédiate et, les jeunes, tels qu'ils sont et qu'on les forme, devraient convenir. Mais, en perspective, les entreprises ont en tête les problèmes de médiation et de gestion des conflits.

« On peut alors s'interroger sur la capacité des élèves, étant donné leur âge, à faire face à ce type de tâche. Pourtant, dans le cas des contrats de qualification montés par les HLM du Rhône, il s'agit, pour une large part, de jeunes qui appartenaient aux quartiers difficiles, en voie de déscolarisation, de désocialisation, etc.. Du même coup, ce sont peut-être ces jeunes qui seront les mieux placés pour jouer ces rôles de médiateur d'immeuble, de périphéries de HLM parce qu'ils partagent la culture de ceux avec qui ils auront à travailler (Behro) ».

Beaucoup plus simples apparaissent, par contraste, les emplois chez les loueurs de voiture ou dans les mairies. Au-delà, c'est aussi le problème de l'hétérogénéité des jeunes à former qui est posé, et de celle des formations : leur appariement dessine une vaste gamme de cas allant de la formation réellement qualifiante à des situations de remédiation sociale (Maillard, 1994).

FORMATION INITIALE OU FORMATION CONTINUE ?

Le choix de construire une nouvelle filière de formation initiale, sanctionnée par un nouveau diplôme, le baccalauréat professionnel, pour répondre aux besoins des entreprises en qualifications nouvelles (techniciens d'atelier), a été spécifiquement français. On aurait tout aussi bien pu concevoir d'approvisionner ces emplois par la formation continue,

ouvrant ainsi de nouvelles possibilités de trajectoire ouvrière (Campinos-Dubernet, 1995). Il n'en a pas été ainsi et, même, « les Brevets professionnels (BP), qui étaient typiquement dans cet esprit dans de nombreux champs professionnels et pour de nombreux métiers, sont aujourd'hui en train d'être détournés à l'intérieur de la vie professionnelle, comme une formation initiale. En effet l'apprentissage valant travail salarié, beaucoup de jeunes arrivent à avoir le nombre d'années d'activités salariées suffisantes pour présenter le BP en apprentissage dans la foulée immédiate du CAP ou BEP qui deviennent la propédeutique de ce qui fut un diplôme de promotion sociale. Cela devient souvent le cas de l'apprentissage, dans la maintenance automobile par exemple. Dans d'autres cas le BP devient un diplôme de repli pour les recalés du BTS qui s'y présentent la même session, c'est le cas de la lunetterie où l'un ou l'autre de ces diplômes constituent une obligation en vue de l'ouverture d'une officine » (Geismar). D'ailleurs le BP a depuis été intégré dans la formation initiale (décret de janvier 1992). Néanmoins l'opposition formation initiale/formation continue perd de sa pertinence, la frontière entre les deux devenant plus floue. En même temps, on retrouve l'idée que, par exemple, le CAP, pourrait n'avoir qu'une fonction de remédiation sociale en formation initiale, mais être vraiment diplômant en formation continue.

APPRENTISSAGE ET ALTERNANCE

Sur le plan pédagogique, ces formations doivent évidemment être organisées sur la base de l'alternance, ce qui n'est pas non plus sans poser de problème.

La formation en entreprise

Une première difficulté consiste à trouver des postes en entreprises pour les jeunes. En effet, beaucoup d'entreprises travaillent en flux tendu et ne veulent pas, ou ne peuvent pas, accueillir des jeunes et les accompagner dans leur formation. Elles peuvent connaître aussi des problèmes d'encadrement des jeunes.

« C'est une difficulté que j'ai rencontrée, y compris en CFA, en allant observer un certain nombre de CFA de l'automobile en Bourgogne où j'ai vu se développer des ateliers importants et bien équipés montés sur les crédits de la Chambre de commerce pour arriver à compenser ce qu'eux-mêmes percevaient ne pas pouvoir obtenir d'une formation en entreprise malgré la durée longue du séjour dans cette dernière. Pourtant la durée de la formation en entreprise dans

l'apprentissage est supposée garantir l'acquisition des savoir-faire des jeunes » (Geismar).

Ces difficultés ne sont en rien liées au statut (scolaire ou contrat de travail) de l'alternance.

Les éléments d'enquêtes réalisées par le ministère de l'Education nationale montrent ensuite combien les objectifs des périodes de formation en milieu professionnel sont insuffisamment négociés entre les enseignants et les tuteurs. En supposant que l'on trouve les places pas trop éloignées des objectifs de formation des jeunes, il y a une assez grande difficulté pour faire percevoir à l'entreprise quelle nature des activités dans l'entreprise est-elle supposée conduire avec le jeune qu'elle accueille afin qu'il acquiert un certain nombre de compétences. Car dans l'entreprise, pour reprendre la distinction classique en psychologie du travail, ce sont des activités (ce qui renvoie à ce que fait effectivement l'individu) qui sont menées et non des tâches (qui renvoient à ce qu'il faut faire). Des activités peuvent être menées ou non et l'entreprise peut participer à leur évaluation ou non. Il devrait y avoir, et cela s'est réalisé, entre les lycées professionnels et les entreprises, une forme de contrat de confiance dans lequel l'entreprise s'engage sur un partenariat avec le lycée mais sans qu'une vraie formation professionnalisée ne soit élaborée. Il faudrait pouvoir valoriser en établissement de formation ce que fait chaque individu qui est en alternance dans des entreprises diverses, à des postes divers. C'est pourquoi en ce sens on peut dire que la pédagogie de l'alternance est introuvable.

« De plus, dans la négociation entre l'entreprise et le lycée, il y a plusieurs interlocuteurs. Du côté du lycée, c'est souvent le professeur qui va négocier les objectifs de formation. Du côté de l'entreprise, c'est parfois le tuteur, mais souvent un de ses supérieurs hiérarchiques. L'enseignant doit retravailler, en terme d'activités, surtout quand il s'agit d'une petite entreprise, le référentiel élaboré par les CPC. Il doit voir ce qu'il comporte comme compétences pour expliquer à l'entreprise ce que le jeune doit faire. De tous les côtés, il y a de la perte en communication. En pratique, les enseignants, très heureux d'avoir fini d'analyser le référentiel, de se l'être approprié, le communiquent à leurs partenaires en entreprises... qui ne le comprennent pas. Puis le « message » redescend vers le tuteur ! Le problème de communication est aujourd'hui une énorme difficulté, quelque soit la nature des formations » (Geismar).

De l'autre côté, on sait bien aussi que les enseignants, s'ils mènent leur enseignement en fonction du réfé-

rentiel, le font aussi en fonction des épreuves d'examen des années précédentes. Ainsi le référentiel de fait peut-il être bien différent du référentiel théorique, car c'est aussi l'objectif d'un enseignant que de voir ses élèves reçus aux examens. Une enquête du MEN¹, en cours, donnera plus de précisions sur ces écarts et leur importance.

Enfin, la mise en place des baccalauréats professionnels a révélé un autre problème. Dans cette formation, il s'agit de former des jeunes par un système reposant sur l'alternance pour leur faire acquérir un professionnalisme nouveau qui va faire évoluer les entreprises. De façon paradoxale, ce sont donc les tuteurs qu'il s'agit de faire évoluer ! En caricaturant, on pourrait dire que le jeune qui vient en formation a pour vocation principale de former celui qui doit le former. Ce qui n'est pas sans poser problème, car le tuteur peut alors se sentir menacé par la présence du stagiaire.

Alternance et poursuite d'études

« L'objectif fixé en 1985 pour les baccalauréats professionnels était de 80 % d'insertion professionnelle et 20 % de poursuite d'études. Si l'on veut respecter cet objectif, un des moyens pourrait être de renforcer la préparation du diplôme en apprentissage. En effet, plus un jeune est immergé en entreprise, moins il est tenté de poursuivre des études. Il voit le poste, la carrière, les possibilités de promotion ; l'entreprise lui fait moins peur. Au contraire, pour le lycéen, l'entreprise reste une réticence. Garder l'objectif lourd de 80 % d'insertion professionnelle devrait donc mener à privilégier une alternance forte, plutôt l'apprentissage que les contrats de qualification, ce que permet la loi quinquennale » (Hédeline).

On peut cependant s'interroger : les entreprises maintiendront-elles leurs embauches si le flux d'apprentis augmente brutalement ?

UTILISATION DE LA CERTIFICATION

Par les entreprises

L'insertion des premières cohortes de bacheliers professionnels n'a pas été celle prévue à l'origine. Encore une fois, le projet était de faire émerger un nouveau profil professionnel, le technicien d'atelier, classé à

¹ Les formations qualifiantes et leur certification, rapport à la demande du ministre de l'Education nationale, à paraître (1995).

l'indice 215 dans les conventions collectives comme pour tous les bacheliers. Or, on a constaté que les employeurs n'avaient peut-être pas toujours compris cette nouvelle formation mise en place par le système éducatif. Le classement de fait de ces jeunes en P1/P2 a été une déception (Veneau *et alii*, 1993). Rares étaient les entreprises qui avaient su utiliser la richesse de cette formation.

« Il est vrai que toutes les entreprises n'avancent pas à la même vitesse : les grandes entreprises étaient mieux préparées à l'insertion et au classement de ces jeunes diplômés. Mais l'essentiel du tissu industriel est fait de PME dont l'organisation et la technologie n'étaient pas encore adaptées à ces nouveaux profils. Le patronat a fait un gros effort d'information auprès des entreprises : nous avons participé à la réalisation des guides pratiques pour l'accueil en entreprise des élèves en bac professionnel, et diffusé dans la métallurgie, auprès de toutes les entreprises adhérentes, les informations sociales sur toutes les modifications et créations de diplôme » (Hédeline).

On commence à percevoir une évolution de leur attitude au moins pour l'insertion de certains baccalauréats professionnels comme MSMA. L'étude de P. Lechaux sur le bac EIE (Lechaux, 1995) a montré qu'il y avait une grande complexité dans les usages, de grandes différences dans la façon dont les employeurs recrutent et gèrent leur personnel.

Par les jeunes

Lorsqu'en 1986 ont été négociés les textes organisant le baccalauréat professionnel, il y eut un débat pour savoir si on utilisait le mot « technicien ». Dans la mesure où la perspective était de sortir 100 000 jeunes par an à l'horizon 2000 sur le marché du travail, les représentants du système éducatif n'étaient pas favorables à l'emploi de ce terme. Sous l'angle des flux, on ne pouvait pas envisager une primo-insertion très favorable. La dégradation conjoncturelle du marché du travail a renforcé cette donnée. Par contre, ce type de diplôme pose de façon très forte le problème des carrières ouvrières : les jeunes entrant dans le monde professionnel avec ce potentiel auront-ils la possibilité de construire une carrière ? Derrière cela se pose le problème du type de carrière : passant par une mobilité interentreprises, dans le cadre de marchés professionnels, et/ou intra-entreprises dans le cadre de marchés internes ? Alors l'utilisation du diplôme par les jeunes est tout à fait différente. Ce qui est finalement important est que le diplôme donne aux jeunes une possibilité de mobilité.

LA CONTRAINTE DU MARCHÉ

ENTREPRISE, ALTERNANCE, EMBAUCHE ET EXCLUSION

« La version idyllique (de l'alternance) dans laquelle l'entreprise prend son apprenti, le suit, considère comme sa victoire qu'il ait son bac pro et le garde à la limite [...] je voudrais bien savoir quel pourcentage d'apprentis la rencontre ? » (Geismar).

On peut voir des entreprises qui prennent des apprentis, les forment... mais n'ont pas embauché depuis trois ans. Dans certains cas, des entreprises ont même monté un service d'outplacement parce qu'elles se sentaient des responsabilités vis-à-vis de leurs apprentis, pour les replacer dans des PME qui n'avaient pas les moyens d'en accueillir. Aujourd'hui, on peut penser que la plus grande partie des apprentis est formée pour d'autres entreprises que celles où ils sont en apprentissage. Selon l'exploitation de l'enquête d'insertion professionnelle réalisée en 1992 auprès des sortants en 1991 de CFA, l'« entrée dans l'emploi est favorisée par le maintien dans l'entreprise de formation qui concerne 19 % de la cohorte » (Bordigoni, 1993). Il faut dire aussi que ce discours très général mériterait d'être nuancé selon les formations.

Sur un marché du travail dominé par un chômage massif, l'alternance ne saurait assurer l'embauche des jeunes. Au contraire, des phénomènes de file d'attente apparaissent opérant une sélection des jeunes. Et on peut observer que cette sélection ne se réalise pas sur l'unique base du statut des élèves, mais aussi sur leurs caractères propres comme le sexe... ou l'origine ethnique.

« Je parlerai de la Bourgogne. Je trouve sur la même formation dans le CFA des noms bourguignons d'élèves et quand je franchis la porte du lycée professionnel je trouve des noms qui sont à consonance étrangère, que la personne qui le porte soit française ou non [...], les profs me disent qu'ils n'arrivent pas à trouver de place et de période de formation en entreprise pour eux [...] Je me demande si la poursuite d'études n'est pas la seule voie possible pour un certain nombre de personnes qui ne sont pas bourguignons en Bourgogne » (Geismar).

INSERTION ET CONCURRENCE DES NIVEAUX

On sait aussi que la création du baccalauréat professionnel provient, en partie, du constat que les

baccalauréats technologiques qui devaient fournir les techniciens dont les entreprises avaient besoin, connaissaient un taux de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur court de 90 à 100 %, créant ainsi un dysfonctionnement dans les entreprises. Il manquait un niveau intermédiaire entre les jeunes CAP-BEP d'une part et les niveaux bac+2 d'autre part. Par conséquent, *a priori*, le baccalauréat professionnel ne devait pas concurrencer les CAP-BEP : le niveau V devait avoir sa place dans les entreprises.

Pourtant on peut constater, par exemple pour le baccalauréat MSMA, la concurrence exercée sur les niveaux inférieurs. Le fait que le baccalauréat professionnel n'ait pas, de fait, été positionné par les entreprises au niveau attendu, entraîne par récurrence des problèmes pour les jeunes qui arrivent avec le CAP ou le BEP. « *Si à la limite on peut parler de carrière – à supposer que l'industrie arrive tôt ou tard à imaginer qu'on peut gérer des carrières dans des niveaux inférieurs au niveau II, ce qui est pour l'instant rare – cela a un effet sur le niveau d'entrée, qui en plus n'est pas loin du niveau de sortie quand on est au niveau V, 30 ans de carrière plus tard. Cela pose de considérables problèmes et ce n'est pas sans influence sur les flux d'entrée d'élèves qu'on observe à l'entrée de ces formations* » (Geismar).

Cette concurrence pour l'accès à l'emploi sur les élèves issus de niveau V est renforcée par le fait que les meilleurs d'entre eux vont poursuivre en baccalauréat professionnel. Ceux qui restent à ce niveau et vont directement sur le marché du travail ne sont pas les meilleurs éléments. Il y a une forme de dégradation de la population de niveau V. Cette situation est renforcée par la politique d'embauche des entreprises :

« *On s'aperçoit qu'en fait maintenant quand on embauche quelqu'un on ne l'embauche plus justement sur une classification [...], on a tout déstructuré, je veux dire en définitive que c'est maintenant au profil qu'on embauche* » (Ribois).

En conséquence, d'une part il devient difficile d'apprécier la relation entre diplôme et embauche, d'autre part s'accroît l'emploi de surdiplômés, déqualifiant les niveaux inférieurs de formation.

Pourtant, encore une fois, l'analyse mériterait d'être précisée. Le baccalauréat professionnel MSMA a été créé après négociation avec l'UIMM et il a bien répondu aux attentes. Le problème est que cette réponse à l'UIMM entraîne derrière elle tout le système éducatif. Or les problèmes de relation formation-emploi ne se traitent pas de manière uniforme car les pro-

blèmes ne sont pas les mêmes dans tous les secteurs : les jeunes d'une part et les politiques de recrutement d'autre part ne sont pas homogènes. Dans le bâtiment, le BEP n'a jamais pris et le baccalauréat professionnel peu sauf dans certains segments du bâtiment où les savoirs technologiques et scientifiques prennent de l'importance, comme l'électricité, l'électronique ou encore le chauffage. Dans la métallurgie, le BEP est un niveau d'insertion. A l'inverse, dans le secteur tertiaire, il est de plus en plus difficile d'insérer le BEP.

Dans le tertiaire administratif, le niveau d'insertion est aujourd'hui le baccalauréat professionnel alors qu'en 1984-85, on entendait fréquemment qu'on ne recruterait plus qu'au niveau bac+2 (BTS). Par ailleurs il est possible que le niveau de satisfaction manifesté par les employeurs de ces bacheliers et par les jeunes lors des premières cohortes de diplômés ne se maintienne pas, notamment du fait du gonflement très important du flux de bacheliers. Même si ce champ professionnel recouvre de nombreux emplois à fort taux de renouvellement, on peut s'interroger comme l'a fait le Céreq sur ce gonflement d'autant plus que les entreprises temporisent voire arrêtent leurs recrutements. Il ne semble pourtant pas que la situation soit catastrophique : ce diplôme est apprécié, il a une crédibilité. Réussir sa rénovation c'est consolider son image sur le fond, c'est-à-dire les compétences techniques et les savoir-faire dont il atteste, c'est aussi donner aux jeunes la possibilité ensuite d'évoluer dans des dispositifs de formation internes aux entreprises. Or, il faut bien reconnaître sur ce point, que les pratiques internes aux entreprises de promotion par la formation, de l'accès au niveau III, n'ont guère d'existence, ce qui rétroagit nécessairement sur la façon dont cette filière est perçue par les jeunes.

POURSUITE D'ÉTUDES

Si l'on compare l'évolution des baccalauréats professionnels avec celle des baccalauréats technologiques, le phénomène de poursuite d'études y est pour l'instant mieux maîtrisé. Il est cependant inquiétant de voir se multiplier les systèmes de dérogation pour rentrer en baccalauréat professionnel à partir d'une seconde technologique ou générale. Il est probable que, chez ces élèves, la tendance à la poursuite d'études sera plus forte.

Lutter contre cette tendance par un renforcement de la préparation du diplôme par l'apprentissage risque de se heurter à la dépression conjoncturelle du marché du travail face à des flux croissants de diplômés.

« J'ai été très frappé quand j'ai eu l'occasion de faire un petit discours un peu public sur le bac pro [...] en présence d'A. Prost qui m'a dit 'vous êtes complètement en train de rêver ; je vous donne dix ans ! dans dix ans vous aurez 80 % de poursuites d'études parce que vous aurez exactement le même phénomène que sur la bac technologique parce que les forces qui sont derrière les tendances à la scolarisation sont beaucoup plus fortes que les autres» (Bouyx).

Ceci est d'autant plus vrai que les BTS continuent à se développer ainsi que des formations universitaires, contribuant à créer un effet d'offre. Des directives ministérielles relayées par les rectorats ont cependant été données pour que l'accès au BTS des bacheliers professionnels soient limités à quelques cas.

« La meilleure réponse à la poursuite d'études ce sera la dégradation de l'insertion des diplômés se l'enseignement supérieur qui malheureusement risque de se produire et de laisser le soin au marché d'arbitrer sur les processus d'orientation et finalement de choix de niveau de diplôme pertinent. Mais c'est très coûteux pour les individus et la société. » (Verdier).

* *
*

• D'une part, on constate la mise en place de diplômes transversaux, génériques, à l'inverse de la période précédente où se multipliaient les diplômes très spécialisés. Il est souvent reproché aux diplômes de ne pas correspondre aux réalités de l'emploi, mais il n'est pas concevable d'adapter les diplômes à chaque profil d'emploi ! Ils y perdraient leur raison d'être. La tendance actuelle à voir se développer des diplômes génériques avec des déclinaisons très spécifiques n'est pas non plus sans poser de problèmes. Les FCIL comme mode d'adaptation par une formation spécifique, et l'alternance, sont d'autres configurations actuellement mises en œuvre pour résoudre ce problème.

Leur installation et leur gestion demande un investissement lourd de ceux qui en ont la charge pour analyser ce qui précisément se joue derrière leur mise en place selon telle ou telle modalité, ce qui exige des moyens importants. L'Éducation nationale pénètre là sur un marché qui, il y a dix ans encore, n'était pas tout à fait le sien. Il avait plutôt été développé dans le

cadre des contrats de qualification par des instituts de formation privés, soit à la demande d'organismes particuliers comme les HLM, soit par le montage de diplômes à validité plus générale, par exemple dans le cadre de la Commission d'homologation (Charraud, 1995). A terme, on assiste donc à l'irruption de l'Éducation nationale dans des domaines qui, jusqu'à présent étaient plutôt de l'ordre du marché classique de la formation, du fait d'une plus grande capacité de captation des demandes et attentes des entreprises, mais avec de redoutables problèmes de suivi.

• La tendance à la poursuite des études et notamment à l'orientation vers la seconde générale et technologique et les séries générales du baccalauréat, comme vers l'enseignement supérieur, multiplie les situations d'échec ou de mauvaise orientation. Si, il y a dix ans, la logique de la construction du baccalauréat professionnel voulait qu'il faille passer par un niveau V (BEP) pour accéder à cette formation de niveau IV, la situation nouvelle suggérerait d'ouvrir les baccalauréats professionnels à ces jeunes en échec. « Après avoir fait une ou deux années d'enseignement supérieur, on ne peut continuer à leur dire qu'il faut d'abord passer un BEP : c'est un gâchis économique, social et humain. Ces jeunes ont déjà la culture générale du type baccalauréat et, en un an ou quinze mois, il est possible de leur transmettre tout le volet professionnel » (Hedeline).

Bien sûr ce serait une révolution des mentalités de voir des jeunes bacheliers généraux ne pas continuer vers le BTS ou l'université mais aller vers le baccalauréat professionnel. Ils risqueraient d'y venir dans un état d'esprit bien peu positif. Mais il peut s'agir de démarches nouvelles de transition professionnelle.

Enfin, l'ouverture de cette formation à de nouveaux publics risquerait fort de mettre en difficulté les jeunes de niveau V, mis en concurrence avec d'autres jeunes de niveau de formation plus élevé, mais à qui l'on doit permettre d'accéder à des niveaux supérieurs d'emploi. De ce point de vue il faudra veiller à ne pas créer de nouvelles exclusions, ce qui dépendra en partie de la capacité à reconnaître un véritable statut au savoir ouvrier.

Christian Le Tiec
Rédacteur en chef

Bibliographie

Bordigoni M. (1993), « L'apprentissage en 1992 : une formation en cours de renouvellement », *Bref* n° 86.

Campinos-Dubernet M. (1995), « Baccalauréat professionnel : une innovation ? », *Formation Emploi* n° 49.

Charraud A.-M. (1995), « La reconnaissance des qualifications – Contrats de qualification et évolution des règles », *Formation Emploi* n° 52.

Feutrie M., Verdier E. (1993), « Entreprises et formation qualifiante, une construction sociale inachevée », *Sociologie du travail* n° XXXV -4 / 93 p. 469-492.

Lechaux P. (1995), « Alternance et jeu des acteurs », *Formation Emploi* n° 49.

Liaroutzos O., Mériot S.-A. (1995), « Les modes d'usage par les entreprises des BEP et du baccalauréat professionnel de la filière bureautique », 2 volumes, Céreq.

Liaroutzos O., Mériot S.-A. (1995), « Tertiaire administratif : les chances de la filière professionnelle de formation », *Bref* n° 109.

Maillard F. (1993), « De la professionnalisation à la remédiation scolaire - les multiples fonctions d'un diplôme », *Formation Emploi* n° 42.

Marquette et alii (1993), *Création d'un baccalauréat professionnel productique pour les industries de process* – rapport d'opportunité. CPC Documents.

Veneau P. et alii (1993), *Les formes d'usage de trois baccalauréats professionnels industriels*, Céreq, document ronéoté.

Veneau P. et Mouy P. (1995), « Des objectifs à la réalité – Les baccalauréats professionnels industriels », *Formation Emploi* n° 49.

Verdier E. (1995), « Politiques de formation des jeunes et marché du travail – La France des années quatre-vingt », *Formation Emploi* n° 50, p. 29-33.

