

Formation générale- formation professionnelle

Vieille question et nouveaux débats

Jean-Louis Kirsch

Céreq, 10 place de la Joliette, BP 21321, F-13567 Marseille cedex 02.

E-mail : jlkirsch@cereq.fr

Avec la collaboration de **Michèle Ménabréaz** et d'**Alain Savoyant** (Céreq).

Cette contribution a été présentée dans le cadre d'une conférence consensus organisée début 2005 par le Conseil national des programmes (CNP) du ministère de l'éducation nationale sur le thème « La formation professionnelle initiale. Elle constitue une proposition de réponse à l'une des interrogations soulevées par le CNP lors de cette conférence :
« Quelle culture générale dans les enseignements professionnels ? ».

Ce document est présenté sur le site du Céreq afin de favoriser la diffusion et la discussion de résultats de travaux d'études et de recherches. Il propose un état d'avancement provisoire d'une réflexion pouvant déboucher sur une publication. Les hypothèses et points de vue qu'il expose, de même que sa présentation et son titre, n'engagent pas le Céreq et sont de la responsabilité des auteurs.

Mars 2005

RÉSUMÉ

Les relations entre formation générale et formation professionnelle en France présentent de fortes spécificités par rapport à la plupart des pays européens. Elles se sont caractérisées par ce que Antoine Prost a nommé « la scolarisation des apprentissages » qui a fortement contribué à structurer un système français de formation plus technique que professionnelle. Progressivement un retour sur ces dimensions professionnelles s'est amorcé. Il n'était pas indépendant de la demande de nouvelles compétences émanant du marché du travail, liées à de forts changements dans l'organisation du travail, le contenu des emplois, et l'évolution de la société. L'exercice d'une pratique professionnelle ne se résume pas à la mise en application d'une connaissance théorique, et la distance entre acte productif et acte politique se construit dans de nouvelles dimensions.

En conclusion, les notions de « formation générale » et de « formation professionnelle » constituent un mode de clivage des savoirs relativement récent dont il convient d'interroger la validité et l'utilité, et les exemples étrangers permettent d'avoir un autre regard sur la double finalité des diplômes français.

SOMMAIRE

FORMATION PROFESSIONNELLE ET FORMATION GÉNÉRALE :	
L'EXCEPTION FRANÇAISE ?	5
L'émergence d'un système scolaire de certification professionnelle	5
La « scolarisation des apprentissages »	5
Ré-appropriation des pratiques professionnelles	6
UN MARCHÉ DU TRAVAIL EN RESTRUCTURATION, UNE SOCIÉTÉ EN	
MUTATION	7
L'idéal technologique ?	8
Vers une société de services ?	8
La crise de la prescription du travail ?	9
Une société à risques, revers d'une société de la connaissance ?	10
QUELQUES QUESTIONS POUR TERMINER	11
La formation générale, la formation professionnelle et leur lien dans le système éducatif	11
<i>Un clivage récent</i>	11
<i>Intégration de la formation générale et de la formation professionnelle</i>	12
La double finalité des diplômes	14
<i>France : l'irrésistible attraction du système de formation générale</i>	14
<i>Le système anglais : vérifier la performance</i>	14
<i>Le modèle norvégien : une spécialisation progressive</i>	15
BIBLIOGRAPHIE	17

FORMATION PROFESSIONNELLE ET FORMATION GÉNÉRALE : L'EXCEPTION FRANÇAISE ?

L'émergence d'un système scolaire de certification professionnelle

Il est toujours délicat de fixer historiquement l'apparition de phénomènes sociaux dont l'importance n'apparaît que beaucoup plus tard. Néanmoins, il est des événements et des dates symboliques. Dans le cadre de cette présentation, j'en propose deux :

- la loi du 14-17 juin 1791 qui impose « l'anéantissement de toutes espèces de corporations des citoyens de même état et profession », suivant les préconisations du rapport de Le Chapelier selon lequel « il n'y a plus de corporation dans l'État ; il n'y a plus que l'intérêt particulier de chaque individu et l'intérêt général » (Bayard, 1982). Cette décision a interrompu une tradition d'organisation de la transmission des savoirs professionnels fondée sur des communautés de métiers (Hillairet, 1994). Tout permet de penser qu'un cours moins tourmenté de l'histoire de France aurait prolongé cette forme de socialisation professionnelle, débouchant sur un système de formation et de certification assez proche du système allemand ;
- le Décret impérial n° 3179 du 17 mars 1808 portant organisation de l'Université et instituant le grade de bachelier (Allaire et Frank, 1995) qui deviendra le parangon du diplôme français. Il pose en particulier le principe d'un examen terminal dont la réussite permet la reconnaissance de la formation reçue, se distinguant ainsi d'une simple attestation de présence où d'une évaluation comme celle fournie par un livret scolaire rempli par les enseignants. Toutefois, ce baccalauréat concernait ce que nous appellerions aujourd'hui la formation générale et sa transposition à la formation professionnelle a été le fruit d'un cheminement en plusieurs étapes.

La « scolarisation des apprentissages »

L'expression « scolarisation des apprentissages » est reprise de Antoine PROST (Prost, 1981) qui signifie par-là que depuis les années cinquante, les apprentissages professionnels qui se faisaient majoritairement sur le tas, en situation de travail, ont été remplacés par des apprentissages en milieu scolaire. Ceci est l'aboutissement d'un processus qui opposait deux conceptions de la formation professionnelle :

- selon les uns, elle s'inscrivait dans les objectifs généraux d'éducation et de formation que sous-tend le fonctionnement démocratique. Dans ce cadre, « l'enseignement technique répond à une conception élevée de l'homme, du travailleur et du citoyen » (Troger, 1989) ;
- selon les autres, elle devait en priorité répondre aux besoins de l'économie et du marché du travail.

A la fin de la seconde guerre mondiale, les partisans de la première conception l'ont emporté, et on a assisté à la mise en place d'un système global de formation intégrant la formation technique et l'enseignement scolaire et utilisant un mode de certification comparable. Antoine Prost fixe l'étape majeure de cette intégration à la réforme de 1965, qui mettait en particulier

en place le baccalauréat de technicien : « *le mot, choisi à dessein, attestait de l'égalité des filières générales et techniques* » (P. 569).

La volonté de former l'homme, le producteur et le citoyen précédemment évoquée s'est concrétisée par l'introduction d'une part d'enseignement général dans toutes les formations professionnelles. A titre d'exemple, pour le certificat d'aptitude professionnelle, préparant aux activités d'ouvriers et d'employés qualifiés, les enseignements généraux obligatoires occupent environ 850 heures sur un total de 1880 heures d'enseignement, auxquelles il faut rajouter douze semaines de formation en milieu professionnel. L'évaluation consacrée à ces enseignements généraux participe à hauteur de 25 % à l'examen terminal. Par ailleurs, cette évaluation est assurée par un jury mixte comprenant à la fois des professionnels et des enseignants, ce qui correspond au principe - inscrit dans les textes réglementaires - de double finalité des diplômes professionnels : accéder au marché du travail ou poursuivre des études. Attirées dans la sphère de la formation scolaire générale, les certifications professionnelles ont donc suivi le modèle d'évaluation de ces dernières.

A la suite du baccalauréat de technicien, une nouvelle génération de diplômes professionnels qui se réclame de la polyvalence et de la transversalité apparaît alors. Il s'agit des DUT et des BEP, supposés exprimer la modernité par rapport aux BTS et aux CAP. Comme le rappelle Antoine Prost (page 562) : « *c'est l'époque où l'on croit un peu naïvement à la disparition prochaine du travail ouvrier... L'avenir est aux surveillants, aux techniciens, qui maîtriseront des savoirs. La main de l'ouvrier ne maniera plus l'outil ; elle tournera des boutons, tandis que son regard déchiffrera les signaux complexes de cadrans et voyants lumineux. Du coup, la notion même d'apprentissage se trouve remise en question, puisque l'ouvrier du futur a besoin de connaissances plus que de pratiques* ». Au fil du temps, il s'est en effet révélé que cette nouvelle génération a pris de plus en plus une fonction propédeutique permettant d'accéder à des diplômes professionnels de niveau supérieur, plutôt que d'accès direct à l'emploi.

C'est ainsi que s'est constitué un système français particulier que certains ont qualifié de modèle « éducatif scolaire », le distinguant du modèle « éducatif professionnel » propre à l'Allemagne et du modèle « professionnel concurrentiel » caractérisant la Grande-Bretagne (Campinos-Dubernet et Grando, 1988). Cette construction d'un système unique présentait des avantages en termes d'organisation de passerelles entre filières générales et professionnelles et d'ouverture des possibilités de passage entre les différents niveaux de diplômes et de formation (Bédoué et Germe, 2004). En revanche, son parti pris académique coupait de plus en plus ce système du monde du travail et le rendait générateur d'exclusion. En effet, il posait dès les premiers niveaux de formation professionnelle des exigences importantes de connaissances générales que tous n'arrivaient pas à satisfaire. En outre il ne jouait pas le rôle de socialisation préparant les jeunes à exercer une activité professionnelle et s'inscrivait dans un modèle très scolaire de transmission des savoirs, d'autant plus que ses enseignants étaient de moins en moins originaires des milieux professionnels et adoptaient les valeurs et les pratiques du système éducatif académique (Tanguy, 1991)

Ré-appropriation des pratiques professionnelles

A partir du début des années soixante-dix et avec une importance croissante, la question du rapprochement de l'école et de l'entreprise a été posée. Cela doit être mis en relation avec le constat que la crise économique se répercutait en premier lieu sur le chômage des jeunes, si bien que l'on se trouvait dans une situation paradoxale où des jeunes de plus en plus formés avaient de plus en plus de difficultés à trouver un emploi. Il en est résulté une volonté de

rapprochement de l'école et de l'entreprise qui s'est traduite de plusieurs façons : concertation avec les partenaires sociaux (CPC), relance de l'apprentissage, mise en place de périodes de formation en entreprise, utilisation de la démarche par référentiels pour décrire le contenu et les objectifs des diplômes professionnels.

Le baccalauréat professionnel, instauré en 1985, symbolise cette nouvelle recherche de cohérence entre formation générale et formation professionnelle. On notera que l'on retrouve le recours au terme fortement connoté de « baccalauréat » signifiant une égalité théorique de situation de la filière professionnelle avec les filières générales et les filières techniques et technologiques. Cela signifie en particulier la possibilité de droit de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur à partir d'une certification professionnelle. A côté de cette affirmation de parité d'estime entre les filières, le baccalauréat professionnel se montre particulièrement innovant au sein du système de formation professionnelle français sur deux points : l'introduction de périodes de formation en entreprise et une ingénierie basée sur la méthode des référentiels :

- la période de formation en entreprise se distingue du stage qui se pratiquait déjà. Ce dernier était considéré comme facultatif, assimilé à une période d'application - et non d'acquisition - des savoirs et n'entrait pas en considération en tant que tel dans l'évaluation finale ;
- la procédure d'élaboration du baccalauréat professionnel stipule que la définition d'un référentiel des activités professionnelles est obligatoire avant toute définition de contenus de formation et de répartition par discipline. « Le référentiel des activités professionnelles est une analyse qui se veut prospective à cinq ou dix ans des grandes activités, supposées maîtrisées après le temps moyen d'adaptation nécessaire, que recouvrent les emplois susceptibles d'occuper les futurs titulaires du diplôme. Cette phase est fondamentale car elle est celle des choix entre les différentes fonctions possibles et leur pondération (en intégrant la durée moyenne de la préparation au diplôme). Le rôle des professionnels y est tout à fait stratégique puisque c'est là que se construit l'équilibre du diplôme ». Vient ensuite l'élaboration du référentiel de certification : « il s'agit dans cette étape de traduire l'analyse des activités professionnelles en termes de compétences à acquérir, de savoirs et de savoir-faire. Cette partie est beaucoup plus pédagogique, et repose donc davantage sur les pédagogues » (CPC, 1992).

Le baccalauréat professionnel est ainsi devenu le modèle d'un nouveau diplôme professionnel dont tous les autres se sont ensuite inspirés lors de leurs rénovations respectives. La méthode des référentiels offre en particulier un cadre méthodologique qui facilite les débats au sein des commissions professionnelles consultatives, plus particulièrement dans des secteurs émergents en terme de formation professionnelle (emplois de service auprès des personnes, par exemple).

Par rapport au souci de l'école de se rapprocher du monde professionnel, quels messages adressait ce dernier, compte tenu des changements très importants qui l'affectaient ?

UN MARCHÉ DU TRAVAIL EN RESTRUCTURATION, UNE SOCIÉTÉ EN MUTATION

A l'issue des trente glorieuses, le marché du travail a connu et connaît une succession de transformations dont on peut se demander si elles expriment le passage à une nouvelle forme de stabilité ou l'instauration d'un modèle en constante évolution. Plusieurs dynamiques s'y

manifestent, qui interrogent sous des angles divers le lien entre formation professionnelle et formation générale.

L'idéal technologique ?

L'apparition des nouvelles technologies liées à l'électronique et l'informatique, le développement des formes de production par process que l'on trouve par exemple dans les industries chimiques ont conduit à prédire la nécessité de développer des compétences plus théoriques et plus abstraites pour pouvoir exercer une activité professionnelle. Il faut dépasser l'opposition entre le professionnel et le savant pour reprendre les termes d'un rapport sur l'enseignement général dans les formations de niveau V (Blondel, 1989) qui souligne « le fait que la compréhension des objets et des systèmes techniques passe par un certain nombre d'acquisitions d'ordre scientifique et culturel... Ces pré-requis scientifiques et culturels de la formation technique deviennent d'autant plus importants que les systèmes économiques et sociaux sont dominés par les fameuses technologies avancées qui estompent la frontière entre la science et la technique : en micro-électronique, en informatique de la deuxième ou troisième génération, en biotechnologie, comment séparer les divers ordres de connaissances, lorsque les fabrications, et les procédures d'exploitation des connaissances scientifiques sortent du champ des perceptions courantes et ne sont plus de l'ordre de l'action sur la matière visible ? »

Certes cette tendance semble très généralement reconnue. Il convient toutefois de l'évaluer plus précisément. On peut à ce sujet rappeler trois des principales conclusions de l'article de Jacques Merchiers sur cette question (Merchiers, 1990) :

- si l'on considère l'abstraction comme ce qui permet de séparer une propriété d'un objet sensible, l'abstraction ne découle pas d'un éloignement de la matière visible et peut être observée dans des situations très concrètes ;
- la distanciation introduite par l'utilisation de langages de programmation repose sur des mécanismes identiques à ceux qu'introduisait préalablement le dessin technique ;
- l'appropriation de ces nouvelles connaissances par les opérateurs peut prendre des formes plus ou moins intellectualisées selon les modes d'organisation du travail à l'intérieur de l'entreprise, mais aussi selon les formes de partage du savoir entre différentes catégories au sein de la société.

Vers une société de services ?

Par ailleurs, comme l'écrit Torsten Husén « *si les activités d'un genre nouveau engendrées dans le secteur des technologies avancées vont accroître considérablement les possibilités d'emploi en termes relatifs, en termes absolus, leur contribution sera modeste comparée à celle des supermarchés, des restaurants, des hôpitaux, des services sociaux, des maisons de retraite, etc.* » (Husén, 1989).

Cette prévision rejoint les constats actuels qui montrent qu'une grande partie des emplois créés se situent dans le secteur des services et sont relativement peu qualifiés au sens d'une reconnaissance en termes de classification et de salaire dans les conventions collectives. Néanmoins, ces emplois exigent des formes de compétences particulières, dans la mesure où ils se situent dans un contexte d'interaction entre le prestataire et l'utilisateur du service. Dans

ce cadre, tout ce qui relève de compétences de communication directes ou médiatisées – y compris la maîtrise de langues étrangères – interroge le clivage traditionnel entre enseignement général et enseignement professionnel. On constate ainsi que les recrutements dans les emplois du commerce peuvent, selon les entreprises et les secteurs, mettre l'accent sur une connaissance technique du produit assurée par un diplôme professionnel, ou une capacité à gérer une situation de communication par rapport à laquelle les certifications acquises dans le cadre de l'enseignement général constituent un signal d'employabilité.

Au delà de cette ré-interrogation qui reste dans une perspective d'efficacité professionnelle, la dimension relationnelle des emplois évoqués débouche sur la nécessité d'une formation prenant en compte des dimensions sociales beaucoup plus générales, telles que le respect de la personne et la capacité d'instaurer des conventions de courtoisie permettant une relation fructueuse d'échange dans un projet de « co-construction » du service (Combes, 2001).

Cette question est d'autant plus fondamentale que la notion de service ne se limite pas à des secteurs d'activité spécifiques, mais tend à devenir un mode de relation généralisé à l'ensemble du système productif, y compris aux secteurs dont l'activité principale consiste à la production de biens matériels.

La crise de la prescription du travail ?

En effet, le mouvement de tertiarisation ne se limite pas à certains secteurs ou à certains emplois, il affecte les principes généraux d'organisation du travail dans les entreprises, y compris celles qui produisent des biens, remplaçant le modèle fordien-taylorien (ce qui ne veut pas dire que les organisations tayloriennes n'existent plus). Ce changement de modèle est caractérisé par ce que certains sociologues et économistes ont appelé la crise de la prescription du travail caractérisée de la façon suivante : *« cette négation de toute reconnaissance des qualités individuelles dans la maîtrise du travail, la prescription des tâches parcellaires et répétitives, continuellement soumises au contrôle, entraînent chez les ouvriers une insatisfaction au travail qui motive des comportements antagonistes à l'organisation dans la limite de la menace du renvoi : absentéisme, rotation du personnel, ralentissement de l'allure, non-implication personnelle et manque de soin dans la production »* (Rollin-Clerc, 1995). En réaction à cela, les entreprises vont réagir par une transformation des modes d'organisation visant à une meilleure implication des salariés et à la reconnaissance de qualités telle que la flexibilité, la capacité de réaction aux aléas, l'initiative, qui se trouvent en totale opposition avec les principes de respect rigoureux des consignes préalablement prônés.

Cette transformation a été formalisée par les partenaires sociaux qui ont redéfini les critères de classification professionnelle en établissant des grilles à critères classants à la place des descriptions de tâches proposées dans les conventions collectives antérieures, dites de « type Parodi » (Carrière-Ramanoelina et Zarifian, 1985). Alors que les grilles de type Parodi spécifiaient la maîtrise d'un certain nombre de savoir-faire particuliers caractérisant les postes de travail, les grilles à critères classants font intervenir des éléments de responsabilité, d'autonomie, de connaissances requises nécessaires pour occuper un emploi. En ce sens, la qualité de la personne est évaluée non seulement sur des critères techniques, mais aussi sur des éléments qui relèvent de sa personnalité, même s'ils s'expriment à travers l'exercice d'une activité professionnelle. Comme l'écrivent les auteurs précédents : *« c'est moins la compétence attachée à la réalisation d'un travail concret, ayant un contenu technique déterminé qui compte, que l'inscription de cette compétence dans une vision organisationnelle que le titulaire d'emploi, à des niveaux différenciés, doit posséder... Dans*

une large mesure, les critères de responsabilité et d'autonomie viennent préciser la façon dont doit s'établir la relation entre le résultat à atteindre et l'organisation concrète de la conduite du travail nécessaire à l'obtention du résultat. »

Ce bouleversement des formes d'évaluation du travail reflète peut être davantage une transformation des rapports entre les partenaires sociaux qu'une transformation profonde de la nature du travail. En effet, on doit en particulier aux travaux des ergonomes, dans les années soixante, donc à l'apogée du modèle prescriptif, d'avoir montré la différence entre travail prescrit et travail réel (Schwartz, 2000) :

- le travail prescrit correspond à celui qui est défini dans les gammes opératoires, élaborées par les services des méthodes, il est supposé fournir la procédure complète à suivre pour accomplir de la façon la plus efficace possible l'activité productive individuelle ;
- le travail réel correspond à ce que l'on observe en réalité des activités réalisées par l'individu et qui montre – même dans des situations de production considérées très simples – la nécessaire part discrétionnaire assurée par le titulaire du poste pour suppléer aux imprécisions de la prescription, ou en contrevenir les contraintes. Bref, dans un souci d'efficacité par rapport à des consignes insuffisantes ou dans une réaction de résistance par rapport à des injonctions dévalorisantes, apparaissent des modes opératoires inattendus et heureux.

Et il y a du savoir là-dessous ! *« L'expérience des opérateurs leur permet de détecter un fonctionnement anormal de l'activité productive à partir d'un certain nombre de signaux qui font appel à leurs facultés de perception sensorielle... A partir de ces indices de dysfonctionnement, les ouvriers déduisent par expérience l'action à mettre en œuvre pour éviter qu'un incident se produise, ou que le mauvais fonctionnement ne débouche sur une production inutilisable. Ce savoir faire de fabrication, à l'origine d'un écart entre le travail prescrit et le travail réel, n'est pas reconnu par l'organisation qui repose sur l'idée que les ouvriers spécialisés n'ont pas de compétence, mais une habileté, qui ne laisse place à aucune autonomie opératoire »* (Rollin-Clerc, 1994). Cette situation caractérisait les formes d'organisation taylorienne-fordienne ; à l'heure actuelle, l'accent est plutôt mis sur la reconnaissance de ces savoirs, dans la mesure où ils contribuent à la compétitivité : *« la nouvelle qualification requise déborde les connaissances strictement techniques et demande une capacité à anticiper le travail des autres et à le préparer en permanence par son propre travail. La reconnaissance de la performance du salarié devient celle de sa capacité à s'approprier plus largement les déterminants de l'efficacité de l'entreprise »* (Rollin-Clerc, 1994).

En ce sens, le savoir professionnel inclut, à côté de la maîtrise d'un savoir-faire technique, la possibilité de se positionner dans un système de production caractérisé par un projet et une organisation sociale.

Une société à risques, revers d'une société de la connaissance ?

La question des relations entre formation professionnelle et formation générale se trouve également soulevée dans deux dimensions qui se rapportent au changement social global et pas seulement à la modification des formes de production. C'est ce qui a conduit à la notion de société à risques (Kraayvanger et Van Onna, 1989), qui pose la question du risque social, au sens où la crise de l'emploi, le développement du chômage et du travail précaire, ont pour résultante des risques d'exclusion sociale dont la formation doit tenir compte. A côté de cela,

le progrès technologique et scientifique pose des problèmes de maîtrise du développement qui touchent des questions morales et concernent l'avenir de l'humanité : les questions de pollution et de respect de l'environnement commencent à être prises en considération, celles de bio-éthique, de respect de la vie privée constituent l'objet de débats qui font apparaître un lien entre l'acte politique et l'acte productif beaucoup plus étroit que précédemment. En ce sens, le producteur et le citoyen se trouvent beaucoup plus proches qu'à d'autres époques de notre développement économique et social, ce qui est l'occasion de ré-interroger la fonction de la connaissance dans notre civilisation.

QUELQUES QUESTIONS POUR TERMINER

L'idéal de former l'homme, le producteur et le citoyen, qui paraissait un objectif très volontariste, en particulier durant les trente glorieuses, semble moins conflictuel dans la situation présente et d'une façon un peu paradoxale, le modernisme technologique interroge davantage sur des questions d'évolution de la société que sur la transformation de compétences productives.

Ces constats plaident pour repenser la question de l'intégration entre formation générale et formation professionnelle et le premier développement qui suit propose une analyse de la situation dans le système éducatif français.

Une seconde partie s'intéresse à la question de la double finalité des diplômes professionnels et les interroge à la lumière d'exemples étrangers.

La formation générale, la formation professionnelle et leur lien dans le système éducatif

Un clivage récent

A travers l'analyse des règlements d'examen (Base Reflet, Céreq, 2005), la distinction d'épreuves d'évaluation relatives à la formation générale et à la formation professionnelle est relativement récente et fait suite à d'autres formes de catégorisation. Faute de pouvoir en faire une analyse détaillée, rappelons en les principales appellations :

- pour les CAP, on trouve dans les années cinquante la distinction entre « travaux pratiques », « compositions écrites », « questions écrites ou orales » (Boulangier, 1950), les années soixante se focalisent sur la nature des épreuves et distinguent « épreuves pratiques », « épreuves écrites » qui incluent les épreuves graphiques et « épreuves orales », la fin des années soixante dix et le début des années quatre vingt regroupent les deux dernières catégories, et c'est au milieu des années quatre vingt qu'apparaît la distinction qui nous intéresse entre domaines généraux et domaines professionnels ;
- pour les BEP, la distinction « général » - « professionnel » est posée dès l'origine, elle caractérise d'abord des épreuves, puis des domaines, également au milieu des années quatre-vingt ;

- pour le Brevet professionnel, les intitulés semblent beaucoup plus individualisés. Les plus récents règlements d'examen énoncent une liste d'épreuves sans signifier leur rattachement à la sphère professionnelle ou générale ;
- le baccalauréat professionnel suit une voie contraire au CAP et au BEP, puisqu'il passe d'une description en termes de domaines à une description en termes d'épreuves. La distinction « général »-« professionnel » n'est pas explicitement mentionnée, mais peut se déduire des intitulés. A noter que pour les spécialités industrielles, mathématiques et sciences physiques sont incluses dans une épreuve scientifique et technique ;
- le BTS enfin, est présenté sous forme d'une succession d'épreuves qui nécessiteraient une étude plus détaillée.

A l'issue de ce premier survol, on constate donc que la distinction entre formation générale et formation professionnelle n'a pas toujours joué un rôle structurant dans la définition des règlements d'examen, que d'autres distinctions interviennent et que tous les diplômes n'obéissent pas aux mêmes principes.

Intégration de la formation générale et de la formation professionnelle

Si l'on voit se dessiner un consensus pour reconnaître l'importance des compétences générales (transversales, génériques...) dans l'exercice des activités professionnelles, et donc la nécessité de développer ces compétences dans le cadre de la formation professionnelle initiale, cela ne suffit pas à définir les places respectives et les relations entre disciplines générales et disciplines professionnelles dans le processus même de formation. Sur une dimension qui va d'une simple juxtaposition des deux types d'enseignements à leur articulation complète, on évoquera ici deux cas, respectivement proches de chacun de ces pôles.

Le cas où disciplines générales et professionnelles sont simplement juxtaposées dans la formation, où leur enseignement reste parallèle, paraît lié au mode d'enseignement lui-même : académique et magistral pour les disciplines générales, pratique pour les disciplines professionnelles. Ce modèle se traduit très clairement dans les épreuves d'évaluation de l'examen qui seront soit écrites (et orales) ou pratiques : tout ce qui est discipline générale (français, sciences...) mais aussi les dimensions théoriques de la discipline professionnelle, relèvent de l'écrit, et en amont d'un enseignement à l'école ; la pratique professionnelle proprement dite, développée à travers une activité pratique (en bonne partie dans le cadre de stages ou de séjours en entreprise) ne peut précisément être évaluée qu'avec une épreuve pratique. On remarque bien sûr la dissociation des dimensions théoriques et pratiques dans la discipline professionnelle, qui s'accompagne de l'affectation de l'enseignement théorique professionnel à l'école et surtout de sa subordination aux modes de transmission et d'évaluation de l'école. C'est dans ce cadre qu'il peut être reproché à l'école d'être trop théorique, trop loin de la réalité professionnelle. Ce reproche paraît d'autant plus justifié qu'il concerne les disciplines générales.

Pour se rapprocher du pôle où les enseignements des disciplines générales et professionnelles sont mieux articulés et coordonnés, il est nécessaire de sortir de l'opposition entre activité scolaire (sous-entendu : théorique et académique, écouter, mémoriser, reproduire...) et activité pratique (sous-entendu : « faire » dans la réalité, transformer des objets réels...). A cet égard on peut commencer par reconnaître que dans tout enseignement de toute discipline,

générale et professionnelle, il y a nécessairement une activité de l'élève, ensuite que cette activité comporte toujours des dimensions théoriques et pratiques. Dans cette perspective on peut définir deux niveaux d'articulation dans la formation professionnelle :

- Une articulation théorie-pratique à l'intérieur de chaque discipline. Si cette articulation est communément repérée pour les disciplines professionnelles comme problème à résoudre entre l'école et le lieu de stage, elle est moins souvent exprimée dans ces termes (de théorie et de pratique) quand il s'agit des disciplines générales enseignées à l'école. C'est pourtant bien ce qui apparaît à la lecture des programmes de ces disciplines générales dans l'enseignement professionnel, qui mettent aujourd'hui très fortement l'accent sur le développement de compétences de communication, d'expression, de compréhension, d'analyse... à travers des mises en situations diverses dans lesquelles ces compétences doivent être mises en œuvres. C'est très clairement plutôt les dimensions pratiques des disciplines générales qui sont privilégiées, la référence aux savoirs théoriques qui fondent ces pratiques étant plus un moyen de développement des compétences qu'un but en soi.
- Une articulation entre disciplines générales et disciplines professionnelles distinctes de la précédente, car les disciplines générales n'y constituent pas la théorie qui fonde la pratique des disciplines professionnelles. Cette articulation existe bien cependant, sur deux plans au moins :
 - En participant au développement personnel de l'élève (tel que l'exprime par exemple le texte du programme d'enseignement du français et de l'histoire-géographie pour les CAP : « ... donner/redonner confiance à l'élève... instaurer une image de soi positive dans ses études... »), l'enseignement des disciplines générales contribue à créer des conditions de motivation et d'implication fondamentales pour le développement des apprentissages.
 - En utilisant dans les mises en situation, des supports proches du domaine professionnel, en développant ainsi des outils de pensée, des méthodes de raisonnement et d'analyse, des compétences de réflexivité..., l'enseignement général contribue au développement de ces mêmes outils dans le cadre de la discipline professionnelle. On pourrait dire qu'on a ici une articulation « pratique-pratique ». Cette articulation ne signifie pas que la pratique dans la discipline générale fonde la pratique dans la discipline professionnelle, mais que les pratiques dans chacune des disciplines peuvent se faciliter et s'étayer réciproquement : c'est là à proprement parler le sens du terme « transfert », qui ne recouvre pas la transposition d'une compétence d'une situation à une autre, mais plutôt le développement d'une « potentialité » à traiter une gamme de plus en plus large de situations.

Ceci incite à proposer de ne pas poser la formation générale comme un tout homogène et à en distinguer des formes différentes, avec des objectifs différents et relevant de modes différents d'enseignement.

La double finalité des diplômes

France : l'irrésistible attraction du système de formation générale

L'histoire des diplômes fait apparaître l'irrésistible attraction du système de formation générale. Pour schématiser la situation, on peut dire qu'une première génération de diplômes professionnels, les CAP, brevets de technicien, brevets de technicien supérieur correspondent à des formations pointues et limitent fortement la possibilité de poursuite d'études. Une seconde génération, constituée des BEP, baccalauréats de technicien, DUT, mise en place en affichant une dimension de transversalité supposée correspondre aux nouveaux besoins du marché du travail, s'est traduite par le caractère de plus en plus propédeutique et de moins en moins professionnel de ces formations. Le baccalauréat de technicien, devenu baccalauréat technologique en 1986, a perdu pratiquement toute fonction d'entrée dans l'emploi, et les poursuites d'études post DUT doivent concerner plus de 50 % de la population, de façon non négligeable sous la forme d'années supplémentaires plus ou moins officiellement validées. Dans l'état actuel des choses, on peut se demander si le baccalauréat professionnel en trois ans ne s'inscrit pas dans cette tendance en prenant une fonction de ré-orientation des élèves des filières technologiques et générales plutôt que de promotion des sortants de l'enseignement professionnel court. Cela exprime peut être aussi la difficulté de positionner un diplôme professionnel de niveau IV à effectif important.

A côté de cela, il existait une voie de poursuite strictement professionnelle, constituée par la filière CAP–brevet professionnel, un peu comparable à la voie des « *Meister* » en Allemagne, qui est tombée en désuétude.

Actuellement, la création des licences professionnelles (Maillard et al., 2004) et la place qu'elles prendront dans le LMD (licence-master-doctorat) transpose à l'enseignement supérieur le débat de la professionnalité des diplômes.

En conclusion, la poursuite d'études peut avoir deux significations, celle d'un retour vers des filières générales ou celle d'une progression dans la professionnalité, et dans le système français, la première tend à l'emporter sur la seconde.

Par rapport à cela, je terminerai sur les apports de deux systèmes étrangers, l'anglais et le norvégien, qui proposent d'autres finalités au système de formation professionnelle.

Le système anglais : vérifier la performance

Le système anglais sépare clairement l'éducation de la formation. La première est destinée à fournir les connaissances générales, la seconde à donner les compétences professionnelles. C'est ainsi que se sont mises en place, à l'issue de la formation obligatoire, les *National Vocational Qualifications* (NVQs) destinées à vérifier que les personnes postulant à un emploi possédaient les compétences requises pour l'occuper. Il en est résulté des définitions de certifications fondées sur une évaluation des performances que l'individu est capable de réaliser plus que de la maîtrise des savoirs qui peuvent être nécessaires à la réalisation de ces performances. Ce système part d'un double présupposé :

- les employeurs sont capables de définir leurs besoins de façon suffisamment précise et immédiate ;

- l'expression de ces besoins peut faire l'objet d'une évaluation standardisée.

Par rapport à cela, le constat le plus intéressant est peut être la difficulté d'atteindre le second objectif. Si l'on prend par exemple une activité *a priori* simple, telle celle de creuser une tranchée dans un emploi relevant du secteur du BTP, la nécessité de préciser les conditions précises relatives à la nature et à la configuration du terrain, les différentes normes en fonction du matériel utilisé et des finalités de l'opération, conduisent à élaborer des manuels dont le nombre de pages et la formulation sont dissuasifs pour des jurys normalement constitués.

Comme beaucoup d'autres pays, la France a tenté d'acclimater les *National Vocational Qualifications*. Comme beaucoup d'autres pays, y compris l'Angleterre (Wolf, 2002), elle en a rapidement vu les limites. Néanmoins, les différentes tentatives ont conduit à réfléchir à la certification en tant que telle et ont débouché sur deux prises de position importantes :

- la réaffirmation d'une conception large de la certification professionnelle plutôt que la recherche d'une adaptation étroite aux besoins du marché du travail. Les Français ressentent même un certain plaisir à affirmer que l'introduction de « compétences transverses » dans le système des *National Vocational Qualifications* correspond à la part d'enseignement général que l'on trouve depuis toujours en France dans les programmes de formation professionnelle ;
- la reconnaissance de plusieurs modes d'acquisition des connaissances et des compétences. Si la formation instituée en est un important, il n'est pas exclusif. Cela a conduit à développer une politique active de validation des acquis de l'expérience, qui positionne la question de la double finalité des diplômes dans une autre perspective.

Le modèle norvégien : une spécialisation progressive

Supposons un système qui ne propose à l'issue de la troisième qu'une possibilité de filière générale, une artistique, une sportive, et dix qui regrouperaient nos filières technologiques et professionnelles. A l'intérieur de ces filières, la progression obéit à une logique de spécialisation progressive : par exemple, la première année de la filière électronique et électrotechnique débouche sur six spécialisations (électronique, automation, électrotechnique, applications nautiques, applications aériennes, avionique) et chacune de ces spécialisations débouche à son tour des métiers précis (dix dans le cas de la spécialisation électrotechnique). A l'issue de ces filières « technologiques professionnelles » il est possible de poursuivre dans l'enseignement supérieur à condition de suivre un module complémentaire de formation générale. Nous serions dans un de ces modèles nordiques qui attirent beaucoup l'attention en ce moment. Ils interrogent, avec d'autres, le système français sur la reconnaissance d'une filière technologique spécifique...

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAIRE, Martine et FRANK, Marie-Thérèse : Les politiques de l'éducation en France, de la maternelle au baccalauréat. La Documentation Française, Paris 1995
- BASE REFLET (Référentiels et flux de l'enseignement technique). <http://www.cereq.fr>
- BAYARD, Jean-Pierre : Le Compagnonnage en France. Payot, Paris 1982
- BEDUWE, Catherine et GERME, Jean-François : Les logiques de l'élévation des niveaux de formation : de la hausse à la stabilisation. In Formation Emploi, janvier-mars 2004, n° 85, p. 7-21
- BLONDEL, Danièle : L'enseignement général dans les formations de niveau V. Document ronéoté, 1989
- CAMPINOS-DUBERNET, Myriam et GRANDO, Jean-Marc : Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens. In Formation Emploi, avril-juin 1988, n° 22, p. 5-19
- CARRIERE-RAMANOELINA, Maryse et ZARIFIAN, Philippe : Le technicien d'atelier dans la classification de la métallurgie. In Formation Emploi, n° 9, janvier-mars 1985, p. 11-24
- CPC : Guide à l'intention des membres de CPC. CPC Document n° 92/5, ministère de l'Éducation nationale, 1992
- COMBES, Marie-Christine : Compétences et organisations dans les services. Lettre du GIP-MIS, décembre 2001
- HILLAU, Bernard : Le perfectionnement ouvrier dans les anciennes communautés de métiers. In Formation Emploi, avril-juin 1994, n° 46, p. 47-67
- HUSÉN, Torsten : L'intégration de la formation générale et professionnelle – une perspective internationale. In Formation professionnelle, n° 1, 1989, p. 9-13
- KRAAYVANGER, Geert et VAN ONNA, Ben : Formation générale et formation professionnelle dans la « société à risques ». in Formation Professionnelle, n° 1, 1989, p. 23-27
- MAILLARD, Dominique et VENEAU, Patrick et GRANDGERARD Colette : Les licences professionnelles. Quelle acception de la « professionnalisation » à l'université ? Céreq Relief.5, juin 2004
- MERCHERS, Jacques : L'automatisation : des connaissances plus abstraites ? In Formation Emploi n° 32, octobre-décembre 1990, p. 55-65
- PROST, Antoine : L'École et la Famille dans une société en mutation (1930-1980). Tome IV de : Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France publié sous la direction de Louis-Henri PARIAS. Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981
- ROLLIN-CLERC, Dominique : Prescription salariale et évaluation du travail. Les formes historiques du salaire de performance. IREPD, Grenoble 1995
- SCHWARTZ, Yves : Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Octarés, Toulouse, 2000
- TANGUY, Lucie : L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens. Presses universitaires de France, Paris, 1991
- TROGER, Vincent : Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives. In Formation Emploi, juillet-décembre 1989, n° 27-28, p. 147-162
- WOLF, Alison : Does Education Matter ? Myths about education and economic growth. Penguin Books, London, 2002