

- Page 1 : La place du lycée professionnel
- Page 4 : Repères historiques français
- Page 12 : Quels diplômes pour la voie professionnelle ?
- Page 17 : Liens avec l'entreprise, l'emploi et le supérieur
- Page 23 : Bibliographie

VOIE PROFESSIONNELLE, ALTERNANCE, APPRENTISSAGE : QUELLES ARTICULATIONS ?

Dans les années 2000, l'enseignement professionnel en France avec les diplômes du BEP et CAP (niveau V), le baccalauréat professionnel (niveau IV) et les formations en lycée professionnel (LP) ou par apprentissage concernait 40 % d'une cohorte d'élèves, contre 35 % pour les filières générales et 17 % pour les filières technologiques. Malgré le nombre important d'élèves impliqués dans la filière professionnelle, ce domaine reste peu étudié par la sociologie. Palheta (2012) parle d'« *invisibilité sociologique de l'enseignement professionnel* », et la rapproche du processus d'éviction de la question des classes sociales dans la société et de la disparition des groupes ouvriers comme entités structurées. La crise économique favorise la déstabilisation de la croyance dans la valeur de l'enseignement professionnel (Palheta, 2012). L'OCDE pointe aussi ce désintérêt pour l'éducation et la formation professionnelle (EFP) qui est souvent mal considérée par les élèves comme par la société (OCDE, 2010). Pour Jellab, ce manque d'intérêt s'explique par le fait que l'histoire de la scolarisation en France a été pensée en termes d'instruction obligatoire et de poursuite d'études au sein de l'enseignement secondaire. La question de la formation des ouvriers est arrivée après les lois Ferry. Par contre, l'enseignement technique, destiné à la formation d'une élite sociale que sont les ingénieurs et les



Par Rémi Thibert

Chargé d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

techniciens, est mieux établi et a fait partie du système scolaire dès le début (Jellab, 2014).

LA PLACE DU LYCÉE PROFESSIONNEL

Pourtant, le lycée professionnel (LP) joue un rôle important dans le système éducatif français, notamment en ce qu'il constitue un laboratoire d'innovation éducative indéniable. Par exemple, la mise en œuvre du socle commun, l'approche par compétences, le livret personnel de compétences sont des héritages de ce qui se fait depuis un moment déjà dans ces établissements : approche pédagogique par projet, apprentissage inductif, articulation (plus ou moins heuristique) entre culture générale et culture professionnelle et technologique (Jellab, 2014).

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

Le LP « *oscille entre deux objectifs majeurs et parfois contradictoires* » : qualifier les élèves et faire acquérir des compétences professionnelles ; socialiser à des savoirs qui relèvent d'un « savoir-être » assurant ainsi une fonction de maturation et d'intégration à des valeurs normatives. Très souvent, que ce soit en Europe, sur le continent américain ou en Asie du Pacifique, le développement de la voie professionnelle dans le secondaire supérieur (équivalent du lycée en France) répond à une volonté politique de lutte contre le décrochage scolaire tout en permettant à plus de jeunes d'obtenir des diplômes ou qualifications.

Le LP est selon Jellab (2014) « *l'institution de tous les contrastes* » :

- la plupart des élèves ne l'a pas choisi, mais il apparaît comme un moyen « *assurant une possible émancipation scolaire et sociale* » ;
- la voie professionnelle est peu choisie, mais on constate une hausse des effectifs en LP ces dernières années ;
- l'enseignant de LP montre une forte implication personnelle, mais aussi des doutes et des découragements ;
- le LP offre de réelles possibilités d'insertion professionnelle, mais il est l'objet de disqualifications (culture générale trop réduite, accès aux savoirs savants insuffisants) ;
- cette institution crée de l'échec scolaire mais offre les conditions d'une réhabilitation des « vaincus » de la voie générale.

La voie professionnelle est souvent montrée du doigt à cause de l'inadaptation des formations professionnelles aux besoins des individus et des entreprises (Cour des comptes, 2008 ; OCDE, 2010). Ceci concerne en particulier la formation professionnelle initiale dans la mesure où les résultats en termes d'insertion professionnelle sont jugés insuffisants.

L'IMAGE DU LYCÉE PROFESSIONNEL

La réforme de la voie professionnelle de 2009 a profondément modifié le paysage du LP, notamment avec le passage à un cycle de baccalauréat en trois ans (contre quatre auparavant : deux années pour obtenir un BEP, deux années pour le baccalauréat professionnel). Le rapport de l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville) donne une image plutôt valorisée du LP aux yeux des jeunes par rapport à ce qu'elle était auparavant (Bavoux & Pugin, 2013). Ils le perçoivent plus positivement que le collège ou le lycée d'enseignement général et trouvent la formation utile car elle leur permet de faire des stages et d'apprendre un métier. Cette réforme a aussi modifié les rapports entre les élèves et les enseignants, ce qui contribue à l'amélioration de la perception qu'ils en ont.

Mais cette vision positive est à relativiser. En fait, deux types de profils se côtoient : ceux qui ont choisi leur orientation, et ceux qui la subissent. Même si les premiers sont plus nombreux depuis la réforme, pour les seconds, le vécu du LP est beaucoup moins apaisé (Bavoux & Pugin, 2013). D'ailleurs, ce n'est pas tant l'orientation dans la voie professionnelle qui pose problème que l'orientation dans des filières qui n'ont pas été choisies. La hiérarchie des filières au sein même de l'enseignement professionnel est également à prendre en compte dans l'image qu'ont les jeunes de leur formation.

Pour une majorité, ce n'est plus une orientation par défaut et la plupart souhaitent poursuivre des études au-delà du baccalauréat. De nouvelles stratégies scolaires voient le jour, dans lesquelles la filière professionnelle permet aux élèves d'accéder à l'enseignement supérieur technologique. Pourtant, dans le même temps, ils sont aussi une majorité à exprimer leur lassitude scolaire. La voie professionnelle apparaît de plus en plus comme « *un compromis entre l'inapétence scolaire des enfants et l'ambi-*

tion scolaire des parents » (Bernard & Troger, 2011). Ils sont 63 % à vouloir poursuivre leurs études au-delà du baccalauréat, essentiellement en STS (77 %), plutôt qu'à l'université (6 %, voir Bavoux & Pugin, 2013).

Le processus d'orientation a beaucoup évolué depuis quelques années ●, avec la création des Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF), devenus en 2015 [Parcours individuels d'information et de découverte du monde économique et professionnel](#), la mise en place des [classes de troisième préparatoire aux formations professionnelles](#) (qui ont fait suite en 2011 aux classes de troisième de découverte professionnelle). L'éducation à l'entrepreneuriat s'inscrit dans cette logique, que ce soit au Québec dès l'école primaire, ou en Europe dans le secondaire avec « l'esprit d'initiative et d'entreprendre » (que la France a repris dans le socle commun sous le libellé « autonomie et esprit d'initiative »). Cette éducation vise à développer la créativité, l'innovation, la prise de risque et s'accorde avec la démarche de projet (Reverdy, 2014).

Pourtant, le public accueilli offre lui aussi un contraste : « *Les élèves qui entrent en LP à l'issue du collège sont davantage en difficultés scolaires que les générations antérieures* ». Même si cette affirmation est à tempérer aujourd'hui, après la rénovation de la voie professionnelle, les nouvelles offres de la voie technologique dans les années 1980 ont eu pour effet de dévaloriser le LP. S'y orientaient ceux qui auparavant auraient quitté le système scolaire. À ces difficultés se rajoutent aussi les problèmes liés à l'« ethnicisation » de certains LP (Jellab, 2014 ; Thibert, 2014).

LES ENSEIGNANTS DE LYCÉE PROFESSIONNEL

Le public qui constitue le corps des professeurs de lycée professionnel (PLP) s'est profondément modifié depuis une trentaine d'années. Contrairement à leurs aînés qui venaient du monde de l'entreprise et qui étaient issus du

même univers socioculturel que leurs élèves, les nouveaux PLP ont fait des études supérieures et se retrouvent confrontés à des élèves avec qui ils ont peu en commun ●. Apparaît alors une cassure dans la culture commune qui avait cours jusqu'alors dans les lycées d'enseignement professionnel, ou LEP (Lantheaume *et al.*, 2008). Comment se construit leur culture professionnelle, au sein d'un ordre qui leur est méconnu, et qui ne correspond pas souvent à leur projet initial ? Nombreux sont ceux qui arrivent en LP uniquement parce qu'ils ont échoué au CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) et réussi le CAPLP (Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel). D'où un sentiment de déclassement par rapport à leur projet professionnel initial. On passe ainsi d'une proximité culturelle à une proximité de condition. Pourtant, « *conscients de leur statut dominé dans l'institution scolaire, souscrivant à l'idée de travailler auprès d'un public en échec scolaire, les PLP sont souvent proches de leurs élèves en ce qu'ils disent "comprendre" leur désarroi, leur amertume à l'égard de l'école, voire leur opposition plus ou moins violente à la forme scolaire* » (Jellab, 2014).

D'ailleurs, du point de vue des élèves, le rapport que ces derniers entretiennent avec leurs professeurs n'est pas vécu de la même façon qu'au collège ou au lycée. Les jeunes de LP apprécient le regard bienveillant des enseignants (Bavoux & Pugin, 2013) mais attendent aussi d'eux qu'ils soient exigeants et les aident à progresser. « *Voilà pourquoi la subtilité du travail pédagogique et didactique des enseignants réside dans leur capacité à pacifier le rapport aux études chez les élèves, à mettre en exergue que "même si on était faible au collège, on peut réussir au LP", tout en élevant progressivement le niveau d'exigence et en veillant à ce que les apprenants ne soient pas découragés* » (Jellab, 2014). Le LP apparaît alors comme une institution permettant de « sauver » les élèves. L'auteur défend l'idée selon laquelle la distinction entre instruire et éduquer est difficile à faire.

Voir à ce sujet Endrizzi (2007, 2009).

Malgré ce constat, l'origine sociale des PLP reste plus populaire que dans le reste de l'Éducation nationale, et la voie professionnelle reste un ordre d'enseignement moins valorisé que les autres filières.



L'enseignement professionnel français en chiffres

L'enseignement secondaire professionnel scolarise presque 700 000 jeunes (1 100 000 si on compte en plus les élèves de CFA), mais il fait l'objet de peu de recherches comparativement au secondaire général. Les élèves préparent un diplôme de niveau V (CAP, BEP) ou IV (baccalauréat professionnel). Ces derniers représentent environ un tiers des élèves, soit un quart d'une classe d'âge. Il existe 165 CAP et 80 baccalauréats professionnels différents. On trouve 960 LP publics (1 630 avec les LP privés) qui présentent une très grande diversité de situations, que ce soit par leur taille, les spécialités auxquelles ils préparent, les domaines professionnels, le rapports des élèves aux savoirs et aux études, etc.

Les effectifs des élèves en LP ont été en baisse pendant environ 30 ans, du fait notamment de l'essor des formations technologiques à partir des années 1980. Cependant, l'orientation en LP est davantage choisie aujourd'hui qu'elle ne l'était avant la réforme de la voie professionnelle. On comptait environ 100 000 élèves en baccalauréat professionnel en 1990, et environ 530 000 en 2011. Le baccalauréat professionnel en trois ans attire des élèves qui se seraient auparavant destinés à la voie technologique. Ils étaient 160 000 en 2014 (le double par rapport à 1995).

REPÈRES HISTORIQUES FRANÇAIS

LA VOIE PROFESSIONNELLE À SES DÉBUTS

La formation professionnelle s'inscrit dans une histoire faite de tensions et de luttes entre les ouvriers et le patronat. Un détour historique nous apprend qu'au début du XIX^e siècle, les ouvriers de Paris se distinguaient des ouvriers d'ailleurs : ils savaient pour la plupart lire et écrire, parce qu'ils avaient mis en place un système de co-formation et aussi parce que les contrats

d'apprentissage de l'époque comportaient des clauses d'instruction. Cette auto-instruction populaire était liée à la volonté de défense collective des intérêts de la classe populaire (ce que l'on appellerait *empowerment* aujourd'hui).

Au début, la formation professionnelle était assurée par le patronat et la bourgeoisie, mais le coût devenant de plus en plus important, ces derniers délèguent à l'État éducateur le financement de ces écoles sur fonds publics. S'est alors mis en place une culture de la dépolitisation et de la désolidarisation faisant la part belle à l'individualisme (Courtebras, 2008) ●.

● Sur l'historique du mouvement ouvrier et de la formation, lire Brucy et al. (2009).

« [La formation professionnelle] a pour but d'assurer la promotion collective de tout un groupe par le biais de coopérations et non de multiplier les seules réussites ou promotions sociales individuelles. À l'opposé, l'enseignement scolaire évite de diffuser les savoirs susceptibles d'en permettre sa propre critique dans la mesure où ceux-ci seraient susceptibles de le remettre en cause. C'est dans ce contexte que les débats du mouvement ouvrier sur la question de l'école prennent toute leur importance. Ces débats culminent en 1867-1869 sur la question suivante : faut-il revendiquer une instruction scolaire obligatoire, laïque et gratuite, ou maintenir la liberté contre l'emprise de l'État ? D'un côté, l'instruction libre permet un pouvoir ouvrier direct sur l'éducation. De l'autre, l'enseignement étatique obligatoire et gratuit a l'avantage de retirer les enfants du marché du travail ouvrier, à une époque où l'emploi des enfants, comme

celui des femmes et des étrangers, est un moyen patronal systématique de briser la résistance ouvrière. C'est parce que la scolarité obligatoire est perçue comme une opportunité permettant d'améliorer le prix du travail ainsi que les conditions de lutte, que les ouvriers parisiens finissent par se rallier à la solution de l'école gratuite d'État avec l'espoir et l'intention de l'amender dans un sens favorable à l'émancipation ouvrière et à l'esprit de coopération et d'entraide. Or l'évolution prise ne va pas être celle d'une promotion collective mais celle d'une promotion individuelle de quelques individus sur-sélectionnés. Les transfuges, qui réussissent à quitter leur classe et à accéder aux classes moyenne ou bourgeoise, confortent la règle tout en élargissant l'assise des dominants. Quant à ceux désignés scolairement "inaptes", non seulement ils doivent intérioriser leur condition mais il est nécessaire d'éviter qu'ils puissent élaborer l'idée que leurs prétendues "inaptitudes" individuelles pourraient se révéler autres dans un contexte différent et dans le cadre d'un projet collectif. À l'école, n'est pas enseignée la force du groupe, de l'association. Ce processus a pour effet d'assurer l'assentiment des dominés à leur domination en transformant leur domination sociale en légitimité intellectuelle en ce sens qu'ils appliquent des catégories de pensée construites à partir du point de vue des dominants aux relations de domination les faisant ainsi apparaître comme naturelles. La transmission des savoirs effectuée dans un rapport de domination est ainsi telle que ce qui est incorporé par les individus scolarisés est davantage la soumission que les connaissances » (Courtebras, 2008).

Dans tous les pays, le système de formation professionnelle s'est construit en lien avec le développement industriel (révolution industrielle, développement d'États-nations modernes) qui exigeait une main-d'œuvre plus qualifiée. Se sont alors installées des structures d'apprentissage professionnel (*apprenticeship* et *journeymanship*) qui ont pris des formes variées selon les pays (Billet, 2011).

En devenant une « affaire d'État », la formation des ouvriers a provoqué des changements importants en ce qui concerne le corps enseignant, les publics, les diplômes, l'évaluation. L'institutionnalisation de l'enseignement professionnel a commencé avec la création du CCP (Certificat de capacité professionnelle) en 1911, devenu CAP ensuite. Après la deuxième guerre mondiale, l'enseignement professionnel était en lien étroit avec les besoins économiques et le marché du travail (Jellab, 2014). Il a toujours été coincé entre une logique économique à laquelle le patronat souhaite le soumettre et une logique scolaire, tout en étant le parent pauvre de l'éducation, voué à transmettre des savoirs appauvris « à des populations dépossédées (économiquement et culturellement) » (Palheta, 2012).

Dans l'après-guerre, deux types d'enseignement technique se font jour (Courtebras, 2008) :

- des centres d'apprentissage, qui préfigurent ce que sera l'enseignement professionnel ;
- les écoles nationales professionnelles et les collèges techniques, qui vont donner naissance à l'enseignement technologique.

Entre les années 1950 et la fin des années 1970, de nombreuses innovations pédagogiques naissent dans les Collèges d'enseignement technique (CET) puis les LEP, innovations issues de l'éducation populaire. Ces acteurs préfèrent parler de formation plutôt que d'école (Jellab, 2014).

Les LP ont connu dans leur histoire une grande instabilité institutionnelle : appelés centres d'apprentissage jusqu'en 1944, collèges d'enseignement technique en 1959, puis lycées d'enseignement professionnel en 1976, ils deviennent lycées professionnels avec la réforme de 1985 instituant le baccalauréat professionnel. Jusqu'en 1963, ils scolarisaient des jeunes après le certificat d'études primaires, puis dans les années 1980, des jeunes à l'issue de la



classe de cinquième, ou après la troisième depuis 1966. Les LP ont préparé les élèves à trois diplômes différents : CAP jusqu'en 1966 ; CAP et BEP de 1966 à 1985 ; CAP, BEP et baccalauréat professionnel depuis 1985 (Bernard & Troger, 2011).

Les chercheurs distinguent plusieurs fonctions des LP français (Lantheaume *et al.*, 2008) :

- nature sociale : accueillir les élèves qui ne sont pas orientés dans une formation longue ;
- nature économique : en lien avec le marché du travail, le monde industriel et les services.

La fonction sociale prévalait jusque dans les années 1960 puis la crise économique des années 1970 a inversé la situation. L'évolution des filières tertiaires est d'ailleurs parlante, avec l'évolution technologique qui a accompagné ces métiers (informatisation) et qui a nécessité une formation qualifiante renouvelée.

« *La gestion simultanée de la fonction sociale et économique a constitué une difficulté et une source d'innovation : des pratiques pédagogiques différentes se sont développées dans les lycées professionnels qui en ont fait leur image de marque. Nouveaux programmes et refonte des référentiels ont accompagné ces transformations et introduit des changements importants dans le travail des enseignants.* » (Lantheaume *et al.*, 2008).

Bernard et Troger (2011) parlent de deux logiques simultanées : une logique professionnelle et une logique scolaire. Au niveau international, les objectifs de la voie professionnelle varient fortement selon les pays, selon que l'accent est mis sur les aspects économiques ou sociaux. En général, les objectifs assignés à l'enseignement professionnel relèvent de : continuité culturelle ; efficacité économique ; continuité sociétale ; soutien aux besoins individuels ; besoins de formation, initiale ou continue ; objectifs nationaux (Billet, 2011).

Il existe plusieurs lectures de l'histoire de l'enseignement professionnel. Le courant de la sociologie de la reproduction a longtemps dominé le champ en percevant les élèves

de LP comme des dominés qui ont intégré leur propre domination et acceptent leur relégation et les hiérarchies sociales qu'ils subissent, même si ceux-ci développent des résistances pour contrer cette domination (Palheta, 2012). Une lecture similaire est faite pour l'Asie, qui où certains estiment que la voie professionnelle renforce les hiérarchies sociales et reproduit les structures socio-économiques de la société (Pavlova & Maclean, 2013).

Courtebras (2008) pense que la mise en place progressive de l'enseignement professionnel sous la V^e République conserve tous les échelons de la division hiérarchique du travail. Les élèves sont répartis selon les aptitudes de chacun, ce qui permet à la sélection de se faire « naturellement ». Ils sont orientés après deux années de collège vers :

- un enseignement terminal, pour ceux qui ne peuvent pas aller ailleurs, organisé avec le concours des professions : caractère très pratique, jeunes ruraux ou citadins pour de futurs ouvriers spécialisés ou agriculteurs ;
- un enseignement technique court (CET) : doit déboucher pour ceux qui en sont capables sur l'enseignement technique long ; formation CAP ;
- un enseignement général court (CEG : collège d'enseignement général) : préparer des cadres moyens non techniques ou peu techniques (secteur tertiaire, écoles normales d'instituteurs) ;
- un enseignement technique long (lycées techniques) : structure déjà hiérarchisée en son sein, classes passerelles. Formation d'« agents techniques brevetés », de « techniciens brevetés » et de « techniciens supérieurs brevetés ».

« *La "réforme Berthoin" a pour objectif, non affirmé explicitement, de permettre aux structures économiques et sociales de se reproduire et au système économique et social de fonctionner sans crise majeure* » (Courtebras, 2008). L'enseignement professionnel devient un enseignement de seconde zone.

La réforme Haby de 1975-1976 unifie le collège (CES et CEG fusionnent). L'orientation aura lieu à la fin de la 3^e. Il est décidé que deux ans suffiront alors pour préparer un CAP à l'issue de la classe de troisième.

Réforme de 1959, du nom du ministre de l'Éducation nationale qui prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et crée les CET et les CEG. L'orientation a lieu en fin de 5^e.

La réforme Haby crée le collège unique. L'orientation a lieu en fin de 3^e.

La filière professionnelle et technique est intégrée à l'ensemble du système éducatif français, mais elle est rabaissée dès le départ. On assiste, malgré ce que disent les textes, à une hiérarchisation du système qui fait écho à la hiérarchisation de l'organisation sociale et technique du travail. Certains émettent l'hypothèse que « *si l'enseignement technique et professionnel occupe la place qu'il occupe dans le système scolaire et social, c'est parce qu'il remplit parfaitement sa fonction de conservation de l'ordre social, les mécanismes scolaires de sélection et de relégation induisant un processus de sélection et de relégation sociales* » (Grignon, cité par Courtebras, 2008).

Pourtant, l'enseignement professionnel, bien que dénigré, participerait à la richesse du pays : il y a une corrélation directe entre l'augmentation du nombre de jeunes en formation professionnelle et l'augmentation du PIB des pays (Pavlova & Maclean, 2013).

D'autres chercheurs ne partagent pas les mêmes analyses et réfutent le fait que les trajectoires individuelles sont prévisibles et déterminées. En effet, la confrontation avec une institution peut aussi être source d'émancipation, y compris pour des élèves

des voies technologique ou professionnelle : « *La réussite scolaire bien réelle de ces élèves, et plus généralement des élèves issus de milieu populaire, ne peut être seulement l'affaire d'un héritage culturel. Elle doit aussi aux pratiques pédagogiques des enseignants, au type de relation et de projet que les parents construisent vis-à-vis de l'école, etc. Les exceptions statistiques - et elles sont nombreuses - échappent à la théorie de la reproduction. Celle-ci ignore également l'effet des variables spécifiquement institutionnelles sur la carrière scolaire : les réformes comme les pratiques pédagogiques pèseraient peu sur le devenir des élèves, ce qui revient à entériner le déterminisme social. Or comment expliquer les différences dans le rapport aux savoirs chez des élèves issus d'un même milieu social, populaire en l'occurrence, si l'on ne fait pas l'hypothèse qu'ils sont aussi des sujets contribuant à construire leur socialisation scolaire ? Comment expliquer les différences de performance d'un LP à l'autre si l'on ne postule pas qu'elles tiennent également à l'autonomie des acteurs et à leurs capacités à construire des collectifs professionnels, à effectuer des choix pédagogiques susceptibles de peser sur les apprentissages ?* » (Jellab, 2014).

Sur l'historique de l'enseignement technique, lire Pelpel & Troger (2003).

Quelques dates clés dans l'histoire des LP (Courtebras, 2008) ●

- 1959 : création du BEP, qui devient la seule certification scolaire des qualifications ouvrières. Le CAP est alors réservé aux seuls apprentis. Une hiérarchie entre les deux apparaît : le CAP pour les relégués du système scolaire ;
 - 1966 : création des IUT (qui délivrent des DUT), du même niveau de qualification que les STS ;
 - Années 1970 : création des BTS qui font suite aux BT, des nouveaux brevets de techniciens, ainsi que du baccalauréat de technicien. Les BEP (Brevet d'études professionnelles) et les DUT (Diplôme universitaire de technologie) sont créés aussi. On assiste progressivement à une « désouvriérisation » de l'enseignement professionnel ;
 - Années 1980 : réforme de l'organisation des formations dispensées dans les LEP ; création des zones d'éducation prioritaires (ZEP) ; l'admission dans les filières professionnelles devient un acte volontaire ;
 - 1985 : création des baccalauréats professionnels et des LP (en remplacement des LEP). La formation en CAP passe à deux ans au lieu de trois. Le CAP continue d'être valorisé dans certaines branches. Le BEP devient petit à petit un diplôme qui permet de poursuivre les études après son obtention, il devient un cycle de détermination ; création des stages en entreprise pour les formations professionnelles. La formation est de plus en plus théorique et de moins en moins professionnelle ;
- À ces dates, nous pouvons ajouter la réforme de la voie professionnelle de 2011



RÉFORME DE LA VOIE PROFESSIONNELLE

Les dernières réformes ont pour but affiché de revaloriser la voie professionnelle, mais selon Palheta (2012), les discours politiques sur sa nécessaire revalorisation sont empreints d'hypocrisie quand ceux qui les tiennent font tout leur possible pour que leurs enfants n'y aillent pas (au moins en ce qui concerne le secondaire). Cette critique rejoint celle de Billet (2011) qui pointe le fait que les décideurs en matière de formation professionnelle méconnaissent ce domaine, et en parlent au nom de classes sociales plus privilégiées. La massification scolaire concerne aussi l'enseignement professionnel, mais elle n'a pas eu pour effet une diminution des rapports de classe. Palheta pointe deux aspects qui confirment la domination de l'enseignement général sur l'enseignement professionnel :

- en amont : le public est de plus en plus homogène scolairement et socialement (milieu populaire, pauvreté, difficultés d'apprentissage) ;
- en aval : les diplômes permettent de moins en moins de sortir de sa condition de salariat d'exécution (précarisation).

Le constat que faisait Courtebras semble toujours d'actualité : « *Ainsi le glissement "vers le haut" des CET vers les LEP puis vers les LP, où les élèves entrent dorénavant à l'issue de la classe de troisième pour préparer un BEP puis éventuellement un baccalauréat professionnel, s'inscrit dans la logique du système de valeurs propre au système d'enseignement. De même, la position des techniciens supérieurs demeure intermédiaire entre celle des ingénieurs (de conception, de production, de réalisation) et celle des ouvriers qualifiés. Malgré le mouvement général de glissement "vers le haut" de toutes les formations (générales, technologiques, professionnelles), la stabilité de la structure des hiérarchies scolaires n'est jamais entamée* » (Courtebras, 2008).

Effets constatés de la réforme

Pourtant, la réforme de la voie professionnelle, avec le baccalauréat professionnel en trois ans, a eu des effets notables (Jellab, 2014) :

- recomposition socio-démographique des élèves : ils sont plus jeunes et souhaitent une poursuite d'études. Ceci est confirmé par l'étude de l'AFEV (Bavoux & Pugin, 2013) ;
- brouillage du statut du BEP ;
- complexification des contenus d'enseignement (plus théoriques qu'avant) ;
- reconnaissance accrue du CAP (même si cela varie selon les filières).

Si on constate une augmentation de l'accès au niveau IV, elle s'accompagne d'une augmentation des abandons scolaires en cours de route (12,4 % en 2011 contre 11,9 % en 2007). La passerelle entre CAP et baccalauréat professionnel fonctionne bien, mais celle de la voie professionnelle vers la voie générale ou technologique a presque disparu (Michel *et al.*, 2012). Les élèves sont de plus en plus nombreux à choisir la voie professionnelle. Ils font un choix stratégique car l'égalité affirmée entre les baccalauréats des différentes filières permet une poursuite d'études dans le supérieur ●. Pour autant, le sort des élèves les plus fragiles reste préoccupant : « *la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans a eu des effets tangibles sur l'image du lycée professionnel, mais elle n'a permis ni de juguler le problème du décrochage dont le fondement est à rechercher dans le rapport aux savoirs et le sens des études, ni de prendre en compte le sort des élèves de CAP, soit la fraction la plus fragile des publics de LP.* » (Jellab, 2014).

Les statuts du BEP et du CAP ont été modifiés, mais de manière différente pour chacun d'eux. Le CAP a retrouvé une aura qu'il avait perdue, en redevenant réellement un diplôme professionnalisant (constat à modérer selon les spécialités), tandis que le BEP se trouve marginalisé en ne devenant qu'une certification intermédiaire intégré dans le parcours du baccalauréat. Ce diplôme intermédiaire est peu insérant, car il a une faible recon-

● Voir l'[entretien avec Vincent Troger](#) publié sur le site [éducation & territoires](#).

naissance de la part des milieux professionnels et il ne prépare pas directement à l'emploi. Mais il est indispensable car il garde une forte valeur symbolique et psychologique pour les élèves. En effet, il participe à la sécurisation des parcours (par l'obtention d'un diplôme même si le jeune arrête en cours de route), il permet de remettre les élèves sur la voie de la réussite (notamment ceux qui n'ont pas le diplôme national du brevet), etc. Il est également important pour les enseignants qui y voient un outil de gestion des classes. Ce diplôme intermédiaire s'installe, mais n'a valeur, pour l'instant, que d'une simple attestation. Son articulation avec le baccalauréat professionnel est à revoir, en ayant le souci de valoriser ce diplôme intermédiaire tout en allégeant la certification (Michel *et al.*, 2012).

Malgré les changements, la réussite au baccalauréat professionnel est restée stable. Les taux de réussite varient selon les spécialités, en fonction de la provenance de candidats : lycées publics, lycées privés ou apprentissage. Les recrutements sont également variés, avec des écoles ou des structures beaucoup plus sélectives que d'autres. La réussite au CAP est plus importante qu'en BEP (respectivement 83 % et 76 % en 2011). Les sorties en seconde et première professionnelle ont légèrement augmenté, mais elles restent stables sur la totalité du parcours (Michel *et al.*, 2012).

Poursuite d'études

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le diplôme de fin d'études secondaires est devenu une norme et est considéré comme le bagage minimal requis pour entrer sur le marché du travail (Endrizzi, 2013). L'OCDE estime que la formation professionnelle initiale doit préparer les élèves non seulement à la vie active, mais aussi à la poursuite d'études (OCDE, 2010). Pourtant, cette dernière reste problématique : ce sont en général les bons élèves de LP qui réussissent en STS. Mais lorsque les élèves changent de filière professionnelle, ils ne sont pas admis en STS. Dans le secteur tertiaire, même s'ils ne changent pas de filière, ils se retrouvent en concurrence avec les élèves des filières techno-

logiques, voire générales. Ils échouent ou ne sont pas pris et finissent à l'université, où l'échec des bacheliers de la voie professionnelle est quasi assuré.

Contrôle en cours de formation

Le contrôle en cours de formation (CCF) se généralise en 2005 en LP (arrêté du 11 juillet 2005, qui provoque des changements curriculaires et des modes de certification). Il était déjà présent dans certaines disciplines, notamment l'éducation physique et sportive et les disciplines professionnelles. L'enseignement agricole a introduit le CCF en 1985 et l'a ensuite rapidement généralisé à toutes les formations et tous les diplômes, aussi bien pour le baccalauréat professionnel que pour le baccalauréat technologique (Férat *et al.*, 2008).

Le CCF modifie la culture de l'évaluation « *puisque'il ne relève plus d'une formalisation des épreuves (celles-ci ont lieu dans le cadre habituel de l'enseignement et à n'importe quel moment de l'année)* » (Jellab, 2014). Il introduit aussi une ambiguïté dans la relation pédagogique car l'évaluation et la validation ont lieu dans des situations d'enseignement ordinaire (Coste, 2015). Il favorise aussi le développement du travail d'équipe, notamment pour construire les progressions disciplinaires communes. « *C'est donc moins le "programme" ou le curriculum formel qui favorise le collectif professionnel que la mise en œuvre du CCF qui implique que l'on s'interroge sur les apprentissages, tout autant que sur l'enseignement* » (Jellab, 2014). La question de la pédagogie et de la didactique propre à l'enseignement professionnel est surtout posée à propos du CCF. Pourtant, il existe des spécificités propres à cet enseignement, qui vont au-delà des stratégies pédagogiques des enseignants, que ce soit du fait de la cohabitation d'un enseignement général et d'un enseignement professionnel, de la bivalence des enseignants (ils enseignent en général deux disciplines), ou de l'alternance entre le temps scolaire et les périodes de stage. La littérature sur ces questions reste trop confidentielle.



Le CCF ouvre de nouvelles perspectives pédagogiques, même s'il engendre de fortes réticences dans la mesure où il peut être vécu comme « *une surenchère sur l'évaluation au détriment d'un enseignement plus "continu"* ». Pourtant, un usage bien réfléchi permet de mobiliser les élèves sur leurs apprentissages.

Coste estime que la mise en place des CCF rénovés fait évoluer la professionnalité des enseignants dans la mesure où ils viennent perturber leur activité ordinaire (son analyse porte sur les enseignants d'éducation physique et sportive mais peut être transférable à d'autres disciplines). Les nouveaux enseignants semblent plus pragmatiques que leurs aînés en transformant l'épreuve de CCF en nouvelle situation de travail (Coste, 2015).

Pourtant le CCF, bien qu'apprécié par les élèves du fait de sa souplesse, est remis en cause par les enseignants parce qu'il favoriserait les « diplômes maison ». D'autant que l'harmonisation repose largement sur la responsabilité des équipes et des inspecteurs et sa mise en œuvre nécessite beaucoup de temps (Michel *et al.*, 2012 ; Jellab, 2014). Mais d'après le CEREQ, ce peut être aussi un moyen de rendre l'évaluation plus équitable en y intégrant des critères divers, en prenant en compte les résultats, mais aussi le raisonnement des élèves (Paddeu & Veneau, 2014). Son extension à la quasi-totalité des épreuves a suscité de nombreuses tensions dans les établissements du fait de la grande complexité organisationnelle qu'il génère, mais aussi des coûts cachés que cela induit. Pourtant, la volonté initiale était de rendre l'évaluation plus fluide et de réduire les coûts de la passation des diplômes. Les objectifs n'ont pas été atteints. Si rien ne change, vont se développer des détours de pratiques éducatives qui compromettront la qualité de la certification du diplôme.

Les reproches faits au CCF sont de plusieurs ordres : il est chronophage, il renforce les « diplômes maison », il doit être passé lorsque l'élève est « prêt » (notion trop floue), les élèves ont des difficultés à comprendre que l'épreuve passée en seconde compte pour le baccalauréat, les

enseignants ont du mal à gérer les absences d'élèves pour le jour de l'examen, il est très lourd à mettre en place dans certaines disciplines (en prévention santé environnement par exemple) et en classe de 1^{re} (Michel *et al.*, 2012).

SCOLARISATION OU PROFESSIONNALISATION ?

Les processus de réforme en cours dans les pays européens accordent une importance croissante à la certification sur la formation. Il y a une volonté généralisée de professionnaliser tous les diplômes, à tous les niveaux (Maillard *et al.*, 2008). La même tendance s'observe dans les pays d'Asie-Pacifique (Pavlova & Maclean, 2013).

Les conceptions de la professionnalisation des diplômes professionnels sont multiples : « *La dimension professionnelle de ces diplômes prend des contours très différents selon les objectifs promus par la politique éducative* » (Maillard, 2013). La réalité est très ambiguë et brouille l'image des diplômes sur le marché du travail. Cette complexité explique aussi pourquoi peu de chercheurs se sont penchés sur cette question, qui, pour reprendre les termes de Tanguy, est un « *angle mort de la sociologie de l'éducation* » (cité par Maillard, 2013). En France, les diplômes de la voie professionnelle ont connu des évolutions au fil du temps :

- le CAP était au départ le premier diplôme professionnalisant, puis il a eu pour objectif la remédiation scolaire, ce qui l'a largement dévalorisé, avant de redevenir tout récemment un diplôme de métier ;
- le BEP a dès le départ eu une double finalité, puis il n'est devenu que le « propédeutique » du baccalauréat professionnel, pour finir par n'être qu'une certification intermédiaire sans lien avec l'emploi ;
- le baccalauréat professionnel peut être transversal ou orienté vers un métier, et assure aussi une possibilité de poursuite d'études. Ce diplôme est reconnu dans l'Éducation nationale, mais de manière moins évidente sur le marché du travail.

Pour plus de détails sur les lycées, lire le Dossier de veille « Les lycées, à la croisée de tous les parcours » (Endrizzi, 2013) ainsi que les [monographies](#) concernant le système éducatif de 6 pays : Allemagne, Belgique, Canada, Espagne, Suède, Suisse.

Depuis 30 ans, « *chaque grande réforme lancée dans la voie professionnelle est portée par une ambition scolaire, qu'il s'agisse de la création du baccalauréat professionnel en 1985, de la redéfinition et de la relance du CAP au tournant des années 2000 ou de la généralisation du baccalauréat professionnel en 3 ans après 2007* » (Maillard, 2013). Il faut aussi préciser que les attentes des milieux patronaux sont variées. Il y a souvent une opposition entre les grands groupes qui préfèrent des formations plus transversales et qui valorisent le baccalauréat professionnel, et les PME qui privilégient les savoir-faire de métiers et les diplômes de niveau V.

La France semble offrir un visage contrasté par rapport aux orientations européennes : « *Paradoxalement c'est son rôle de scolarisation qui l'emporte, au moment même où la professionnalisation des formations et des diplômés est considérée comme un enjeu majeur pour la France comme pour l'Union européenne. Quelle pourra être, dans ces conditions, la reconnaissance de ses diplômés ?* » (Maillard, 2012).

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AILLEURS

Pour un comparatif des formations professionnelles, on peut se référer au Dossier d'actualité « L'enseignement professionnel : enjeux et tensions » (Feyfant, 2009). Sont notamment comparés les systèmes français, allemands et finlandais.

Quatre systèmes différents se distinguent, dans lesquels l'implication de l'État varie, ainsi que le rapport entre la partie théorique et la partie pratique de l'enseignement professionnel, une orientation « marché » plus ou moins marquée et l'existence ou non d'un système dual. On distingue donc les approches allemande, anglo-saxonne, continentale et australienne.

La répartition des élèves dans les filières générales ou professionnelle n'est pas la même dans tous les pays. En Finlande, depuis la réforme de 2005, ils sont plus nombreux dans la voie professionnelle, alors qu'en Suède, ils sont de moins en moins nombreux depuis la réforme de

2011. L'offre de formation professionnelle ou pré-professionnelle est plus développée en Autriche et en Suisse (Endrizzi, 2013) ●. Selon les pays, l'enseignement professionnel est proposé plus ou moins tôt : dès 14 ans pour une année de pré-apprentissage en Autriche, entre 14 et 16 ans dans de nombreux pays, ou encore plutôt dans le post-secondaire, comme aux États-Unis (OCDE, 2010).

D'après une enquête de l'UNESCO, dans la région de l'Asie-Pacifique, sur 41 pays, 22 ont une offre de formation professionnelle au niveau du secondaire supérieur (équivalent du lycée), même si les curricula peuvent présenter un contenu professionnel dans les classes précédentes. De grandes variations existent selon les pays : la voie professionnelle concerne 2 % des lycéens en Inde, 38 % en Indonésie et plus de 50 % en Chine (chiffres 2010). Tous ont pour objectif d'augmenter ces effectifs. Les tendances dans ces pays sont d'une part de développer la voie professionnelle dans le secondaire supérieur en offrant aussi des possibilités de suivre des options de pré-professionnalisation, et de mélanger davantage la voie professionnelle et la voie générale : en Corée par exemple, 75 % du curriculum est commun aux deux filières (Pavlova & Maclean, 2013).

Les États-Unis ont un système de formation professionnelle très peu développé dans le secondaire, qui diffère des tendances relevées dans les pays de l'OCDE. Dans ces derniers, en effet, on peut distinguer (Hoffman, 2011) :

- les pays qui ont un système de formation professionnelle fort le renforcent davantage en développant l'apprentissage et en outillant les curricula. La voie professionnelle est aussi un outil de lutte contre le décrochage scolaire (voir Thibert, 2013) ;
- les pays où la voie professionnelle est promue pour la majorité des élèves et étudiants ;
- quelques pays (Corée, Angleterre par exemple) qui repensent leur « collège pour tous » avec des parcours plus diversifiés en y incluant davantage de formation professionnelle et d'apprentissage.



En Europe, l'Allemagne, la France et l'Angleterre proposent trois systèmes différents (Deissinger, 2008) :

- « système dual » basé sur l'alternance pour l'Allemagne ;
- formation fortement scolarisée et centralisée pour la France ;
- formation assurée essentiellement par les entreprises, dérégulée, sans contrôle particulier de la part de l'État pour l'Angleterre.

L'Allemagne et la Suisse ont un système d'enseignement et de formation professionnelle très fort avec un modèle classique d'apprentissage : système dual avec trois ou quatre jours en entreprise et un ou deux jours à l'école, qui concerne 60 % des jeunes pour l'Allemagne et les deux-tiers pour la Suisse. L'Australie offre un parcours beaucoup plus flexible (avec d'importantes différences régionales) alors que la Norvège a adopté un modèle 2+2 : deux années d'école suivies par deux années d'apprentissage. Aux Pays-Bas, les jeunes peuvent choisir entre un enseignement professionnel basé à l'école ou basé dans l'entreprise. Dans les deux cas, la transition école-entreprise est jugée très satisfaisante, même si l'orientation vers la voie professionnelle se fait très tôt, vers l'âge de 12 ans (Hoffman, 2011).

QUELS DIPLÔMES POUR LA VOIE PROFESSIONNELLE ?

La non-adéquation entre diplôme et qualification professionnelle est dénoncée par certains employeurs : entre un baccalauréat professionnel considéré comme d'un niveau trop élevé pour des emplois d'exécution, et un CAP qui aurait un niveau trop faible, il semble que la valeur de ces diplômes « dépend de la conjoncture économique, du fonctionnement du marché du travail, de territoires d'insertion, des individus... et des compromis » (Maillard, 2012) ●.

« Imposée par le ministre, la réforme de la voie professionnelle parle d'élever la qualification, mais sans jamais se référer à

l'emploi ni aux classifications professionnelles. Les employeurs interrogés ont facilement pris leur parti d'une telle absence. Ils appréhendent le baccalauréat professionnel comme le diplôme correspondant au premier niveau de la qualification professionnelle, et le CAP comme un diplôme permettant l'accès à un emploi d'exécution... indifférencié » (Maillard, 2012). Les employeurs mettent en avant les qualités individuelles des jeunes, attendant d'eux qu'ils « fassent leurs preuves » plutôt que d'utiliser leur diplôme de niveau V. « Faire ses preuves » demande du temps, et s'accompagne de périodes de chômage, de bas salaire, de précarité.

LE CERTIFICAT D'APTITUDE PROFESSIONNELLE (CAP)

En 2011, le CAP fêtait ses 100 ans. Il a depuis ses débuts eu une reconnaissance sur le marché du travail et est devenu emblématique de la qualification ouvrière et employée, permettant à bon nombre de jeunes de « faire carrière » à une époque où les diplômes étaient rares. Il était d'ailleurs considéré comme un diplôme du peuple, à l'inverse du baccalauréat alors vu comme un diplôme de la bourgeoisie (Brucy *et al.*, 2013a). En 1927, le CAP concernait 5 000 jeunes, et plus de 27 000 en 1939.

« Le rôle scolaire, professionnel et social du CAP a été majeur tout au long du XX^e siècle, qui a non seulement connu deux explosions scolaires mais a également vu le diplôme s'imposer comme une norme scolaire et sociale » (Brucy *et al.*, 2013b).

Le CAP a plusieurs fois failli disparaître, notamment à la création du BEP (en 1965) ou vingt ans plus tard lors de la création du baccalauréat professionnel. Pourtant ce diplôme compte toujours et est même considéré par le ministère de l'Éducation nationale comme l'un des piliers de la voie professionnelle. Il reste un diplôme d'avenir, malgré l'objectif de faire du baccalauréat un diplôme commun : « *Emblématique de l'histoire des rapports - pour le moins tendus - entre système éducatif et système productif, le CAP condense*

● Dans un autre ordre d'idée, on peut lire *La surqualification au Québec et au Canada* (Mircea, 2014).

toutes les luttes et les conflits qui s'organisent autour des questions de formation, de certification et de leur reconnaissance sur le marché du travail » (Brucy et al., 2013b).

Formation de trois ans au départ, pour des jeunes de moins de 18 ans, avec pour but de certifier les connaissances acquises, le CAP trouve peu à peu sa légitimité et devient un diplôme de référence de la qualification ouvrière, reconnu par les milieux patronaux et par l'État. En 1936 sont signées des conventions collectives qui scellent sa légitimité, qui perdurent sous le régime de Vichy et se voient confirmées à la Libération. Après la guerre et jusque dans les années 1990, il est essentiellement sous contrôle scolaire pour la formation comme pour la certification. La massification scolaire et la montée du chômage dans les années 1970 et 1980 mettent en péril ce diplôme qui est menacé de disparition (Brucy, 2013). Les CAP migrent des LP vers les centres de formation des apprentis (CFA). Après une augmentation importante de ses effectifs jusqu'au milieu des années 1980 (100 000 en 1953 ; 300 000 en 1986), le déclin du CAP est massif puisqu'il passe de 15,4 % d'une classe d'âge en 1981 à 1,5 % en 1991, avec des taux de réussite qui se situent aux alentours de 60 %. Diplôme stigmatisé par les professionnels, par l'école, par la société (il n'est plus un rempart contre le chômage), le CAP perd de son aura pendant un temps. Mais il se transforme en s'ouvrant à d'autres publics : élèves issus des établissements scolaires, apprentis des CFA, mais aussi salariés issus de la formation continue qui souhaitent valider des acquis professionnels, candidats libres, etc. Il en arrive à être le diplôme qui regroupe le plus grand nombre de candidats à la fin des années 1990. Par ailleurs, les métiers de l'artisanat continuent de lui reconnaître une pertinence professionnelle. Il faut ajouter aussi que le CAP constitue toujours une référence massive dans les accords collectifs, il est présent dans 82 % des branches (contre 50 % pour le BTS et 44 % pour le BEP), principalement dans l'industrie (95 % des conventions), mais aussi dans les services (77 %) (Brucy, 2013). Pourtant, malgré la place importante de

ce diplôme dans la rénovation de la voie professionnelle, il fait l'objet de réticences de la part des acteurs du système éducatif notamment (Maillard, 2012). Jellab parle du CAP comme un « *diplôme paradoxal* ». La dernière réforme a « reprofessionnalisé » le CAP qui apparaît comme une solution parmi d'autres pour limiter les sorties du système éducatif sans diplômes des jeunes. Cette rénovation s'est clairement faite au détriment du BEP qui devient un diplôme sans formation, que tous les élèves inscrits en baccalauréat professionnel doivent passer au cours de leur formation, mais dont l'obtention n'est pas obligatoire. Le CAP aujourd'hui occupe une place beaucoup plus solide que le BEP, et est devenu un diplôme qui permet non seulement l'insertion sur le marché du travail mais aussi la poursuite d'études (pour acquérir un baccalauréat professionnel ou un brevet professionnel, voir Maillard, 2012). Ceci explique l'augmentation depuis deux ans des effectifs de CAP (+26 000 en 2012). De plus, ce diplôme peut aussi servir de variable d'ajustement pour gérer l'hétérogénéité des classes de baccalauréat professionnel. Ce phénomène n'est pas nouveau, mais il dessert le CAP dans le sens où il en fait aussi un diplôme de « repli », de la seconde chance, qui permettrait à des élèves de raccrocher scolairement parlant et de permettre un nouveau départ.

Selon les spécialités, les CAP en LP accueillent deux types de publics :

- des élèves issus de 3^e générale ou technologique (puis classes de découverte professionnelle, devenues classes préparatoires aux formations professionnelles) : le CAP a pour ces élèves une image plus positive, il est sélectif et convoité par les milieux professionnels ;
- des élèves issus de l'enseignement spécialisé (3^e SEGPA et 3^e d'insertion) : le CAP est alors une première qualification dont l'insertion et l'efficacité professionnelle est incertaine.



Quelques chiffres

- Essor du CAP : 100 000 personnes en 1953, 200 000 en 1968, 300 000 en 1986.
- Taux de réussite qui ne dépasse pas les 60 % (atteint 70 % en 1995, près de 82 % en 2010).
- L'apprentissage par alternance se développe, qui favorise des candidatures libres ou issues de la formation continue, le public du CAP se diversifie.
- Effectifs du CAP en 3 ans : 1970 : 476 528 ; 1990 : 117 594 ; 2004 : 624.
- Effectifs du CAP en 2 ans : 1970 : 35 866 ; 1990 : 32 135 ; 2002 : 75 543 ; 2005 : 90 094.

Quelques dates récentes

1998-1999 : refonte du CAP, par la rénovation des diplômes de niveau V, notamment par rapport aux besoins économiques et aussi pour clarifier ce diplôme par rapport au BEP.

2007 : réouverture de sections, création de nouvelles spécialités, disparition progressive des BEP. Le développement des BEP et des baccalauréats professionnels (fin des années 1980) avaient fait décliné les CAP, qui s'étaient déplacés davantage vers l'alternance. Les CAP préparés dans les LP avaient moins une fonction d'insertion professionnelle que de remédiation.

Années 2000 : relance du CAP, pour contrer le développement des certifications de qualification professionnelle (CQP) délivrées par les entreprises. « Une sorte de compromis s'est opéré entre l'institution scolaire et les milieux professionnels, notamment au début des années 2000 : il s'agissait d'œuvrer pour favoriser la qualification des publics les plus fragiles scolairement, tout en contribuant à répondre à des besoins dans les emplois d'exécution » (Jellab, 2014).

LE BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL

Le baccalauréat professionnel est un diplôme hautement symbolique. Dès le départ, il a fait débat pour savoir s'il permettait l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études. Le terme « baccalauréat » « *correspondait moins aux attentes patronales en quête d'une nouvelle qualification ouvrière qu'à des enjeux de valorisation du LP* » (Jellab, 2014).

Sa création en 1985 a eu pour effet la création du statut de PLP2 pour les enseignants et la transformation du LEP en LP (à la demande des syndicats des personnels de direction des LEP). Le recrutement des enseignants a été modifié (il est désormais à bac + 3), ce qui a eu pour effet d'apporter un regard plus scolaire sur l'avenir des élèves. La poursuite d'études est devenu petit à petit une attente légitime, notamment aux yeux des ensei-

gnants. Le bilan est mitigé quand même : on continue à former essentiellement des ouvriers et très peu des techniciens.

Depuis 2008, 25 % des bacheliers professionnels continuent leurs études. La poursuite d'études est un droit pour ces élèves, s'ils ont obtenu une mention bien ou très bien (admis de droit en STS). Ce diplôme a lui aussi un « caractère propédeutique à l'accès à l'enseignement supérieur ».

« On constate que l'un des effets de la généralisation du bac pro en 3 ans aura été d'attirer des élèves qui initialement se seraient orientés vers le baccalauréat technologique (notamment industriel). On observe également un accroissement significatif du nombre de bacheliers professionnels s'inscrivant dans l'enseignement supérieur (notamment en STS). La promotion du baccalauréat professionnel a été contrebalancée par les difficultés d'insertion professionnelle chez les titulaires de ce diplôme, qui sont le plus souvent

ouvriers (ou « opérateurs ») ou employés, mais rarement techniciens. L'essor du baccalauréat professionnel et, avec lui, de la certification intermédiaire qui assure à de nombreux élèves la validation d'un CAP ou d'un BEP, augure de la confirmation de cette élévation des niveaux de qualification » (Jellab, 2014).

On constate une réelle volonté des élèves d'aller jusqu'au « bac pro ». L'intérêt qu'ils portent à la certification intermédiaire ne porte pas préjudice à la poursuite jusqu'au bac (Michel *et al.*, 2012).

La frontière entre la voie technologique et la voie professionnelle semble plus difficile à établir, d'autant que certains estiment que le baccalauréat professionnel tend à se « technologiser ». Ce constat est partagé concernant l'enseignement agricole. La poursuite d'études des bacheliers professionnels en STS est vue par d'autres comme une dévalorisation car l'arrivée de ces nouveaux publics incite à donner « une prépondérance aux apprentissages par le geste au détriment d'une approche plus conceptuelle », ce qui a pour corollaire une perte de compétences.

Par ailleurs, la réforme de la voie professionnelle, si elle bénéficie à une partie des élèves, pourrait (mais il est trop tôt pour l'affirmer) provoquer une nouvelle forme d'exclusion pour ceux qui n'obtiennent pas leur baccalauréat professionnel.

DIPLÔMES « DE BASE » EN EUROPE

L'Europe affiche un double objectif : devenir la première société de la connaissance dans le monde, ce qui nécessite une hausse générale du niveau d'éducation de sa population, et garantir la flexibilité de la main d'œuvre afin qu'elle s'adapte rapidement à l'évolution du monde. C'est pourquoi les **certificats à vocation professionnelle** occupent une place centrale. « *Éducation, formation et certification constituent désormais le triptyque de référence des incitations adressées aux États membres de l'UE* » (Maillard, 2012). Cette double finalité existe dans

tous les pays, mais la priorité peut être mise davantage sur la première ou sur la seconde selon les politiques nationales, mais aussi selon les périodes.

Même si les diplômes sont moins rares qu'avant les années 1980, tout le monde n'en obtient pas. Ceci pose des problèmes pour l'entrée dans le monde du travail. C'est pourquoi des formes certificatives ont été créées : les Certificats de qualification professionnelle (CQP) en France ou des *National vocational qualifications* (NVQ) en Angleterre. Ces deux types de certification restent relativement confidentiels.

Les non-diplômés représentent 16 % d'une génération de sortants du système scolaire en France. La relance du CAP s'inscrit dans ce souci de remédier aux sorties sans diplôme, mais cela ne suffit pas. C'est pourquoi revient régulièrement dans les débats la transformation d'un diplôme obtenu en une fois en des unités capitalisables sur plusieurs années. Cela permettrait à un plus grand nombre de l'obtenir. En Europe, la discussion porte sur le « premier parchemin » considéré comme indispensable pour pouvoir sortir du système scolaire. Pour la France, il s'agit à priori du CAP. Même si on se base sur la nomenclature de l'UNESCO et de l'Organisation internationale du travail, dans laquelle le niveau de qualification de base correspond au CITE3B, qui lui-même correspond en Europe au « niveau 3 » (qui n'est pas en place dans tous les pays), alors le diplôme de base serait plutôt le baccalauréat professionnel. D'ailleurs, la réforme de la voie professionnelle en France tend à faire du baccalauréat professionnel la nouvelle unité de mesure des qualifications d'ouvrier ou d'employé (Bernard & Troger, 2011).

Pour harmoniser autant que faire se peut les différents systèmes européens, trois dispositifs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ont été mis en place (Maillard, 2012) :

- le Cadre européen des certifications (CEC, ou EQF : *European qualification framework*), adopté en 2008 qui permet d'établir une correspondance entre les différents systèmes de certificats nationaux ;

Lire à ce propos le [rapport de l'Assemblée nationale](#).



- le système ECVT (*European credits in vocational education and training*) qui permet « d'attester et d'enregistrer les acquis des apprentissages d'une personne, par la formation formelle, informelle ou non formelle » ●;
- les huit « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » que tous les citoyens doivent acquérir.

Ces dispositifs ont pour objectif de faciliter la mobilité internationale des travailleurs et d'améliorer la qualité des systèmes d'enseignement et de formation (Krichewsky & Frommberger, 2013).

Malgré tout, il est très difficile de définir ce qu'est le « diplôme de base » : CAP en France, car c'est le plus petit diplôme et qu'il conduit à l'emploi qualifié ; le Certificat fédéral de capacité (CFC) en Suisse que 60 % d'une classe d'âge obtient et qui permet d'acquérir une qualification professionnelle ; formations de courte durée (2 ou 3 ans) en Allemagne, qui correspond au CAP (ou BEP) français.

Tous les pays ont la volonté de rapprocher les enseignements et la formation du contexte professionnel. D'après Krichewsky, deux modèles se distinguent :

- une approche anglo-saxonne : distinction nette entre ce qui relève de l'éducation (la même pour tous) et de la formation (pas de grande différence entre formation initiale et formation des adultes). Du coup, les jeunes, avec leurs spécificités, ne sont pas vraiment pris en compte dans la formation ;
- une approche continentale : la formation professionnelle de base fait partie de l'enseignement formel. La formation professionnelle initiale et la formation continue sont bien séparées. Les efforts portent sur les moyens de faciliter les transitions, pour permettre aussi aux adultes d'obtenir des diplômes.

En Allemagne, les diplômes sont en adéquation avec les besoins du marché, d'où un faible taux de chômage des jeunes même si c'est moins vrai dans certains secteurs (restauration par exemple) où les jeunes sont souvent exploités. En Suisse,

le CFC est déterminant pour la structuration du salariat, pour l'organisation du travail et de la société, notamment vis-à-vis des étrangers qui ne l'ont pas (quels que soient leurs diplômes par ailleurs). Il joue donc un rôle dans la hiérarchisation de la société, et la majorité des élèves l'obtient lors de leur cursus scolaire. Il est aussi important pour la progression, la formation professionnelle continue. La fonction du diplôme de base est aussi de séparer ceux qui l'ont et ceux qui ne l'ont pas : « *C'est aussi la fonction du diplôme d'inclure et d'exclure* » (Baudelot, cité par Maillard, 2012).

Ces diplômes de base souffrent d'une reconnaissance inégale. Au niveau européen, l'adéquation entre diplôme et emploi reste une fiction. D'après le CEREQ, un jeune sur deux occupe un emploi en lien direct avec son diplôme sans qu'une évolution notable n'ait eu lieu depuis 40 ans, alors même que le rapprochement entre le système éducatif et le système productif n'a cessé de se faire. En France, niveau de diplôme et niveau de qualification de l'emploi n'ont pas de correspondance : les entreprises sont libres de reconnaître ou non la valeur d'un diplôme. Dans de nombreux pays européens, il y a des débats sur la modularisation et la certification partielle des diplômes, qui sont à mettre en parallèle avec la volonté d'individualiser les parcours et de garantir la valeur du diplôme. Le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2010) plaide aussi pour une flexibilité des parcours de formation via une modularisation des certifications ●. Ceci s'accompagne d'un pilotage par les résultats plus que par les moyens. Le CEC (cadre européen des certifications) joue un rôle important dans la transformation à l'œuvre des qualifications et dans leur harmonisation (Deissinger, 2008), même si les différences nationales restent encore très importantes, comme on peut le voir par exemple en ce qui concerne la notion de compétence.

Les entreprises ne voient pas l'intérêt d'une formation plus large que ce dont ils ont besoin, mais c'est une vision à court terme, qui empêche de développer la

Les conditions d'implémentation du système ECVT ont été listées dans un rapport du CEDEFOP (2012).

Cette étude du CEDEFOP porte sur neuf pays européens et s'intéresse aux différents curricula pour voir comment la notion de résultats d'apprentissage (learning outcomes) est comprise et implémentée dans chaque pays.

flexibilité qu'ils appellent par ailleurs de leurs vœux. En effet, les élèves de l'EPF ont besoin de compétences plus générales pour soutenir leur avancement professionnel (OCDE, 2010).

Le cas du CFC est intéressant : 85 % des jeunes qui le préparent le font par l'apprentissage dual en étant embauché par une entreprise. Ce système fonctionne, mais 15 % des jeunes n'obtiennent pas de diplôme malgré tout. Pour y remédier en partie, la Suisse a décidé qu'il pouvait s'acquérir de manière modulaire. Mais malgré son succès, ceux qui ne l'ont pas obtenu s'avèrent avoir un niveau de littératie trop moyen, parce que la part de la formation générale est trop faible dans le curriculum.

Dans la plupart des pays asiatiques, le développement des compétences clés (langue, littératie, numératie) dans les formations professionnelles est un atout pour la capacité des individus à entrer dans une démarche de formation tout au long de la vie.

LIENS AVEC L'ENTREPRISE, L'EMPLOI ET LE SUPÉRIEUR

APPRENTISSAGE

L'apprentissage est une préoccupation du gouvernement français, cela a été rappelé par la Ministre de l'Éducation nationale lors du [premier séminaire de l'encadrement](#) de l'Éducation nationale dédié à l'apprentissage, en 2014, et correspond à un souhait d'un nombre important de jeunes. En effet, à leurs yeux, l'apprentissage leur permet d'apprendre les codes de l'entreprise, de se confronter aux réalités de l'entreprise, de s'autonomiser plus facilement de leurs parents, et de trouver plus rapidement un emploi ●. L'apprentissage est aujourd'hui essentiellement assuré par les CFA et les unités de formation par alternance (UFA), mais l'enseignement scolaire a aussi un rôle important à y jouer.

Son développement répond à un besoin économique et social : il permet à des jeunes peu ou pas qualifiés de faciliter leur insertion professionnelle.

Ces dernières années, l'apprentissage connaît globalement un réel essor en France, mais ça ne profite pas aux élèves les plus fragiles, alors que l'apprentissage est désigné comme une solution pertinente pour favoriser le retour en formation des décrocheurs. C'est pourquoi des expérimentations ont été menées par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse consistant à organiser un accompagnement des jeunes apprentis. En effet, les ruptures de contrat concernent 25 % des apprentis. L'accompagnement mis en place n'a pas favorisé une augmentation des entrées en apprentissage, mais il permet de réorienter plus facilement et plus efficacement les apprentis dont le contrat a été rompu. Le principal écueil en l'occurrence réside dans une offre d'apprentissage trop peu importante (Valdenaire *et al.*, 2014).

À qui profite l'apprentissage ?

En Allemagne, en Suisse, en Australie, en Autriche, l'apprentissage a un rôle important pour l'insertion dans l'emploi des jeunes peu ou pas diplômés. Ce n'est pas le cas en France, où si le nombre d'apprentis augmente depuis 25 ans (avec une légère baisse depuis 2011), ça ne concerne que l'enseignement supérieur, autrement dit, ce sont les jeunes déjà diplômés qui en bénéficient. Les jeunes non (ou peu) diplômés sont de moins en moins nombreux à choisir la voie de l'apprentissage (35 % en 2010 contre 60 % en 1992), alors même que tout l'apprentissage semble mieux adapté dans une perspective d'insertion professionnelle (Cahuc & Ferracci, 2014).

Cette baisse des entrées en apprentissage a été confirmée par une étude de 2013 de la DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques au ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social) ●. La baisse concerne essentiellement les recrutements post-troisième, donc en CAP et BEP (baisse de 8 % par

● Lire [Localtis.net](#) qui se fait l'écho d'un sondage Opinionway.

● Voir l'article de [ToutEduc](#).



rapport à 2012). Cette diminution tient en partie au choix des jeunes, qui préfèrent s'orienter vers les classes de seconde générale ou technologique. La DARES relève ainsi que la part des apprentis dans l'enseignement secondaire professionnel retrouve son niveau d'il y a dix ans, soit 27 % en 2012 contre 29 % en 2006. Quant aux entrants, leur part est passée, entre 2006 et 2013, de 7,7 % à 5,4 %. Et la diminution des flux concerne particulièrement le niveau CAP-BEP. Le privé perd 8 % des inscriptions. Par ailleurs, l'analyse de la DARES confirme que l'apprentissage augmente pour les étudiants du supérieur.

Formations en alternance

Deux formes d'alternance coexistent pour les jeunes âgés de 16 à 26 ans en France : l'apprentissage (contractualisé par les régions, l'État et les entreprises) et le contrat de professionnalisation (mis en œuvre par les partenaires sociaux). Le premier concerne à priori la formation initiale et le second la formation continue, mais dans les faits, la frontière entre les deux est de plus en plus floue, tant les possibilités de poursuite ou de reprise de formation sont diverses. Entre 2000 et 2012, l'apprentissage a vu ses moyens financiers augmenter (hausse de 51 % entre 2000 et 2012) alors que ceux destinés aux contrats de professionnalisation ont baissé (baisse de 600 millions en euros constants). Mais comparativement aux autres pays européens, la part de l'apprentissage reste faible.

La façon dont l'Allemagne a organisé l'apprentissage diffère de ce que existe en France (Localtis.net) : les partenaires sociaux et les entreprises y jouent un rôle crucial. L'apprentissage fait partie intégrante du système éducatif, il concerne 1,3 million de jeunes (contre 420 000 en France). L'apprentissage en Allemagne pourrait être comparé en fait au baccalauréat professionnel en France si on regarde le nombre de jeunes concernés. 20 % des entreprises assurent une formation en apprentissage, elles y trouvent un intérêt parce qu'elles forment leur propre main d'œuvre, et cette dernière est quasiment assurée de trouver un emploi ensuite dans cette même entreprise (95 % des jeunes

selon les entreprises, mais seulement 65 % selon les syndicats). Pourtant, une nouvelle tendance émerge, où les jeunes semblent de plus en plus privilégier des études universitaires plutôt que l'apprentissage. En regardant plus attentivement, les situations sont très variables selon les métiers.

L'État fédéral allemand fixe le cadre légal de la formation en entreprise et contribue au financement de la formation, notamment via les *Länder*, alors qu'en France, les régions ont de plus en plus d'importance depuis la loi du 13 août 2004 : elles définissent et mettent en œuvre la politique régionale d'apprentissage et elles participent aussi au financement des Centres de formation d'apprentis (CFA). La nouvelle réforme de l'apprentissage (loi du 5 mars 2014) désigne la région comme l'échelon pertinent de déploiement des politiques d'apprentissage, même si par ailleurs cette régionalisation des politiques de formation se heurte à certains problèmes : les objectifs scolaires nationaux l'emportent encore sur les enjeux professionnels locaux, du fait de priorités contradictoires entre la région et le rectorat (Buisson-Fenet & Verdier, 2011).

Les dépenses de chacun des deux pays ne sont pas les mêmes non plus. L'Allemagne y consacre un budget deux fois plus important que la France, et cette somme est répartie entre les entreprises (5,6 milliards d'euros) et le public (5,9 milliards d'euros ; principalement les *Länder*). En France, l'essentiel des coûts est supporté par le public (État : 2,3 milliards d'euros ; régions : 2,0 milliards ; entreprises : 1,2 milliard). Les entreprises allemandes, contrairement à ce qui se passe en France, ne reçoivent aucune aide financière de la part de l'État. Une autre différence réside dans la très forte implication des partenaires sociaux en Allemagne. Un des corollaires de ce système est le taux de chômage relativement faible des jeunes outre-Rhin : 7,5 % (contre près de 25 % en France).

Cahuc et Ferracci (2014) préconisent une réforme en profondeur des formations en alternance en France pour les rendre plus attractives. Ils plaident pour une révision

de la gouvernance de l'ensemble du système, avec une agence nationale (qui associerait des acteurs des branches professionnelles, du ministère du Travail et du ministère de l'Éducation nationale) à qui incomberait la définition des orientations générales. Des agences de certification seraient en charge du contrôle. Ils plaident aussi pour une réunification de l'apprentissage et des contrats de qualification. Chacun de ses deux objets a des inconvénients : les CQP sont trop spécifiques et offrent peu d'enseignement général, à l'inverse le poids de l'enseignement général en CAP est jugé trop important et favorise le décrochage des plus faibles.

« *Finale­ment, ni les entreprises ni les jeunes ne trouvent leur compte entre l'apprentissage perçu comme trop exigeant en termes de formation académique et trop peu adaptable aux besoins des entreprises, et le contrat de professionnalisation, souvent trop spécifique dans une perspective de mobilité professionnelle* » (Cahuc & Ferracci, 2014).

Jellab interroge la place du LP par rapport aux CFA : « *L'émancipation par le LP exige aussi de mettre en perspective la place du LP par rapport à d'autres champs de la formation, notamment l'apprentissage en alternance. Quelle articulation entre ces deux ordres de formation que sont les LP et les CFA ? Contre un réductionnisme ne voyant dans l'apprentissage en alternance qu'une nouvelle forme de domination capitaliste exploitant les nouvelles générations (Moreau, 2013), il faut également le considérer comme une "planche de salut" pour des jeunes souhaitant apprendre "autrement" et acquérir des compétences leur assurant une certaine autonomie.* » (Jellab, 2014).

L'apprentissage doit être pensé comme complémentaire à la formation en LP. Les CFA présents au sein des LP ont montré leur intérêt (mutualisation de pratiques pédagogiques innovantes). Cette synergie, mentionnée par la sénatrice Férat dans un rapport, est déjà à l'œuvre dans l'enseignement agricole

avec des rapprochements entre la formation scolaire, l'apprentissage et la formation continue. Les auteurs préconisent d'ailleurs de renforcer encore davantage les projets d'établissement communs, les échanges de formateurs, le mixage des publics (Fé­rat *et al.*, 2008).

EMPLOYABILITÉ

Une étude compare les trajectoires d'insertion des jeunes peu qualifiés en Suisse et en Allemagne (Geier *et al.*, 2013). D'une manière générale, il existe de vrais freins à leur insertion professionnelle. Se rajoutent aussi des influences conjuguées qui concernent le genre, l'origine sociale et migratoire, le niveau d'éducation et la situation locale du marché du travail. La situation est encore plus difficile pour ceux qui n'ont pas mené à terme leur formation professionnelle. Si des difficultés existent dans les deux pays, la transition vers l'emploi est mieux structurée en Suisse. Par ailleurs, plus de la moitié des jeunes obtient un diplôme professionnel de base, contre un tiers en Allemagne. 11 % des Suisses connaissent des transitions difficiles, ils sont 32 % en Allemagne (Geier *et al.*, 2013).

D'après la députée Doucet, auditionnée par l'Assemblée nationale en 2014 ●, le passage au baccalauréat professionnel en 3 ans a eu pour conséquence de réduire l'employabilité des titulaires de ce diplôme. Avec l'arrivée plus importante de ces élèves en STS, la formation donne « *une prépondérance aux apprentissages par le geste au détriment d'une approche plus conceptuelle* », ce qui a pour corollaire une perte de compétences des candidats formés. Le souhait d'un plus grand nombre à vouloir poursuivre des études a pour effet un déport des formations bac + 2 (DUT, BTS) vers les formations bac + 3 (licence professionnelle). Les PME qui cherchent à embaucher des techniciens ont de plus en plus de difficultés à en trouver.

Le rapport est [en ligne sur le site de l'Assemblée nationale](#).



LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE

L'enseignement agricole en Europe s'est construit petit à petit, mais la France reste un cas inédit avec son organisation séparée qui dépend du ministère de l'Agriculture. Au niveau européen, l'évolution du système de formation agricole est orientée par la politique agricole et non par la politique éducative, au moins jusqu'à la fin du XX^e siècle. Puis au début de ce siècle, on assiste à une redéfinition de la place de l'agriculture dans la société, et en parallèle, l'avènement d'une société de la connaissance.

« Nous pouvons affirmer qu'il existe bien un modèle européen de la formation professionnelle agricole, défini par des fonctions identiques assurées dans chacun des pays, mais se concrétisant dans des systèmes de formation différenciés selon les réalités nationales, la diversité constituant l'originalité de l'ensemble. Loin de la conception centralisée de l'appareil éducatif, telle que la France l'a mise en œuvre sous la Troisième République, les réalités du développement économique et social conduisent aujourd'hui à la construction de systèmes de formation plus ouverts sur le milieu et capables de s'adapter en permanence aux évolutions de celui-ci » (Boulet & Stéphan, 2003).

En Angleterre, la formation qui prépare aux métiers de l'agriculture s'appelle *land-based education and training*. L'OFSTED (2014) a publié un rapport qui fait état des bonnes pratiques de ces établissements.

En France, en 1984 est mise en œuvre la rénovation de l'enseignement agricole, qui a marqué le paysage et assuré la consolidation des réformes pédagogiques. Trois réformes fortement imbriquées ont fait de l'enseignement agricole une réussite : réforme pédagogique (programmes et diplômes), réforme structurelle (établissements autonomes) et réforme institutionnelle (service public souple et diversifié associant secteur public et secteur privé). « Ce

qui fait la modernité du statut juridique de l'établissement, c'est la réunion en une seule structure des trois voies de formation professionnelle, la formation initiale scolaire, l'apprentissage, la formation continue. Elle autorise un projet cohérent, fait de l'établissement un interlocuteur crédible du Conseil régional, se présente comme un guichet unique pour les usagers demandeurs de formation. L'exploitation agricole et les ateliers technologiques complètent l'outil avec une capacité d'expérimentation et d'innovation au service du développement durable » (Férat et al., 2008). Le rapport plaide pour que l'établissement soit au cœur du dispositif, ce qui signifie que l'ensemble de l'enseignement agricole doit être au service des établissements. Cette autonomie s'accompagne nécessairement de mutualisation inter-établissements.

Aujourd'hui, un rapport du Sénat pointe que le déclin important du monde agricole ● s'accompagne d'une augmentation des effectifs de l'enseignement agricole (131 681 en 1985 ; 175 830 en 2005) ainsi que de son offre de formation. Les publics accueillis et les formations proposées sont plus diversifiés. On comptait 6 712 classes agricoles en 1985, ce chiffre a été en augmentation constante pour atteindre 8 153 en 2003. L'attractivité de ce secteur dépasse largement le cercle des enfants d'agriculteurs qui ne représentent plus que 17 % des effectifs, contre 55 % en 1975. Cette diversification des publics est le signe de l'attractivité des formations délivrées, qui dépassent désormais la seule sphère agricole. L'enseignement agricole doit remplir deux objectifs : promotion sociale et scolaire et objectif technique d'accompagnement du développement de l'activité du secteur agricole.

Le ministère de l'Agriculture s'occupe de seize familles de métiers répartis sur huit secteurs d'enseignement professionnel, dont des secteurs assez transversaux (commercialisation, services, voir Férat, 2006).

Fonte de la population active agricole, passée de 12,9 % en 1970 à 3,5 % en 2002 ; diminution du nombre d'exploitations (3 % par an depuis 20 ans) ; baisse de la production agricole dans la part de PIB (6 % en 1975 à 3 % en 1995).

L'alternance intégrative a fait l'objet d'un numéro de la revue *Bref du Céreq* (Labruyère & Simon, 2014).

Les maisons familiales et rurales jouent un rôle important dans la formation des jeunes, et notamment pour ceux qui sont en rupture scolaire. Ce sont des structures associatives privées, les premières sont apparues en 1937. Elles sont présentes en France et à l'étranger (plus de 500 implantées dans tous les continents). Les MFR proposent aux jeunes de ces pays une qualification professionnelle en lien avec les caractéristiques du milieu dans lequel ils évoluent.

Une forte histoire de coopération internationale s'est dessinée au fil du temps. Les MFR pratiquent une pédagogie de l'alternance intégrative ● qui privilégie « la réflexion des jeunes à partir de leur mise en situation de travail réelle ». Avec l'alternance, la présence d'un internat est un facteur essentiel pour la socialisation et l'autonomisation des jeunes. Leurs encadrants ne sont pas des enseignants mais des moniteurs qui sont à la fois formateurs, animateurs et accompagnateurs.

Les MFR s'inscrivent dans un réseau partenarial divers : « *L'insertion socioprofessionnelle étant un processus long et multidimensionnel, les MFR ne peuvent pas relever seules ce défi qui comporte de nombreuses dimensions (accès au foncier, au crédit, au logement, etc.). Elles doivent allier leurs forces à celles des autres acteurs du développement parmi lesquels les organisations paysannes et professionnelles, les institutions de micro-finance, les administrations, etc. La formation et l'insertion des jeunes ruraux relèvent de la responsabilité politique des pouvoirs publics. Elle est une condition indispensable pour permettre l'accès d'un nombre croissant de jeunes ruraux à l'autonomie économique et sociale* » (Le Bissonnais & Erceau, 2014).

POURSUITE D'ÉTUDES

Les élèves de baccalauréat professionnel sont de plus en plus nombreux à vouloir poursuivre des études supérieures : 17 % en 2000, 30 % aujourd'hui. La poursuite « naturelle » est la STS, mais cette filière est souvent « trustée » par les bacheliers généraux et technologiques. Les IUT seraient aussi une voie « naturelle » pour eux d'après un rapport de l'IGEN, mais ils sont en concurrence avec les bacheliers scientifiques. C'est pourquoi ils se retrouvent à l'université, où leur réussite est loin d'être assurée (3 % en licence).

Depuis 2013, des quotas sont instaurés pour leur accès en STS, ce qui a permis d'augmenter de 12 % leur représentativité, mais les différences sont importantes selon les sections (certains STS sont très sélectifs), ainsi que selon les régions. Le fait d'accéder à une STS ne préjuge pas de leur réussite lorsqu'ils sont mis en concurrence avec d'autres bacheliers.

La poursuite d'études reste problématique. C'est pourquoi de nouveaux par-

cours en alternance sont à l'étude, qui proposeraient aussi des passerelles avec une licence professionnelle ou une formation en master.

La question de l'accompagnement des bacheliers professionnels est clairement posée par la députée Doucet à la commission de l'assemblée nationale. Des pistes consistent à organiser des rentrées décalées avec un semestre d'adaptation et en mettant en place des accompagnements spécifiques. Des universités ont mis en place une année de transition pour les bacheliers professionnels et technologiques pour les préparer aux attentes de la formation qu'ils souhaitent intégrer. Par exemple, le [dispositif Réussir Lyon 1](#) (Ressources universitaires de soutien scolaire d'insertion et de réorientation de l'université Claude-Bernard-Lyon 1) propose trois cursus de formation : une année universitaire préparatoire (année transitoire) ; un semestre de soutien spécifique et un semestre de détermination.

Les PME qui emploient des techniciens déplorent le départ des bac + 2 vers des



formations bac + 3, alors même que les STS censées former des techniciens donnent davantage, sous l'effet de l'affluence des bacheliers professionnels, de prépondérance aux apprentissages par le geste au détriment d'une approche plus conceptuelle. Les formés perdent en compétences. D'où le questionnement de Doucet quant à l'intérêt d'augmenter le nombre de bacheliers *via* la filière professionnelle. Elle plaide plutôt pour une augmentation de la voie technologique aux publics les plus défavorisés.

Concernant les élèves de l'enseignement agricole, peu poursuivent leurs études après le baccalauréat. Seuls 9 % des jeunes de l'enseignement technique poursuivent une formation dans le supérieur. Un [autre rapport de l'Assemblée nationale](#) de 2012 pose aussi la question de l'accompagnement des ces publics issus d'un baccalauréat professionnel agricole, qui serait une piste pour favoriser leur poursuite d'études.

LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Le lycée professionnel doit, d'après Jellab (2014), relever trois défis. La lutte contre l'absentéisme (et les risques de décrochage) reste une priorité. Le LP reste un

élément essentiel dans le système éducatif pour juguler les sorties sans qualification des jeunes. Mais cela doit aussi s'accompagner d'un renouvellement des pratiques pédagogiques, ce qui implique de repenser la professionnalité enseignante en LP. Les liens avec le monde professionnel sont encore à créer et renforcer. Enfin, l'articulation entre la formation en LP et l'apprentissage en alternance gagnerait à être clarifié. Il existe une volonté politique de promouvoir l'alternance au sein des LP (circulaire du 14 mars 2006, n° 2006-042) qui incite à développer des partenariats entre établissements et CFA et à promouvoir l'apprentissage au sein même des lycées (Jellab, 2014).

Nous n'avons pas abordé dans ce dossier les problèmes de gouvernance dans le cadre de la décentralisation (Rey, 2013), mais cet aspect appliqué à la formation professionnelle mérite d'être traité de manière approfondie. Le secteur de la formation professionnelle est le premier poste budgétaire des régions, mais le poids de l'État reste important. « *Au final, l'échelle régionale s'impose difficilement d'un côté, face à l'espace propre de l'académie (notamment dans les grandes régions où interviennent au moins deux rectorats), de l'autre, face aux pôles universitaires* » (Buisson-Fenet *et al.*, 2011).

BIBLIOGRAPHIE

Les références bibliographiques sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#) qui comprend les références complètes et les accès éventuels aux articles cités (libre ou payants selon les abonnements électroniques de votre institution).

- Bavoux Pascal & Pugin Valérie (2013). *Étude exploratoire sur les jeunes scolarisés en lycée professionnel dans des établissements partenaires de l'AFEV*. Lyon : AFEV.
- Bernard Pierre-Yves & Troger Vincent (2011). « Le baccalauréat professionnel en trois ans : Une nouvelle voie d'accès à l'enseignement supérieur ? ». *Notes du CREN*, n° 3, mai, p. 6.
- Billett Stephen (2011). *Vocational Education : Purposes, Traditions and Prospects*. New York : Springer.
- Boulet Michel & Stéphan Nelly (2003). *L'enseignement agricole en Europe : Genèse et évolution*. Paris : L'Harmattan.
- Brucy Guy (2013). « La légitimité du CAP : Une conquête de haute lutte ». *Revue française de pédagogie*, n° 180, p. 9-18.
- Brucy Guy, Laot Françoise & de Lescure Emmanuel (2009). *Mouvement ouvrier et formation : Genèses : de la fin du XIX^e siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. Paris : L'Harmattan.
- Brucy Guy, Maillard Fabienne & Moreau Gilles (2013). « Le CAP : Regards croisés sur un diplôme centenaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 180, p. 5-8.
- Brucy Guy, Maillard Fabienne, Moreau Gilles (2013). *Le CAP : Un diplôme du peuple*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Buisson-Fenet Hélène & Verdier Éric (2011). « Une régionalisation impossible ? La régulation des formations professionnelles initiales en France : concurrences institutionnelles et hiérarchie d'instruments statistiques ». *Sociologie et sociétés*, vol. 43, n° 2, p. 41-65.
- Buisson-Fenet Hélène, Gardon Sébastien & Verdier Éric (2011). « L'État contre ou avec le territoire ? La formation professionnelle et universitaire en tension entre logiques centrales et volonté d'action des régions ». In IEP Strasbourg. *Congrès de l'Association française de science politique, Strasbourg*.
- Cahuc Pierre & Ferracci Marc (2014). *L'apprentissage au service de l'emploi*. Paris : Conseil d'analyse économique, n° 19.
- CEDEFOP (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula: A comparative analysis of nine European countries*. Luxembourg : CEDEFOP.
- CEDEFOP (2012). *Necessary conditions for EC-VET implementation*. Luxembourg : CEDEFOP.
- Coste Sabine (2015). « Nouvelle professionnalité des enseignants d'éducation physique et sportive en lycée professionnel. Bonne distance, séquençage et extériorisation des règles du travail scolaire ». *Recherches en éducation*, n° 21, janvier, p. 167-177.
- Cour des Comptes (2008). *La formation professionnelle tout au long de la vie*. Paris : Cour des Comptes.
- Courtebras Bernard (2008). *La structure des hiérarchies scolaires : Histoire de l'organisation de l'enseignement professionnel et technique*. Paris : Publibook.
- Deissinger Thomas (2008). *Institutional and cultural determinants of national VET systems: Problems arising with the European Qualifications Framework (EQF)*. Crows Nest : AVETRA.
- Endrizzi Laure (2007). « Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 25, mars. Lyon : INRP.
- Endrizzi Laure (2009). « La relation école-emploi bousculée par l'orientation ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 47, mars. Lyon : INRP.
- Endrizzi Laure (2013). « Les lycées, à la croisée de tous les parcours ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 88, décembre. Lyon : ENS de Lyon.



- Férat Françoise (2006). *L'enseignement agricole : Une chance pour l'avenir des jeunes et des territoires*. Rapport n° 27. Paris : Sénat.
- Férat Françoise, Deschamps Michel, Leblanc Edgar et al. (2008). *L'enseignement agricole à la croisée des chemins*. Paris : ministère de l'Agriculture et de la Pêche.
- Feyfant Annie (2009). « L'enseignement professionnel : Enjeux et tensions ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 44, avril. Lyon : INRP.
- Geier Boris, Hupka-Brunner Sandra & Gaupp Nora (2013). « Les trajectoires d'insertion des jeunes peu qualifiés en Suisse et en Allemagne ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 4, octobre, p. 149-166.
- Hoffman Nancy (2011). *Schooling in the workplace : how six of the world's best vocational education systems prepare young people for jobs and life*. Cambridge : Harvard Educational Publishing Group.
- Jellab Aziz (2009). *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Jellab Aziz (2014). *L'émancipation scolaire : Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Krichewsky Léna & Frommberger Dietmar (2013). « Convergence ou divergence ? Analyse comparée du rôle des "résultats d'apprentissage" dans les curriculums de l'enseignement professionnel de base de neuf pays européens ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 4, octobre, p. 17-32.
- Labruyère Chantal & Simon Véronique (2014). « L'alternance intégrative, de la théorie à la pratique ». *Bref du Céreq*, n° 328, décembre.
- Lantheaume Françoise, Bessette-Holland Françoise & Coste Sabine (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes : Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP.
- Le Bissonnais Anne & Erceau Julie (2014). *Les Maisons familiales rurales dans le monde : Une contribution originale à la formation et à l'insertion des jeunes*. Paris : L'Harmattan.
- Maillard Fabienne (2012a). « Ambitions et limites de la "refondation" du CAP (1998-2010) ». *Revue française de pédagogie*, n° 180, p. 19-30.
- Maillard Fabienne (2012b). « Table ronde : Les diplômés professionnels "de base" en Europe ». *Revue française de pédagogie*, n° 180, p. 61-76.
- Maillard Fabienne (2013). « Les diplômés professionnels de l'Éducation nationale entre scolarisation et professionnalisation ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 30, octobre, p. 35-52.
- Maillard Fabienne, Brucy Guy, Caillaud Pascal et al. (2008). *Des diplômés aux certifications professionnelles : Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Michel Didier, Armand Anne, Charbonnier Daniel et al. (2012). *Suivi de la rénovation de la voie professionnelle : La certification intermédiaire*. Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, n° 2012-053.
- Mircea Vultur (2014). *La surqualification au Québec et au Canada*. Laval : Presses universitaires Laval.
- OCDE (2010). *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*. Paris : Éditions OCDE.
- OFSTED (2014). *Good practice in land-based education and training*. Londres : OFSTED.
- Paddeu Josiane & Veneau Patrick (2014). « Au-delà de la réglementation, le travail d'évaluation des enseignants de bac professionnel ». *Bref du Céreq*, n° 326, novembre.
- Pavlova Margarita & Maclean, Rupert (2013). « Vocationalisation of secondary and tertiary education: Challenges and possible future directions ». In Maclean Rupert & Sarvi Jouko (dir.). *Skills development for inclusive and sustainable growth in developing Asia-Pacific*. Dordrecht : Springer.
- Palheta Ugo (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pelpel Patrice & Troger Vincent (2003). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan.

- Reverdy Catherine (2014). « De l'université à la vie active ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 91, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2013). « Décentralisation et politiques éducatives ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ*, n° 83, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Thibert Rémi (2013). « Décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Thibert Rémi (2014). « Discriminations et inégalités à l'école ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 90, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Valdenaire Mathieu, Pretari Alexia & Bérard Jean (2014). « Apprentissage : Les enseignements inattendus des expérimentations ». *Jeunesses : études et synthèses*, n° 19, mai.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Thibert Rémi (2015). *Voie professionnelle, alternance, apprentissage : quelles articulations ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 99, février. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=99&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Feyfant Annie (2015). *Coéducation : quelle place pour les parents ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 98, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=98&lang=fr>

● Gausse Marie (2014). *Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation.* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 97, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=97&lang=fr>

● Reverdy Catherine (2014). *Du programme vers la classe : des ressources pour enseigner.* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 96, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=96&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774