

## L'enseignement professionnel en France: une histoire à rebonds vers un avenir incertain

*Vocational education in France: a history with rebounds towards an uncertain future*

Reçu : 05/03/2022 | Révisé : 13/03/2022 |  
Accepté : 13/03/2022 | Publié : 14/03/2022

**Fabienne Maillard**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5958-5897>

Université PARIS 8: Saint Denis, Ile de France, FR

E-mail: [fmaillardparis8@gmail.com](mailto:fmaillardparis8@gmail.com)

**Como citar:** MAILLARD, F.; O ensino profissional na França: uma história de ressaltos rumo a um futuro incerto. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1 – 14, e13763, mar. 2022. ISSN 2447-1801.



Este trabalho é licenciado sob um [Creative Commons Atribuição 4.0 Licença Não Relatada](#).

### Résumé

L'histoire de l'enseignement professionnel français ne suit pas un cours linéaire depuis sa mise en place à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. Conçu pour dispenser une formation méthodique et complète à de futurs jeunes travailleurs, en partie destinés à devenir ouvriers dans des secteurs industriels en pleine expansion, il a changé de nature, de publics et de diplômes après avoir été intégré dans le système scolaire, sous l'effet de politiques de réforme qui en ont fait une filière scolaire de relégation. Depuis cette intégration, qui date de 1959, ses transformations sont incessantes, au nom de sa revalorisation, de la nécessité de l'adapter aux évolutions du travail et d'élever le niveau de qualification des travailleurs. Cependant, examinée à partir des travaux de recherche, cette métamorphose permanente apparaît plutôt corrélée à des politiques scolaires centrées sur la massification des diplômés et sur la hausse du niveau général d'éducation. L'enseignement professionnel et ses diplômes apparaissent ainsi comme des instruments efficaces des politiques d'éducation, mais au prix d'une incertitude croissante sur leur avenir dans le système éducatif comme sur le marché du travail.

**Mots-clés:** enseignement professionnel; diplôme; adéquation formation-emploi; politiques éducatives.

### Abstract

The history of French vocational education has not followed a linear course since its establishment at the end of the 19th century. Designed to provide methodical and comprehensive training to future young workers, partly destined to become workers in rapidly expanding industrial sectors, it changed in nature, audiences and diplomas after being integrated into the school system, under the effect of reform policies that have made it a school of relegation. Since this integration, which dates from 1959, its transformations have been incessant, in the name of its upgrading, the need to adapt it to changes in work and to raise the level of qualification of workers. However, examined on the basis of research, this permanent metamorphosis appears rather correlated with school policies centered on the massification of graduates and on the increase in the general level of education. Vocational education and its diplomas thus appear to be effective instruments of education policies, but at the cost of growing uncertainty about their future in the education system and on the labor market.

**Key-words:** vocational education; diploma; adequacy training employment; educational policies.

## 1. INTRODUCTION

Lorsque l'enseignement professionnel est institué en France, à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, c'est dans le but de proposer un « apprentissage méthodique et complet » à des jeunes travailleurs et futurs travailleurs en mal de formation, envisagés comme des individus, des citoyens et des producteurs (BRUCY, 1998). L'État s'empare de la formation professionnelle des jeunes pour assumer de nouvelles ambitions, à la fois économiques, éducatives et politiques, en revendiquant des principes humanistes et républicains. C'est d'ailleurs au nom de son projet de formation intégrale que l'enseignement professionnel est placé en 1920 sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, plutôt que sous celle du ministère de l'Économie ou de l'Industrie, comme l'ont fait d'autres pays.

Un siècle et demi après des débuts mouvementés et une légitimité controversée, l'enseignement professionnel est toujours en place mais de nombreuses réformes l'ont métamorphosé. Si le CAP (certificat d'aptitude professionnelle) est toujours présent dans l'offre de formation plus de cent ans après sa création, d'autres diplômes ont vu le jour et certains ont disparu. Les besoins de l'économie et des entreprises justifient toujours ces différentes initiatives, quelle qu'en soit la tendance.

Au cours de son histoire, l'enseignement professionnel a changé de structures, de diplômes et de cursus, de fonctions et d'objectifs. Officiellement dédié à la préparation à l'emploi, il a vu le nombre de ses missions s'étendre pour répondre à des objectifs devenus de plus en plus nombreux dans la deuxième moitié du XX<sup>ème</sup> siècle : participer à la massification et à la gestion des flux scolaires comme à la hausse du niveau d'éducation ; favoriser la démocratisation du baccalauréat puis la multiplication du nombre des diplômés et enfin, depuis une quinzaine d'années, contribuer à l'expansion de la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Ces différentes fonctions sont toujours associées, dans les arguments des réformateurs, aux évolutions du marché du travail. C'est cependant moins vrai dans la pratique et c'est justement au nom des décalages observés que sont justifiées les réformes qui se suivent depuis plus de 50 ans. Or ces réformes sont incessantes, comme le sont les promesses de revalorisation de l'enseignement professionnel qu'affiche chaque nouveau ministre de l'Éducation nationale.

Au fil des décennies, les ambitions de l'enseignement professionnel n'ont cessé de s'élever, dans le but proclamé de répondre aux demandes des entreprises et à la « demande sociale ». Dans ces conditions, comment expliquer sa position dominée au sein du système éducatif (PALHETA, 2012) ? Tient-elle principalement à sa vocation « professionnelle » alors même que tous les diplômes sont aujourd'hui déclarés « à finalité professionnelle » en France<sup>1</sup> ? Repose-t-elle sur le public accueilli, sur les emplois visés ? Quel rôle ont joué les politiques ministérielles dans cette situation ? À qui et à quoi sert l'enseignement professionnel ?

Pour répondre à ces questions, il est important de revenir sur quelques moments-clés de son histoire, avant de souligner les incertitudes qui planent sur son devenir. Trois temps scandent cette contribution, fondée pour le premier sur des travaux d'historiens, puis sur les miens pour les deux autres. La première partie revient

---

<sup>1</sup> Depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, tous les diplômes délivrés par des ministères ont une finalité professionnelle et doivent cibler des emplois et des compétences précises.

sur l'institutionnalisation de l'enseignement professionnel, depuis la mise en place du CAP jusqu'à son intégration dans le système scolaire à la fin des années 1950, mesure qui marque la fin de son autonomie. Le second temps expose les modalités et les effets de cette intégration, à l'origine de sa dévalorisation, et s'arrête à la création en 1985 du baccalauréat professionnel (bac pro par la suite), qui entérine le statut de troisième filière scolaire de l'enseignement professionnel. J'évoquerai enfin les métamorphoses qui ont suivi et les ambivalences de la politique ministérielle, qui justifie l'existence de l'enseignement professionnel en faisant appel aux besoins de l'économie et de l'emploi, tout en le soumettant à des objectifs de scolarisation peu à même de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes. Si la création d'un enseignement dédié aux futurs ouvriers et employés a pu se prévaloir d'ambitions humanistes et démocratiques, que sont devenues ces ambitions ?

## 2. UNE CONQUETE ETATIQUE

L'enseignement professionnel est né en France, à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, de la volonté des Républicains, alors au gouvernement, de former des ouvriers capables d'accompagner les évolutions de l'industrie en plein essor, d'échapper à la subordination patronale mais également à même de maintenir en place la jeune République, encore menacée par les nostalgiques de l'empire et de la royauté. Les réformateurs à l'origine de cette initiative prônent une formation méthodique et complète, qui façonne dans le même temps des individus, des citoyens et des travailleurs (BRUCY, 1998). Il s'agit aussi de permettre à la France de s'engager plus efficacement dans la compétition économique internationale, où elle affronte l'Allemagne et l'Angleterre, ses ennemies traditionnelles, ainsi que les États-Unis. Selon certains auteurs, le développement de la formation professionnelle sous l'égide de l'État répond à un autre enjeu : limiter les pulsions révolutionnaires des ouvriers, très actifs dans les luttes sociales (Charlot et Figeat, 1985). Pour garantir la qualité de cette formation et la mobilité des jeunes formés, un nouveau diplôme voit le jour en 1919, le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) (BRUCY, 2012). Il forme de futurs ouvriers et employés, des garçons principalement mais aussi des filles, voués à constituer une certaine élite professionnelle au sein des classes laborieuses. Cette création marque une étape importante : l'enseignement professionnel n'existe - et n'existera - qu'arrimé à des diplômes spécifiques. Toute formation qui en dépend débouche obligatoirement sur un diplôme.

Face au CAP, imposé par des réformateurs qui veulent développer l'éducation sous toutes ses formes, les réactions ne sont pas d'emblée favorables. Selon Guy Brucey (1998), la plupart des patrons se montrent hostiles à l'emprise de l'État sur la formation des ouvriers. L'apprentissage de savoirs généraux, en plus de savoir-faire, leur semble inutile voire dangereux, en raison de l'esprit critique qu'une telle formation est susceptible de générer. Ils redoutent également que les nouveaux diplômés réclament des salaires plus élevés et expriment trop fortement leurs aspirations. Assez rapidement cependant, le grand patronat de la métallurgie, qui est alors le premier patronat de France<sup>2</sup>, se rallie à ces innovations dont il saisit l'intérêt pour les

---

<sup>2</sup> Il est alors représenté par l'Union des industries Métallurgiques et Minières (UIMM). Cette confédération patronale existe toujours mais a changé d'intitulé puisque son sigle désigne désormais

entreprises : le coût de la formation ne revient plus aux seuls employeurs et le fait d'en confier la responsabilité à des enseignants dans des écoles dédiées, ce qui va progressivement se généraliser, apparaît plutôt comme un gage de qualité dès lors que les employeurs jouent un rôle dans la définition de la formation. Quant au diplôme, il permet de trier la main d'oeuvre au moment du recrutement et offre des assurances pour l'avenir en termes d'adaptation au machinisme comme aux nombreuses évolutions qui touchent les organisations productives et le travail.

Cependant, si les patrons de l'industrie se convertissent à une formation assortie d'un diplôme sous tutelle de l'État<sup>3</sup>, ce n'est pas le cas des artisans, dont les réticences vont perdurer longtemps. Opposés d'emblée à la création du CAP, ils lui privilégieront l'examen de fin d'apprentissage artisanal (EFAA) jusqu'en 1960 (Suteau, 2012). Du côté des travailleurs, l'hostilité n'est pas moindre : le mouvement ouvrier refuse ainsi de voir confier la formation professionnelle à une République « bourgeoise ». La formation, qu'elle soit initiale ou continue, est selon eux l'affaire des travailleurs et pas celle des patrons ou de l'État (BRUCY, 1998).

L'institution de l'enseignement professionnel représente par conséquent un coup de force politique, qui a pu réussir grâce au ralliement du grand patronat industriel et à quelques transactions jugées alors indispensables. En plus d'une forte décentralisation de l'organisation de la formation, une place importante est en effet attribuée aux employeurs dans la création et la définition des CAP, comme dans les jurys d'examens. Ces marges d'initiative laissées aux acteurs locaux ont néanmoins leurs revers : le nombre des CAP se multiplie rapidement même s'ils rassemblent parfois de tout petits effectifs et leurs liens avec certaines entreprises sont parfois si étroits qu'ils limitent la mobilité des diplômés. Autrement dit, l'offre de formation est peu lisible et les diplômes apparaissent souvent trop spécialisés pour être appréciés au-delà d'entreprises ou de territoires déterminés (*Ibid.*). Bien que la détention d'un diplôme soit un phénomène rare, les ambitions restreintes de centaines de CAP ne favorisent pas leur reconnaissance sur le marché du travail. Il faudra l'intervention de la Direction de l'enseignement technique<sup>4</sup> pour que les premières bases d'une réglementation nationale soient mises en place, au cours des années 1920, puis celle du Front Populaire en 1936 pour que le CAP soit intégré dans les conventions collectives des branches professionnelles et devienne un signal de la qualification professionnelle (BRUCY, 2012).

Pendant la Seconde Guerre mondiale, le processus d'institutionnalisation et de réglementation de l'enseignement professionnel se poursuit. Le gouvernement édicte un règlement national du CAP et accorde à l'État le monopole de la délivrance des diplômes professionnels. Ce faisant, l'État prend la main sur la définition des contenus de formation, des examens et des jurys. Le CAP se voit ainsi doté de prérogatives importantes puisqu'il devient un diplôme national, intemporel, imprescriptible et inaliénable. Par ces décisions, l'État garantit la qualité de la formation et du diplôme sur l'ensemble du territoire national. En 1948, une nouvelle étape est franchie : la

---

l'Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie, la fermeture des mines ayant rendu obsolète l'ancien intitulé.

<sup>3</sup> La formation est préparée dans des cours professionnels, des écoles de métiers et des écoles manuelles d'apprentissage, lesquelles deviendront plus tard des collèges d'enseignement technique puis des lycées professionnels.

<sup>4</sup> Créée en 1872, cette direction sera supprimée en 1964, soit après l'intégration de l'enseignement professionnel dans le système scolaire.

fabrication des diplômes est confiée à des instances paritaires, les commissions professionnelles consultatives (Brucy, 1998). Les syndicats de salariés et les « personnes qualifiées » (qui regroupent les représentants des syndicats enseignants, des fédérations de parents d'élèves, des experts, etc.) siègent désormais à la table des négociations au même titre que les représentants de l'État et les employeurs. Si c'est le ministre qui décide *in fine* de la politique menée dans l'enseignement professionnel, tous ces acteurs y contribuent en participant à l'élaboration, la rénovation et la suppression des diplômes professionnels (Maillard, 2003). Ce mode pluraliste de création des diplômes et de leurs contenus renforce la dimension « intégrale » de la formation et garantit, au moins dans ses principes, qu'elle répond à des intérêts conjugués : ceux des employeurs, des travailleurs, de l'État, comme ceux des jeunes en formation et de leurs enseignants<sup>5</sup>.

Peu à peu, le CAP se fait une place dans le monde du travail, jusqu'à devenir un symbole de la qualification ouvrière et employée. Même s'il est réservé aux enfants des classes populaires et des petites classes moyennes, c'est un diplôme plutôt élitiste, qui exige un certain niveau scolaire en plus de savoir-faire complexes. Jusqu'en 1959, l'enseignement professionnel constitue une filière autonome, placée sous la tutelle de la Direction de l'enseignement technique au sein du ministère de l'Éducation nationale. Il forme des jeunes orientés très tôt mais leur ouvre les portes d'une certaine ascension sociale, à une époque où les diplômes sont peu répandus et où manque la main d'œuvre qualifiée. Qu'ils soient dotés d'un CAP ou qu'ils aient seulement suivi la formation jusqu'à son terme, les sortants de l'enseignement professionnel s'insèrent dans des conditions très favorables. La politique de reconstruction de la France menée après la Seconde Guerre mondiale et l'émergence de nouveaux secteurs d'activité comme de nouveaux emplois jouent un rôle déterminant dans cette valorisation de l'enseignement professionnel. Sans représenter un « âge d'or » ni favoriser une forme de mise à parité entre les différents ordres d'enseignement (BRUCY, 2012), cette période fait néanmoins du CAP le premier diplôme possédé par les sortants du système éducatif, un diplôme reconnu par les employeurs et qui offre des perspectives de carrière.

Mais une nouvelle histoire se dessine pour l'enseignement professionnel, sous l'effet des politiques de démocratisation de l'enseignement secondaire, qui sont aussi des politiques de massification et de gestion des flux (Briand et Chapoulie, 1993).

### **3. 1959-1985: DE L'INTEGRATION DANS LE SYSTEME SCOLAIRE A LA CREATION DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL, L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ENTRE RELEGATION ET REVALORISATION**

Dans la seconde partie du XX<sup>ème</sup> siècle, d'importantes réformes ont lieu dans le système éducatif, au nom des besoins de l'économie, la France faisant partie des cinq premières puissances mondiales, et de la démocratisation de l'enseignement secondaire, envisagée dès l'Après-Guerre mais toujours reportée. L'accès au collège puis au lycée va devenir la norme pour l'ensemble des élèves, la fin de la scolarité obligatoire passant de 14 à 16 ans en 1959. Soumis à plusieurs transformations,

---

<sup>5</sup> Ce modèle initié par l'Éducation nationale a été imposé à l'ensemble des ministères certificateurs en 1972 puis, faute d'avoir été appliqué, en 2002, avec cette fois plus de succès.



l'enseignement professionnel joue un rôle notable dans l'atteinte des objectifs promus, depuis la généralisation du collège à la fin des années 1950 jusqu'à celle du baccalauréat au mitan des années 1980. Ses transformations ne sont cependant ni linéaires ni conformes aux ambitions annoncées.

### 3.1 PRÉPARER AU TRAVAIL OU GÉRER DES FLUX SCOLAIRES ?

À partir de 1959, le gouvernement s'engage dans la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire, qui constitue encore « un ordre d'enseignement malthusien et élitiste » (DEFRESNE et KROP, 2016, p. 6). Seuls 10 % des jeunes d'une classe d'âge accèdent au baccalauréat (*ibid.*). Pour contribuer à la hausse du niveau d'éducation, l'enseignement professionnel est intégré dans ce qui devient le « système scolaire » (PELPEL et TROGER, 1993), perdant en même temps son autonomie et sa sélectivité pour se voir attribuer une mission de gestion des flux scolaires. Placé en troisième position dans la hiérarchie des filières d'enseignement (derrière la filière générale et la filière technique), il devient une filière « de relégation », assignation nouvelle qui tranche avec son passé. La démocratisation promise par les réformes ne met pas plus les filières d'enseignement à parité qu'elle ne s'attelle à valoriser les métiers d'ouvriers et d'employés, lesquels occupent pourtant la majorité de la population active<sup>6</sup>. Chargé de former les jeunes qui souhaitent apprendre un métier et entrer rapidement dans la vie active, l'enseignement professionnel doit également accueillir ceux que l'institution éducative doit désormais garder jusqu'à 16 ans mais dont les résultats scolaires ou le comportement interdisent, aux yeux des enseignants, une orientation dans une autre filière. Son public devient hétérogène et pour partie marqué par d'importantes difficultés d'apprentissage et/ou de comportement.

Par ailleurs, en dépit de tous les discours gouvernementaux sur la nécessité de mettre en adéquation formations et emplois (TANGUY, 2002), c'est une politique bien différente qui est conduite dans la voie professionnelle. Bien que la désindustrialisation batte son plein et touche vivement la métallurgie, le textile et l'habillement, l'offre de places destinées aux élèves se développe dans la mécanique générale pour les garçons et dans les métiers de l'habillement pour les filles. Or, si pendant les Trente Glorieuses (1945-1975), le fait de posséder un diplôme représente un atout pour accéder à l'emploi, sans qu'il y ait forcément de lien entre l'emploi visé par le diplôme et l'emploi occupé, l'arrivée de la récession économique dès la fin des années 1960 change considérablement la donne. Le chômage n'épargne plus les diplômés et le chômage juvénile va devenir un tel « problème social » qu'il justifiera la création en 1971 du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), organisme public dédié à l'étude des relations entre formations et emplois et de l'insertion des jeunes.

Les contradictions de la politique éducative ne s'arrêtent pas là. Ainsi, les effectifs du CAP explosent, au point d'en faire le premier diplôme à être préparé en France : avec plus de 511 000 élèves et 230 000 apprentis, son effectif dépasse en 1970 celui des lycéens (MEN, 1992). Cinq ans plus tôt, le ministre de l'Éducation,

---

<sup>6</sup> La population active compte 37 % d'ouvriers et 24 % d'employés en 1975, selon l'INSEE. Aujourd'hui, ces catégories socio-professionnelles représentent un peu plus de la moitié des actifs.

Christian Fouchet, l'avait pourtant condamné à disparaître des établissements scolaires, en raison de son obsolescence (MAILLARD, 2005).

Dans de telles circonstances, en dépit des disparités du diplôme et de son public, l'image et le statut du CAP s'altèrent dans le système éducatif comme sur le marché du travail. Corrélé aux élèves en difficultés scolaires, le CAP voit sa réputation se dégrader auprès des employeurs et il devient un diplôme qui conduit mal à l'emploi lorsque le chômage se répand parmi les jeunes qui sortent du système éducatif. Dans les années 1970, les jeunes diplômés de la voie professionnelle sont avec les non-diplômés les premiers à être touchés par le chômage et la précarité professionnelle (Mouy, 1983).

### 3.2. DE NOUVEAUX DIPLÔMES POUR RÉNOVER L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Pour réduire l'influence du CAP, dont la légitimité est mise en cause au sein même de l'institution scolaire, un nouveau diplôme professionnel voit le jour en 1966, le brevet d'études professionnelles (BEP). Préparé en deux ans après la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire<sup>7</sup>, il est censé être plus attractif et d'un meilleur niveau scolaire que le CAP, qu'il doit remplacer dans la voie scolaire, le CAP devant être réservé à l'apprentissage en entreprise et à la formation des adultes. Le BEP est également plus polyvalent, alors que le CAP est attaché à des métiers, à des gestes traditionnels et à des patrimoines de savoir-faire. L'enseignement professionnel a deux têtes : un diplôme historique mais dont l'avenir semble compromis, le CAP, et un diplôme qui représente la modernité, le BEP. Toutefois, malgré les affichages politiques, les deux diplômes vont durablement cohabiter dans les établissements scolaires et même se ressembler dans certaines activités (l'industrie, le bâtiment ou le commerce, par exemple). Ils mènent également aux mêmes catégories d'emplois, leurs différences apparaissant peu sensibles aux yeux des employeurs. Le CAP est cependant plutôt masculin et orienté vers la production, alors que le BEP est plus mixte et tourné vers les activités tertiaires.

Si l'arrivée du BEP modifie la structure de l'enseignement professionnel, elle n'apporte pas l'embellie promise. Dans les statistiques relatives à l'insertion des sortants du système éducatif, CAP et BEP sont d'ailleurs souvent confondus, leurs cibles professionnelles justifiant une telle assimilation. Mais les relations entre les deux diplômes et leurs positions dans le système éducatif changent au début des années 1980, sous l'effet d'un important changement politique.

Peu après l'arrivée de François Mitterrand à la présidence de la République en 1981, le gouvernement socialiste met en place une nouvelle politique éducative, destinée à élever le niveau d'éducation de la population française et le niveau de qualification de la main d'œuvre. Ces orientations interviennent à un moment particulier : le chômage juvénile s'accroît, la désindustrialisation s'étend et nombreux sont les responsables politiques et les intellectuels qui croient à « la moyennisation de la société » (CHAUVEL, 1998). Pour affronter ces évolutions, le gouvernement

---

<sup>7</sup> Le CAP est alors préparé en 3 ans par des élèves orientés après deux ou trois ans de formation au collège, qui comprend 4 années d'enseignement. Ce cursus sera supprimé en 1990, au profit d'un cursus en 2 ans après la fin du collège, comme celui du BEP.

propose en 1984 de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000, ce qui suppose un effort considérable puisque ce taux se limite alors à 30 %. Ce programme de démocratisation du baccalauréat et de l'enseignement supérieur veut à la fois répondre aux transformations du système productif, en cours et à venir, rattraper le retard de la France en matière de développement de l'enseignement supérieur et limiter le chômage des sortants du système éducatif (PROST, 2002). Des réformes de grande ampleur sont entreprises dans ce but, aboutissant à « la deuxième explosion scolaire » du XXème siècle.

Dans la voie professionnelle, une importante restructuration est à nouveau mise en œuvre. La tertiarisation de l'économie, le déclin de divers secteurs industriels (sidérurgie, industrie textile, habillement...) et la disparition de nombreux emplois d'exécution (d'ouvriers spécialisés mais aussi de standardistes, d'opérateurs de saisie ou de dessinateurs industriels...) conduisent le gouvernement à créer un nouveau diplôme en 1985, le bac pro. Officiellement justifiée par les besoins de l'économie et des demandes d'entreprises, cette initiative promeut la revalorisation de l'enseignement professionnel, seule filière à ne pas disposer d'un baccalauréat. Néanmoins, il s'avère que la création du bac pro divise les organisations patronales, qui n'en voient pas forcément l'intérêt ou s'interrogent sur la qualité de « baccalauréat » de ce nouveau diplôme professionnel. Comment interpréter l'association entre « baccalauréat » et « professionnel » ? Dans quel espace de qualification s'inscrit ce diplôme ? Les employeurs ne sont pas les seuls à se poser ces questions (CAMPINOS-DUBERNET, 1995), les chercheurs s'interrogent de la même façon sur la définition et sur les objectifs de ce diplôme, dont l'intitulé est considéré comme un oxymore (MAILLARD, 2016).

Tandis que certains employeurs, comme ceux des grandes entreprises de la métallurgie, se réjouissent de l'arrivée d'une main d'œuvre plus longuement formée et plus compétente, d'autres voient dans le bac pro un simple substitut du CAP. Quant à l'annonce d'une revalorisation de l'enseignement professionnel, elle fait également débat : si la coexistence de trois filières munies chacune d'un type de baccalauréat renvoie à une mise à parité de ces filières, la réalité est plus complexe. Contrairement aux autres baccalauréats, dont la durée de formation est de trois ans, le bac pro se prépare en quatre ans : deux ans de formation pour acquérir un BEP, condition de l'entrée en bac pro, dont la préparation réclame elle aussi deux années. Cette durée plus longue intervient comme un signal de qualité adressé aux employeurs, qu'il faut convaincre de la pertinence du diplôme. Mais, autre particularité notable, c'est à la vie active qu'il destine. Si, en tant que baccalauréat, il autorise juridiquement l'accès à l'enseignement supérieur, le ministère prévoit de limiter les poursuites d'études afin d'éviter une « dénaturation » du diplôme (BOUYX, 1996).

Ces mesures invitent à penser que la démocratisation engagée relève d'un phénomène de « translation », déjà mis en valeur par Pierre Bourdieu à propos de l'expansion scolaire des années 1960 (BOURDIEU, 1978). Toutefois, cette translation n'est pas le produit mécanique de la massification en chaîne des différents niveaux d'enseignement, elle résulte de processus de décisions bien orchestrées, qui mettent l'enseignement professionnel et ses diplômes au service d'objectifs quantitatifs. En dépit des changements de gouvernement, une certaine continuité s'observe dans les manières de mobiliser l'enseignement professionnel dans les réformes qui se suivent, comme dans la relative indifférence que ces politiques manifestent à l'égard des savoirs et des savoir-faire qui le constituent. Selon Pierre Merle (2002), la massification



de l'enseignement secondaire, couplée à une structuration en filières séparées et bien étanches, relève d'une démocratisation « ségrégative » ; expression qui souligne bien les ambiguïtés de la politique éducative menée en France.

D'autres innovations prennent place avec le bac pro : les référentiels, qui reposent sur l'approche par compétences et privilégient la certification sur la formation, se généralisent, comme les périodes de formation en entreprise, obligatoires pour obtenir le diplôme. Des mesures plus discrètes sont également mises en oeuvre pour assurer la croissance du bac pro dans les lycées professionnels : le CAP est progressivement supprimé dans la voie scolaire afin de laisser la place au BEP, socle du bac pro (MAILLARD, 2005). Emblématique de la qualification ouvrière et lié à des métiers dont certains sont jugés archaïques, le CAP est perçu comme un obstacle à la hausse du niveau d'éducation et à la modernisation de l'enseignement professionnel. Porté par cette politique de développement du bac pro, le BEP connaît une importante croissance et devient le premier diplôme de l'enseignement professionnel, place qu'il était censé occuper dans les années 1960. Comme prévu, sa montée en puissance profite au bac pro, dont les effectifs sont déjà près de 100 000 en 1990, cinq ans seulement après sa création<sup>8</sup>. Pour les responsables politiques, cette croissance signe le succès du nouveau diplôme (BOUYX, 1996). Sur le marché du travail, l'accueil des premiers bacheliers se montre également favorable, sachant qu'ils sont triés sur le volet. Ces résultats encouragent le ministère à accélérer le développement du bac pro, en métamorphosant une nouvelle fois l'enseignement professionnel. Cependant, si la revalorisation de l'enseignement professionnel est à nouveau à l'ordre du jour, c'est dans un nouveau cadre, plutôt inattendu, qu'elle prend forme.

#### **4. NOUVELLES REFORMES, NOUVELLES PROMESSES ET QUESTIONS EN SUSPENS**

Dans la décennie 1990, l'ascension du bac pro et du BEP se poursuit à un rythme rapide, parallèlement au déclin du CAP. Les objectifs de la politique lancée au milieu des années 1980 semblent par conséquent atteints, autant pour ce qui concerne la hausse du niveau d'éducation qu'en termes de croissance du nombre des bacheliers. Le taux d'accès d'une génération au baccalauréat a presque doublé entre 1985 et 1995 (il passe de 20 à 37 % ; DEFRESNE & KROP, 2016), le bac pro ayant joué un rôle majeur dans cette augmentation. Néanmoins, de nouvelles tendances prennent forme dans l'enseignement professionnel, pour redéfinir encore une fois le CAP, le BEP et le bac pro. Difficiles à suivre pour les acteurs de cette filière de formation, elles le sont également pour les chercheurs, en raison de leur opacité, de leur succession rapide et des retournements dont elles font preuve, malgré des registres de justification inchangés.

##### **4.1. REDÉFINIR LES DIPLÔMES ET LES CURSUS POUR ATTEINDRE DES OBJECTIFS CHIFFRÉS**

---

<sup>8</sup> Cf **Repères et références statistiques**, édition de 1992, ministère de l'Éducation nationale.

Entre la fin des années 1990 et le début des années 2000, une « refondation » du CAP est programmée pour revivifier ce diplôme dans les lycées professionnels. Alors que l'argument de la fin des métiers avait été mobilisé pour justifier son extinction, c'est au nom de la persistance des métiers et des besoins des entreprises que sont lancées les nouvelles mesures (MAILLARD, 2005). Gratifié d'un nouveau *curriculum* en 2002, le CAP est corrélé à « l'excellence professionnelle » ... ainsi qu'aux élèves en grandes difficultés scolaires.

De fait, alors que les prévisionnistes avaient annoncé le déclin des emplois d'ouvriers et d'employés ainsi qu'une forte croissance des cadres et des professions intermédiaires, la structure des emplois n'a pas évolué conformément à ce modèle. Malgré l'expansion des cadres et des professions intermédiaires, la moyennisation de la société française reste en chemin. Par ailleurs, si le nombre des ouvriers a baissé, celui des employés n'a cessé d'augmenter. Les classes populaires se renouvellent mais conservent une place importante dans l'espace social. Ces données jouent en faveur du CAP. Une autre ambition, cette fois non affichée, intervient également à son profit : la volonté, inscrite dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, de conduire 100 % d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP. Dans la mesure où le CAP est le diplôme le plus accessible du ministère de l'Éducation nationale, il représente le meilleur moyen d'atteindre cet objectif.

Pour conforter le regain du CAP, qui peine à voir le jour, une nouvelle mutation est mise en œuvre, touchant cette fois le BEP (MAILLARD, 2013). Après avoir été désigné comme un diplôme à « double finalité », menant à la fois à la vie active et à la poursuite d'études lorsque le bac pro a été créé, ce diplôme devient « propédeutique » en 2005. Autrement dit, c'est seulement à la poursuite d'études qu'il doit conduire, définition improbable pour un diplôme déclaré « professionnel ». Difficilement intelligible, cette transformation ne remplit pas son office puisque le BEP reste pour un grand nombre de ses titulaires un diplôme d'insertion. Lorsqu'un nouveau gouvernement se met en place en 2007, sous la présidence de Nicolas Sarkozy, le fait que le BEP ne conduise pas systématiquement au bac pro est considéré comme un échec du diplôme<sup>9</sup>. Pour augmenter le nombre des bacheliers professionnels, une nouvelle réforme est donc entreprise. Comme les nouvelles dispositions doivent être en place à la rentrée 2009, soit 18 mois après les premières annonces du ministre, il faut aller vite. Au nom de cette urgence, le ministre se passe de toute forme de négociation, avec son administration comme avec les partenaires sociaux (Maillard, 2016). Il supprime le cursus de formation au BEP mais conserve ce dernier en tant que « diplôme intermédiaire », sans *curriculum* spécifique, que les jeunes préparent en cours de formation au bac pro. Dans ce projet qui promeut « la rénovation de la voie professionnelle », le bac pro se prépare en 3 ans dès la fin du collège, ce qui est supposé le mettre à égalité avec les autres baccalauréats, le rendre plus attractif et lui permettre ainsi de multiplier le nombre de ses inscrits. Or, outre que l'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat n'est pas encore atteint, une nouvelle ambition a vu le jour en 2005 : conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur. La politique de hausse du niveau d'éducation

---

<sup>9</sup> En 2007, 408 000 élèves et 49 000 apprentis préparent un BEP, tandis que le baccalauréat professionnel forme 197 000 élèves et 45 000 apprentis selon la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale. Pour le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, cet écart invalide les raisons d'être du BEP.

poursuit sa marche, compte en diplômés et mobilise l'enseignement professionnel dont les diplômes peuvent être remodelés sans faire de bruit.

Malgré la légèreté que suppose le terme de « rénovation », c'est donc une profonde réforme qui est lancée : au nom de la revalorisation de la filière professionnelle et des besoins de l'économie, arguments récurrents mis au service de logiques disparates, elle prolonge la dynamique de scolarisation de l'enseignement professionnel tout en rompant avec certaines logiques antérieures. Les chiffres l'emportent sur les ambitions humanistes et professionnelles : nombre de diplômés à augmenter, coût de la formation et des examens à réduire. Comme le soulignent de nombreux enseignants que j'ai interrogés à propos de cette réforme (mais aussi des représentants du ministère qui m'ont reçue en entretien), l'enseignement professionnel doit faire mieux, plus vite, et coûter moins cher. Quant aux représentants des organisations patronales et salariées, ils dénoncent régulièrement leur mise à l'écart des décisions prises, malgré le rôle qui leur est attribué dans la fabrique des diplômes (MAILLARD, 2016). *A priori* garante de la reconnaissance des diplômes sur le marché du travail, la dimension partenariale de la production des diplômes de l'enseignement professionnel s'est beaucoup affaiblie au fil du temps.

Dorénavant, deux diplômes structurent l'offre de formation des lycées professionnels : le CAP et le baccalauréat professionnel, qui doivent conduire aussi bien à l'emploi qu'à la poursuite d'études. La double finalité du bac pro est désormais clairement affirmée, même si les opportunités de poursuite d'études apparaissent d'emblée circonscrites. Le ministère précise en effet que le bac pro est « un diplôme national qui atteste l'aptitude de son titulaire à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée », qui « permet aussi des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur court, en particulier en BTS »<sup>10</sup>. Dans ces conditions, peut-on parler de mise à parité des baccalauréats, comme le promettait la rénovation de la voie professionnelle ?

## 4.2. DES RÉSULTATS AMBIGUS ET DES LENDEMAINS INCERTAINS

Du point de vue des résultats chiffrés, auxquels les pouvoirs publics accordent une importance notable, la réforme du BEP et du bac pro a atteint son but. Le nombre des élèves en bac pro a considérablement augmenté puisqu'ils sont passés de 191 000 en 2005 à 523 000 en 2020<sup>11</sup>. C'est même grâce à cette croissance des flux en bac pro qu'a pu être atteinte l'ambition de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Pour ce qui concerne la réhabilitation du CAP, les résultats sont moins nets : les lycéens professionnels qui préparent ce diplôme sont près de 115 000 en 2020, ce qui n'est pas beaucoup plus qu'en 2005, où ils étaient 96 000, contre 340 000 en 1990. La relance du diplôme apparaît donc très modérée dans la voie scolaire, et plutôt compromise dans l'apprentissage en entreprise, malgré les liens plus étroits que le CAP y a historiquement établis : les apprentis étaient 190 000 en 1995 mais seulement 154 000 en 2020. Les apprentis en bac pro ont également vu leur nombre

---

<sup>10</sup> Propos publiés dans la *Liste annuelle des diplômes* éditée par le ministère de l'Éducation nationale.

<sup>11</sup> Ces chiffres et les suivants sont issus des éditions 2012 et 2021 de **Repères et références statistiques**, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale.

baissé, après la hausse continue des premières années : de 15 600 en 1995 à 67 000 en 2010, ils sont ensuite passés à 53 600 en 2020. Au total, les effectifs de l'enseignement professionnel ne cessent de diminuer : 725 300 en 1995, 645 000 en 2020.

La position du bac pro peut elle aussi apparaître fragile dans la mesure où son *curriculum* n'a pas été réaménagé pour favoriser la poursuite d'études et où il n'a pas vocation à conduire aux différentes filières de l'enseignement supérieur. Des mesures récentes peuvent également inciter à douter de l'avenir du diplôme, en ce qu'elles réduisent le nombre d'heures d'enseignement : celles dédiées à l'enseignement général comme celles consacrées à la formation en atelier. Une autre contradiction met en valeur les ambiguïtés de la politique institutionnelle. Pour renforcer la dimension professionnelle du bac pro et rassurer les employeurs, une innovation a été introduite en 2018 dans son *curriculum*, la réalisation d'un « chef d'oeuvre ». En raison de la pandémie et des confinements successifs qu'elle a imposés, cette exigence a été momentanément mise de côté, les élèves ne parvenant même pas à réaliser leurs stages en entreprise pendant l'année scolaire ni, pour certains, à assister à l'ensemble des cours. Hors de telles circonstances, les conditions de possibilité d'une telle réalisation posent néanmoins question, sachant que la majorité des lycéens de bac pro se forment à une activité du commerce ou des services administratifs, où les chefs d'oeuvre ne constituent pas une référence coutumière. Si ce terme fait appel à des gestes de maîtrise et à un patrimoine de savoirs valorisés, sa traduction pratique dans la formation interroge les enseignants, relayés par leurs syndicats (GIRARDIN, 2021). Quels sont les standards d'identification d'un chef d'oeuvre dans les métiers dont il est difficile d'évaluer les produits ? Les employeurs y seront-ils sensibles dans leurs recrutements ?

Au bout du compte, le bac pro a une mission de plus en plus difficile à remplir puisqu'il lui faut mener à l'emploi et à l'enseignement supérieur avec un volume horaire affaibli, tout en favorisant l'exécution d'un chef d'oeuvre à la définition encore floue.

Sur le marché du travail, les résultats des réformes invitent eux aussi à la circonspection. Si les titulaires d'un bac pro s'insèrent sans trop de difficultés, ils occupent des emplois qui ressemblent souvent à ceux des anciens titulaires d'un CAP ou d'un BEP (COUPPIE *et alii*, 2018). De leur côté, les titulaires d'un CAP sont de plus en plus nombreux à obtenir un emploi non qualifié, ce qui signale la faible reconnaissance de leur diplôme. La redéfinition permanente des diplômes professionnels et le brouillage qui en résulte a eu des effets négatifs auprès des employeurs. Si le diplôme protège du chômage et de la précarité, il ne garantit pas l'accès à l'emploi qualifié. C'est d'ailleurs au nom de ses contre-performances dans l'insertion des jeunes que le BEP a été supprimé en 2021. Prévisible, tant sa définition de diplôme « intermédiaire » pouvait apparaître contre-productive, cette disparition clôt un chapitre de 55 ans, pendant lesquels a été éprouvée la plasticité de ce diplôme jusqu'à ce qu'il n'en reste plus rien.

## 5. CONCLUSION

Grâce à ses diplômes, qui se révèlent d'une très grande adaptabilité, l'enseignement professionnel a pu efficacement contribuer aux objectifs successifs des politiques éducatives, en l'occurrence à l'augmentation considérable du niveau d'éducation en France, comme au niveau de qualification des travailleurs. Le caractère répété des réformes, leur dimension imposée et les mesures contradictoires qu'elles ont portées, mettent cependant en valeur une certaine instrumentalisation de l'enseignement professionnel par les responsables politiques. Cette instrumentalisation a peu à voir avec le fonctionnement du système d'emploi ou avec les aspirations des jeunes, qui restent souvent orientés contre leur volonté. Elle a beaucoup à faire, en revanche, avec une conception peu valorisée des métiers d'ouvriers et d'employés comme des formations qui y conduisent. Et elle joue une part active dans le déclassement des diplômés sur le marché du travail.

## BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU, Pierre. Classement, déclassement, reclassement. **Actes de la recherche en sciences sociales**, vol 24, p. 2-22, 1978.

BOUYX, Benoît. Les diplômes de l'enseignement technique et professionnel : 1980-1995. **Éducation et Formations**, n° 45, p. 71-78, 1996.

BRIAND Jean-Pierre ; CHAPOULIE Jean-Michel. L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble. **Revue française de sociologie**, vol. XXXIV, p. 3-42, 1993.

BRUCY, Guy. **Histoire des diplômes de l'enseignement technique**. Paris : Belin, 1998.

BRUCY, Guy. La légitimité du CAP, une conquête de haute lutte. **Revue française de pédagogie**, n° 180, p. 9-18, 2012.

CAMPINOS-DUBERNET, Myriam. Baccalauréat professionnel, une innovation ? **Formation-Emploi**, n° 49, p. 3-29, 1995.

CHARLOT, Bernard ; FIGEAT, Madeleine. **Histoire de la formation des ouvriers (1789-1964)**. Paris : Minerve, 1985.

CHAUVEL, Louis. **Le destin des générations**. Structure sociale et cohortes en France au XXème siècle. Paris : PUF, 1998.

COUPPIÉ, Thomas ; DUPRAY, Arnaud ; ÉPIPHANE, Dominique ; MORA, Virginie (coord.). **20 ans d'insertion professionnelle des jeunes** : entre permanences et évolutions. Marseille : Céreq, collection Essentiels, n° 1, 2018.

DEFRESNE Florence, KROP Jérôme. La massification scolaire sous la Vème République. Une mise en perspective des statistiques de l'Education nationale (1958-2014). **Éducation et Formations**, n° 91, p. 5-20.



GIRARDIN, Sigrid. Entretien avec Sigrid Girardin. **Carnets rouges**, n° 23, p. 37-40, 2021.

MAILLARD, Fabienne. Les référentiels des diplômes professionnels et leurs critiques – Une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. **Revue française de pédagogie**, n° 145, p. 163-176, 2003.

MAILLARD, Fabienne. L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance ». **Formation-Emploi**, n° 89, p. 65-78, 2005.

MAILLARD, Fabienne. Les “petits” diplômes professionnels français dans la politique éducative et sur le marché du travail. **Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs**, Hors série n° 4, p. 167-187, 2013.

MAILLARD, Fabienne. La réforme de la voie professionnelle : une politique scolaire ? **Carrefours de l'éducation**, n° 41, p. 151-168, 2016.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. **Repères et références statistiques**, 1992.

MOUY, Philippe. La formation professionnelle des ouvriers et l'évolution du travail industriel. **Formation-Emploi**, n° 1, p. 52-69, 1983.

MERLE, Pierre. **La démocratisation de l'enseignement**. Paris : La Découverte, Repères, 2002.

PALHETA, Ugo. **La domination scolaire**. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public. Paris : PUF, 2012.

PELPEL, Patrice ; TROGER, Vincent. **Histoire de l'enseignement technique**. Paris : Hachette éducation, 1993.

PROST, Antoine. Histoire d'un diplôme : le baccalauréat professionnel. In MOREAU, Gilles (coord.), **Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes**, pp. 95-111. Paris : La Dispute, 2002.

SUTEAU, Marc. Les artisans et le CAP : une conversion tardive (1920-2000). **Revue française de pédagogie**, n° 180, p. 43-52, 2012.

TANGUY, Lucie. La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970). **Revue française de sociologie**, n°43-4, pp. 685-709, 2002.