

Une nouvelle ère de réformes pour l'enseignement professionnel français. Les habits neufs d'un vieil argumentaire

A new era of reforms for french professional education. New clothes for an old argument

Recebido: 18/03/2024 | Revisado: 08/04/2024 | Aceito: 08/04/2024 | Publicado: 12/06/2024

Fabienne Maillard

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

Université PARIS 8: Saint Denis

E-mail: fmaillardparis8@gmail.com

Como citar: MAILLARD, F. Une nouvelle ère de réformes pour l'enseignement professionnel français. Les habits neufs d'un vieil argumentaire. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-18 e17064, Jun. 2024.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Résumé

Depuis 2018, une politique de réforme de l'enseignement professionnel a été engagée en France dans le cadre de la « Transformation de la voie professionnelle ». Ce projet est marqué par des réformes successives, qui devraient se poursuivre jusqu'en 2026. Au nom d'une revalorisation de cette voie et d'une meilleure insertion des diplômés, c'est à une plus grande adéquation de la formation à l'emploi qu'il est fait appel, via un recours important aux entreprises pour définir l'offre locale de formation et former les jeunes. Si de tels arguments ne sont pas nouveaux, ce grand projet est néanmoins marqué par des ruptures notables. Fondé sur les résultats de plusieurs enquêtes réalisées sur la politique menée dans la voie professionnelle depuis une trentaine d'années, sur une analyse systématique des réformes mises en place à partir de 2018 ainsi que sur une dizaine d'entretiens conduits avec des enseignants de lycée professionnel entre 2021 et 2023, cet article rend compte des contradictions entre les promesses d'innovation affichées par les responsables politiques à l'origine de ce train de réformes et un argumentaire inscrit dans le passé, dans lequel priment les « besoins des entreprises ». Objets de contestations et de mouvements sociaux répétés dans les lycées professionnels, ces réformes semblent vouloir en finir avec l'histoire scolaire de l'enseignement professionnel et ses ambitions émancipatrices.

Mots-clés: Enseignement professionnel ; Politiques éducatives ; Adéquation formation-emploi ; Besoins des entreprises.

Abstract

Since 2018, a vocational education reform policy has been initiated in France as part of the "Transformation of the professional path". This project is marked by successive reforms, which should continue until 2026. In the name of an upgrade of this path and better integration of graduates, it is a greater adequacy of training to employment that is called upon, through significant recourse to companies to define the local training offer and train young people. If such arguments are not new, this major project is nevertheless marked by notable ruptures. Based on the results of several surveys conducted on vocational education policy over the last thirty years, on a systematic analysis of the reforms implemented from 2018 and around ten interviews conducted with vocational high school teachers between 2021 and 2023, this article reports on the contradictions between the promises of innovation displayed by policy makers at the origin of this reform package and an argument inscribed in the past, in which the "needs of companies" prevail. Objects of protests

and social movements repeated in vocational high schools, these reforms seem to want to finish with the school history of vocational education and its emancipatory ambitions.

Keywords: Professional education; Educational policies; Training-employment adequacy; Business needs.

Resúmen

Desde 2018, se ha iniciado en la Francia una política de reforma de la educación profesional en el marco de la "Transformación de la trayectoria profesional". Este proyecto está marcado por sucesivas reformas, que deberían continuar hasta 2026. En nombre de una modernización de este camino y de una mejor integración de los titulados, se pide una mayor adecuación de la formación al empleo, recurriendo significativamente a las empresas para definir la oferta formativa local y formar a los jóvenes. Si bien estos argumentos no son nuevos, este gran proyecto está marcado por rupturas notables. A partir de los resultados de varias encuestas realizadas sobre la política de educación profesional durante los últimos treinta años, de un análisis sistemático de las reformas implementadas a partir de 2018 y de una decena de entrevistas realizadas a profesores de la enseñanza secundaria profesional entre 2021 y 2023, este artículo informa sobre las contradicciones entre las promesas de innovación mostradas por los responsables políticos en el origen de este paquete de reformas y un argumento inscrito en el pasado, en el que prevalecen las "necesidades de las empresas". Objeto de protestas y movimientos sociales repetidos en las escuelas secundarias profesionales, estas reformas parecen querer terminar con la historia escolar de la educación profesional y sus ambiciones emancipadoras

Palabras Clave: Educación Profesional; Políticas Educativas; Adecuación Formación-empleo; Necesidades del negocio.

1 INTRODUCTION

Dès 2018, soit quelques mois seulement après l'élection d'Emmanuel Macron à la présidence de la République française et la nomination d'un nouveau gouvernement, un grand projet de « transformation » de la voie professionnelle a été engagé. Interrompu par la pandémie mondiale due à la COVID 19 et par les périodes de confinement qui ont été imposées à la population en 2019 et 2020, ce projet a été relancé peu après. Il prévoit d'actionner « trois leviers afin de transmettre ses [ceux de la voie professionnelle] savoir-faire d'excellence » : donner « plus de liberté » aux jeunes pour choisir leur orientation professionnelle ; augmenter « l'attractivité » de la voie professionnelle via de nouvelles infrastructures et équipements (techniques comme sportifs et culturels), et offrir « plus de qualité » grâce à des « innovations pédagogiques et à des liens étroits avec les entreprises » (*Le nouveau lycée professionnel*, EDUSCOL, 2020)¹. Il introduit également la co-intervention des

¹ EDUSCOL est le site du ministère de l'Éducation nationale : <https://eduscol.education.fr>

professeurs d'enseignement général et de pratique professionnelle dans des séances communes de cours, ainsi que la réalisation d'un « chef d'oeuvre ».

Si la liberté, l'excellence et le chef d'oeuvre sont des termes rarement usités pour évoquer l'enseignement professionnel, de tels vocables ne sont pas neufs pour autant. « L'excellence professionnelle » a par exemple été associée à la refonte en 2002 du CAP (certificat d'aptitude professionnelle), diplôme qui, dans les années 1980 et 1990, semblait condamné à disparaître des lycées professionnels pour cause d'obsolescence et d'incompatibilité avec les exigences de hausse du niveau de qualification de la main d'oeuvre, mais qui a resurgi soudain au nom de son caractère finalement indispensable, dès lors qu'a été lancé l'objectif de conduire 100 % d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP, inscrit dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10/07/1989 (Maillard, 2012). L'association entre le CAP et l'excellence a par ailleurs immédiatement été entachée d'ambiguïté puisque c'est aux jeunes en grandes difficultés scolaires que la rénovation de ce diplôme a été dédiée. Le chef d'oeuvre ne faisait pas partie, en revanche, du lexique en usage dans l'enseignement professionnel. Lié à la formation des Compagnons en Europe depuis le Moyen-Âge, il ne s'appliquait jusqu'à présent qu'aux jeunes affiliés au compagnonnage, soit à des organisations de type associatif et corporatif regroupant des hommes de métiers (les femmes n'y étant acceptées que depuis 2007) pour prendre en charge la formation et garantir la pérennisation de métiers traditionnels, souvent liés au bâtiment et au travail du bois. Autrement dit, c'est dans un passé très éloigné et dans des traditions externes à l'ordre scolaire public que puise l'argumentaire réformateur mobilisé depuis 2018.

Avant même que toutes les promesses annoncées aient eu le temps de voir le jour, un bilan a rapidement été tiré de cette réforme, qui a suscité grèves et mouvements sociaux dans les lycées professionnels². Au nom des difficultés que connaît l'enseignement professionnel, le président de la République aussitôt réélu, en avril 2022, s'est officiellement engagé, à produire une réforme par an jusqu'en 2026, en commençant dès mai 2022. L'ambition est notable, le rythme réformateur est particulièrement intense, et comme le président estime que l'éducation relève de son « domaine réservé » (entretien avec le magazine Le Point du 23 août 2023), il est le grand ordonnateur de l'action publique dans la voie professionnelle. Si tout n'est pas nouveau dans le programme de réformes en cours, cette position dominante du président de la République est inédite. L'intérêt qu'il accorde au lycée professionnel est également peu fréquent, les ministres de l'Éducation méconnaissant en général cette filière de formation ou la traitant volontiers comme une filière de gestion des flux scolaires, en l'occurrence ceux des élèves en difficultés, le plus souvent issus des milieux populaires et que les filières générale et technologique ne souhaitent pas scolariser (Maillard, 2016).

Les deux réformes lancées en 2022 et 2023 ont généré de très nombreuses contestations de la part des enseignants, critiques relayées à l'Assemblée nationale par différents députés mais également dans plusieurs tribunes et motions signées par des chercheurs. La politique menée prévoit en effet de donner une part croissante à l'apprentissage en entreprise, soit à une formation sous contrat de travail réalisée aux

² Voir par exemple la tribune publiée dans le journal Libération le 8 novembre 2018 par le Collectif Touche pas à mon lycée pro, "Réforme du lycée professionnel : et si on parlait vraiment d'éducation ?". Disponible sur : https://www.liberation.fr/debats/2018/11/08/reforme-du-lycee-professionnel-et-si-on-parlait-vraiment-d-education_1690786/. Consulté le 06 février 2024.

deux tiers dans une entreprise et pour le tiers restant dans un organisme de formation privé³. Cette prévalence accordée à l'apprentissage est associée à des primes, subventions et aides diverses attribuées aux entreprises qui accueillent des apprentis, financements tellement élevés qu'ils ont attiré les foudres de la Cour des comptes (2022)⁴.

L'ensemble des réformes engagées depuis 2018 annoncent la revalorisation de la voie professionnelle, une meilleure prise en considération des projets et des parcours des élèves, et vantent « un lycée professionnel qui répond mieux aux grands enjeux économiques »⁵. Si la réforme de 2022 évoquait beaucoup l'apprentissage, qui fait partie de la voie professionnelle au même titre que l'enseignement professionnel public et privé, c'est « le lycée professionnel » qui est au cœur de la réforme de 2023, laquelle propose « 12 mesures pour faire du lycée professionnel un choix d'avenir pour les jeunes et les entreprises »⁶. Cependant, les entreprises y jouent encore un rôle majeur, autant pour définir l'offre de formation locale, former les jeunes, que pour faire valoir leurs besoins dans un « bureau des entreprises » censé être installé à la rentrée 2023 dans tous les lycées professionnels (soit 2 100). Ce bureau doit mettre en place des partenariats économiques avec les acteurs du territoire, organiser les temps de formation en entreprise, s'assurer de la participation des professionnels aux activités de l'établissement et contribuer aux évolutions de la carte des formations⁷. Les « besoins des entreprises » restent ainsi la référence majeure des politiques conduites depuis 2018.

Si l'adéquation de la formation à l'emploi est un thème récurrent dans les réformes de l'enseignement professionnel, elle a pris cette fois un tour radical. Outre la place centrale donnée aux entreprises, les formations considérées comme menant insuffisamment à l'emploi doivent être rapidement supprimées, l'objectif visé étant « 100 % de formations non insérantes fermées » à la rentrée 2026⁸. Elles devraient être remplacées par des formations industrielles et en informatique, au nom d'une politique de ré-industrialisation de la France et d'un ajustement précis de l'offre de formation des lycées professionnels au tissu économique local dans lequel ils sont insérés.

Inscrite dans un temps particulièrement contraint, c'est une profonde métamorphose de l'enseignement professionnel qui est en cours. Outre qu'elle génère beaucoup d'oppositions, elle ouvre de nombreuses questions. Comment interpréter par exemple le leitmotiv de la revalorisation promise puisque toutes les réformes mises en oeuvre depuis des décennies y font appel ? Quelles nouveautés figurent dans ce

³ Cela peut être un lycée professionnel s'il dispose d'un centre de formation d'apprentis (CFA) mais seuls une cinquantaine de lycées sont dans ce cas. Les CFA peuvent dépendre de différents organismes gestionnaires, qui interviennent comme des tutelles : des associations, des entreprises, des confédérations patronales, ou l'État dans le cas des CFA publics.

⁴ La Cour des comptes est une juridiction indépendante, composée de magistrats nommés, qui a pour missions de "s'assurer du bon emploi de l'argent public et d'en informer les citoyens". Site de la Cour des comptes, consulté le 10 septembre 2023.

⁵ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, site Education.gouv.fr, "Les 12 mesures pour faire du lycée professionnel un choix d'avenir pour les jeunes et les entreprises", Disponible sur : <https://www.gouvernement.fr/actualite/faire-du-lycee-professionnel-un-choix-davenir-pour-les-jeunes-et-les-entreprises>. Consulté le 10 septembre 2023.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

programme ? Quant au rôle décisif donné aux entreprises, sur quels constats et quelles pratiques repose-t-il ? Les entreprises sont-elles si facilement capables de prévoir leurs besoins en main d'oeuvre, de s'adapter aux évolutions de l'économie et du travail et de prendre en charge la formation des jeunes ? Et dans quelle mesure aspirent-elles à assurer cette formation, dont l'État s'occupe depuis 1880 ? Les réformes actuelles signent-elles la fin de la « parenthèse scolaire » (Brucy ; Troger, 2000), qui a vu se déployer l'enseignement professionnel public tout au long du XXème siècle, au profit d'une offre de formation privée sous tutelle des branches professionnelles et des entreprises?

Ce sont ces questions que souhaite éclairer cet article, à partir de deux approches : une approche rétrospective mobilisant les différents travaux que nous avons réalisés sur les politiques menées dans la voie professionnelle depuis 1985, travaux fondés sur l'analyse socio-historique et sur des enquêtes menées aussi bien au sein de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale, via des entretiens avec des acteurs en charge des diplômés de la voie professionnelle, que dans des lycées professionnels par le biais d'entretiens conduits avec des enseignants de différentes disciplines ; l'autre approche repose sur l'analyse systématique des programmes de réforme proposés depuis 2018 ainsi que sur une dizaine d'entretiens non-directifs menés avec des professeurs de lycée professionnel engagés dans la contestation des réformes. Une telle comparaison permet de souligner les contradictions repérables entre les promesses annoncées au nom de la transformation de la voie professionnelle et les mesures prises, dont certaines renvoient à des décisions inscrites dans un passé qu'on aurait pu croire révolu, lorsque la formation des jeunes dépendait principalement des entreprises.

Dans la première partie, nous reviendrons sur la revalorisation de l'enseignement professionnel, promesse sans cesse renouvelée mais jamais vraiment tenue. La deuxième partie portera sur les mesures emblématiques qui ont été mises en place, tandis que la dernière partie mettra en valeur ce qui est en jeu pour l'enseignement professionnel et son avenir, avenir à la source des inquiétudes des professeurs de lycée professionnel et des mouvements sociaux récurrents qu'ils portent.

2 REVALORISER L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL : UNE ANNONCE SANS VÉRITABLE FONDEMENT

C'est au nom de la revalorisation de l'enseignement professionnel et à son amélioration qu'intervient le processus de transformation promu par le gouvernement depuis 2018. Ce processus, scandé par plusieurs réformes successives, repose sur un bilan très négatif de cette filière de formation, jugée insuffisamment attractive auprès des jeunes, responsable d'un taux élevé de décrochages scolaires et trop peu efficace en termes d'insertion professionnelle. Comme de tels arguments sont récurrents, même s'ils ont rarement pris la forme d'une telle dénonciation, il apparaît important de les décrypter et de saisir ce qu'ils ont, cette fois, de nouveau.

2.1 UNE FILIÈRE D'ENSEIGNEMENT PLACÉE EN BAS DE LA HIÉRARCHIE SCOLAIRE MAIS QUI N'EN BOUGERA PROBABLEMENT PAS

L'annonce de la revalorisation de l'enseignement professionnel fait partie des argumentaires de toutes les réformes mises en place depuis les années 1960, autrement dit depuis que cette filière d'enseignement a perdu son statut autonome pour intégrer le système scolaire. Destinée à favoriser la massification de l'enseignement secondaire, des collèges d'abord puis des lycées, cette décision a changé le cours de l'histoire de l'enseignement professionnel, qui était jusque-là sélectif et malthusien. Elle en a fait un instrument des politiques de démocratisation du système éducatif, en négligeant ses caractéristiques et en lui donnant des fonctions d'accueil des élèves en difficultés qui ont rapidement conduit à le considérer comme une « filière de relégation », ce contre quoi s'élèvent les chercheurs spécialistes de l'enseignement professionnel (Moreau, 2021).

Cette relégation n'est pas un phénomène spontané. Elle a été d'autant plus forte que les obligations de gestion des publics difficiles sont allés avec une très faible prise en compte du marché du travail. En plein déclin de l'industrie en France, c'est dans des formations industrielles conduisant à des métiers et à des emplois supprimés les uns après les autres (dans la métallurgie et dans le textile-habillement par exemple) qu'ont été orientés les élèves. Avant l'arrivée de la récession économique, qui commence dès la fin des années 1960 mais prend un tournant dramatique lors de la crise pétrolière de 1973, la situation des jeunes sur le marché du travail apparaît peu préoccupante, de nouveaux secteurs d'activités offrant suffisamment d'emplois pour absorber les sortants du système éducatif, avec ou sans diplôme. Dès que la crise s'installe cependant, le chômage pèse sur les débutants et touche en particulier les non-diplômés et les titulaires d'un diplôme professionnel ouvrier. Rapidement, ce décalage incite des chercheurs à mettre en question la manière dont l'enseignement professionnel contribue à l'essor éducatif, sans tenir compte des aspirations des élèves ni des débouchés professionnels qui leur sont accessibles (Mouy, 1983).

En 1985, la création d'un baccalauréat dédié à la voie professionnelle, le baccalauréat professionnel, met officiellement à parité les trois filières de l'enseignement secondaire : générale, technologique, professionnelle. Cette innovation s'inscrit dans la valorisation de l'enseignement professionnel. Cependant, alors que les autres baccalauréats permettent d'accéder à l'enseignement supérieur, puisque c'est la fonction même du baccalauréat depuis sa création en 1808, ce n'est pas le cas du baccalauréat professionnel, qui doit mener directement à l'emploi. Comme il comprend une année de formation de plus que les autres baccalauréats, on peut en déduire qu'il demande plus pour offrir moins. Si ce nouveau diplôme offre de nouvelles perspectives professionnelles aux élèves tout en augmentant leur niveau d'études, sa reconnaissance sur le marché du travail a vite été contrariée par l'augmentation rapide du nombre de ses titulaires comme par le flou de son espace de qualification (Eckert, 1995).

En 2009, une nouvelle réforme raccourcit la durée de formation au baccalauréat professionnel, le faisant passer de 4 à 3 années de formation, et affirme son égalité formelle avec les autres baccalauréats (Maillard, 2017). S'il mène à l'emploi, il ouvre également les portes de l'enseignement supérieur, au nom de sa double finalité. Toutefois, comme le montrent Lemêtre, Mengneau et Orange (2019), certaines portes restent seulement entrouvertes. Une certaine stigmatisation touche ainsi les titulaires de ce diplôme, dont l'orientation dans l'enseignement professionnel apparaît comme un signe de difficultés scolaires. Être scolarisé dans la voie

professionnelle est ainsi assimilé à un parcours d'échec, même lorsque ce parcours se conclut par l'obtention d'un diplôme. Bien que 3 bacheliers sur 10 soient titulaires d'un baccalauréat professionnel, ce dernier occupe toujours la troisième place dans la hiérarchie des baccalauréats, et la présence croissante de ses titulaires à l'université apparaît plus souvent comme un signe de déclassement de cette dernière que comme le signe d'une plus grande valorisation du baccalauréat professionnel.

2.2. DES LYCÉES PROFESSIONNELS DEDIÉS EN PARTIE À L'ACCUEIL DE LA JEUNESSE POPULAIRE

Le statut de troisième filière scolaire attribué à l'enseignement professionnel lui reste associé, quelles que soient les refontes mises en oeuvre. Bien que l'orientation relève a priori d'une décision individuelle, elle dépend encore des résultats des élèves. Si les parents peuvent s'opposer à une décision d'orientation prise par les enseignants, encore faut-il qu'ils connaissent cette possibilité et se sentent en droit d'en user. Or la majorité des parents des élèves de l'enseignement professionnel appartiennent aux milieux populaires et s'ils ont pour la plupart intériorisé l'impératif de scolarisation jusqu'au baccalauréat et plus, ils sont très inégalement familiers de l'univers scolaire. En outre, comme les élèves doivent s'orienter à 15 ans, il est difficile de considérer cette orientation comme le résultat d'une vocation précoce ou d'aspirations soigneusement élaborées. Les jeunes formés dans l'enseignement professionnel sont dès lors souvent considérés comme « orientés », même si, comme le souligne Palheta (2011), tous ne sont pas dépourvus de stratégies pour franchir une étape après l'autre. Bien qu'un parcours scolaire linéaire soit considéré comme une norme, les chercheurs qui observent les trajectoires des élèves montrent que cette norme est une fiction dans grand nombre de cas, et principalement pour les élèves de milieux populaires (Cayouette-Ramblière, 2014).

C'est plus souvent en raison de faibles résultats dans les disciplines générales qu'intervient l'orientation dans la voie professionnelle, même si ces difficultés ne sont pas propres à ces élèves. Leur appartenance aux milieux populaires, et souvent à des familles d'origine immigrée dont les parents ont peu pratiqué l'école française (Kergoat, 2022), contribue à expliquer leur forte représentation dans une filière d'enseignement mal classée dans le système scolaire. Dans la mesure où l'affectation des élèves dans telle ou telle formation dépend de leurs résultats scolaires et des places disponibles ici ou là, plutôt que de vœux d'orientation qu'ils sont souvent bien en peine de rationaliser lorsqu'ils n'ont que 15 ans, l'annonce d'une plus grande liberté laissée à ces jeunes relève surtout de l'affichage. Quant à l'amélioration de l'attractivité des locaux et des équipements des lycées professionnels, il est d'autant plus facile pour le ministre de l'Éducation nationale de l'évoquer qu'elle n'est pas de son ressort mais dépend des instances régionales depuis 1993.

En plus de contredire les idéaux d'égalité affichés par le système éducatif français, cette persistance de la position dominée de la voie professionnelle participe à la disqualification des métiers auxquels elle forme. Bien que la moitié des actifs occupe en France des emplois d'ouvriers et d'employés, ces métiers restent peu considérés. Ils ont bénéficié d'un certain regain d'intérêt pendant les périodes de confinement imposées par les pouvoirs publics français lors de la pandémie, lorsqu'il s'est avéré qu'ils étaient indispensables à l'économie et à la vie ordinaire, mais ce

regain a été de très courte durée. Ils restent souvent perçus comme des métiers réservés à celles et ceux qui ne peuvent pas faire autrement, et dont l'avenir est fragile. Si les exercices de prospective des emplois se veulent désormais moins catégoriques, à force d'avoir prévu des évolutions qui n'ont pas eu lieu comme la fin des emplois non qualifiés (Bisault, 2017), ils restent tentés par un certain déterminisme technologique. Ainsi, parmi les grandes questions que pose l'avenir des métiers figurent les effets de l'intelligence artificielle (France Stratégie, 2018), laquelle menacerait de disparition une bonne part des emplois auxquels prépare l'enseignement professionnel.

Afficher l'ambition de redorer l'image des formations sans se préoccuper des métiers auxquels elles conduisent peut apparaître illusoire. Comment valoriser des formations sans tenir compte des emplois ni de la place qu'ils occupent dans notre organisation sociale? Annoncer une valorisation sans chercher à modifier les représentations des métiers et la condition sociale des travailleurs qui les exercent montre les limites de ce projet. Dès lors que ni la position de l'enseignement professionnel au sein du système scolaire ni celle des métiers auxquels il mène dans le système d'emploi ne font l'objet de mesures spécifiques, la valorisation reste un vain mot.

3 TRANSFORMER L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL POUR MIEUX L'ADAPTER AUX BESOINS DES ENTREPRISES, UNE IDÉE TRÈS ANCIENNE

Si les questions relatives au travail ne sont pas abordées dans ce programme de réforme, celles qui ont à voir avec les « besoins » des entreprises occupent en revanche une très grande place.

3.1. LA DÉFINITION DES BESOINS DES ENTREPRISES ET LES PROBLÈMES QU'ELLE POSE

Un tel appel aux « besoins » des entreprises relève d'une approche adéquationniste des relations entre le système éducatif et le système d'emploi (Tanguy, 1986). Cette approche prétend concevoir l'offre de formation, les diplômes et leurs curricula en fonction de ce que réclame l'économie. Autrement dit, il s'agit de subordonner la formation aux prévisions d'emplois élaborées aux niveaux national, régional et local. Une telle perspective, qui réduit le système éducatif à être avant tout un pourvoyeur de travailleurs, a fait et continue de faire l'objet de très nombreuses critiques. Elle a toujours été présente dans l'enseignement professionnel, dont la principale raison d'être est de former à des activités bien identifiées. Cependant, c'est aussi à un citoyen et à un individu que s'adresse cette filière d'enseignement, et c'est pourquoi elle a été placée sous la tutelle de l'Éducation nationale en 1920, après avoir dépendu du ministère du Commerce (Brucy, 1998).

Les républicains à l'origine de l'institutionnalisation de l'enseignement professionnel souhaitaient que la formation professionnelle ne soit pas du seul ressort des entreprises, au nom d'un idéal humaniste mais aussi, de manière plus pragmatique, pour favoriser l'adaptabilité des futurs travailleurs au renouvellement des processus de production permis par l'évolution des sciences et des techniques, et aux

nouveaux métiers en résultant. Dans le décret instituant le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), premier diplôme destiné aux ouvriers et aux employés, l'autonomie et la polyvalence occupent une place notable alors que ce décret date de 1919. Former l'élite ouvrière, les ajusteurs par exemple, consistait à envisager l'activité professionnelle dans ses multiples dimensions et donc dans différents types d'entreprises et de secteurs d'activités, sur l'ensemble du territoire national. Ce parti-pris de la mobilité a été suivi pendant plusieurs décennies. La brutalité de la désindustrialisation, qui a détruit des secteurs entiers d'activités et l'économie de plusieurs territoires (comme les mines et le textile dans le nord de la France ou la sidérurgie dans l'est), met en valeur la pertinence de ce choix politique, qui a cependant toujours été confronté à de nombreuses résistances et oppositions de la part de certains employeurs, députés ou responsables politiques (Tanguy, 1986).

Les diplômes de l'enseignement professionnel ont une autre particularité qui limite les possibilités d'une adéquation avec les réquisits du marché du travail : ils ne visent pas seulement l'insertion immédiate dans la vie active et offrent tous la possibilité de poursuivre des études. Même si une telle promesse est inégalement tenue⁹, leur double fonction est incorporée dans la conception des *curricula*. Elle justifie la durée de la formation, plutôt longue par rapport aux certifications de compétences qui pullulent aujourd'hui. Dans cette mesure, il est impossible pour l'enseignement professionnel de répondre à des besoins immédiats, et certainement pas les plus urgents. Ça l'est d'autant moins qu'à la durée de la formation s'ajoute celle que requiert la création du diplôme ou sa rénovation. Dans la pratique, une année au moins est nécessaire pour élaborer et conformer administrativement un nouveau diplôme professionnel, année qui se superpose aux deux ou trois années qu'impose la formation (Maillard, 2022).

Outre celles qui tiennent au temps, d'autres limites sont notables. Elles reposent sur les difficultés que rencontrent les exercices de prospective des emplois. Ainsi, bien que les différents scénarios de prospective réalisés au niveau national par les grands opérateurs publics que sont l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE), France Stratégie ou le Haut commissariat au Plan, soient de plus en plus sophistiqués, ils fourmillent néanmoins d'erreurs. Celles-ci peuvent provenir d'une crise boursière mondiale (2008), d'une pandémie (2019/2020) ou d'une guerre en Europe, mais elles proviennent aussi des décisions des entreprises, dont les politiques ne sont pas linéaires et peuvent se révéler imprévisibles lorsqu'elles contredisent leurs engagements officiels¹⁰. Le déterminisme technologique et les illusions qu'il produit sont une autre source d'erreurs, qui ont conduit par exemple à annoncer dans les années 1980 la fin des ouvriers et des employés, au profit de l'économie de la connaissance et des emplois qui lui sont associés. Désormais, France Stratégie alerte sur la pénurie d'ouvriers qualifiés, car celle-ci constitue un facteur de ralentissement de la ré-industrialisation du pays, voulue par le président Macron.

⁹ Elle pose également question lorsque la poursuite d'études est fortement encouragée par les pouvoirs publics et prend la forme d'une norme sociale, au point d'être privilégiée par les enseignants et par les élèves, et au risque de faire apparaître les sorties après un CAP ou un bac pro comme le résultat d'une scolarité interrompue.

¹⁰ Comme une fermeture d'usine malgré l'aide de l'État, qui se montre très généreux en matière d'aides accordées aux entreprises, qu'elles concernent les salaires, la formation, les plans sociaux, ou les nombreuses modalités offertes en termes de réduction d'impôts.

Aux niveaux régional et local, les exercices de prospective sont également à haut risque, car ils supposent une certaine fixité des entreprises et des personnes en activité, et ne prennent pas non plus assez en considération le temps. Entre le moment où le besoin est énoncé et celui où les jeunes sortent du système éducatif, de nombreux événements peuvent intervenir et contredire la mise en relation entre recruteurs et demandeurs d'emploi. Par ailleurs, rien n'oblige les employeurs à recruter des jeunes sortis du système éducatif pour alimenter les emplois disponibles. Rien ne les contraint non plus à les embaucher sur des contrats à durée indéterminée et à leur allouer des salaires décents. Ce que montrent les travaux scientifiques depuis de nombreuses années relève plutôt de stratégies de déclassement des travailleurs, en particulier des jeunes qui arrivent sur le marché du travail (Eckert, 1999).

Ces réserves montrent que s'il est important de tenir compte du tissu économique local et de la vitalité de ses entreprises pour établir des liens entre elles et les lycées professionnels, demander aux employeurs de définir l'offre de formation des établissements, comme le promeut le processus de réforme en cours, revient à négliger la dimension imprévisible de l'économie comme des politiques des dirigeants d'entreprises, lesquels ont parfois des discours et des pratiques contradictoires et dont le pouvoir d'action peut dépendre de décisions d'actionnaires ou d'autres acteurs plus haut placés (Afriat, Gay et Maillard, 2005). Cela repose également sur la négation des rapports sociaux existant entre offreurs et demandeurs de travail, rapports sociaux qui sont au coeur des relations entre système éducatif et système d'emploi.

L'impossibilité de l'adéquation formation-emploi a été et reste soulignée par maints travaux scientifiques, dont les responsables politiques font à l'évidence peu de cas. Pourtant, si l'adéquation était tangible, les filles, qui sont généralement plus diplômées que les garçons, bénéficieraient de salaires et de carrières bien supérieurs à eux, ce qui est loin d'être le cas (Chamkhi ; Toutlemonde, 2015).

3.2. DE LA FIN DES MÉTIERS AU RETOUR DU MÉTIER : POUR FAVORISER LA POLYVALENCE ET LA MOBILITÉ DES JEUNES TRAVAILLEURS ?

L'insistance mise sur le rôle des entreprises rappelle la période de l'entre-deux guerres, au cours de laquelle les employeurs étaient invités au sein de commissions locales professionnelles à construire l'offre de CAP, à en dessiner les contours et les contenus, comme à évaluer les candidats au diplôme. Pendant cette période, l'offre a littéralement explosé, au point de rendre impossible le décompte des CAP ni d'en identifier les contenus ; ce que validaient les examens restait également très opaque. Comme le rappelle Brucy (1989, p. 133), « Les membres des commissions locales avaient donc tendance à élaborer des CAP dont les contenus allaient dans le sens de leurs besoins immédiats. Fréquemment, les règlements n'indiquaient ni la durée ni les coefficients affectés aux différentes épreuves. Certaines commissions proposèrent même la suppression pure et simple des épreuves écrites et théoriques » pour ne conserver que les épreuves pratiques. C'est au nom de cette atomisation et de cette identification impossible, finalement peu propices à la confiance nécessaire pour recruter des salariés, que les comités départementaux ont demandé au ministère l'unification du CAP. Celle-ci a eu lieu dans les années 1950, en opposant les conceptions des milieux patronaux, pour qui « seule la profession était capable de concevoir un diplôme en parfaite adéquation avec les réalités techniques et

économiques » à celle des représentants de l'État, dont le « projet, porteur d'une finalité éducative, privilégiait les connaissances acquises par l'individu sur les compétences requises par le poste de travail » (Brucy, 1989, p. 145).

Tout en redonnant aux entreprises une place déterminante dans le processus de définition de l'offre de formation, la transformation de la voie professionnelle prône le retour du « métier ». Dans la mesure où ce vocable ne dispose d'aucune définition précise et relève plutôt du sens commun, il ne fait pas forcément appel au passé. Néanmoins, comme son usage dans les textes ministériels accompagne la promotion du chef d'oeuvre et la formation en entreprise, qui relèvent de la tradition historique, on peut y voir une nostalgie d'un passé à revivifier. Ce retour du métier apparaît d'autant plus hétérodoxe que les référentiels des diplômes s'intitulent depuis une quarantaine d'années référentiels « d'activités professionnelles », le pluriel ayant son importance, pour éviter de soumettre leur contenu à un métier ou à un emploi-type (Maillard, 2003). Dans une économie instable, le choix avait été ainsi fait d'ouvrir les perspectives professionnelles offertes aux jeunes formés dans la voie professionnelle, afin de contrer le risque d'enfermement que pouvait générer une conception étroite du métier.

La diminution des heures d'enseignement général, l'importance accrue donnée aux périodes de formation en entreprise, ajoutées à l'irruption soudaine du chef d'oeuvre, s'inscrivent dans un enchantement du passé et de certaines traditions propres à certains groupes professionnels. Si l'argument de la fin des métiers sur lequel ont reposé les politiques menées dans les années 1980 et 1990 relevait d'une idéologie évolutionniste et techniciste, la valorisation subite des métiers se heurte à la composition actuelle de la population active et des emplois qu'elle occupe. Dans le tertiaire administratif, les services aux personnes, le commerce, la distribution, la conduite routière, comme dans de nombreuses activités industrielles, la notion de chef d'oeuvre n'a pas de sens. Le métier n'y est pas non plus une référence partagée. En outre, il semble difficile d'articuler métier, influence des employeurs locaux, réduction de la part attribuée aux disciplines générales, avec les exigences de polyvalence, d'adaptabilité et d'employabilité qui ont jusqu'à présent justifié la hausse du niveau d'éducation en France¹¹. Dès lors, la logique politique dont rendent compte les réformes actuelles et le mouvement qu'elle veut impulser peuvent être assimilés à un retour vers le passé, plutôt qu'à une marche vers l'avenir.

4 UNE TRANSFORMATION DE LA VOIE PROFESSIONNELLE POUR EN FINIR AVEC « LA PARENTHÈSE SCOLAIRE » ?

Cette analyse d'une tentation passéiste est confortée par d'autres mesures emblématiques, qui placent l'apprentissage au coeur de la voie professionnelle, comme par la faiblesse du dialogue social, institutionnalisé en 1948 et dorénavant bien compromis.

¹¹ Politique encouragée par la Commission européenne et son projet de faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde (Sommet de Lisbonne, 2000) (CUSO, 2008).

4.1. UNE REVALORISATION DE L'APPRENTISSAGE ET DU RÔLE FORMATEUR DES ENTREPRISES PLUTÔT QUE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Parmi les éléments réellement nouveaux que promeut l'actuel programme de réformes, figure l'extrême valorisation de l'apprentissage, paré de toutes les vertus tandis que chaque nouvelle réforme s'accompagne d'une critique de l'enseignement professionnel, dénoncé comme producteur d'un nombre élevé de décrocheurs et de chômeurs. Pour ce qui concerne les décrocheurs, on en trouve en effet dans l'enseignement professionnel, ils représentent par exemple 12 % des inscrits en bac pro, alors que les discours ministériels en annoncent 24 %, auxquels ils ajoutent 12 % de bacheliers professionnels sortant de l'enseignement supérieur sans diplôme¹². Mais les ruptures de formation concernent également l'apprentissage : un quart des contrats d'apprentissage sont rompus dans les 3 mois qui suivent leur signature (Cart ; Toutin, 2015), pourtant ce chiffre n'est jamais mentionné.

C'est surtout l'insertion professionnelle, plus rapide pour les apprentis que pour les sortants des lycées professionnels, qui justifie la faveur accordée à l'apprentissage, avec le rôle qu'y jouent les entreprises-formatrices. La mise en avant de cette meilleure insertion oublie cependant que les apprentis sont sélectionnés à l'entrée en formation, à la fois par leur employeur et par les tests et entretiens qu'imposent la plupart des Centres de Formation d'Apprentis (CFA), et que les formations préparées en apprentissage ne sont pas les mêmes que celles des lycées professionnels. Le tertiaire administratif et les soins et services aux personnes y font par exemple défaut, alors qu'ils rassemblent des milliers d'élèves que les employeurs jugent trop jeunes et insuffisamment préparés pour accomplir les missions que l'emploi requiert (Divert, 2021). Le développement de certains domaines de formation dans les lycées professionnels repose en partie sur des objectifs de scolarisation et d'atteinte d'un certain taux de diplômés (Maillard, 2016). Les taux d'insertion des diplômés en pâtissent. Mais en attribuer la responsabilité aux lycées professionnels et pas à la politique éducative relève d'une certaine myopie.

La faveur accordée à l'apprentissage est audible dans les discours et visible dans les chiffres : entre janvier 2019 et juillet 2023, le nombre des apprentis est passé de 420 000 à plus de 872 000¹³. Cependant, comme le signale la DARES (2023), c'est dans l'enseignement supérieur que se développe l'apprentissage, qui tend à régresser dans la voie professionnelle. Bien que les entreprises soient fortement encouragées à recruter des apprentis, grâce à des primes et à des aides financières substantielles, ce sont plutôt les étudiants en licence et en master qu'elles privilégient. Or ils ne constituent pas le public fragile susceptible de justifier l'intervention de l'État.

La jeunesse des élèves orientés dans l'enseignement professionnel est probablement estimée trop grande pour susciter l'intérêt des entreprises, qui préfèrent former des apprentis relevant de l'enseignement supérieur. D'autres facteurs peuvent contribuer à expliquer ce faible engouement des entreprises à l'égard des jeunes de

¹² Dossier de presse « Réformer les lycées professionnels. Faire du lycée professionnel un choix d'avenir pour les jeunes et les entreprises », mai 2023, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, p. 4. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/reformer-les-lycees-professionnels-faire-du-lycee-professionnel-un-choix-d-avenir-pour-les-jeunes-et-378038>. Consulté le 06 février 2023.

¹³ Direction de l'Animation de la Recherche des Études et de la Statistique (DARES – Ministère du Travail), *Synthèses. Contrats d'apprentissage*, synthèse du 29/09/2023.

la voie professionnelle : leur origine sociale, leur origine migratoire, leur couleur (Moreau, 2013), des résultats scolaires insuffisants confirmés par les tests que font passer les CFA aux candidats à l'apprentissage (bien que la sélection y soit interdite), etc.

Le développement de l'apprentissage repose depuis 1987 sur des lois et des dispositions qui ont favorisé son extension vers l'enseignement supérieur, l'ont imposé aux entreprises publiques mais il tient aussi à un système de financement très coûteux pour l'État et très favorable aux entreprises. Inspiré par le système dual allemand, cet attrait pour l'apprentissage omet de prendre en compte certains éléments propres à la France : c'est un autre modèle de formation professionnelle qui a été choisi à partir de 1880 et si l'apprentissage a persisté avant sa relance en 1987, c'est dans un nombre restreint de secteurs d'activités, où les petites entreprises et les artisans dominaient. Pour ce qui concerne les diplômes de la voie professionnelle, ces caractéristiques sont toujours d'actualité. L'ouverture à d'autres entreprises et à d'autres activités, mais également aux jeunes filles, très minoritaires dans l'apprentissage traditionnel, concerne surtout l'enseignement supérieur. Contrairement au système d'apprentissage allemand, le système français reste centré sur la production et concerne peu le secteur tertiaire sinon dans le commerce, l'hôtellerie-restauration et la coiffure-esthétique. Dans ces conditions, la transformation de la voie professionnelle doit compter sur celle des pratiques de formation des entreprises.

La possibilité donnée aux jeunes de préparer un diplôme via un mode de formation hybride devrait contribuer à cette transformation. C'est sans doute là que se situe vraiment la liberté à laquelle fait appel le programme de réforme, qui permet de conjuguer différents lieux de formation et différents statuts au sein d'un même cursus : celui d'élève une année, d'apprenti une autre ; des périodes de stage lorsque la formation a lieu sous statut scolaire, un contrat de travail lorsqu'elle intervient dans le cadre de l'apprentissage. Comme le recrutement opéré par les employeurs est sélectif, qu'il s'agisse de salariés ou d'apprentis, dès lors qu'un contrat de travail est signé, il est peu probable qu'ils se mettent à accueillir massivement des mineurs issus des milieux populaires dont l'orientation est loin d'être toujours choisie. Il est possible cependant qu'ils acceptent plus facilement de former des jeunes déjà passés par l'enseignement professionnel pendant un ou deux ans plutôt qu'à leur sortie du collège. Pour les syndicats enseignants, cette possibilité offerte aux jeunes comme aux entreprises s'inscrit dans une concurrence défavorable aux lycées professionnels. Ils la désapprouvent d'autant plus qu'elle est organisée par les pouvoirs publics. Avec la réduction des heures d'enseignement et l'imposition de la co-intervention, le développement de l'apprentissage suscite inquiétudes et oppositions parmi les professeurs de lycée professionnel. Ces inquiétudes sont d'autant plus vives que les réformes se succèdent à un rythme très soutenu et sans concertation.

4.2. DES RÉFORMES SANS DIALOGUE SOCIAL

Comme le précise le site du ministère de l'Éducation nationale, « La réforme des lycées professionnels est un chantier prioritaire porté par le président de la

République »¹⁴. Si une telle implication d'un président de la République dans un processus de réforme de l'enseignement professionnel est inédite, c'est aussi par la manière dont cette réforme a été annoncée. C'est dans un discours prononcé au sein d'un lycée professionnel que le président a en effet présenté la dernière réforme, le 4 mai 2023¹⁵. En raison de l'absence d'évaluation des réformes précédentes, et alors même que les mesures s'empilaient sans discontinuer, cette annonce a provoqué la surprise. Consacrée explicitement aux lycées professionnels, elle avait probablement pour objectif de désamorcer une situation très tendue dans la communauté enseignante, à la suite de toutes les mesures prises en faveur de l'apprentissage et des entreprises. Dédier des mesures aux seuls lycées professionnels, en soulignant un processus de valorisation et de meilleurs moyens aurait pu rassurer des enseignants inquiets pour l'avenir de l'enseignement professionnel public comme pour leur propre avenir.

Cette annonce n'a pourtant pas produit les effets escomptés, si l'on observe la somme considérable de pétitions, d'appels à la grève et d'expressions de collectifs d'enseignants ou de syndicats aussi bien à la télévision, dans des journaux, que sur des sites. Elle a plutôt soufflé sur des braises encore chaudes, ce dont rendent également compte les échanges menés avec des professeurs de lycée professionnel, qui s'estiment malmenés par les politiques en cours et proposent d'autres projets de réforme. Les chercheurs ont par ailleurs été nombreux à se joindre à ce mouvement contestataire par le biais d'interviews et de tribunes réclamant moins de réformes et plus de concertation¹⁶. Si des groupes de travail ont été mobilisés pour participer aux travaux nécessités par toutes les réformes programmées, le recrutement des membres de ces groupes, leurs modalités de travail et le résultat de leurs réflexions souffrent d'une grande opacité. À cette dernière s'ajoute le rythme très intensif des réformes, qui s'accommode mal des procédures du dialogue social. Cette absence de négociations préalables n'est pas l'apanage des deux derniers gouvernements, le passage du bac pro de 4 ans à 3 ans de formation décidé en 2007 s'étant passé de toute concertation, y compris avec les représentants des milieux patronaux, qui y étaient d'ailleurs globalement opposés (Maillard, 2016). Elle n'est pas non plus propre aux réformes de la voie professionnelle. C'est après-coup que les organisations professionnelles sont désormais reçues par les représentants du pouvoir central, sous les auspices d'une autorité très régaliennne. Leurs mécontentements y trouvent peu d'échos.

Le 4 mai 2023, le président de la République n'a pas seulement annoncé la mise en place immédiate d'une nouvelle réforme (et d'autres à venir), il a également prévenu de la fermeture des formations « non insérantes » dès la rentrée 2023. Concrètement, une telle fermeture engage la suppression des postes d'enseignants affectés dans ces formations et leur affectation ailleurs. Cette nouvelle annonce a été peu appréciée par les professeurs de lycée professionnel. Elle a été jugée d'autant

¹⁴ « Ensemble, construisons le lycée professionnel de demain : installation des groupes de travail pour une réforme des lycées professionnels ». Dossier de presse 21/10/2022. Disponible sur : <https://www.ac-bordeaux.fr/espace-presse-122442>. Consulté le 06 février 2024

¹⁵ Site de l'Élysée, page Actualités, publication du 4 mai 2023. Disponible sur : <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2023/05/04/presentation-de-la-reforme-du-lycee-professionnel>. Consulté le 10 septembre 2023.

¹⁶ Pour ma part, j'ai été sollicitée par 15 media nationaux et syndicats pour des interviews, et j'ai accepté de rédiger 5 articles pour des revues syndicales et militantes, en plus de la signature de plusieurs tribunes collectives.

plus brutale qu'un autre message leur a été adressé, cette fois par le ministre de l'Éducation nationale, Pap N'Dyaye¹⁷, le 5 mai 2023 : les enseignants dont le poste serait supprimé avec les formations pourraient « se diriger vers le professorat des écoles, vers le collège »¹⁸. Cette affirmation suppose qu'il n'existe qu'un seul métier d'enseignant, comme si le statut d'enseignant subsumait les différences de public, de curriculum, de niveau scolaire, de segment éducatif, etc., qui caractérisent le système éducatif.

En tant qu'employeur, le ministère de l'Éducation nationale n'hésite pourtant pas à différencier les enseignants, qu'il recrute à partir de concours distincts et auxquels il alloue des statuts et des salaires inégaux. Incités à une mobilité non choisie et sans lien avec leur formation comme avec leur expérience, les professeurs de lycée professionnel ont répondu par de nouveaux jours de grève, qui ont suscité une grande unanimité syndicale et dont de nombreux médias se sont à nouveau fait l'écho. Dans les entretiens qu'ils nous ont accordés, ces enseignants s'inquiètent non seulement pour les conditions de leur exercice professionnel, soumis à des injonctions régulières et changeantes, mais aussi pour les contenus de formation dispensés à leurs élèves, dont ils redoutent l'appauvrissement. Autrement dit, ce n'est pas leur seul avenir qui les préoccupe mais celui de l'enseignement professionnel au sein de l'institution éducative, dont ils estiment l'avenir menacé.

5 CONCLUSION

Si le programme de réformes engagé depuis 2018 fait appel à la valorisation de la voie professionnelle, ce n'est pas vraiment au lycée professionnel, à ses élèves ni à ses enseignants que s'adresse cette valorisation. Elle concerne surtout le mode de formation par apprentissage en entreprise et les entreprises. Par les principes qu'il met en avant et par les procédés sur lesquels il repose, ce programme de transformation renvoie à des valeurs et à des pratiques anciennes, qui donnaient une place centrale à la formation en entreprise (lorsqu'il y avait de la formation), mettaient en cause l'intérêt des savoirs généraux et avaient des visées si étroitement adéquationnistes qu'elles en compromettaient le développement des entreprises. Cet engouement en faveur des entreprises et les responsabilités qui leur sont accordées dans la formation professionnelle des jeunes marquent une rupture dans l'histoire de l'enseignement professionnel depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Cette rupture ouvre de nombreuses questions. S'agit-il d'en finir avec le modèle scolaire de formation professionnelle qui a prévalu en France pendant quelques décennies ? La double finalité des diplômes professionnels est-elle révolue ? Dans quelle mesure l'apprentissage peut-il participer à la ré-industrialisation du pays, sachant que le déclin industriel a rendu la plupart des formations industrielles très peu attractives et que l'apprentissage y est peu répandu en-dehors des activités du bâtiment et du bois ?

En outre, comme le montre la courbe de l'évolution de l'apprentissage, sans aides financières de l'État, sa croissance s'interrompt. Est-ce le rôle de l'État de favoriser une voie de formation privée et de contribuer à financer les salaires des

¹⁷ Nommé le 20 mai 2022, ce ministre a été remplacé par Gabriel Attal le 20/07/2023.

¹⁸ Cité par Sandra Ktourza, 5 mai 2023, sur le site *vousnousils*, *l'e-mag de l'éducation*, rubrique Secondaire. Disponible sur : <https://www.vousnousils.fr/2023/05/05/les-plp-qui-verront-leur-discipline-disparaitre-pourront-devenir-professeurs-des-ecoles-673113>. Consulté le 10 juillet 2023.

apprentis ? Par ailleurs, comme les plus gros flux d'inscrits en lycée professionnel dépendent surtout du tertiaire administratif, du commerce et des soins et services aux personnes, domaines de formation où l'apprentissage est peu représenté en-dehors du commerce et déclarés « non insérants », dans quelles formations et vers quels diplômes seront désormais accueillis les élèves ? Les filles deviendront-elles apprenties dans l'industrie, alors que l'apprentissage et l'industrie restent des domaines plutôt masculins ? La liste des questions est longue et n'est pas épuisée ici, sachant que de nouvelles segmentations et de nouvelles inégalités vont prochainement voir le jour au sein de la voie professionnelle comme dans le système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

AFRIAT, C. ; GAY, C. ; MAILLARD, F. **Quelles perspectives pour les métiers de demain ? L'apport des observatoires de branche**. Paris, La Documentation française, collection « Qualifications et Prospective », 2005.

BISAULT, J. Cadres et employés non qualifiés : les deux moteurs de l'emploi dans les territoires, **INSEE Premières**, n° 1674, 2017.

BRUCY, G. ; TROGER, V., 2000. Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? **Revue française de pédagogie**, n° 131, p. 9-21, 2000.

BRUCY, G. CAP et certificats de spécialité : les enjeux de la formation au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. **Formation Emploi**, n° 27-28, p. 131-146, 1989.

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

CART, B. ; TOUTIN, M.-H. Rupture de contrat d'apprentissage : interprétations. **Diversité**, n° 180, p. 73-78, 2015.

CAYOUILLE-RAMBLIERE, J. Les classes populaires face à l'impératif scolaire. Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 205, p. 58-71, 2014.

CHAMKHI, A. ; TOUTLEMONDE, F. Ségrégation professionnelle et écarts de salaires femmes- hommes. **Dares Analyses**, n° 82, p.1-12, 2015.

COUR DES COMPTES. **La formation en alternance. Une voie en plein essor, un financement à définir**, 2022. Disponible sur : <https://www.ccomptes.fr/fr/documents/60318>. Consulté le 06 février 2023.

CUSSO, R. Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance. **Mots. Les langages du politique**, n° 88, p. 39-52, 2008.

DARES (Direction de l'animation de la recherche des études et des statistiques), **Synthèses. Contrats d'apprentissage**, synthèse du 29/09/2023. Ministère du Travail du Plein-emploi et de l'Insertion, 2023. Site : <http://dares.travail-emploi.gouv.fr>

DIVERT, N. Les enjeux contradictoires de la professionnalisation des soins au regard de la création du bac pro ASSP. **Formation Emploi**, n° 156, p. 13-30, 2021.

ECKERT, H. L'accès à l'emploi des bacheliers professionnels. Croissance des effectifs et conjoncture de l'emploi. **Formation Emploi**, n° 49, p. 69-89, 1995.

ECKERT, H. L'émergence d'un ouvrier-bachelier : les "bac pro" entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés. **Revue française de sociologie**, n° 40-2, p. 227-253, 1999.

FRANCE STRATEGIE. **Intelligence artificielle et travail**, Rapport à la ministre du Travail et au secrétaire d'Etat auprès du Premier ministre, chargé du Numérique, 2018. Disponible sur : <https://www.strategie.gouv.fr/publications/intelligence-artificielle-travail>. Consulté le 06 février 2023.

KERGOAT, P. **De l'indocilité des jeunesses populaires. Apprenti-es et élèves de lycées professionnels**. Paris, La Dispute, 2022.

LEMETRE, C. ; MENGNEAU, J. ; ORANGE, S. La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable. Les portes entrouvertes du supérieur. In MAILLARD, F. ; MOREAU, G. (dir.). **Le bac pro, un baccalauréat comme les autres ?**, Toulouse, Octarès, p. 267-278, 2019.

MAILLARD, F. « 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, F. Ambitions et limites de la "refondation" du CAP (1998-2010). **Revue française de pédagogie**, n° 180, p. 19-30, 2012.

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

MAILLARD, F. « Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre ». **Revue française de pédagogie**, n° 198, p. 11-22, 2017.

MAILLARD, F. L'histoire de l'enseignement professionnel en France : une histoire à rebonds pour un avenir incertain. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Vol 1, n° 22, 2022.

MOREAU, G. Les obstacles à une sociologie de la formation des futurs employés et ouvriers en France. **Éducation et sociétés**, n° 46, p. 21-37, 2021.

MOREAU, G. Apprentissage(s). Homogénéité et hétérogénéité d'un dispositif. **Revue française de pédagogie**, n° 183, p. 39-48, 2013.

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

PALHETA, U. Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves "orientés" ? **Revue française de pédagogie**, n° 175, p. 59-72, 2011.

TANGUY, L. (dir.) **L'introuvable relation formation-emploi**, Paris, La Documentation française, 1986.