

# Vingt ans de politique des diplômes : un mouvement constant de réforme

**Fabienne Maillard**

Direction générale de l'enseignement scolaire  
SASO-Curapp, Université de Picardie

**En tant qu'éléments de l'enseignement professionnel, les diplômes professionnels sont régulièrement transformés pour participer aux grands objectifs des politiques d'éducation. Ils le sont aussi, sous l'égide des Commissions professionnelles consultatives, dans une perspective d'adaptation au marché du travail. Ces deux ambitions, et la diversité des partenaires qui participent à la définition des diplômes, imposent un mouvement permanent à l'offre de diplômes. Officiellement inscrit dans un projet auquel souscrivent les différents ministres qui se sont succédés à la tête du ministère de l'Éducation nationale, ce mouvement se caractérise néanmoins par des orientations différentes sur certains diplômes.**

La politique mise en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale dans l'enseignement professionnel entre le milieu des années quatre-vingt et aujourd'hui apparaît marquée par une certaine continuité si l'on se réfère aux grandes ambitions affichées : faire en sorte que la totalité d'une génération sorte diplômée du système éducatif, conduire le plus grand nombre de jeunes au baccalauréat, transformer le diplôme en bien commun accessible aux jeunes comme aux adultes. D'importantes transformations ont été mises en œuvre pour réaliser de tels objectifs. Même si ces derniers s'appliquent à l'ensemble du système éducatif, c'est dans l'enseignement professionnel qu'ont eu lieu les métamorphoses les plus notables. Ainsi, l'architecture des diplômes comme de l'offre de formation ont désormais peu en commun avec la situation antérieure à la création du baccalauréat professionnel (1985). De second cycle court centré sur le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et fortement industrialisé, l'enseignement professionnel est devenu une filière polarisée sur le brevet d'études professionnelles (BEP) et le baccalauréat professionnel, dans laquelle les spécialités tertiaires ac-

cueillent les plus gros flux d'élèves et de candidats. Contrairement à ce que laisse supposer l'image d'immobilité de l'enseignement professionnel (Dubet, 2004) [1], c'est plutôt à ce que Christian Baudelot appelle une « métamorphose permanente » qu'il est soumis (2002) [2].

Cette politique ne s'inscrit pas pour autant dans un registre simple et parfaitement lisible, marqué par une progression linéaire. Si l'analyse secondaire des statistiques permet de repérer des orientations générales, elle met aussi en valeur des instabilités et des retournements difficiles à interpréter. De telles évolutions ont plusieurs origines puisqu'elles proviennent des changements successifs de gouvernement, des mesures de réforme du système éducatif et de la formation professionnelle, des fluctuations économiques et des pratiques des employeurs, comme des logiques institutionnelles propres au ministère de l'Éducation nationale. Cette diversité d'influences explique le caractère composite de la carte des diplômes et les propriétés qu'ont certaines filières, qui dépendent non seulement des règles de fonctionnement du système éducatif mais aussi de l'intervention des organisations professionnelles

impliquées dans la construction des diplômes. Les 600 diplômes existants et les différentes évolutions que suit l'offre de certification expriment cette variété de situations.

Pour rendre compte de la politique des diplômes, plusieurs méthodes doivent être mobilisées et articulées. Fondé sur divers travaux de recherche réalisés depuis 1990<sup>1</sup>, cet article propose une rapide synthèse de leurs principaux résultats. Il expose dans une première partie les mesures essentielles qui caractérisent la politique menée pendant les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, à partir de la création du baccalauréat professionnel, sachant que ces mesures ne font pas toutes l'objet de textes législatifs ou de décisions clairement promues. La seconde partie présente un état des lieux analytique des diplômes,

concentré sur quatre diplômes du second degré (CAP, BEP, brevet professionnel et baccalauréat professionnel), et souligne les interrogations auxquelles confrontent les projets et les évolutions en cours.

## UNE NOUVELLE ARCHITECTURE DES DIPLÔMES POUR UN NOUVEL ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Le milieu de la décennie quatre-vingt est un moment crucial dans l'histoire du système éducatif français, dans la mesure où il donne jour à une nouvelle « explosion scolaire », caractérisée par la massification de l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur. C'est à cette date en effet que se met en place la

politique d'incitation à la poursuite d'études, souvent résumée au slogan « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ». La création du baccalauréat professionnel en 1985

### NOTE

**1.** Ces travaux ont été publiés dans la collection « CPC/Document » du ministère de l'Éducation nationale et ont donné lieu à différents articles. Ils sont également à l'origine d'une Habilitation à diriger des recherches, soutenue à l'Université de Picardie en 2005. L'article présenté ici est concentré sur les diplômes du second degré et n'aborde pas la question de l'apprentissage, qui a pourtant connu une profonde métamorphose depuis 1987. Les études à la base de cette brève synthèse prennent en revanche en compte les évolutions de ce système de formation et se préoccupent de l'ensemble des diplômes gérés par les Commissions professionnelles consultatives.

## Les instances de construction des diplômes

Différents niveaux de décision participent à la définition de l'offre de diplômes et à ses évolutions : le ministre de l'Éducation nationale et son cabinet, l'administration centrale représentée par la direction générale de l'enseignement scolaire, et le service des commissions professionnelles consultatives (CPC), qui a pour mission de créer, rénover et supprimer l'ensemble des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, du CAP au BTS. Le caractère paritaire de ces commissions quadripartites donne aux organisations professionnelles d'employeurs et de salariés un rôle notable, même s'il se révèle inégal selon les CPC<sup>2</sup>.

Face à une telle diversité, les chercheurs se montrent souvent réticents pour évoquer une « politique » institutionnelle dont la complexité peut rendre l'analyse approximative. Certains mettent ainsi en valeur l'absence de grand projet à long terme, visible dans les retournements d'orientations ou dans la récurrence de certaines ambitions, que l'on peut comprendre comme un signe d'inefficacité des mesures mises en œuvre ou comme une faiblesse des moyens mobilisés (Espinasse, Fourcade, 2004) [3]. C'est néanmoins bien une politique qui est à l'œuvre, même si l'ensemble des décisions observées sur une période d'une vingtaine d'années ne s'intègrent pas systématiquement dans un grand projet de société comme celui par lequel Agnès Van Zanten définit une « politique d'éducation » (2004) [4]. Si le terme de « réforme » n'est pas toujours utilisé par les responsables institutionnels et si les projets dont ils sont porteurs ne sont pas tous énoncés publiquement, les bouleversements réguliers auxquels est confronté l'enseignement professionnel répondent chacun à une certaine conception du système éducatif, du rôle des diplômes, ainsi que des liens entre éducation et économie.

**2.** Dix-sept commissions sont aujourd'hui en activité. Chacune rassemble quatre collèges représentant les pouvoirs publics – collège dans lequel figure systématiquement un représentant du CEREQ –, les employeurs, les salariés, le dernier collège accueillant des « personnes qualifiées ». Ces « personnes qualifiées » sont des représentants de fédérations de parents d'élèves, des représentants de chambres de métier, des experts. Chaque collège comprend dix sièges. Autrement dit, la construction des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel repose sur différents corps professionnels et personnalités. Au personnel administratif, aux membres de l'inspection et aux enseignants s'adjoignent plus de 500 acteurs extérieurs à l'administration centrale. Organisées par branche ou par grande famille de métiers, les CPC regroupent un nombre de diplômes très différent d'une CPC à l'autre. Il est important de noter que la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 impose désormais la mise en place de CPC à l'ensemble des ministères certificateurs. Cette contrainte conditionne l'inscription des diplômes au Répertoire national des certifications professionnelles. Les ministères qui délivrent des diplômes ne peuvent donc plus se prévaloir automatiquement du label de l'État.

s'intègre dans ce programme de hausse générale du niveau d'éducation, à un moment où les études de prospective prévoient une forte élévation des niveaux de qualification professionnelle avant l'an 2000 et où l'on envisage comme une évidence la « moyenisation de la société » (Chauvel, 1998) [5]. En même temps, comme le souligne Antoine Prost (2002) [6], cette politique d'élévation du niveau d'éducation ne peut être appréhendée sans considérer son rôle de rétention des jeunes au sein du système éducatif, qui a permis de résorber une partie du chômage juvénile alors en pleine croissance.

### **Création du baccalauréat professionnel et mise en place d'une nouvelle structure de l'offre de formation**

Pour assurer le développement des parcours conduisant au baccalauréat et permettre ainsi la réussite de l'objectif des « 80 % », le ministère invente un nouveau diplôme, le baccalauréat professionnel (bac pro), et en fait rapidement naître plusieurs, qu'ils aient ou non été explicitement réclamés par des employeurs (Pillet, 1995) [7]. Cette multiplication des spécialités favorise le déploiement de l'offre de formation. Très vite cependant, la volonté des organisations professionnelles de disposer d'une « filière complète » et de faire la preuve de leur modernité alimente la production de spécialités, qui couvrent de nombreux domaines : on dénombre 12 spécialités en 1986, 21 en 1988, 48 en 1993, 63 en 1998, 69 en 2006.

Tandis que le nombre des bacs pros s'étend, les sections de forma-

tion se développent sur l'ensemble du territoire national. La reprise économique qui intervient entre 1987 et 1991 favorise ce mouvement, également alimenté par la diffusion de certaines idées et observations relatives à l'évolution du contenu des emplois et des organisations du travail, ou à la disparition jugée inéluctable d'un grand nombre d'emplois d'exécution. La propagation d'un nouveau modèle managérial, qu'on désigne aujourd'hui comme « le modèle compétences » (Dugué, 1994 ; Ropé et Tanguy, 1994) [8], contribue à justifier une telle extension, la multiplication des exigences des employeurs en matière d'initiative, d'autonomie ou d'adaptabilité à l'égard de leurs salariés laissant supposer que les diplômés de baccalauréat et plus sont les plus à même de répondre aux demandes formulées par les entreprises.

En proposant différents bacs pros et en faisant du BEP le vivier du nouveau diplôme, le ministère institue un nouveau parcours de formation en quatre ans, durée plus longue que celle à laquelle ont droit les bacheliers généraux et technologiques. Deux diplômes jalonnent cependant ce parcours, qui vise une qualification professionnelle située dans les plus hauts niveaux des catégories ouvrières et employées. Contrairement à ce qui est souvent dit, les textes officiels ne sont pas ambigus sur ce point. Les bacs pros sont clairement liés à des emplois d'ouvriers et d'employés, qui comprennent différents niveaux de qualification dans les grilles de classification des entreprises. Pas plus qu'il n'a été envisagé de restreindre le bac pro au domaine industriel, il n'a été question d'associer ce diplôme à la qualification de « technicien d'atelier », même si la création du diplôme

a pu être cautionnée en partie par la demande de baccalauréat formulée par l'Union des industries et métiers de la métallurgie (UIMM) pour alimenter les emplois de technicien d'atelier.

Ralenti depuis une dizaine d'années, le développement du bac pro a néanmoins fortement contribué à la hausse du niveau d'éducation : 19 % des bacheliers sont en effet titulaires de ce diplôme. En outre, le taux de bacheliers professionnels dans une génération est passé de 8 % en 1995 à 11,5 % en 2005.

### **L'affirmation de la double finalité du BEP**

Parallèlement à la mise en place d'une offre de bacs pros, une redéfinition du brevet d'études professionnelles (BEP) intervient. Sa double finalité, instaurée en 1979 pour qu'il autorise l'entrée en baccalauréat technologique *via* les premières d'adaptation, est renforcée. Le nombre des spécialités diminue et passe de 76 au début des années quatre-vingt, à 42 en 1991. Le registre professionnel de ces nouvelles spécialités est en revanche élargi, en sorte que chaque BEP puisse offrir plusieurs opportunités professionnelles ou de poursuite d'études. En principe, un BEP peut conduire à un baccalauréat technologique et à plusieurs bacs pros. Les référentiels des BEP du domaine industriel articulent même chaque BEP à la totalité des bacs pros industriels.

Dans certaines spécialités, le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) est par ailleurs associé au BEP, afin de permettre aux candidats malheureux au BEP d'obtenir au moins

le CAP<sup>3</sup>. Mis en place pendant la décennie quatre-vingt, conformément aux propositions du CEREQ (Bouyx, 1996) [9], ce dispositif d'association s'étend au début de la décennie quatre-vingt-dix, autant en raison des économies budgétaires que le ministère est susceptible de réaliser en allégeant le nombre des examens que pour renforcer la dimension professionnelle du BEP et sa valeur de signal sur le marché du travail. Sous l'effet de cette procédure, le nombre des candidats au CAP gonfle de manière considérable. Chaque année, les jeunes formés en BEP constituent plus de 40 % des candidats au CAP, et ce sont eux qui obtiennent les meilleurs taux de réussite. Leur présence massive impose une certaine forme de scolarisation de l'examen, qui leur est tellement adapté qu'il élimine en priorité les adultes passés par la formation continue.

Présenté comme une simple mesure technique, ce dispositif d'association du CAP et du BEP s'apparente plutôt à une mesure politique, puisqu'il repose sur l'infériorité affirmée du CAP et en fait un sous-diplôme. S'il a joué un rôle actif dans la diminution des sorties « sans qualification »,

### NOTE

3. On associe un BEP aux CAP du même domaine professionnel pour qu'au moment de l'examen au BEP, les candidats qui le souhaitent puissent obtenir en même temps les deux diplômes, le CAP constituant une partie de l'épreuve pratique du BEP. Les candidats au BEP n'obtiennent pas automatiquement le CAP, néanmoins. Pour y parvenir, il faut que leur BEP soit associé à un ou plusieurs CAP, qu'ils aient formulé une double candidature et réussissent les épreuves spécifiques au CAP. Cette construction, supprimée lors de la relance du CAP, prenait acte de la double candidature des jeunes formés en BEP, nombreux à se présenter aux deux examens.

les jeunes échouant au BEP pouvant quitter le système éducatif munis d'un CAP, il a aussi beaucoup contribué à dévaloriser ce diplôme.

Très rapidement, sous l'effet des efforts mis en œuvre par l'administration, le BEP devient le premier diplôme de l'enseignement professionnel. Il prend ainsi la place occupée par le CAP. Entre 1980 et 1990, les effectifs en formation au CAP passent de 457 916 à 142 292 élèves, alors que le BEP accueille 306 907 lycéens en 1980 et 439 649 en 1990 (France métropolitaine, secteurs public et privé – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). Ce développement n'est pas le simple résultat de l'expression d'une demande sociale en faveur de la prolongation des cursus de formation, mais bien le produit d'une politique volontariste, liée à l'objectif de croissance du bac pro et à l'ambition de renouvellement de l'offre de formation professionnelle. Pour rendre cette ambition plus accessible, toute une entreprise d'abandon du CAP dans le système scolaire est également mise en œuvre, ce diplôme ne devant plus assurer qu'une fonction de formation des apprentis et des adultes, conformément à ce qu'avait déjà prévu le ministre Christian Fouchet lors de la création du BEP en 1966.

## Un processus de destitution du CAP

Historiquement associé à l'élite ouvrière et à l'emploi qualifié (Cornu, 2001) [10], le CAP apparaît plutôt lié au chômage et au travail non qualifié, ou bien à des métiers traditionnels éventuellement en voie de disparition, lorsque se mettent en place les actions destinées à favoriser la massification scolaire aux niveaux IV et supérieurs.

C'est néanmoins le premier diplôme de l'enseignement professionnel : plus de 445 000 élèves et plus de 200 000 apprentis préparent un CAP en 1985-1986, alors que le BEP accueille en formation 361 000 lycéens la même année. Le CAP est aussi le diplôme professionnel qui rassemble le plus grand nombre de candidats, plus de 470 000 en 1985, jeunes et adultes aux origines multiples (élèves du public et du privé, apprentis, adultes passés par la formation continue, candidats libres, candidats préparés par le CNED). Cependant, cette prédominance du CAP dans le système de formation professionnelle tient davantage au rôle de scolarisation qui lui a été attribué depuis la politique de démocratisation engagée dans les années 60 et la mise en « système » des filières d'enseignement, qu'aux performances des diplômés sur le marché du travail. En effet, comme le montre le CEREQ dans ses enquêtes sur l'insertion des jeunes, dès le milieu des années soixante-dix les titulaires d'un CAP rencontrent de grandes difficultés pour accéder à l'emploi stable ; ils représentent aussi une population fragile sur le marché du travail.

Doté d'un avenir incertain, probablement considéré comme un obstacle à la transformation des lycées professionnels et à la politique de hausse du niveau d'éducation, le CAP fait l'objet d'une série de mesures pour laisser la place au BEP et au baccalauréat professionnel. Tout d'abord, c'est à moyens constants que doit être assuré le développement du baccalauréat professionnel, ce qui laisse aux établissements de formation peu d'alternatives pour définir leur offre de formation. Toutefois, comme le nombre des élèves tarde à diminuer, de nouveaux moyens sont mobilisés.

Au début de la décennie quatre-vingt-dix, en même temps que se diffuse l'association CAP-BEP, plusieurs spécialités à gros flux, quasi exclusivement préparées dans les lycées professionnels, sont supprimées. Elles le sont à l'initiative de l'administration ou à la demande de certaines organisations patronales comme l'UIMM, soit parce qu'elles ne mènent plus à l'emploi (CAP du tertiaire de bureau), qu'elles concernent des secteurs d'activité en déshérence (sidérurgie, industrie textile), ou parce qu'elles se heurtent à la concurrence du BEP (CAP d'ajusteur, de fraiseur et de tourneur). Ces mesures se révèlent très efficaces puisqu'en quelques années, si l'offre de CAP compte encore 243 spécialités à la fin de la décennie quatre-vingt-dix, le nombre des élèves est quant à lui devenu inférieur à 70 000. Et si la création de nouveaux CAP ne s'est à aucun moment interrompue, contredisant d'une certaine façon la tendance officielle, c'est parce que les nouvelles spécialités instituées s'adressent essentiellement à des adultes en activité (Cahuzac, Maillard, Ourtau, 2000) [11].

Toutefois, bien que toutes les mesures prises au niveau du ministère contribuent à dévaloriser le CAP et laissent planer certains doutes sur son devenir, on ne trouve aucune trace dans les textes institutionnels, qu'ils émanent du cabinet du ministre ou de l'administration centrale, d'une volonté de suppression du diplôme. L'hypothèse de la disparition du CAP circule néanmoins dans l'institution éducative, accélérant le processus de fermeture des sections de formation. Toutes les enquêtes menées dans les établissements font part de cette hypothèse et des contradictions qu'elle suscite parmi les responsables d'éta-

blissement, les enseignants, les représentants des organisations professionnelles ou les employeurs, les partisans du CAP s'opposant vivement à ceux qui l'envisagent comme un élément résiduel n'ayant plus de raison d'être. Confrontés à ces questionnements, les chercheurs et les experts qui s'interrogent sur l'avenir du niveau V et du CAP en particulier signalent pourtant que les emplois d'exécution sont loin d'avoir tous disparu et que le diplôme conserve du sens dans de nombreux domaines professionnels. Le Groupe des enseignements technologiques du ministère – qui réunit le CEREQ, la DEP, l'INRP, l'Inspection générale et la Direction des lycées et collèges (future DGESCO) – en 1990 et Lucie Tanguy en 1991 mettent ainsi en valeur dans leurs publications respectives [12] la nécessité de conserver une diversité de diplômes et de niveaux de formation, pour faire en sorte que le système éducatif réponde le mieux possible à la fois aux diverses possibilités des jeunes et aux besoins pluriels des entreprises.

En dépit de ces avis, une « rationalisation » sévère de l'offre de formation a lieu jusqu'à la fin des années quatre-vingt-dix, aboutissant à un véritable effondrement des flux d'inscrits en lycée professionnel. Dans l'apprentissage en revanche, le CAP conserve le premier rang, preuve que la politique menée n'envisageait pas réellement la disparition du diplôme mais bien son élimination dans le système scolaire (Maillard, 2005) [13].

### **Élargissement des modes d'accès aux diplômes et dissociation formation-certification**

Un autre projet d'envergure accompagne la rénovation de l'offre de

formation et de diplômés : munir tous les sortants du système éducatif d'au moins un diplôme. Pour tenter de corriger certains effets pervers générés par la propagande qui a accompagné la généralisation de l'accès au baccalauréat, la loi d'orientation de 1989 associe l'objectif « 100 % d'une classe d'âge au niveau V au minimum » à l'objectif des 80 % au niveau du baccalauréat. En privilégiant la certification de la totalité d'une classe d'âge, elle définit le diplôme comme un bien commun et pose les prémices de la future loi de modernisation sociale de janvier 2002.

Mais ce projet n'est pas qu'un projet « scolaire ». En 1992, le ministère institue ainsi la procédure de validation des acquis professionnels (VAP), qui permet à des adultes en activité détenteurs de cinq ans d'expérience professionnelle salariée de se présenter comme candidats à un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel sans passer par une formation complète ou par un examen. Si la part des adultes parmi les candidats avait pris de l'ampleur bien avant la loi de 1992, la diversité des populations de postulants ayant justifié dès le début des années 80 un nouveau modèle de construction des diplômes sous la forme de « référentiels » excluant par principe toute allusion à la formation, cette nouvelle procédure donne aux candidats hétérodoxes une nouvelle légitimité. Elle accorde également à la formation par le travail un statut équivalent à celui de la formation spécifiquement organisée (dite « explicite » ou « formalisée ») et rend l'examen contournable, même si une épreuve au moins reste imposée aux candidats.

Malgré sa portée en apparence relativement faible, en raison des

effectifs réduits auxquels elle s'est adressée, la VAP ne peut pas être considérée comme une mesure insignifiante. Destinée à démocratiser l'accès au diplôme, à « réparer » certains effets négatifs de la sélection scolaire, elle pose les jalons de la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE) mise en place par la loi de modernisation sociale de 2002. Avec cette loi érigée cette fois par le ministère de l'Emploi, qui s'adresse à l'ensemble des « certifications professionnelles » existant sur le territoire national (plus de 15 000)<sup>4</sup>, la définition des diplômes prend de nouveaux contours. Les diplômes ne sont plus seulement la sanction d'un parcours de formation ou d'un examen, mais le résultat d'acquis obtenus en différentes circonstances, accessible sans aucune épreuve « classique ».

En voulant généraliser l'accès au diplôme et en mettant l'accent sur le parchemin plus que sur le processus d'acquisition des connaissances et des compétences, ces deux lois successives imposent des changements qui modifient considérablement les modes de conception des diplômes professionnels. Elles instituent une rupture entre formation et certification, rupture que les référentiels de

l'Éducation nationale n'avaient pas complètement consommée, ainsi qu'un découpage des diplômes en « unités » spécifiques. Le morcellement des diplômes est en effet une condition de leur délivrance partielle. Même si les unités ne sont pas encore intemporelles, puisqu'elles ne sont valides que cinq ans, et si le diplôme reste assimilé à une somme d'unités prédéfinies, le renoncement au principe de « formation méthodique et complète » qui est à l'origine des diplômes professionnels est bien présent (Brucy, 1998) [14]. Ce renoncement ouvre la porte à certaines mises en cause, sur la place de l'enseignement général dans les *curricula* ou sur leur définition, comme sur la sélectivité des diplômes. Portées par le consensus général dont jouit le projet de développement de la VAE, ces mises en cause actuellement très répandues font apparaître l'enseignement professionnel comme une filière trop marquée par l'académisme et l'influence scolaire, et ses diplômes comme des entités trop inaccessibles pour réellement favoriser la multiplication des certifiés. Même s'ils font du ministère de l'Éducation nationale le premier certificateur d'adultes, leurs liens étroits avec le système éducatif

et la formation initiale soulèvent de nombreuses critiques. Paradoxalement, alors même que l'enseignement professionnel est souvent considéré comme une troisième voie scolaire « de relégation », ses diplômes apparaissent désormais trop élitistes par rapport aux certifications professionnelles de mêmes niveaux que gère la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP).

Par conséquent, même si ces nouvelles dispositions n'ont pas encore d'effets sur les flux en formation, leur influence sur la structuration des diplômes et sur les parcours individuels

#### NOTE

4. En plus de la VAE, qui remplace la VAP et s'applique à tous les diplômes, titres et certificats professionnels, la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 institue une Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et un Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Sont inscrits de droit dans le RNCP tous les diplômes et titres des ministères certificateurs qui disposent de CPC. Les autres diplômes et certifications, telles que les certificats de qualification professionnelle (CQP) ou les titres délivrés par des organismes de formation ou par des entreprises, doivent en revanche être soumis à une procédure spécifique pour figurer dans le RNCP et bénéficier ainsi du label de l'État.

### Des diplômes conçus pour tous les publics

Bien que les diplômes à vocation professionnelle construits dans le cadre des CPC du ministère de l'Éducation nationale relèvent officiellement de « l'enseignement technologique et professionnel », ils ne s'adressent pas qu'à ces filières d'enseignement. La définition de ces diplômes est loin de s'adresser seulement à une population scolaire. Élaborée indépendamment des modes de formation, elle vise des publics jeunes et adultes qui disposent de plusieurs voies de candidature : formation initiale en lycée ou en centre de formation d'apprentis (CFA), Centre national de l'enseignement à distance (CNED), candidature libre, formation continue ou validation des acquis de l'expérience (VAE). Cette diversité joue un rôle déterminant dans la structure de l'offre certificative. Cela reste pourtant un élément que de nombreuses approches omettent de considérer, l'intégration de l'enseignement professionnel dans le système éducatif tendant à laisser prise à une certaine forme de « scolarocentrisme » dans les analyses. Le fait que les diplômes professionnels s'adressent à tous les publics possibles et soient construits depuis le début des années quatre-vingt sur le principe d'une césure entre formation et certification distingue pourtant les diplômes de l'enseignement professionnel des autres diplômes du ministère de l'Éducation nationale et des autres certifications professionnelles en général.

de formation et de certification risque d'être déterminante. Elle ne pourra en outre qu'être accentuée par le découpage sous forme de « crédits » des diplômes professionnels - les « *european credits in vocational education and training* » (ECVETS), crédits européens d'apprentissage pour la formation et l'enseignement professionnel -, recommandé par l'Union européenne.

## ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES

Cette évocation rapide de la politique des diplômes menée pendant la période récente montre que l'enseignement professionnel et ses diplômes constituent un système plutôt plastique, facilement mobilisable pour être mis au service de la cause éducative. Cette plasticité est souvent sous-estimée bien qu'on en trouve régulièrement la preuve. Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, de nouvelles orientations ont ainsi été prises par le ministère.

### Une recomposition du niveau V

Alors que la réorganisation du niveau V peut être jugée efficace si l'on se réfère aux objectifs de réforme exprimés dans les mesures mises en place, c'est pourtant une nouvelle restructuration qui est désormais à l'œuvre. Après avoir changé de conformation entre 1985 et 1998, il connaît depuis lors une rénovation qui modifie à nouveau la place et le rôle de ses diplômes.

### La relance du CAP

À partir de 1998, sous l'égide du ministre Claude Allègre<sup>5</sup>, un projet de

relance du CAP est instauré, afin de réhabiliter le diplôme et faire en sorte qu'il redevienne un pôle essentiel de l'enseignement professionnel. Difficile à mettre en œuvre car elle intervient en contradiction avec les mesures précédentes, cette entreprise de re-création du CAP aboutit en avril 2002 à la publication d'un nouveau décret de réglementation du diplôme. Portée par une grande campagne de promotion et reprise par tous les ministres qui succèdent à Claude Allègre, cette politique de rénovation produit rapidement des effets, puisqu'on observe dès 2001 une forte augmentation des inscrits en CAP dans les établissements scolaires : les élèves étaient 67 721 en 2001, 83 237 en 2004 (France métropolitaine et DOM, secteurs public et privé). Parmi eux, nombreux sont les élèves de l'enseignement adapté (sections d'enseignement général et professionnel adapté), qui contribuent par conséquent à alimenter cette forte croissance. Néanmoins, en dépit d'une telle évolution, la part du CAP dans les effectifs scolaires reste très éloignée de ce qu'elle était au début des années quatre-vingt.

Instituée dans un contexte particulier (l'élaboration de la loi de modernisation sociale, le développement des certificats de qualification professionnelle des branches professionnelles, la promotion du modèle « compétences » *versus* « qualification » par le MEDEF...), la reconstruction du CAP intervient comme une réponse du ministère à différents éléments : la persistance des emplois d'exécution, qui ne requièrent pas tous la détention d'un baccalauréat ; le maintien d'un nombre encore élevé de sortants du système éducatif sans diplôme ; la constitution d'un véritable univers des certifications professionnelles

propice aux mises en concurrence, mais aussi l'existence d'un nombre élevé d'actifs non-qualifiés à la situation professionnelle fragile. Rompant avec les principes en vogue dans les années quatre-vingt, cette mesure s'inscrit dans un véritable projet politique, pour mieux définir l'espace économique et social occupé par les diplômes professionnels du ministère de l'Éducation nationale. Le CAP y apparaît comme le diplôme le plus susceptible de favoriser la certification du plus grand nombre et de limiter l'influence des titres extérieurs à l'État. Il n'est pas certain cependant, malgré tous les efforts engagés, que l'attribution d'un nouveau *curriculum* au diplôme et son affichage comme diplôme « de métier » suffise à assurer sa réhabilitation auprès des familles, des enseignants et des conseillers d'orientation, comme auprès des entreprises. Il est peu probable que ce diplôme retrouve une réelle importance dans les lycées professionnels, où les spécialités actuellement proposées servent surtout à la remédiation scolaire. La relance du diplôme n'a pas permis de renouveler réellement son image, ce que confirme la relative désaffection qu'il connaît dans l'apprentissage, où il ne forme plus que 52 % des apprentis<sup>6</sup>. La chute du diplôme est également patente dans la formation continue. Entamée à la fin de la décennie quatre-vingt-dix, elle progresse en parallèle du programme

#### NOTES

5. Ce projet est clairement inscrit dans la « charte des lycées » : « Un lycée pour le XXI<sup>e</sup> siècle – l'enseignement professionnel intégré », ministère de l'Éducation nationale.

6. Contre encore 63 % en 1996, selon Gilles Moreau, *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris, 2003.

de relance et n'est pas compensée par le nombre des candidats à la VAE (le CAP Petite enfance étant l'un des rares CAP à échapper à ce déclin ; c'est aussi l'un des diplômes les plus souvent sollicités dans le cadre de la VAE).

Attaché pendant l'essentiel de son histoire à l'évolution de l'industrie, le CAP ne concerne plus désormais les ouvriers professionnels tels que ceux dont s'est nourrie la figure du « métallo », ouvrier très qualifié et politiquement engagé dépositaire de la « culture ouvrière ». Les CAP en place se situent essentiellement dans le bâtiment, le travail du bois, la réparation automobile, les métiers de bouche, le commerce, les services aux personnes et les arts appliqués. Assuré aujourd'hui d'avoir un avenir au sein de l'institution éducative, ce diplôme n'est plus l'objet de suppressions systématiques. Si les spécialités considérées comme obsolètes sont supprimées par les CPC, une grande liberté d'initiative leur est laissée pour créer de nouvelles spécialités. Les créations *ex nihilo* ne se multiplient pas pour autant, l'offre existante étant déjà très étendue. On compte ainsi 213 CAP en 2006.

### **Un BEP devenu « propédeutique »**

Pour favoriser la réhabilitation du CAP et éviter les confusions entre les deux principaux diplômes du niveau V, le BEP est officiellement devenu un diplôme « propédeutique ». Cet adjectif le désigne dans la loi d'orientation d'avril 2005 et remplace « la double finalité ». Une telle affirmation relève d'une volonté politique, en ce qu'elle contredit la situation objective du diplôme. Qu'elles proviennent de l'analyse des recrutements ou des chiffres

relatifs aux inscrits en première année de bac pro, toutes les données infirment en effet le caractère exclusivement propédeutique du BEP. Entre 1996 et 2005, malgré la rénovation du BEP et la diversification des spécialités de bac pro, les effectifs d'inscrits en bac pro ont cessé de progresser. Deux titulaires de BEP sur trois poursuivent en moyenne leur cursus de formation, mais seulement un inscrit en première année sur deux. En dépit de l'importance accordée par les employeurs à la détention d'un diplôme et des bénéfices qu'apporte le baccalauréat professionnel à ses titulaires sur le marché du travail, les jeunes qui préparent un BEP sont nombreux à interrompre leur scolarité. Ils ne redoublent pas non plus systématiquement lorsqu'ils ont échoué à l'examen et ne peuvent plus se prévaloir de la détention d'un CAP. Pour reconstruire l'identité du CAP, il a en effet été mis fin à l'association du CAP et du BEP.

Lorsqu'on tente de dresser un état des lieux du BEP, la disparité des spécialités, des possibilités d'insertion ou de poursuite d'études qu'elles offrent aux diplômés, donne moins l'image d'un diplôme propédeutique clairement identifiable que celle d'un ensemble éclaté, aux formes très inégales. Comme ces distinctions peuvent s'appliquer aux spécialités d'un même secteur, les typologies par domaine, industriel ou tertiaire, ne sont guère valides. Il existe par exemple de nombreuses différences entre les BEP de l'hôtellerie, de la vente ou du secrétariat, bien qu'ils appartiennent tous au secteur tertiaire. Ces différences tiennent à leur *curriculum*, à leur public, aux modes de relations établies entre le BEP et le baccalauréat (baccalauréat professionnel et baccalauréat technologique), ainsi qu'à la place de

chaque spécialité sur le marché du travail. Si les BEP du tertiaire administratif ne donnent plus accès à l'emploi dans leur domaine de spécialités, ce n'est pas vrai pour ceux de la vente ou de l'hôtellerie.

Pour unifier le diplôme et renforcer son rôle de transition, sa rénovation est en cours : des suppressions ont été décidées, d'autres sont envisagées ; sous l'effet de la concentration des spécialités, le nombre des BEP devrait graduellement passer de 35 spécialités à une vingtaine. Chacune de ces spécialités rénovées devrait cependant pouvoir mener à plusieurs bacs pros, ce qui n'est actuellement le cas que de quelques spécialités. Afin de mieux articuler BEP et baccalauréat professionnel, leurs rénovations sont prévues conjointement ; l'enseignement général, dont la part a déjà été renforcée lors de la rénovation de 1993, doit également être reprogrammé.

Toutefois, malgré cette importante mobilisation en faveur de la réforme du BEP, certains éléments laissent ouvertes quelques interrogations. Ainsi, on constate que l'offre de formation en bac pro est inégalement répartie entre les Régions et les académies, que ce soit par les capacités d'accueil offertes aux jeunes ou par les spécialités proposées dans les établissements. Contrairement aux lycées de l'enseignement privé, tous les établissements publics ne disposent pas d'une offre de baccalauréats assortie aux BEP qu'ils préparent (Abriac, Maillard, Trancard, 2005) [15]. Si des efforts manifestes ont été mis en œuvre pendant plusieurs années pour multiplier les perspectives offertes aux lycéens professionnels, un certain ralentissement s'observe depuis le milieu des années 90. Par ailleurs, dans la mesure où la désignation « propédeutique » du BEP lui



donne une image scolaire, la question de la valeur de ce diplôme sur le marché du travail se pose avec insistance. Or, quelles que soient les actions engagées par le ministère, il est certain qu'une part des élèves inscrits en BEP n'obtiendront pas leur diplôme, que tous les diplômés ne continueront pas leurs études jusqu'au baccalauréat, et que parmi les jeunes préparant un baccalauréat, un certain pourcentage d'échecs persistera. La possession d'un BEP ne peut en conséquence que se révéler utile pour accéder à l'emploi, encore faut-il que ce diplôme conserve du sens pour les employeurs.

## Un niveau IV réorganisé

Afin d'assurer la position du bac pro dans le système éducatif et lui éviter la concurrence d'autres diplômes de niveau IV, les textes institutionnels publiés en 1985 annoncent la disparition des brevets de technicien (BT) et des brevets professionnels (BP). Parmi ces diplômes, ceux qui apparaissent les plus opportuns doivent être intégrés dans des baccalauréats professionnels ou prendre la forme d'un nouveau bac pro. D'abord menée rondement, l'élimination des BT rencontre depuis quelques années divers blocages au sein des CPC : 48 en 1995, ils sont encore une quinzaine, qui rassemblent cependant des

petits flux. Leur suppression est néanmoins programmée.

La situation du BP est différente. Créé en 1926 et réservé à la formation continue, il devient en 1992 un diplôme accessible par la voie de l'apprentissage. En s'ouvrant à un nouveau public, le BP change de statut et de contenu même s'il reste lié à un contrat de travail ; il se transforme en diplôme d'avenir. Le nombre de ses titulaires augmente, passant d'un peu plus de 7 000 en 1985 à près de 20 000 en 2005. La population des candidats adultes régresse sensiblement d'une année sur l'autre, tandis que celle des apprentis ne cesse d'augmenter, les CFA choisissant de développer des filières de formation allant du CAP au BP. Les taux de réussite progressent eux aussi, atteignant plus de 70 % alors qu'ils ne dépassaient pas 50 % lorsque le diplôme ne s'adressait qu'à la formation continue. Cette métamorphose du BP conforte sa position. Après avoir décliné, le nombre des spécialités reste finalement élevé : on dénombre 112 spécialités en 1995, 71 en 1998, 62 en 2006. Excepté dans le cas du bâtiment, où l'offre de bacs pros et de BP se ressemble, les spécialités de l'un et l'autre diplômes ne s'adressent pas aux mêmes activités. Les trois principaux BP concernent le secteur bancaire, la coiffure et les préparateurs en pharmacie, pour des métiers auxquels ne prépare encore aucun bac pro. On ne peut donc pas parler de concurrence entre ces diplômes. Cependant, dans la mesure où la définition du bac pro évolue et où le nombre de ses spécialités augmente, pour en faire aussi bien un diplôme ciblé sur une grande activité qu'un diplôme de métier, les frontières entre les deux diplômes tendent à s'estomper. En raison de cette nouvelle orientation, un projet de

rationalisation de l'offre de BP devrait être prochainement engagé, dans une perspective de « clarification » de l'offre de diplômes au niveau IV.

Par ailleurs, la réforme en cours des baccalauréats technologiques, destinée à mieux assurer leurs liens avec l'enseignement supérieur, devrait modifier le rôle et la place du bac pro dans le système éducatif, où il sera le seul diplôme d'insertion accessible par la voie scolaire<sup>7</sup>. Il est possible cependant que la double finalité de ce baccalauréat, longtemps tenue sous silence pour limiter les poursuites d'études et désormais plus clairement assumée (des mentions à l'examen viennent ainsi d'être créées pour autoriser l'entrée directe en BTS des bacheliers professionnels titulaires des meilleures mentions), bouscule cette situation.

### ***Un nouveau dispositif et un nouveau rôle pour le bac pro ?***

Une autre mesure concerne cette fois le bac pro, jusque-là peu concerné par les grands projets de rénovation. À la suite de la demande adressée par l'UIMM au ministre de l'Éducation nationale en 1999, une nouvelle forme de préparation au bac pro a été mise en place expérimentalement. Elle permet d'accéder au diplôme en trois ans sans passer par un BEP, condition pourtant inscrite dans le décret de réglementation du bac pro. Mis en valeur au nom de la durée trop longue du cursus BEP-bac pro, qui réduirait les vocations et encouragerait l'abandon en cours d'études, mais aussi au nom du nécessaire rapprochement entre les trois catégories de baccalauréat actuellement en place (bac général, bac technologique et bac pro), ce dispositif s'inscrit dans l'objectif de généralisation de l'accès au baccalauréat.

#### **NOTE**

**7.** Sans compter les diplômes des métiers d'art de niveau IV, qui ne concernent que de très petits flux, et les mentions complémentaires de même niveau. Même si les mentions complémentaires sont apparentées à des diplômes, leur définition originale incite à les considérer à part. Elles s'ajoutent en effet à un diplôme et relèvent du même niveau de formation que celui-ci.

Restée dans le cadre expérimental, cette initiative n'a pas encore pris une grande ampleur. Elle incite néanmoins à considérer le BEP comme un diplôme de secours pour les élèves au parcours interrompu. Elle est également fréquemment citée comme moyen d'accélérer les parcours des jeunes et de réduire les coûts de formation, ce qui lui donne une influence notable dans les projets institutionnels visant à renouveler l'économie générale du système de formation. En écartant le BEP et en faisant du bac pro le premier diplôme de référence dans certains domaines professionnels, ce dispositif propose moins un nouveau modèle de formation qu'une nouvelle structuration de l'enseignement professionnel.



En dépit de certaines pesanteurs, qui ont tendance à être survalorisées dans les observations et à occulter ainsi les grands mouvements à l'œuvre, l'offre de diplômes évolue régulièrement. Sa structure est aujourd'hui très différente de celle qui était en place au début des années quatre-vingt, se modifiant au fil d'initiatives ininterrompues. Comme de nouvelles réformes sont en cours, elle sera probablement encore transformée dans la prochaine décennie.

C'est cette évolution plus que l'offre elle-même que l'on peut juger complexe, en raison de mouvements dont l'origine peut être opaque et d'orientations parfois réversibles. Confrontée à cette rapidité et à l'énigme de certaines causes, l'analyse des effets ne peut qu'être difficile. La prévision l'est aussi. Quoi qu'il

en soit, une telle mobilité montre que les diplômes professionnels ont une influence bien plus grande dans l'espace des certifications que ce que pourrait laisser croire la position peu valorisée de l'enseignement professionnel au sein du système éducatif. La présence annuelle, pour les seuls diplômes des niveaux V et IV, d'environ 600 000 candidats dont 40 % ne relèvent pas du système scolaire, le démontre nettement. Les tensions que les diplômes professionnels subissent et la dynamique à laquelle les soumet l'institution éducative apparaissent ainsi révélatrices des multiples enjeux dont ils sont porteurs, qui sont non seulement scolaires, professionnels et économiques, mais aussi politiques et « sociaux », dans le sens le plus large du terme.

## À LIRE

- [1] **Dubet F.**, *L'école des chances – Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil, 2004.
- [2] **Baudelot C.**, « Introduction », pp. 11-23, in **Moreau G.**, coord., *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.
- [3] **Espinasse J.-M., Fourcade B.**, *Fluctuations du marché et insertion des jeunes – Conséquences sur la politique des diplômes*, CPC/Document n° 2004-9, ministère de l'Éducation nationale, 2004.
- [4] **Van Zanten A.**, *Les politiques d'éducation*, Paris, Que sais-je ?, 2003.
- [5] **Chauvel L.**, *Le destin des générations*, Paris, PUF, 1998.
- [6] **Prost A.**, « Histoire d'une décision : la création du baccalauréat professionnel », pp. 95-111, in **Moreau G.**, coord., *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.
- [7] **Pillet M.**, « La création du baccalauréat professionnel. Les processus de décision », *Formation-Emploi*, 52, 1995.
- [8] **Dugué E.**, « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du travail*, 3, pp. 273-292, 1994. **Ropé F., Tanguy L.**, *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- [9] **Bouyx B.**, « Les diplômes de l'enseignement technique et professionnel : 1980-1995 », revue *Éducation & formations*, n° 45, MEN-DEP, pp. 71-78, 1996.
- [10] **Cornu R.**, *Éducation, savoir et production*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2001.
- [11] **Cahuzac E., Maillard F., Ourtau M.**, « Conception du diplôme et formes d'usage du CAP », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29, n° 2, pp. 377-399, 2000.
- [12] Groupe des enseignements technologiques, « L'avenir du niveau V », Collection des études, n° 56, CEREQ, 1990.
- Tanguy L.**, « Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? », *Rapport au Secrétariat d'État à l'enseignement technique*, Paris, La Documentation française, 1991.
- [13] **Maillard F.**, « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance du CAP », *Formation-Emploi*, n° 89, pp. 65-78, 2005.
- [14] **Brucy G.**, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique (1880-1965)*, Paris, Belin, 1998.
- [15] **Abriac D., Maillard F., Trancard D.**, 2005, « La diversité de l'offre de formation », pp. 37-55, in Les formations professionnelles de premier niveau dans les spécialités du tertiaire administratif, les *Dossiers du Haut Comité Éducation-Économie-Emploi*, n° 1, ministère de l'Éducation nationale, 2005.