

*Qu'évalue-t-on avec les épreuves
du baccalauréat professionnel ?*

Claudie VUILLET

Inspectrice générale honoraire
de l'Education nationale

Dominique SICILIANO

Inspecteur général honoraire
de l'Education nationale

N° 10

Novembre 2003

Rapport établi à la demande du
Haut Conseil de l'évaluation de l'école

**Rapport établi à la demande
du Haut Conseil de l'évaluation de l'école**

Directeur de la publication : Christian FORESTIER

Secrétariat général : 3-5, bd Pasteur 75015 – PARIS

Tel : 01 55 55 77 41

Mèl : hcee@education.gouv.fr

ISSN en cours

Conception et impression : DEP/Bureau de l'édition

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5	
 PREMIERE PARTIE : NAISSANCE ET DEVELOPPEMENT D'UN DIPLOME PROFESSIONNEL INNOVANT		
1.1. CREATION DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL		
1.1.1. Un peu d'histoire	7	
1.1.2. Quelques questions soulevées en 1985 par la mise en place du nouveau diplôme	9	
1.2. LE ROLE CROISSANT DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL DANS L'ACCES DES GENERATIONS AU NIVEAU IV		12
1.3. COMBIEN DE SPECIALITES DE BACCALAUREAT PROFESSIONNEL ET SELON QUELLES LOGIQUES DE CREATION ?		13
1.4. LE BAC. PRO., DIPLOME PROFESSIONNEL PREPONDERANT AU NIVEAU IV		
1.4.1. Quantitativement	15	
1.4.2. Complémentarité ou concurrence des diplômes de niveau IV	16	
 DEUXIEME PARTIE : QUELLES COMPETENCES ET CONNAISSANCES SONT EVALUEES PAR LES EPREUVES DES BACCALAUREATS PROFESSIONNELS ?		
2.1. CLARIFIER LES CONCEPTS		
2.1.1. Compétences et qualification	19	
2.1.2. Les référentiels des diplômes professionnels : de quoi parle-t-on ?	23	
2.1.3. La diversité des modes d'accès à la certification : une caractéristique des diplômes professionnels.....	25	
2.1.4. Compétences générales et compétences professionnelles, légitimité de la distinction.....	25	
2.1.5. La formation en entreprise dans les Baccalauréats professionnels	30	
2.2. LES EPREUVES DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL		
2.2.1. Le cadrage national de la certification	30	
2.2.2. Qu'évalue-t-on par les épreuves ponctuelles ?.....	33	
2.2.3. Qu'évalue-t-on par les épreuves validées par CCF ?	34	
2.2.4. Qu'évalue-t-on lors de la validation des acquis de l'expérience ?.....	35	

TROISIEME PARTIE : LA FINALITE DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL EN QUESTION ?

3.1. L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES BAC. PRO., UNE REUSSITE, MALGRE DES DIFFICULTES DANS QUELQUES SPECIALITES	
3.1.1. Qualité de l'insertion à court terme (enquête I.V.A.).....	37
3.1.2. La situation des bacheliers professionnels trois ans après leur sortie de formation initiale (enquête Génération 98 du CEREQ)	39
3.2. LA POURSUITE D'ETUDES DES BACHELIERS PROFESSIONNELS	
3.2.1. Une réalité difficile à quantifier	41
3.2.2. Un discours politique qui a évolué dans le temps	43
3.2.3. Réussites et échecs selon les choix de filières.....	45
3.3. FAUT-IL DIVERSIFIER LES PUBLICS SCOLAIRES POUVANT PREPARER UN BACCALAUREAT PROFESSIONNEL ?	
3.3.1. Les publics actuels	46
3.3.2. Préparer un Baccalauréat professionnel en 3 ans après la classe de troisième ?	47
CONCLUSION.....	53
Liste des références	54

QU'ÉVALUE-T-ON AVEC LES ÉPREUVES DES BACCALAUREATS PROFESSIONNELS ?

INTRODUCTION

Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a décidé d'inscrire à son programme de travail de l'année 2003 un thème relevant de l'enseignement professionnel :

« Qu'évalue-t-on avec les épreuves des baccalauréats professionnels ? »

Prendre un diplôme professionnel comme objet d'étude impose des précautions particulières qui ne sont pas de pure forme. Elles tiennent en premier lieu à la complexité institutionnelle d'élaboration des diplômes professionnels dans le cadre des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) : l'explicitation des compétences certifiées par la possession du diplôme est le fruit d'analyses conduites par plusieurs partenaires (parmi lesquels des représentants employeurs et salariés des professions concernées), lesquels confrontent leurs perceptions des besoins de formation, leurs conceptions du diplôme, leurs interprétations des études disponibles sur les besoins de qualification de la branche professionnelle. Les ajustements sont plus ou moins longs et difficiles mais les **référentiels** qui en résultent ont ainsi gagné l'adhésion nécessaire des partenaires.

Quelle est alors la légitimité d'une expertise extérieure à ce processus ? Quelles en sont les limites ? Quels objectifs les rapporteurs peuvent-ils raisonnablement se donner dans la conduite de leur étude ?

Un autre ordre de précautions tient à la relative jeunesse du baccalauréat professionnel, créé en 1985, et à la place centrale qui est désormais la sienne dans l'architecture des diplômes et dans la politique éducative. Sa création et son développement ont modifié non seulement la voie professionnelle, son organisation, son positionnement et ses finalités mais ils ont également contribué aux évolutions qui affectent actuellement les voies générales et technologiques. S'il est opportun d'identifier les points forts et les fragilités éventuelles de ce diplôme, il serait sans doute dangereux d'ajouter de l'instabilité à un système qui n'a peut-être pas encore atteint son point d'équilibre.

Ce rapport prend appui sur un certain nombre d'études effectuées soit par le Ministère, dans le cadre des CPC, du Haut Comité éducation-économie-emploi, de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, des Inspections générales, soit par des organismes extérieurs (CEREQ, Instituts universitaires en sciences sociales et analyse du travail, branches professionnelles). Les ouvrages, dossiers et articles cités figurent sur une liste en annexe au rapport. Par ailleurs, des entretiens ont été conduits avec des représentants des milieux professionnels, des responsables du Ministère, avec des Inspecteurs généraux chefs de projet dans les CPC, avec les Doyens des groupes Sciences et techniques industrielles et Économie et gestion, ainsi qu'avec des Inspecteurs généraux des disciplines générales impliqués dans la conception des épreuves générales et des programmes qui leur correspondent. Une réunion de travail avec des représentants du SNET-AA a par ailleurs été tenue. Enfin, les rapporteurs ont exploité leur propre expérience et les contacts qu'ils ont conservés dans les académies avec les corps d'inspection territoriaux et un certain nombre d'enseignants des classes conduisant au baccalauréat professionnel.

Dans une première partie, nous reviendrons sur l'histoire des diplômes professionnels, en situant le contexte dans lequel le Baccalauréat professionnel a été créé. Nous examinerons la place qu'il a pris, progressivement dans le système éducatif, ainsi que le rythme et les modalités de son développement.

Dans une deuxième partie, nous présenterons la nature et le mode de définition des compétences qu'il atteste, que leur mise en place relève de l'enseignement professionnel ou de l'enseignement général. Les questions relatives à la pertinence des épreuves, de leur forme (ponctuelles ou en cours de formation), à la lisibilité générale du diplôme pour tous les types de candidats seront ainsi abordées.

Enfin, la finalité essentiellement professionnelle du diplôme, examinée de la manière la plus fine possible selon les spécialités, sera confrontée à un usage émergent du diplôme comme passeport pour la poursuite d'études. Cette fonction, prévisible lors du choix de 1985 de dénommer « baccalauréat » ce diplôme professionnel de niveau IV, est-elle sur le point d'inscrire le Baccalauréat professionnel dans la liste des diplômes à double finalité ? Cette question est primordiale à l'heure où s'ouvre, à titre expérimental, une nouvelle voie d'accès en trois ans au Baccalauréat professionnel, pour des élèves issus de troisième qui n'auront pas l'obligation de préparer d'abord un BEP (ou un CAP). Mais alors, quelles seront les positions et les fonctions respectives du Baccalauréat professionnel et du Baccalauréat technologique dans l'enseignement secondaire français ?

PREMIERE PARTIE : NAISSANCE ET DEVELOPPEMENT D'UN DIPLOME PROFESSIONNEL INNOVANT

1.1.CREATION DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL

1.1.1. Un peu d'histoire

Né en 1985, le Baccalauréat Professionnel est le dernier diplôme créé sanctionnant une formation de niveau IV attestant une compétence professionnelle dans l'enseignement secondaire français.

C'est en janvier **1959** que le **Brevet de Technicien**, premier diplôme national attestant une compétence professionnelle de niveau IV était créé. Le décret 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, pris en application de l'ordonnance 59-45 du 6 Janvier 1959, disposait dans son article 34 des modalités de la formation des techniciens et du Brevet de technicien, diplôme sanctionnant cette formation (l'article 35 créait le Brevet de technicien supérieur).

L'objectif de la réforme était la généralisation à terme, de la scolarité du premier cycle (Loi relative à l'éducation de juillet 1975) et le report à la fin de la troisième du palier d'orientation entre toutes les filières générales, technologiques et professionnelles. Les formations dispensées dans le second cycle technologique tant dans le secteur industriel que dans le secteur tertiaire avaient la mission de répondre aux besoins en personnels qualifiés de niveau IV, techniciens, qui émanaient des secteurs de la production et des services.

Le faible développement des sections préparatoires au Brevet de Technicien, l'important appel de main-d'œuvre qualifiée créé par l'expansion économique conduisent le gouvernement et le Ministre de l'Education Nationale, dans les années 1966-1967, à réorienter la réforme, à promouvoir l'enseignement technique. C'est ainsi que fut prise la décision de créer le **Baccalauréat de technicien (1968)** (1) et le **Brevet d'études professionnelles (1969)**.

L'utilisation du terme « baccalauréat » était volontairement choisie pour marquer l'importance des formations technologiques, leur spécificité etc... L'effet d'affichage était recherché et, avec le recul du temps, on peut considérer qu'il a effectivement joué son rôle.

Il faut toutefois rappeler que l'institution patronale recevait assez mal la double finalité du Baccalauréat de technicien – le titre de bachelier autorisant la poursuite d'études et la qualification de technicien l'accès à l'emploi - en même temps qu'elle récusait le Brevet d'études professionnelles . Les deux diplômes furent en fait imposés par une décision prise au plus haut niveau. Cela se passait, surtout pour le baccalauréat de technicien, dans un contexte économique très favorable, caractérisé par une forte croissance et le plein emploi dans la quasi-totalité des secteurs.

On remarque que c'est l'ensemble du dispositif de formation technologique et professionnelle du second cycle qui était remanié (niveau V et IV de formation).

Au début de la décennie 1980 plusieurs indicateurs mettaient en évidence les points suivants :

- Les titulaires du Baccalauréat de technicien, majoritairement, poursuivent leurs études, notamment en section préparatoire au BTS ou au D.U.T.
- De ce fait, **une demande forte de techniciens de niveau IV** est exprimée par les responsables de divers secteurs économiques tant pour les emplois couverts par les formations existantes que dans les secteurs non couverts, tels que la maintenance des biens d'équipements industriels, la maintenance des biens d'expression et de consommation .
- Cette absence ou insuffisance de professionnels de niveau IV conduit trop souvent à utiliser les titulaires de BTS qui sont alors sous-qualifiés.
- La poursuite d'études touche également à un moindre degré les titulaires de Brevet de technicien qui n'ont pas été transformés en Baccalauréat de technicien.

Il devient évident que le développement des formations de niveau IV s'impose. Pour cela il est nécessaire :

- d'actualiser les formations existantes et d'accélérer leur développement,
- de diversifier les formations de niveau IV.

A cet effet, sur le dernier point notamment, une large réflexion s'engage sous l'impulsion de Claude Pair nommé Directeur des lycées en 1981 par le ministre Alain Savary.

Aussi bien le groupe « horizontal » de travail chargé de réfléchir au devenir des LEP, que le groupe permanent du C.I.C. (Comité Interprofessionnel Consultatif) créé en 1983 et installé début 1984, que le groupe de travail sur l'évolution des lycées animé par Antoine Prost qui propose « comme objectif, à l'horizon 1993, de conduire 80 % des jeunes d'une génération jusqu'au terme d'une scolarité de second cycle, court ou long », n'envisagent de créer un nouveau diplôme. Seul le syndicat (FEN) des proviseurs de LEP réclame en 1984 la création d'un diplôme de niveau IV. En juillet de cette année, le groupe « horizontal » reprend cette idée et envisage de repenser la fonction du Brevet de technicien.

Le changement de gouvernement va accélérer et modifier le processus de réflexion ; Laurent Fabius forme le 17 Juillet 1984 le nouveau gouvernement avec Jean-Pierre Chevènement à la tête du Ministère de l'Education Nationale et Roland Carraz, son Secrétaire d'Etat à l'enseignement technique. Celui-ci crée le 1er octobre la **Mission Education Entreprises** et en confie la présidence à Daniel Bloch. Cette instance joue un rôle important dans la réflexion menée sur la création d'un nouveau diplôme professionnel de niveau IV et **propose de l'appeler « Baccalauréat professionnel »**, sa préparation étant exclusivement assurée par les LEP.

En avril 1985, le Ministre de l'Education Nationale propose :

- la transformation des LEP en Lycées professionnels,
- la création d'un nouveau corps enseignant pour les Lycées professionnels (LP),
- la création du Baccalauréat professionnel.

Le Premier Ministre, qui accepte ces propositions, les annonce publiquement à la télévision le 22 Avril 1985.

Le Baccalauréat professionnel est mis en place à titre expérimental dans 63 établissements à la rentrée de septembre 1985, une circulaire spéciale de rentrée en fixe les modalités en juillet.

Le Baccalauréat est officiellement créé par un décret du 27 novembre 1985. La loi-programme n° 85-1371 relative à l'enseignement technologique et professionnel est promulguée le 23 décembre 1985.

Un décret du 11 mars 1986 définit le règlement général du Baccalauréat professionnel. Le dispositif est complété par la création d'un nouveau corps de professeurs pour les Lycées professionnels comportant deux grades : PLP1 et PLP2 (2). Le premier grade sera mis en extinction par une intégration progressive dans le grade de PLP2 et par la fin du recrutement de PLP1.

Les conditions d'accès au deuxième grade, PLP2, s'alignent sur celles des CAPET et à l'élévation du niveau est associée une durée de formation de deux années en ENNA. Toutefois, demeurent les problèmes posés pour le recrutement dans les spécialités à petit flux qui, généralement, ne sont pas présentes dans les formations universitaires.

1.1.2. Les questions soulevées par la mise en place du nouveau diplôme

L'intervention du Baccalauréat professionnel dans le système établi du niveau IV suscitait un certain nombre d'interrogations qui ont été mises au débat devant le Groupe permanent du CIC du 16 Avril 1985 par Dominique Siciliano à la demande de Claude Pair. L'actualité de ce texte nous incite à en intégrer de larges extraits dans ce rapport.

« ...A/ Appellation des diplômes

Sans considérer qu'il s'agit du problème premier, il ne faut pas nier que le choix de l'appellation a une réelle importance. Son impact sur les candidats à une formation, sur leurs proches ainsi que sur les partenaires des milieux économiques est un élément important qu'il ne faut pas sous-estimer. Cela dit, si l'adjectif professionnel peut donner une valeur toute neuve au terme « baccalauréat », à contrario, il peut dévaloriser les titres existants et plus particulièrement le brevet de technicien qui se trouvera laminé entre deux baccalauréats. Affirmer qu'un baccalauréat a un caractère professionnel peut être reçu comme l'affirmation que les autres diplômes technologiques de niveau IV n'ont pas ce caractère.

Par ailleurs, au regard des conventions collectives qui prennent en compte ou font référence aux diplômes existants, il y a une nouvelle donnée à intégrer.

L'utilisation du nom « baccalauréat » ne peut être une clause de style. Son acception propre ne peut subir d'altération. Cela nécessite que soient pleinement acceptées les conséquences de l'utilisation du terme, pour ce qui relève :

- de l'accès aux enseignements supérieurs
- de l'équivalence pour accéder à certaines formations
- de l'accès à des concours etc...

Au-delà de ces aspects, il faut encore **donner au « baccalauréat professionnel » une définition claire et rigoureuse de sa finalité afin de la situer sans ambiguïté par rapport au baccalauréat de technicien.**

B/ Structure de formation

La diversification des formations de niveau IV ne doit altérer, ni la densité, ni la spécificité, ni la qualité des deux formations existantes. Cela revient notamment à ne pas remettre en cause la double finalité du baccalauréat de technicien et son développement, même si une analyse des seules données statistiques montre que le flux de sortie vers la vie active est globalement faible. Il faut en ce domaine prendre en considération des réalités qui sont :

- l'insuffisance du développement des sections préparatoires à ce diplôme qui constituent le vivier naturel des B.T.S. et des D.U.T.,
- les modes d'organisation du travail qui privilégiaient la bipolarisation niveau V – niveau III,
- l'expression très récente de l'intérêt que l'institution patronale porte au niveau IV dans le secteur de la production des biens d'équipement industriels, qui va dans le sens du développement des baccalauréats de technicien.

B. 1/ Les viviers des formations de niveau IV

L'élargissement du vivier de formation aux élèves titulaires du B.E.P. introduit et généralise la notion de « filière », laquelle peut s'appliquer à une famille professionnelle ou à une spécialité. Il faut se poser la question de la qualité du « socle » de la filière, des moyens qui permettent de la restaurer ou de la maintenir, alors que se manifestent des inquiétudes, quelquefois assez vives, au sujet du « niveau » des élèves et des résultats aux examens.

La qualité du vivier B.E.P. en L.E.P. constitue l'élément fondamental de la réussite de l'entreprise « baccalauréat professionnel » ! Les moyens d'une authentique lutte contre l'échec scolaire doivent être rapidement et activement mis en œuvre et cela passe obligatoirement par la compétence des maîtres donc par leur formation initiale et continue.

B. 2/ Les établissements de formation

Les lycées techniques ou polyvalents entrent, par leur vocation première et par le niveau de compétence de leurs maîtres, de plein droit dans le champ d'application du baccalauréat professionnel. Il reste que l'aspect numérique ne peut prendre un caractère significatif que par la dévolution de la préparation aux L.E.P. Cela pose alors le problème de la nécessaire élévation de la qualification des maîtres de ces établissements non seulement pour répondre à cette nouvelle mission, mais également pour contribuer à l'amélioration de la qualité des formations qui constituent le vivier. Rompre les cloisonnements historiques entre lycées et L.E.P., « désenclaver » les L.E.P., cela ne peut s'effectuer qu'avec des mesures nourries de qualités porteuses d'avenir. Aussi spectaculaires qu'elles puissent être, toutes fausses mesures renforceraient le décalage et la dévalorisation des L.E. P.

B. 3/ Les maîtres assurant la formation

Il ressort du paragraphe précédent que l'élévation de la qualification des maîtres de L.E.P. , pour atteindre celle de certifié, est le problème à la fois le plus urgent et le plus délicat à résoudre. Il semble possible de l'aborder par une démarche qui consisterait d'une part à distinguer les actions à mener en direction des professeurs des disciplines générales de celles à

conduire pour les professeurs des disciplines professionnelles, d'autre part à faire des choix de secteurs professionnels selon un échéancier afin de concentrer les moyens dans les actions sectorielles successives.

B. 4/ Les grands objectifs de formation

Pour effectuer une première approche en vue de la définition des objectifs de formation il est nécessaire, au préalable, de répondre à la question suivante : le baccalauréat professionnel doit-il introduire un nouveau profil authentiquement différent de celui qui caractérise le brevet de technicien ? (Il paraît évident d'exclure d'introduire une dualité avec le baccalauréat de technicien).

Si la réponse est positive, il faut alors définir les types d'emploi prévisibles, les compétences, etc... Bâti à partir de cela les référentiels pour les différentes spécialités du nouveau diplôme et définir l'organisation de la formation.

Cette démarche présente l'avantage de poser et de résoudre tout à la fois le problème de la coexistence du brevet de technicien et du baccalauréat professionnel, ce dernier se substituant à certains des B.T. existants, les autres devenant des baccalauréats de technicien.

Cela dit, le qualificatif « **professionnel** » ne peut induire des objectifs de formation porteurs d'un caractère réducteur sous prétexte d'une plus grande efficacité immédiate. Les options à prendre seront significatives de la cohérence qui doit exister entre les actions entreprises jusqu'à ce jour et l'expression des intentions à l'égard du système éducatif en général et des enseignements technologiques et professionnels en particulier. A la « rupture technologique » doit correspondre une « rupture pédagogique » qui ait comme première caractéristique de miser sur l'intelligence.

Si l'on fait une comparaison avec l'opération baccalauréat de technicien des années 1966/1968, on remarque que la situation présente est à l'opposé de celle de l'époque : difficultés économiques consécutives aux chocs pétroliers, au vieillissement de secteurs industriels, importance du chômage, faible croissance, intrusion massive du couple électronique informatique qui modifie la physionomie des modes d'organisation du travail etc...

Cela incite à penser que si en période de croissance et de plein emploi on peut s'attendre à une certaine « bienveillance » des utilisateurs des jeunes sortant du système de formation quant aux compétences acquises, en période de faible croissance et de chômage il en ira différemment, ce qui représente une raison supplémentaire de ne pas commettre d'erreur dans la définition des objectifs.

B. 5/ Les diplômes

Dans le dernier alinéa du § A est indiquée la nécessité d'une définition claire et rigoureuse de la finalité du baccalauréat professionnel afin de le situer sans ambiguïté par rapport au baccalauréat de technicien . Celui-ci, par la rédaction très explicite de l'article premier du décret de création, a une double finalité : le diplôme confère le grade de bachelier et la qualité de technicien.

Dans la logique du dispositif, **le baccalauréat professionnel ne peut avoir de double finalité. La finalité professionnelle est marquée par son titre même, ce qui n'interdit pas, par ses contenus de formation, l'accès à des formations technologiques supérieures** existantes ou à définir, soit directement, soit par l'intermédiaire de passerelles.

Le diplôme du baccalauréat professionnel doit être accessible par la voie de la formation continue pour abonder le flux très modeste des diplômés de niveau IV par le Brevet Professionnel et offrir, tant aux titulaires du CAP ou du BEP engagés dans la vie active qu'aux professionnels confirmés, la poursuite d'études vers le niveau IV... »

1.2. LE ROLE CROISSANT DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL DANS L'ACCES DES GENERATIONS AU NIVEAU IV

Entre le début des années 80 et **2002**, la **proportion de bacheliers dans une génération est passée** de 24,8 % à **61,8 %**. Très rapide entre 1985 et 1995 consécutivement à la création du Baccalauréat professionnel, elle s'est ensuite ralentie. **L'écart de 37 points entre 2002 et le début des années 80 n'est imputable au Baccalauréat général que pour moins de 15 points, pour 12 points au Baccalauréat technologique et pour 11 points au Baccalauréat professionnel (3).**

Le taux d'accès au niveau du Baccalauréat est, en 2001, proche de 70 % (toutes formations confondues).

Par rapport aux ambitions affichées par le rapport annexé à la loi d'orientation de 1989, ces résultats sont certes en retrait. Dans son rapport d'activité 2001-2002 (4), le Haut Comité éducation-économie-emploi souligne la part prise par le Baccalauréat professionnel dans la progression rapide du taux d'accès au niveau du baccalauréat et montre que les marges de manœuvre les plus importantes pour avancer encore vers l'objectif des 80 % sont au niveau de l'enseignement professionnel :

- Les sorties en cours de formation professionnelle sans diplôme restent importantes en cours de cycle BEP (et CAP). Elles atteignent, par exemple 11,7 % des effectifs au cours de la seconde professionnelle (première année de BEP) en 2000, pourcentage en augmentation régulière depuis 1997. En fin de première professionnelle, le taux de passage en terminale du Baccalauréat professionnel n'est, en 2000, que de 83,7 % alors qu'il était de plus de 86 % en 1995. Compte tenu des abandons, réorientations, sorties de BEP, avec ou sans diplôme, la DESCO a calculé qu'actuellement, **sur 100 jeunes entrés en seconde professionnelle, 47 accèdent au niveau IV par la voie professionnelle ou par la voie technologique et que 36,7 obtiennent le baccalauréat**. Les abandons en cours d'études affaiblissent le « rendement » de la voie professionnelle. Les raisons de ces abandons sont diverses : l'âge et les besoins socio-économiques des jeunes concernés, la lassitude après des réorientations ou des empilements de cycles et de contenus qui n'évitent pas toujours les redondances, les déceptions consécutives à certaines décisions d'orientation ou d'affectation... Agir sur ces causes d'abandon permettrait d'accroître les performances de la voie professionnelle, y compris en matière de poursuite d'études.
- **Le taux de poursuite d'études après une terminale BEP (ou CAP) ne dépasse guère 50 % depuis 1996**, soit 15 % vers la première d'adaptation et 35 % vers la première professionnelle. Ces taux sont calculés par rapport aux effectifs en classe terminale (et non par rapport aux diplômés). Pour les seules terminales BEP, le taux de passage en première professionnelle atteint 39,6 % à la rentrée 2002 (soit 1,5 points de plus qu'à la rentrée 2001). On peut regretter l'absence de données

statistiques par spécialité de formation : les taux de poursuite d'études après certains BEP sont, on le sait, très élevés. Mais à quel niveau et pour quels BEP ? Dans le débat actuel sur la double finalité du BEP, sur le recul de sa finalité professionnelle, la mesure exacte des taux de sortie des diplômés, par spécialité, s'avère indispensable. Or elle est impossible par la seule interrogation des bases de données existantes à la DEP.

- **Enfin, au fil des années, l'orientation vers la première d'adaptation s'est effritée** (passant de 20 % en 1989 à environ 15 % en 2001 et 14,6 % en 2002). Cette situation paraît paradoxale alors même que les bacheliers professionnels manifestent un désir croissant de poursuite d'études. Est-elle pour autant réversible ?

1.3. COMBIEN DE SPECIALITES DE BACCALAUREAT PROFESSIONNEL ET SELON QUELLES LOGIQUES DE CREATION ?

Il existe, à la session d'examen 2003, 44 Baccalauréats professionnels dont certains comportent des options. Compte tenu de l'éloignement relatif de certaines options d'un même diplôme (ainsi en est-il de la spécialité Maintenance des véhicules automobiles qui comporte les options « bateaux de plaisance », « motocycles », « véhicules industriels », « voitures particulières »), il est préférable de se référer au nombre de spécialités (options dénombrées) soit **64 en 2003** et bientôt **65 compte tenu de la récente création du Baccalauréat professionnel Microtechniques**.

En fait, l'essentiel des créations est intervenu entre 1986 et **1991**. Lors de la session 1991, le Baccalauréat professionnel se déclinait en **48 spécialités** (dont 3 avaient déjà connu une rénovation depuis leur création).

Depuis 1995, ainsi que le montre le tableau ci-après, **l'activité des C.P.C. consiste davantage en rénovations qu'en créations de diplômes**. Il faut toutefois noter que les rénovations sont souvent beaucoup plus qu'un simple « toilettage » de référentiels et que certaines nécessiteraient des évaluations plus instrumentées que celles qui ont cours actuellement.

1995	3 rénov. 2 créations	3 abrogations	Pilot. Syst.prod.aut. Productique méca. opt.. décolletage
1996	2 rénov.	2 abrogations	
1997	3 créations		Aéronautique-2opt. Mise en oeuv. des matériaux opt. ind. textiles
1998	4 rénov.	4 abrogations	
1999	1 rénov. 1 création	1 abrogation	Traitement de surfaces
2000	1 rénov. 1 création	1 abrogation	Pressing et blanchis.
2001	5 rénov.	5 abrogations	
2002	5 rénov.	3 abrogations dt 1 transf. en 3 options	
2003	? rénov. 1 création	? abrogations	Microtechniques

(d'après REFLET, base de données CEREQ – dans la dernière colonne figure l'intitulé des créations décomptées dans la 2^e colonne – par ailleurs, les années sont celles de publication des arrêtés de création ou d'abrogation)

Dès 1989, la problématique de création de nouvelles spécialités était ainsi formulée, dans le cadre du Secrétariat général des C.P.C., par Bernard Hillau cité par Benoit Bouyx (5) :

« En préservant un certain équilibre entre *profondeur* et *ouverture* de la spécialité, deux écueils pourraient être évités :

- l'un qui consisterait à démultiplier les spécialités de baccalauréat professionnel selon une structure très fragmentée des métiers et des emplois que reflète l'ancien découpage des C.A.P.. Cet écueil est d'autant plus difficile à éviter qu'il correspond à l'expression naturelle des besoins de qualification des entreprises. Son inconvénient majeur, lié à la spécialité étroite de la formation, réside dans un moindre potentiel de mobilité et d'adaptation au changement de la personne formée. Dans un marché du travail très fluctuant, elle peut conduire à une sorte d'enfermement sectoriel des personnels qualifiés, et, à terme, à des difficultés d'emploi ;

- l'autre réside dans une définition très large, tout à fait transversale, et finalement désincarnée, des spécialités de diplômes. Le risque encouru serait d'éloigner le contenu du diplôme d'une véritable pratique professionnelle et de lui enlever toute cohérence technologique. Les spécialités de diplôme sont définies par le champ professionnel à l'intersection d'une « fonction » et d'un « domaine ». La fonction garantit l'ancrage du diplôme sur une pratique professionnelle finalisée : maintenance, production, prospection-vente... Le domaine ou les domaines associés (électricité, mécanique, finances-comptabilité...) garantissent l'homogénéité de la formation et de la cible d'emplois envisagés ».

Les spécialités existantes semblent se référer, selon les cas, soit à des branches professionnelles (Aéronautique, Plasturgie, Travaux publics, Industries graphiques...), **soit à des métiers** au sens traditionnel du terme (Restauration, Alimentation, Métiers d'art, Equipements et installations électriques, Commerce...), **soit à des fonctions** (Etude et définition de produit industriel, Pilotage de systèmes de production automatisée, Maintenance, Vente...), **soit à des domaines de compétences mobilisables dans l'ensemble des activités industrielles, commerciales et de services** (Comptabilité, Secrétariat, Services, Microinformatique et réseaux...).

Cette analyse brouille peut-être les classements habituels de spécialités. Elle montre en tout état de cause que ceux-ci obéissent à des logiques diverses, invoquées de manière parfois contradictoire selon les fins poursuivies. Ainsi la nouvelle nomenclature des spécialités de formation (N.S.F.) officialisée par le décret interministériel du 21.6.94 laisse quelque peu songeur. Les « Services » associent, dans un ensemble assez hétérogène, les spécialités Hygiène et environnement, Logistique, Exploitation des transports, Industries graphiques, Métiers de l'alimentation, Métiers de la sécurité et bien sûr l'ensemble des spécialités tertiaires dont 3 d'entre elles (Commerce, Secrétariat, Comptabilité) correspondent à 48 540 candidats au Baccalauréat professionnel session 2003, soit 42 % de l'ensemble des candidats.

Bernard Fourcade (6) constate d'ailleurs dès 1997 « **une situation paradoxale dans la mesure où ce diplôme a été voulu par le patronat de l'industrie mais, après plusieurs années de créations de spécialités et de fonctionnement du système, il apparaît comme un diplôme statistiquement tertiaire** ».

Les « poussées » internes au système de formation (notamment les flux de diplômés de niveau V importants dans certaines spécialités) ont sans conteste contribué à la physionomie actuelle des spécialités de Baccalauréat professionnel. La création envisagée, après avoir été si longtemps différée, d'un Baccalauréat professionnel sanitaire et social se situe dans cette

même logique de facilitation de poursuite d'études pour les quelques 50 % de titulaires du B.E.P. carrières sanitaires et sociales qui se retrouvent en difficulté sur le marché du travail.

Ainsi, l'offre de Baccalauréats professionnels apparaît-elle raisonnablement diversifiée, marquée d'abord par l'expression des besoins de qualification des entreprises, mais également par la nécessaire transformation interne du service public d'éducation et de formation professionnelle.

Le contexte institutionnel de la décision de création, de maintien, de rénovation des diplômes professionnels est apprécié par les partenaires. Le nombre de Commissions professionnelles consultatives (18), la complexité de gestion des groupes de travail qui s'y déploient (une centaine par an pour l'ensemble des diplômes en chantier) ont pu être pointés, au cours des années 80, comme un frein aux évolutions et un obstacle à la restructuration de l'offre de diplômes. La manière dont a été géré le développement des baccalauréats professionnels est somme toute plutôt rassurante quant à l'efficacité de l'institution.

Il reste que **la démarche de création ou de rénovation initialement définie doit être poursuivie :**

- **étude d'opportunité conduite avec les professionnels en cas de création d'un nouveau Baccalauréat professionnel,**
- **évaluation des usages du diplôme existant dans le cas d'une rénovation, en associant à cette évaluation tous les partenaires à la création.**

Des évaluations produites en interne par des enseignants, des formateurs, des inspecteurs sont certes nécessaires mais elles ne peuvent suffire à produire les informations permettant de construire un diplôme repositionné et actualisé. Faire l'économie de cette instrumentation préalable à l'écriture du Référentiel d'activités professionnelles risquerait de provoquer un glissement du Référentiel de certification vers des contenus plus « scolaires » risquant d'affaiblir à terme le caractère professionnel du diplôme. Si les membres des C.P.C. ne peuvent eux-mêmes conduire ces évaluations, des organismes extérieurs peuvent effectuer ce travail selon un protocole discuté en C.P.C.. Cette procédure a été utilisée à plusieurs reprises au cours des années passées (7). Elle ne doit pas être abandonnée.

1.4. LE BACCALAUREAT PROFESSIONNEL, DIPLOME PROFESSIONNEL PREPONDERANT AU NIVEAU IV

1.4.1. Quantitativement

Le tableau ci-après permet de situer le poids du Baccalauréat professionnel par rapport au Baccalauréat technologique : 92 499 Baccalauréats professionnels délivrés **en 2001** (France métropolitaine + DOM – public + privé) pour 147 944 Baccalauréats technologiques **soit plus de 6 bacheliers professionnels pour 10 bacheliers technologiques (0,62)** et cette proportion n'a cessé de croître depuis 1995 où le rapport s'établissait à 0,48, soit moins de 5 bacheliers professionnels pour 10 bacheliers technologiques. Certes, ce rapport évolue relativement lentement du fait de la croissance soutenue du nombre de Baccalauréats technologiques délivrés. Mais une forte incertitude peut naître à l'avenir si ces diplômes recrutent de manière directement concurrentielle pour des durées de formation identiques (3 ans) parmi le même public scolaire des élèves de classe de troisième.

Le panorama des **diplômes professionnels de niveau IV** est marqué désormais par la très forte prépondérance du **Baccalauréat professionnel : plus de 82 %** des diplômes délivrés à

ce niveau lors de la session 2001. Mis à part le **Brevet professionnel** qui résiste bien (**15,5 %**) et qui conserve un certain caractère promotionnel pour les titulaires de C.A.P., les autres diplômes professionnels de niveau IV semblent présenter soit un caractère « résiduel » (**Brevets de techniciens 1,5 %**), soit celui de diplôme spécifique complétant, en la spécialisant, une qualification plus généraliste du même niveau (**mentions complémentaires 0,9 %**).

Diplômes de niveau IV	Admis(F.méto.toutes voies de formation)	% par domaine(F.méto.ttes voies)	Admis (F.méto.+DOM ttes voies)	%de l'ensemble des dipl.professionnels
Bac. Pro.	89 468 (a)	100	92 499 (a)	82,1
- production		40,6 (b)		
- services		59,4 (b)		
Brevet de technicien	1 724	100	1 724	1,5
- production	1 554	90,1		
- services	170	9,9		
Brevet professionnel	17 237	100	17 514	15,5
- production	5 006	29		
- services	12 231	71		
Mention complémentaire de niveau IV	920	100	920	0,9
- production	102	11,1		
- services	812	88,9		
Total diplômes professionnels	109 349		112 657	100
Bac. Techno.	143 475 (a)	100	147 944 (a)	
- S.T.I.		24	35 737	
- S.T.T.		53	78 369	
- S.M.S.		13	19 164	
- autres		10	14 674	

Repères statistiques (DPD 2002) – nombre de diplômes délivrés session 2001

(a) pour le Bac. Techno, comme pour le Bac. Pro, les chiffres ne concernent pas toutes les voies d'accès au diplôme mais seulement les formations scolaires, publiques et privées

(b) ces 2 chiffres sont calculés sur les effectifs de terminale professionnelle (public + privé)

1.4.2. Complémentarité ou concurrence des diplômes de niveau IV ?

Si les finalités respectives du **Baccalauréat technologique** et du **Baccalauréat professionnel** demeurent celles qui leur sont assignées par les textes fondateurs, il n'y a pas à s'interroger

sur les différences entre ces diplômes qui n'ont en commun que de conférer à leurs titulaires le grade universitaire de bachelier. Certes la possibilité de poursuivre des études est de ce fait ouverte aux bacheliers professionnels et nous verrons plus loin dans quelle mesure, avec quels succès et quels échecs, ils se saisissent de cette possibilité. **Mais la spécificité positive du diplôme qu'ils détiennent est de leur donner accès « à une activité professionnelle hautement qualifiée »**. Délivré au titre d'une spécialité professionnelle, il est « défini par son référentiel de certification, lui-même corrélé aux activités professionnelles de référence recensées dans le référentiel d'activités professionnelles »(8). Les unités de certification du Baccalauréat professionnel sont accessibles par toutes les voies de formation (scolaire, apprentissage, formation continue), de même que par les dispositions de la loi de modernisation sociale relatives à la validation de l'expérience. Ce sont là des choix qui marquent le caractère professionnel du diplôme en le différenciant nettement des Baccalauréats technologiques. Enfin, même si l'article 7 de la loi d'orientation de 1989 prévoit de rendre obligatoires les périodes de formation en entreprise « dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel », il convient de remarquer que cette disposition n'a pas été appliquée dans la voie technologique et qu'elle a été, à ce jour, réservée à la voie professionnelle (16 ou 18 semaines de formation en milieu professionnel, pour ce qui concerne les Baccalauréats professionnels, avec validation conjointe tuteurs-équipe pédagogique pour la délivrance du diplôme).

La finalité essentiellement professionnelle du Baccalauréat professionnel n'est pas qu'une affirmation de principe ; elle inspire la conception du diplôme, ses contenus (compétences et connaissances), la pluralité des modes d'accès et l'organisation des formations. Le succès de ce diplôme auprès des branches professionnelles et les conditions plutôt positives d'accès à l'emploi des bacheliers professionnels donnent une légitimité certaine aux choix opérés à ce jour.

Quant aux Baccalauréats technologiques, ils entrent dans une phase de rénovation qui vise à améliorer la réussite des diplômés dans les formations supérieures, tout en maintenant la spécificité de leurs profils par rapport à ceux des bacheliers généraux. Dans le contexte de cette rénovation la question du maintien de certaines options du Baccalauréat technologique Génie mécanique qui ont conservé une orientation « métier » assez marquée (structures métalliques, matériaux souples, bois et matériaux associés, microtechniques) semble devoir être à nouveau posée. D'autres Baccalauréats technologiques pourraient être « réexaminés » à la faveur de cette rénovation (Génie optique, Génie des matériaux...). Certes, dans ces spécialités, les Baccalauréats professionnels existants ou à créer pourraient assez logiquement voir s'accroître leur double finalité. Certains d'entre eux fonctionnent déjà comme des structures d'alimentation des BTS de la filière, la voie technologique ne fournissant pas de flux suffisant. C'est le cas, par exemple, du Baccalauréat professionnel « réalisation d'ouvrages chaudronnés » et de « structures métalliques ». Mais ces réalités sectorielles ne devraient pas déstabiliser l'ensemble du système, lequel repose sur la différenciation des finalités des Baccalauréats technologiques et des Baccalauréats professionnels.

Le **Brevet professionnel**, dont la création remonte à 1926, a vu sa vocation changer profondément en 1992 avec l'ouverture du diplôme aux jeunes apprentis, dans la foulée du CAP. De diplôme de « promotion sociale » préparé exclusivement dans le cadre de la formation continue, il est devenu, dans de nombreux secteurs, le diplôme dominant de niveau IV pour l'apprentissage (9). C'est le cas, notamment, du bâtiment, de l'hôtellerie restauration (partie artisanale de ce secteur), des soins personnels.

Certains BP ne sont pas entrés en formation initiale et restent des diplômes de formation continue. C'est le cas de certaines spécialités industrielles comme l'électronique ou la chimie (BP conducteur d'appareils) mais aussi de plusieurs spécialités tertiaires où le recrutement de jeunes sortant de la formation initiale en deçà du BTS est inexistant (banque, assurances).

Enfin, dans un certain nombre de professions dites « réglementées », le BP reste le diplôme minimum requis pour s'installer (coiffure, esthétique, métiers de bouche, professions immobilières, pharmacie-paramédical). A ce titre, il voit ses effectifs croître ou se maintenir, soit par la formation continue, soit par l'apprentissage, soit par les deux à la fois

Dans la mesure où le Baccalauréat professionnel est devenu le diplôme de référence au niveau IV et afin d'éviter la concurrence entre les diplômes de ce niveau, de nombreux BP ont été supprimés de manière consensuelle au sein des Commissions professionnelles consultatives. Néanmoins, dans certaines activités liées à l'artisanat, l'offre de plusieurs diplômes de niveau IV persiste (bâtiment, alimentation...). Des Baccalauréats professionnels ont certes été créés mais leur valorisation reste insuffisante dans ces secteurs pour qu'ils puissent, à court terme, supplanter le BP, par l'apprentissage comme par la formation continue. Tout au plus voit-on coexister deux filières d'accès au niveau IV : CAP-Brevet professionnel par la voie de l'apprentissage, BEP-Baccalauréat professionnel par la voie scolaire. La question de la concurrence à terme entre ces 2 voies, dans ces métiers-là, reste posée et le volontarisme de l'Education nationale peut rencontrer encore longtemps quelque résistance. La création du Baccalauréat professionnel devait conduire, à terme, à reconsidérer la place du technicien dans le dispositif de formation de niveau IV. Selon les objectifs de formation, les contenus, les poursuites d'études, le Brevet de technicien devait disparaître au profit, soit du Baccalauréat technologique pour ceux dont la poursuite d'études était forte, soit du Baccalauréat professionnel pour ceux dont l'accès à la vie active était prépondérant.

A ce jour, après transformations successives, sont encore présents dans le dispositif de formation, sept Brevets de technicien préparés à la suite d'une classe de seconde de détermination (deux d'entre eux disparaîtront des sessions normales en juin 2003 et juin 2005) et huit préparés à la suite d'une seconde spécifique (deux avec deux options, un avec quatre options). Ils concernent particulièrement les métiers du bâtiment - génie civil et les secteurs des arts appliqués et du vêtement .

Hormis les sections du bâtiment - génie civil, les effectifs des sections préparatoires sont modestes.

A la session d'examen de 2001, tous publics scolaires confondus, garçons, filles, élèves du public et du privé, 1952 candidats ont été présents à toutes les épreuves et 1439 ont été reçus, soit un résultat de 73,7% de reçus. Il s'agit de formations résiduelles défendues et soutenues par des secteurs professionnels qui leur manifestent un attachement traditionnel.

DEUXIEME PARTIE : QUELLES COMPETENCES ET CONNAISSANCES SONT EVALUEES PAR LES EPREUVES DES BACCALAUREATS PROFESSIONNELS ?

2.1. CLARIFIER LES CONCEPTS

2.1.1. Compétences et qualification

▪ Compétences

Dans le domaine de l'éducation il semble que le terme de compétence ait été pour la première fois utilisé par le linguiste américain Noam Chomsky dans son livre « Structure syntaxique » (1957) pour introduire la notion de compétence linguistique.

Dans la terminologie de la grammaire générative fondée et formalisée par Noam Chomsky, « la compétence dénote l'aptitude spécifiquement humaine qui rend compte du fait que tout sujet adulte parlant une langue donnée est, à tout moment, capable d'émettre spontanément ou de percevoir et de comprendre un nombre indéfini de phrases que, pour la plupart, il n'a jamais prononcées ou entendues auparavant »

Dans la perspective générative, la compétence s'oppose à la performance qui est l'actualisation de la compétence dans des énoncés effectivement produits (10). Le Petit Robert donne une définition semblable dans l'acception linguistique du terme.

Philippe Perrenoud (11) dans un article intitulé « De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire » donne cette définition :

« Disons simplement que la notion de compétence désigne – c'est ce qui en fait l'intérêt – **une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières**. Cette définition insiste donc sur quatre aspects :

1. Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des aptitudes, même si elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources
2. Cette mobilisation n'a de pertinence qu'en **situation**, dans l'urgence et l'incertitude (Perrenoud 1996), chaque situation étant singulière même si on peut la traiter par analogie avec d'autres, déjà rencontrées.
3. L'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes sous-tendues par des schèmes de pensée (Altet, 1996, Perrenoud, 1996) qui permettent de choisir et de réaliser l'action la mieux adaptée à la situation.
4. Les compétences professionnelles se construisent, en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien (Le Boterf, 1997), d'une situation de travail à une autre.

Parler de compétences revient donc, dans une large mesure, à évoquer trois éléments complémentaires :

- Les familles de situations auxquelles renvoie la compétence analysée.
- Les ressources mobilisées, notamment les savoirs et savoir-faire, des schèmes de perception, d'évaluation, d'anticipation, de décision, des attitudes, des compétences plus spécifiques.
- La nature des schèmes de pensée permettant cette mobilisation.

Ce dernier aspect est le plus difficile à objectiver, parce que les schèmes de pensée ne sont pas directement observables et ne peuvent être qu'inférés à partir des pratiques et des propos des acteurs. Il est en outre malaisé de faire la part de l'intelligence générale de l'acteur – sa logique naturelle – et de schèmes de pensées *spécifiques* développés dans le cadre d'une expertise particulière.

Intuitivement, on pressent que l'enseignant développe des schèmes de pensées propres à son métier, différents de ceux du pilote, du joueur d'échec, du chirurgien... Il reste à les décrire plus concrètement.

On l'aura compris, l'analyse des compétences renvoie constamment à une théorie de la pensée et de l'action situées, mais aussi du travail, de la pratique. C'est dire que nous sommes en terrain mouvant, à la fois sur le plan des concepts et des idéologies...

On l'a dit, parmi les ressources mobilisées par une compétence majeure on trouve en général d'autres compétences, de portée plus limitée. Une situation de classe présente en général de multiples composantes, qu'il faut traiter de façon coordonnée, voire simultanée, pour aboutir à une action judicieuse. Le professionnel gère la situation globalement, mais mobilise certaines compétences spécifiques, indépendantes les unes des autres, pour traiter certains aspects du problème, à la manière dont une entreprise sous-traite certaines opérations de production. »

Pour la direction des lycées et collèges du **Ministère** (1991), un **document méthodologique relatif à l'élaboration du référentiel des activités professionnelles et du référentiel de certification définit la compétence comme l'« ensemble des savoir-faire et des connaissances mobilisés dans une action et adaptés aux exigences d'une situation d'emploi »**.

Quant au **MEDEF** qui a développé une réflexion depuis 1998 sur les compétences, il propose la définition suivante :

« la compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis ; elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle, à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer ».

Le terme de compétence est aujourd'hui abondamment utilisé dans le système d'éducation, dans la formation professionnelle, dans les entreprises, avec des acceptions très variées comme le sont les qualificatifs qui leur sont associés : compétences générales, compétences transversales, compétences transdisciplinaires, compétences professionnelles, gestion par les compétences...

- **Compétence(s), qualification et diplôme : quelles relations ?**

Une particularité du baccalauréat professionnel réside dans la rédaction des articles 1 et 2 du règlement général du diplôme. Dans l'article 1, il est dit « ...elle atteste (la possession du diplôme) que ses titulaires sont aptes à exercer une activité professionnelle **hautement qualifiée** » et dans l'article 2 « Le diplôme du baccalauréat professionnel atteste d'une **qualification professionnelle**. »

Quelle est la traduction, dans la réalité de la vie professionnelle, de cette affirmation de l'entité signataire qui, tout à la fois, a la responsabilité de la formation et de la délivrance du diplôme ?

Pour répondre à la question il convient, préalablement, de définir ce que recouvre le terme de **qualification**, son usage dans les milieux professionnels, sa relation au terme de **compétence**. Le petit Robert donne la définition suivante de la qualification professionnelle : « ensemble des aptitudes et des connaissances acquises d'un travailleur pour l'exercice d'une activité de production. Par extension, formation à une fonction technique spécialisée, haut niveau de qualification ».

Pour le MEDEF (12), la qualification est :

« ..l'ensemble des capacités ou ressources jugées nécessaires dans une ou plusieurs professions pour exercer un métier. Si certains désignent la qualification au sens du savoir validé, comme composante de la compétence, d'autres distinguent clairement la qualification professionnelle de la compétence professionnelle. Jean-Michel Joubier, responsable syndical, dans un article intitulé « Compétences(s), qualification(s), un enjeu de reconnaissance » paru en mars 2001, distingue compétence au singulier et compétences au pluriel. En effet la qualification est selon son expression « la boîte à outils qu'un individu s'est construite à l'école, en formation professionnelle, initiale et continue, au travers de l'expérience professionnelle et sociale. Les compétences sont les éléments constitutifs de cette boîte à outils ; la compétence est la manière dont il utilise sa boîte à outils ». Le chemin de la qualification à la compétence est simple et direct : on passe d'un potentiel à une réalisation concrète. Le passage de la compétence à la qualification est beaucoup plus complexe : il s'agit d'analyser une réalisation concrète, d'identifier les compétences exercées lors de cette réalisation pouvant être durables donc ressollicitées, ce qui pourrait justifier l'obtention d'une qualification. La possibilité de certifier une qualification dans ou hors de l'entreprise, par des instances habilitées, fait l'objet d'un consensus ».

Au delà des définitions, que recouvre la réalité de la qualification dans la vie professionnelle ?

Dans un article de CPC Info (13), Fabienne Maillard , conteste, de fait, le bien fondé des termes du décret :

« ...En France, le système de certification et le système de qualification constituent deux entités distinctes, certes reliées par des liens étroits mais guère assimilables...On tend aujourd'hui, à utiliser le mot « qualification » pour désigner aussi bien un diplôme qu'une classification professionnelle ou une activité professionnelle. Or si l'activité professionnelle renvoie bien à la classification qui fonde la rémunération du salarié, elle n'est pas pour autant corrélée à un diplôme ou formation particulière. On peut occuper un emploi sans correspondance, non seulement avec la spécialité de la formation qu'on a suivie, mais aussi avec le niveau du diplôme qu'on a obtenu dans la mesure où « la qualification (est en France) avant tout un fait d'entreprise et d'organisation, par différence avec l'Allemagne où le système dual de formation professionnelle joue en ce domaine un rôle structurant »(Verdier1987)...

De même qu'une qualification professionnelle ne saurait se réduire à un diplôme ou à une certification, un diplôme n'est pas une qualification professionnelle. « En France les diplômes ne construisent pas une qualification et une identité professionnelle reconnues mais signalent des aptitudes »(Sylvestre1987)...

La qualification n'existe pas en soi, et ce n'est donc pas parce qu'on est titulaire d'un diplôme quel qu'il soit que l'on possède une qualification professionnelle, excepté pour certains diplômes très spécifiques comme ceux de la santé, du domaine juridique ou de quelques autres domaines professionnels, minoritaires en France.

...Autrement dit, **le diplôme est une composante de la qualification, c'est un critère qui la constitue parmi d'autres**. Les grilles de classification à critères classants, qui représentent actuellement le modèle dominant dans les conventions collectives, le démontrent bien puisqu'elles classent les individus en fonction de plusieurs critères, dont la formation, le niveau de responsabilité et le niveau d'autonomie dans le travail.

...Jusqu'à ce que l'état intervienne fortement dans le système des relations professionnelles, au début des années 80, les grilles de classification présentaient une très grande diversité de modes d'évaluation des emplois et des salariés... Si les grilles dites Parodi de l'après guerre font une place aux diplômes, elles permettent toujours à l'expérience professionnelle de s'y substituer.

...Selon Jean Saglio, « ce n'est que tardivement que s'est imposée la norme du diplôme comme mesure de la qualification. **C'est dans les années 80 que les avenants des conventions collectives ont dû intégrer les diplômes et définir les seuils d'accès pour les individus** » (Saglio1998). **Cette intégration est réelle et les diplômes n'ont jamais eu autant d'importance qu'aujourd'hui pour avoir accès à un premier emploi. »**

La fin de l'article rend justice à la qualité de la formation dispensée dans les filières technologiques et professionnelles, qui, au delà du diplôme qui la consacre, demeure la dimension tangible du dispositif de certification.

Il faut noter en incidente que le terme de **qualification** est utilisé dans l'intitulé d'un titre de certification : **le certificat de qualification professionnelle**. Elaboré par le CNPF, ce concept est officiellement apparu en 1978 au congrès de l'organisation à Deauville. En février 1988 un décret a officialisé la possibilité pour les branches d'établir des listes de qualifications « jugées comme prioritaires pour des contrats de qualification ». Certaines branches, sous l'autorité des commissions paritaires nationales pour l'emploi (CNPE) ont construit un processus complet de certification. Le terme de certificat de qualification professionnelle a été repris pour désigner l'ensemble des certificats délivrés de manière paritaire par les branches. Ils couvrent aujourd'hui pour plusieurs branches, la métallurgie notamment, les qualifications d'ouvrier qualifié, de technicien et d'agent de maîtrise.

Les CQP mettent un terme au monopole que détenait l'Etat sur les certifications nationales après un itinéraire de formation. Ils constituent un nouveau système de certification qui peut être en concurrence avec celui de l'Etat pour la délivrance des titres et diplômes professionnels. La Loi de modernisation sociale de janvier 2002 qui définit le nouveau dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) élargit le champ des certifications accessibles par la VAE. Il couvre désormais un plus grand nombre de diplômes et de titres à finalité professionnelle et certains CQP.

2.1.2. Les référentiels des diplômes professionnels : de quoi parle-t-on ?

Comme pour les autres diplômes de l'enseignement professionnel, **c'est au sein des commissions professionnelles consultatives (C.P.C.) que le baccalauréat professionnel est élaboré dans toute ses dimensions, y compris pour les disciplines générales** (ce qui n'est pas le cas pour le baccalauréat technologique).

Cette procédure renforce le partenariat avec les professions. La démarche d'élaboration des diplômes de l'enseignement professionnel par la confection de référentiels d'activités professionnelles et de certification, déjà pratiquée pour les diplômes professionnels antérieurs, a été fortement stimulée et approfondie.

A cette occasion, fait sans précédent, d'authentiques « plongées » dans les entreprises furent effectuées par des groupes de travail, émanation des C.P.C., pour recueillir toutes les informations utiles à la confection du référentiel des activités professionnelles (R.A.P.). Pour certaines spécialités ces investigations sont confiées à des bureaux d'études spécialisés, des groupes de travail de C.P.C. se limitant à des enquêtes légères dans les entreprises.

La logique de la démarche implique d'élaborer dans un premier temps le référentiel d'activités professionnelles (R.A.P.) puis d'en déduire logiquement le référentiel de certification.

a) **Référentiel des activités professionnelles**

Le document méthodologique de 1991 déjà cité en donne la définition et les fonctions :

« Le R.A.P. (ex référentiel de l'emploi) est un document constitutif de la définition de chaque diplôme de l'enseignement technique professionnel. Sa construction fait suite à l'avis d'opportunité formulé en CPC et précède l'élaboration du référentiel de certification.

Il décrit les activités professionnelles que sera appelé à exercer le titulaire du diplôme. Il s'appuie sur une analyse de l'activité et anticipe les évolutions de celle-ci telles qu'elles sont décrites dans le « dossier d'opportunité ». (Il s'agit non pas de décrire les activités professionnelles d'un débutant au sortir de la formation, mais d'identifier une cible professionnelle plus large tenant compte des processus d'adaptation à l'emploi et d'insertion professionnelle). La définition de la « cible professionnelle » tient compte du type de diplôme concerné (CAP, BEP, Bac Pro etc...)

Présenté sous la forme d'un document type, le R.A.P. est appelé à remplir plusieurs fonctions.

1. Une fonction de médiation entre les différents partenaires intervenant dans la conception et dans l'élaboration du diplôme.

Il permet :

- à ceux qui participent directement au groupe de travail de définir la finalité professionnelle du diplôme ;
- aux instances consultatives d'exprimer une position motivée.

2. Une fonction d'outil dans le processus d'élaboration d'un diplôme et d'une formation.

Les éléments d'analyse dégagés de l'activité professionnelle permettent dans un deuxième temps l'élaboration du référentiel de certification.

Le R.A.P. est utilisé par les enseignants pour mieux appréhender les objectifs professionnels du diplôme et finaliser la formation

3. Une fonction d'information en direction d'organismes ou de publics divers : les organismes d'information tels que l'ONISEP, les spécialistes de l'information et de l'orientation, les gestionnaires des ressources humaines dans les entreprises, qui sont amenés à s'informer et à informer sur la finalité professionnelle des diplômes. »

b) Référentiel de certification

Le document du secrétariat général des C.P.C. donne la définition suivante :

« Le référentiel de certification du domaine professionnel est un document réglementaire décrivant les compétences à atteindre dans le domaine professionnel.

Il renvoie à la situation d'évaluation comme le référentiel des activités professionnelles renvoie à la situation de travail.

Les compétences seront attestées par la délivrance du diplôme ; le référentiel précise les conditions et les indicateurs d'évaluation des compétences.

Il fixe les limites de ce qui sera exigé du candidat aux épreuves techniques et professionnelles de l'examen. La notion de référentiel de certification du domaine professionnel repose sur la **distinction fondamentale** (et pourtant mal connue) du système d'enseignement professionnel **entre diplôme et cursus de formation**. : aucune mention n'est faite, dans le référentiel de certification, d'un programme d'acquisition des compétences car seules sont énoncées des compétences terminales attendues lors de la situation d'évaluation.

Il est utilisé pour la construction de l'évaluation, quelles que soient les modalités de celle-ci (contrôle en cours de formation, examen final etc...)

Il constitue une référence pour l'établissement d'un contrat d'objectifs entre les différents partenaires de la formation (l'établissement de formation, le formateur, le formé, l'entreprise...)

Il est un élément à prendre en compte pour l'établissement des guides d'équipement et des contenus de formation des maîtres.

Il précède les autres éléments réglementaires nécessaires à la mise en œuvre du diplôme : horaires d'enseignement pour certains diplômes, dispositions concernant les stages ou les périodes de formation en entreprise, règlement d'examen et définition des épreuves, ainsi que les modalités de délivrance du diplôme par unités capitalisables. Les dispositions sont spécifiques à chaque type de diplôme.

La structure générale du référentiel repose sur **deux ensembles de « descripteurs » de compétences** :

- les capacités et savoir-faire
- les connaissances associées

Chacun de ces ensembles fait l'objet d'une logique particulière.

Trois autres éléments ont pour fonction :

- le premier, d'établir les relations entre le référentiel des activités professionnelles et le référentiel de certification.
- le second, de présenter synthétiquement les compétences.
- le troisième, d'établir les relations entre savoir-faire et connaissances associées. »

Il faut enfin remarquer que les compétences relevant de l'enseignement général ne figurent pas dans le référentiel de certification. Cependant, l'analyse de ce document par les concepteurs des programmes d'enseignement général paraît indispensable afin qu'ils puissent identifier les compétences et les connaissances relevant de leurs disciplines dont la maîtrise est requise lors de la mise en œuvre des compétences professionnelles. Si cette observation peut être nuancée pour certaines disciplines générales, il est aisé de montrer qu'elle vaut en fait pour toutes.

2.1.3. La diversité des modes d'accès à la certification : une caractéristique des diplômes professionnels

Le Baccalauréat professionnel, comme tous les diplômes professionnels, est accessible par **la formation initiale** (scolaire ou par l'apprentissage), par **la formation continue** et, plus récemment par **la validation des acquis de l'expérience** (dénommée jusqu'à la Loi de modernisation sociale, validation des acquis professionnels). Dès le début des années 90, la pression sociale s'exerça auprès de l'Education nationale en faveur d'un **assouplissement des modes d'accès à la certification**, notamment de la part des partenaires sociaux mais aussi des organismes de formation continue. Ainsi, à partir de 1995, on découpa en unités de certification, la totalité des diplômes professionnels, afin de faciliter **l'accès progressif au diplôme pour les candidats de la formation continue**.

Les **candidats de la formation initiale** ne peuvent accéder au diplôme que par la voie de l'examen sous sa **forme globale**. Tout au plus peuvent-ils, en cas d'échec, conserver le bénéfice des unités dans lesquelles ils ont obtenu une note supérieure ou égale à 10. Celles-ci peuvent donner lieu à délivrance par le recteur d'attestations de réussite valables pour cette durée. On trouvera en annexe les tableaux de la DESCO décrivant, selon les types de candidats, les divers modes d'accès au diplôme.

On peut toutefois observer que **les unités sont, dans la plupart des spécialités, exclusivement associées aux épreuves (et sous-épreuves), sans que l'on puisse parler d'un réel découpage, en unités, du référentiel de certification**. Ceci ne facilite pas la mise en œuvre de la VAE, laquelle repose sur l'examen de Dossiers de candidature décrivant les compétences supposées des candidats, à partir des activités exercées, alors que la validation va s'effectuer selon la structure des unités-épreuves dont la dispense est sollicitée. Si les deux structures ne se correspondent pas, les jurys sont évidemment confrontés à des difficultés...

2.1.4. Compétences générales et compétences professionnelles, légitimité de la distinction

▪ La formation générale, un concept incantatoire à redéfinir

Face à l'augmentation considérable des connaissances liée au renouvellement rapide des savoirs, aux évolutions technologiques qui font disparaître des emplois et en créent d'autres,

face à l'omniprésence des technologies de l'information et de la communication, le système d'éducation est en proie à des interrogations, voire au désarroi. *Dans ce contexte, l'invocation quelque peu mythique d'une meilleure formation générale pour tous se fait plus pressante.*

C'est ainsi, qu'au fil du temps, les horaires consacrés à l'enseignement général ont augmenté au détriment de ceux de l'enseignement professionnel, en même temps que les horaires globaux diminuaient (sauf pour le Baccalauréat professionnel pour lequel la situation initiale a peu varié).

Cela met en lumière la **confusion entretenue de longue date, entre « formation générale » (sans qu'en soit donnée la définition) et « enseignement général. »**

Mais l'enseignement général, à travers les disciplines dites fondamentales qui le composent, est-il intrinsèquement structuré pour donner une formation générale qui serait son apanage ?

A contrario, l'enseignement professionnel dans ses disciplines diverses, dont les contenus « collent » aux évolutions scientifiques et technologiques serait-il dénué de vertus créatrices des fondements de la formation générale ?

Si par une approche triviale, on constate que les disciplines de l'enseignement général sont porteuses de connaissances, de repères accessibles à des degrés divers à tout un chacun (en apportant des nuances pour le domaine scientifique), il est évident que par leur diversité et leur complexité, les connaissances spécifiques des enseignements professionnels ou technologiques restent assez hermétiques au citoyen moyen, voire même à bien des décideurs qui influencent les destinées de notre système d'éducation.

Un détour s'impose pour éclairer ce débat piégé sur la formation générale. Portons notre attention aux « savoirs-faire intellectuels » qui la composent et qui ne sont spécifiques, ni des disciplines générales, ni des enseignements professionnels.

Si depuis toujours les philosophes et les politiques ont assignés des objectifs à l'éducation, la traduction au niveau de la pratique pédagogique date de la fin des années cinquante du siècle dernier. Au-delà des fins et des buts de l'éducation, le projet pédagogique introduit les notions de résultat, de comportement, de définition d'objectifs pédagogiques.

Parmi les outils utilisés pour définir des objectifs pédagogiques, les taxonomies des objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs, sont des ressources utiles et efficaces.

Pour illustrer notre propos dans ce domaine, la « Typologie des démarches intellectuelles » de L. D'Hainaut (14) est intéressante. Elle est proche de celle établie par Bloom en 1956 laquelle était la première du genre. Cependant, le champ couvert est plus large que celui que couvre la taxonomie de Bloom, axée sur les apprentissages scolaires.

Nombre de catégories de D'Hainaut sont centrées sur les rapports avec l'environnement, l'action et les rapports de la pensée à l'action.

Voici l'ossature de cette typologie :

1. Prendre et traiter l'information
2. Trouver des relations dans l'environnement

3. Communiquer
4. Traduire
5. S'adapter

Pensée en action

6. Mettre en œuvre des modèles
7. Résoudre des problèmes
8. Inventer, imaginer, ou créer
9. Juger ou évaluer
10. Choisir

Pensée spéculative

11. Abstraire
12. Expliquer
13. Démontrer
14. Prévoir, déduire
15. Apprendre

Démarche plus directement en rapport avec l'action

16. Agir (action rationnelle)
17. Décider
18. Concevoir un plan d'action ou une stratégie
19. Transformer
20. Organiser

Il est évident que ces vingt catégories ne sont pas mutuellement exclusives.

Il apparaît que ces démarches intellectuelles sont indépendantes des disciplines enseignées et que les apprentissages à mettre en œuvre peuvent s'effectuer sur des supports divers. Au terme des apprentissages développés sur un cycle de formation sont alors acquis des « savoir-faire » intellectuels généraux associés à des « savoirs » spécifiques tant généraux que professionnels.

En prenant la typologie de D'Hainaut comme référence nous allons en comparer les termes à ceux utilisés dans la définition des capacités terminales du référentiel de certification de baccalauréat professionnel « Maintenance des systèmes mécaniques automatisés » (systèmes mécaniques automatisés) pour repérer l'identité ou la proximité des termes utilisés dans les deux cas.

Le référentiel est structuré par quatre grandes capacités terminales :

- .C1-S'informer,
- .C2-Organiser,
- .C3-Réaliser,
- .C4-Communiquer,

chacune d'elle étant ensuite détaillée.

La comparaison montre :

- que les catégories 3/communiquer, 20/organiser sont présentes en titre
- que toutes les autres catégories, sauf la catégorie 15/apprendre, apparaissent dans les formulations qui décrivent les capacités terminales.

Quelle conclusion tirer de cette démarche, sinon que des disciplines professionnelles au-delà de la contribution à la qualification qu'elles apportent, participent, dans le domaine cognitif notamment, à l'élaboration d'une formation générale par le développement des « savoir-faire intellectuels généraux » qui traversent les disciplines et représentent un « capital » au service d'une qualification professionnelle et de la résolution des problèmes qui se posent dans la vie des citoyens.

▪ **Compétences générales, compétences transversales**

De l'école primaire au lycée, outre les connaissances et compétences propres aux différentes disciplines, le système d'éducation doit faire acquérir à l'élève des compétences plus générales de nature méthodologique. Elles résultent de l'application de méthodes qui permettent la réflexion, l'observation, l'analyse, la synthèse, le raisonnement logique, le jugement, la recherche et la sélection de l'information, l'organisation de la pensée. Ce sont aussi des attitudes fondamentales qui favorisent les apprentissages tout au long de la vie : le goût d'apprendre, la curiosité, la rigueur, le sens de l'effort, la créativité, l'autonomie intellectuelle. Ce sont enfin des façons de faire qui facilitent l'accomplissement de tâches et qui sont utiles et nécessaires dans les nouvelles situations de travail (par exemple la recherche de la qualité, le goût du risque et de l'innovation, l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de situer son action individuelle dans un ensemble organisationnel plus vaste).

Ces **compétences générales** qui traversent les disciplines, qui sont transdisciplinaires, sont également nommées **compétences transversales**.

C'est ainsi que dans l'arrêté du 22 février 1995 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires sont définies des compétences transversales : on trouve par exemple pour le cycle 1 les compétences transversales suivantes :

- acquisition de l'autonomie, apprentissage de la vie sociale,
- désir de connaître et envie d'apprendre,
- notion d'espace et de temps,
- mémoire,
- méthode de travail,
- traitement de l'information.

Dans les nouveaux programmes appliqués en début de cycle depuis la rentrée de septembre 2002, outre les compétences spécifiques à chaque domaine disciplinaire on parle cette fois de **compétences générales**. Il y a bien identité de signification pour les deux expressions.

Dans l'enseignement professionnel, le problème se pose à la fois dans les mêmes termes mais aussi de manière différente .

Nous prendrons pour exemple le Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel des classes terminales BEP et de baccalauréat professionnel (circulaire° 2000-094 du 26-6-2000).

Dans le corps du texte on trouve : « A travers ces différentes démarches, l'objectif visé est l'acquisition des savoirs et savoir-faire des différentes disciplines. Il ne peut se limiter à l'acquisition de capacités ou compétences transversales. » L'expression est reprise dans la fiche d'appréciation du projet. Il est bien ici question de compétences générales dénommées transversales.

Par contre, il existe aussi des compétences **professionnelles** transversales. Il s'agit notamment des compétences mises en œuvre sur des systèmes de production de même fonction qui agissent sur des matières d'œuvre différentes dans les industries de process. Une illustration de compétences professionnelles transversales est donnée par le Baccalauréat

professionnel « Pilotage de systèmes de production automatisée » qui couvre des champs professionnels allant de la production de pièces mécaniques aux produits de l'agroalimentaire. Dans les activités de service, les compétences transversales constituent souvent le cœur des métiers, au côté de compétences plus spécifiques. C'est particulièrement le cas des compétences visées par le Baccalauréat « Services ».

▪ **Enseignement général et enseignement professionnel au service de la professionnalisation**

Compte tenu de la finalité résolument professionnelle du diplôme, l'accord est assez général sur la nécessaire convergence de tous les enseignements (généraux ou professionnels) vers la maîtrise des compétences professionnelles.

Si celles-ci sont définies comme la plupart des référentiels de certification tentent de le faire, non seulement dans une perspective d'insertion à court terme mais aussi d'évolution professionnelle ultérieure, voire de reconversion, cette convergence ne peut être réduite, comme on le craint souvent, à une instrumentalisation pure et simple des enseignements généraux. Cependant, comme l'a révélé la consultation de Claude Allègre sur les contenus des enseignements, il existe une demande des lycéens professionnels pour des contenus qu'ils jugent insuffisants dans leur formation (philosophie, ouverture sociale, culture artistique etc...).

L'analyse d'une telle demande doit faire la part de la revendication sociale d'égale dignité des voies, la part du rejet d'un enseignement général parfois appauvri et dégradé. Sur ce dernier point, il faudrait réexaminer les contenus en évitant la déclinaison « en plus simple » des programmes des séries générales ; il conviendrait également de restaurer un niveau d'exigence qui incite les élèves à progresser dans les apprentissages fondamentaux et soutenir les enseignants qui sont parfois sur le point de renoncer face aux difficultés des élèves.

Il reste que l'enseignement général est porteur de deux finalités peut-être difficiles à concilier mais qui ne sont pas antagonistes :

- le développement de capacités cognitives générales et de connaissances spécifiques indispensables à la résolution de problèmes professionnels,
- l'acquisition de modes de pensée, de réflexion critique, le développement d'une « intelligence des situations », qu'elles soient professionnelles, sociales ou personnelles.

Sur l'une et l'autre de ces finalités, enseignements professionnels et enseignements généraux peuvent se retrouver. L'évolution professionnelle ultérieure, la possibilité de changer d'activité, l'accès à la « formation tout au long de la vie » sont à ce prix.

Par contre, s'il s'agit de s'inscrire dans la perspective d'une poursuite d'études des bacheliers professionnels, la question du contenu des enseignements généraux (mais aussi celle des contenus professionnels) devrait être posée différemment. On pourrait alors parler d'une nécessaire « scolarisation des apprentissages » au sens où Antoine Prost utilise le terme pour qualifier les contenus des diplômes à double finalité comme le BEP ou le DUT. Ainsi que le développe Jean-Louis Kirsch (15), « le diplôme prendrait (alors) plus sens comme indicateur interne d'une possibilité de poursuite d'études que comme signal externe d'accès à l'emploi ». En d'autres termes, définir des contenus de Baccalauréat professionnel qui facilitent délibérément la poursuite d'études (y compris à l'Université) reviendrait à renoncer purement et simplement à la finalité essentiellement professionnelle du diplôme.

2.1.5. La formation en entreprise dans les Baccalauréats professionnels

L'un des traits caractéristiques du baccalauréat professionnel réside dans la relation forte qu'il établit entre le système d'éducation et l'entreprise.

Dans la filiation directe de l'action initiée par Christian Beullac, avec l'accord de la FEN et du CNPF pour les séquences éducatives en entreprise, puis des jumelages établissements scolaires/entreprises de Laurent Fabius, le Baccalauréat professionnel introduit l'alternance dans une formation scolaire, c'est-à-dire pendant une durée minimale de 16 semaines une **formation en entreprise**. Il s'agit là d'une innovation forte dans l'enseignement professionnel, habitué de longue date aux « stages » qui ont pour objet d'aller appliquer en entreprise ce qui a été enseigné dans l'établissement scolaire. Décider d'une période de formation en entreprise est un important geste politique qui revient à conférer à une entité anonyme « l'entreprise » une fonction formatrice dans le cadre de la formation scolaire.

Le décret fondateur, dans cette logique, prévoit d'une part que les formateurs de l'entreprise d'accueil sont, es qualité, associés à l'évaluation des élèves laquelle entre dans la certification, et d'autre part que la délivrance du diplôme est subordonnée à la validation de la période de formation en entreprise.

2.2. LES EPREUVES DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL

2.2.1. Le cadrage national de la certification

Si le contrôle en cours de formation (CCF) peine à entrer dans les voies générales et technologiques (le dernier épisode relatif au BTS s'est soldé par un échec), il a pris toute sa place dans la voie professionnelle et, particulièrement, pour la délivrance du Baccalauréat professionnel. Il est vrai que cette forme d'évaluation convient mieux à la validation des compétences professionnelles (notamment en matière de pratique professionnelle), que la forme ponctuelle.

La procédure d'habilitation permet :

- aux C.F.A. d'accéder au même nombre d'épreuves en CCF que les candidats des Lycées professionnels publics et privés sous contrat,
- aux GRETA d'accéder au CCF intégral (7 épreuves sur 7).
-

Le nombre d'épreuves en CCF pour les scolaires (public et privé sous contrat), limité à l'origine à 3 sur 7 peut désormais, en fonction du règlement de spécialité, dépasser cette proportion. En fait, la maquette actuellement utilisée, pour ce dernier type de candidats, est la suivante, légèrement différente entre STI et tertiaire, et plus hétérogène au sein du tertiaire qu'entre les spécialités STI.

Maquette commune à toutes les spécialités pour les épreuves générales à programme unique pour tous les baccalauréats professionnels

	Unités	Coefficients	Forme	Durée
E4 Langues vivantes	U4	2	Ecrite	2 heures
E5 Français, hist. et géo.				
. Français	U51	3	Ecrite	2 heures 30
. Histoire-géographie	U52	2	Ecrite	2 heures
E6 Education artistique et arts appliqués	U6	1	CCF	
E7 EPS	U7	1	CCF	

Maquette des autres épreuves en STI

	Unités	Coefficients	Forme	Durée
E1 Epreuve scientifique et technique				
. STI	U11	5	Ecrite	3 heures
. Maths et sc. physiques	U12	2	Ecrite	2 heures
. TP de sc. physiques	U13	1	Pratique	45 minutes
E2 Epreuve de technologie (a)				
. Etude tech. des moyens de prod, de l'industrie papetière	U21	2	Ecrite	2 heures 30
. Automatique industrielle	U22	1	Ecrite	1 heure 30
E3 Epreuve pratique prenant en compte la formation en milieu professionnel (5 sous épreuves dans cette spécialité, mais il peut y en avoir moins...)	U31 à U35	8 dont 2 pour les PFMP et 1 pour Economie et gestion	CCF	

(a) les sous épreuves de E2 et E3 sont adaptées à chaque spécialité (ici, MSMA option fabrication des pâtes papiers, cartons)

Maquette des autres épreuves dans les spécialités tertiaires

	Unités	Coefficients	Forme	Durée
E1 Epreuve scientifique et technique				
- activités professionnelles de synthèse	U11	5 ou 4	Ecrite	3 heures
- économie-droit	U12	1	Ecrite	1 heure ou 1 heure 30
- mathématiques	U13	1	Ecrite	1 heure
E2 Epreuve centrée sur la communication	U3	3	Orale	30 minutes
E3 Epreuve de pratique professionnelle				
- pratique professionnelle en entreprise	U 31	3 ou 4	CCF	
- pratique professionnelle sur poste informatique	U32	2 ou 1	CCF	

Pour U11 et U32, la nature des épreuves dépend des spécialités. Les libellés présentés dans le tableau sont ceux des baccalauréats Comptabilité et Secrétariat.

Le premier chiffre dans la colonne « coefficients » correspond aux 2 baccalauréats ci-dessus, le deuxième, au baccalauréat Services.

A la création du Baccalauréat professionnel avaient été recherchés les moyens de « fédérer » les enseignements professionnels et les enseignements généraux autour de la finalité professionnelle de ce nouveau diplôme. Ainsi fut retenu (et abandonné par la suite) un principe d'organisation de l'interdisciplinarité, dans la formation comme dans l'évaluation, conduisant à la délivrance du diplôme selon un découpage en « Domaines » :

- . Formation professionnelle et scientifique
- . Expression et ouverture sur le monde
- . Arts appliqués
- . Education physique et sportive

Ainsi, pour le premier domaine, **le regroupement de plusieurs disciplines permettait de construire, à l'examen, sur un même support, les évaluations de compétences et connaissances relevant de chacune d'entre elles.** Ce mode d'évaluation induisait, en formation, une forme d'interdisciplinarité « institutionnelle ».

Pour des raisons de commodité de fonctionnement (au niveau *de la conception et du contrôle des sujets, au niveau des modalités de correction des copies*) et sous la poussée des forces centripètes bien connues dans le système d'enseignement caractérisé par l'autonomie des disciplines, ce type de protocole d'évaluation, plutôt innovant, a cédé la place à la juxtaposition d'épreuves ou (sous-épreuves) par discipline. Certes les sous-épreuves de Mathématiques et de Sciences physiques figurent encore dans l'épreuve fondamentale du domaine professionnel mais plus personne ne veille, à l'examen, aux liens organiques qui les rattachent à la partie strictement professionnelle de cette épreuve « scientifique et technique ».

L'évaluation séparée des compétences professionnelles et des compétences acquises en enseignement général ne fait qu'accentuer le développement autonome des disciplines et obère la question des relations entre les savoirs, leur nature et la réalité de leur mise en œuvre dans l'activité professionnelle.

Seuls les programmes des unités générales de Mathématiques et Sciences sont définis de manière spécifique par groupe de spécialités afin de tenir compte, *au moins théoriquement*, des pré-requis indispensables à la construction des compétences professionnelles. On aura compris que pour toutes les autres épreuves générales, les programmes, comme les sujets d'épreuves sont communs à toutes les spécialités, *à l'exception de l'anglais où deux sujets différents sont élaborés, l'un pour les spécialités tertiaires, l'autre pour les spécialités industrielles.*

Enfin, la répartition des coefficients donne la prépondérance aux épreuves professionnelles, dans un rapport de 60 % (un peu moins) à 40 %. Cette répartition est sensiblement la même que celle observée dans les Baccalauréats technologiques où les coefficients des matières générales pèsent de 37 à 43 % selon les séries. Cette similitude est-elle légitime ? Cette question devrait être posée aux concepteurs des diplômes (CPC, Inspections générales, groupes d'experts et CNP) de même qu'à la DESCO qui veille à la cohérence des choix selon les voies et les diplômes.

Plus fondamentalement, la possibilité de mise au point de nouveaux protocoles d'évaluation intégrant dans les épreuves professionnelles la vérification de compétences acquises en enseignement général devrait être examinée avec détermination. Une clarification pourrait en résulter quant aux finalités de l'enseignement général dans les formations professionnelles :

- les savoirs et compétences liés à l'activité professionnelle ne seraient plus évalués séparément de cette dernière,
- les autres savoirs et compétences indispensables pour construire les repères d'une vie citoyenne et sociale autonome et responsable seraient évalués séparément, selon des formes innovantes et adaptées à la diversité des profils d'élèves accueillis en baccalauréat professionnel. Le contrôle en cours de formation, tel qu'il est expérimenté en français dans les CAP rénovés, pourrait servir de repère pour avancer dans cette direction.

2.2.2. Qu'évalue-t-on par les épreuves ponctuelles ?

Dans les spécialités de la production, l'unité U12 se distribue en deux parties indépendantes : une partie mathématique, une partie sciences physiques. Chacune d'elle, pour une part plus ou moins discrète, s'appuie sur des supports « en relation » avec la spécialité du baccalauréat, mais sans référence aux supports exploités par la sous-épreuve professionnelle de l'unité U11.

En sciences physiques, on constate toutefois, mais trop rarement, de bons thèmes consacrés de manière non artificielle à la spécialité professionnelle, abordés avec la nécessaire rigueur scientifique.

Dans les sujets de la sous-épreuve professionnelle de l'unité U11, l'utilisation d'opérateurs mathématiques figurant dans les programmes de la spécialité et correspondant au niveau attendu, est assez modeste et quelquefois inexistante. Il faut espérer qu'il n'en est pas de même pendant la formation. A noter toutefois que, dans certaines spécialités, le programme de mathématiques contient des éléments sans relation avec les besoins réels d'opérateurs mathématiques dans l'activité professionnelle. Le contenu des sujets est alors le reflet de cette situation.

Dans les spécialités tertiaires, les observations faites ci-dessus pour les mathématiques sont également valables.

Reste posée, pour les spécialités industrielles comme pour les spécialités tertiaires, la question de l'anglais. Peut-on nier que cette langue ait, dans les diplômes professionnels, un statut de discipline professionnelle ? Ainsi, selon les professions, la compréhension, l'expression orale, l'écriture dans la langue seront plus ou moins dominantes parmi les compétences exigées. Les professionnels du secteur de l'hôtellerie-restauration rencontrés pour ce rapport, déplorent, d'une part le faible coefficient de l'anglais, d'autre part la forme écrite de l'épreuve (ces choix étant imposés par un cadrage national sans doute trop rigide).

Dans les épreuves professionnelles écrites, on remarque une assez bonne qualité des sujets. Dans les spécialités industrielles, le recours au dossier technique et aux documents « constructeurs » contribue fortement à la qualité du sujet : les dossiers techniques sont bien ciblés et ne sont pas surabondants. Leur utilité est toujours démontrée par le questionnement qui y fait très souvent appel.

Dans les spécialités tertiaires, la « mise en situation » professionnelle donne lieu à des sujets assez lourds où les capacités des candidats en matière de sélection, analyse et traitement de données trouvent à s'exercer. On déplore une couverture médiocre des référentiels en raison d'un ciblage un peu trop répétitif, d'année en année, sur les mêmes types d'activités.

Mais ces observations trop partielles et pointillistes ne suffisent pas au traitement de la question posée : qu'évalue-t-on (et comment évalue-t-on) au travers des épreuves ponctuelles

du Baccalauréat professionnel ? Une étude complète de cette question suppose que des investigations soient conduites pour recueillir des informations non disponibles pour ce rapport. L'analyse systématique de sujets, la collecte, auprès des services d'examens, de séries de notes par épreuves, des relevés d'observations des jurys sur les sujets, les barèmes proposés et les modifications qui ont pu leur être apportées permettraient de mettre en évidence les décalages éventuels entre les référents formels du diplôme (référentiel de certification, règlement d'examen) et les pratiques d'évaluation. D'autres types de décalages devraient être analysés : la manière dont les enseignants interprètent les référentiels, la « traduction » qu'ils en donnent dans les classes et l'écart bien connu et largement irréductible entre les intentions de ceux qui conçoivent les « programmes » et la réalité de la formation dispensée... Il faut noter cependant que cette question n'est pas spécifique au Baccalauréat professionnel. Par ailleurs elle redonne à la **formation** sa place centrale dans un système public de formation professionnelle conjonctuellement accaparé par le développement du « marché de la certification ». La qualité de la formation dispensée dans les Lycées professionnels a été soulignée par toutes les personnalités du monde professionnel rencontrées pour ce rapport. Elle doit être préservée et développée. Les progrès en matière de conception des diplômes, en matière d'évaluation et de certification ne doivent pas faire oublier la mission première du système qui reste la formation des jeunes.

2.2.3. Qu'évalue-t-on par les épreuves validées par CCF ?

La mise en œuvre du contrôle en cours de formation dans les diplômes professionnels a fait l'objet d'une note de service (du 18 mars 1997) qui précise opportunément la « doctrine » du CCF. Cette note avait été précédée d'un séminaire de la DESCO animé par Danièle Ravat alors chargée de mission dans cette Direction, sur le CCF et la Validation des acquis professionnels.

Il s'agissait de fixer un certain nombre de principes distinguant cette nouvelle forme d'évaluation du « contrôle continu » tel que le système l'avait expérimenté dans les CAP et BEP (pendant près de 17 ans). Le « contrôle continu » s'inscrivait dans le cadre d'une réflexion pédagogique autour de la pédagogie par objectifs et de l'individualisation. La confusion entre **évaluation formative** et **évaluation certificative en vue de la délivrance du diplôme** devait être levée : c'est le concept de CCF qui a mis fin à cette ambiguïté. Toutefois, il n'est pas certain que dans l'esprit des enseignants, la distinction soit toujours claire.

Aussi la pratique du CCF oscille-t-elle entre deux écueils :

- une évaluation formative à des fins pédagogiques,
- une série de partiels qui risquent de n'être qu'une suite de contrôles ponctuels internes à l'établissement.

En fait, pour échapper à ces dérives, le concept de « situation d'évaluation » devrait être recadré. Tous les élèves d'une classe ne parviennent pas au même rythme à la maîtrise des compétences visées. Une certaine individualisation devrait permettre l'organisation des contrôles de façon raisonnée. Les compétences et les connaissances évaluées doivent être explicitées aux élèves afin qu'ils se préparent aux évaluations. Les résultats de celles-ci ne doivent pas leur être cachés ; il faut simplement expliquer que, réglementairement, c'est le jury du baccalauréat qui confirmera (ou modifiera) la note attribuée par le ou les enseignants ... Un rapport d'IGEN de mars 2002 porte sur le CCF et sa mise en œuvre et fait de nombreuses propositions d'amélioration (16).

Parmi les épreuves « en CCF », la validation des acquis en milieu professionnel mérite une attention particulière : les tuteurs ont, dans certaines spécialités, des difficultés à identifier les compétences à développer pendant la période dont ils ont la responsabilité. Les documents de liaison avec le Lycée professionnel (voire le CFA) sont parfois trop complexes, déclinés en compétences trop abstraites, insuffisamment articulées aux activités et tâches susceptibles d'être confiées aux élèves. Les « guides de la formation en entreprise » initialement conçus pour réunir des indications générales et des indications spécifiques à chaque spécialité semblent avoir été abandonnés... On peut le regretter car ils contenaient des indications précises sur les compétences à développer en entreprise. Les notes proposées par les tuteurs sont élevées, dans l'ensemble, ce qui peut être interprété en faveur des candidats et de leurs compétences mais, plus vraisemblablement, en faveur de leur comportement au travail lequel n'est qu'un élément parmi l'ensemble des compétences évaluables pendant les périodes de formation en entreprise.

Une enquête a été conduite en 2001, par questionnaire, auprès de 928 professeurs de Terminale professionnelle (DPD – Note d'information 02-14). Elle apporte des informations concrètes sur la mise en œuvre du CCF dans quatre spécialités. Celle-ci, malgré le cadrage national relativement précis, varie sensiblement selon les spécialités, les établissements, voire les équipes pédagogiques. Au plan académique, « les résultats montrent des insuffisances dans les dispositifs d'harmonisation et de suivi. D'une part, les professeurs sont inégalement accompagnés par les corps d'inspection et les commissions d'harmonisation ne sont pas toujours mises en place ; d'autre part, le retour d'informations entre le jury et les enseignants évaluateurs n'étant pas institutionnalisé, un quart des professeurs ne sait pas si le jury a ou non émis des observations ou changé les notes qu'ils avaient proposées. » Pour l'évaluation des acquis en milieu professionnel, la proposition de note communiquée au jury devrait émaner « conjointement » des tuteurs et des professeurs. En fait, ce n'est pas toujours le cas : quatre professeurs sur dix en « Commerce » et « EIE », un sur trois en « MSMA », sept sur dix en « Secrétariat » déclarent avoir pris leur décision, en fin de formation, hors de la présence des tuteurs (ou de leur représentant).

2.2.4. Qu'évalue-t-on lors de la validation des acquis de l'expérience ?

Le Baccalauréat professionnel arrive en troisième position parmi les diplômes souhaités par les candidats à la VAE (un peu plus de 15 % des demandes), derrière le CAP et le BTS qui arrive nettement en tête. En 2000, le nombre de candidats (tous diplômes confondus) dont la demande de validation a été examinée par un jury atteint 4 609 (Repères et références statistiques). La collecte des informations auprès des DAVA (Dispositifs académiques de validations des acquis) n'est pas simple.

Soucieuse de voir les diplômes de l'Education nationale se placer de façon compétitive sur le marché de la certification, l'AFDET a fait un certain nombre de propositions pour développer la VAE (17). Constatant que « l'Education nationale dispose de deux atouts essentiels : le maillage du terrain, au travers de ses établissements, l'expertise d'une partie de son personnel », l'AFDET estime qu'elle doit renforcer son action :

- être plus présente dans l'information-conseil et dans l'accompagnement
- veiller, auprès des jurys, « à ce qu'il ne subsiste ni laxisme, ni intransigeance mais à l'égalité d'exigence objective avec les autres formes d'évaluation conduisant à la certification. Des questions d'ordre technique et docimologique doivent être résolues... La

possibilité doit être offerte au postulant de compenser des zones de faiblesse par des compétences fortes et affirmées.

- « faire en sorte que les personnes intervenant dans le processus de VAE soient formées aux méthodes de l'analyse du travail, y compris les enseignants membres des jurys de validation ».

Afin de faciliter la mise en œuvre de la VAE et de mieux répondre aux besoins de certification par la formation continue (accès progressif au diplôme), le rapport de l'IGEN déjà cité (16) fait des propositions méthodologiques pour une meilleure articulation entre le référentiel des activités professionnelles, le découpage du référentiel de certification en unités et la correspondance de ces dernières avec les épreuves. Aucune décision ne semble avoir été prise pour que ces propositions soient appliquées à toute création ou rénovation à venir.

TROISIEME PARTIE : LA FINALITE DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL EN QUESTION ?

3.1. L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES BACHELIERS PROFESSIONNELS, UNE REUSSITE, MALGRE DES DIFFICULTES DANS QUELQUES SPECIALITES

Pour mesurer la position des bacheliers professionnels sur le marché du travail et les conditions de leur insertion, on dispose de trois types d'outils : les enquêtes annuelles d'insertion dans la vie active (I.V.A.) conduites en janvier auprès de jeunes sortis depuis 7 mois de l'école, avec ou sans diplôme, les enquêtes emploi de l'INSEE réalisées en mars de chaque année, et les enquêtes du CEREQ : « Génération 92 » qui interroge un échantillon de jeunes diplômés 5 ans après leur sortie, en 1992, de formation initiale, « Génération 98 » qui interroge un échantillon de jeunes 3 ans après leur sortie, en 1998, de formation initiale.

A l'examen des données produites, une constante s'impose désormais : les jeunes sans diplôme subissent un véritable décrochage. Ainsi, en 2000, malgré la reprise économique, près de 45 % de jeunes de moins de 25 ans, sans diplôme, se trouvaient au chômage. Ainsi l'élévation du taux d'accès au baccalauréat et la diminution constante du taux de sortie de formation initiale sans diplôme ont-elles pour effet de stigmatiser les difficultés d'insertion des plus démunis : « l'obtention d'un diplôme est désormais la condition *sine qua non* d'accès à l'emploi »(4).

3.1.1. Qualité de l'insertion à court terme (enquête I.V.A.)

Sept mois après leur sortie de formation initiale, les bacheliers professionnels résistent mieux que les titulaires d'un BEP ou d'un CAP et moins bien que les détenteurs d'un BTS aux dégradations de l'emploi. La dernière enquête IVA publiée, effectuée en janvier 2002 (18), montre une certaine aggravation du chômage et une légère détérioration de la qualité de l'insertion (mesurée par la part de l'emploi non aidé : CDI, CDD, intérim, ... à l'exclusion des contrats de qualification, emplois jeunes, contrats d'adaptation, C.E.S., contrats d'initiative à l'emploi... qui constituent l'emploi aidé).

D'après Note d'information 03-30 (DEP)-tableau I

2002	CAP-BEP	Bac. Professionnel	BTS
-Emploi non aidé	52,7	64	74,7
-Emploi aidé	14,9	14,1	8,1
-Chômage	24,4	17,6	14,1
-Autres	8	4,2	2,8
	100	100	100
Poids de ces diplômes dans l'ensemble des sorties	29,3 %	18,5 %	19,4 %
2001			
-Emploi non aidé	55,5	66,4	75,5
-Emploi aidé	14,4	13,9	8,7
-Chômage	22,2	14,8	10,3
-Autres	8,1	4,9	5,6
	100	100	100
Poids de ces diplômes dans l'ensemble des sorties	30,3 %	18,6 %	18,9 %

En fait la **qualité de l'insertion** est inégale selon les spécialités de formation et les clivages ne sont pas toujours ceux qui sont les plus habituellement invoqués (niveau V opposé aux niveaux supérieurs, « Services » opposé à « Production »).

Certes elle est **globalement meilleure dans les spécialités de la production** où la part des jeunes en emploi non aidé atteint, pour les bacheliers professionnels, en 2002, 71,7 % alors que **dans les spécialités de services, elle n'est que de 56 %**. Mais les spécialités de formation pour lesquelles l'insertion est la meilleure ne sont pas les mêmes pour tous les diplômés. Prenons quelques exemples :

- Dans le domaine des services, la spécialité « Transport-manutention-magasinage » offre une meilleure qualité d'insertion aux titulaires d'un CAP (73,6 % d'emploi non aidé) qu'aux titulaires d'un Baccalauréat professionnel (64,1 %) ou d'un BTS (69,3 %). Dans la spécialité « Finances-comptabilité-gestion du personnel », c'est le BTS, avec 74,4 % d'emploi non aidé qui donne la meilleure insertion devant le Baccalauréat professionnel (48,6 %) et le BEP (36,2 %). Dans la spécialité « Accueil-hôtellerie-tourisme », le Baccalauréat professionnel devance le BTS avec 80,8 % d'emploi non aidé (74,6 % pour le BTS, 52,6 % pour le BEP, 38,7 % pour le CAP).
- Dans le domaine de la production, le groupe de spécialités « Plasturgie-matériaux composites-énergie-génie climatique » offre pour les 3 types de diplômés les meilleurs taux d'emploi non aidé (76,1 % pour le Baccalauréat professionnel, 70,3 % pour le BTS, 66,3 % pour le CAP). Le Baccalauréat professionnel est à son meilleur niveau d'insertion pour les groupes suivants :
 - « Spécialités pluritechnologiques des transformations agroalimentaires » 76,5 %
 - « Mécanique et structures métalliques » 76,3 %
 - « Plasturgie-matériaux composites... » 76,1 %
 - « Spécialités pluritechnologiques mécanique-électricité, électronique » 71,3 %

Dans ces 4 groupes, le taux d'emploi non aidé, pour les BTS, n'est pas significativement supérieur. Il est même inférieur dans les deux premiers groupes.

Bien évidemment le taux d'emploi non aidé, mesuré 7 mois après la sortie, ne peut suffire au repérage de la qualité de l'insertion.

Une étude conjointe DARES / DPD publiée en 2001 (19) prend appui sur les 4 cohortes les plus récentes des enquêtes Emploi de l'INSEE. En voici quelques extraits qui permettent soit de repérer quelques particularités de la fin des années 90 pour les sortants de tous niveaux, soit de situer la position des bacheliers (aucune donnée spécifique aux bacheliers professionnels).

« ...71 % des jeunes qui ont achevé leurs études entre 1996 et 1999 ont un emploi en mars 2000 : 82 % des diplômés du supérieur, 72 % des bacheliers, 70 % des diplômés BEP ou CAP mais 44 % seulement des non diplômés. Ce sont les meilleures performances enregistrées sur la décennie sauf pour les moins diplômés qui étaient mieux placés en 1991 et 1992.

...

La durée des études supérieures engendre des différences de salaires considérables : ainsi en mars 2000, pour les hommes qui ont fini leurs études depuis 1996 et travaillent à temps plein, la différence de salaire entre un diplômé du troisième cycle universitaire et un

titulaire de DUT ou de BTS est supérieure à 4000 F, contre 2000 F environ entre ce dernier et une personne qui n'a aucun diplôme. Par contre entre un bachelier et un diplômé de CAP ou BEP, la différence s'élève à quelques centaines de francs....A diplôme égal, les salaires en francs constants restent en général inférieurs, en mars 2000, à ce qu'ils étaient en 1991. Mais, avec la progression des diplômés, le salaire médian est globalement le même en 2000 qu'en 1991.

...

De 1991 à 1998, la qualification des emplois occupés par les jeunes sortis depuis peu du système éducatif s'est dégradée pour chaque niveau de diplôme. Le pourcentage d'emplois non qualifiés (employés ou ouvriers) a augmenté de 8 points pour les diplômés du supérieur court (1 emploi sur 10 en 1997), de 20 points pour les bacheliers (3 emplois sur 10 en 1998) et de 10 points pour les titulaires d'un CAP ou d'un BEP (4 emplois sur 10 en 1997). Pour les diplômés du supérieur long, ces emplois sans qualification sont restés marginaux, alors que les postes d'ouvriers et d'employés, qualifiés comme non qualifiés, sont passés de 8 % en 1991 à 14 % en 1998. **La dégradation a pris fin en 1998**, en particulier pour les bacheliers et les diplômés du supérieur court qui ont plus souvent accès aux professions supérieures et intermédiaires. Si ce coup de frein au phénomène du déclassement pouvait se poursuivre, ce serait, pour les diplômés professionnels un signe encourageant, notamment pour les bacheliers professionnels industriels qui s'insèrent plus dans les emplois d'ouvrier qualifié (voire d'ONQ) que dans les emplois de technicien initialement visés. Cette observation vaut encore plus pour les diplômés professionnels tertiaires qui subissent encore plus fortement la concurrence des diplômés de niveau supérieur (dans la spécialité ou venant de la voie générale).

3.1.2. La situation des bacheliers professionnels trois ans après leur sortie de formation initiale (enquête Génération 98 du CEREQ)

- Taux de chômage et taux d'emploi selon les spécialités.

Spécialité	CAP	BEP	Bac. Pro.	BTS
Spéc. Pluritechnol. Méca. Electricité				
-effectif échantillon	Ns	106	270	229
-taux de chômage	Ns	8	5	4
-taux d'emploi	Ns	84	91	92
Moteurs et mécanique auto.				
-effectif échantillon	240	140	105	Ns
-taux de chômage	4	10	5	Ns
-taux d'emploi	93	84	90	ns
Electricité électronique				
-effectif échantillon	138	318	324	442
-taux de chômage	11	11	5	4
-taux d'emploi	86	81	91	94
Accueil hôtellerie tourisme				
-effectif échantillon	187	264	102	192
-taux de chômage	23	9	7	7
-taux d'emploi	70	85	89	7
Commerce vente				

-effectif échantillon	363	445	446	599
-taux de chômage	20	18	8	5
-taux d'emploi	73	76	88	91
Comptabilité gestion				
-effectif échantillon	Ns	179	352	546
-taux de chômage	Ns	18	8	8
-taux d'emploi	Ns	73	85	90
Secrétariat bureautique				
-effectif échantillon	Ns	224	409	441
-taux de chômage	Ns	25	14	5
-taux d'emploi	Ns	66	80	93
TOUTES SPECIALITES				
-effectif échantillon	3826	3756	2979	4420
-taux de chômage	12	15	8	4
-taux d'emploi	83	76	88	92

*Données relatives aux jeunes diplômés sortis en 1998, interrogés 3 ans après leur sortie.
On trouvera en annexe la liste des Baccalauréats professionnels relevant de chaque spécialité de formation.*

Pour le baccalauréat professionnel, le tableau ci-dessus confirme les performances des spécialités de la production (5 % seulement de chômage à trois ans) et le faible écart (mis à part le niveau des salaires et la qualification des emplois) par rapport aux BTS de la même spécialité. Cette observation vaut également pour « Accueil hôtellerie tourisme » et, dans une moindre mesure pour « Comptabilité et gestion » et « Commerce vente » (taux de chômage de 8 % mais assez peu d'écart avec l'insertion des BTS).

Par contre, les titulaires du Baccalauréat professionnel Secrétariat sont nettement plus au chômage après 3 ans que les titulaires des BTS de la spécialité (9 points d'écart) et les BEP de la même spécialité ne sont en emploi que pour 66 % d'entre eux.

▪ Salaires et qualification des emplois

Les salaires mensuels nets (médians) des bacheliers professionnels sont supérieurs à 1000 Euros dans toutes les spécialités sauf Commerce vente (915), Comptabilité gestion (925) et Secrétariat bureautique (892).

Pour les spécialités industrielles et artisanales, l'insertion intervient majoritairement sur des emplois d'ouvrier qualifié. La qualification de technicien n'apparaît de façon significative qu'en « Electricité électronique » (16 % des insertions) « Spécialités pluritechnologiques mécanique électricité » (12 %). **Le poids des emplois d'ONQ est assez élevé** (27 % en « Mécanique générale et de précision, usinage », 22 % en « Spécialités pluritechnologiques mécanique électricité », 16 % en « électricité électronique »). Mais le spectre complet des emplois occupés est très diversifié et la typologie utilisée semble assez hétérogène...

Dans les spécialités tertiaires, l'insertion intervient très majoritairement comme employé administratif (ou du commerce) et employé de la fonction publique (pour quelques points) : 67 % en « Commerce vente », 66 % en « Comptabilité gestion, 64 % en

« Secrétariat bureautique ». Mais la position d'ONQ n'est pas exceptionnelle : 12 % en « Commerce vente » et « Comptabilité gestion », 10 % en « Secrétariat bureautique ».

▪ **Effets d'une poursuite d'études à Bac + 2**

Lorsque les bacheliers professionnels poursuivent leurs études pour sortir à Bac + 2 (avec ou sans diplôme), **les conditions de leur insertion se détériorent plutôt après un passage dans la filière générale (DEUG) alors qu'elles s'améliorent (légèrement) après un passage par le BTS.** Le tableau ci-après le montre même s'il faut nuancer la démonstration par le fait que les orientations vers la filière générale concernent peut-être les diplômés les plus fragiles : ceux qui ont été refusés en STS ou ceux qui ne bénéficient déjà pas des meilleures conditions d'insertion au niveau du baccalauréat.

	Sorties immédiates après le Bac. Pro.	Sorties BTS dont 44 % de diplômés	Sorties DEUG dont 2 % de diplômés
Effectif de l'échantillon	2979	691	265
Taux de chômage	8 %	5 %	13 %
Taux d'emploi	88 %	93 %	79 %
Salaire net	1023	1159	915

3.2. LA POURSUITE D'ETUDES DES BACHELIERS PROFESSIONNELS

3.2.1. Une réalité difficile à quantifier

Selon les sources statistiques, les lectures qui en sont faites, les réalités académiques ou sectorielles, les taux avancés varient considérablement. On examinera successivement les données officielles (Repères et références statistiques 2002, et plus généralement les Notes d'information de la DPD analysant les entrées dans les formations supérieures à la rentrée 2001). Quelques données par spécialité de BTS nous permettront de repérer les STS qui accueillent les plus fortes ou les plus faibles proportions de bacheliers professionnels (20).

▪ **Inscription des nouveaux bacheliers professionnels dans les formations supérieures – Rentrée 2001 – France métro. + DOM**

	Bac. Généraux	Bac. Techno.	Bac. Pro.
Université	62,1 %	18,2 %	5,8 %
IUT	11,5 %	9,3 %	0,6 %
STS	9,1 %	45,1 %	10,9 %
CPGE	13,1 %	1 %	/
Autres	9,1 %	3,3 %	0,5 %
TOTAL	104,9 %	77 %	17,8 %
			Soit 16 500 bac.pro.

Le taux d'accès à l'enseignement supérieur pour les bacheliers généraux dépasse 100 % en raison des doubles inscriptions possibles par exemple à l'université et en CPGE.

Pour approcher de façon plus complète la réalité, il faudrait pouvoir tenir compte des poursuites d'études des bacheliers professionnels en apprentissage et en contrat de qualification.

Si pour les bacheliers technologiques le **taux de poursuite d'études par apprentissage** n'est que de 2,7 % en 2001, il est plus important pour les bacheliers professionnels : **5,3 % (21)**

Quant aux poursuites d'études sous contrat de qualification, elles sont plus difficiles à cerner car la DARES ne centralise pas ce type d'informations qu'il faudrait réunir directement auprès des Régions. Une estimation des taux de poursuite d'études (globaux, incluant apprentissage et contrats de qualification) des bacheliers professionnels atteignait 23,9 % en 1996 (note d'information 98.05) alors que le taux de poursuite d'études par les voies scolaire et universitaire était à l'époque, de 3 points inférieur à ce qu'il est actuellement. **Cela signifierait qu'on atteint ou dépasse 25 % de taux réel de poursuites d'études en 2000 ?...** Ce n'est pas ce qui ressort de l'enquête de l'IGEN déjà citée (20). D'après ce rapport, « il existe un écart entre la déclaration et l'acte d'inscription... Actuellement, si près de 50 % des élèves de Terminale professionnelle (informations données par les CSAIO), déclarent souhaiter continuer leurs études, on évalue à près de 30 % (source ONISEP) ceux qui formulent au moins un vœu, principalement en STS ». Quant au taux de satisfaction de ces demandes il ne dépasserait pas 30 % ce qui nous ramène aux données du tableau ci-dessus. Le rapport souligne en outre que la pression est plus forte dans les spécialités de la production que dans celles des services. Comme le nombre de places vacantes en STS tend à augmenter (de façon variable selon les académies et les spécialités), il est possible que ces données évoluent en faveur de l'admission des bacheliers professionnels. A la rentrée 2001, 14 000 places étaient estimées vacantes (9 600 dans la production et 4 400 dans les services) ce qui correspond à des taux de remplissage de 77 % et 94 %.

- **Répartition des entrants en première année de STS selon l'origine scolaire (formations scolaires seulement) – Rentrée 2001 – France métro. + DOM (note d'information n° 02-47)**

	Nouveaux entrants sortant de terminale			Réorientation université y.c. IUT	Autres	Total
	Bac. Gén.	Bac. Tech.	Bac. Pro.			
Production % effectifs	7,5	71,4	10 3 092	4,9	7,9	100 30 923
Services % effectifs	22,9	53	6,5 4 727	10,3	7,3	100 72 727
TOTAL % effectifs	19,6	56,6	7,4 7 820	8,7	7,7	100 103 650

Le tableau ne décompte que les entrées en STS deux ans. Si on y ajoute les DMA (diplômes de maîtrise en arts appliqués), les DPECF (diplôme préparatoire aux études comptables et financières), diplômes vers lesquels se sont dirigés à la rentrée 2001 trois cent treize bacheliers professionnels, **ce sont au total 8 133 nouveaux bac. pro. qui sont entrés en 2001 dans les STS et formations assimilées (scolaires).**

Par ailleurs on peut faire l'hypothèse d'une proportion significative de bacheliers professionnels dans les réorientations vers les STS à l'issue de la première année de DEUG. Rappelons que dans certaines filières les taux de sortie en fin de première année de DEUG sont très élevés (39 % en AES, 38,7 % en langues, 34,1 % en lettres...) et ce sont des filières qui accueillent un nombre non négligeable de bacheliers professionnels.

Pour apprécier, par spécialité, la place faite aux bacheliers professionnels, les seuls éléments nationaux disponibles résultent d'une enquête réalisée par l'Inspection générale de l'Education nationale en février 2002 (Brigitte Doriath et Didier Prat) auprès de l'ensemble des Rectorats (20). Les spécialités qui recrutent le plus de bacheliers professionnels sont les suivantes :

- dans le secteur tertiaire : BTS Transport (15,7 %), BTS Technico-commercial (15,4 %), BTS Assistant de gestion PME-PMI (14,7 %).
- dans le secteur industriel : BTS Productique bois (31 %), BTS Productique matériaux souples (25,1 %), BTS Maintenance industrielle (21,7 %).

▪ **Répartition des entrants en première année de premier cycle universitaire (IUT compris) : % de bacheliers professionnels.
Rentrée 2000 – France entière – Repères statistiques**

Administration économique et sociale	10 %
Sciences humaines et sociales	4,4 %
Droit – sciences politiques	4,2 %
STAPS	3,9 %
Sciences économiques – gestion	3,5 %
Sciences et technologie – sc. pour l'ingénieur	3,1 %
Langues	3 %
Lettres – sciences du langage – arts	2,4 %
IUT	1,3 %

.....

Pour toutes les autres filières, le pourcentage est insignifiant.

3.2.2. Un discours politique qui a évolué dans le temps

S'il a été admis, dès la création du Baccalauréat professionnel, que celui-ci, comme tous les autres baccalauréats, devait pouvoir ouvrir les portes à toutes les possibilités de poursuite d'études, il paraissait évident que les taux de poursuites d'études devaient être modestes. Au départ, on envisageait (sans l'avoir écrit) 20 % (contre 80 % pour le Baccalauréat technologique) (5).

En 1990, Lionel Jospin déclare devant le Conseil supérieur de l'éducation, en évoquant les formations supérieures, puis les formations secondaires :

« Poursuites d'études ou finalité professionnelle, la voie professionnelle offre, comme les autres, les deux possibilités. Elle doit atteindre les mêmes objectifs que les autres : assurer une formation générale de qualité et donner aux élèves les outils nécessaires à la maîtrise des connaissances ; par ailleurs, l'existence de passerelles entre les différentes voies de formation assure l'ouverture indispensable à l'équilibre du système de formation... Pour ce qui est plus particulièrement de la voie professionnelle de l'enseignement secondaire qui se termine par le Baccalauréat professionnel, **elle doit certes permettre aux élèves qui le souhaitent la poursuite d'études supérieures, éventuellement par le biais de la formation récurrente, mais ce n'est pas sa finalité essentielle qui est l'accès à un métier.** »(20)

Rappelons que le taux de poursuite d'études des bacheliers professionnels de la session de 1990 atteignait déjà 23 % ce qui pouvait, à l'époque, susciter quelque inquiétude.

La **circulaire de rentrée 1996** propose les premières recommandations pour la mise en place de dispositifs spécifiques aux bacheliers professionnels pour la poursuite d'études en STS : « **Les bacheliers professionnels ont vocation à entrer dans la vie active. On constate néanmoins une demande accrue de poursuite d'études en STS.** Aujourd'hui, environ 8 % de bacheliers professionnels poursuivent en STS. Seuls 39 % réussissent en 2 ans. Toutefois, si certains élèves progressent de façon spectaculaire durant leurs études de baccalauréat professionnel, pour autant ils ne sont pas préparés à effectuer des études supérieures dans les mêmes conditions que les élèves issus des baccalauréats technologiques ou des baccalauréats généraux. **Pour répondre à cette demande**, certaines académies ont mis en place une année préparatoire à l'entrée en STS. Les élèves admis dans ces classes ne peuvent pas bénéficier de bourses... Aussi semble-t-il préférable **de privilégier, à côté des poursuites d'études sous contrat de travail, une première année de STS adaptée.** Le cycle se déroulera en 2 ans mais la première année comportera des aménagements d'horaire à l'intention des élèves issus du baccalauréat professionnel. **Je ne verrai que des avantages à ce que des expériences en ce sens soient engagées dans certaines académies.** »

Jusque là rien ne bouleverse le discours d'origine.

Claude Allègre évoqua bien l'idée qu'il fallait implanter, dans les Lycées professionnels, des « BTS professionnels » (colloque sur l'enseignement professionnel intégré, Lille 1999) mais ce fut Jean Luc Mélenchon qui exprima avec le plus de force le droit à la poursuite d'études des bacheliers professionnels :

« **Pour que les voies professionnelles et technologiques soient socialement performantes, il faut les rendre aussi fluides que la voie dite générale.** Autrement dit : chacun de ceux qui s'y engageant doit pouvoir aller aussi loin dans les études que la ses talents le lui permettent. Plus un BEP sans bac pro ! **Plus un bac pro sans passerelle vers l'enseignement supérieur** (BTS, DUT, DUP, licence pro.). Ainsi chaque parent saura que le « mauvais » élève, montré du doigt hier, peut-être le « très bon » d'une voie où l'on peut s'élever sans cesse... » (20)

La circulaire de rentrée 2003 revient aux perspectives tracées par la circulaire de 1996 citée plus haut :

« ... **la possibilité d'admission en STS des bacheliers professionnels qui en ont le projet et les capacités doit être mieux connue des élèves** : l'aménagement de la première année de STS, notamment dans le domaine de l'enseignement général, sera développé..... Un effort tout

particulier sera consacré à la préparation de l'orientation des futurs bacheliers, particulièrement ceux issus de la voie technologique et de la voie professionnelle. En effet, si le baccalauréat est le premier grade de l'enseignement supérieur et doit, à ce titre, permettre de s'inscrire dans toutes les formations d'enseignement supérieur, tous les bacheliers ne bénéficient pas de conditions égales pour y réussir. **Un certain nombre de bacheliers technologiques et professionnels s'orientent en effet vers une formation universitaire, avec des chances de succès au DEUG très réduites, faute d'avoir pu s'inscrire dans une formation post-baccalauréat de lycée ; parallèlement de nombreuses STS comptent des places vacantes.**

Un principe simple doit s'imposer : **tout bachelier technologique** ayant, en premier vœu, souhaité s'inscrire dans une formation technologique supérieure, tout particulièrement en STS, **doit bénéficier d'une priorité pour y être admis.** »

3.2.3. Réussites et échecs selon les choix de filières

L'enquête de l'IGEN déjà citée (20), récapitule, en fonction des voies de formation, les résultats obtenus par les bacheliers professionnels à l'examen du BTS :

Dispositifs	Résultats au BTS
1. Candidats sous statut scolaire- <i>session 1999</i>	BTS industriels : 50,1 % en 2 ou 3 ans BTS tertiaires : 35,7 % en 2 ou 3 ans (<i>source DPD</i>)
2. Sections dédiées aux bac. pro. (moy. 95-01)	38,46 % des candidats (enquête rectorats)
3. Apprentissage - <i>session 2001</i>	BTS industriels : 41 % en 2 ou 3 ans BTS tertiaires : 44,5 % en 2 ou 3 ans (enquête rectorats)
4. Formation continue (<i>session 2001</i>)	BTS industriels : 49,2 % BTS tertiaires : 32,2 % (enquête rectorats)

Même avec les réserves d'usage liées à l'hétérogénéité des sources, ce tableau montre d'assez bonnes performances des bacheliers industriels en STS alors que celles des spécialités tertiaires apparaissent plus modestes... Ces dernières semblent meilleures dans les formations par apprentissage.

L'enquête Génération 98 du CEREQ apporte elle aussi quelques informations sur les résultats obtenus en STS, IUT, et DEUG par les bacheliers professionnels sortis de formation initiale en 1998 après un passage par ces 3 types de premier cycle (rappelons qu'ils sont interrogés 3 ans après leur sortie du système éducatif) :

		Avec un Bac.Techno.	Avec un Bac. Pro.
Sortant de BTS	Arrêt avant terminale	10 %	20 %
	Diplômés	67 %	44 %
	Non diplômés	23 %	21 %
	Effectifs (a)	58 741	9 666
Sortant de DUT (b)	Arrêt avant terminale	22 %	48 %
	Diplômés	70 %	50 %
	Non diplômés	8 %	2 %
	Effectifs (a)	8 741	994
Sortant de DEUG	Arrêt avant terminale	78 %	87 %
	Diplômés	4 %	2 %
	Non diplômés	18 %	11 %
	Effectifs (a)	15 442	4 348

NB : (a) effectifs des sortants du système éducatif en 1998

(b) l'échantillon de sortants du DUT avec, à l'origine, un Baccalauréat professionnel est si faible dans l'échantillon de Génération 98 (47 individus), qu'il faut prendre avec prudence les données relatives à ces sortants.

Les statistiques de la DPD sur les taux d'accès en deuxième cycle universitaire selon la série du baccalauréat, prolonge ces informations : alors que **le taux d'accès global en deuxième cycle** (= probabilité d'accès en 2, 3, 4 ou 5 ans) est de 56,9, il n'est pour les bacheliers **professionnels que de 8,5. Quant à la probabilité d'accès en 2 ans, elle n'est que de 3,2 %.**

3.3. FAUT-IL DIVERSIFIER LES PUBLICS SCOLAIRES POUVANT PREPARER UN BACCALAUREAT PROFESSIONNEL ?

3.3.1. Les publics actuels

- **Le vivier des élèves de BEP (ou CAP) préparé en 2 ans**

Le règlement du Baccalauréat professionnel impose la possession du BEP ou du CAP pour être admis à suivre la scolarité de 2 ans conduisant au diplôme. Cela indique bien la volonté du législateur de désigner le « vivier » naturel du nouveau diplôme et, pour une spécialité donnée, que les « pré-requis » nécessaires pour aborder la formation sont les « acquis » consacrés par le BEP ou le CAP. Il s'agit bien d'une formation de type « filière » de deux fois deux ans, la double finalité du BEP permettant à la fois l'accès à la vie active au terme des deux premières années et la poursuite d'études vers le baccalauréat professionnel (ou le Baccalauréat technologique).

Il faut toutefois remarquer que dès la mise en œuvre du baccalauréat professionnel dans certaines filières, la poursuite d'études dominait du fait de la modicité ou de l'absence de débouchés professionnels de niveau V. Aujourd'hui cet état de fait s'est étendu, bien que dans certains secteurs de l'économie, par exemple le bâtiment et les travaux publics, l'hôtellerie restauration (secteur artisanal), le niveau V occupe une place importante dans l'organisation du travail.

Cela dit, la filière BEP- Baccalauréat professionnel, même en l'absence de débouchés post-BEP, joue incontestablement pour un grand nombre d'élèves, son rôle d'ascenseur social, notamment pour ceux qui se trouvaient en difficulté à la sortie du collège et pour lesquels le Lycée professionnel a efficacement effectué son rôle de remédiation. Plusieurs études ont caractérisé, avec justesse, le public des élèves de BEP.

« ...Nombreux sont les élèves du Lycée professionnel qui gardent un souvenir « cuisant » de leur échec au collège. Les professeurs du Lycée professionnel leur redonnent confiance en développant une progression plus lente qui laisse le temps de l'individualisation, en restant à l'écoute de chacun et en n'avancant dans le programme que lorsque l'ensemble du groupe a compris le point traité. Ces élèves sont remobilisés grâce à un accompagnement fort et attentif auquel ils se sont accoutumés ».(20)

- **Diversification progressive des publics admis à préparer un Baccalauréat professionnel.**

Une certaine diversification s'est opérée d'abord par l'évolution de la réglementation qui, pour chaque Baccalauréat professionnel conçu au départ dans une logique de « filière », a élargi progressivement l'éventail des spécialités de BEP admises à entrer en préparation au baccalauréat, par la voie scolaire ou par la voie de l'apprentissage. Les enseignants ont alors dû, en début de formation, prendre le temps de construire avec une partie des élèves, les pré-requis que d'autres possédaient en sortant du BEP. La gestion de cette hétérogénéité, certes possible, a pu néanmoins développer des attitudes d'ennui et un sentiment de frustration qui peuvent expliquer, en partie, les abandons en cours de première professionnelle (14 % environ, d'après la DEP).

Un autre élément de diversification des profils d'élèves accueillis en Baccalauréat professionnel, par ailleurs positif, vient des passerelles développées depuis la loi quinquennale sur l'emploi et la formation : élèves de seconde de détermination venus au Lycée professionnel préparer un BEP en un an, élèves de première générale ou technologique accueillis au Lycée professionnel pour préparer en un an le Baccalauréat professionnel.

Cette diversification, plutôt bien gérée par des équipes pédagogiques entraînées aux pratiques de bilan, de positionnement et d'individualisation pédagogique, laisse entrevoir une « oreille » assez favorable à l'expérimentation engagée à la demande de l'Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie (UIMM).

3.3.2. Préparer un Baccalauréat professionnel en 3 ans après la classe de Troisième ?

- **Est-ce possible ?**

Dès la rentrée scolaire 2001, dans le cadre de la convention générale de partenariat signée avec l'UIMM, le Ministère a lancé, dans les Centres de formation d'apprentis de l'industrie (CFAI) et dans quelques Lycées professionnels, **une expérimentation** (limitée à quelques spécialités industrielles), avec recrutement dérogatoire de jeunes issus de la classe de Troisième (66 jeunes au total, dans 6 académies seulement). (22)

Un protocole d'expérimentation de 5 pages définit les conditions de l'expérimentation :

- **classes « spécifiques »**
- **situées à la fois dans les CFAI et les Lycées professionnels publics** (voie scolaire et Sections d'apprentissage rattachées)
- pas de préparation du BEP dans le cursus (les élèves pouvant néanmoins s'y présenter en candidats libres)
- **des spécialités désignées comme prioritaires :**
 - . Equipements et installations électriques
 - . Maintenance des systèmes mécaniques automatisés
 - . Réalisation d'ouvrages chaudronnés et de structures métalliques
 - . Productique mécanique option usinage
- **pas de changement aux référentiels du diplôme**, mais une organisation pédagogique à expérimenter. Seuls sont fixés des volumes horaires par année et un nombre de semaines en entreprise pour la voie scolaire (4 à 8 semaines en première année et 8 semaines dans chacune des deux années suivantes)
- **un accompagnement** au niveau national et au niveau académique
- **un protocole de suivi pédagogique** et d'évaluation à mettre en œuvre avec le concours des Inspecteurs de l'éducation nationale et l'IGEN
- **une évaluation par le CEREQ**

Rentrée 2002, l'expérimentation est étendue et concerne,

- d'après la DESCO, 518 jeunes dont 387 issus de Troisième, ce qui révèle de nombreux cas où public BEP et Public Troisième se trouvent mêlés (l'implantation est équilibrée entre CFAI et Lycées professionnels)
- d'après un article de la presse nationale (23), 46 classes ouvertes dans 30 CFAI et 28 classes dans 25 Lycées professionnels.

La circulaire publiée pour la **préparation de la rentrée 2003** avance avec une apparente prudence vers l'extension de l'expérimentation au nom de « **l'adaptation de la durée des formations professionnelles** » :

« ...Elle concernera des jeunes directement issus de Troisième et devra faire l'objet d'un accompagnement attentif de la part du délégué académique aux enseignements techniques, des corps d'inspection et des équipes de direction des établissements concernés.

Il appartient aux recteurs, après expertise de l'inspection générale, de déterminer les baccalauréats professionnels qui, dans chaque académie, réunissent les meilleures chances de réussite pour cette expérimentation, en tenant compte **des secteurs rencontrant des difficultés de recrutement**, des profils des publics accueillis, de la nature des contenus de formation, **de l'existence de diplômes de niveau V dans le secteur considéré dont la finalité dominante est la poursuite d'études**, et **de la possibilité de maîtriser l'impact de cette expérimentation sur l'organisation des différentes voies de formation**. Aux fins d'assurer une régulation nationale de ces expérimentations, les recteurs solliciteront l'avis de la DESCO sur leurs propositions d'ouverture de sections expérimentales.

Cette offre de formation n'a vocation à se substituer, ni à la préparation en 4 ans au Baccalauréat professionnel (2 ans pour le BEP puis 2 ans pour le Baccalauréat professionnel), ni aux cursus adaptés qui offrent à des jeunes issus des voies générale ou technologique un accès au BEP en 1 an puis au Baccalauréat professionnel en 2 ans ».

La fin de cette circulaire identifie clairement le risque essentiel de cette opération qui peut, à terme, mettre en extinction le cursus en 4 ans, et provoquer la désuétude du BEP. D'où la question essentielle pour l'avenir des diplômés de niveau V : est-il souhaitable de s'engager plus avant dans la voie ouverte par l'expérimentation ?

▪ **Est-ce souhaitable ?**

Les objectifs de cette nouvelle voie sont peu explicités par les textes, mais les partenaires de l'expérimentation, à l'UIMM, considèrent

- que **la durée de 4 ans pénalise la voie professionnelle** par rapport aux autres voies,
- qu'il faut **ouvrir son accès à des élèves plus jeunes, qu'il est possible de mieux motiver pour des métiers industriels** qui offrent des emplois mais qui peinent à recruter des jeunes.

Pour l'Education nationale qui **souhaite diversifier progressivement les parcours scolaires**, et qui cherche tous les moyens de **valoriser la voie professionnelle**, cette opération, même avec les risques qu'elle comporte, paraît tentante. La rentrée 2003 devrait connaître une très forte demande d'ouverture de nouvelles classes.

En fait, plusieurs logiques risquent de se conjuguer pour mettre en péril la voie du BEP.

- Une logique économique

Toute ouverture de nouvelle classe en 3 ans s'accompagne inévitablement, dans un système financé à moyens constants, de la fermeture d'une classe en 4 ans dans la même spécialité. **L'effet de substitution d'un parcours à un autre est en quelque sorte « mécanique », quelles que soient les intentions de l'institution.** Le précédent de l'ouverture des premières professionnelles (puis des terminales) à partir de 1985 grâce à la fermeture de structures plus faibles (classes de CAP, voire de BEP) ne doit pas être oublié.

Dans un contexte démographique où le départ à la retraite de nombreux enseignants est prévu, la **diminution de la durée d'une scolarité** conduisant au Baccalauréat professionnel est une aubaine dans la mesure où elle **donnera une marge de manœuvre aux discussions budgétaires** en faveur d'autres secteurs où des recrutements d'enseignants devront intervenir.

- Des logiques individuelles qui ont toutes leur part de rationalité

Si l'expérimentation montre, quant aux contenus des diplômes, que le parcours est possible, **les élèves** n'auront aucune raison d'emprunter la voie longue BEP-Baccalauréat professionnel qui les pénaliserait (même avec une forte recommandation de leur conseil de classe ou de leur COP), en admettant que les 2 parcours subsistent dans l'offre de proximité. **Les enseignants**, face à un public scolaire plus homogène qu'avant, apprécieront de construire les compétences sur 3 ans, sans les effets de « répétition » ressentis parfois par les élèves dans la structure en 4 ans. Un professeur de Lycée professionnel interrogé récemment dans la presse (23) s'exprime ainsi :

« Aligner la durée du bac. pro. sur celle des autres bac. est un premier pas symbolique pour valoriser la filière et mettre les candidats sur un pied d'égalité avec les classes générales. Puis, cette initiative nous permet d'instaurer enfin un réel équilibre entre l'enseignement général et professionnel. Aujourd'hui l'industrie cherche des

personnels qualifiés, avec un savoir-faire technique mais aussi avec des compétences plus générales, pour évaluer, rédiger des rapports, occuper des postes de maîtrise, diriger une équipe. ...Expérimenter le bac. pro. en 3 ans, c'est aussi une manière de ne pas baisser les bras, de redynamiser l'enseignement professionnel en le faisant entrer dans une spirale gagnante ».

- Des logiques de déconcentration et de décentralisation

La situation expérimentale est certes idéale pour maintenir un pilotage central de l'opération et tenter de maîtriser la coexistence souhaitée des voies d'accès au Baccalauréat professionnel (en 4 ans et en 3 ans). **Mais elle ne pourra durer** (un recours est déjà déposé par un syndicat enseignant pour non conformité au règlement général de l'examen du baccalauréat professionnel) dans la mesure où les premiers candidats « 3 ans » se présentent en juin 2003 à l'examen et risquent de voir contester leur titre si la réglementation n'évolue pas.

Dès la sortie de la situation expérimentale les logiques évoquées accélèreront le processus de contournement du BEP.

▪ **Des questions pour l'avenir des formations professionnelles**

- Quelle serait, en fin de Troisième, la lisibilité d'une architecture ainsi recomposée ? Pourquoi ne glisserait-t-on pas rapidement **vers une seconde de détermination** partiellement ou totalement commune aux 3 types de baccalauréat ? C'est une proposition déjà présente dans le rapport de Nicole Belloubet-Frier (24) qui envisage des passages, en cours de seconde, d'une voie vers l'autre.
- Quelles **conséquences, alors, sur la professionnalité attestée par le Baccalauréat professionnel** dans des spécialités où l'acquisition de la qualification demande du temps, pour la conceptualisation comme pour l'appropriation des pratiques professionnelles ?
- **Quel public demeurerait, en fin de Troisième, pour une orientation vers le niveau V (CAP ou BEP) ?** Ne va-t-on pas accentuer le caractère « résiduel » de ces orientations qui ne seraient plus, alors, que le fait des élèves les plus en difficulté, ce qui n'est pas encore le cas pour le BEP. Certes, le BEP, dans certaines spécialités a pris un caractère nettement « propédeutique » compte tenu des réticences des employeurs à recruter à ce niveau. Cependant, des jeunes sortent sur le marché du travail avec ce seul diplôme (148 000 en 2000, toutes spécialités). Même pour les spécialités du tertiaire administratif, ils sont un certain nombre à quitter le système avec seulement le BEP. Une récente étude du CEREQ publiée dans BREF n° 196 (25) modère l'ardeur de nos décideurs quant à une éventuelle suppression du BEP :
« ...Accéder au baccalauréat, par une formation initiale essentiellement scolaire, ne semble pas aujourd'hui un objectif raisonnable pour tous les jeunes qui arrêtent leur scolarité au niveau du CAP ou du BEP. On peut penser que maintenir ce niveau de diplôme, dans des familles d'emplois correspondant a

des métiers qui ont un certain attrait pour des élèves de faible niveau scolaire, est de nature à motiver ces jeunes à se former. Le CAP ou le BEP leur offre une perspective réaliste de « qualification scolaire » associée à un projet professionnel. **Retirer ce premier barreau de l'échelle pourrait conduire nombre d'entre eux à ne plus s'investir dans leurs études après la classe de Troisième**, ce qui risquerait d'accroître le nombre de jeunes sortant avec un faible niveau général ».

- **Enfin, la différenciation entre la voie technologique et la voie professionnelle dont les finalités ont été rappelées plus haut, risque de ne pas résister à ce rapprochement des cursus.** La poursuite d'études des bacheliers professionnels, plus jeunes et peut-être moins mûrs pour entrer dans la vie professionnelle, peut se développer bien davantage. La voie technologique peut perdre une partie de son vivier de fin de Troisième « canalisée » actuellement par les options technologiques de Seconde de détermination.

CONCLUSION

Le Baccalauréat professionnel est reconnu désormais par les partenaires sociaux comme un diplôme professionnel essentiel dans le système de certification de l'Education nationale.

Entre les diplômes de niveau V et le BTS, il est un diplôme d'insertion dont les performances sont confirmées par les résultats des enquêtes d'insertion. Ses référentiels sont construits actuellement de manière à ce qu'il conserve cette vocation première, sans que soit pour autant sacrifié l'enseignement général, sanctionné à l'examen par plus de 40 % des coefficients des épreuves.

Le grade de bachelier qu'il confère à ses détenteurs a pu être qualifié d'ambiguïté regrettable. Il a, toutefois, en interne, profondément transformé le Lycée professionnel et contribué à désenclaver ses formations. Il permet donc, « à ceux qui en ont le projet et les capacités », de poursuivre raisonnablement des études en S.T.S. pour peu que ces sections les accueillent en tenant compte de la spécificité de leurs acquis.

Comme dans toute formation diplômante, des améliorations peuvent être recherchées dans la définition des programmes et référentiels, dans les formes de validation, dans le choix et la conception des épreuves, dans l'articulation entre disciplines professionnelles et disciplines générales...L'essentiel est de préserver l'originalité de cette voie qui comporte, avec le BEP, un niveau intermédiaire de certification. L'expérimentation engagée en 2001 qui prévoit l'accès direct d'élèves de Troisième doit donc être cadrée en ce sens et évaluée avec soin.

LISTE DES REFERENCES

- (1) Décret du 20. 11. 68 modifiant l'article 34 du Décret du 6. 1. 59
- (2) Décret n° 85-1524 du 31. 12. 85
- (3) Notes d'information 03-24 de juin 2003 (Le baccalauréat Session 2002) et 02-37 de juillet 2002 (Le baccalauréat professionnel Session 2001)
- (4) Rapport d'activité 2001-2002. Haut Comité éducation-économie-emploi. « La transition professionnelle des jeunes sortant de l'enseignement secondaire ». La Documentation française.
- (5) Benoit Bouyx. « L'enseignement technologique et professionnel ». La Documentation française 1997.
- (6) Bernard Fourcade (L.I.R.H.E.). CPC Info n° 24 (1997)
- (7) La liste des évaluations réalisées figure dans une plaquette CPC Documents intitulée « Panorama des dernières publications » juin 2001, avec un court résumé pour chaque étude ou évaluation (Fabienne Maillard)
- (8) NS n° 97-203 du 17.9.97 sur la mise en œuvre de la nouvelle réglementation générale du Baccalauréat professionnel
- (9) « Les Brevets professionnels dans l'architecture du niveau IV de formation professionnelle » CPC Documents 2002 / 5. G. Brucy – C. Agulhon – F. Ropé
- (10) G. de Landsheere « Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation » Deuxième édition (1979)
- (11) P. Perrenoud. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation. Université de Genève (1997)
- (12) MEDEF (Objectif Compétences) – Des pratiques européennes innovantes (cahier n° 9)
- (13) Fabienne Maillard « De la certification à la qualification ». CPC Info n° 30 (premier semestre 2002)
- (14) L. D'Hainaut « Des fins aux objectifs de l'éducation » Paris Nathan – Deuxième édition
- (15) J.L. Kirsch « Certification, les diplômes mis en examen » CPC Info n° 30
- (16) Rapport IGEN « Le contrôle en cours de formation) Mars 2002 –Billiet, Cahuzac, Perrin
- (17) AFDET « Propositions d'actions pour l'Enseignement technique » Brochure du Centenaire
- (18) Note d'information 03-30 de mai 2003 « Légère dégradation de l'emploi à la sortie du Lycée en 2001-2002
- (19) Notes d'information 01-28 et 01-29 de mai et juin 2001 « L'évolution récente des scolarités et de l'insertion
- (20) Cité par B. Doriath et D. Prat – Rapport IGEN « Du Baccalauréat professionnel aux STS » Février 2002
- (21) Notes de travail du HCéée communiquées par C. Sauvageot
- (22) Tableaux DESCO en date du 15.04.03
- (23) Le Monde Initiatives du 16.06.03
- (24) N. Belloubet-Frier « Trente propositions pour l'avenir du Lycée » Mars 2002
- (25) BREF n°196 (CEREQ) « Quelle utilité les CAP et BEP tertiaires ont-ils aujourd'hui ? » Avril 2003

AVIS

DU HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE

QU'ÉVALUENT LES BACCALaurÉATS PROFESSIONNELS ?

Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a décidé, au titre de son programme de travail pour 2002-2003, d'examiner cette question. Il a, pour ce faire, demandé à deux inspecteurs généraux honoraires qui ont participé à la création et à l'évolution des baccalauréats professionnels d'établir un rapport destiné à nourrir ses réflexions. Le rapport de Madame Claudie VUILLET et de Monsieur Dominique SICILIANO – qui comme tous les rapports commandés par le Haut Conseil n'engage pas celui-ci, mais contient les analyses et les propositions des rapporteurs – est public et peut être consulté sur le site du Haut Conseil : <http://cisad.adc.education.fr/hcee> à la rubrique « publications ».

Lors des discussions qui ont conduit à émettre cet avis le Haut Conseil a pris le parti, comme l'avaient fait les rapporteurs, d'élargir le sujet et de donner son sentiment, non seulement sur ce qu'évaluent les baccalauréats professionnels, mais aussi sur les évolutions envisagées de ce diplôme et des formations qui y conduisent. Il l'a fait après avoir fait un point sur l'histoire et l'état actuel de ce diplôme et de ces formations.

Les baccalauréats professionnels, des diplômes dont la finalité est double, dont la création a permis d'accroître puis de maintenir la proportion de bacheliers dans une génération et qui constituent un ensemble complexe, voire disparate.

Le baccalauréat professionnel, diplôme de niveau IV mis en place à titre expérimental à la rentrée 1985, a été officiellement créé par décret du 27 novembre 1985. Il est significatif – et symbolique – que cette création ait été associée à deux mesures importantes pour l'enseignement professionnel : la transformation des lycées d'enseignement professionnel (les LEP) en lycées professionnels (les LP) et la création d'un nouveau corps de professeurs ayant vocation à enseigner dans ces établissements, les professeurs de lycées professionnels (les PLP) recrutés au même niveau que les certifiés.

L'accolement des deux termes « baccalauréat » et « professionnel » n'allait pas de soi et la naissance de ce diplôme a été marquée par des

questions sur la légitimité de l'appellation « baccalauréat », et sur le sens à donner au qualificatif « professionnel », notamment quant à la distinction à opérer par rapport au baccalauréat de technicien : en 1985, une présentation officielle du nouveau diplôme affirmait que celui-ci « ne peut avoir de double finalité. La finalité professionnelle est marquée par son titre même, ce qui n'interdit pas, par ses contenus de formation, l'accès à des formations technologiques supérieures » et le décret de 1985, créant le baccalauréat professionnel le définissait comme « un diplôme national qui atteste d'une qualification professionnelle », et ne mentionnait qu'ensuite que « sa possession confère le grade de bachelier ». En revanche, le décret de 1995, qui porte aujourd'hui règlement général du diplôme, lui donne plus explicitement une double finalité en indiquant, dans l'ordre, que sa possession « confère le grade universitaire de bachelier » et « atteste que ses titulaires sont aptes à exercer une activité professionnelle hautement qualifiée ».

En tout état de cause, le développement du baccalauréat professionnel (plus de 90 000 diplômés à la dernière session) a joué un rôle essentiel dans l'accroissement de la proportion de bacheliers dans les générations : il a contribué pour plus du tiers au doublement de cette proportion entre 1985 – l'année de la création du diplôme – et 2002. C'est même la croissance du nombre de bacheliers professionnels qui a permis, à elle seule, de maintenir cette proportion à un niveau sensiblement constant depuis 1995, alors que la proportion des bacheliers généraux déclinait et que celle des bacheliers technologiques stagnait. Plus d'un bachelier sur six est aujourd'hui un bachelier professionnel.

Les 44 baccalauréats professionnels actuels regroupent – compte tenu des options – 65 spécialités du domaine de la production et du domaine des services. Ces spécialités ont des définitions qui peuvent être très différentes : certaines se réfèrent à des branches professionnelles, d'autres à des métiers, d'autres encore à des fonctions ou à des domaines de compétence transversaux. Certaines spécialités regroupent quelques centaines d'élèves alors que trois baccalauréats tertiaires regroupent, à eux seuls plus de 40 % des candidats.

Enfin, les formations conduisant à ces diplômes sont très majoritairement, soit masculines, soit

féminines et un bachelier professionnel sur trois a des parents ouvriers ou inactifs, alors que c'est le cas pour un peu moins d'un bachelier général sur six ¹.

Que veulent évaluer les baccalauréats professionnels ?

C'est incontestablement la finalité professionnelle du diplôme qui est mise en avant en matière d'évaluation. La procédure d'élaboration d'un baccalauréat professionnel et des conditions de sa certification relève entièrement des Commissions Professionnelles Consultatives auxquelles participent des représentants des employeurs et des salariés des branches concernées.

Elle est organisée en deux temps : tout d'abord, élaboration d'un « référentiel des activités professionnelles » qui décrit les activités que sera amené à exercer le titulaire du diplôme (il renvoie à la situation de travail), puis élaboration d'un « référentiel de certification » qui renvoie, lui, à la situation d'évaluation.

Cette notion de référentiel de certification repose sur une distinction essentielle opérée entre diplôme et cursus de formation. Le référentiel de certification n'énonce – en principe – que les compétences attendues lors de la situation d'évaluation, sans mention aucune d'un programme d'acquisition de ces compétences qui est à construire de façon différente selon le mode d'accès à la certification : formation initiale (scolaire ou par apprentissage), formation continue et, plus récemment, validation des acquis de l'expérience.

Le Haut Conseil apprécie tout particulièrement le principe d'une procédure qui conduit à définir un diplôme en termes de compétences attendues de son titulaire, décrites en termes de capacités et de savoir-faire, d'une part, et de connaissances associées, d'autre part. En effet, elle se situe clairement dans la logique d'un pilotage des formations par les compétences attendues au final, et devrait faciliter l'évaluation des diverses voies de formation, comme celle des établissements et des institutions qui les délivrent.

1. Sur ces questions, le Haut Conseil renvoie à son avis n° 9 « éléments de diagnostic sur le système scolaire français », octobre 2003.

Mais il constate que la mise en œuvre effective des procédures de certification conduisant à la délivrance du baccalauréat professionnel tend à s'écarter du principe initial. On a progressivement laissé de côté les aspects les plus positifs d'une évaluation fondée sur un référentiel de certification au profit d'une juxtaposition d'épreuves disciplinaires ou par domaine, et ceci au détriment de la finalité professionnelle de la formation.

Qu'évaluent effectivement les baccalauréats professionnels ?

Le Haut Conseil est ainsi conduit à faire plusieurs remarques quant à la mise en œuvre effective des procédures de certification conduisant à la délivrance du baccalauréat professionnel :

– certains parmi **les référentiels de certification récents sont plus construits en référence à un programme de formation qu'au référentiel d'activités professionnelles**, ce qui est contraire au principe évoqué plus haut ;

– de même, **le « découpage » des diplômes en « unités de certification »**, censé faciliter l'accès à ceux-ci par la voie de la formation continue, **tend à être opéré en référence aux seules épreuves de l'examen** ;

– dans la quasi-totalité des baccalauréats professionnels, l'option prise d'assurer une meilleure **formation générale** pour permettre d'affronter les évolutions technologiques a conduit à favoriser les horaires consacrés à l'**enseignement général**, et ceci alors même que les horaires globaux ont souvent diminué ;

– cette évolution a été associée à une autre consistant à juxtaposer de plus en plus des **épreuves ou des sous-épreuves conçues sur la base des disciplines d'enseignement : disciplines générales, d'un côté, disciplines professionnelles, de l'autre**, pour ne plus rechercher des épreuves « fédérant » sur un même support, évaluations de compétences et de connaissances relevant des unes et des autres de ces disciplines ;

– la mise au point effective de telles épreuves éviterait que l'on s'interroge sur la légitimité d'une répartition des coefficients qui donne logiquement la prépondérance aux épreuves pro-

fessionnelles : 60 % contre 40 %, proportions à peu près semblables à celles en vigueur pour les baccalauréats technologiques ;

– par ailleurs, cette **évaluation de plus en plus séparée des compétences professionnelles et des compétences acquises en enseignement général**, ne peut qu'accentuer le développement autonome des disciplines, au détriment de la finalité professionnelle de la formation et de la certification. Sauf exception (en mathématiques et en sciences et, à un degré moindre, en anglais) **les épreuves des disciplines générales sont aujourd'hui communes à l'ensemble des spécialités**.

Dans le souci d'affirmer la finalité professionnelle du diplôme, le Haut Conseil recommande que l'on privilégie des protocoles d'évaluation intégrant dans les épreuves professionnelles la vérification de compétences acquises en enseignement général. L'intégration de représentants des « enseignements généraux » dans les Commissions paritaires consultatives devrait faciliter la nécessaire clarification des finalités de l'enseignement général dans les formations professionnelles.

Quant aux unités de certification validées par un « contrôle en cours de formation », très justement distingué dans les instructions d'un « traditionnel » contrôle continu, leur pratique devrait être recadrée pour éviter deux écueils extrêmes : une évaluation formative à des fins pédagogiques et une suite de partiels.

Les critères d'évaluation de la formation en milieu professionnel, réalisée, elle aussi par un « contrôle en cours de formation », ce que le Haut Conseil juge très positif, mériteraient d'être précisés à nouveau. On peut en effet se demander si les tuteurs ne privilégient pas dans leurs appréciations le comportement au travail des candidats au détriment des compétences à développer en entreprise. La note de cette unité de certification devrait, conformément aux dispositions réglementaires, toujours émaner conjointement des professeurs – étant rappelé que tous sont concernés quelles que soient leurs disciplines d'enseignement – et des tuteurs. La reprise des « guides de formation en entreprise » initialement conçus pour énumérer les compétences à développer en entreprise – et qui semblent avoir été abandonnés – devrait y contribuer.

Enfin, des enquêtes montrent que les enseignants – comme les tuteurs en entreprise – ne disposent pas toujours d'un retour d'information des jurys, ce qui rend difficile une régulation de la formation en fonction de ses finalités.

La prise en compte de ces remarques devrait constituer un guide d'action pour revoir, spécialité par spécialité, les conditions effectives de l'élaboration et de la mise en œuvre des référentiels de certification. Elles devraient également permettre une certification plus ouverte aux différentes voies de formation conduisant au diplôme, notamment à celle de l'acquisition de tout ou partie des compétences par l'expérience.



On aura compris que toutes ces observations et propositions vont dans le sens d'une réaffirmation de la finalité professionnelle du diplôme.

Le Haut Conseil a en effet placé sa réflexion et ses propositions en matière d'amélioration de la certification du baccalauréat professionnel dans la logique de son avis récent proposant des « éléments de diagnostic sur le système scolaire français »².

Ceci le conduit à rappeler la nécessité, d'une part, de rééquilibrer les formations profession-

nelles en faveur des spécialités « à forte professionnalisation confirmée par l'emploi » et, d'autre part, d'assurer un meilleur accès au niveau du baccalauréat pour les titulaires d'un diplôme de niveau V, dont le poids est aujourd'hui excessif dans les sorties de formation initiale.

Dans cette logique, il lui semble nécessaire d'évaluer avec soin l'expérimentation d'un accès direct d'élèves de troisième à une formation au baccalauréat professionnel en trois ans.

Il lui semble également indispensable de s'assurer que les titulaires d'un baccalauréat professionnel puissent – s'ils le souhaitent et surtout s'ils en ont les capacités – accéder effectivement aux formations supérieures les mieux en rapport avec les compétences attestées par leur grade de bachelier. À cette fin, des dispositifs d'accompagnement devraient leur faciliter un accès immédiat en STS et en IUT, sans allongement de la durée totale des formations correspondantes.

Le Haut Conseil insiste, en tout état de cause, pour que les responsables de la politique éducative aient un discours clair et explicite quant aux finalités propres du baccalauréat professionnel et à sa position relativement au baccalauréat technologique, notamment dans le secteur tertiaire.

². Avis n° 9 « éléments de diagnostic sur le système scolaire français », octobre 2003.

Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Directeur de la publication : **Christian FORESTIER**

Secrétariat général : 3/5 boulevard Pasteur 75015 – PARIS

Tel : 01 55 55 77 14

Mèl : hcee@education.gouv.fr

ISSN en cours

Conception et impression – DEP/Bureau de l'édition

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche