

## **En amont du bac professionnel : l'actualisation des filières de formation en Franche-Comté (1983-86)**

**Yves-Claude Lequin**  
agrégé d'histoire UTBM  
(Université de technologie de Belfort-Montbéliard)  
Laboratoire IRTES-RECITS  
[yves.lequin@utbm.fr](mailto:yves.lequin@utbm.fr) & [lequin.ycl@orange.fr](mailto:lequin.ycl@orange.fr)

Comment évolue actuellement le baccalauréat professionnel ? Quels sont ses devenir possibles ? Comme pour d'autres objets ou processus sociaux, il me paraît utile d'analyser comment, dans quels contextes, pour qui et avec quelles finalités, malgré quelles résistances, il a été conçu voici trois décennies. Sachant que l'élévation et l'enrichissement de l'enseignement professionnel étaient attendus dans divers milieux et selon diverses configurations, sachant également que plusieurs voies étaient envisagées pour transformer celui-ci (patronale, étatique, régionaliste, autoritaire, négociée entre organisations, ou largement débattues dans l'opinion), on comprend aisément que la dynamique qui a donné naissance au baccalauréat professionnel aie emprunté des voies diverses, convergentes souvent, parfois contradictoires ; et que ce jeu de forces n'a pas disparu avec le décret du 27 novembre 1985, ni avec la promulgation de la loi-programme le 23 décembre 1985.

Afin d'apporter un éclairage partiel sur les conditions dans lesquelles le baccalauréat professionnel survient en 1985 et dans quel jeu de forces il se déploiera durablement, je présenterai les réflexions, initiatives et débats de fond entre 1981 et 1986 en Franche-Comté, petite région très industrielle, qui venait de basculer dans une crise aigüe, et où opèrent deux responsables politiques historiquement impliqués dans les choix scolaires, et directement engagés dans les délibérations de 1985 : Edgar Faure et Jean-Pierre Chevènement. Bien entendu, il s'agit d'une seule région, petite qui plus est, présentant certes des traits communs avec d'autres, voire avec tout le pays, mais aussi avec de fortes spécificités. Cette réflexion pourrait élargir une vision fréquente du bac professionnel, qui surgirait subitement de la tête d'un ministre (Jean-Pierre Chevènement)<sup>1</sup>. Aborder l'amont, c'est aussi mieux comprendre sur une assez longue durée, comment ce diplôme se construira – à partir de quels matériaux préexistants et selon quels champs de forces- puis suivant quelles pentes il évoluera ultérieurement<sup>2</sup>. Rappelons enfin que la création de ce nouveau baccalauréat fit partie d'un ensemble de mesures dont on peut difficilement l'isoler sans amoindrir sa compréhension : il s'inscrit dans une « loi-programme des enseignements technologiques » (à longue portée, donc), qui inclut également l'essor des enseignements technologiques dans le secondaire, le plan « informatique pour tous » et aussi le projet de créer des « universités de technologie » (projet dont est issue notre propre université, l'UTBM ou « Université de technologie de Belfort-Montbéliard », et un peu plus tard, celle de Troyes)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Sur le contexte de sa création, on peut se reporter à un article synthétique (en ligne) : Bloch Daniel.- Education nationale 1985-2000. Une "prospective-action". In : *Politiques et management public*, vol. 23, n° 1, 2005. pp.

<sup>2</sup> Très débattu à court terme, le baccalauréat professionnel gagnerait à être aussi bien éclairé que l'enseignement technique, objet du livre de Christian Hamon.- *Le Baccalauréat technique. De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur.- Préface de Joël Lebeaume, postface de Pierre Lamard.- Presses universitaires de Rennes.- 2015.- 411 p.* Voir aussi : Brucy Guy.- *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences.- Paris : Belin.- 1998.- 285 p.* Pelpel Patrice et Troger Vincent.- *Histoire de l'enseignement technique.- Paris : L'Harmattan.- 2001.- 337 p.* Préface de Claude Lelièvre et postface des auteurs.

<sup>3</sup> Nous avons analysé ce contexte dans un livre : Lamard Pierre et Lequin Yves-Claude.- *La technologie entre à l'université.- Belfort : Pôle éditorial UTBM.- 2005.-387 p.* Préfaces : André Grelon et Jean-Pierre Chevènement (spécialement pp. 41-42). Au cours d'un entretien, M. J.-P. Chevènement nous a indiqué que le choix d'une « loi-programme » devait permettre de faire adopter un plan d'ensemble (Primaire, Secondaire et Supérieur,

## LA FRANCHE-COMTE DES ANNEES 1980

Si la Franche-Comté est un « poids plume » en termes de population, elle pèse davantage au plan industriel, quant au plan politique elle se distingue par deux « poids lourds », qui ont joué nationalement un rôle historique en matière d'enseignement, et qui dirigent successivement le Conseil Régional, dans un contexte renouvelé par la décentralisation : Edgar Faure et Jean-Pierre Chevènement. La Franche-Comté est une des plus petites régions françaises (2% de la population sur 3% de la superficie de la France), frontalière de la Suisse et proche de l'Allemagne<sup>4</sup>. Région très industrielle, avec de grandes usines groupées surtout dans l'axe du Doubs (Kelton à Besançon, Solvay à Dole-Tavaux), avec une concentration particulière au nord, entre Belfort et Montbéliard. Sur le site de Sochaux, l'usine Peugeot (alors la plus grande d'Europe) culmine à 40.000 salariés en 1979. A Belfort coexistent Alsthom (trains, notamment le TGV, qui venait d'être lancé en 1981, équipements de centrales électriques) et Bull (informatique). Les sous-traitants sont très nombreux. A côté de l'industrie automobile, des industries haut de gamme prospèrent : l'usine Bull produit les éléments électromécaniques du groupe Bull et pour des constructeurs nord-américains (imprimantes, bandes magnétiques, disques) ; Dupont de Nemours et la micromécanique à Besançon), chimie (Solvay à Tavaux), lunetterie (à Morez), ameublement (Parisot à Saint Loup sur Semouse), etc.

Le salariat prédomine, spécialement industriel (45% des actifs en FC, 34% en France) avec une moitié d'ouvriers spécialisés : si les ouvriers professionnels représentent à peu près la même part des actifs qu'en France (26/27%), les OS y sont 45% vs 34% en France. L'urbanisation a fortement progressé, mais en deçà du niveau national (à peine la moitié de la population en 1982, 52% en regard des 73% nationaux). C'est dire que la vive croissance industrielle des années 1950-1970 a transformé une région fourmillante d'usines moyennes, polyvalentes et riches d'ouvriers qualifiés, en une sorte de plate-forme assemblant des produits haut de gamme.

La scolarisation a été profondément infléchie par ce type de développement : depuis le XVIIe siècle au moins, la Franche-Comté faisait partie des régions bien alphabétisées du nord-est et, encore vers 1950, le niveau de la formation adulte y était légèrement supérieur à la moyenne. Mais le type d'industrialisation qui y prévaut, avec une déqualification de l'emploi industriel et les mouvements de population qu'elle induit, freinent la scolarisation contemporaine, si bien qu'après une forte progression, les effectifs scolarisés plafonnent dans les années 1970 : stables dans le primaire, augmentant faiblement dans le secondaire ; en 1980, 28% d'une classe d'âge accède en terminale (France entière : 32%) et 17% à l'Université (France : 27%). On note même une diminution du nombre d'étudiants à la Faculté des sciences de Besançon depuis les années 1960.

La recherche, technique ou scientifique, reste en retrait : peu développée dans les entreprises, sauf dans les grandes (Peugeot, Alsthom, Bull, Solvay) et pas toujours sur place, les sièges sociaux étant souvent parisiens. Ce qui ne stimule guère les laboratoires universitaires locaux, d'ailleurs sous dotés par l'Etat (0,6% des crédits d'Etat vers 1980). C'est dire que la région ne trouve guère sur place les ressorts dont elle aurait besoin à un moment d'intense renouvellement des techniques de travail et de production.

### *1979 : une crise aiguë et restructurante*

---

toutes sections confondues : Enseignement Général, Technologique et Professionnel) et d'assurer sa pérennité, à un moment (fin 1985), où le prochain succès électoral des partis de droite était déjà certain (« l'alternance »).

<sup>4</sup> Lequin Yves-Claude.- *Zoom sur le devenir d'une région, la Franche-Comté.*- Besançon : Cêtre.- 1990.- 134 p.

Alors que de nombreuses régions étaient affectées par la crise dès les années 1970, l'industrie comtoise progresse jusqu'en 1979, puis s'effondre : en sept ans (1979-1986), l'effectif des salariés industriels chute du quart, celui du tertiaire de 9%. Durant cette période, elle est une des seules régions (avec le Nord-Pas-de-Calais et la Lorraine) à perdre des emplois. En dix ans, l'usine Peugeot de Sochaux perd 17 000 salariés et passe de 41000 salariés à 24000. Dans des proportions moindres, les autres grands établissements réduisent leurs effectifs, certains disparaissent ; les petites entreprises sont décimées, spécialement celles les plus dépendantes de la sous-traitance.

Cependant l'informatique et les automatismes se propagent dans les emplois industriels, commençant à modifier profondément la nature du travail. Leader régional, Peugeot, le moins diversifié des groupes automobiles européens, accentue son recentrage sur l'automobile ; il accélère la standardisation (moteurs, boîtes de vitesse), intensifie l'automatisation (machines-transfert dès 1955) et intensifie le travail. Le groupe assure lui-même une part de formation continue (CIPES, créé en 1962). Il renforce la recherche-développement dans cinq axes : réduire la consommation, matériaux nouveaux (plastiques), équipements électroniques, automatisation des chaînes, réorganisation des postes de travail (rendement et qualité).

Intensification de la charge de travail, nouveaux équipements (surtout après 1985), réforme de l'organisation, informatisation : le travail devient plus complexe, si bien que, même dans un cadre qui reste taylorien, on assiste alors à une mentalisation croissante de l'activité. De plus, la connaissance d'évolutions comme celle du Japon, fait envisager une nouvelle étape d'industrialisation, associant systématiquement un ordonnancement numérique des équipements et d'autres modes d'organisation (qu'on nomme alors « toyotisme »). Il en va de même dans le tertiaire : la généralisation de l'informatique dans les bureaux, même assortie d'une initiation aux gestes élémentaires, induit une intellectualisation plus grande du travail, car elle se combine avec une plus grande coordination entre les différents postes et services.

Les lieux de travail entrent dans une phase hybride, où s'enchaînent souvent machines anciennes et ultra-modernes, travail physique pénible et informatisation commençante. De plus, la contradiction entre savoirs développés dans le travail et organisation taylorienne étant source de souffrance pour les salariés, mais aussi de manque à gagner, les entreprises cherchent des aménagements, sans penser vraiment au « toyotisme » : Peugeot initie des cercles de qualité vers 1980, rapidement suivi par son environnement (industriel et tertiaire) montbéliardais. C'est dire qu'on entre dès lors dans une phase nouvelle en termes d'enseignements professionnels (de tous ordres et de tous niveaux) et de culture technique pour l'ensemble de la population.

## **LA PERIODE 1981-1985**

Loin de survenir soudainement après soixante ans de bons et loyaux services du CAP, le baccalauréat professionnel s'inscrit d'abord dans un débat politique national remontant au moins à 1968, et relancé en 1981. A vrai dire, les réflexions en matière d'enseignement n'ont jamais cessé en France depuis 1945 et 1958. En Franche-Comté aussi, sous l'impulsion d'organes régionaux entreprenants en ce domaine, et à l'initiative de personnalités comme Edgar Faure (qui dirige les institutions régionales depuis les années 1950), Jean-Marcel Jeanneney (haut-saônois, ministre de l'Industrie en 1959 puis de la régionalisation en 1968) et d'André Boulloche (premier ministre de l'Education nationale de la Ve République, en 1959, et député-maire socialiste de Montbéliard entre 1965 et 1978).

Outre un débat parlementaire sur des « universités techniques », qui aboutira à Villetaneuse, puis à l'Université de technologie de Compiègne<sup>5</sup>, 1968 avait généré trois lois sur la technologie, l'apprentissage, l'enseignement technologique et la formation permanente (16 juillet 1971)<sup>6</sup> qui, définissant un nouveau cadre pour les formations techniques supérieures, complètent le dispositif mis en place depuis 1959. En 1972, les trois partis de gauche (PS, PCF et Radicaux de gauche) signent un *Programme commun de gouvernement*, vivement rediscuté dans l'opinion en 1979-1981 : selon les termes de celui-ci, « les lois de juillet 1971 seront remplacées par un nouvel ensemble législatif », afin d'ouvrir « l'enseignement aux progrès des connaissances et de l'ensemble de la culture, au développement de l'économie, à l'essor de la démocratie. » ; il insiste sur « les connaissances littéraires et scientifiques fondamentales et la formation des méthodes de pensée et de travail ; l'éducation physique et sportive ; l'éducation artistique ; l'éducation technologique et l'initiation à l'économie ; l'éducation civique et morale. », préoccupations qu'on trouve dix ans après, en 1981. C'est dire que dans l'opinion, un courant ancien et vif agissait depuis plusieurs décennies en faveur d'une extension, à tous les niveaux, d'enseignements professionnels et techniques, et d'une « culture technique ». C'est dire aussi que les résistances à ce type de transformation du système français d'enseignement sont anciennes et ne concernent pas que le lycée professionnel<sup>7</sup>.

En mai 1981, L'élection de F. Mitterrand comme Président de la République, replace la politique d'enseignement parmi les priorités nationales. Ses 110 propositions préconisent une école « ouverte sur le monde » où « *Quel que soit le niveau d'étude, chacun devra disposer en fin de scolarité d'une formation générale et d'une formation professionnelle.* » ; de plus « *chaque travailleur disposera d'un crédit de formation de deux ans qu'il pourra utiliser tout au long de sa vie active.* » ; enfin « *La gestion de l'éducation continue sera tripartite* » (salariés, employeurs, EN), élargissant donc le pouvoir de décision des salariés. On verra l'usage qui en sera fait localement.

### ***Une réorientation politique nationale, qui met l'accent sur le professionnel et la technique***

Cette réorientation se traduit bientôt en décisions concernant l'enseignement professionnel et technique, sous l'impulsion d'A. Savary puis de J.-P. Chevènement, ministres de l'Éducation nationale. Les Assises nationales de la recherche et de la technologie (octobre 1981), contribuent à la réorientation scolaire et universitaire (trente mille chercheurs émettent dix mille contributions) et préfigurent la loi de programmation de la recherche (15 juillet 1982), assortie d'un effort financier de l'État (2,35% du PNB en 1985), puis d'autres initiatives (Fêtes de la science, Cité des sciences et de l'industrie à la Villette).

La décentralisation (Loi Defferre, adoptée le 2 mars 1982) constitue, avec la quarantaine de lois d'accompagnement, l'«acte I» de la décentralisation, par des transferts de compétences de l'État vers les collectivités territoriales, notamment en formation professionnelle, gestion des collèges et lycées (lois des 7 janvier et 22 juillet 1983). On verra quel rôle considérable elle jouera, en Franche-Comté, dans les enseignements professionnels.

---

<sup>5</sup> Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre.- Entre Villetaneuse et Compiègne (1944-1972) : L'université de sciences et techniques Paris-Nord.- pp. 198-215.- in Girault J., Lescure J.-C., Vadelorge L. : *Paris XIII, histoire d'une université en banlieue (1970-2010)*.- Paris : Berg International éditeurs.- 2012. 303 p. Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre.- « *Compiègne, 1972 : L'université de technologie est-elle enfant de 1968 ?* ».- Paris : Fondation Charles de Gaulle. 2011. A paraître.

<sup>6</sup> Terrot Noël.- *Histoire de l'éducation des adultes en France*.- Paris : Edilig.- 1983. 307 p.

<sup>7</sup> Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre.- On ne change pas l'Université que par décret. Le faible développement des universités de technologie en France.- pp. 81-100, in Chevalier Thierry et Musselin Christine.- *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*.- Rennes ; PUR.- 2014.

Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale (mai 1981-19 juillet 1984) se préoccupe activement du lycée, objet d'un rapport confié à A. Prost en 1981<sup>8</sup>, qui préconisera d'importants changements, notamment pour « *former les professionnels et les techniciens* ». Dans les 2500 lycées, A. Savary organise une vaste consultation fin 1982 (enseignants principalement, puis personnels, parents et élèves). Dans toute la France, cette initiative ouvre les vannes d'une profonde réflexion collective qui, comme on le verra, sera et prolongée dans l'enseignement professionnel en Franche-Comté. Les questions scolaires sont alors au centre du débat national, et à cette fin de nouveaux recteurs sont nommés, notamment dans les régions industrielles.

### ***L'actualisation des filières de formation en Franche-Comté***

Physicien à la faculté des sciences de Rouen, spécialiste en matériaux, Jean Gallot est nommé recteur à Besançon (29 janvier 1982-27 novembre 1985), fort différent de ses prédécesseurs : familier de la recherche scientifique et du travail industriel (pour sa thèse il a travaillé sur des alliages de l'aéronautique puis ensuite, après un *post doctoral research* à l'université de Cambridge, il a développé dans son laboratoire à l'université de Rouen un nouvel appareil de recherche et d'analyse des alliages : la sonde atomique, en 1978)<sup>9</sup>. Jointe à un grand sens du débat construit dans la durée, cette expérience aura beaucoup d'écho en Franche-Comté, y compris avec les chefs d'entreprises : d'abord méfiants en raison de l'étiquette politique d'extrême gauche de ce recteur, ils travailleront bientôt de confiance avec lui, car – disent-ils volontiers – c'est la première fois qu'un recteur « comprend ce qu'on dit et ce qu'on fait » ! Il sera fort bien compris aussi des divers personnels ainsi que des parents, en raison du dialogue systématique qu'il instaure dès son installation.

Dès sa prise de fonction ministérielle, A. Savary définit un nouveau profil rectoral afin de réorienter les priorités dans les académies « industrielles » : on dénombre 246 recteurs, des débuts de la Troisième République à 2006<sup>10</sup> : leur sociologie ressemble à une hiérarchie universitaire ancienne avec forte représentation des lettres, droit, médecine et – très récemment – des sciences. Or, depuis 1960, l'enseignement technique est passé, lui-aussi, sous l'autorité du recteur. Parmi les nouveaux nommés après 1981, émergent quatre spécialistes « techniques » et non des moindres : Daniel Bloch (ingénieur INPG), Christian Forestier (ingénieur en électronique), Claude Pair (professeur d'informatique et directeur de l'ENP Nancy) et Jean Gallot. Choix délibéré (comme A. Savary l'expliqua lors d'une allocution au rectorat de Besançon, le 15 décembre 1984), afin que la dimension technique soit mieux prise en compte, notamment dans les régions les plus industrielles (académies d'Amiens, Besançon, Grenoble, Lille, Nancy...). Ces recteurs furent officiellement invités à expérimenter des voies nouvelles, notamment dans l'enseignement professionnel. L'Académie de Besançon fait partie de ces chantiers entre 1982 et 1986. Un éclairage sur ce terrain franc-comtois apportera un éclairage, partiel certes, sur la dynamique nationale qui structura le baccalauréat

---

<sup>8</sup> Prost Antoine.- *Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle*.- Paris : CNDP.- 1983.- 288 p.

<sup>9</sup> L'histoire de la sonde atomique est présentée dans un DVD CNRS : *Un instrument et des hommes. L'aventure de la sonde atomique à Rouen*.- Film de Nicolas Mifsud, en collaboration avec Anne-Sophie Rozay (CNRS Images- ReSITECH.- 2014.- 28 min (en ligne sur la vidéothèque CNRS <http://videotheque.cnrs.fr/doc=4381>). On peut lire aussi une notice, sur : <http://www.ville-saintetiennedurouvray.fr/articles/1316.mobi>  
« *La sonde atomique est un instrument scientifique unique. Elle permet d'analyser la composition d'un matériau à l'échelle atomique et d'obtenir une modélisation 3D de l'agencement des atomes au cœur de la matière.* » En 2014, 130 personnes travaillent dans ce laboratoire.

Avec son épouse Annette, Jean Gallot publiera, en 1991, *Réussir l'école. Démocratiser la réussite*. – Paris : Messidor.- 1991.- 246 p.

<sup>10</sup> Franck Guéguéniat, thèse en cours à l'EPHE, sur les recteurs entre 1944 et 2006. Entretien le 12 mars 2009. Voir aussi les travaux de Jean-François Condette.

professionnel et qui influera sa dynamique ultérieure...Une étude des principales académies qui ont aussi agi en ce sens en 1981-1986 (Amiens, Besançon, Grenoble, Lille, Limoges, Nancy, Rouen...) enrichirait sans aucun doute la compréhension de la dynamique ultérieure des bacs professionnels.

### ***Réorganisation et renouvellement du rectorat***

Un nouveau recteur doit se familiariser avec son académie, ses caractéristiques et priorités, et d'abord avec les cadres permanents du rectorat, sachant qu'un recteur « ne fait que passer » (comme ces derniers le pensent volontiers).

#### *Les chefs des services concernés*

A Besançon, l'équipe était robuste : sous la houlette d'un secrétaire général respecté des services, deux responsables expérimentés : en formation continue (DAFCO), un familier des établissements techniques comtois (ayant parfois participé à leur réorganisation dès 1944) ; celui de l'orientation (CSAIO), bien au fait des débats sur l'orientation (depuis ses débuts) et des méandres qu'elle pouvait emprunter ; la responsable des postes, pour qui l'institution scolaire et universitaire était aussi affaire de famille, enfin le responsable des statistiques qui savait voir des personnes dans les chiffres<sup>11</sup>. L'expérience montrera que leur coopération, imaginative, à la rénovation de la formation professionnelle et technique, était indispensable, ce qui en dit long sur la complexité de toute politique scolaire. Enfin, dernier et non le moindre, le responsable de l'enseignement technique (l'IPET, en langage EN), ancien professeur à l'École nationale d'horlogerie à Besançon, ancien secrétaire académique du SNES, responsable des inspecteurs de l'enseignement technique dans les diverses spécialités. Tous apportèrent une contribution, sans laquelle un tel projet ne peut aboutir.

#### *Des chargés de mission*

Nécessaire, cette coopération n'était pas pour autant suffisante, dans le contexte incertain des années 1970 et 1980, après tant de décennies où l'avenir paraissait (relativement) tracé, lorsque l'emploi des jeunes allait croissant, avec des profils de qualification évoluant lentement. Ce qui n'était plus le cas dans les années 1980, et ne le sera plus dorénavant. Aussi le recteur Gallot constitue une équipe de « chargés de mission », destinés à travailler avec les services de l'Éducation nationale, avec d'autres services de l'État (dits « externes ») et avec les principaux acteurs des lycées. On trouvera ainsi, une petite équipe de chargés de mission, dans les domaines suivants<sup>12</sup> : une universitaire, spécialiste de linguistique et de recherches sur l'apprentissage de la lecture, un pour l'action culturelle en

---

<sup>11</sup> Soit : MM. Jean-Claude Pilato, Lucien Lequain, Henri Roncevich, Mme Dominique Saint-Cyr, Pascal Clément, Pierre Martin l'inspecteur principal de l'Enseignement technique, Yves-Claude Lequin.

<sup>12</sup> Soit Maryvonne Masselot, Jean-Luc Mayaud, Elisabeth Lhote, Jean-Pierre Adami, Yves-Claude Lequin. Pour ma part, j'avais par exemple publié un chapitre sur l'histoire ouvrière nationale : Lequin Yves-Claude.- De crises en avancées, la croissance de la classe ouvrière.- pp 259-301, in *la France contemporaine, de 1789 à nos jours. Identité et mutations*.- Paris : Editions sociales.- 1982. J'avais également co-organisé un colloque national à Paris les 29-30 avril 1983, sur « Le Travail » (avec des spécialistes de l'INSEE national, des sociologues, etc.) et, dans la revue *Société Française*, publié trois études : n° 4 : « La Franche-Comté aujourd'hui. Qu'est ce qui fait courir une région ? », septembre 1982, pp. 11.19 ; dans le n° 7 une étude (« *Sur la qualification* », juin 1983, pp. 37-38 ; n° 8, en septembre 1983 : « La qualification, son mouvement, son rapport à la société », pp. 3-8 et 23-24. En ligne sur le site de la MSH de Bourgogne : [https://pandor.u-bourgogne.fr/img-viewer/SF/SF\\_1983\\_3T\\_n8/SF\\_1983\\_3T\\_n8\\_art02/viewer.html?ns=SF\\_1983\\_3T\\_n8\\_006.jpg](https://pandor.u-bourgogne.fr/img-viewer/SF/SF_1983_3T_n8/SF_1983_3T_n8_art02/viewer.html?ns=SF_1983_3T_n8_006.jpg)

collège, une pour les relations internationales, un pour l'Education physique et sportive, un professeur d'histoire-géographie en lycée, participant à des recherches en histoire sociale, notamment sur le taylorisme et ayant organisé au printemps 1985, un colloque national à Paris sur « Le travail » (moi-même), plus particulièrement chargé de l'interaction entre formations et environnement économique-social, dans le processus d'actualisation de la formation professionnelle et technique. On y reviendra.

### *La politique régionale*

Les grandes villes, départements et régions deviennent alors –dans le cadre de la politique de décentralisation- des partenaires obligés du processus de transformation de l'enseignement professionnel et technique, spécialement le Conseil régional, à qui cette compétence sera désormais attribué (en lycées). Or, en Franche-Comté, l'institution régionale a d'emblée l'ambition et les compétences pour se faire entendre, ne serait-ce que par ses deux présidents successifs, Edgar Faure et Jean-Pierre Chevènement.

#### *Edgar Faure préside le Conseil régional*

Edgar Faure est un personnage politique central : député puis sénateur du Jura (de 1947 à 1958), avant d'être tour à tour député et sénateur du Doubs jusqu'en 1988, il est aussi une figure de la politique nationale, dès 1944, près du gouvernement de la France Libre à Alger, où il suit un des premiers projets de réforme du système éducatif (Maublanc), avant de devenir maintes fois ministre (dans des domaines économiques) et même président du Conseil en 1955, moment où se prépare un projet de réforme scolaire (Berthoin, qui inspirera la loi Bouloche de 1959), plus tard ministre de la Ve République, spécialement en 1968, au moment crucial de la réorientation de l'Université. Dès 1950, en Franche-Comté, il porte sur les fonts baptismaux les institutions régionales, CODER, puis Conseil régional... Excellent connaisseur du système éducatif français, c'est aussi un habitué des cabinets ministériels et...des présidents successifs, comme V. Giscard d'Estaing, qui fut un de ses adjoints en 1955, ou F. Mitterrand, qu'il a longuement côtoyé au parti radical de la IVe République...C'est dire que lorsque survient la décentralisation, il a les atouts en main pour jouer un rôle décisif en Franche-Comté, dont il préside l'assemblée régionale (sauf en 1981-83, où la gauche y devient majoritaire).

#### *Jean-Pierre Chevènement à des ministères clés*

Toutefois, en Franche-Comté, comme pour l'ensemble de la France, Edgar Faure ne pourra pas immédiatement faire valoir ses priorités, car les élections de 1981 consacrent une majorité de gauche, socialiste-communiste, à la tête du Conseil Régional, dont la présidence échoit à Jean-Pierre Chevènement, qui ne l'exercera guère dans l'immédiat du fait de ses fonctions ministérielles. Il cédera la présidence à son collègue Raymond Forni, tout en pesant sur les orientations régionales. Celui-ci exerce aussi un long magistère, d'abord à Delle (élu socialiste depuis 1973), puis de « l'Aire Urbaine Belfort-Montbéliard » (créée en 1981), enfin du Conseil régional. De 1981 à 1986, il est successivement ministre de la Recherche, de l'Industrie, puis de l'Education nationale, en 1984-86.

C'est dire que ces deux personnalités sont en capacité d'exercer une influence, directe ou indirecte sur l'action rectorale en Franche-Comté, en particulier dans l'actualisation des filières de formation, entre 1981 et 1986 : l'un comme ministre socialiste, l'autre comme président UDF du Conseil régional, tous deux par leurs réseaux. Ils ne s'en priveront pas, selon deux stratégies différentes, sinon opposées.

Edgar Faure est décentralisateur, voire régionaliste ; redevenant président du Conseil Régional de Franche-Comté après 1983, il agira, à Paris et à Besançon, afin que la Présidence du Conseil régional obtienne le maximum de compétences nouvelles et de pouvoir de décision. Notamment en éducation. Son directeur général des services, Marcel Pochard ira en première ligne exprimer le mot d'ordre selon lequel « Qui paye commande », afin d'imposer le pouvoir régional au-dessus ou au-devant de celui du Ministère<sup>13</sup> ; seront aussi recrutées plusieurs personnes, parfois directement issues des services rectoraux, ainsi qu'un jeune ingénieur en mécanique, ce qui présageait des orientations plus « technicistes » que pédagogiques.

Jean-Pierre Chevènement et son état-major régional suivront de près la consultation académique sur les filières de formation, non seulement pour la dimension belfortaine, mais aussi pour saisir les tendances d'évolution, les initiatives diverses, les nouvelles potentialités qui pouvaient se dégager au niveau national. Rappelons que durant cette période, au-delà de ses trois ministères successifs, il a aussi la main sur le Territoire de Belfort et reste influent au Conseil Régional. Au stade actuel de nos connaissances, il est difficile de préciser si –et dans quelle mesure– cette démarche franc-comtoise exerça une influence, et laquelle, sur les options du député-ministre belfortain.

### COMBINER REFORME DE L'ENSEIGNEMENT, DECENTRALISATION ET DEMOCRATIE

Dans ce contexte, industriel, social, politique, que peut apporter une action collective académique ?

#### *Comment fonctionne un rectorat en 1983*

Sans prétendre leur arriver à la cheville, puis-je faire comme Elsa Triolet ou Aragon, qui s'introduisaient parfois parmi les personnages de leurs romans ? Dès l'été 1983, je suis nommé chargé de mission Qualification/Formation par et pour le Recteur. Pour apporter des éléments de connaissance du réel que l'institution n'a pas...ou ne cherche pas. Et pour développer ou diffuser une approche du travail et de la qualification qui ne lui est pas familière. Pour ma part, je m'interroge alors sur ma façon d'organiser mon travail. La seule consigne est de travailler systématiquement et diplomatiquement avec les services (les comprendre, les respecter, les faire évoluer sans chercher à les court-circuiter).

#### *Un fonctionnement introverti*

Trois faits m'éclairent rapidement sur ce que pourrait être mon rôle : l'inspection technique, le service de presse et les proviseurs.

Dès la première semaine, je suis invité pour la réunion de rentrée des inspecteurs de l'enseignement technique de l'académie, par l'IPET (Inspecteur principal de l'Enseignement

---

<sup>13</sup> Par exemple, en octobre 1983 (colloque à Metz sur la réforme régionale), M. Pochard déclare que « On nous propose de financer des lycées, de gérer des crédits, d'améliorer des équipements, mais la moindre incursion pédagogique nous est interdite. Ce n'est pas parce qu'on pourra installer des micro-ordinateurs dans les établissements scolaires qu'on influencera en quoi que ce soit les choix dans ce secteur essentiel de la formation et de l'éducation. Mais il faudra bien un jour que les régions disposent d'une bribe de pouvoir réglementaire. » ; Mme Sellier, recteur de Reims, lui répondra ceci : « On transfère à la région, outre la formation professionnelle continue et l'apprentissage, la marche normale du système éducatif, tandis que le recteur se voit réserver la politique d'innovation pédagogique. » (Le Monde, 28 octobre 1983). Quant au recteur Gallot, à Besançon, il rétorquera : « Qui paye commande ? D'accord, sachant que l'Etat règle les salaires et l'ensemble du fonctionnement, soit plus de 90% des budgets. » Ceci ramena le Conseil Régional à plus de mesure, pour un temps, en tout cas.



technique). Celui-ci, m'accueille sympathiquement, me tutoie et me dit que son prédécesseur (un ou deux ans avant) se présentait comme « le recteur de l'enseignement technique » ! Nous sommes à 300 mètres du rectorat, mais presque sur une autre planète. Durant les trois heures de cette réunion, consacrée à l'enseignement technique régional, je ne comprendrai strictement rien, à mon grand désespoir : les différents inspecteurs ne parlent que par sigles (diplômes, formations, etc.) comme si la formation était faite d'un catalogue de produits finis, rien sur les enjeux, les spécificités locales, les transformations du travail industriel. J'eus la sensation d'un grand renfermement sur soi de l'institution.

Ceci me fut bientôt confirmé : le recteur me demanda de participer chaque matin à la confection de la revue de presse. Ça se passait ainsi : dès 9 heures les journaux locaux, régionaux et nationaux, étaient épluchés par trois personnes, afin qu'à midi, la revue de presse soit sur le bureau de recteur. Je me demandais bien ce que j'allais faire là. Je compris vite. Le moindre incident survenu à 150 km à la ronde, sur le chemin d'une école ou d'un collège (un chien qui mord un écolier par exemple), serait porté à la connaissance du recteur, puis des chefs de service). En revanche, rien sur les changements de production dans les entreprises régionales, les techniques employées, l'évolution des emplois... Il me fallut plusieurs semaines pour réorienter (diplomatiquement) les critères de choix : bel exemple de l'introversion du système éducation nationale<sup>14</sup> !

En revanche, les proviseurs de lycée et de LEP étaient immergés dans leur tissu socio-économique local. Bien accueilli par eux (surtout dans les LEP) et par les chefs de travaux, ce fut d'ailleurs ma première impression. Puis en discutant un peu, je me rendis compte qu'en général, leur mode de connaissance du travail, de la qualification, de la conjoncture.... reposait principalement sur des contacts personnels avec un chef d'entreprise locale (mais ni Peugeot, ni Alsthom !), rencontré dans un Rotary club ou équivalent, ou connu comme parent d'élève. Donc une information concrète, mais souvent très locale, circonstancielle, à court terme.

### *Comment ouvrir l'institution sur la réalité mouvante des professions ?*

C'est dire qu'en une dizaine de jours je commençai à comprendre ce que devrait être ma mission : construire une information plus globale sur le processus de qualification et sur l'apport possible de l'enseignement en amont de celui-ci ; en rapport avec les besoins de connaissance nécessaires pour actualiser les diplômes professionnels et leurs formations ; la vulgariser, lorsqu'elle serait trop spécialisée, la faire circuler systématiquement (si possible sans sigle ni jargon) entre tous les services administratifs concernés (documents, interventions personnelles dans toutes sortes de réunions). Information ouverte, mise autant que possible en rapport avec le projet académique (et non seulement « du recteur ») d'actualisation des filières de l'enseignement professionnel surtout. Et cela dans une perspective dynamique, afin que les services rectoraux puissent sortir d'une simple démarche d'adaptation à des réalités considérées comme « externes » et « inéluctables » ; pour qu'ils deviennent aptes à agir dans le processus d'évolution du travail et de la qualification (comme rapport social). L'Education nationale, dès lors qu'elle forme des jeunes appelés à travailler dans divers métiers, n'a pas seulement à s'adapter à des situations et à des conjonctures qui lui échappent, elle peut contribuer, à son niveau, à faire évoluer ce complexe qu'est le travail et sa qualification. D'une certaine façon elle « forme » le travail.

Ce sera parfois dans les établissements les plus en difficulté, plus souvent dans des LEP que dans les LT (qui avaient davantage de certitudes, sûrement justifiées) que nous constatons une demande d'intervention, un apport d'information sur la situation des élèves, et bientôt une prise d'initiatives. C'est d'ailleurs dans un LEP que je constatai les initiatives les plus

---

<sup>14</sup> Sauf erreur de ma part, nous fîmes ajouter deux abonnements au service de presse : *l'Humanité* et les *Echos*. Trois ans plus tard, après le changement de recteur, la revue de presse revint à son état antérieur...

remarquables : alors qu'il cumulait problèmes et handicaps (peu de sections modernes, surtout des CAP vétustes, échec scolaire massif, problèmes de drogue, fugues et dépressions, faible taux d'insertion professionnelle), la proviseure et un petit groupe de professeures prospectèrent sur trois régions tous les fabricants d'équipements sportifs et de loisirs pour comprendre les nouveaux besoins en « textiles souples » destinés au sport, aux loisirs, etc., afin d'inventer une formation spécifique, à la place de l'antique CAP couture<sup>15</sup>.

### ***La procédure rectorale d'actualisation***

#### *Sur le fonctionnement habituel de la carte scolaire*

La mise à jour annuelle de la carte scolaire fonctionnait généralement selon un circuit peu ouvert : à partir d'informations trop souvent fragmentaires, chaque chef d'établissement demandait une modification des enseignements qu'il dispensait, souvent pour ajouter une formation « moderne » (exceptionnellement un nouveau CAP, ou un BEP, plus souvent une mention complémentaire ajoutée à un CAP existant). De ce fait, l'architecture académique globale des diplômes professionnels vieillissait, lentement mais sûrement.

Quant au fonctionnement réel de l'orientation des élèves, nous constatâmes que, trop souvent (même si ce n'était pas la règle), les meilleurs élèves étaient dirigés vers les CAP ou BEP prometteurs, en veillant à ce que ceux-ci ne soient pas « surchargés » afin de préserver leur débouché professionnel ; cette forme d'élitisme (discrète, sournoise ou inconsciente) avait pour conséquence pratique qu'un grand nombre d'autres élèves (notamment de filles) étaient, sans trop d'états d'âme, orientés vers des sections pléthoriques, à faible débouché (du type CAP couture ou « employé technique des collectivités »). Ceci ne faisait qu'aggraver le mauvais fonctionnement de ceux-ci, renforcer l'échec scolaire, et engorger des sections à faible contenu général et au savoir professionnel « étroit », peu transférable dans d'autres métiers, sauf de façon perverse : comme l'embauche de jeunes filles ayant un CAP couture et une grande dextérité manuelle, par des entreprises horlogères qui les employaient au montage, sans reconnaissance de leur CAP... L'institution scolaire n'était pas dénuée de responsabilité dans le médiocre fonctionnement de la « relation formation-emploi ».

#### *Travail du groupe de pilotage rectoral (sa composition)*

Recteur, secrétaire général, Inspecteur principal de l'enseignement technique, responsables rectoraux des services d'Orientation, de Formation continue, de l'Organisation scolaire et de la prévision, de la Prévision statistique et de la carte scolaire, ainsi que le chargé de mission Formation-Qualification (moi-même) constituent ce groupe. Les quatre Inspecteurs d'Académie sont régulièrement informés et participent ponctuellement à ces travaux.

Ce groupe est constitué au printemps 1984. Après une phase préparatoire, le 28 mai 1984, une circulaire rectorale lance une consultation approfondie dans toute l'académie. Entre temps, des études et des échanges sont effectués, tout en s'appuyant sur les documents en provenance des établissements, les travaux conduits par les Commissions professionnelles consultatives (CPC) qui, à Paris, réexaminent chaque CAP et BEP. Pour ma part, j'ai consulté les principaux organismes en mesure de fournir des pistes ou des indices sur l'évolution réelle des savoirs et qualifications (Armée, ANPE, CEREQ), celles du travail (Direction régionale

---

<sup>15</sup> Je me souviens (avec émotion) du dossier qu'elles m'apportèrent avec leurs CR de visite dans 80 établissements artisanaux ou industriels ! Mais quelle désolation, quelques années plus tard (sous une autre majorité politique nationale et avec un autre recteur), de voir que le premier bac professionnel textile souple sera attribué à leur ville, mais... au grand lycée catholique distant de 300 mètres du LP qui l'avait en somme inventé.

du Travail et revues ministérielles), celle des techniques et des nouvelles formes d'organisation, l'évolution de la conjoncture et des investissements (Banque de France), les travaux prospectifs (BIPE), et d'une façon générale l'INSEE régional et national.

1) D'abord définir des objectifs, méthodes et répartir les tâches

- a) Principes : se concerter, systématiquement et en profondeur, avec toutes les parties prenantes, parents, élus, syndicats de salariés, organisations patronales.
- b) Concertation décentralisée (depuis chaque lycée ou LEP jusqu'au niveau régional). Avec des va-et-vient entre les niveaux.
- c) En instruisant les services concernés (nous appliquions en somme, avant le lettre, le principe qu'énoncera le rapport Bloch en mai 1985 : « *augmenter l'expertise des services académiques* »).
- d) En recourant à tous les services pouvant enrichir la compétence collective, tant au niveau national que régional.

Le Recteur étant hiérarchiquement le 3<sup>e</sup> responsable de l'Etat en région (après le préfet et le Trésorier payeur général et, comme ce dernier, le seul à ne pas être soumis à la tutelle du préfet), les services de l'Etat lui ouvrent aisément leurs portes et leurs dossiers : dès le premier mois j'ai RV avec le SGAR (secrétaire général aux affaires régionales, préfecture), l'INSEE (régional et national), des Directions régionales (Travail et son service d'étude, Industrie et Recherche, Artisanat et Commerce, ANPE), Banque de France, Crédit d'équipement des PME, Comité des Prêts, DATAR, AFPA, autorités militaires (sur le niveau scolaire des conscrits et son évolution), ainsi que les doyens des facultés de Droit et sciences économiques (pour accès aux études des économistes) et des Lettres (travaux régionaux en sciences sociales). L'idée était de sortir des prospectives globales et mécanistes, qui ne valaient par forcément mieux que les « informations » recueillies par chaque proviseur de LEP auprès de tel chef d'entreprise ou ingénieur local. Grace aux analyses de ces divers organismes, il devenait possible non pas de prédire l'avenir (!) mais de constituer une information fondée sur les devenir possibles de la région, économiques et professionnels.

Ceci permit aussi d'informer en détail ces interlocuteurs des projets de l'Education nationale, d'obtenir des pistes et des propositions, tout en accédant à des informations utiles pour mettre à jour les diplômes professionnels. Et ainsi de constituer les premiers documents à l'intention des directeurs et animateurs régionaux des lycées et LEP, qui – de leur côté, et sous diverses formes- collectent et transmettent des informations, des questions, des suggestions, enrichissant ainsi la démarche commune. Dès la rentrée de septembre 1984, le rectorat est en mesure de mettre sur pied un accompagnement documenté, pour le transmettre à ses propres services, aux partenaires syndicaux (deux réunions sont organisées au niveau régional, avec chacune des cinq centrales syndicales représentatives de salariés : CGT, CFDT, FO, CGC et CFTC) et aux divers organismes patronaux (CNPf, CGPME et autres).

Chemin faisant, tout en informant largement, on apprend beaucoup : veiller à ne pas basculer dans une adéquation « inversée » (puisque l'emploi industriel chute massivement dans la région, ne pas former moins...) ; travailler avec les partenaires sociaux à un échelon territorial, mais lequel ? Chaque fois qu'existe un Comité de bassin d'emploi, on s'y associera ; après avoir envisagé (dans le cas des grands établissements) de travailler au niveau de l'entreprise, on abandonnera vite (vu le risque que l'Education nationale se retrouve en position de sous-traitant de formation).

On travaille avec le CEREQ national, assurément l'organisme le plus stimulant et le plus novateur à cette période (publications et études, contributions de Philippe Zarifian,

Bernard Hillau, Nicole Mandon, qui participent à des journées de travail dans des entreprises et dans des établissements de Franche-Comté : mécanique, ameublement, tertiaire...). Un de ses apports essentiels (outre l'approche qualitative du travail réel et des savoir-faire par branches), sera assurément la notion de transférabilité des savoirs, qu'on évoquera plus loin.

## 2) Approfondir le diagnostic localement et par branches professionnelles

- a) Synthèses provisoires, soumises aux élus et aux autres parties.
- b) Clôturées par deux journées d'Assises académiques en mai 1985.
- c) Avec des objectifs et un calendrier clairement énoncés au départ, en trois étapes :
  - dès septembre 1984, chaque lycée et LEP est invité à « *faire un auto-diagnostic* » ; les discussions, nombreuses et touffues, dureront toute l'année scolaire ; puis deux types de réunions regroupées seront organisées, une journée durant, en lycées et LEP de la région (par filière professionnelle et pour certains bassins) ;
  - réunions tripartites (proviseur et par filière concernée : enseignants des établissements et professionnels, élus locaux). Neuf filières diagnostiquées : commerce et réparation auto ; bois et ameublement ; mécanique de précision ; bâtiment ; textile et habillement ; sanitaire et social et emplois techniques de collectivités ; hôtellerie-tourisme ; mécanique et électricité ; métiers de bureau.
  - réunions locales, pour six bassins d'emploi sur les treize que comptait la région (Dole, Montbéliard, Saint-Claude, Champagnole, Baume les Dames et Luxeuil).
- d) Les Assises académiques (13 et 14 mai 1985, à Besançon) aboutissent à un premier bilan, en six commissions : trois sur des groupes de filières ; trois sur des questions que cette année de consultation avait mises en lumière : comment élever la qualification ? Comment relier éducation-entreprise-recherche ? Quelle transférabilité des savoirs ? Le tout clôturé (sans forcément conclure) par une séance plénière en présence du préfet de région, du recteur, du président de l'université, de représentants du Conseil régional, du conseil régional des socio-professionnel (CESR : Conseil Economique et Social régional), et des représentants de tous ceux qui avaient activement participé à cette réflexion.
- e) L'annonce du projet gouvernemental de créer un nouveau bac, le « baccalauréat professionnel » survient au cours de cette année 1985, ouvrant une perspective très tonique et dynamisante à tous ces acteurs et à leurs réflexions.
- f) La synthèse de ces deux années de travail commun constitue un plan académique de formation, qui est finalement remise au Conseil régional en décembre 1985.

C'est juste la veille de la transmission de pouvoir aux Régions, prévue par la loi de décentralisation. Le Conseil Régional en fera la base du premier Schéma prévisionnel des formations, pour les cinq années suivantes. Adopté à l'unanimité des élus régionaux en janvier 1986, ceci deviendra le plan de l'enseignement technique et professionnel de la Franche-Comté pour les années suivantes.

## CE QU'ON APPRIT DES NOMBREUX DEBATS

### ***On consulte tous les acteurs***

Cette consultation prend mille formes : participation aux réunions académiques (voire locales, en cas de demande des intéressés) des différents personnels concernés (proviseurs, chefs de travaux, conseillers d'orientation, etc.), journées de travail dans les établissements. En trois ans, le recteur se rend deux à trois fois dans chaque LEP, prenant le temps de visiter

les lieux, les ateliers, d'examiner le matériel (dont il a généralement une bonne connaissance, comme spécialiste en métallurgie). Les responsables des LEP n'en ont jamais vu autant, au temps des recteurs littéraires ou juristes, ils discutent directement avec le recteur, osent lui dire aussi ce qui ne va pas, faire des suggestions. Lors de chaque réunion plénière dans un établissement (une journée), le recteur organise, en sa seule présence, une AG des élèves, dont le témoignage s'avérera précieux, sur la vie et le cursus réels d'un(e) élève, notamment en LEP. Là aussi, c'est la première fois que tous les élèves de l'enseignement professionnel d'une académie sont mis en contact direct avec le principal décideur dans leur domaine. A noter que si les réactions des cinq confédérations syndicales régionales de salariés furent très encourageantes, celles des syndicats de l'enseignement général, notamment du principal, le SNES, ne furent pas aussi enthousiastes que celles des élèves ou des parents, ou que des syndicats de l'enseignement professionnel, à l'échelon académique. C'était sans doute l'effet d'une interconnaissance réduite entre les deux univers scolaires.

De ces échanges avec toutes les composantes de l'Ecole, émergeront au grand jour une foule de blocages petits ou grands, de brouillages, d'innovations, d'idées et de propositions de toutes sortes. On peut ainsi saisir le mouvement réel du système d'enseignement et de la vie à l'école, mouvement qui ne se réduit pas seulement au Ministère, au Recteur, aux Inspecteurs...ni aux programmes officiels, aux cours, aux ateliers, aux techniques à apprendre...

C'est donc une année d'échange d'informations, de débats concrets, de propositions, de synthèses provisoires remises en débat, qui a permis de comprendre des situations d'une grande complexité, et d'en tirer –ensemble- des propositions de transformation, souvent neuves et réalistes en même temps. On ressentira bientôt la pertinence du niveau local, notamment du bassin d'emploi, pour analyser la nature des emplois, le vécu dans les établissements scolaires et l'interaction entre les deux... Un exemple éprouvant mais passionnant de démocratie participative, en somme, pouvant déboucher sur un authentique faisceau de décision démocratique. Certes, la suite serait moins simple, après 1986, entre Etat et Région...

### ***Partir des élèves ? ou d'un système technique global et cohérent ?***

En combinant les directives ministérielles, les travaux d'instituts spécialisés (INSEE et CEREQ surtout), et de tout ce travail de réflexion en commun, on put remettre en discussion les idées émergentes, en tester la validité, les expérimenter. Pour gouverner différemment et mieux le système d'enseignement, émerge ainsi une logique différente, où la démocratie est à tous les étages de l'Etat. L'insertion professionnelle va mal. Comment faire? Deux perspectives très différentes, mais dont on s'apercevra à l'étude, qu'elles pourraient converger seront approfondies : la transférabilité de certaines formations et les premiers vœux des élèves.

#### *Transférabilité*

On put ainsi la définir : « *La transférabilité, c'est la plus ou moins grande capacité à utiliser dans d'autres domaines, des savoirs acquis dans une certaine spécialité. Et pour le futur, compte tenu de la rapidité des changements et des incertitudes, il s'agit moins de former aux métiers de l'an 2000 (qu'on ne connaît pas) que de prévoir des formations permettant de s'adapter aux métiers de l'an 2000* ».

Comment les savoirs appris dans une certaine logique (professionnelle ou autre) peuvent être disponibles pour d'autres activités et d'autres professions ? Depuis plusieurs années, à la demande de l'ONISEP et de l'ANPE, confrontés à des problèmes croissants, le

CEREQ<sup>16</sup> explorait de nouvelles pistes pour sortir des contradictions insolubles de la démarche dite « adéquation emploi-formation ». S'inspirant à l'origine de travaux anglo-saxons, sa réflexion porte davantage sur les capacités des personnes (situations, individualités, développement des structures cognitives).

On savait, au moins depuis les années 1970, que les personnes ayant un niveau professionnel supérieur s'adaptent plus aisément à des changements d'emploi, ce qui était déjà une indication essentielle, dont le bac professionnel bénéficierait bientôt. Pour les CAP et BEP, il s'agissait de repérer dans quels diplômes l'insertion professionnelle était la meilleure (ou la moins mauvaise) et de chercher à comprendre concrètement pourquoi –cas par cas- afin d'en tirer parti pour réorienter la formation professionnelle initiale. On pouvait notamment faire trois observations (que le recteur diffusa dans l'Académie en mai 1985) :

- a) « Une formation permet une bonne transférabilité des savoirs quand elle fournit aux jeunes diplômés le maximum de capacités à progresser dans leur profession et à faire progresser leur profession tout au long de leur carrière. »
- b) « Elle doit éventuellement permettre aux jeunes diplômés (particulièrement au niveau CAP-BEP) de s'adapter à un autre emploi que celui qu'ils avaient préparé (compte tenu des évolutions rapides et des incertitudes du marché de l'emploi) sans être contraints à un déclassement. »
- c) « La transférabilité des savoirs et savoir-faire se pose déjà couramment avec la reconversion ou la reconversion d'adultes. ». Et nous pensions qu'elle pourrait également être envisagée pour la formation initiale et continue des enseignants.

« Premiers vœux »

C'est en examinant au plus près le fonctionnement réel de l'institution scolaire, qu'émergera (notamment sous l'impulsion du conseiller rectoral à l'Orientation), l'idée d'étudier les « tout premiers vœux » des élèves. En effet, ce qu'on nommait les « premiers vœux » examinés pour les orienter, avaient déjà été quatre ou cinq fois « corrigés » par l'entourage (familial) et par l'institution (les professeurs, les conseillers d'orientation, etc.), le plus souvent en fonction du seul paramètre des emplois alors disponibles. L'idée, longuement discutée dans le groupe de pilotage rectoral, était de revenir aux « authentiques » premiers vœux des élèves. Autrement dit, à que ceux-ci ont vraiment envie de faire. Proposition irréaliste ? Mais finalement moins que l'« adéquation emploi-formation », qui dans les années 1980 aurait conduit à... réduire considérablement le nombre d'élèves formés et, pour nombre de ceux-ci, à amenuiser qualitativement leur formation. De plus, cette conception présentait (et présente toujours) deux atouts maîtres :

- correspondant au désir personnel de l'élève, le premier vœu, meilleur facteur de motivation au travail scolaire qu'une orientation forcée, stimule l'assimilation de nouvelles connaissances et réduit l'échec scolaire.
- nous faisons également l'hypothèse que les élèves, pouvaient avoir une perception spécifique de l'évolution des mœurs et des besoins donc, indirectement, des activités et professions pouvant se développer ultérieurement. Autrement dit que les vrais « premiers vœux » pourraient aussi devenir un élément d'une prévision pas moins efficace que les prospectives technocratiques.

Marier premiers vœux et transférabilité pouvait (et pourrait actuellement) améliorer l'efficacité pédagogique et l'insertion professionnelle des jeunes.

---

<sup>16</sup> CEREQ : le Centre d'études et de recherches sur les qualifications a été créé en 1970 au sein de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP).

### *Echos nationaux : forte base générale ou spécialisation poussée ?*

Le 13 septembre 1985, peu avant la promulgation de la loi créant les bacs pros, au cours d'un entretien avec Benoit Bouyx, secrétaire général des CPC (Commissions professionnelles consultatives, qui jouent un rôle essentiel dans la redéfinition des diplômes), j'apprends qu'un « *conflit violent* » oppose ce secrétariat à l'Inspection générale de l'enseignement technique : tandis que le premier préconise des bacs professionnels créés non par métiers mais par familles professionnelles (ce qui aurait porté leur nombre à 20 ou 30 au maximum), l'IG pousse alors à leur multiplication (certains « ultras » me dit-il, iraient même jusqu'à envisager autant de bacs pro que de CAP (soit environ 400 alors !). Des pressions du même type s'exercent de la part de nombreuses Régions, qui voudraient obtenir au moins un exemplaire de chaque bac pro sur leur territoire. Alors que les bacs pros étaient conçus comme moyens d'une large promotion sociale et professionnelle d'élèves d'origine populaire, leur fragmentation sur un grand éventail de métiers aurait risqué d'emblée d'en faire des diplômes peu ouverts aux adaptations professionnelles ultérieures.

On faisait d'ailleurs, localement, des observations de même nature à propos de la reconversion des CAP à très faibles débouchés professionnels, comme les CAP couture, de loin les plus nombreux dans l'académie et ceux qui avaient le moins de débouché ; or, à l'échelle des établissements, leur reconversion semblait toujours poser d'insolubles problèmes, notamment pour reconvertir les enseignant(e)s. Ceci semblait pourtant faisable, à condition de prévoir les moyens (humains et financiers) d'une reconversion professionnelle. Mais le niveau académique ne disposait pas de ces moyens et tout semblait bloqué pour ce CAP... jusqu'au jour où, courant 1984, dans la ville de M., la situation parut idéale pour régler au moins UN cas ! Il n'y avait plus d'élèves demandant (ou acceptant) ce CAP, qui n'avait plus aucun emploi correspondant, et même les usines locales d'horlogerie n'en demandaient plus, enfin...la seule enseignante, qui restait dans ce LEP, partait en retraite durant l'été. Bref, tout semblait réuni pour qu'on établisse localement un CAP moderne, voire un BEP.... Or, à la rentrée, le LEP de M. vit arriver une autre professeure de couture, imposée par l'Inspection générale de la spécialité ! Il fallut attendre encore un an...afin de parvenir à son remplacement par une autre spécialité...

#### *Les corps régionaux d'inspection : plutôt pour une grande spécialisation*

Mi-1985, à Besançon, on observe que la Préfecture de Région (et son secrétaire général) paraît plus proche du Conseil Régional que du Rectorat. On remarque aussi que seulement deux Inspecteurs de L'Enseignement Technique comtois (sur une quinzaine) participent aux Assises académiques, signe manifeste que cette composante essentielle du dispositif tourne le dos au mouvement démocratique de réforme et de regroupement des diplômes sur de vastes champs professionnels, et qu'elle continue à penser en termes de métiers nombreux et étroitement spécialisés ; l'inspection technique reste en somme dans la lignée de pensée de la République ferryste, qui concevait la technique idéale comme une application des sciences de la nature, donc comme un système d'experts, situé hors de la délibération politique commune. Ou qu'ils jouent déjà la carte du Conseil Régional duquel ils comptent obtenir la plus grande diversité de spécialités, telle qu'ils la souhaitent ; sachant que le transfert de compétences aux régions est prévu au début 1986 et que les élections régionales, destinées à établir le premier Conseil de la décentralisation, suivront de peu (16 mars 1986)... Aujourd'hui, trente ans après, la France compte 100 bacs professionnels, chiffre éloigné du projet initial, et aussi du profil des bacs technologiques (voir livre de C. Hamon, note 2). Même si elle a été partiellement contenue par les autorités de l'Education nationale, la

tendance à l'hyper spécialisation des diplômés professionnels a gardé, jusqu'à nos jours, de fortes positions et, malgré le démenti quotidien des évolutions de l'emploi réel, contribue à fragmenter le monde du travail.

## Conclusion

La loi de programmation des enseignements technologiques, promulguée le 23 décembre 1985, prévoit un fort accroissement de bacheliers, particulièrement dans les disciplines scientifiques et techniques, permettant d'alimenter la recherche et les écoles d'ingénieurs. Ceci généra un fort courant ascensionnel dans les lycées (notamment scientifiques, techniques, mais aussi professionnels). Cette même loi, considérant la technologie comme « *un facteur déterminant de l'économie nationale* » (art 1) et aussi comme « *une des composantes fondamentales de la culture* » (art 2), prévoit de l'enseigner dans « *les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur* » (art 2). Enfin elle prévoit d'ajouter cinq nouvelles universités de technologie à celle de Compiègne. Dans l'immédiat, deux nouveaux établissements sont créés : en 1985, une antenne de Compiègne est ouverte à Sevenans, près de Belfort, qui deviendra UTBM en 1999, tandis qu'un quatrième INSA est implanté à Rouen.

En décembre 1985, le rectorat de Besançon avait remis la synthèse finale du schéma académique des formations au Conseil Régional de Franche-Comté (associé aux objectifs et au déroulement à chaque étape). Sous la présidence d'Edgar Faure, la Région en fera, *in extenso*, une pièce maîtresse du premier schéma régional des formations de la décentralisation, adopté à l'unanimité par les élus régionaux en janvier 1986. Donc il y avait tout lieu, pour toutes les parties prenantes du système éducatif, d'être satisfaites de ce processus démocratique et décentralisé. Sauf que progressivement, les mêmes pratiques (avec parfois le concours d'anciens responsables académiques) tendront à reproduire le même système d'enseignement dont l'essoufflement était patent. Les conseillers patronaux reprendront l'ascendant et retrouveront bientôt « l'oreille » régionale, confortée également, en matière de prospective, par des « experts », nationaux ou internationaux. On retrouvera bientôt les anciens raisonnements sur l'adéquation emploi-formation et la même tendance qu'auparavant à privilégier des formations « pointues » à court terme, demandées par les mêmes « décideurs économiques ».

C'est dire qu'une transformation démocratique du système d'enseignement ne peut se généraliser et durer que si, nationalement, un courant d'opinion très majoritaire, très informé et riche de propositions largement partagées, est dynamique et très influent ; qu'avec un soutien populaire actif, où les individus, les syndicats de salariés ou les diverses associations n'en restent pas à des constats (de ce qui ne va pas, ce qu'il faudrait changer), mais osent formuler des propositions d'avenir. Il n'en reste pas moins que cette délibération comtoise mobilisant, peu ou prou, plusieurs milliers de personnes durant deux années, reste une expérience remarquable de démocratie technique, qui nous inspirera plus tard d'autres réflexions<sup>17</sup>.

Car les systèmes techniques ne sont pas seulement affaires de production industrielle, ce sont aussi et surtout des choix sociaux en amont, dans tous les domaines que la société a de commun, particulièrement dans les choix d'éducation. Car en deux années, démonstration fut faite que – sur un problème aussi complexe que l'évolution des enseignements professionnels,

---

<sup>17</sup> Lequin Yves-Claude et Lamard Pierre (sous la dir. de).- *Eléments de démocratie technique*.- Belfort : Pôle éditorial UTBM.- 2014.- 277 p. Un travail complémentaire de recherche est actuellement conduit avec la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, afin d'explorer les voies possibles pour former les futurs acteurs et citoyens d'une démocratie technique (« *Devenir auteur(s) d'une démocratie technique* », livre à paraître en 2016 (Ss la dir. de John Didier, Yves-Claude Lequin et Denis Leuba).



des programmes, des pratiques pédagogiques et des diplômes - une pratique démocratique généralisée peut être beaucoup plus inventive et plus féconde que n'importe quel système d'« experts » (experts en prospective, en organisation, en pédagogie...). Non seulement plus juste et plus attentive aux personnes, une telle pratique, associant tous les acteurs, à l'échelle d'une académie entière, apparut clairement comme une voie plus efficace et apte à faire une synthèse dynamique entre des besoins et des vœux très divers. Ce n'est pas cette orientation qui prévalut nationalement, ni même en Franche-Comté, où les orientations éducatives se trouveront petit à petit « normalisées », en fonction de rapports de forces, régionaux et nationaux, revenant à des voies « libérales ». Mais cette expérience porte réflexion pour l'avenir : plutôt que d'être confiés à des « experts », ou à des politiciens professionnels, les choix d'éducation gagneront toujours à se faire selon des processus démocratiques, à être délibérés par toutes les composantes de la société, ce qui ne pourra que les rendre plus efficaces à tous les points de vue.

Quant au baccalauréat professionnel, que ce soit hier, voici vingt ou trente ans, ou demain, on ne peut en saisir pleinement toutes les dynamiques, les contradictions, et les effets, sans le replacer en permanence dans le complexe social, politique, culturel où il prend place. A l'isoler totalement pour l'étudier, on s'exposerait à le méconnaître.

Pour parvenir à instaurer le CAP en France, il avait fallu, après une trentaine d'années (1875-1905) d'un vif débat public sur « la crise de l'apprentissage » (associée à la première « révolution industrielle »), attendre encore une quinzaine d'années et une Guerre mondiale, pour que le projet de loi Dubief (datant de 1905) fût voté, permettant ainsi la création du CAP en 1919. Ce qui se fit d'ailleurs au moment même (1918) où, les « *Compagnons de l'Université nouvelle* » se constituèrent et préconisèrent « l'école unique »<sup>18</sup>.

Puis il faudra encore presque un demi-siècle pour qu'un brevet soit créé (1965, BEP), et vingt ans encore pour que soit créé ce baccalauréat professionnel. Et combien faudra-t-il d'efforts et de luttes de nos jours, pour que ce baccalauréat professionnel fût reconnu comme un baccalauréat à part entière ? Et pour qu'on puisse commencer à envisager une transformation simultanée des trois bacs actuels (général, technologique et professionnel), dont la convergence serait seule à pouvoir permettre un unique baccalauréat, couronnant une authentique école commune ? Ceci ne semble d'ailleurs envisageable qu'à l'issue d'un processus démocratique engageant la population dans son ensemble, notamment le monde du travail, et pas seulement les représentants des diverses composantes de l'enseignement tel qu'il est actuellement.

En 2016 et au-delà, ne pourrait-on, ne devrait-on pas généraliser nationalement un travail démocratique du type de celui que nous avons évoqué ici, afin de repenser le bac dans son ensemble ? Si la question du bien-fondé du bac pro ne se pose plus, ou marginalement, deux préoccupations se manifestent avec une ampleur croissante : celle de la poursuite d'études post-bac, d'autre part le projet d'une « école commune » et du baccalauréat unique qui la couronnerait.

Sur le premier point des difficultés sont perçues chez nombre de ces bacheliers professionnels, dès qu'ils souhaitent prolonger leurs études, ce qui est de plus en plus fréquent. Patente dans les facultés, la question se pose quelque peu en IUT, et davantage dans les cursus d'ingénieurs. D'où des interrogations, voire certaines prises de positions,

---

<sup>18</sup> *Les Compagnons. L'Université nouvelle* (édition critique par Bruno Garnier). Lyon : INRP, 2008. – 385 p. Garnier Bruno. *Les combattants de l'école unique*. Lyon : INRP, 2008. – 351 p.353 p.

aboutissant à considérer *de facto* le bac pro comme une fin d'études, et non comme un bac analogue aux autres.

Deuxième préoccupation, celle qui s'annonce parmi les partisans d'une école commune », héritière de « l'école unique » formulée depuis un siècle (celle des « Compagnons de l'Université nouvelle », et dans la tradition de Langevin-Wallon-Febvre-Piéron) : pour ce mouvement, le plus progressiste et le plus dynamique aujourd'hui, l'école commune devrait conduire à « *un baccalauréat de culture commune pour tous* »<sup>19</sup>. Toutefois, cette culture commune est ainsi définie : « *mariant la transmission des savoirs fondés sur les acquis scientifiques et culturels provenant des grandes civilisations humaines, fruits de la rigueur intellectuelle, de la raison et de la sensibilité, avec les techniques issues des arts, des sports et des pratiques corporelles assurant ensemble l'ouverture aux approches différentes de soi, des autres et du monde.* ». Dans la perspective d'une école démocratique, on ne peut que souscrire à cette définition... si on la considère comme un début, comme la composante majeure, non comme un tout achevé. Car dans cette hypothèse, le bac unique se ferait sur le modèle du bac général (littéraire ou scientifique) et du bac technique...en ignorant tout apport possible du bac professionnel. En ignorant la connaissance du travail humain et de la technique comme facteur essentiel de compréhension de l'humain, donc de culture générale.

Ne pourrait-on pas...et ne devrait-on pas imaginer une évolution convergente des trois différents baccalauréats (général, technique et professionnel) ? Il faudrait pour cela retrouver aussi les sources révolutionnaires françaises, celle de l'Ecole montagnarde, celles du mouvement ouvrier français, du mouvement socialiste et révolutionnaire...<sup>20</sup> (considérant, Fourier, Proudhon, Marx, Vaillant, Jaurès), celle de divers courants de la Résistance, en 1943-1944, etc. Autrement dit, ne faudrait-il pas faire, ou refaire, une place dans la pensée scolaire française à cette « éducation intégrale » ? Ainsi l'ensemble de chaque génération à l'école ferait l'expérience du travail (sans qu'il soit question de professionnalisation, mais comme vecteur original de connaissance, donc comme expérience de culture générale). Autrement dit, une école véritablement commune se réaliserait par une convergence (réciproque, faut-il préciser pour être bien clair) des filières « générales » (littéraires, scientifiques) et professionnelles. Car un bac unique, construit exclusivement sur le modèle des bacs « généraux » actuels, resterait un facteur assuré de sélection sociale, et une amputation du savoir commun.

Il conviendrait donc de réviser les programmes, activités et examens des trois filières scolaires actuelles. Dans ces conditions, l'actuelle filière qui conduit au bac pro devrait inclure davantage d'« humanités » (français, histoire...), de « sciences sociales » et de « sciences », tandis que les actuelles filières « générales » feraient « l'expérience du travail ». Dans une telle perspective, ne serait-il pas possible, et en fait indispensable, de procéder à un vaste et puissant mouvement de consultation approfondie des élèves actuels de l'enseignement professionnels à tous niveaux, de leur entourage (familial ou autre), des psychologues et des orienteurs, des enseignants, des employeurs (y compris dans les métiers

---

<sup>19</sup> *L'école commune. Propositions pour une refondation du système éducatif.*-GRDS : Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire. GRDS.- Paris : La Dispute.- 2012.- 208 p. (p. 106-108)

<sup>20</sup> Lequin Yves-Claude, sur le site GRDS : *L'occultation de la technique dans l'enseignement français* (19 juin 2002 : <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article144>  
*Technique et technologie dans l'école commune, premières propositions* : 21 décembre 2012: <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article158>

de services et dans la fonction publique) ? En consultant aussi toutes les sortes d'organisations de salariés (de tous les salariés), les élèves et les familles d'élèves, les associations pédagogiques, les organisations politiques, etc. Autrement dit ne conviendrait-il pas de généraliser une procédure démocratique, s'inspirant peu ou prou de celle qui fut menée voici trente ans dans cette Académie de Besançon ? En tout cas, la construction d'une école commune, et d'un bac commun, ne pourra pas voir le jour uniquement entre des murs étroits. En définitive, si une démocratie technique paraît désormais indispensable, afin que l'ensemble des citoyens puissent intervenir souverainement dans les choix fondamentaux des grands systèmes techniques, cette nécessité démocratique n'est pas moindre en ce qui concerne la formation des personnes.