

## **Le Haut Comité Education – Economie : un promoteur central de la professionnalisation des formations**

*Arnaud Pierrel\**

Rapprocher le système éducatif et le monde de l'économie : tel serait, depuis les années 1980, la planche de salut pour enrayer le durcissement des conditions d'insertion dans la vie active. « Réponse scolaire aux nouvelles conditions économiques et aux modifications de l'organisation du travail »<sup>1</sup>, la professionnalisation des formations fait l'objet d'un large consensus au sein du champ politique. Comprendre alors la diffusion de la notion, dans une perspective sociologique, passe inévitablement par une analyse des groupes et institutions qui l'ont promue et lui ont conférée son efficacité sociale.

Le Haut Comité Education – Economie (HCEE) constitue à cet égard l'un des promoteurs centraux de la professionnalisation des formations. Instance de conseil et de proposition auprès du ministre de l'Education nationale « chargé[e] de favoriser une concertation permanente entre l'éducation nationale et ses partenaires économiques », le HCEE est créé en 1986<sup>2</sup> pour succéder à la Mission éducation – entreprises (MEE, instituée, elle, en 1984) et pour en prolonger les réflexions. Les activités du HCEE perdurent jusqu'en 1997 (*terminus ad quem* de notre analyse), date à laquelle il est remplacé par un Haut Comité à la Formation Professionnelle<sup>3</sup>, avant de renaître de ses cendres trois ans plus tard sous le nom de Haut Comité Education-Economie-Emploi<sup>4</sup>. C'est à double titre que la MEE puis le HCEE peuvent être qualifiés de promoteurs centraux de la professionnalisation des formations. D'une part, leurs propositions ont joué un rôle moteur dans plusieurs réformes emblématiques de la période, que ce soit la création du baccalauréat professionnel (1985), des Instituts Universitaires Professionnalisés (1992) ou encore le décloisonnement de l'apprentissage au-delà du Certificat d'Aptitude professionnelle (1987 puis 1992). D'autre part, la centralité de la MEE et du HCEE réside dans le rôle d'« institution-carrefour » qu'ils ont joué, associant des personnalités du monde académique et des organisations syndicales et professionnelles, réunion à même de produire un « sens commun réformateur » c'est-à-dire « une mise en forme des problèmes et un horizon des possibles sur lesquels s'établit l'accord [mais qui] n'impliquent nullement un consensus sur les modalités effectives de l'action, encore moins sur ses fins dernières. »<sup>5</sup>

C'est à cette seconde dimension de la centralité du rôle de promoteur de la professionnalisation des formations joué par la MEE et le HCEE que notre propos se consacre, en laissant donc de côté l'élucidation de la place exacte de ces instances dans le processus de prise de décision politique concourant à la création de nouvelles filières professionnelles. Notre recherche s'appuie sur le dépouillement d'archives émanant de la MEE et du HCEE (compositions successives, rapports publiés, notes internes ou à destination des différents services du ministère et l'ensemble des numéros de la revue trimestrielle du HCEE intitulée *Education – Economie* parus entre 1988 et 1996) et sur une utilisation de seconde main d'entretiens auprès de certains membres du HCEE, réalisés dans le cadre du programme « Histoire et archives orales de l'enseignement » de l'Institut National de Recherche

---

\* Gresco, Université de Poitiers

<sup>1</sup> Clément P. *et al.* (2011), p. 95.

<sup>2</sup> Décret n°86-328 du 7 mars 1986.

<sup>3</sup> Décret n°97-504 du 21 mai 1997.

<sup>4</sup> Décret n°200-216 du 6 mars 2000.

<sup>5</sup> Voir Topalov C. (sld.) (1999), p. 44 ; sur la notion d'institution-carrefour, voir p. 358.

Pédagogique (INRP). Les éléments biographiques sur les membres du HCEE sont issus de cette source et de la consultation de plusieurs éditions du dictionnaire *Who's who in France*<sup>6</sup> ainsi que du *Maitron*.

La première partie de l'article esquisse une sociographie des membres de la MEE et du HCEE, soulignant les proximités de trajectoires et les réseaux d'interconnaissance caractéristiques de ces « institutions-carrefour ». Nous analyserons ensuite les prises de positions du HCEE sur la professionnalisation des formations (de l'enseignement supérieur notamment), en montrant ce que le sens conféré à la notion doit à la teneur prospective des travaux du HCEE et à une vision « adéquationniste »<sup>7</sup> de la relation formation-emploi. Une dernière partie conclusive indiquera comment cette promotion de la professionnalisation des formations peut être pensée en termes d'hétéronomie relative du système scolaire, c'est-à-dire sa « dépendance à l'égard d'autres systèmes »<sup>8</sup> (à commencer par le monde économique), et quels sont les intérêts d'une telle conceptualisation.

## 1. Portrait social d'un groupe de promoteurs

L'enjeu n'est ici de proposer une sociographie exhaustive des membres de la MEE puis des trois compositions successives du HCEE, mais de faire apparaître, à partir de l'étude d'un certain nombre de cas choisis, des « dimensions considérées comme génératrices de l'action »<sup>9</sup> de ces promoteurs de la professionnalisation des formations.

À première vue, la MEE puis le HCEE pourraient apparaître comme des assemblages hétéroclites compte tenu de la diversité des origines sectorielles de leurs membres. Les nominations de ceux-ci se font soit au titre de « personnalités qualifiées » (au nombre de 7 pour la MEE puis 12 dans le HCEE), soit à celui de « représentants des organisations professionnelles et chambres consulaires » (10 puis 12 membres)<sup>10</sup>. Le découpage est dans les faits plus complexe, car certains représentants d'organisations professionnelles sont également nommés en tant que personnalités qualifiées, notamment le directeur de la formation de l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (IUMM) en la personne de Bernard Bachelot (dans la MEE puis dans la première composition du HCEE) puis de Dominique de Calan (dans les deux moutures suivantes du HCEE, à noter également que D. de Calan est président de la commission enseignement supérieur du CNPF à partir de 1992). Parmi les autres personnalités qualifiées, un petit contingent (20 % environ) provient du monde de l'entreprise et la majorité (60 % environ) est issue du monde académique (universitaires, inspecteurs généraux, recteurs) – pôle qui fournit en outre trois des quatre présidents de la MEE puis du HCEE, Daniel Bloch, Bernard Decomps et Jean Garagnon (seul Michel Gouilloud, président du HCEE de 1992 à 1993<sup>11</sup> et conseiller auprès la société Schlumberger fait exception). Le poids relatif des différents pôles sectoriels d'origine indiqué entre parenthèse constitue un ordre de grandeur et non un chiffre exact compte tenu de la multi-appartenance, diachronique ou synchronique, des individus aux différentes sphères.

---

<sup>6</sup> Pour une présentation critique de cette source, voir Denord F. *et al.* (2011), p. 27-29.

<sup>7</sup> Pour la genèse de cette vision, voir Lucie Tanguy (2002), p. 685-709.

<sup>8</sup> Voir Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), p. 230-237.

<sup>9</sup> Tanguy L. (2006), p. 96.

<sup>10</sup> Au sein du HCEE, la répartition entre organisations est la suivante : 2 représentants du CNPF, 1 CGPME, 1 CFE-CGE, 1 APCM, 1 APCCI, 2 FEN, 1 CFTC, 1 CFDT, 1 FO, 1 CGT.

<sup>11</sup> Les mandats sont en principe triennaux, mais Michel Gouilloud est remplacé après un an d'exercice par Jean Garagnon à la tête du HCEE.

### 1.1. Des établissements de formation et d'exercice en commun

Plus encore que ce phénomène de multi-appartenance, l'analyse fine des trajectoires des uns et des autres vient nuancer fortement ces différences sectorielles d'origines et met au contraire en évidence un "air de famille" commun aux personnalités qualifiées du HCEE. Le point le plus saillant concerne les établissements de l'enseignement supérieur par lesquels les uns et les autres sont passés, que ce soit en tant qu'étudiants, enseignants et/ou membres de l'administration. Prédominant en effet des établissements de la « petite porte »<sup>12</sup>, tournés vers les sciences appliquées et pour la plupart créés suite à la première vague de massification des années 1960 – ce qui est loin d'être anodin puisque les travaux de la MEE et du HCEE ont lieu quant à eux dans le contexte de la seconde massification de l'accès à l'enseignement supérieur. Le tableau suivant donne un aperçu synoptique de ces proximités de trajectoires que partagent certains membres de la MEE et du HCEE.

*Tableau 1*  
**DES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION ET D'EXERCICE EN COMMUN**

| Etablissement                                      | Individu            | Type de relation à l'établissement  | Participation à MEE / HCEE   |
|--|---------------------|---|--|
| Université Technologique de Compiègne              | Bernard Delapalme   | Chargé du projet (1970-1972)  | HCEE 1 (1986-1989)   |
|  | Daniel Thomas       | Enseignant (à partir de 1974), président du conseil scientifique (à partir de 1979) | MEE (1984-1986)  |
| Instituts nationaux de sciences appliquées de Lyon | Christian Forestier | Diplômé (1966)  | HCEE 2 (1989-1992)   |
|  | François Juillet    | Membre (1982-1997) et vice-président (1982-1994) du CA                              | HCEE 2   |
|  | Guy Matteudi        | Diplômé, puis maître assistant (1961-1965)  | HCEE 1   |
| ENSET / ENS Cachan                                 | Françoise Berho     | Diplômée  | HCEE 2 (1991-92, nommée en cours de mandat) et HCEE 3 (1992-1996). |
|  | Jean Tardiveau      | Diplômé puis chef de travaux (1959)   | HCEE 1   |
| Institut national polytechnique de Grenoble        | Daniel Bloch        | Enseignant (1966-1976) puis directeur (1981-1987)                                   | MEE puis HCEE 1  |
|  | François Juillet    | Directeur de l'école nationale de génie industriel rattachée à l'INPG (1991-1994)   | HCEE 2   |
| Instituts universitaires de technologie            | Bernard Chappey     | Directeur IUT de Créteil (1976 [?] - 1992)  | HCEE 1   |
|  | Christian Forestier | Enseignant (1966-1981), directeur (1976-1977) de l'IUT de Saint-Etienne             | HCEE 2   |
|  | Jacques Misselis    | Directeur IUT Villetaneuse (1986-2006)  | HCEE 2   |

<sup>12</sup> Voir Bourdieu P. (1989), p. 198-212.

Ces passages, à titres divers, dans des établissements tournés vers les sciences appliquées peuvent alors être tenus comme constitutifs d'un rapport aux savoirs scolaires attentif à leur usage dans le monde du travail, par contraste avec un rapport désintéressé, purement scolastique (« la science pour la science »). Daniel Bloch comme Bernard Decomps mentionnent d'ailleurs l'un comme l'autre, lors des entretiens biographiques accordés à l'INRP, leur attachement respectif à une articulation entre science et technologie. Le premier évoque ainsi les particularités à ses yeux du contexte grenoblois dans lequel sa carrière s'est déroulée : « *Grenoble a une très grande chance d'avoir cette capacité de travail de tous ceux qui travaillaient sur la science et la technologie. Parce qu'il n'y avait pas de cloison étanche entre ces différentes institutions.* »<sup>13</sup> Le second, se qualifiant à cet égard « *d'universitaire un peu atypique* », impute même cet attachement à l'application des savoirs à ses origines sociales et sa socialisation primaire :

*« J'ai pu côtoyer de très près un grand-père instituteur qui m'a donné très tôt le goût à la fois pour les études et pour la fonction enseignante. Et le fait d'avoir un père ingénieur a créé probablement en moi une dualité de préoccupations, qui est à la fois celle de la diffusion des savoirs, mais une diffusion des savoirs qui trouve sa légitimité dans la réalisation et dans l'action. »*<sup>14</sup>

Il convient de noter en contrepoint de cette familiarité partagée avec les établissements supérieurs de sciences appliquées, que peu de membres de la MEE et du HCEE ont une expérience directe de l'enseignement technique et professionnel du second degré. En outre, les différences d'origines sectorielles jouent ici à plein, car ceux pouvant se prévaloir d'une connaissance de ces établissements sont majoritairement membres au titre de représentant de syndicats ouvriers, à l'instar de Gérard Montant, représentant CGT au sein de la MEE (enseignant de CET entre 1963 et 1971) ou de Maurice Mascrier, représentant FO dans la troisième composition du HCEE et ancien professeur d'enseignement technique.

## **1.2. Le HCEE, un catalyseur de capital social.**

En réunissant des individus d'horizons divers, l'« institution-carrefour » qu'est le HCEE est susceptible d'opérer une certaine mutualisation des capitaux sociaux des uns et des autres, ainsi que d'engendrer de nouvelles interconnaissances, supports de réalisations pratiques ultérieures. Sans que nous puissions en rendre compte précisément, le premier point peut expliquer que la structure ait traversée les alternances politiques sans encombre (*ie.* sans que celles-ci ne provoquent de renouvellement anticipé de la composition du HCEE). Surtout, certaines relations d'interconnaissance ont imprimé leur marque aux travaux menés par la MEE et le HCEE, à commencer par leur forte dimension prospective (que nous analyserons plus avant dans la deuxième partie). La collaboration étroite avec le Bureau d'Information et de Prévision Economique (BIPE) est ainsi, aux dires de Daniel Bloch, la résultante de l'intercession de Jean-Hervé Lorenzi, ancien élève de Bloch à l'INPG (puis collègue de Bernard Decomps à l'Université Paris XII de Villetaneuse), sans que cette dimension prospective ne soit inscrite dans la lettre de mission initiale instituant la MEE. Et ces liens se poursuivent ensuite avec la présence au sein du HCEE d'économistes du ministère (à l'instar de Sylvère Chirache, secrétaire général du HCEE sous B. Decomps), d'un ancien chargé d'étude et secrétaire général du BIPE (Jacques Bertherat, personnalité qualifiée sous Decomps également) et au travers de la collaboration du HCEE avec la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, créée en

---

<sup>13</sup> Entretien réalisé par Marie Stern et Pierre Mignaval, le 12 mai 2003.

<sup>14</sup> Entretien réalisé par Françoise Lepagnet-Leca, Danièle Bernard, le 6 février 1998.

1987 et dirigée alors par Jean-Pierre Boisivon, qui publie une tribune dans le 1<sup>er</sup> numéro de la revue du HCEE en 1988 intitulée « un plan pour l'avenir de l'éducation nationale ».

L'interconnaissance permise par la collaboration au sein du HCEE a, quant à elle, des effets pratiques décelables à propos de la mise en place des Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI), communément appelées « filières Decomps », accessibles par la voie de l'apprentissage en formation initiale ou en formation continue. Le principal instigateur de ces formations en alternance relate en effet les étapes successives de la production d'un consensus sur les modalités de formations, aboutissement positif permis par l'interconnaissance développée au sein du HCEE, notamment avec le directeur de la formation de l'IUMM, Dominique de Calan. Dans un entretien accordé à André Grelon et Catherine Marry, B. Decomps explique ainsi que :

*« Toute l'opération s'est déroulée après une sorte d'accord conclu avec D. de Calan de l'IUMM. [...] Notre accord pourrait être résumé par la formule : "J'essaie ton apprentissage si tu essaies ma formation continue". [...] Comme de coutume dans les bons accords, chacun est venu avec une seule idée, la sienne, pour repartir avec deux idées, la sienne et celle de l'autre.<sup>15</sup> »*

Ainsi, par la diversité de leurs membres, la MEE puis le HCEE réalisent une mutualisation de capitaux sociaux (entre autres), à même de conférer une efficacité sociale aux propositions formulées. Mais simultanément, les proximités de trajectoires d'un certain nombre de leurs membres, surtout parmi les « personnalités qualifiées », confèrent à ceux-ci un « air de famille » qui va de pair avec un partage de schèmes de vision sur le système éducatif, ses usages et ses finalités.

## **2. Une professionnalisation des formations enchâssée dans une vision adéquationniste de la relation formation-emploi.**

Ces schèmes de vision partagés expliquent en partie la cohérence à la fois diachronique (au gré des renouvellements du HCEE) et synchronique (entre les différentes commissions) des prises de positions de la MEE puis du HCEE. Ces prises de positions se font par l'intermédiaire de deux canaux principaux : des rapports de synthèse présentés au ministre de l'Éducation nationale et, à partir de 1988, la revue trimestrielle *Education – Économie*. Loin d'être confidentielle, celle-ci est diffusée auprès des établissements (du secondaire et supérieur), de l'administration centrale du MEN et auprès des recteurs d'académie, mais également à « environ 300 journalistes accrédités par le Ministère » et « 1270 PDG et DRH de grandes entreprises »<sup>16</sup>. Parmi les prises de position faites avec le plus de constance, la professionnalisation des formations figure en bonne place. Pour rendre compte de la constance de cette thématique et restituer le sens précis conféré à la notion, il faut alors partir des éléments les plus caractéristiques du style de pensée à l'œuvre dans les travaux du HCEE, à savoir leur dimension prospective et la mise en correspondance des nomenclatures de diplômes et de catégories socio-professionnelles.

---

<sup>15</sup> Grelon A., Marry C. (1996), p. 49-64.

<sup>16</sup> « Liste des destinataires de la revue *Education – Économie* » au 11 juin 1993 », Archives nationales de Pierrefitte [ANP], 20010374/1.

## 2.1. Le prospectif comme prescriptif

Une part importante des rapports du HCEE fondent leur raisonnement sur les études prospectives du BIPE, réalisées au milieu des années 1980, en matière d'évolution de la structure des emplois industriels à l'horizon de l'an 2000. Selon les projections du BIPE, cette structure, schématisée en trois niveaux (« ouvriers non qualifiés », « contremaîtres et ouvriers qualifiés », « ingénieurs et techniciens »), évoluerait d'une forme pyramidale à une forme hexagonale. Reprenant ces projections à leur compte, sans questionner plus avant la méthodologie ayant présidé à leur élaboration, les travaux du HCEE cherchent notamment à déterminer, dans une sorte de division du travail statistique, quelles doivent être les évolutions corrélatives du système de formation pour accompagner ce mouvement présumé de la structure des emplois<sup>17</sup>. Cette ligne directrice implique deux conséquences intimement liées entre elles. Premièrement, les travaux du HCEE établissent une mise en correspondance de la nomenclature des catégories socio-professionnelles avec celles des niveaux de formation : à chaque type de diplôme son destin professionnel et réciproquement. Lorsque cette bijection entre système de formation et structure sociale n'est pas parfaitement réalisée dans les faits, c'est alors qu'il y a lieu de réfléchir à la création de nouveaux diplômes. Ainsi des NFI évoquées ci-dessus, dont la création part du double constat de besoins quantitatifs à venir et du fait que « l'appartenance d'un salarié à la catégorie « ingénieur » n'est pas subordonnée à la possession d'un diplôme d'ingénieur »<sup>18</sup>. Ajoutons que cette mise en correspondance des nomenclatures implique alors inévitablement une hiérarchisation symbolique des titres scolaires qui, soit dit en passant, joue objectivement contre un autre but des prises de position du HCEE, celui de valorisation du baccalauréat professionnel et des filières techniques courtes de l'enseignement supérieur. La seconde conséquence du fondement prospectif des travaux du HCEE est la « pensée par flux » qui préside à l'appréhension de ce que devraient être, à l'horizon 2000, les parcours des élèves au sein du système, vertical, de formation. Le schéma suivant, extrait du rapport du HCEE *Education – Economie : une autre approche de l'avenir*, en est le parfait exemple :

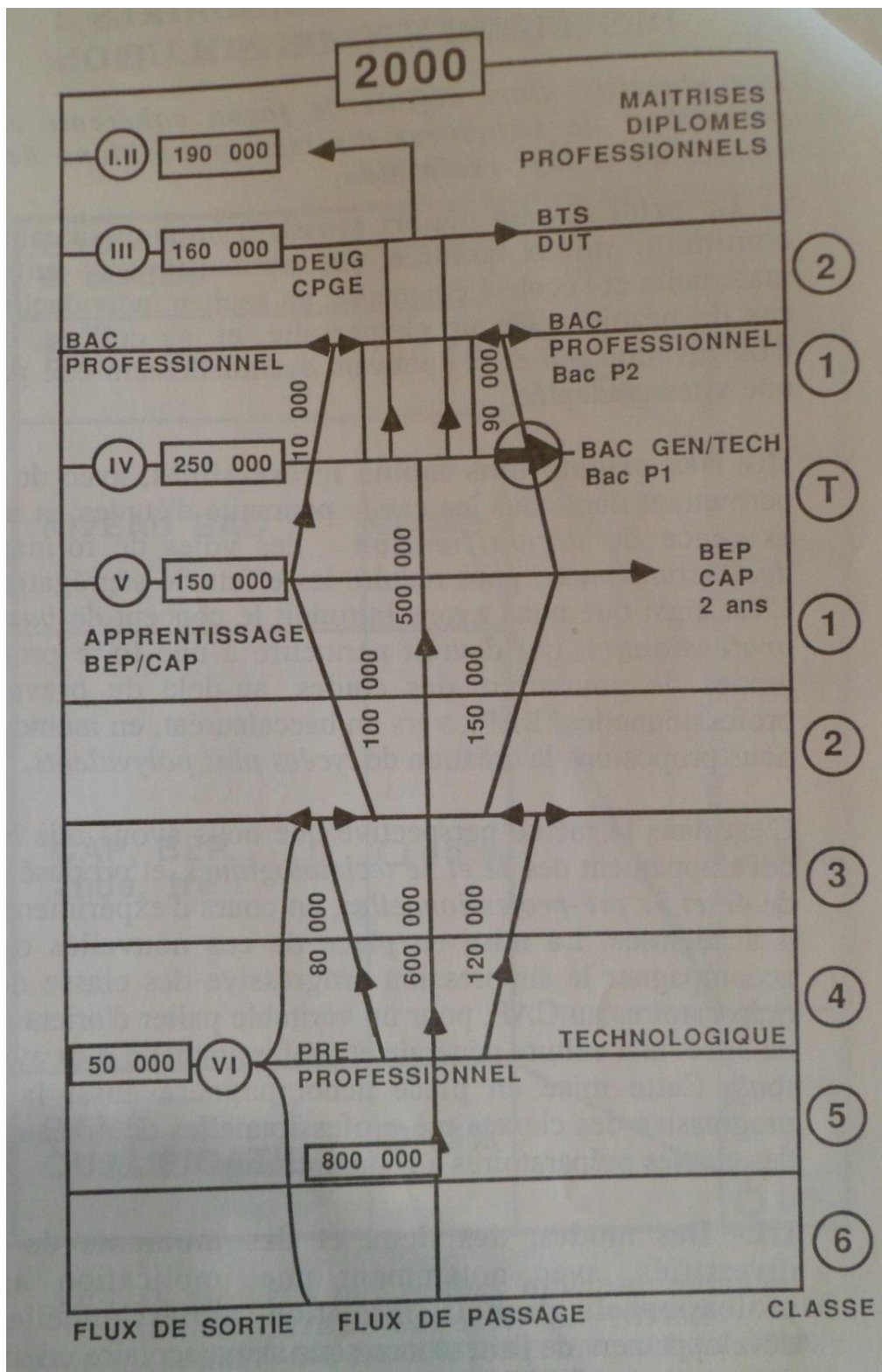
---

<sup>17</sup> Sur cette idée de division du travail statistique entre BIPE et HCEE, voir Maillochon F. (1994), p. 13-50.

<sup>18</sup> HCEE (1990), p. 19.

Schéma 1

« FLUX DE PASSAGE » ET « FLUX DE SORTIE » À L'HORIZON 2000 SELON LE HCEE



Source : Rapport du HCEE n°2, *Education – Economie : une autre approche de l'avenir*, octobre 1987. ANP, 19960451/6.

Cette représentation des parcours scolaires en termes de « flux de passage » au sein des étages du système de formation a pour effet de prescrire le périmètre des poursuites d'études possibles en fonction de la position occupée. Ainsi, la mise en adéquation des nomenclatures respectivement socio-professionnelle et des diplômes se double d'un tracé des voies légitimes pour l'obtention de ces derniers. Ce tracé, par sa logique de construction de « flux de passage » étagés, ignore alors, à la manière des représentations actuelles des parcours dans l'enseignement supérieur, « les parcours de traverse, le détournement des formations, les diverses formes de circulation des étudiants [et des élèves] entre les filières, bref la dynamique même des parcours de formation »<sup>19</sup>. Cependant, dans la logique des travaux du HCEE, entre le modèle et la réalité, ce n'est pas au premier de s'adapter à la seconde mais l'inverse, de sorte que, afin de minimiser ce qui est tenu pour des anomalies dans les « flux de passage », l'une des caractéristiques de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur doit être la « clarté », c'est-à-dire que « *les domaines d'emplois auxquels destine la filière doivent être bien identifiés par tous les intéressés, étudiants, enseignants et futurs utilisateurs [ie. les employeurs]* »<sup>20</sup>. Apparaît ici, en filigrane, le dernier présupposé constitutif du sens commun à l'œuvre dans les travaux du HCEE, à savoir que les orientations au sein du système de formation s'effectuent d'abord en vertu d'aspirations professionnelles et non selon des appétences disciplinaires ou simplement au coup par coup (« *se laisser des portes ouvertes* », « *rester dans une structure générale* », etc.).

Fondement prospectif des prises de position, mise en correspondance de la structure sociale et des niveaux de diplômes, « pensée par flux » et orientations selon des aspirations professionnelles : ce sont là les quatre principes de vision du fonctionnement du système scolaire qui constituent le cadre général au sein duquel la thématique de la professionnalisation des formations s'inscrit et prend son sens.

## 2.2. L'exemple de la professionnalisation de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur constitue le poste d'observation privilégié pour analyser le sens conféré à la notion de professionnalisation, car, comme le notent les auteurs du rapport que le HCEE y consacre, si « *elle [la notion] est claire, en principe, dans l'enseignement secondaire lorsqu'elle permet de distinguer entre les filières générales qui ne sont qu'une étape dans une formation longue et les filières professionnelles qui rendent capables d'entrer dans la vie active immédiatement* », son sens doit être précisé pour l'enseignement supérieur car ce dernier « *est par définition un enseignement terminal et les étudiants, dans leur presque totalité, souhaitent entrer dans la vie active à la fin de leurs études. Pour eux, par conséquent, toutes les filières de formation supérieure ont bien une finalité professionnelle. [...] On ne peut donc pas opposer ici une formation professionnelle et une formation générale comme on le fait pour les études secondaires. Il faut donc creuser davantage la notion de professionnalité.* »<sup>21</sup>

Toutes les filières de l'enseignement supérieur sont ainsi appelées à être des filières professionnelles, c'est-à-dire de répondre aux attentes d'un type de débouchés en particulier. Par exemple, « *une filière littéraire ou de sciences humaines, qui affiche comme objectif la préparation aux concours de l'enseignement secondaire dans cette spécialité et qui conduit à la réussite la quasi-totalité des étudiants qui parviennent en licence, doit être considérée comme parfaitement professionnalisée* »<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Bodin R., Orange S. (2013), p. 45.

<sup>20</sup> HCEE, (1992), p. 6. ANP, 20010374/2.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 2-3.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 5.



Que la formation aux humanités ne puisse avoir comme usage qu'un destin professionnel d'enseignant n'appelle pas plus amples commentaires de la part des rapporteurs car les attentes des « utilisateurs » sont dans ce domaine clairement définies sous la forme de concours de recrutement, où les candidats sont dans « *une situation de concurrence égale* ». Les véritables enjeux de professionnalisation se situent en revanche là où les attentes des potentiels « utilisateurs » des diplômés (dont l'identification ne semble pas poser de problème) ne se retrouvent pas dans les contenus de formation. La responsabilité en incomberait d'abord aux entreprises qui, par solution de facilité, exprimeraient leurs besoins en se référant aux diplômés existants plutôt qu'en termes de contenus d'emplois à pourvoir : « *il est plus facile de dire que pour accomplir telle ou telle tâche "il faut un ingénieur" que d'exprimer la demande en se cantonnant au référentiel d'emploi et en laissant le système éducatif traduire cette demande dans son propre langage, celui des cursus de formation et des diplômés.* »<sup>23</sup> Cette seconde option, « *allant de l'emploi au diplôme* », constitue la définition la plus aboutie (au double sens de la précision et de la radicalité) de la professionnalisation des formations que le rapport formule, en précisant toutefois que « *le système éducatif peut aussi prendre l'initiative et concevoir des formations susceptibles de répondre à des besoins que les entreprises n'expriment pas spontanément. Mais alors il faut mener une véritable démarche marketing sur les plans qualitatif et quantitatif.* »<sup>24</sup>

Cette dernière précision permet de mesurer en creux la force d'imprégnation de la logique adéquationniste entre formation et emploi à l'œuvre dans les travaux du HCEE. Laisser le système éducatif prendre l'initiative de la création de diplômés reviendrait ainsi toujours à s'exposer à l'absence de besoin correspondant clairement identifié dans le monde économique à tel point qu'il conviendrait systématiquement de persuader les « utilisateurs » de l'existence de ces besoins.

### **3. Professionnalisation des formations et hétéronomie relative du système scolaire**

Il s'agit pour conclure cet article de revenir, à l'aune de ce qui vient d'être montré à propos de la notion de professionnalisation, sur l'objectif central de la MEE puis du HCEE de rapprocher système scolaire et monde économique. Énoncé de la sorte, l'objectif laisse indéterminée laquelle des deux sphères doit « *faire le premier pas* », mais à l'aune des prises de positions du HCEE en matière de professionnalisation des formations, il ne fait guère de doute que c'est au système scolaire de se rapprocher du monde économique. Comme on l'a montré, les travaux du HCEE partent des projections du BIPE en termes d'évolution de la structure sociale et des emplois pour en déduire quels doivent être les « flux de passage » dans les étages du système scolaire et la professionnalisation est pensée comme une subordination des contenus de formation du supérieur aux besoins des entreprises. Le rapprochement passe également par les catégories de description employées. La valeur sociale des diplômés est évoquée en termes de « marché » en équilibre ou non entre offre et demande, les baccalauréats sont classés selon une logique de secteurs d'activité entre « baccalauréats industriels » et « tertiaires », la formation est conçue comme un « investissement ».

Concevoir sociologiquement ce rapprochement du système scolaire et du monde économique et la professionnalisation des formations peut alors se faire, selon nous, en termes d'hétéronomie relative du système scolaire. Pierre Bourdieu définit l'autonomie relative comme la « *capacité [pour un champ] de réfracter, en les retraduisant sous une forme spécifique, les contraintes et les demandes externes* » et donc qu' « *inversement, l'hétéronomie d'un champ se manifeste essentiellement dans le*

---

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>24</sup> *Ibid.*

*fait que les problèmes extérieurs, notamment les problèmes politiques, s'y expriment directement* »<sup>25</sup>. La démarche de professionnalisation des formations, « allant de l'emploi au diplôme » revient précisément à réduire ce « pouvoir de réfraction » du système scolaire, les besoins présupposés des entreprises devant présider directement à la définition des contenus de formation. C'est plus généralement ce que charrie une vision adéquationniste de la relation formation – emploi puisque l'enjeu est bien d'établir des liens directs, bijectifs, entre système de formation et système de production. Cette conception en termes d'autonomie et d'hétéronomie relatives permet alors d'ouvrir d'autres perspectives de recherche, notamment sur les différences entre filières et établissements en matière de formation professionnalisante, étant entendu que les capacités de faire avec l'hétéronomie sont inégalement distribuées selon la position occupée dans l'espace des formations.

### **Bibliographie :**

Bodin R, Orange S. (2013), *L'université n'est pas en crise*, Bellecombe-en-Bauges, Editions du Croquant.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu P. (1997), *Les usages sociaux de la science*, Paris, INRA éditions.

Clément P. *et al.* (2011), *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte.

Denord F. *et al.* (2011), « Le champ du pouvoir en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°190, pp. 24-57.

Grelon A., Marry C. (1996), « Entretien avec Bernard Decomps », *Formation Emploi*, n°53, pp. 49-64.

HCEE (1987), *Rapport Education – Economie : une autre approche de l'avenir*.

HCEE (1990), *2001, D'autres temps, d'autres enjeux : de nouveaux parcours en formation initiale et continue*, Paris, La Documentation française.

HCEE (1992), *Rapport de la commission « professionnalisation des enseignements supérieurs »*.

Maillochon F. (1994), « La tentation des prospectives. Histoire d'un projet de réforme éducative française : “conduire 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat” », *Histoire & Mesure*, vol. 9, n°1-2, pp. 13-50.

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

Tanguy L. (2006), *Les instituts du travail. La formation syndicale à l'université de 1955 à nos jours*, Rennes, PUR.

Topalov C. (sld.) (1999), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Editions de l'EHESS.

---

<sup>25</sup> Bourdieu P. (1997), p. 15-16.