

## Le lycée professionnel au cœur des enjeux d'égalité

Guy Brucy. Sophie Denave. Séverine Depoilly. Fabrice Dhume. Cécile Gorré.

Jean-Marie Le Boiteux. Paul Lehner. Françoise Maillard. Jérôme Martin. Fanny Renard. Vincent Troger.

Les politiques d'enseignement professionnel sont soumises aux tensions contradictoires des enjeux économiques des entreprises et des perspectives émancipatrices de l'École. Nul doute qu'il faille satisfaire aux besoins de qualification nécessaires à l'exercice des professions, mais une telle exigence est loin de justifier sa soumission aux intérêts des entreprises et à leurs besoins de rentabilité immédiate et de compétitivité. Ce serait renoncer à inscrire le développement des compétences professionnelles dans les ambitions d'une éducation guidée par la perspective de donner à chacune et chacun la capacité d'exercer une citoyenneté libre et responsable.

L'affirmation d'un enseignement professionnel public, au sein du système scolaire national, est nécessaire pour garantir une telle volonté émancipatrice. Elle ne peut se suffire d'un discours de surface qui se contente de répéter son intérêt pour la voie professionnelle. Elle nécessite une politique déterminée, y compris sur le plan des moyens, qui fait aujourd'hui largement défaut. La réduction des horaires d'enseignement général, la fragilisation du financement des lycées, la soumission de l'apprentissage

aux branches professionnelles et la déspecialisation des formations au profit de familles de métiers sont autant de signes d'un parti pris essentiellement destiné à satisfaire les demandes des employeurs. La rhétorique de la réforme engagée en 2018 vante les parcours d'excellence et la valorisation de l'enseignement professionnel mais, sous couvert d'une prétendue modernisation pédagogique, elle a ouvert la porte à une emprise plus forte des volontés patronales, institutionnellement scellée par une convention signée entre le ministère et le MEDEF. Le développement de « l'esprit d'entreprise » et des qualités comportementales qu'il suppose y semblent plus essentiels que la transmission d'une culture commune ou la construction d'un jugement raisonné. La logique même qui pousse à la création d'écoles d'entreprise développera une meilleure capacité à répondre aux exigences particulières des emplois concernés aux dépens d'autres enjeux de la formation. On peut douter de la place qu'elles donneront aux questions liées aux droits des salariés, aux enjeux environnementaux, au développement de l'esprit critique, à l'acquisition d'une culture commune ou, tout au moins, craindre qu'elles les traitent dans des perspectives dominées par les intérêts et l'idéologie de l'entreprise. Le développement d'une connaissance assurée de ses droits se construira plus difficilement dans la relation de subordination salariale de l'apprentissage que dans la relation pédagogique permise par la voie scolaire.

Un autre renoncement caractérise l'enseignement professionnel : les visions hiérarchisées et stéréotypées qui orientent aujourd'hui les élèves vers le lycée professionnel et ses différentes filières reposent davantage sur le jugement d'une incapacité scolaire présumée que sur l'élaboration d'un projet professionnel. Cela engendre une population scolaire fortement marquée par les origines sociales et le genre et constitue le creuset de la production et de la reproduction d'inégalités. Or, le constat est régulièrement fait que l'apprentissage, aujourd'hui soutenu par les politiques gouvernementales est une voie plus discriminante que la « voie scolaire ». On peut donc douter des capacités des choix actuels en matière d'enseignement professionnel à réduire les inégalités de classe, de race ou de genre.

Derrière un discours proclamant le lycée professionnel comme une voie d'excellence et de réussite, les mêmes mépris subsistent qui continuent à assigner les enfants des milieux populaires à la domination sociale, sans craindre de limiter leur formation aux enjeux comportementaux de l'employabilité. Nous sommes bien loin des ambitions d'éducation de ceux qui au lendemain de la Libération, Georges Cogniot, Paul Langevin ou Henri Wallon, voulaient que le principe constitutionnel de l'égalité d'accès à la formation professionnelle fasse avant tout le choix de l'élévation du niveau de connaissances et de l'accès à la culture.

# édito

Paul Devin

PAUL DEVIN

# Sommaire

Le lycée professionnel au cœur des enjeux d'égalité

carnets rouges n°23

- 2 **Paul Devin**  
**Édito**
- 4 **Guy Brucy**  
**De quelques enjeux historiques de la formation professionnelle initiale.**
- 7 **Fabienne Maillard**  
**Le mouvement de réforme de l'enseignement professionnel depuis 1985 : promesses et bilan.**
- 10 **Paul Lehner**  
**L'enseignement professionnel à la lumière de l'histoire de l'orientation.**
- 13 **Jérôme Martin**  
**L'enseignement professionnel, terrain d'expérimentation dans les années 1950. L'apport d'Antoine Léon, chercheur et militant communiste.**
- 16 **Cécile Gorré**  
**Évolution de l'enseignement professionnel : les besoins contradictoires du patronat entre adaptabilité et savoir(s) professionnel(s).**
- 19 **Fabrice Dhume**  
**Lycée professionnel et discrimination.**
- 23 **Sophie Denave. Fanny Renard**  
**S'approprier une formation professionnelle largement scolaire.**
- 27 **Jean-Marie Le Boiteux**  
**Agriculture et Écologie. L'enseignement agricole au cœur d'une transition nécessaire.**
- 30 **Séverine Depoilly.**  
**Des filles des milieux populaires au LP : entre soumission et résistance.**
- 33 **Vincent Troger**  
**L'invisible diversité des Lycées Professionnels**
- 37 **Entretien avec Sigrig Gérardin,**  
co-secrétaire générale du SNUEP-FSU.
- 41 **Propositions de lecture**
- 48 **Recherche et mémoire autour de la revue « L'École et la Nation »**

## Carnets Rouges :

Erwan Lehoux, Directeur de publication.  
Christine Passerieux, Rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Gilbert Boche,  
Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien  
Martinez, Régis Ouvrier-Bonnaz, Christine Passerieux,  
Patrick Rayou, Patrick Singéry.

Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Carnets rouges  
Erwan Lehoux - 33 route de Dieppe - 76250 Deville lès Rouen

Imprimée par Public Imprim  
20, rue Croix des Vignes- 92230 Gennevilliers

Abonnement annuel (France) : 20€

N° ISSN 2800-7824

Dépôt légal à parution

# De quelques enjeux historiques de la formation professionnelle initiale

Guy Bruzy

*La formation initiale d'une main-d'œuvre qualifiée a toujours constitué une question vive pour les démocraties libérales. Au cœur des débats : les finalités de la formation, le rôle de l'État, l'implication des employeurs, le statut des diplômés et leur reconnaissance. Le regard historique n'est pas inutile pour tenter de comprendre la logique des évolutions du dispositif français.*

## Une philosophie libérale de la formation et ses contradictions

À la fin du XIXe siècle, les Républicains tentent de résoudre un double problème : celui du contrôle social de la jeunesse populaire masculine entre sa sortie de l'école primaire et son arrivée au service militaire ; celui de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée réclamée notamment par les grandes entreprises de la construction mécanique et de l'électricité. Leur politique aboutit à la mise en place d'un dispositif de formation en écoles techniques qui, à la veille de la Première Guerre mondiale scolarisent environ 20 000 jeunes répartis dans 4 écoles nationales professionnelles (ENP), 73 écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) et 15 écoles professionnelles de la Ville de Paris. Principalement fréquentées par les enfants des couches intermédiaires ou du sommet de la classe ouvrière, ces écoles très sélectives produisent une élite destinée à un avenir de cadres voire d'ingénieurs. Mais elles ne répondent pas aux attentes de ceux qui souhaitent une formation de la masse des ouvriers. Sous l'influence de groupes de pression dont la puissante Association française pour le développement de l'Enseignement

technique (AFDET), se constitue un système destiné aux jeunes qui travaillent dès leur sortie de l'école primaire. Il repose sur trois piliers : l'obligation faite aux employeurs d'envoyer leurs apprentis suivre des cours professionnels, gratuits, sur le temps de travail (loi Astier du 25 juillet 1919) ; un diplôme spécifique – le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) – ; le versement par les employeurs d'une « taxe d'apprentissage » dont le produit est affecté au développement des écoles et des cours. Les grandes entreprises soucieuses de fidéliser la main-d'œuvre qualifiée, souscrivent à ce projet. En revanche, le monde de l'artisanat admet difficilement que l'apprentissage sur le tas soit complété par des enseignements théoriques et validé par un diplôme. Aussi, en dépit d'une intense propagande en leur faveur, les cours professionnels peinent-ils à se développer : 90 % des apprentis y échappent toujours vingt ans après le vote de la loi Astier.

Par ailleurs, le projet politique des Républicains n'est pas exempt de contradictions. Porteurs des valeurs du solidarisme, ils refusent d'enfermer les salariés dans leur seule fonction productive.

Aussi plaident-ils pour un modèle éducatif visant à construire « l'homme, le travailleur et le citoyen » par l'apprentissage « méthodique et complet » d'un métier, ce qui implique que les enseignements pratiques soient complétés par des enseignements théoriques et généraux. C'est ce que résume cet extrait d'une circulaire de décembre 1926, signée du ministre de l'Instruction publique Édouard Herriot : « En droit, l'ouvrier est aussi un citoyen et un homme. Comme tel il n'est pas un moyen mais une fin ; il doit non seulement être capable de produire, mais aussi de penser ; il a droit à la culture par laquelle on devient homme, c'est-à-dire un être libre. [...] Si la base est dans l'utile, rien n'empêche de monter haut et d'aller loin. Il n'y a pas de limites à la curiosité et à la connaissance ». Mais, favorables au libéralisme économique, ils plaident également pour un ajustement étroit des formations aux besoins des employeurs et pour un État « modeste » au nom du principe : « Tout par la profession et pour la profession ». Il en découle une grande hétérogénéité des formations et une fragmentation des métiers en de multiples spécialités au point que la valeur des diplômes s'en trouve affectée. Or, le patronat des secteurs les plus dynamiques, souhaitant des diplômes à forte valeur prédictive au moment de l'embauche, réclame l'homogénéisation des formations et de leur certification. De son côté, la Direction de l'Enseignement technique lutte contre la multiplication des spécialités qui, selon elle, constitue une triple faute : pédagogique, car elle est contradictoire avec la notion d'apprentissage « méthodique et complet » ; économique, car elle va à l'encontre de la formation d'une main-d'œuvre qualifiée ; sociale enfin, car spécialiser les travailleurs c'est « limiter sciemment leur horizon » pour en faire « une proie facile du chômage ». C'est ainsi qu'à la fin des années 1920, la convergence des points de vue entre puissance publique et fractions modernistes du patronat, entraîne l'imposition des premières normes qui fixent des définitions de métiers et des règlements d'examen communs à l'ensemble du territoire national. C'est dans le même esprit qu'en 1932 est élaboré un « Plan général de l'Enseignement technique » qui préconise un dispositif de formations définies en fonction des besoins de l'économie nationale, accomplies dans l'institution scolaire d'État et couvrant l'ensemble des degrés de la hiérarchie du travail.

## **Former par l'école, certifier par le diplôme national, reconnaître par la convention collective**

Avec le mouvement social de mai-juin 1936, s'ouvre une séquence de dix années décisives pour l'histoire de l'enseignement technique et professionnel : les conventions collectives font du CAP la référence de la qualification, l'État s'impose comme l'instance unique de délivrance des diplômes et l'école publique devient le lieu de formation dominant. Pour les ouvriers qualifiés de la métallurgie, militants de la CGT et souvent du Parti communiste, la lutte contre les politiques patronales de « rationalisation » et la revendication d'un pouvoir ouvrier dans l'entreprise vont de pair avec la définition des qualifications et leur classement dans la hiérarchie des salaires. En rédigeant les premières conventions collectives, ils caractérisent l'ouvrier qualifié comme celui qui possède « un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un CAP ». Comprenant que cette situation ouvre des possibilités inédites de valorisation des diplômes, le directeur général de l'Enseignement technique, Hippolyte Luc, en profite pour amplifier la refonte générale des programmes, règlements et épreuves d'examens en vue de leur unification à l'échelon national. En réalité, son projet est plus ambitieux encore car il s'inscrit dans une politique visant à renforcer les prérogatives de l'État. Resté à son poste sous Vichy, Luc exploite habilement les circonstances pour limiter les pouvoirs des écoles et cours privés en faisant aboutir le projet visant à confier à l'État, et à lui seul, le monopole de la délivrance des diplômes (loi du 4 octobre 1943 validée à la Libération). Dans la même logique, il contribue à renforcer la prééminence du modèle de formation des ouvriers et employés qualifiés dans des établissements scolaires publics, indépendants des entreprises, en faisant passer les centres dits de « formation professionnelle » ou de « jeunesse », sous le contrôle de la Direction de l'Enseignement technique. Rebaptisés centres d'apprentissage à la Libération, ces établissements sont définis comme des « foyers d'humanités techniques, intégrés dans l'ensemble du système éducatif de la nation », chargés de dispenser « l'enseignement technique, théorique et pratique d'une profession déterminée et un enseignement général comportant la formation physique, intellectuelle, morale, civique et sociale des jeunes » (Loi du 21 février 1949). Les ancêtres des actuels lycées professionnels étaient nés. S'ouvre alors une

(1) Annie Vinokur, « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation Emploi*, n°52, 1995, pp. 151-181  
(2) Rapport Waeles, UIMM, 1955

période où syndicats ouvriers, partis de gauche, haute fonction publique keynésienne et patronat des secteurs les plus performants, partagent la conviction que l'État a un rôle majeur à jouer pour moderniser l'économie et assurer une plus grande justice sociale. Dans ce contexte, la France dispose d'un réseau de 1163 écoles publiques d'enseignement technique et professionnel qui, même si elles ne répondent qu'insuffisamment aux besoins, remplissent des fonctions essentielles. Ainsi, pour les enfants d'ouvriers dont les espoirs de scolarisation ne dépassent pas le certificat d'études, les centres d'apprentissage sont la voie royale permettant d'obtenir le CAP, signe distinctif d'appartenance à l'élite ouvrière et gage de promotions futures. Par ailleurs, les diplômes délivrés jouent le rôle d'instruments de mesure de la qualification dans les grilles de classifications, stabilisant ainsi la correspondance entre le titre, le poste et le salaire. Par ce biais, l'État joue son rôle d'« appareil technique de production des qualifications et d'appareil juridique de leur garantie<sup>1</sup> ». Enfin, signe de leur efficience reconnue, tous ces établissements sont sollicités par les organisations patronales car les employeurs leur reconnaissent la capacité à développer chez les salariés « le goût de l'étude, l'habitude du raisonnement et les facultés d'assimilation ultérieure<sup>2</sup>».

### Un dispositif déstabilisé et travaillé par des mouvements contradictoires

Au début des années 1960 dans le cadre de la réforme Berthoin-Fouchet (janvier 1959-août 1963) puis à partir des années 1980, les gouvernements successifs cherchent à transformer l'appareil de formation pour répondre aux exigences de la compétition économique, aux évolutions technologiques et au chômage des jeunes. Ils pensent le rendre attractif en l'alignant sur le modèle, socialement valorisé, de l'enseignement général. Dans cette logique, l'Enseignement technique disparaît en tant qu'entité autonome et le baccalauréat devient l'horizon de référence comme en témoignent la création du bac de technicien en 1965 puis celle du bac professionnel en 1985. Or, deux problèmes majeurs ne sont jamais traités : celui de la persistance d'une hiérarchie instituée des savoirs qui accorde la prééminence aux connaissances formelles ; celui de la croyance selon laquelle former c'est embaucher.

En perpétuant le mépris du travail manuel, le primat accordé aux savoirs théoriques sur les savoirs pratiques pérennise l'idée que l'enseignement professionnel n'est, de fait, que le recours offert aux jeunes ne maîtrisant pas les savoirs fondamentaux. Comment, dans ces conditions, le rendre attractif et atteindre les objectifs de qualification et d'insertion réussie qu'on lui assigne ? C'est, une fois de plus, toute la question des rapports entre l'école et la production, entre le savoir et le faire, entre la théorie et la pratique qui se trouve posée.

Par ailleurs, croire que former c'est embaucher induit à partir des années 1980, une subordination des visées humanistes de la formation aux exigences de l'insertion des jeunes et de la compétitivité économique. Sommées de « s'ouvrir » aux entreprises, les écoles trouvent des réponses dans le répertoire d'idées et d'actions élaboré, dans l'industrie, à des fins de productivité et de pacification sociale, pour la formation des adultes : compétences, objectifs, contrôle continu, etc... Ces changements s'effectuent au moment même où les fractions du patronat acquises au néo-libéralisme affirment ouvertement leur volonté d'établir un nouveau rapport des forces sur le marché du travail et promeuvent, au sein même de l'Éducation nationale, des modèles pédagogiques qui visent à inculquer aux élèves des schèmes de pensée valorisant la figure de l'individu entrepreneur, ambitieux, « flexible » et « employable ».

L'enseignement technique et professionnel est alors confronté à des tensions découlant du choix à assumer entre deux systèmes de références contradictoires : celui d'une classe qui tire profit du travail des individus et a donc intérêt à ne reconnaître et à ne rémunérer que les savoirs utiles parce que rentables à court terme ; celui d'un projet émancipateur qui vise à délivrer aux jeunes des connaissances et des méthodes leur permettant de « défier les postulats fondamentaux de la société » (Discours de la présidente de l'Université Harvard, 12 octobre 2007).

**Guy Bruçy**

Professeur honoraire en sciences de l'éducation.  
Université de Picardie-Jules Verne, Amiens.

# Le mouvement de réforme de l'enseignement professionnel depuis 1985 :

## promesses et bilan

Fabienne Maillard

*Les réformes de l'enseignement professionnel en appellent toutes à sa revalorisation et à l'amélioration de ses liens avec l'emploi, réitération qui montre soit un échec des politiques menées, soit la poursuite d'autres objectifs, en l'occurrence scolaires et quantitatifs.*

Depuis 1985, date de la mise en place du baccalauréat professionnel (appelé bac pro par la suite), l'enseignement professionnel est soumis à un train permanent de réformes, officiellement dédiées à sa revalorisation et à sa proximité avec le système d'emploi. Le bilan de ces réformes apparaît cependant mitigé : l'attractivité de la filière est faible, son effectif est en baisse et sur le marché du travail ses diplômés sont très inégalement reconnus. Quant à la hiérarchie des filières, elle est restée inchangée malgré la montée en puissance du bac pro, devenu le deuxième baccalauréat de France par le nombre de ses titulaires. De tels résultats étaient-ils imprédictibles ?

### **De la création du bac pro à la promotion du chef d'œuvre : la revalorisation comme leitmotiv**

À force de répétition, la revalorisation de l'enseignement professionnel peut être considérée comme une simple rhétorique, un discours ritualisé de tous les ministres qui prennent la tête de l'Éducation nationale. Différentes mesures ont pourtant bien été prises pour métamorphoser cette filière et élever le niveau de formation des sortants.

La création du bac pro est sans doute la mesure la plus emblématique : elle vise à décroquer l'enseignement professionnel, seule filière à ne

*(1) Il faut en effet deux années pour obtenir un bac pro mais également deux années pour accéder au BEP ou au CAP, dont la détention conditionne l'entrée en bac pro.*

*(2) Le BEP se distinguait du CAP par sa polyvalence et son inscription dans des champs professionnels au lieu de métiers, ainsi que par son public issu de troisième et non pas de cinquième. Il rompaît ainsi avec les gestes, le travail manuel, le corps au travail en général, tout ce que le CAP incarnait et qui l'inscrivait dans un passé jugé révolu.*

pas disposer de baccalauréat, pour offrir de nouveaux parcours de formation aux élèves et donc de nouvelles opportunités d'emplois et de carrières. Le bac pro est présenté comme un vecteur de promotion de la filière et de son public. Il doit permettre l'accès à des emplois très qualifiés, à de meilleurs salaires que ceux qui sont octroyés aux titulaires d'un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou d'un BEP (brevet d'études professionnelles), répondre aux évolutions de l'emploi et du travail liées à la tertiarisation et à la désindustrialisation de l'économie, ainsi qu'à la diffusion des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Face au déclin de certains secteurs de l'industrie (mines, sidérurgie, métallurgie, textile, habillement...), et à la mise en place de nouveaux processus de production, la disparition à terme des emplois dits "d'exécution" apparaît inéluctable. Cette conviction justifie la politique de hausse du niveau d'éducation et l'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000. Dans ce nouveau paysage économique et professionnel, le bac pro représente l'avenir. Il doit aussi favoriser la revalorisation de l'enseignement professionnel, intégré dans le système scolaire en 1959 et que les politiques de massification scolaire engagées dans les années 1960 et 1970 ont transformé en filière de relégation.

Néanmoins, bien que ce soit un baccalauréat et qu'il se prépare en 4 ans au lieu de 3 ans comme le baccalauréat général ou le baccalauréat technologique<sup>1</sup>, c'est en tant que diplôme d'insertion qu'est défini le bac pro. Si ses titulaires ont le droit de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, droit offert à tout bachelier, une telle possibilité doit être contenue, estime le ministère de l'Éducation nationale, qui craint une « dénaturation » du diplôme (Bouyx, 1996). Le baccalauréat dont dispose l'enseignement professionnel n'est donc pas un baccalauréat comme les autres. Pour remédier à cette situation, devenue d'autant plus tendue que les titulaires du diplôme se montraient de plus en plus nombreux à s'engager dans des études supérieures, une nouvelle réforme est lancée fin 2007. Intitulée « Renovation de la voie professionnelle » et initiée par Xavier Darcos, elle prétend mettre à parité les trois baccalauréats existants en réduisant le cursus du bac pro à 3 ans et en affichant sa double finalité : insertion et poursuites d'études. On entre en formation aussitôt après la troisième, ce qui est supposé renouveler le public de l'enseignement professionnel

et augmenter le nombre des titulaires du bac pro. Cette disposition passe par la suppression du cursus de formation au BEP, diplôme déclaré soudain « intermédiaire » et qu'il faut passer en cours de formation au bac pro. Et pour compenser cette disparition qui pénalise les sortants de troisième jugés scolairement trop fragiles pour être immédiatement inscrits en bac pro, le CAP est relancé. Créé en 1966 pour remplacer le CAP dans les lycées professionnels<sup>2</sup>, devenu dans les années 1990 le premier diplôme de l'enseignement professionnel en termes d'effectifs en raison de son rôle de socle du bac pro et d'une politique très active de suppression des spécialités et des sections de CAP (Maillard, 2013), le BEP a fini par mourir en 2021. Les principaux diplômes de l'enseignement professionnel sont désormais le CAP, régulièrement condamné à disparaître mais toujours en place, et le bac pro, dénoncé lors de sa création comme un faux baccalauréat puisqu'il ne menait pas à l'enseignement supérieur, et qui, malgré sa double finalité officielle, ne jouit pas des mêmes prérogatives que les autres baccalauréats puisque c'est à l'enseignement supérieur court qu'il est dédié. Pour garantir et encadrer en même temps ces liens avec l'enseignement supérieur, des droits à une place en section de technicien supérieur (STS) ont été octroyés aux bacheliers professionnels titulaires d'une mention très bien ou bien ; ce qui a d'abord nécessité la création de ces mentions, auxquelles les représentants des organisations professionnelles étaient opposés. Ensuite, pour renforcer ces droits auxquels les enseignants de STS opposaient quelques restrictions, des quotas de places réservés aux bacheliers professionnels, avec ou sans mention, ont finalement été rendus obligatoires par la loi de juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

De telles décisions montrent que malgré toutes les mesures dont a bénéficié le bac pro au nom de sa valorisation et de celle de l'enseignement professionnel, les résistances existent. On les trouve parmi les représentants de l'enseignement supérieur, souvent réticents à accueillir les diplômés d'un bac pro, comme parmi les employeurs, inégalement enclins à reconnaître la valeur d'échange de ce diplôme. Mais elles sont également lisibles dans les décisions des ministres de l'Éducation nationale, le ministre actuel ayant par exemple décidé de réformer le baccalauréat sans inclure le bac pro. En dépit de ses transformations, le bac pro reste attaché à une catégorie à part (Maillard,

2019). Pour justifier cette éviction, ce diplôme a eu droit à sa propre réforme et réclame dorénavant la production d'un « chef d'œuvre ». Si elle vient compenser les limitations de la poursuite d'études et n'a donc pas qu'une dimension gratifiante, cette décision peut néanmoins apparaître comme l'affirmation d'une distinction positive, en lien direct avec le compagnonnage et la richesse de certains savoir-faire. Il reste cependant à définir en quoi consiste ce chef d'œuvre, sachant que parmi la centaine de bacs pros en place, plusieurs relèvent du tertiaire administratif, du commerce ou des services de proximité, où la notion de chef d'œuvre n'est pas des plus répandues. Par ailleurs, comme il a fallu une pandémie et des mois de confinement pour que certaines activités professionnelles deviennent soudain « visibles » et soient (momentanément) considérées comme « essentielles », activités qui sont justement la cible des diplômes professionnels, la valorisation de ces derniers apparaît bien compromise. Pourtant, plus de la moitié de la population active occupe des emplois d'ouvriers et d'employés et il est peu probable que ces emplois disparaissent bientôt, malgré l'annonce régulière de leur obsolescence.

## Élever le niveau d'éducation et gérer des flux : des fonctions scolaires prééminentes

En raison de la participation des organisations professionnelles à la définition des diplômes et des curricula, et parce que les référentiels et l'approche par compétences ont d'abord pris place dans l'enseignement professionnel, ce dernier est souvent dénoncé pour son adéquationnisme et sa subordination au patronat. Les diplômes seraient ainsi conçus et actualisés en fonction des demandes des entreprises. L'examen des réformes qui ont eu lieu depuis 1985 ne confirme pas cette critique. Il montre plutôt une certaine forme d'affranchissement du ministère à l'égard des revendications des partenaires sociaux, membres des commissions professionnelles consultatives chargées de définir les diplômes<sup>3</sup>, comme à l'égard de l'emploi et du travail.

Ainsi, comme l'a souligné Antoine Prost (2002), la création du bac pro répondait moins à des demandes formulées par les entreprises qu'à l'objectif d'augmenter le nombre de bacheliers,

le taux de 80 % à atteindre en 2000 étant inaccessible sans de profondes réformes du système éducatif. En décidant de mettre en place un baccalauréat d'un type inédit, le gouvernement a choisi de développer l'enseignement professionnel vers le haut tout en garantissant l'étanchéité de la filière. Pour assurer le développement rapide de ce nouveau baccalauréat, plusieurs mesures ont par ailleurs été prises, peu compatibles avec la promotion de la voie professionnelle et de ses diplômes sur le marché du travail. Le BEP s'est ainsi vu attribuer une « double finalité » afin d'alimenter les effectifs du bac pro, pendant qu'une politique discrète mais très efficace d'élimination du CAP était lancée. Premier diplôme de l'enseignement professionnel au début des années 1980, le CAP a rapidement perdu ce privilège, au nom de son obsolescence et de ses liens trop étroits avec les élèves en difficultés.

À l'aide d'une batterie de mesures très volontaristes, le développement du BEP et du bac pro a pu avoir lieu. Mais il a encore fallu transformer le BEP en diplôme « propédeutique » en 2005, puis supprimer son cursus de formation et recomposer celui du bac pro pour que ce dernier domine l'offre de formation et permette à la France d'atteindre en 2014 l'objectif de 80 % de bacheliers. Plus souvent informés que consultés, les partenaires sociaux ont dû s'incliner, tout en désapprouvant la politique menée, jugée très défavorable aux diplômés et donc à leur public de futurs travailleurs. Réduit pendant quelques années à ne plus être qu'un diplôme « intermédiaire », titre très improbable, le BEP ne sera désormais plus rien du tout. Avant le bac pro, seul peut être préparé le CAP, associé aux élèves les plus en difficultés et à l'apprentissage, où ses effectifs ne cessent de diminuer. Autrement dit, ce qui disqualifiait le CAP il y a 30 ans le rend aujourd'hui indispensable. Mis au service des politiques éducatives, les diplômes professionnels se révèlent très plastiques, dans leur contenu comme dans leurs finalités, qui changent régulièrement. Dans de telles conditions, que s'agit-il d'enseigner et d'apprendre ? Quel sens donner à l'adjectif « professionnel » ?

(3) Les diplômes et les référentiels sont élaborés, renouvés et supprimés par des commissions paritaires quadripartites qui comprennent des représentants des organisations patronales, des syndicats de salariés, des pouvoirs publics ainsi que des personnes qualifiées parmi lesquelles figurent des membres des syndicats enseignants. Ces commissions ont récemment été réorganisées et sont désormais rattachées à plusieurs ministères en même temps.

### Sources

Benoît Bouyx, « Les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel ». Éducation et Formations, n° 45, 1996, p. 71-78.

Fabienne Maillard, « La disgrâce d'un diplôme : le brevet d'études professionnelles ». Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 4, 2013, p. 71-90.

Fabienne Maillard, « Le bac pro de 1985 à 2015 : entre innovation et conformation ». Dans Maillard F., Moreau G. (dir.), Le bac pro, un baccalauréat comme les autres ? Toulouse, Octarès, 2019, p. 41-53.

Antoine Prost, « La création du baccalauréat professionnel. Histoire d'une décision ». In Moreau G. (dir.), Les patrons, l'État et la formation des jeunes. La Dispute, 2002, p. 95-111.

### Fabienne Maillard

Professeure des universités  
Université Paris 8  
CIRCEFT-ESCOL

# L'enseignement professionnel à la lumière de l'histoire de l'orientation scolaire

Paul Lehner

*La réforme de la voie professionnelle en 2019 a remis au cœur du débat sur l'école la question des finalités, de la place et en définitive de la valeur de l'enseignement professionnel. Cet article ne défend pas un avis tranché mais vise à prendre du recul grâce à l'histoire de la question de l'orientation scolaire et de l'enseignement professionnel.*

Faire l'histoire de l'enseignement professionnel et de l'orientation scolaire dépasse largement le cadre de cet article. Il s'agit plutôt ici de montrer ce qu'une histoire de l'orientation peut apporter à la question brûlante de la réforme de la voie professionnelle et au statut de cette filière : voie de relégation ou d'une réussite alternative<sup>1</sup>? Si l'on convoque un cadre d'analyse compréhensif, c'est-à-dire, qui donne la parole aux élèves et aux acteurs de l'enseignement professionnel, il est fort à parier que la réponse soit double. Certains peuvent avoir vécu l'orientation dans cette filière comme une sanction tandis que d'autres peuvent y entrevoir des biens de salut<sup>2</sup>. Mais ici, on abordera la question d'un point de vue objectif c'est-à-dire que nous aborderons des pans de l'histoire des réformes en la matière afin de rendre compte des finalités assignées à l'orientation scolaire et, en creux, à l'enseignement professionnel. Retenir cette échelle d'analyse ne renvoie pas au postulat selon lequel les logiques structurelles s'imposent à toutes les familles et les élèves et qu'ils subiraient les effets d'un système – quoi qu'on en dise, la sociologie critique ne se résume pas à ce fatalisme - mais à celui qui consiste à dire que par leurs programmes d'action et leurs instruments, les politiques éducatives établissent des cadres et des normes qui délimitent un champ des possibles au sein duquel s'inscrivent stratégies et choix des familles.

## Un mouvement en faveur de la démocratisation scolaire

La proposition du comité éditorial d'analyser l'histoire de l'enseignement professionnel au prisme de l'orientation scolaire professionnelle n'est pas le fruit d'un hasard. Ces deux secteurs de l'action publique éducative sont en effet étroitement liés. D'abord parce qu'ils émergent tous deux dans le contexte de la crise de l'apprentissage et de rationalisation du travail à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Mais aussi parce que les partisans d'un enseignement professionnel et de l'orientation professionnelle participent au mouvement réformateur du système éducatif de la III<sup>e</sup> République. Celui-ci était organisé autour de deux ordres distincts et concurrents auxquels les enfants étaient destinés selon leurs origines sociales : l'ordre Primaire avec ses écoles élémentaires, ses Écoles primaires supérieures (EPS) et ses Cours complémentaires (CC) ; le Secondaire, payant, avec ses classes maternelles, élémentaires, secondaires. L'organisation de l'enseignement professionnel et son rattachement en 1920 au ministère de l'Instruction publique, légitimait la finalité professionnelle de l'enseignement et l'idée d'une formation de la main d'œuvre à l'école, et contribuait du même coup à la critique d'un enseignement exclusivement tourné vers la culture classique. Elle participait aussi à la croissance de la scolarisation

(1) Vincent Troger, « Voie de relégation ou seconde chance ? Les lycées professionnels sur le fil du rasoir », *Les Notes du conseil scientifique-FCPE*, n°14, Avril 2019. [https://www.fcpe.asso.fr/sites/default/files/ressources/NoteCS\\_no14\\_Enseignement\\_pro.pdf](https://www.fcpe.asso.fr/sites/default/files/ressources/NoteCS_no14_Enseignement_pro.pdf), le 4.09.2021.

(2) Ugo Palheta, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, PUF, *Lien social*, 2012.

obligatoire et post-obligatoire grâce aux cours professionnels et aux sélectives Écoles professionnelles du commerce et de l'industrie (EPCI) et Écoles nationales professionnelles (ENP), financés par la taxe d'apprentissage. La théorie de l'orientation professionnelle, développée par les psychologues expérimentaux, parmi lesquels E. Toulouse et H. Piéron, prétendait mesurer grâce à des tests psycho-physiologiques les aptitudes des individus et ainsi les orienter de façon optimale dans des secteurs professionnels. Cette recherche d'un équilibre entre aspirations, aptitudes des ouvriers et besoins de l'industrie se distinguait des conceptions tayloristes du travail qui mettait au premier plan les besoins de l'industrie. Cette conception de l'orientation avait la faveur de la direction de l'enseignement technique qui défendait la conception d'un enseignement « méthodique et complet » de l'ouvrier<sup>3</sup>. À la fin des années 1930, un décret oblige les apprentis de 14 à 17 ans à passer au centre d'orientation professionnelle pour obtenir un certificat qui mentionne la liste des métiers déconseillés pour des raisons de santé. La théorie de l'orientation professionnelle pénètre aussi l'espace de production des projets de réforme scolaire puisque H. Piéron et H. Laugier siègent à la commission de l'école unique de 1924-1925. Ils discutent des fondements de la sélection à l'école en pointant la faible valeur scientifique des jugements professoraux et l'inefficacité des examens scolaires pour identifier des aptitudes. Ils contribuent ainsi au mouvement en faveur de l'école unique en proposant la mise en œuvre d'une sélection en cours de scolarité qui s'appuierait sur l'observation des élèves, des critères scolaires et des résultats à des tests psychophysiques.

Ce rapide détour historique montre les développements concomitants de l'enseignement professionnel et de l'orientation professionnelle et qu'ils participent à ce mouvement en faveur de la croissance de la scolarisation obligatoire et post-obligatoire. Mais il montre aussi qu'ils sont porteurs de transformations profondes du système scolaire avec d'une part une finalité professionnelle de l'enseignement légitimée par l'organisation et le développement d'un enseignement technique court et long et, d'autre part, la question de la mise en œuvre d'une sélection en cours de scolarité. On verra cependant que si la question de l'unification des ordres

d'enseignement est pérenne après la Seconde Guerre mondiale, elle ne s'accompagne pas d'un retournement de la table des valeurs des enseignements mais plutôt d'un renforcement de la hiérarchie scolaire.

## L'enseignement professionnel et l'orientation comme outils de régulation

Depuis que la revendication d'une école unique s'adosse à celle de l'organisation d'une sélection en cours de scolarité, la question des personnels appelés à jouer un rôle dans l'orientation scolaire des élèves est au cœur des débats. La mobilisation au cours des années 1930/1940 des conseillers d'orientation formés à l'INOP - créé en 1928 - pour intervenir dans le cycle d'observation suscite les résistances des enseignants qui estiment être les plus qualifiés pour évaluer les élèves. Au cours de l'expérience des classes d'orientation de 1938 sous Jean Zay, l'orientation devient moins l'instrument d'une transformation du système éducatif qu'un moyen « de préserver le caractère d'enseignement de culture de l'enseignement secondaire »<sup>4</sup>. Néanmoins, en promouvant les méthodes actives et l'observation des aptitudes des élèves, l'organisation des classes d'orientation subvertit l'ordre scolaire classique et promeut un enseignement secondaire scientifique rénové. Finalement, la définition de l'orientation scolaire et de ses fondements induit un nouvel ordre scolaire et constitue donc un enjeu de luttes. C'est pourquoi l'évolution de l'orientation scolaire au cours des années 1950 et 1960 est un révélateur de la place et de la fonction de l'enseignement professionnel.

Après la Seconde Guerre mondiale, les projets de réforme scolaire visent à refondre le système éducatif et à renouveler l'élite de la nation, incapable d'éviter un second désastre. Le plan d'Alger et le plan Langevin-Wallon (LW) plaident pour une élévation générale du niveau culturel de la nation en prolongeant jusqu'à 18 ans la scolarisation obligatoire. Le plan LW met au cœur de la réforme du système éducatif l'orientation comme instrument de justice sociale et de rendement économique dans la mesure où elle permet le placement de chacun selon ses possibilités<sup>5</sup>. Dans cette nouvelle architecture, les enseignements pratique, professionnel et théorique sont rassemblés dans un second cycle commun. La définition

(3) Guy Bruzy, « Penser historiquement le CAP », dans *Le CAP : un diplôme du peuple (1911-2011) [en ligne]*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2013 (généré le 04 septembre 2021), <<http://books.openedition.org/pur/118181>>. ISBN : 9782753569218. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pur.118181>.

(4) Jean Zay, *Souvenirs et solitude*, Editions Talus d'approche, 1987, p. 209

(5) Le Plan Langevin-Wallon d'enseignement, compte rendu du colloque organisé par le GFEN et la Société Française de Pédagogie, PUF, 1964, p. 182.

des fondements de l'orientation étant restée en suspens dans les commissions LW (dont les travaux et le rapport sont restés lettre morte en 1947), elle fait l'objet de batailles entre le Primaire et le Secondaire qui se disputent le monopole de l'école moyenne, c'est à dire du collège, tout au long des années 1950. L'ordre primaire défend son réseau d'enseignement post-obligatoire primaire, les méthodes nouvelles et les savoirs scientifiques rénovés tandis que l'enseignement secondaire cherche à préserver le collège de toute primarisation et défend la primauté des humanités sur les autres savoirs. Dans leur lutte pour la définition de l'école moyenne, les porte-paroles du premier et second degré redéfinissent l'orientation comme une sélection par rapport aux savoirs qu'ils estiment fondamentaux. La politique économique modernisatrice, impulsée par Matignon et le Commissariat Général au Plan, et la légitimité acquise par les experts en sciences sociales et leurs prévisions économiques renforcent une conception de l'orientation comme information sur les débouchés professionnels et de l'École au service de l'économie. Les besoins en techniciens et en ingénieurs prévus par le Plan justifient une croissance de la scolarisation obligatoire et post-obligatoire dans les filières techniques et scientifiques au principe de la création des brevets de techniciens puis des BTS. Il s'agit également d'éviter de submerger les filières générales des lycées et de l'enseignement supérieur. Les difficultés rencontrées par l'administration de l'éducation nationale pour endiguer l'explosion scolaire des années 1960 conduit à assigner à l'orientation scolaire la double fonction de préserver la culture classique de l'afflux d'élèves et d'étudiants et de satisfaire les besoins de l'économie dans les filières professionnelles. Cet extrait d'une brochure de l'ONISEP – créé en 1970- illustre assez bien cette fonction donnée à l'orientation :

« Si vous choisissez la voie qui conduit à des baccalauréats de culture générale (A, B, C, D et E), vous devez savoir :

a) que 50% des élèves qui ont choisi cette voie après la classe de 3e ne parviennent pas à obtenir leur baccalauréat, soit par élimination à l'issue des classes de seconde ou première, soit à cause d'un échec à l'issue de la classe terminale ;

b) que ces études ne comportent aucune formation professionnelle. Les baccalauréats A, B, C, D et E ne constituent que des étapes vers des études supérieures ou spécialisées qui dureront ensuite

de deux à plusieurs années, sauf pour ceux qui désireraient se présenter à certains concours de recrutement de l'administration. (...)

Si vous ne vous sentez pas apte à être parmi les meilleurs élèves du second cycle des lycées ou si vous n'avez pas l'intention de poursuivre vos études pendant 5 ans après la classe de troisième ou de passer un concours administratif à l'issue de la classe de terminale : ne choisissez pas la voie qui conduit aux baccalauréats de culture générale (...) informez-vous sur l'enseignement technique de second cycle long et court ».

## Conclusion

En fin de compte ni le réseau de l'enseignement professionnel et ni l'organisation de l'orientation scolaire ne se sont accompagnés d'une révision des finalités du système éducatif. Celui-ci est censé former une élite pour la nation recrutée dans les filières générales, classiques et scientifiques, et répondre aux besoins de l'économie. La progressive unification des voies d'enseignement post-obligatoire n'a pas entraîné de redéfinition du contenu et des exigences de l'enseignement secondaire ni d'horizontalité entre filières pratiques, techniques et théoriques. L'orientation dans les filières professionnelles concerne les élèves qui n'ont pas leur place dans l'enseignement secondaire général. Par conséquent, la valorisation de l'enseignement professionnel nécessite de repenser le curriculum dès le collège dans plusieurs directions convergentes autour du projet de lycée unique :

- donner toute leur place aux savoirs pratiques et techniques au côté des savoirs théoriques ;
- substituer à l'évaluation classement une évaluation formative et progressive;
- supprimer le palier d'orientation en 3e pour préférer une orientation continue jusqu'au baccalauréat ;
- prolonger la scolarisation obligatoire jusqu'à 18 ans.

## Paul Lehner

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

Docteur en science politique.

Il a récemment publié Les conseillers d'orientation. Un métier impossible, PUF, 2020.

# L'enseignement professionnel, terrain d'expérimentation dans les années 1950.

## L'apport d'Antoine Léon, chercheur et militant communiste

Jérôme Martin

*Cet article propose d'analyser comment les recherches novatrices d'Antoine Léon, d'abord centrées sur l'orientation des élèves des centres d'apprentissage, interrogent la construction d'une nouvelle forme scolaire, l'enseignement professionnel, au croisement de l'enseignement général et de l'enseignement du métier.*

« L'amélioration des conditions d'existence de la jeunesse est subordonnée au niveau de la lutte des organisations de la classe ouvrière. Aussi devons-nous affirmer comme nécessaire la liaison entre les spécialistes de l'OP et les représentants authentiques de la classe ouvrière. Il est un domaine où notre rôle peut être efficace : c'est celui qui englobe la préparation de l'apprentissage et l'apprentissage proprement dit du métier. Dans ce domaine, poser nos problèmes en termes de formation et rattrapage et non en termes de détection d'aptitudes immuables, doit nous permettre d'envisager, sinon d'obtenir, des solutions plus saines qui résulteraient d'une attitude techniciste. (1953, p. 245) ». Ces propos tenus par Antoine Léon aux journées nationales d'études des intellectuels communistes (Ivry, 29-30 mars 1953) illustrent la manière dont il a articulé l'engagement communiste, l'exercice du métier de conseiller d'orientation professionnel (COP) et les

recherches psychopédagogiques dans le cadre du Service de recherches de l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP).

Connu comme un pionnier de l'orientation éducative et de la formation pour adultes, Antoine Léon (1921-1998) a également posé les bases d'une psychologie de l'apprentissage du métier à partir de ses observations de terrain dans les centres d'apprentissage (CA) dans les années 1950. Mobilisant à la fois les approches expérimentale et clinique de la psychologie, il a interrogé les rapports entre formation générale et apprentissage du métier, ouvrant la voie à une psychopédagogie de l'enseignement professionnel.

### Léon, entre héritages et innovations

Le parcours d'Antoine Léon mérite d'être rappelé

(1) Voir Régis Ouvrier-Bonnaz, « Lire Wallon pour comprendre les enjeux de l'orientation », *Carnets Rouges*, n°13, 2018

car il est représentatif de la génération des psychologues d'après-guerre. Tout d'abord, l'école, puis la psychologie ouvrent à Léon une voie de promotion sociale et professionnelle. Issu d'une famille pauvre d'Algérie, boursier, il est repéré par ses instituteurs comme un élève brillant destiné à entrer à l'École normale d'Alger. Il commence alors une carrière d'instituteur à Alger (1944-1945) avant de se tourner vers la psychologie, comme de nombreux instituteurs de sa génération. En 1946, Léon rejoint l'INETOP en deuxième année grâce au certificat de psychométricien passé à Marseille. En 1947, diplômé et major de sa promotion, il intègre le service de recherche de l'INETOP.

La trajectoire de Léon est marquée par son adhésion au Parti communiste français (PCF) qu'il rejoint en 1944 alors qu'il participe aux combats de la Libération. Il joue un rôle actif dans l'implantation communiste parmi les personnels d'orientation et publie des textes dans *La Pensée* et *L'École* et la *Nation* sur l'orientation, la psychopédagogie ou les sciences de l'éducation. L'intérêt de psychologues pour les apprentis des centres d'apprentissage est renforcé par la proximité idéologique et politique entre les personnels des centres et les psychologues, le PCF et la Confédération générale du travail (CGT) étant très implantés au sein des centres d'apprentissage, considérés comme un lieu privilégié de la formation de la classe ouvrière.

Léon apparaît comme représentatif d'une nouvelle génération de chercheurs en psychologie, issue pour une bonne part de l'INETOP, qui met en œuvre de nouvelles techniques de recherche, mobilisant la psychotechnique, la psychologie clinique ou bien encore la psychosociologie. Léon revendique une filiation avec la psychologie d'Henri Wallon (1979-1962)<sup>1</sup>. Les recherches de Léon s'inscrivent dans le renforcement des liens entre l'INETOP et l'enseignement professionnel. Dès 1948, l'INETOP établit chaque année une batterie de tests collectifs qui est appliquée le même jour à l'ensemble des candidats. Son service de recherches développe une intense activité au sein des CA où, à côté de recherches statistiques de grande ampleur, d'autres plus restreintes sont menées à l'échelle des classes.

### **L'enseignement professionnel, terrain d'expérimentation**

Léon est novateur dans sa démarche de recherche. En rupture avec la conception « diagnostique » de l'orientation reposant sur la notion d'aptitude

et l'usage des tests psychotechniques, par ailleurs condamnés par le Parti communiste (1936), Léon met en place un dispositif original reposant à la fois sur des pratiques expérimentales, cliniques et pédagogiques, qui s'apparente à une « observation participante » consistant à s'intégrer au fonctionnement quotidien d'un CA. Il assure un enseignement régulier de morale, organise des cours de rattrapage, rencontre les autres professeurs. Il mène également des enquêtes à domicile auprès des familles et élabore toute une série d'outils d'enquête (fiches d'observations, dossiers individuels d'élèves). Il s'astreint même à apprendre un métier (le fraisage) jusqu'au niveau du CAP (1955).

Les analyses de Léon portant sur les enjeux pédagogiques et didactiques de l'enseignement professionnel découlent d'une série d'expérimentations portant sur l'orientation, menées entre 1948 et 1955. Si la question de l'orientation est bien au centre des recherches de Léon, ses objets d'étude montrent qu'il en a une conception formative. À côté de travaux sur la préparation des choix professionnels, il s'intéresse à la sélection à l'entrée des établissements d'enseignement professionnel, à l'inadaptation à l'apprentissage ou encore à la docimologie des examens professionnels. L'orientation devient ainsi une déclinaison d'une approche éducative, pédagogique et didactique, transversale à l'acte pédagogique lui-même, de la formation à l'évaluation. Léon décloisonne l'orientation pour l'intégrer à l'enseignement au nom d'une conception de l'élève comme sujet en développement.

Léon envisage ainsi deux domaines d'action éducative. Il s'agit d'une part de l'information professionnelle, c'est-à-dire des informations techniques sur les métiers fournis par le milieu scolaire et, d'autre part, des motivations et des intérêts des jeunes. La notion de participation active de l'enfant à la construction de ses choix, de ses apprentissages et de son adaptation caractérise sa conception éducative de l'orientation fondatrice d'une psychopédagogie. Elle implique une action éducative continue de la part du maître, du conseiller d'orientation et des parents dans la préparation de l'enfant à la vie professionnelle. Elle s'appuie sur le caractère historique, évolutif des conduites individuelles, sur leur plasticité et sur le rôle décisif joué par les milieux formateurs dans leur élaboration. L'adaptation professionnelle, loin d'être conçue en termes d'ajustement mécanique, résulte des formes toujours plus efficaces de conduites que l'individu met en œuvre pour résoudre les problèmes techniques et sociaux

qui se posent tout au long de sa vie.

Les positions défendues par Léon ne sont pas étrangères à ses références marxistes et à son engagement politique. Il s'agit de promouvoir un choix professionnel libre au profit des enfants des classes populaires qui repose d'une part sur la connaissance objective des activités professionnelles, à la fois technique, économique et politique, et, d'autre part, sur l'acquisition d'un niveau de formation théorique et pratique permettant une mobilité professionnelle. Léon, à partir d'une analyse des activités d'apprentissage, tente de dessiner les possibilités de l'autonomie des individus à l'intérieur des structures capitalistes.

Membre du service de recherche pendant dix ans, Léon est contraint de le quitter. En effet, la publication en 1957 de Psychopédagogie de l'orientation professionnelle cristallise les conflits théoriques entre lui et Henri Piéron (1881-1964), directeur de l'INETOP qui récuse l'idée d'un rôle éducatif des COP. Si Léon est bien l'inventeur d'une conception éducative de l'orientation, il convient de souligner que c'est au cours même de l'apprentissage du métier qu'il en établit les fondements.

## Observer les conduites d'apprentissage

Léon rencontre l'analyse du travail à l'occasion de l'étude des stages d'initiation professionnelle dans les CA, mais c'est moins le travail lui-même qui l'intéresse que les processus d'apprentissage. Dans son « analyse de quelques mécanismes d'acquisition des premiers éléments d'un métier chez l'adolescent »<sup>2</sup>, c'est l'opposition entre les formes intellectuelles et les formes manuelles du travail qui est au centre de sa recherche. Il ne suffit pas d'affirmer que le travail considéré comme manuel requiert de la réflexion ou la mise en œuvre de connaissances scolaires, il appartient à l'éducateur de mettre en lumière le lien concret reliant, pour chaque métier, l'enseignement général à la pratique professionnelle. Cette recherche est menée par l'observation d'élèves lors de 3 stages d'initiation dans des ateliers d'ajustage, de forge et de soudure, durant la première année d'apprentissage, puis, plus spécifiquement, l'apprentissage de 25 élèves de deuxième année durant leur stage en atelier de fraisage.

Léon postule deux modalités d'approche des objets techniques, l'une « mineure intuitive », la seconde « majeure relevant de l'explication rationnelle »<sup>3</sup>. La première est construite par l'enfant dans son

expérience personnelle, tandis que la seconde est enseignée à l'école. Ces deux « structures cognitives » peuvent entrer en conflit, expliquant par exemple certains cas d'inadaptation. Mais, bien qu'elles soient d'origine et de nature différentes, elles s'influencent. On retrouve ici les conceptions de Wallon sur la triade « théorie-technique-pratique ». Loin de constituer un principe de différenciation scolaire entre les enfants, cette triade fonde la possibilité d'organiser pour chacun d'eux toutes les formes possibles de leur activité, manuelle et l'intellectuelle. Inscrit tout à la fois dans le marxisme et la psychologie de Wallon, Léon partage l'idée que les activités techniques sont le vecteur de médiation vers les connaissances générales. L'objet est promu au rang d'instrument pédagogique. L'enseignement professionnel n'est pas seulement une spécialisation de l'individu dans une fonction mais le point de départ d'un élargissement culturel l'approche psychopédagogique tournée vers l'activité de l'adolescent organisée par une technique éducative appropriée en étant le levier.

## Conclusion

Le tournant que représente dans les années 1950 la scolarisation des apprentissages professionnels ne repose pas seulement sur son intégration fonctionnelle au système scolaire mais également et plus peut-être encore dans l'invention d'une pédagogie novatrice que Léon s'est attaché à analyser. Léon trouve dans l'enseignement professionnel un terrain d'expérimentations lui permettant d'associer psychologie et marxisme. A partir d'une interrogation pratique et théorique sur l'orientation, il construit un nouvel outillage conceptuel débouchant sur une psychopédagogie de l'orientation qui fonde, dans un second temps, une psychopédagogie de l'apprentissage. Donnant une consistance pédagogique aux conceptions de Wallon sur l'objet technique, médiation vers la connaissance, Léon envisage la formation dans une continuité, de l'école primaire à l'éducation permanente, de l'enfance à l'âge adulte. Léon découvre ainsi dans l'observation des élèves aux prises avec leur apprentissage concret les possibilités théoriques de dépasser la division formation générale/formation professionnelle.

## Jérôme Martin

Docteur en histoire contemporaine  
Professeur d'histoire-géographie au lycée Jean Renoir de Bondy (93)  
Chercheur associé au CRTD-CNAM et membre du Groupe de Recherche sur l'Histoire du Travail et de l'Orientation (GRESHTO)

(2) Se reporter au commentaire de S. Blanchard, « Analyse de quelques mécanismes d'acquisition des premiers éléments d'un métier chez l'adolescent. Une recherche pionnière en psychopédagogie expérimentale d'Antoine Léon », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2018, 20/2 [En ligne].

(3) Voir à ce sujet l'article de Bernard Prot. *Transfert et généralisation dans « Culture générale et apprentissage d'un métier » d'Antoine Léon*. In Serge Blanchard & Régis Ouvrier-Bonnaz, *Toulouse, Octares (version électronique libre d'accès)*, 2016

## Bibliographie

Antoine Léon, **La Nouvelle critique**, n°45, 1953, p.240-247.

Antoine Léon, « **Analyse de quelques mécanismes d'acquisition des premiers éléments d'un métier chez l'adolescent** », *L'Année psychologique*, n°54, 1954, p. 139-156.

Antoine Léon, **Formation générale et apprentissage du métier**, PUF, 1965.

Pierre Roche, « **Antoine Léon (1921-1998) : un précurseur de l'orientation éducative** », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°48, 2019, p. 231-241.

# Évolution de l'enseignement professionnel : les besoins contradictoires du patronat entre adaptabilité et savoir(s) professionnel(s)

Cécile Gorré

*En 2018, Blanquer présentait une réforme du lycée professionnel qui devait offrir « des formations mieux adaptées aux besoins des Territoires et aux enjeux de l'avenir<sup>(1)</sup> ». Cette volonté d'adaptation du système éducatif professionnel aux besoins du patronat s'inscrit dans une politique européenne visant la compétitivité sur un marché mondialisé. Cette volonté d'adéquation a-t-elle toujours existé ? Et quels sont ces « besoins » du patronat ?*

Avant la révolution industrielle, la formation professionnelle et l'éducation des enfants du peuple étaient essentiellement assurées par la famille (travail domestique, agricole, artisanal). Cependant, avec l'avènement de l'industrialisation, le noyau familial éclate et une grande majorité des ces enfants trainent dans les villes pendant que leurs parents sont aliénés à la machine. L'École va alors avoir pour mission de les éduquer, de les socialiser et de leur inculquer l'amour de la patrie et le respect des institutions en place.

## Une demande de qualifications très contrastée

Au tournant du XX<sup>ème</sup> siècle, les nouvelles avancées technologiques, la croissance des administrations et le développement des emplois commerciaux demandent davantage de main d'œuvre. Cependant, cette demande est très contrastée. D'une part, le mode de production fordiste réclame des ouvriers effectuant des tâches simples, répétitives ne demandant aucune qualification. Mais, d'autre part, une main d'œuvre plus qualifiée est requise

pour entretenir les machines, installer les réseaux électriques... Le marché du travail a donc besoin d'ouvriers qualifiés, de techniciens, d'ingénieurs.

Pour répondre à cette demande de qualification très contrastée, l'École est progressivement organisée en filières. Les élèves venant des classes sociales plus aisées poursuivent, comme par le passé, des études générales. Quant aux enfants du peuple, une majorité d'entre eux continuent d'aller au travail dès la fin de l'école primaire alors que les plus méritants, une minorité croissante, fréquentent des filières techniques et professionnelles formant des ouvriers spécialisés, des employés, des techniciens...

## Prospérité et massification

La période des Trente Glorieuses est une période de succès économiques et de mutations technologiques. Tandis que des secteurs grands consommateurs de travail manuel peu qualifié (agriculture, charbonnage, carrière...) déclinent, de nouveaux secteurs gourmands en main d'œuvre qualifiée prospèrent (sidérurgie, électronique,

(1) J.-M. Blanquer, « Transformer le lycée professionnel », conférence de presse, 28 mai 2018.

garages, administrations publiques...). Il faut donc élever rapidement le niveau général de formation ainsi que le nombre de travailleurs qualifiés pour répondre aux demandes du patronat. Pour ce faire, l'enseignement général, jusqu'alors réservé à l'élite, ouvre ses portes aux enfants d'extraction populaire, de plus en plus nombreux à le fréquenter.

Cette massification élève le niveau moyen de scolarisation de toutes les classes sociales. On ne peut cependant pas parler de démocratisation de l'enseignement car une sélection des élèves s'opère à l'intérieur de l'École divisée en filières. Les enfants du peuple ne sont donc plus exclus de l'école secondaire mais sont envoyés, en majorité, dans des filières de « second rang ».

## L'École au service de l'entreprise

Les conditions qui avaient permis cette massification de l'enseignement secondaire sont bouleversées par la crise économique qui éclate au milieu des années 70. Cette crise, que l'on croyait d'abord locale et passagère, s'installe et se mondialise. L'État, qui s'était endetté durant les Trente Glorieuses, freine les dépenses publiques et soumet les politiques d'enseignement à une forte contrainte d'austérité<sup>2</sup>.

Dans un rapport publié en 1989, l'European Round Table (ERT), regroupant 17 des plus importants dirigeants industriels européens<sup>3</sup>, réclame une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes. Ces industriels déplorent que « l'industrie n'a[it] qu'une très faible influence sur les programmes enseignés »<sup>4</sup>. En février 1995, dans une nouvelle publication, l'ERT insiste : « La responsabilité de la formation doit, en définitive, être assumée par l'industrie ». Elle regrette que « le monde de l'éducation semble ne pas bien percevoir le profil des collaborateurs nécessaires à l'industrie ». De manière plus claire encore, elle déclare que « l'éducation doit être considérée comme un service rendu [...] au monde économique »<sup>5</sup>.

Leur appel sera entendu par Édith Cresson, alors commissaire européenne en charge de l'Éducation, qui publie dès novembre 1995, le livre blanc « Enseigner et apprendre - vers une société cognitive ». Elle y fait directement référence au rapport de l'ERT qui « a insisté sur la nécessité d'une formation polyvalente fondée sur des connaissances élargies, développant l'autonomie et incitant à "apprendre à apprendre" tout au long de la vie »<sup>6</sup>.

Afin de rendre l'Europe plus compétitive, le citoyen européen sera sommé de faire « un effort d'adaptation en particulier pour construire soi-même sa propre qualification en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là »<sup>7</sup>.

Dans cette prétendue « société de la connaissance », le savoir revêt une grande importance économique et l'École a un rôle primordial à jouer : former le capital humain utile aux entreprises. Cet objectif est au centre de toutes les politiques éducatives européennes.

## Des compétences-clés et un marché du travail polarisé

Mais comment former ce capital humain afin qu'il réponde, de manière optimale, aux besoins du patronat ? Comment définir les savoirs que l'École doit transmettre à tout futur travailleur afin d'assurer son employabilité ?

Hormis la question, essentielle à nos yeux, du rôle de l'École - doit-elle former des citoyens, des travailleurs... ? - un autre problème surgit : peut-on vraiment prévoir les besoins en formation ? En effet l'instabilité économique, dans un monde globalisé en perpétuelle crise, et le recours à l'innovation, dans une logique de concurrence exacerbée, rendent l'environnement productif de plus en plus imprévisible. En outre, le marché du travail est fortement polarisé puisqu'il réclame à la fois des travailleurs hautement qualifiés en grand nombre mais propose aussi massivement des emplois dans le secteur des services demandant peu ou pas de qualification.

Ainsi, pour répondre tant à une demande croissante de flexibilité de la main d'œuvre qu'à une polarisation du marché du travail, l'École doit s'adapter et orienter son enseignement non plus vers des savoirs jugés trop rapidement obsolètes, mais vers l'acquisition de compétences-clés assurant l'employabilité et l'adaptabilité des futurs travailleurs.

Ces compétences-clés, définies par la Commission européenne en 2006 et légèrement adaptées en 2018, regroupent des « hard skills » et des « soft skills ». Les premières englobent les compétences de base (compétences en lecture et écriture, en langues, en ingénierie et les compétences numériques). Les « soft skills », quant à elles, reprennent les compétences transversales permettant à tout citoyen de s'adapter aux changements de la société.

(2) En Belgique, les dépenses publiques d'éducation chutent et on passe de 7% fin des années 70 à un peu plus de 5% du PIB à la fin des années 80.

(3) Thyssens, Olivetti, Siemens, Fiat, Shell, Saint Gobain, Philipps, Renault, Volvo, Nestlé, ... Aujourd'hui l'ERT rassemble 60 dirigeants industriels européens et est présidée par Carl-Henric Svanberg (PDG d'AB Volvo).

(4) ERT - « Éducation et Compétence en Europe », 1989.

(5) ERT - « Une éducation européenne, vers une société qui apprend », février 1995.

(6) Commission des Communautés européennes, « Enseigner et apprendre - vers la société cognitive », novembre 1995, pp.11-12.

(7) Ibid, p.2.

(8) *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, p.10.  
(9) *Ibid*, p.11.  
(10) *Programme International pour le Suivi des Acquis organisé par l'OCDE depuis l'an 2000*.  
(11) *Dossier de présentation « Transformer le lycée professionnel : former les talents aux métiers de demain »*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2018.

## Bibliographie

Philippe Hambye, Jean-Louis Siroux, **Le salut par l'alternance - sociologie du rapprochement école-entreprise**, La Dispute, 2018.

Nico Hirtt, **Les nouveaux maîtres de l'école - l'enseignement européen sous la coupe des marchés**. Aden (coll. Epo), 2005.

Christian Laval, **L'école n'est pas une entreprise - le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public**, La Découverte, 2010.

Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément & Guy Dreux, **La nouvelle école capitaliste**. La Découverte, 2012

Ainsi la « capacité d'apprendre à apprendre » développera l'aptitude « à réfléchir sur soi-même, à gérer efficacement le temps et l'information, à travailler en équipe dans un esprit constructif, à faire preuve de résilience et à gérer personnellement son apprentissage et sa carrière ». Tandis que les « compétences entrepreneuriales » développeront « l'aptitude à travailler isolément ou en équipe, à mobiliser des ressources (personnes et objets) et à soutenir l'activité. [...] La faculté de communiquer efficacement et de négocier avec d'autres personnes est essentielle, ainsi que celle de faire face à l'incertitude, à l'ambiguïté et au risque dans le cadre d'une prise de décisions éclairées »<sup>9</sup>

Ces compétences-clés définissent donc la formation de base que tous les élèves doivent désormais recevoir dans un tronc commun s'étendant généralement jusqu'à 15 ou 16 ans.

## Compétences ou qualifications

Ces compétences-clés, évaluées lors des tests Pisa<sup>10</sup>, sont jugées particulièrement importantes car elles sont requises dans à peu près tous les emplois, qu'ils soient hautement qualifiés ou faiblement qualifiés. En effet, dans des secteurs de pointe technologique requérant de hautes qualifications, les innovations sont incessantes et l'enseignement ne pourrait suivre le rythme de ces dernières. Il est donc essentiel, pour le patronat, que ces futurs travailleurs développent leur « capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie » et leurs « compétences entrepreneuriales » telles que définies précédemment. Les futurs ingénieurs, informaticiens, scientifiques... pourront dès lors mieux gérer, tout au long de la vie, leur capital humain en l'enrichissant des compétences spécifiques propres à leur emploi.

Dans les secteurs des services, où beaucoup d'emplois ne demandent que peu ou pas du tout de qualification, ces mêmes compétences transversales sont également recherchées car elles garantissent l'adaptabilité et la flexibilité des travailleurs.

Cependant, d'autres secteurs, plus traditionnels, réclament des qualifications plus spécifiques. Les PME et les artisans indépendants sont plutôt à la recherche d'ouvriers qualifiés en soudure, maçonnerie, menuiserie... Pour ces « petits patrons », le savoir-faire professionnel est primordial et le tronc commun apparaît comme un obstacle à une orientation précoce vers les filières techniques et professionnelles. Ils plaident donc pour un renforcement

de la formation pratique et pour la revalorisation de l'enseignement professionnel.

## Transformer le lycée professionnel

Sous la pression, d'une part, des organisations internationales (OCDE, Commission européenne...) et d'autre part des lobbies patronaux tels que l'ERT, de nombreux pays se sont lancés dans des réformes sur les compétences avec un tronc commun réduit à l'apprentissage de vagues compétences de base.

Cependant, les demandes de certains secteurs patronaux, qui représentent un vivier important d'emplois, ne pouvaient être ignorées. Ces derniers se plaignent en effet de ne pas trouver de main d'œuvre qualifiée et réclament un enseignement professionnel à la hauteur de leurs attentes.

Jean-Michel Blanquer les a bien entendus et leur répond via une grande réforme du lycée professionnel. Ainsi, dans un partenariat avec les entreprises et les besoins des Régions, les lycéens fréquenteront des campus « nouvelle génération » regroupant organismes de formation et entreprises. Grâce à une « meilleure » orientation vers les métiers de demain, ils pourront consolider leurs savoir-faire, savoir-être tout au long de formations « adaptées à la réalité économique, aux enjeux d'avenir » et intégrant l'apprentissage en entreprises<sup>11</sup>.

La synthèse parfaite est donc assurée. Les compétences-clés, utiles à la bonne gestion du capital humain, sont travaillées, au collège, avec tous les élèves. Par la suite, tel le marché de l'emploi, les études, sont fortement polarisées. Certains élèves, en majorité issus de milieux favorisés, poursuivent des études générales les menant aux emplois demandant de hautes qualifications. Les autres fréquenteront des lycées professionnels où ils seront directement formés par l'Entreprise selon les attentes du patronat.

Certes l'École a pour mission de former de jeunes travailleurs. Mais, à nos yeux, l'objectif principal de l'enseignement obligatoire est de former des citoyens critiques, capables de comprendre et de transformer le monde et non du capital humain adaptable et flexible répondant aux attentes du patronat.

**Cécile Gorré**

Professeur de français et présidente de l'Aped (Appel pour une École démocratique).

# Lycée professionnel et discrimination

Fabrice Dhume

*Il est problématique de traiter de la discrimination scolaire spécifiquement à propos du segment singulier qu'est le lycée professionnel (LP). Car s'il concentre à l'évidence des populations d'origine populaire et d'ascendance migratoire, la dynamique de ce segment est en partie le produit de la discrimination, non le lieu premier de sa production. Cela n'empêche que la discrimination organise aussi l'espace du LP.*

(1) « À la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion ». MEN, Circ. n° 1649 du 20 septembre 1994.

## Le LP dans le discours ministériel sur la discrimination

À suivre le discours ministériel, le lycée professionnel serait le lieu premier où résiderait le problème des discriminations, en plus d'être — comme l'école dans son ensemble — un maillon de la recette éducative au problème. Ce discours repose sur un recadrage des causalités, attribuant le problème à deux acteurs externes à l'école afin de détourner l'attention vis-à-vis du rôle de l'institution scolaire.

Historiquement, ce sont les élèves qui sont, les premiers, pointés du doigt : depuis la circulaire du ministre Bayrou sur les « signes religieux ostentatoires » (1994), la discrimination est présentée comme exogène à l'école et importée<sup>1</sup> par des populations supposées, par la cible implicite du texte, être musulman.es et/ou de banlieue. Le mot d'ordre de l'« école-sanctuaire », initié à cette occasion (Florin, 2010), appelle à rigidifier les frontières pour protéger l'institution — alors que le concept de discrimination pointe, tout

à l'inverse, la responsabilité de celle-ci dans la (re)production des inégalités. Si ce discours vise plus l'école en général que le LP, il est au principe d'un amalgame (raciste) expliquant la discrimination par la présence et les pratiques indésirables de certains publics, et faisant de celle-ci une souillure pour un espace scolaire a priori protégé.

Le deuxième acteur historiquement désigné, ce sont les entreprises. Suite à la reconnaissance (toute relative) des discriminations raciales par l'État français, en 1998, l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) se penche sur la discrimination en stage. Son rapport daté de 2000 n'est pas publié, mais il fuit opportunément dans la presse. Interpellé à l'Assemblée nationale sur la politique à cet égard, le ministre délégué à l'Enseignement professionnel, J.L. Mélenchon, attribue le problème au patronat, tout en minimisant d'emblée sa responsabilité globale afin de ne pas se mettre à dos ce « partenaire » imposé : « Il faut tout d'abord rappeler que le racisme n'est quand même pas

(2) Assemblée nationale, 1ère séance du 14 juin 2000.

(3) MEN, Circ. n° 2002-077 du 11 avril 2002.

(4) Les Commissions départementales d'accès à la citoyenneté, censées coordonner l'action face aux discriminations ont été mises en place en 1999 ; y a été adjoint en 2000 un numéro d'appel gratuit, le « 114 », destiné au signalement par les « victimes et témoins de discrimination raciale ». Ces dispositifs n'existent plus.

(5) La racisation désigne l'attribution d'un statut racial dans la hiérarchisation raciste du monde social (Guillaumin, 2002 [1972]). Plus généralement, la « classe », le « genre » et la « race » ne sont pas des attributs des personnes mais le produit et le nom de rapports sociaux. (Note : par facilité, j'utilise indépendamment ici les termes ethnicité/race/ethnoracial, et sexe/genre).

une valeur dominante parmi ceux qui proposent des stages en entreprise ! »<sup>2</sup>, déclare-t-il avant d'annoncer une évolution de la loi pénale et des textes encadrant les « périodes de formation en entreprise » (Dhume-Sonzogni, 2014).

Si, cette fois, la voie professionnelle et l'apprentissage sont au centre du regard, la focalisation sur le rôle des entreprises indique que le ministère de l'Éducation nationale ne se sent guère visé par la question de la discrimination. Une première conséquence est l'attribution du problème au segment spécifique — de par la place qu'y occupe l'alternance — du LP, dans la mise à l'agenda de la « lutte contre les discriminations ». L'apparition de cet objectif dans une circulaire de rentrée de 2002 ne concerne en effet que le segment du LP<sup>3</sup>. Une seconde conséquence est que, dans cette circulaire-même, l'intitulé « lutter contre les discriminations » n'est suivi d'aucun objectif ou action précis : on ne fait qu'y rappeler la place formelle censément occupée par le MEN dans « la relance du dispositif 114-CODAC<sup>4</sup> ».

Sans objet, pas de problème, et nulle politique publique : la discrimination est en réalité un non-sujet pour le ministère. Le thème est par contre l'occasion de recycler les rengaines institutionnelles, sans souci de s'attaquer aux causes des inégalités. Face aux discriminations sexistes, par exemple, le ministère propose de

« faire dans la voie professionnelle ce qui a été fait dans la voie technologique (action à long terme) : moderniser l'image des filières » (Dgesco, 2010, p. 20) et de rédiger « une charte de l'égalité (en particulier en incluant le MEDEF). Charte par laquelle les entreprises s'engagent à être plus attentives à l'accueil des filles en stage et en insertion professionnelle » (ibid). Dans le discours ministériel, le LP est ainsi le lieu paradoxal où la question est située sans y être incarnée, toujours médiée par un tiers extérieur — l'entreprise —, et toujours déviée dans un enjeu supérieur — l'insertion —, ce qui revient en définitive à attribuer aux élèves visés la responsabilité de faire la preuve qu'ils sont à la hauteur des attentes d'employabilité (Ebersold, 2004).

### La place du LP dans une discrimination scolaire d'ordre systémique

Outre d'entériner cette logique de racisation<sup>5</sup>,

attribuant aux populations la cause de ce qu'elles subissent, le risque d'une focale sur le LP est de circonscrire et réifier des espaces comme s'ils incarnaient le problème de la discrimination, au détriment d'une analyse systémique du problème. La discrimination n'est en effet pas une caractéristique de certains segments mais un régime global de fonctionnement de l'institution et du système scolaire, et un produit de celui-ci — et plus largement de l'ordre social. Il s'agit ici d'indiquer que le fonctionnement et le statut de la voie professionnelle sont très largement le produit de mécanismes structurellement discriminatoires.

Si la scolarisation de la formation professionnelle visait historiquement à former l'aristocratie ouvrière (Grignon, 1971), son rôle s'est renversé et le LP est devenu « un ordre scolaire dominé » (Palheta, 2012), sous l'effet conjugué de la politique d'unification du système éducatif, du chômage de masse et de la prolongation des scolarités, notamment. L'orientation scolaire scelle des hiérarchisations socio-ethno-générées construites tout au long de la scolarité, et les reformule entre autres dans la distribution entre voies générale et professionnelle. Pour la génération entrée en 6ème en 2007, on observe par exemple que « les trois quarts des garçons descendants d'Afrique subsaharienne sont scolarisés dans les filières professionnelles ainsi que plus de la moitié des descendants d'immigrés turcs et portugais » (Brinbaum, 2019, p. 90). Bien entendu, la classe sociale joue un rôle déterminant dans la construction de ce statut scolaire, une grande majorité de familles concernées relevant du prolétariat ; néanmoins, à même origine sociale les garçons descendants d'Afrique subsaharienne s'avèrent nettement sur-orientés en filière professionnelle. Sur le plan des rapports de sexe aussi, derrière le mythe de la mixité, « la séparation historique entre métiers dits féminins et métiers dits masculins, associée à la création, en 2001, des "lycées de métiers" [...], conduit à reproduire la division sexuelle des savoirs et du travail tout en faisant qu'au sein d'un même établissement filles et garçons, femmes et hommes, ne se côtoient pas, ou si peu » (Jarty & Kergoat, 2017, p. 39).

L'arrivée au LP résulte, pour une très grande part des jeunes (hommes notamment) d'origine populaire et d'ascendance immigrée, d'orientations « contrariées » — au sens où l'affectation

va à l'encontre des vœux d'orientation. Cette situation subie détermine le rapport ultérieur à la scolarité, et a pour conséquence secondaire une scolarité raccourcie, et souvent des sorties sans diplôme. Ainsi, « de 70 à 81 % des hommes orientés en BEP n'accèdent pas au bac. 53 à 63 % des femmes sont dans le même cas. Ce sont les jeunes descendants de parents nord africains des deux sexes qui y accèdent le moins » (Frickey, 2010, p. 29). Quant aux jeunes sortis avec le bac professionnel, ils risquent de subir des discriminations dans les études supérieures, par exemple dans la sélection à l'entrée en Sections de techniciens supérieurs — formations censées être la suite logique du bac pro. Une enquête en Nord-Pas-de-Calais montre ainsi que, plus encore que l'origine sociale, « porter un prénom arabe ou musulman » réduit fortement les chances (20 % au lieu de 68 % pour les autres) d'accès en STS (Decharne & Liedts, 2007). Ultérieurement encore, sur le marché du travail, les jeunes sortant avec un diplôme professionnel sont majoritairement cantonnés à un emploi d'exécution ou sont au chômage dix ans après leur sortie... à l'instar des jeunes sortis sans diplôme du système scolaire !

On ne saurait donc voir dans cette situation le simple reflet des inégalités sociales dans la société. D'une part, on le voit, les rapports de « classe », de « sexe » et de « race » s'entremêlent, jouant chacun selon des modalités différentes — ce qui fait que ne se dégage pas un constat univoque et systématique valable pour toutes les catégories de publics. Les « rigidités liées au sexe, à l'origine sociale, nationale et territoriale, se combinent [...] et contribuent à déterminer un univers des possibles pour chaque individu », ainsi qu'à « dessine[r] un enseignement professionnel du second degré fracturé et hiérarchisé » (Arrighi & Gasquet, 2010, p. 106). D'autre part, les normes de l'école, son organisation ainsi que les politiques scolaires jouent un rôle fondamental dans l'ordre, l'ampleur et la structure de ces inégalités, donc dans la production de celles-ci. C'est bien cette responsabilité institutionnelle qu'une analyse en termes de discrimination (ou d'inégalités de traitement) cherche à saisir et à nommer.

## **La scolarité en LP, espace d'expérience de la discrimination**

À l'échelle micro- des pratiques au sein des

établissements, de nombreuses enquêtes en sciences sociales enregistrent des biais de représentation et d'attitude (préjugés), ainsi que des processus discriminatoires directs ou indirects (Dhume & alii, 2011). Ainsi, l'observation des interactions en cours peut montrer des biais dans la manière de s'adresser aux élèves selon le genre, témoignant d'attentes différenciées. Ou encore, l'analyse des appréciations sur les bulletins peut montrer, à même niveau de note, des biais de jugement des performances et attitudes scolaires selon le sexe et la catégorie sociale et ethnique perçus par les enseignant.es. Tout ceci n'est pas propre au LP — qui a d'ailleurs peu fait l'objet d'explorations spécifiques sous cet angle — mais s'y retrouve comme dans le reste du système scolaire. Une particularité du LP est par contre la formation en alternance, qui ajoute à l'expérience dans l'établissement la discrimination en stage.

L'enquête de l'IGEN susmentionnée estimait qu'entre 30 % et 50 % des jeunes « issus de l'immigration » subissaient de la discrimination dans l'accès à un stage. Loin d'être du seul fait des employeurs, cela relève d'un processus de coproduction entre l'école et l'entreprise (Dhume-Sonzogni, 2014). Ainsi, face à une demande discriminatoire du patron — et compte-tenu de la charge de travail, d'injonctions paradoxales, de priorité au placement des élèves, de stratégies de préservation de carnets d'adresse, etc. —, les enseignant.es peuvent entériner voire anticiper la discrimination : « je demande toujours : Quel profil voulez-vous ? parce que... y'a des entreprises qui ne veulent pas de filles, par exemple », explique une cheffe des travaux que j'ai interviewée. À cette coproduction directe s'ajoute celle, indirecte, du carnet d'adresse : les enfants de milieu populaire et immigré ont souvent moins d'entregent pour trouver un stage, a fortiori valorisable pour l'insertion, alors que les réseaux et le « piston » sont cruciaux. Plus l'école transfère la charge de recherche d'un stage sur les élèves, plus ces discriminations indirectes sont accentuées et invisibilisées. Enfin, les élèves peuvent vivre durant les stages — sous statut et responsabilité scolaire — des situations de discrimination, prenant place parmi une multitude de micro-illégalités (racisme, harcèlement sexuel, exploitation de travail gratuit, stages déqualifiants, etc.).

Les enquêtes convergent sur le fait que les élèves

## Bibliographie

Yaël Brinbaum, « **Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au baccalauréat : rôle de l'origine et du genre** », Éducation & formations, n°100, 2019, p. 73-104.

Fabrice Dhume-Sonzogni, **Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage**, Presses universitaires de Provence, 2014

Alain Frickey, « **Les inégalités de parcours scolaires des enfants d'origine maghrébine résultent-elles de discriminations ?** », Formation emploi, n° 112, 2010, p. 21-37.

Julie Jarty, Prisca Kergoat, « **Élèves et enseignant-e-s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux** », Revue française de pédagogie, n° 198, 2017, p. 35-48.

dénoncent peu la discrimination, au regard d'une expérience courante et répétée. Ceux et celles qui l'expriment en ces termes sont surtout les élèves qui ont été disqualifié.es dans leur scolarité, et qui ont finalement pris leur parti d'une distance critique à l'égard des normes scolaires. Cela contraste alors avec la majorité qui adhère malgré tout à la doxa méritocratique, ménageant ainsi l'institution dont est encore espérée une reconnaissance et une qualification sociale. Ce désinvestissement critique de l'école se traduit couramment dans un surinvestissement des normes alternatives, de virilité pour les garçons, et/ou d'affirmation ethnique ou d'identification religieuse, comme recours ou compensation (Kapko, 2007 ; Depoilly, 2014 ; Schiff & Perroton, 2016). Cette visibilité de « l'ethnicité » fait alors de ces jeunes la cible du discours ministériel qui leur impute injustement la cause des problèmes de l'école...

Si l'on admet que la discrimination n'est pas un simple appendice de la question des inégalités, mais une reformulation de la problématique sous l'angle prioritaire des inégalités de traitement, la responsabilité de l'institution et des politiques scolaires apparaît au premier plan. Si l'on admet d'autre part que la question nationale- raciale n'est pas indépendante ni opposée à la question sociale et à celle du genre, mais articulée à elles, le paradigme antidiscriminatoire permet de saisir de nombreuses dimensions des rapports sociaux qui traversent et structurent l'ordre scolaire en général, et le LP en particulier.

**Fabrice Dhume**

Sociologue  
Membre du collectif CRISIS

# S'approprier une formation professionnelle largement scolarisée

Sophie Denave

Fanny Renard

*Si l'entreprise prend part à la formation professionnelle, l'analyse des conditions d'apprentissage des métiers de l'automobile et de la coiffure en CAP montre la prégnance des logiques scolaires au lycée et l'effet des parcours scolaires sur les appropriations juvéniles de ces formations<sup>1</sup>.*

(1) La recherche a été financée par la DEPP-MENESR, le CGET et le Défenseur des droits.

(2) Catherine Agulhon (2000), « L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés », *Revue française de pédagogie*, n° 131, 2000, p.55-63.

(3) Lucie Tanguy, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? », *Éducation & Sociétés*, n° 16, 2005, p. 99-122.

(4) Pour une analyse plus étayée voir Sophie Denave, Fanny Renard, Camille Noël, « Des socialisations professionnelles tramées par des logiques scolaires : les CAP "coiffure" et "métiers de l'automobile" en lycée », *Formation Emploi*, n° 150, 2020, p. 145-165. Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thün (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent G. (éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.

Dans un contexte de valorisation de l'alternance<sup>2</sup>, les formations en lycée professionnel ont notamment vu augmenter la durée des stages (12 semaines au cours du CAP) et la place de l'entreprise. Avec l'institutionnalisation des relations entre l'école et l'entreprise, se sont également imposés le « modèle pédagogique de compétences » et le rapprochement des référentiels de diplômes et d'emplois<sup>3</sup>. À cet égard, le monde du travail participe bel et bien à la socialisation professionnelle en lycée mais, comme le montre notre enquête menée en CAP coiffure et métiers de l'automobile – spécialités pour lesquelles la voie scolaire se développe, même si l'apprentissage reste dominant –, celle-ci ne s'y réduit pas. Les formations orchestrent en effet une socialisation professionnelle marquée par des logiques proprement scolaires<sup>4</sup>. Les modalités de la socialisation s'inscrivent dans ce que

Guy Vincent nomme « la forme scolaire »<sup>5</sup> : un enseignement dispensé par des personnels dédiés et dans des relations pédagogiques séparées des autres relations sociales ; un enseignement rationalisé de savoirs et pratiques qui ont conquis leur logique par l'écrit et s'acquièrent par le biais d'exercices « conçus aux seules fins d'apprentissage » ; un enseignement au cours duquel s'intériorise « la soumission à des règles impersonnelles ». D'une part, bien que situées en bas de la hiérarchie de l'enseignement secondaire et recrutant principalement des jeunes issus des classes populaires aux parcours scolaires heurtés<sup>6</sup>, ces formations professionnelles sont tramées par un mode scolaire de transmission des savoirs et savoir-faire. D'autre part, une « socialisation anticipatrice »<sup>7</sup> est à l'œuvre dans ces formations. En effet, les jeunes n'expérimentent pas le travail dans les conditions

(5) Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent G. (éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.

(6) Redoublements, passage par les classes atypiques du collège (3e prépa-pro, Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), Maison familiale rurale, etc.), ou encore ruptures scolaires.

(7) Muriel Darmon, *Classes préparatoires. La fabrication d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2013, 317 p.

salariales ; mais, au sein de relations pédagogiques, ils incorporent des savoir-faire et intériorisent des manières d'être attendues dans les secteurs professionnels visés.

Des logiques scolaires modèlent également les appropriations de ces formations par les jeunes via le mode de recrutement dans les spécialités et les parcours scolaires des élèves. En effet, le lycée professionnel recrute sur critères scolaires et, s'il assure une place à tous les élèves sous obligation scolaire, il ne les affecte pas toujours dans la spécialité demandée. Son type de sélection dépend de la structuration des diplômes de chaque spécialité : CAP-Brevet professionnel en coiffure contre CAP et/ou Bac professionnel pour les métiers de l'automobile. De fait, les métiers de l'automobile réservent plutôt l'accès en CAP aux élèves en difficulté scolaire, provenant de SEGPA ou ne pouvant accéder à une seconde générale ou professionnelle (très majoritairement des garçons), tandis que la coiffure retient les candidats au niveau scolaire le plus élevé relativement aux élèves d'autres CAP (très majoritairement des filles) : elles sont plus nombreuses par exemple à provenir d'une 3e générale que d'une classe atypique du collège. Pour analyser les appropriations de ces formations par les jeunes, nous mobilisons la partie de notre terrain mené dans deux lycées professionnels : des observations de cours et de visites de stage, des entretiens avec 10 enseignants et responsables de formation, ainsi qu'avec 36 jeunes en 1re ou 2de année de CAP coiffure et CAP maintenance des véhicules automobiles ou réparation des carrosseries.

Interrogés sur la formation, les lycéens valorisent davantage les enseignements professionnels que les enseignements technologiques ou généraux. Ils jugent positivement les ateliers pédagogiques qui leur permettent d'apprendre leur métier. Sans que cela se réalise toujours aisément, ils apprécient le fait d'acquérir des gestes techniques et un vocabulaire spécialisé, de manier les outils du métier auquel ils sont préparés. Ils valorisent les relations plus personnalisées avec les enseignants d'ateliers. Néanmoins, les jeunes éprouvent des difficultés à s'engager dans les apprentissages en atelier qui s'éloignent des conditions de travail. Ils se plaignent de

la systématisme de la formation (s'entraîner à des mises en plis « démodées » et peu pratiquées dans les salons) et du côté répétitif des exercices proposés. Ils ont encore une expérience ambivalente de l'entreprise et du travail via les stages. L'appropriation par les lycéens du mode scolaire de transmission des savoirs et savoir-faire et de la socialisation anticipatrice varie pourtant selon la spécialité de formation au regard des conditions d'accès à celle-ci.

## Rescapées dans une spécialité professionnelle attractive

Les filles préparant le CAP coiffure au lycée ont souvent dû renoncer à poursuivre dans l'enseignement général. Mais, du fait d'une socialisation sexuée plus consonante avec les attentes scolaires et d'un recrutement relativement sélectif « par le haut » (choix restreint de spécialités « féminines » et nombre de places limité), elles semblent relativement ajustées au mode scolaire de transmission et à la socialisation anticipatrice. En 3e, certaines n'ont pas cherché à signer un contrat d'apprentissage pour préparer leur CAP (« Je me voyais pas travailler... à 14-15 ans »). Mais qu'elles aient ou non visé initialement un apprentissage, elles semblent ne pas regretter de reporter à plus tard l'expérimentation des relations de travail et de la condition salariale. La majorité des élèves de coiffure rencontrées apprécient de découvrir les conditions de vie lycéennes et plusieurs participent aux diverses activités sportives ou culturelles proposées par l'établissement scolaire. Elles valorisent surtout une acquisition progressive du métier, la technicité de l'enseignement professionnel. Cette valorisation d'une socialisation anticipatrice ne recoupe pas nécessairement l'aisance avec laquelle les lycéennes s'approprient les savoir-faire professionnels. Ainsi, Julie est décrite par l'une de ses enseignantes comme ayant eu « des moufles à la place des mains » lors des premiers mois de formation. Mais les lycéennes se plient volontiers à l'enseignement proposé et reconnaissent l'autorité pédagogique des enseignants. Peu de retards et d'absences ont été observés lors des salons pédagogiques. Les élèves respectent le plus souvent les consignes et expriment à minima leurs

lassitude ou difficultés par des soupirs. Il n'est pas rare de voir, durant les pauses, les élèves assises dans les couloirs, classeurs ouverts sur les genoux. Elles manifestent encore une intériorisation des jugements scolaires : heurtes lorsque les enseignants valorisent leur maîtrise de savoir-faire et affectées lorsqu'ils jugent leurs comportements et savoir-faire non conformes à ceux de coiffeuses. Au lycée, les élèves prennent encore plaisir à travailler leur apparence qui leur assure une certaine popularité au sein de leurs groupes de pairs et, lorsqu'elle est ajustée au secteur visé, peut être valorisée par les enseignants des disciplines professionnelles. Les lycéennes apprécient le plus souvent les stages réalisés, pour les sociabilités informelles avec des coiffeuses notamment. Cependant, plusieurs évoquent aussi les tensions suscitées par cette expérience : l'isolement des pairs, la timidité, la crainte de commettre des erreurs sur la clientèle ou sur leur modèle, l'appréhension de décrocher, auprès des tutrices de stage, un contrat d'apprentissage pour préparer le brevet professionnel. De surcroît, l'expérience de stages met en évidence les difficultés à exercer le métier durant une longue période (pénibilité physique et morale, faible salaire, rares congés...). Certaines construisent même le projet de devenir enseignante de coiffure après quelques années dans un salon. Sur de multiples aspects, les appropriations de la formation par les lycéennes de coiffure diffèrent de celles des lycéens des métiers de l'automobile.

### **Recalés en CAP de lycée professionnel**

Les jeunes des métiers de l'automobile éprouvent des difficultés à s'engager dans les apprentissages en atelier qui s'éloignent des conditions du monde professionnel. L'orientation imposée justifie en partie ce rapport au métier : les uns ont été inscrits en réparation des carrosseries alors qu'ils envisageaient plutôt une formation en maintenance automobile ; d'autres regrettent de ne pas avoir trouvé de patron pour suivre la formation par apprentissage ou d'avoir été écartés d'une 2<sup>de</sup> générale ou professionnelle. Tout en appréciant davantage les disciplines professionnelles que les autres matières, les lycéens

cherchent souvent à s'extraire du travail en atelier en étant absents, en se rendant fréquemment aux toilettes ou en prolongeant le nettoyage des voitures (occasion de flâner, de rigoler, de s'arroser). Dans les salles de cours et les ateliers pédagogiques, ils activent aussi des formes de contestation constituées au gré d'un parcours heurté. Critiquées par les enseignants, ces attitudes sont néanmoins relativement tolérées dans la mesure où elles questionnent plus les comportements attendus que les savoir-faire enseignés. La plupart des lycéens se plaignent du caractère artificiel des exercices proposés au lycée comme la découpe de tôle pour la fabrication de petits objets tels des cendriers ou comme l'utilisation des voitures d'ateliers. L'usage systématique des revues professionnelles avant le travail pratique sur les voitures suscite encore des difficultés chez ces élèves. Ne bénéficiant pas des avantages de la condition salariale, ils profitent cependant du fait de ne pas subir une position subalterne à laquelle ils auraient pourtant consenti s'ils étaient devenus apprentis. Non rémunérés, les lycéens ont le sentiment de ne pas bénéficier de ce qui fait la raison d'être de l'apprentissage d'un métier et refusent de porter les stigmates de la position d'ouvrier (d'où le rejet du bleu de travail). Les lycéens mécaniciens ou carrossiers ne s'identifient donc pas à des ouvriers, mais à des élèves rétifs à l'ordre scolaire. S'ils se disent ravis d'aller en stage, pour sortir de l'enceinte du lycée et se retrouver dans un univers professionnel, ils entretiennent un rapport ambivalent aux savoirs et au mode de transmission auxquels ils sont confrontés dans les garages. Appréciant d'être initiés à de nouveaux savoir-faire et d'être à distance de l'écrit, ils reprochent aux maîtres d'apprentissage de ne pas expliciter suffisamment les gestes professionnels. L'isolement par rapport aux camarades de classe et la crainte de commettre des erreurs sur les voitures ou de travailler sous le regard des clients pèsent aussi. Ils sont enfin nombreux à reprocher la pression quant à la maîtrise des gestes, le rythme de travail plus intense qu'au lycée et contestent leur assignation à des tâches répétitives, comme la pneumatique ou les vidanges, voire le fait d'être relégués à l'exécution du « sale boulot » (laver le garage). S'ils portent un regard globalement positif

sur cette période, c'est parce qu'ils savent que le stage est temporaire et qu'ils retrouveront rapidement des conditions pédagogiques de travail et les sociabilités amicales au lycée.

Au final, apprendre un métier au lycée permet une entrée progressive dans le monde du travail : les élèves fréquentent ponctuellement les entreprises et font l'objet d'une socialisation anticipatrice. Ils évitent ainsi une confrontation précoce et totale à la pénibilité du travail. Cependant, selon leurs parcours scolaires antérieurs et les conditions d'affectation dans les spécialités, ils s'approprient différemment cet entre-deux qu'offre le lycée professionnel. Les lycéens des métiers de l'automobile se montrent rétifs à l'ordre scolaire. Beaucoup regrettent de ne pas avoir été retenus en apprentissage et de ne pas bénéficier, notamment pendant les périodes de stage, de ce qu'ils considèrent comme ses avantages (salaire, statut professionnel). Lycéens de fait, ils ne se projettent pas dans la position d'ouvrier et résistent à la socialisation professionnelle anticipatrice du LP. Les lycéennes de la spécialité coiffure s'ajustent davantage au mode scolaire de transmission et apprécient d'être préservées des conditions salariales subalternes que subissent les apprenties. Elles profitent aussi des activités de loisirs proposées par le lycée. L'alternance et le mode pratique de transmission des savoirs dans des conditions salariales apparaissent ainsi ne pas représenter une solution universelle à la formation professionnelle.

### **Sophie Denave**

MCF en sociologie, Centre Max Weber, équipe MEPS,  
Université Lyon 2

### **Fanny Renard**

MCF en sociologie, Groupe de recherche sur les sociétés  
contemporaines, Université de Poitiers

# Agriculture et Écologie

## L'enseignement agricole au cœur d'une transition nécessaire

Jean-Marie Le Boiteux

*2 millions de paysans dans les années 70, moins de 400 000 aujourd'hui ! Un réchauffement climatique de plus de 2 degrés prévus pour les années à venir, dont plus de 20 % dus aux pratiques agricoles. Inéluctables ? Non, pas si des politiques publiques ambitieuses, accompagnées par l'enseignement et la recherche, sont mises en œuvre.*

Né en 1848, l'enseignement agricole français a surtout connu un essor à partir du début des années 60, sous l'impulsion d'Edgar Pisani, alors ministre de l'Agriculture. Mais il s'agissait surtout, à l'époque, d'une part de développer la scolarisation et la poursuite d'études des enfants d'agriculteurs et d'autre part de vulgariser et former aux techniques d'une l'agriculture plus productive destinée à rendre à la France son autosuffisance alimentaire, mise à mal par la guerre. S'en est ensuivi le développement d'une agriculture productiviste, obsédée par la course aux rendements, même lorsque ceux-ci se réalisaient en faisant fi des questions sociales, environnementales et des grands équilibres économiques et géopolitiques. Sans parler de l'impact induit par cette politique sur les pays en voie de développement, victimes de nos surplus alimentaires fournis à bas prix, au détriment de leurs agricultures vivrières.

### **Fin du XXème siècle : enrayer la désertification des campagnes**

Si d'un point de vue purement technique (rendement des cultures, performance de croissance des animaux destinées à la boucherie, production

laitière ...), cette politique a porté ses fruits, elle a parallèlement conduit à des catastrophes écologiques (pollution et érosion des sols, perte de biodiversité, production de gaz à effet de serre, assèchement des nappes phréatiques ...) autant qu'à des catastrophes sociales (endettement des agriculteurs et effondrement de leur revenu du fait de la chute des cours des produits alimentaires ...) et même économiques (chute des cours du blé, surproduction laitière). Et la politique agricole commune européenne de l'époque, en soutenant artificiellement les cours, a contribué à alimenter la spirale de la surproduction. S'en est ensuivi un exode rural massif et la désertification des campagnes. Les rares « exploitants agricoles » survivants ont peu à peu supplanté les nombreux paysans et leurs familles qui vivaient des ressources de la terre. Tout cela pour le plus grand profit des promoteurs immobiliers accaparant les terres à l'abandon, de l'industrie pétrochimique fournisseur d'engrais et de pesticides, des grands semenciers qui à travers les OGM s'approprièrent le vivant et de l'industrie agroalimentaire, qui, alliée à la grande distribution, tirait les prix vers le bas pour augmenter ses profits.

Il aura fallu attendre la fin des années 80 pour voir

le frémissement d'une opinion publique prenant conscience de la catastrophe en préparation à travers certains scandales : veaux aux hormones, maladie de la vache folle provoquée par une nourriture à base de farines animales, pollution des sols et des rivières, algues vertes en Bretagne, disparition des abeilles décimées par les insecticides agricoles. Parallèlement, de grandes mobilisations mondiales ont aussi contribué à la prise de conscience collective. Ce fut le cas notamment de la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, plus connue sous le nom de « Sommet de la Terre », en 1992 à Rio, de la COP 21 à Paris en 2015, mais aussi des marches mondiales pour le Climat, impulsées par la jeunesse depuis quelques années.

Mais inverser la tendance, pour des agriculteurs surendettés par une mécanisation à outrance et contraints au diktat de prix toujours plus bas imposés par la grande distribution ou les multinationales de l'agro-alimentaire, n'est pas chose aisée.

C'est là que l'enseignement agricole aurait dû jouer un rôle, bien au-delà de ce qu'il a, néanmoins, tenté de faire.

Le premier tournant pris par l'enseignement agricole a d'abord consisté à prendre en compte le déclin de la population agricole, lié à l'exode rural, et le besoin à la fois d'accompagner la mutation des emplois et celle du milieu rural, qui nécessitaient le développement de formations dans le domaine de l'aménagement du territoire. Ainsi, dans les années 80, les formations dispensées par l'enseignement agricole se sont fortement diversifiées dans des secteurs aussi variés que l'aménagement paysager, la gestion et la maîtrise de l'eau, la protection de la nature, la gestion de la faune sauvage, la forêt, l'agro-alimentaire, mais aussi dans le secteur des services à la personne en milieu rural. En conséquence, les effectifs d'élèves accueillis dans l'enseignement agricole ont fortement progressé durant cette période, mais la part des formations strictement agricoles y a fortement régressé, au point de ne représenter aujourd'hui que le quart de ses apprenants. Parallèlement, parti d'un enseignement très marqué par les formations professionnelles et technologiques, l'enseignement agricole a développé des formations générales scientifiques et l'offre de formation dans l'enseignement supérieur (BTS puis licences professionnelles) s'y est peu à peu étoffée. Ces évolutions se sont concrétisées dans les lois de 84, qui ont assigné à l'enseignement agricole des missions complémentaires à la mission d'enseignement,

comme l'animation du milieu rural, l'expérimentation et la vulgarisation ou encore la coopération internationale et plus récemment l'insertion.

### **XXIème siècle : imposer la prise en compte des enjeux écologiques reste difficile**

Mais jusque-là, si ces évolutions ont été utiles pour accompagner les mutations du monde rural, la prise en compte des préoccupations écologiques et environnementales étaient encore timides. Il aura fallu attendre les années 90, avec une prise de conscience d'acteurs isolés de l'enseignement agricole, bien souvent personnels de l'enseignement agricole public et la pression de l'opinion publique sensibilisée par les problématiques liées aux pesticides ou au réchauffement climatique, pour voir véritablement évoluer l'enseignement agricole sur ces questions.

Un tournant majeur a résulté de la loi d'orientation agricole de 1999, portée successivement par les Ministres Louis Le Pen, puis Jean Glavany, et qui a introduit dans la loi l'obligation de raisonner les politiques agricoles à l'aune des problématiques environnementales mais aussi sociales. Ainsi la loi du 9 juillet 1999 débute par ces mots : « La politique agricole prend en compte les fonctions économique, environnementale et sociale de l'agriculture et participe à l'aménagement du territoire, en vue d'un développement durable ». Cette loi, à travers l'instauration des « Contrats territoriaux d'exploitation » mettait en place des mesures incitatives au développement de nouvelles pratiques agricoles (mesures d'incitation financière mais aussi mise en place d'un accompagnement à l'installation ou à la conversion). Et l'enseignement agricole a alors été mobilisé pour accompagner ces évolutions.

Mais l'enseignement agricole, et en particulier l'enseignement agricole public, a alors eu à faire face à une résistance de la profession agricole, ou plus précisément du syndicalisme patronal agricole majoritaire, dont les intérêts financiers étaient étroitement liés à la conservation du modèle agricole en place depuis la fin de la guerre. Le rattachement de l'enseignement agricole au ministère de l'Agriculture, fortement sous pression des lobbies professionnels (agricoles, agroalimentaires) et de l'agrobusiness fournisseur d'engrais, de pesticides ou de biotechnologies, n'a pas non plus facilité cette dynamique. Et les années 2000, marquées par des politiques de régression des services publics et la

sacro-sainte maîtrise des dépenses publiques, qui ont vu disparaître des milliers d'emplois d'enseignants dans l'enseignement agricole public, ont aussi contribué à freiner cette dynamique au profit d'un enseignement privé en grande partie administré par une profession agricole conservatrice et réticente à des évolutions plus soucieuses des questions environnementales.

Si, sous la pression de l'opinion publique et des personnels, de plus en plus sensibles aux questions environnementales, les enseignements dispensés ont peu à peu intégré des notions d'agriculture biologique, de préservation de l'environnement (comme la maîtrise de l'utilisation des engrais et des pesticides), il aura fallu attendre 2013 et la loi d'avenir pour l'agriculture pour que soit officiellement promue la notion d'agroécologie et reconnue la nécessité, pour les formations agricoles, d'« enseigner à produire autrement ». Mais une fois encore, des mots à la pratique, les obstacles ont été nombreux à se dresser en travers du chemin des enseignants de l'enseignement agricole, de plus en plus convaincus que le système éducatif avait un rôle central à jouer pour faire évoluer les mentalités. Et leur mission reste difficile pour faire comprendre que les agriculteurs, s'ils étaient eux-mêmes victimes d'un système dans lequel on les avait emprisonnés, détenaient, en faisant évoluer leurs pratiques, les clés pour inverser la tendance, que ce soit en matière de qualité et de fertilité des sols, de biodiversité ou de réchauffement climatique.

Sentant le « vent du boulet », les tenants du capitalisme agricole ont tenté de surfer sur la vague écolo en mettant en avant de fausses solutions environnementales, comme par exemple, les biocarburants ou la méthanisation. Mais l'énergie dépensée par ces productions, tout comme le CO<sub>2</sub> prétendument économisé, non seulement sont largement dilapidés par les consommations liées à ces techniques de production, mais, par ailleurs, détournent les productions agricoles de leur vocation première, qui est de nourrir les populations. Elles incitent en outre au développement d'une agriculture industrielle, largement destructrice d'emplois.

Depuis des décennies, le Snetap-FSU, syndicat majoritaire dans l'enseignement agricole public, avec la CGT-Agri, Sud-Rural-Territoires, la Confédération Paysanne ou le Modef (Mouvement de défense des exploitants familiaux), avec d'autres partenaires (FCPE, associations environnementales, parlementaires), mène un combat acharné pour défendre un

modèle agricole qui préserve notre environnement et les équilibres internationaux, en même temps qu'il assure un juste revenu aux agriculteurs et une alimentation saine et de qualité accessible à tous. Unis depuis 2009 au sein du comité de défense de l'enseignement agricole public, toutes ces organisations sont convaincues que la Recherche Publique Agronomique Agricole et Vétérinaire et l'enseignement agricole public doivent être les moteurs de cette dynamique et doivent apporter aux paysans, en France et dans le monde, les connaissances et diffuser le fruit de la recherche, tous deux nécessaires à l'essor d'une agriculture nouvelle qui concilie préservation de l'environnement et accès à une alimentation de qualité pour tous.

Mais pour cela, ce comité doit aussi combattre les réminiscences d'un modèle d'agriculture, avide de profits à court terme pour une minorité, mais qui a pourtant montré ses limites. Il s'est ainsi mobilisé, par exemple entre 2014 et 2018, aux côtés de la Confédération Paysanne, contre l'implantation de la ferme des 1000 vaches dans la Somme ou encore actuellement, contre l'implantation du projet Hectar dans les Yvelines, impulsé par le milliardaire, géant du Net, Xavier Niel (patron de Free), projet d'une école promouvant une agriculture connectée. En faisant miroiter une agriculture « moderne » et qui « économise » les produits chimiques, c'est en fait le modèle préexistant d'une agriculture productiviste que ces technologies tentent de faire perdurer, en maintenant l'endettement des agriculteurs à un niveau insupportable, les rendant toujours plus dépendants des fournisseurs de technologies, tout en continuant à piller les ressources naturelles de la planète et à dégrader notre environnement.

La recherche publique française, aidée par notre enseignement agricole public pour valoriser et vulgariser ses résultats, constituent une richesse pour notre pays qu'il est urgent de sauvegarder. Au regard des questions environnementales qui restent devant nous et qui dépassent le cadre national, il est même nécessaire de les développer et de les faire rayonner sur le plan international, car les problèmes environnementaux ne peuvent être raisonnés et traités qu'à l'échelle de la planète. C'est ce défi qui est aujourd'hui devant nous.

### **Jean-Marie Le Boiteux**

Professeur de Biologie-Écologie dans l'enseignement agricole public  
Secrétaire général du Snetap-FSU de 2009 à 2020.  
Membre de l'Institut de Recherches de la FSU

# Des filles des milieux populaires au LP : entre soumission et résistance

Séverine Depoilly

*En 2020, le LP accueille 59 % de garçons et 41 % de filles. Elles sont formées pour 65 % d'entre elles dans des Bac pro des secteurs du service, et pour 12.5 % dans des Bac pro des secteurs de la production (MEN, 2020). Quelle place occupent les filles au LP ? Quelles places conquièrent-elles ?*

## **Le LP, instrument de reproduction d'un ordre social genré ?**

Au LP, les filles apparaissent doublement dominées. D'une part, elles sont formées dans des spécialités qui tendent à reproduire les rôles de sexe traditionnellement associés au féminin. C'est par exemple le cas des filières du secteur sanitaire et social qui accueillent 90 % de filles et visent notamment la professionnalisation du travail domestique (ménage et cuisine) et forment aux pratiques du care (soins d'hygiène aux personnes dites vulnérables). D'autre part, les spécialités de formation de même que les diplômés qu'elles préparent leur permettront rarement de s'affranchir d'un certain salariat d'exécution marqué, peut-être davantage pour elles que pour leurs homologues masculins, par les bas salaires, la précarité, les horaires flexibles, les risques du chômage.

Plusieurs types d'explication ont été mobilisés pour

expliquer la permanence de cette division des sexes particulièrement défavorable aux filles. Pour un certain nombre de sociologues influencés par les théories de la reproduction (Baudelot, Establet, 1992, Pahleta, 2012), les orientations des filles dans des filières conformes aux attendus de leur sexe seraient le fruit de l'accomplissement d'un habitus de docilité, de soumission notamment constituée dans l'ordre de la socialisation familiale. En réponse à ce type d'analyses, et peut-être par souci de mieux reconnaître la part agissante des filles dans le tracé de leurs trajectoires scolaires et professionnelles, d'autres sociologues ont davantage pensé les « choix » scolaires comme résultant d'un processus d'anticipation et d'adaptation aux réalités du monde du travail ou d'une vie familiale future.

Suivant ce raisonnement, le LP ne semble pouvoir être considéré que comme la simple caisse de résonance d'inégalités constituées ailleurs, dans la famille, dans le monde du travail, sur le marché

de l'emploi. Nous nous proposons de faire un pas de côté par rapport à ce type d'analyses qui ne nous semblent pas réussir à saisir la complexité de processus sociaux qui ont au moins autant à voir avec des mécanismes de domination qu'avec des formes d'appropriation active, par les élèves, de leurs trajectoires de formation. Nous ferons en effet ici une double hypothèse : si le LP participe à produire et reproduire les inégalités sociales et sexuées par ses configurations de classe, ses contenus de formation, son organisation et l'action, le plus souvent certes inconsciente mais aux effets néanmoins réels de ses agents scolaires, l'expérience que les élèves font du LP ne se réduit pas à celle de la domination.

Notre argumentaire prendra appui sur des enquêtes ethnographiques conduites depuis une dizaine d'années dans différents LP des secteurs tertiaires, de l'industrie et du bâtiment, inscrits dans des territoires urbains et ruraux. Quelles que soient les filières de formation considérées, qu'elles soient en position minoritaire ou majoritaire, les filles font l'objet d'un travail socialisateur qui ne se réduit pas à l'apprentissage de gestes et de techniques professionnelles mais qui, parce qu'ils véhiculent aussi des normes, des valeurs, rappellent les filles à un certain ordre social genré. Pourtant, ces filles ne sont pas les réceptacles passifs de ce travail socialisateur, elles font bel et bien des choses de ce que l'on souhaite faire d'elles. C'est dans le mouvement dialectique entre domination et résistance que peut le mieux se saisir la réalité des vécus scolaires des filles rencontrées dans nos enquêtes.

Sans donc nier les rapports de domination qui enserrant les expériences de formation des filles et dont il convient de prendre la juste mesure, nous tenterons ici de rendre compte de ce que nous avons pensé comme pratiques de résistance mobilisées par ces dernières dans l'école, pratiques qui brouillent, dans une certaine mesure, les règles du jeu de la domination. Précisons ici ceci : l'attention portée aux expériences des filles ne signifie pas que nous considérons que celles des garçons soient exemptes de tout rapport de domination. C'est en réalité dans l'analyse relationnelle de ce qui s'impose aux filles comme aux garçons qu'on peut mieux saisir la densité des processus par lesquels opèrent les inégalités socio-sexuées distinctement pour l'un comme pour l'autre sexe.

Les modalités du rappel à un ordre social genré

Qu'elles soient scolarisées dans des filières de formation mixtes, plutôt féminines ou masculines, les filles sont rappelées à un certain ordre social et sexué, (Depoilly, 2021) qui vise la transmission d'un répertoire de manières d'être et de faire jugé nécessaire à la professionnalisation des élèves.

Le rappel à l'ordre social et sexué s'opère peut-être d'abord, pour les filles, par et sur les corps. Les bonnes dispositions corporelles, la juste esthétique de soi, bref, le contrôle de l'apparence qui sont particulièrement travaillés dans le cadre de dispositifs particuliers telles les journées « tenues professionnelles » ou dans le cadre des ateliers de pratique opèrent comme marqueur de la capacité des filles à prendre de la distance à l'endroit des codes corporels, langagiers, vestimentaires qui ont cours dans l'ordre de la vie juvénile et dont certains peuvent être désignés, par les agents scolaires, comme trop vulgaires ou outranciers. Le contrôle des corps sert en réalité l'encadrement moral des filles avec des degrés d'intensité variables suivant les filières de formation considérées. La bonne tenue corporelle et langagière est supposée manifester la décence morale des filles.

Le rappel à l'ordre social et sexué peut ne pas seulement opérer par le biais des contenus de formation et de ses exigences de professionnalisation. Il fonctionne dans l'ordre des quotidiens scolaires les plus ordinaires où les filles sont rappelées à la nécessité de savoir garder leur juste place au risque d'être dépréciées, délégitimées sur le plan scolaire. Les filles peuvent ainsi se trouver exclues de la compétition ou du travail scolaire par les rebuffades, les moqueries et les insultes, notamment celles à caractère sexuel et pornographique, qui visent à les priver de la prise de parole ou à la décrédibiliser. Lorsqu'elles sont scolarisées dans des filières exclusivement masculines les mises à l'épreuve peuvent être nombreuses (Lemarchant, 2017), elles peuvent être exclues du travail sur machine. Cette exclusion qui vise à leur rappeler le désajustement de leur corps au travail physique fonctionne comme infériorisation du féminin et comme rappel à la nécessité de ne pas contester le monopole des hommes sur certains domaines de pratiques et de savoirs.

### **Des pratiques de résistance comme appropriation hétérodoxe de l'ordre scolaire**

Pourtant, les filles ne sont pas sans réponse face

## Bibliographie

Séverine Depoilly, « **Filles en lycée professionnel : quand la socialisation juvénile peut bousculer les socialisations scolaire et professionnel** », Formation-Emploi, n°150/1, 2021

Clotilde Lemarchant, **Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles**, PUF, 2017

Prisca Kergoat, **De l'indocilité. Apprenti.e.s et élèves de lycées professionnels à l'école et au travail, Habilitation à diriger des recherches**, Université de Poitiers, 2018.

Ministère de l'éducation nationale (MEN), **Repères et références statistiques**, 2020.

Ugo Pahleta, **La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public**, PUF, 2012.

à ces rappels à l'ordre des normes de genre dont elles font l'objet. Nous donnerons ici quelques exemples de ce que nous avons nommé des « pratiques de résistance ». Nous ne déduisons pas, mécaniquement, de l'existence de ces pratiques des effets possiblement émancipateurs sur les expériences de formation des filles. Le raisonnement serait bien trop rapide. En revanche, nous pensons possible de considérer ces pratiques comme les manifestations d'une certaine « indocilité » (Kergoat, 2018) des filles qui, au moins partiellement subversives, installent du jeu dans la domination et montrent des formes d'appropriation hétérodoxe des logiques de socialisation scolaire propres aux LP.

Alors que les filles ont souvent été désignées comme dociles ou soumises, les manières dont elles se mettent au travail résistent aux réquisits scolaires traditionnels. Elles sont à la fois dans l'ordre des préoccupations juvéniles et dans celles des activités scolaires d'apprentissage. Les discussions relatives aux vies juvéniles, familiales, amoureuses cohabitent avec l'activité scolaire. Les manières de tenir son corps (déplacements intempestifs, sans raison apparente, ni autorisation de (l'enseignant.e), et de parler (voix fortes, usages d'un langage vulgaire, ordurier, rires tonitruants, usage de la vanne) peuvent déstabiliser l'ordinaire des salles de classe. Les activités illicites déployées (usage du smartphone, grignotage, lectures de magazines ou de livres, coiffage, maquillage) et précautionneusement dissimulées sont légion. Si ces pratiques n'ont pas pour premier objectif de provoquer l'enseignant.e ou d'empêcher le travail, elles n'en manifestent pas moins des appropriations ambivalentes, hétérodoxes des exigences scolaires. Ainsi, nombre de filles observées s'accrochent des situations scolaires d'apprentissage, répondent partiellement à certaines de ses nécessités mais dans le même temps, elles imposent leur propre rythme à l'activité scolaire en revendiquant notamment le droit à profiter de leur jeunesse.

Mais c'est aussi en adoptant des stratégies plus défensives qu'elles résistent à ce que l'on tente de leur imposer. Un certain nombre d'entre elles revendiquent leur force de caractère dans leur rapport aux pairs, du même sexe et du sexe opposé, et dans leur rapport aux adultes. Disposer d'un caractère fort, c'est montrer que l'on n'a pas peur qu'il s'agisse de se défendre verbalement ou physiquement en cas de provocation, de dire les

choses franchement en face à face ou de répondre au coup pour coup aux rebuffades, moqueries ou insultes. Souvent, en s'opposant frontalement, physiquement, elles franchissent les frontières les plus traditionnelles de l'ordre du genre qui leur imposent retenue, discrétion, soumission.

La résistance prend aussi des formes plus subtiles dans le rapport que les filles construisent au travail, dans les situations de stage. Ainsi, peuvent-elles âprement réussir à négocier certaines places en stage, éviter certains types de tâches associées aux conditions de travail qu'elles jugent les plus pénibles ou, au contraire, défendre leur droit à occuper certaines places dans les environnements de travail les plus masculins, souvent les plus rétifs à leur présence.

S'intéresser aux parcours de formation des filles de milieux populaires suppose de complexifier les données de l'analyse en assumant le fait suivant : les expériences scolaires et de formation des filles en LP sont travaillées par des rapports sociaux de domination de sexe, de classe, de race, d'âge. Mais, les filles ne sont jamais sans réponse face à ces injonctions à être et à faire certaines choses. Les logiques socialisatrices juvéniles, mais aussi familiales – logiques que nous n'avons pu discuter ici – constituent un support relativement puissant pour une appropriation hétérodoxe et « en distance » des normes scolaires et professionnelles, genrées et classées, qu'on tend à imposer à ces filles des milieux populaires scolarisées en LP.

**Séverine Depoilly,**

Maîtresse de conférences en sociologie  
à l'Université de Poitiers,  
Laboratoire Gresco.

# L'invisible diversité des Lycées Professionnels

Vincent Troger

*Mal connu des médias et du public, peu étudié par les sociologues et les historiens, l'enseignement professionnel est l'objet d'une perception globale plutôt défavorable qui méconnaît sa diversité et la variété de son public. C'est l'objet de ce texte d'en éclaircir certains aspects.*

Les discours experts ou médiatiques dominants sur les lycées professionnels tendent à présenter la voie professionnelle comme une entité homogène. Elle est le plus souvent décrite ou analysée à partir d'une caractéristique supposée représentative de l'ensemble de la filière : orientation subie, public populaire, taux élevés de décrochage ou de violence... À l'inverse, il est devenu commun, tant dans les discours experts que dans les médias, de différencier systématiquement les lycées et collèges généraux selon leurs contextes sociaux, géographiques ou structurels (établissements « de centre-ville », « péri-urbains », « ruraux » ou « de quartiers déshérités », petits ou grands établissements).

Les lycées professionnels sont pourtant tout autant hétérogènes que les autres établissements de l'enseignement secondaire. L'objet de ce texte est de le rappeler, notamment au travers des résultats de trois enquêtes sur les élèves de LP qui ont mis en évidence l'importance des particularités socio-économiques des espaces régionaux dans lesquels les LP sont installés, mais aussi les différences significatives que masque l'apparente homogénéité sociale de leurs publics. Alors que se succèdent depuis quatre décennies les réformes de la voie professionnelle, il importe d'insister sur cette complexité pour essayer d'échapper

aux discours réducteurs et misérabilistes généralement tenus à l'égard de l'enseignement professionnel.

## **Une géographie différenciée des espaces socio-éducatif**

La géographie de l'école que publie la DEPP en 2021 propose deux cartes sur l'enseignement professionnel qui illustrent les contrastes et les contradictions propres à cette filière. La première montre la forte différenciation territoriale de la baisse des effectifs dans les lycées professionnels de 2009 à 2019 sur le territoire métropolitain : pour une moyenne nationale de 8%, cette baisse est en fait comprise entre 10 et 30% dans les régions du quart nord-est de la France. Partout ailleurs en revanche, c'est-à-dire de la Bretagne à la région Provence-Alpes Côte d'Azur, exception faite de l'académie de Limoges, les effectifs sont presque stables. La seconde carte est celle qui illustre la répartition territoriale des tendances dominantes de l'orientation en fin de troisième. Elle permet de constater que les régions caractérisées sur la première carte par leur fort taux de baisse des effectifs de LP sont paradoxalement celles où les taux d'orientation vers l'enseignement professionnel restent les plus forts, et inversement.

(1) Stéphane Beaud, *80% au bac... et après, ? La découverte*, 2003.  
(2) Vincent Troger, Pierre-Yves Bernard, James Masy, *Le baccalauréat professionnel impasse ou nouvelle chance ?* PUF, 2016.  
(3) Aziz Jellab, *Sociologie de l'enseignement professionnel*, Presses universitaires du Mirail, 2008.

Pour tenter de comprendre cette apparente contradiction, on peut se risquer à quelques hypothèses. Deux enquêtes conduites sur la scolarisation de la jeunesse populaire de ces régions permettent d'éclairer ces données.

La première est celle que Stéphane Beaud a conduite entre 1990 à 2000 près de Montbéliard auprès de jeunes étudiants d'origine populaire et issus de l'immigration maghrébine<sup>1</sup>). Beaud montre que le LP était pour ces jeunes exclusivement associé au « risque du chômage », la crainte de devenir « esclave » en usine, et qu'ils voulaient majoritairement « viser très haut » pour échapper à l'enfermement dans le « bas » de la société. Entre les emplois non qualifiés à l'usine et les études longues, ils n'envisageaient pas de « voie médiane, et surtout pas de formation professionnelle initiale ».

Dans une seconde enquête conduite dans seize établissements de Loire Atlantique entre 2009 et 2013<sup>2</sup>, c'est un public beaucoup moins hostile au LP qui a été rencontré. 81% des 500 élèves interrogés au moment de leur première année de formation en 2009 avaient demandé en premier choix une formation en LP ou en apprentissage, et 60% d'entre eux avaient prévu de poursuivre leurs études, très majoritairement en BTS, après leur baccalauréat professionnel. La proportion restait la même après trois ans d'études au LP. D'assez nombreux élèves de ce public formulaient un projet de formation et d'insertion bien informé tant sur les compétences attendues dans la branche où ils souhaitaient s'insérer que sur les itinéraires de formation les plus pertinents.

Trois facteurs déterminants semblent pouvoir être retenus pour comprendre les différences entre les publics de ces deux premières enquêtes, qui sont par ailleurs homogènes en termes de PCS, les catégories populaires y étant systématiquement surreprésentées.

La première est celle de l'immigration. Les étudiants interrogés par Beaud étaient tous d'origine maghrébine. Ils témoignaient des préjugés dont ils étaient victimes et qui avaient tendance à s'aggraver vis-à-vis des « jeunes de quartiers », systématiquement associés à une réputation de violence et de

délinquance. Réputation dont on sait qu'elle est souvent corrélée à une discrimination à l'embauche, notamment au moment de la recherche d'une entreprise d'accueil pour les stages. À l'inverse, dans l'enquête de Loire Atlantique, un seul témoignage de ce type a été enregistré. La région du grand ouest est restée à l'écart des grands flux d'immigration des années postérieures à la seconde guerre mondiale, et dans l'enquête, moins de 20% des élèves interrogés avaient un père ou une mère nés à l'étranger. Les LP n'y sont donc pas ethnicisés, ce qui écarte le sentiment de discrimination que les élèves très majoritairement d'origine immigrée ressentent dans les banlieues des grandes métropoles et qu'Aziz Jellab a documenté dans son travail<sup>3</sup>.

Le seconde différence est celle de l'emploi. Le déclin des industries minières et métallurgiques a transformé le nord et l'est de la France en terre de déshérence. Les milieux populaires y ont été laminés par la brutalité de la désindustrialisation et du chômage. À l'inverse, le département de Loire Atlantique, comme la majeure partie du grand ouest et, dans une moindre mesure, de certains départements du sud-ouest, se caractérise par un taux de chômage bas. S'y est ainsi maintenue une classe populaire rurale ou péri-urbaine peu touchée par le chômage, qui trouve des emplois autour des villes de Nantes et Saint Nazaire dans un tissu assez dense de PME et de quelques grandes entreprises. Une population encore ancrée dans une tradition d'emplois d'ouvriers, d'employés ou d'indépendants qui restent l'objet d'une reconnaissance sociale.

La troisième différence, très corrélée à la précédente, est celle des conditions de vie et de logement. Les jeunes étudiants francs-comtois rencontrés par Beaud résidaient dans de grandes cités HLM relativement ghettoïsées, comme d'ailleurs la majorité des publics de LP des banlieues des grandes métropoles. À l'inverse, une part significative des familles des publics interrogés dans l'enquête de Loire Atlantique résidait dans des maisons indépendantes des zones péri-urbaines ou rurales, et un certain nombre d'entre elles avaient accédé à la propriété. Ce mode de vie est très dépendant de l'usage d'automobiles (et des deux roues pour les jeunes), mais il offre des

conditions de vie beaucoup moins oppressantes que dans les cités de banlieues.

On peut dès lors penser que l'enseignement professionnel, initialement très développé dans le nord et l'est en raison de la densité des emplois industriels, y a rapidement perdu ses débouchés. L'orientation y reste plus forte parce que l'offre de formation y est élevée, mais la désaffection des publics populaires y est proportionnelle à la dégradation des conditions de d'emploi et de vie d'une population ouvrière fortement ethnicisée. A l'inverse, dans les régions de l'ouest traditionnellement plus rurales, l'enseignement professionnel concernait un public plus restreint, mais auprès duquel il a conservé une relative attractivité dans un contexte économique plus dynamique et des conditions de vie populaires moins soumises à déshérence des quartiers suburbains.

### **Les élèves de LP, des lycéens (presque) comme les autres**

Une troisième enquête, conduite par Prisca Kergoat<sup>4</sup> confirme qu'il est nécessaire de mieux appréhender la diversité du public des LP.

L'enquête a eu lieu dans quatre LP de deux régions très différenciées, l'Île de France et Midi-Pyrénées, et a interrogé les élèves sur leur vécu et l'autoévaluation de leurs résultats et de leurs parcours. Elle a permis de distinguer cinq groupes d'élèves, qui s'échelonnent entre celles et ceux qui s'estiment satisfaits tant de l'ambiance de l'établissement que de l'intérêt de la formation et de la profession qu'ils ont choisie, jusqu'à celles et ceux qui rejettent en bloc l'expérience de scolarisation qu'ils ont vécu. On retrouve dans les déterminants de cette différenciation des publics les mêmes facteurs que ceux mis en évidence par les enquêtes précédentes (chômage dans la famille, origine immigrée, représentation positive ou négative des métiers), mais aussi d'autres qui tiennent à l'ambiance des établissements ou à la qualité de l'accueil par les entreprises. Les auteurs concluent que « l'expérience du LP se construit non pas uniquement en fonction des conditions d'orientation et de la construction du projet professionnel, mais aussi des relations interpersonnelles qui

se jouent dans l'enceinte de l'établissement, de l'entreprise, de la famille et des enjeux propres à la problématique adolescente ».

Ainsi étudié, le public des LP paraît à la fois beaucoup moins homogène que le discours dominant tend à le faire apparaître, et plus proche des autres publics de l'enseignement secondaire par les tensions internes et les modes de relations interpersonnelles qui le caractérisent. Cette tendance a logiquement été renforcée par la baisse des redoublements et la réforme du baccalauréat professionnel en trois ans (2008) qui ont rapproché les parcours des élèves de LP de ceux des élèves de lycées généraux et technologiques. L'enquête de Kergoat, comme celle, antérieure, de Jellab, met en scène des élèves qui, comme les autres, traversent avec plus ou moins de succès le processus de construction de soi propre à l'adolescence. La relation avec les pairs, les comportements genrés, la relation aux enseignants, la congruence ou non entre les études et les aspirations personnelles construisent une multiplicité de configurations qui rappellent celles que l'on connaît dans les collèges et les lycées. De la même manière que pour les autres niveaux de scolarisation secondaire, ces différentes configurations sont souvent très liées aux situations familiales : père chômeur ou non, parents nés en France ou non, famille monoparentale, mère en emploi ou au foyer, fratries, insertion de la famille dans un réseau professionnel... Dans l'enquête précitée sur les LP de Loire Atlantique, il était par exemple apparu que le projet de poursuite d'études après le bac des lycéens était significativement corrélé au fait que la famille était propriétaire de son logement. Propriété, on l'a vu, rendue plus accessible aux familles populaires dans le contexte socio-économique de la région.

Pour autant, les publics de LP présentent aussi un caractère propre que toutes les enquêtes à leur sujet ont relevé : l'importance qu'ils accordent à la qualité de l'encadrement. Toutes les enquêtes citées ici font le constat de la blessure narcissique dont une part majoritaire de ces publics témoigne à propos de leur scolarité au collège. L'écoute et l'empathie des enseignants de LP sont dans leurs discours fréquemment opposées à la distance manifestée par ceux des collèges, dont ils disent avoir souffert.

*(4) Prisca Kergoat, Filles et garçons de lycée professionnel, diversité et complexité des expériences de vie et de formation », Éducation et Formation, mai 2017.*

On peut pour conclure brièvement évoquer le classement des lycées professionnels publié cette année par la revue « L'étudiant ». Les LP obtenant les meilleurs résultats sont « des lycées dits "accompagnateurs", qui savent garder leurs élèves au sein d'une équipe stable (...), des petits lycées ( ...) établis dans des petites et moyennes villes, allant de 2.000 à 13.000 habitants ». Une manière de synthétiser ce que ce texte a tenté de montrer. D'une part il existe des espaces socio-économiques régionaux dans lesquels les LP répondent aux attentes d'un public qui s'est mal adapté aux conditions de scolarisation des collèges mais dont la majorité n'est pas radicalement différente des autres adolescents ; ces espaces échappent cependant souvent à la perception des politiques comme à la perspicacité des chercheurs. D'autre part il existe de nombreux LP où les équipes d'enseignants savent accompagner les réussites de leurs élèves ; mais cette réussite ne semble pas attirer l'attention des concepteurs des réformes, même ceux qui prônent l'école de la confiance.

### **Vincent Troger**

Maître de conférences honoraire,  
Chercheur au Centre de Recherches en Éducation de Nantes

**Rapports, projets ministériels et expressions politiques ne cessent d'affirmer leur volonté de revaloriser l'enseignement professionnel. Mais, au-delà des discours, qu'elle a été la réalité des transformations engagées depuis la rentrée 2020 ?**

La transformation de la voie professionnelle est engagée depuis 2018, elle est en réalité à l'opposé d'un objectif affiché de revalorisation. Elle est d'ailleurs d'une grande brutalité contre le projet de démocratisation scolaire et d'émancipation porté par le mouvement syndical de transformation sociale. Le décret fondateur de cette réforme qui définit les grilles horaires d'enseignement annuel en est une preuve implacable. Par exemple les élèves de CAP, majoritairement issus de la grande difficulté scolaire, ne bénéficient dorénavant que d'une seule heure hebdomadaire de français, quand ceux de baccalauréat professionnel n'ont plus que 3,5h au lieu de 5,5h auparavant pour assimiler les programmes de lettre, d'histoire et d'enseignement moral et civique. Tous les programmes ont été modifiés au profit d'un

apprentissage très manichéen des notions et d'une vision de la société très libérale : les chapitres sur les droits du travail ou sur la République et les faits religieux ont été purement supprimés et les notions ne sont que saupoudrées au fil de thèmes généraux. Qui peut croire qu'en réduisant d'autant les temps d'enseignement des disciplines générales et en supprimant un enseignement rigoureux de notions pour des jeunes, qui souvent cumulent des difficultés sociales et scolaires majeures, on reste à même de développer les esprits critiques des futurs citoyen-nes formé-es dans nos établissements.

Les disciplines professionnelles ont elles aussi été rognées pour instaurer des dispositifs prétendument pédagogiques. C'est le cas du « chef d'œuvre », impossible à concrétiser dans la majorité des filières et n'apportant aucune plus-value pour les jeunes. Ce dispositif relève en réalité d'une commande

# l'entretien

Avec Sigrid Gérardin

co-secrétaire générale du SNUEP-FSU.

politique permettant au ministre de parader dans les médias – son objectif étant de s'adresser à une opinion bien éloignée des enjeux des lycées professionnels et de la convaincre. Les secondes professionnelles sont maintenant regroupées en « familles de métiers » qui concentrent jusqu'à sept diplômes formant à des métiers souvent très éloignés les uns des autres. La spécialisation au diplôme est donc décalée en classe de première réduisant encore d'un an la préparation à un métier. On le comprend ici avec ces quelques exemples : quand le ministre évoque « l'excellence » pour vendre sa réforme, c'est l'objectif inverse qu'il poursuit. Quand il convoque une prétendue revalorisation c'est en réalité un véritable démantèlement qu'il organise minutieusement. Et pour être précise : cette réforme désorganise complètement les lycées professionnels, augmente les inégalités entre établissements, entre filières,

entre disciplines et entre élèves. Elle met clairement à mal l'engagement des personnels à faire réussir tous les jeunes et la possibilité de mener à bien nos métiers de professeurs de lycées professionnels. Néanmoins, conforme aux choix politiques de ce gouvernement, cette réforme participe à supprimer allègrement des postes dans le service public d'éducation : 750 postes en moins dans la voie professionnelle depuis 2018. Et surtout, conjuguée à la loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel », la réforme Blanquer de la voie professionnelle poursuit un objectif à peine masqué, extrêmement réactionnaire et dangereux : le transfert de l'enseignement professionnel public vers les organisations patronales. Alors que l'apprentissage a fait la preuve de son inefficacité chez les jeunes non encore diplômés et qu'il représente un coût beaucoup plus important pour les contribuables, le ministre et le gouvernement le brandissent comme un système « magique » contre tous les maux de la société. En réalité leur but est d'exclure progressivement les lycées professionnels du champ du service public d'éducation. C'est un désengagement historique qui s'opère : celui de l'État dans sa mission de scolarisation de tous les jeunes – et plus particulièrement celles et ceux qui se destinent aux emplois d'employés et d'ouvriers.

## **La crise sanitaire vous a fortement impactés du fait de la spécificité de l'organisation des enseignements (ateliers, stages, ...). Quelles conséquences pour les élèves ?**

Si les élèves de lycées professionnels sont plus fortement percutés par la crise sanitaire, c'est d'abord et aussi du fait de leurs conditions matérielles de vie. Majoritairement issus des classes populaires, les familles possèdent certes assez souvent un équipement informatique mais ce matériel est généralement en partage avec l'ensemble de la fratrie ; nos élèves ne disposent quasi jamais de matériel informatique ni de connexion propre. De ce fait, ils sont aussi moins exercés aux managements des outils numériques. On le perçoit clairement lors des périodes de confinement : les élèves des filières du bâtiment, de la maintenance et de l'industrie se sont beaucoup moins adaptés à l'école à distance que les jeunes des

filiales tertiaires qui avaient déjà bénéficié d'ateliers informatiques au sein de l'école. Malgré des alertes récurrentes sur ces inégalités matérielles, le ministre a toujours refusé de mettre en œuvre un plan d'investissement (en équipement, en connexion...) pour les familles de nos élèves afin d'anticiper les problèmes en cas de nouvelles périodes d'enseignement en mode dégradé. Nos élèves sont aussi percutés plus fortement par la crise sanitaire car certaines disciplines professionnelles ne peuvent tout simplement pas être enseignées à distance. Construire un mur, conduire un engin de chantier, exécuter un dispositif de maintenance ne sont réalisables qu'en atelier. Certains gestes techniques combinés aux consignes de sécurité ne peuvent évidemment s'enseigner qu'en atelier sur des machines et en situation réelle. Les contraintes sanitaires ont obligé les établissements à fermer ou à diminuer les effectifs dans les ateliers donc à réduire les temps d'apprentissage pour chaque élève. Cette réalité pourtant très basique à appréhender a été et reste complètement niée par le ministre qui n'a évidemment rien envisagé, à cette rentrée encore, pour rattraper les retards d'apprentissage des deux années percutées par la crise sanitaire.

Une des spécificités des lycées professionnels est aussi l'alternance de période de formation à l'école et milieu professionnel. Or ces dernières ont été réduites ou annulées pour les élèves du fait des fermetures imposées de bon nombre d'entreprises d'accueil (commerce, hôtellerie restauration...). Trop obstiné à continuer d'imposer ses réformes coûte que coûte, il a fallu beaucoup de ténacité syndicale pour obliger le ministère à sortir des textes réglementaires pour pallier les problèmes des stages non faits. Le mépris du ministre pour la voie professionnelle a certainement été le plus emblématique durant la période des examens, puisque les élèves de lycées professionnels, contrairement à leurs camarades de lycées général et technologique, ont passé toutes les épreuves écrites et orales sans réels aménagements.

**Nombre de travaux sociologiques ont montré que l'orientation vers l'enseignement professionnelle se faisait pour beaucoup d'élèves non pas pour per-**

**mettre un projet professionnel mais par exclusion des voies générale et technologique faute d'un niveau scolaire jugé suffisant. Pour éviter cela, certains prônent une voie unique de formation jusqu'au bac. Cela vous semble-t-il souhaitable ?**

Instaurer une voie unique de formation jusqu'au bac présente le risque majeur qu'elle soit calquée sur les contenus et les attendus de la voie générale. Il est fort à parier que la culture et/ou les enseignements professionnels, si tant est qu'ils soient intégrés à ce parcours unique, ne soient considérés comme des disciplines optionnelles voire des enseignements de seconde zone. Il est fort à parier aussi que la notion d'excellence continue d'être pensée telle qu'elle l'est aujourd'hui – c'est à dire en maintenant une hiérarchie des disciplines, des implicites sociaux etc... où les « humanités » et les disciplines considérées d'avenir (numérique, intelligence artificielles) sont fortement valorisées au détriment des disciplines encore aujourd'hui dites « manuelles ». Quel intérêt présenterait alors une unique voie du lycée si certains enseignements servent en réalité à trier voire à reconstruire artificiellement des classes de relégation scolaire ? Le seul avantage serait certainement que des élèves parfaitement adaptés à la voie générale pourraient profiter d'un enseignement professionnel de quelques heures. Mais quels seraient les avantages pour nos lycéen-nes professionnels ? On milite par exemple pour que ces derniers bénéficient d'un enseignement de philosophie. Si cet enseignement est calibré sur celui des autres voies du lycée, il ne présentera aucun intérêt risquant même de les replacer en situation d'échec et de rejet. Il est parfaitement illusoire de croire que créer un lycée unique, dans le contexte scolaire et sociétal actuel, participerait à démocratiser le système scolaire. Il faut bien comprendre que l'enseignement professionnel est au cœur d'enjeux socio-économiques qui dépassent le seul cadre scolaire. Un projet d'unification des voies du lycées doit s'opérer dans un nouveau projet global de société.

**Quels sont les atouts fondamentaux d'une formation professionnelle sous**

**statut scolaire, en lycée professionnel par rapport à une formation en contrat d'apprentissage ?**

Avant d'énoncer les multiples atouts de la formation professionnelle scolaire, il est important de replacer ces deux systèmes dans leur histoire. L'apprentissage est un système hérité de la fin du XIX siècle - période où apprendre un métier ne pouvait se réaliser qu'avec un patron en entreprise et se réduisait en réalité à l'apprentissage du seul geste technique. Suite à des luttes victorieuses et des rapports de force favorables, la scolarisation de la voie professionnelle – c'est à dire la possibilité pour les enfants d'ouvriers et d'employés d'apprendre un métier dans un établissement public - est devenue réalité. Et l'enjeu ne concerne évidemment pas que le lieu d'apprentissage mais surtout ses contenus et ses finalités : apprendre un métier à l'école relève d'un projet politique d'égalité de démocratisation et d'une véritable ambition émancipatrice et citoyenne. Si l'apprentissage était voué à disparaître dans les années 70, il a bénéficié de nombreux plans de relance de la part des gouvernements successifs qui impliquent que les deux systèmes cohabitent encore aujourd'hui. Et malgré les coups bas portés aux lycées professionnels et les largesses financières, malgré la promotion à tous crins de l'apprentissage, ce sont toujours 650 000 jeunes, soit 1/3 de la jeunesse lycéenne, qui sont scolarisés dans les LP.

La voie professionnelle scolaire accueille tous les élèves sans distinction et développe des pédagogies et des enseignements qui prennent en compte l'évolution des jeunes dans toutes leurs dimensions. Les élèves progressent dans leurs connaissances et compétences mais aussi dans les postures professionnelles et scolaires qu'ils adoptent. Les « soft skills », compétences comportementales ou sociales prônées et exigées dans tous les textes relatifs à la formation professionnelle des élèves et des salariés, ne peuvent s'enseigner de manière isolée – sauf bien sûr si l'on assimile l'enseignement à une forme de dressage stupide. C'est en appréhendant les savoirs et savoirs faire professionnels que les élèves prennent conscience de l'importance de la rigueur, la sécurité, l'hygiène, le temps et la ponctualité par exemple. Dans le système par

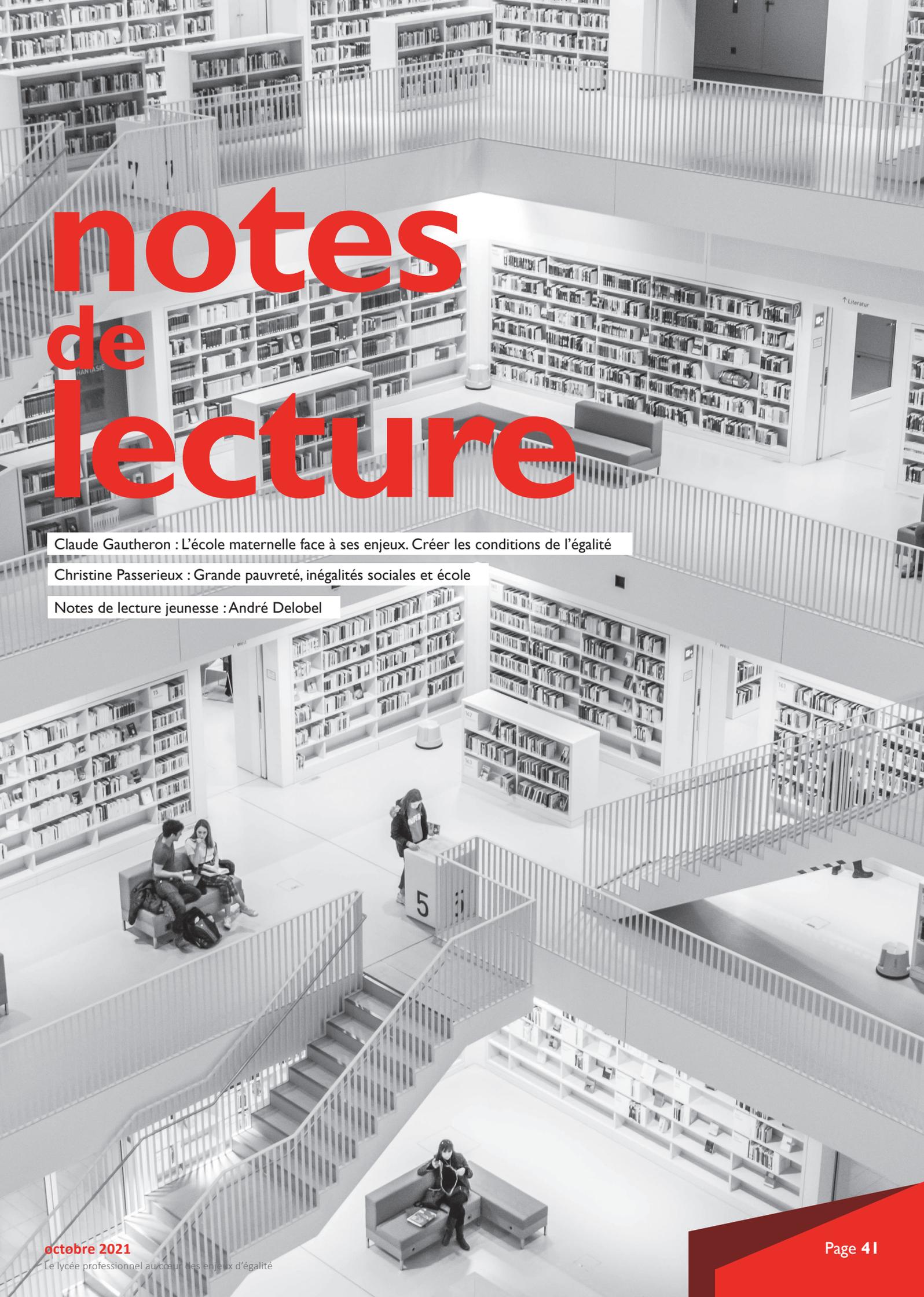
apprentissage, les droits à l'erreur et la progressivité n'existent pas. Les entreprises exigent des jeunes qui entrent en apprentissage tôt des attitudes extrêmement rigides. Et s'ils ne s'y plient pas, elles rompent immédiatement les contrats. Alors que le décrochage scolaire est de 12% dans la voie professionnelle scolaire (chiffre qui reste très élevé car aucune politique d'ampleur n'a été menée sur ce sujet) les taux de rupture de contrat d'apprentissage sont de 38% chez les mineurs - pouvant atteindre 50% dans certains secteurs comme celui de la restauration. La voie scolaire est donc plus sécurisante pour mener à bien leurs parcours. L'apprentissage est un système qui relève du droit du travail, les jeunes s'y orientent donc sur la base d'un entretien de recrutement et, sous statut de salarié-es, ils sont soumis aux aléas du code du travail et aux éléments qui caractérisent le monde du travail. Ainsi sont très majoritairement recrutés les garçons, plutôt blancs et de conditions sociales plus favorisées que les élèves de la voie professionnelle scolaire. Un atout incontesté de la voie scolaire est l'élévation du niveau de qualification par une plus grande possibilité de poursuite d'études. Et, dans le contexte de crise économique que nous traversons, chacun sait que le diplôme reste un rempart majeur contre les risques du chômage. Quand les ministères du travail comme de l'EN plébiscitent une prétendue meilleure réussite au diplôme et une meilleure insertion professionnelle pour promouvoir l'apprentissage, ils occultent évidemment tous ces éléments et surtout tous ces jeunes laissés au bord du chemin pour avoir été exclus, souvent de manière brutale, des entreprises et des formations.

## Conclusion

En France, les politiques publiques comme les lois, les dispositifs et les réformes concernant le travail ou l'école sont pensés comme si la population, dans sa globalité, était une population de cadres ou de cadres en devenir : preuve en est, l'urgence politique à mettre en œuvre des formations supérieures sur l'intelligence artificielle ou encore des accords, privés comme publics, sur le télétravail. Faisant cela et en l'absence de

perspectives d'ouvrir de nouvelles filières professionnelles répondant aux enjeux numériques ou écologiques, ils occultent une grande part de la population lycéenne. Comme ils occultent d'ailleurs la majorité des salarié-es qui n'a et n'aura pas accès au télétravail : employés et ouvriers représentent toujours 44% de la population active et leurs activités sont rarement télé-travaillables. Ces métiers, pourtant à forte utilité sociale, restent des métiers fortement dévalorisés : bas salaires, pénibilité physique et précarité des statuts.

Même s'il est envisageable de renforcer la voie professionnelle en y investissant enfin des moyens, prétendre la revaloriser isolément d'une véritable revalorisation des métiers auxquelles elle conduit restera insuffisant. Il faut s'attaquer aussi aux métiers fortement dépréciés avec un plan ambitieux qui passe certes par une revalorisation des salaires, des perspectives de carrières et des conditions de travail mais aussi par repenser sérieusement la hiérarchie actuelle des métiers à l'aune de la qualification des emplois, de la pénibilité des métiers et de leur utilité sociale. Cela nécessite aussi de renforcer les formations initiales qui conduisent à ces métiers par une amélioration de la qualité des formations qui sont dispensées dans les LP et par une nouvelle politique scolaire en matière d'orientations, de possibilité de passerelles et de parcours des jeunes. Il est indispensable d'élargir les cartes de formations afin de les rendre accessibles à tous les jeunes quel que soit leur ancrage géographique et qu'elles répondent aux enjeux environnementaux. Dans le contexte de crises sanitaire et économique actuelles, renforcer les lycées professionnels représente une véritable urgence sociale.



# notes de lecture

Claude Gautheron : L'école maternelle face à ses enjeux. Créer les conditions de l'égalité

Christine Passerieux : Grande pauvreté, inégalités sociales et école

Notes de lecture jeunesse : André Delobel



Note de lecture proposée par Claude Gautheron

# L'école maternelle face à ses enjeux. Créer les conditions de l'égalité

Sous la direction de **Christine Passerieux**,  
Les Éditions de l'Atelier, 2021, 138 pages

Pour des observateurs peu avertis, il semblerait que la maternelle ait été peu ou prou épargnée par le rouleau compresseur libéral qui abîme l'école depuis l'arrivée de Blanquer au ministère de l'éducation nationale. Pour lever cette illusion, il suffit de lire l'ouvrage collectif écrit sous la direction de Christine Passerieux « L'école maternelle face à ses enjeux » et de mesurer la distance entre le discours ministériel et les propositions qui y sont développées.

Si des intentions de démocratisation sont affichées par l'actuel ministre, les mesures d'obligation d'instruction dès 3 ans et la place centrale des évaluations du CP contredisent ses assertions et induisent dans les faits des pratiques d'enseignement contraires aux objectifs d'égalité qu'il martèle dans les médias. Parce que les pratiques ne sont pas neutres. Elles répondent, consciemment ou non de la part des enseignant-es, à une vision politique des finalités de l'école. A une école du tri social et de la sélection par les résultats scolaires, les chercheur-es et pédagogues qui prennent la parole dans cet ouvrage opposent une école

émancipatrice pour chacun-e et pour tous et toutes les élèves et ce, dès la maternelle. Ils et elles nous invitent à considérer la scolarisation, et tout particulièrement la scolarisation première, comme un engagement de l'élève dans un processus d'acculturation que le système scolaire et les enseignant-es doivent être en capacité d'initier, d'accompagner et d'encourager.

L'engagement de l'élève dans les apprentissages scolaires suppose, comme le souligne C.Passerieux, que son statut de sujet apprenant soit reconnu. Si la formule « l'élève au centre des apprentissages » revendiquée au cours du précédent quinquennat semblait mettre au second plan la dimension collective des apprentissages scolaires, l'auteure rappelle que le jeune enfant n'apprend jamais seul et que les interactions avec ses pair-es et avec les adultes référents mais aussi avec un milieu générateur de sens sont essentielles. La participation active à une production collective met en jeu des savoirs déjà acquis et des potentialités de développement méconnues par de nombreux élèves, en particulier ceux et celles dont la

culture familiale n'intègre pas ou peu les codes de l'école. En effet, la première source d'inégalité réside dans cette « étrangeté » du milieu et des attentes scolaires pour un grand nombre d'enfants qui devront se familiariser avec des pratiques qu'ils et elles ignorent et qui leur permettront pourtant d'accéder progressivement au statut d'élève.

Apprendre à dépasser la dimension affective spontanée de sa propre production pour parvenir à une production qui prend en compte les apports du groupe dans un projet partagé permet aussi à l'élève d'adopter une posture qui ouvre la possibilité de tous les autres apprentissages scolaires, à la maternelle puis dans les niveaux ultérieurs de la scolarité. L'identification et l'institutionnalisation des savoirs, spécificité de l'école, permettra de les rendre disponibles pour être opérants. Cette conception des apprentissages s'oppose clairement à celle développée dans les pédagogies en phase avec le discours libéral et centrées uniquement sur l'élève dont Céline Alvarez et d'autres tenants de la « pédagogie Montessori » se font les chantres.

L'acculturation est définie dans cet

ouvrage, non comme une transmission et une accumulation d'informations sélectionnées pour l'école pour être restituées mais comme une reconstruction personnelle et collective de savoirs produits antérieurement par d'autres et que chaque enfant doit s'approprier au travers d'activités porteuses de sens. Les savoirs sont alors envisagés comme des réponses à des questionnements réels des enfants que les situations d'apprentissage initiées par les enseignant-es et leur guidage ont fait émerger. Au fil de l'ouvrage des exemples sont donnés de la mise en œuvre de cette démarche qui relève de l'(auto) socioconstructivisme tant décrié par les détracteurs du « pédagogisme » qui nous gouvernent actuellement. Différents domaines d'apprentissages sont convoqués par des spécialistes de chacun d'entre eux (V. Boiron et M. Rebière pour le langage, A. Clerc-Georgy pour le jeu, J. Briand pour les mathématiques, P. Lamouroux pour l'éducation physique) et contribuent à mettre en évidence la cohérence de la démarche. A partir d'observations et d'exemples d'activités mises en place dans les classes, ils et elles éclairent le lien entre des pratiques professionnelles

et les principes d'égalité et d'émancipation de tous et toutes qui fondent leurs travaux. Ces exemples, choisis pour leur pertinence et leur lisibilité, n'enferment pas dans ce qu'il est convenu d'appeler une « méthode ». Leur caractère transférable invite au contraire les enseignant-es à observer, analyser et éventuellement réorienter leurs propres pratiques pour inscrire l'école maternelle dans un réel processus de démocratisation du système scolaire.

L'attachement des auteur-es au programme pour la maternelle de 2015 transparaît au fil de l'ouvrage et la préface de Viviane Bouysse, inspectrice générale très impliquée dans sa rédaction, en atteste. Si ce programme, fruit d'un travail de coopération inédit entre les différent-es acteurs-trices et partenaires de l'école maternelle a fait l'objet d'un consensus large au sein de la communauté éducative, sa mise en œuvre dans les classes a été contrariée par l'alternance politique de 2017. Cet ouvrage réactive les motifs qui ont prévalu à son écriture et l'ambition de démocratisation et d'émancipation de tous et toutes qu'il affirmait.

Parce que la démocratisation n'est

pas affaire de bonnes intentions ou d'obligations et de prescriptions mais qu'elle relève d'une articulation complexe entre des finalités de l'école clairement définies, des travaux de recherches en didactique et en pédagogie et des pratiques dans les classes relevant d'une professionnalité solide, « L'école maternelle face à ses enjeux » intéresse tout autant les professionnel-les de l'éducation que les décideur-es politiques susceptibles d'être confronté-es à l'exercice du pouvoir. Si l'école veut rompre avec l'assignation précoce des enfants issus des classes populaires à leur classe sociale d'origine, un chantier de formation des enseignant-es devra être rapidement ouvert pour leur redonner le pouvoir d'agir activement à la démocratisation de l'école et de la société. Ce livre constitue assurément un élément de cette reconquête.



Note de lecture proposée par Christine Passerieux

# Grande pauvreté, inégalités sociales et école

Sous la direction de **Choukri Ben Ayed**.

Berger Levrault, Au fil du débat, 202, 251 pages

**A** lors que les évaluations nationales et internationales ne cessent de dénoncer un système éducatif français particulièrement ségrégatif, le rapport entre grande pauvreté et difficultés scolaires reste un impensé de la politique éducative. Pourtant un élève sur cinq a des parents pauvres, soit quelques 3 millions de jeunes, ce chiffre datant d'avant la crise sanitaire. D'où l'intérêt très particulier de cet ouvrage alors que l'épidémie a mis en lumière ce qui était tu ou masqué et montré que des dispositifs ponctuels, ou encore la « bienveillance » (figure récurrente de la rhétorique ministérielle) demeurent inopérants.

Cet ouvrage interpelle toutes celles et ceux pour lesquels la lutte contre les inégalités relève de l'urgence sociale. Aujourd'hui ce ne sont pas les idées, les énergies ou les savoir-faire qui manquent pour faire face aux ravages de la grande pauvreté dans le champ éducatif. Ce dont nous avons besoin c'est d'une volonté collective d'en faire une priorité de l'action publique.

Les nombreuses contributions s'attachent à faire une analyse rigoureuse de l'état des lieux, de l'appauvrissement et l'affaiblissement d'une société d'où sont exclus une importante partie de ses membres empêchés de devenir des citoyens éclairés, autonomes et critiques. Nombre d'élèves ne s'y trompent pas : avoir plus d'esprit critique permet de ne pas avoir peur de ce que l'on pense, explique l'un d'entre eux.

La question de la pauvreté ne peut se résoudre ponctuellement, car elle ne concerne pas seulement les familles pauvres mais bien l'ensemble de la société. L'un des intérêts de l'ouvrage est qu'il ne se satisfait pas de dénoncer. Très loin de céder à une approche misérabiliste, il récuse le fatalisme en relatant des possibles déjà expérimentés sur des terrains divers. En cela il est d'une importance majeure alors que le projet ministériel pour l'éducation est une remise en cause permanente d'un accès égal à la culture scolaire.

Mais là n'est pas le seul intérêt. Le parti pris est particulièrement stimulant : le croisement de contributions

de chercheurs, institutionnels, élus, acteurs de terrain, dont les points de vue parfois divergent, se fait dans une forte convergence pour dénoncer et refuser la naturalisation de la pauvreté (non un fait social naturel, mais une construction qui se joue aussi à l'école, dès les premières années), et affirmer que les enfants de pauvres ne sont pas de pauvres enfants, pas plus que leurs parents ne sont démissionnaires. Ils réfutent l'assimilation de la pauvreté à des manques, des handicaps, des écarts à la norme et appellent à interroger l'ordinaire plutôt que de stigmatiser la différence. L'objectif commun est de donner à tous les instruments de l'émancipation intellectuelle et sociale.

Car il s'agit moins de promouvoir des réussites individuelles que de réduire les inégalités de classes sociales. La diversité des points de vue inscrits dans des approches singulières mais animées du même projet de démocratisation crée une dynamique qui engage les lecteurs à la « dispute » politique comme moteur de la réflexion tout autant que de l'action, invite à interroger son propre regard socialement centré pour qu'une

école qui fasse place aux pauvres ne soit pas une école de pauvres.

Si c'est l'ensemble de l'écosystème de la société qu'il faut examiner, une transformation du système scolaire de l'école s'impose pour que l'école ne soit plus un lieu de tri social. Le chantier est énorme mais il ne sert à rien d'attendre « le grand soir » comme en témoignent les expériences de terrain relatées dans l'ouvrage.

Organisation scolaire, stabilisation des réformes, moyens donnés aux enseignants, valorisation du métier, mixité sociale, coordination et coopération indispensables entre différentes instances (État, collectivités territoriales, établissements, acteurs de terrain, parents...) s'avèrent indispensables... Mais le sont tout autant le regard porté sur les élèves, les relations aux parents trop souvent relégués, les pratiques pédagogiques et la conception de la culture scolaire quand elle ne devient pas officielle au nom d'une prétendue modernité. Ainsi, Bruno Falaize écrit : La

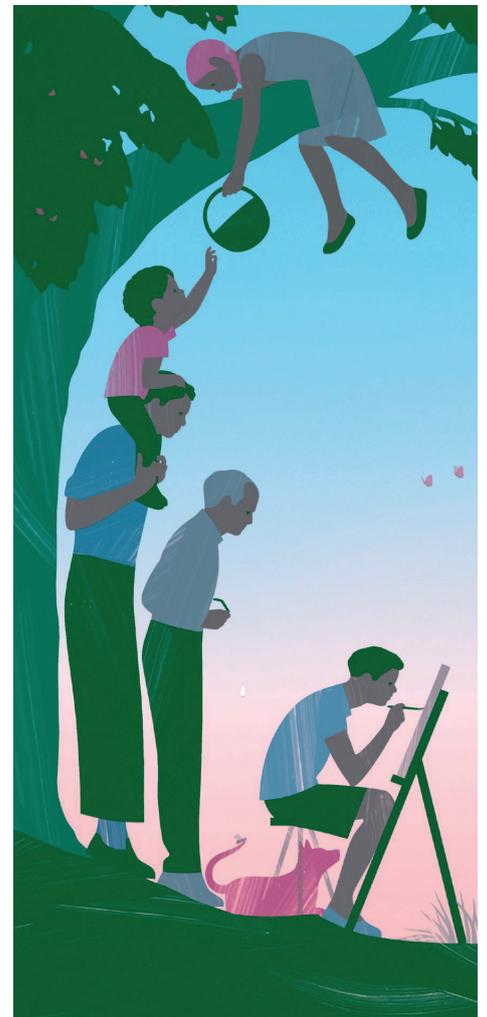
formule « Lire, écrire, compter n'est pas, historiquement, une conception républicaine de l'école. Elle est d'Ancien Régime ». La formation des enseignants est un élément clef car ignorer la pauvreté, c'est participer à l'aggraver et détruire le sens du métier.

Un livre nécessaire, alors que l'école publique est en danger, que le droit à une égale éducation est sans cesse bafoué ; parce que la réalité de la pauvreté est méconnue, y compris par des acteurs de l'éducation et qu'elle fait des ravages. Très accessible, il s'adresse à tous, enseignants, parents, militants politiques et syndicaux afin qu'ils œuvrent ensemble à l'égalité.

# Les désastreuses conséquences de la chute d'une goutte d'eau

**Adrien Parlange.** Albin Michel, 2020.

La scène, annonce Adrien Parlange, a lieu à la fin d'une journée paisible. Un vraiment bel arbre, une jeune fille emplissant son panier de cerises, un peintre absorbé par son travail, une fillette perchée sur les épaules de son père et un vieux monsieur, tous trois observant l'artiste. Dans le même temps, l'oiseau regagne son nid, un écureuil fait des bonds, le chien trouve un endroit qui lui convient. Un quatrième animal, très petit, se pose, peu avant la fin du livre, au bout de la queue du chien. Alerté par le titre, il est impossible que le jeune lecteur ne suive pas, avec son doigt peut-être, la chute de la goutte qui, inmanquablement, dans quelques pages, devra toucher le sol. L'auteur-illustrateur retarde le moment, détournant notre regard dix fois, en plan fixes, vers les événements minuscules dont il nourrit son intrigue. Il l'annulera même tout à fait puisque ce n'est pas sur le sol que la goutte se pose. Coup de théâtre. Petite cause, gros effets. Le désastre annoncé est réel puisqu'il ne s'agit rien de moins que de la rupture brutale et non souhaitée d'un moment calme, de la fin d'un équilibre. L'album est élégant, tout en hauteur. La palette est celle d'un soir d'été. On appréciera le très malin paradoxe temporel qui fait que, s'il ne faut que deux secondes à une goutte d'eau pour tomber d'un arbre, le lecteur devra s'accorder, lui, une grosse poignée de minutes pour découvrir l'album en son entier.

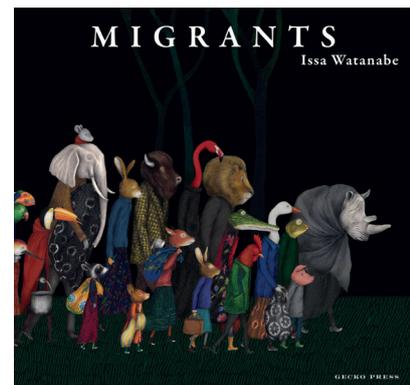


# Migrants

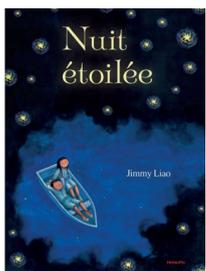
**Issa Watanabe**, La Joie de lire, 2020.

L'illustration de couverture accroche immédiatement le regard. Lion, toucan, cochon, éléphant, rhinocéros, lapin, souris, tous animaux anthropomorphisés, marchent d'un pas fatigué, serrés les uns contre les autres, vêtements chamarrés, chacun portant un petit bagage. Sur les pages de garde, les arbres de la forêt sont décharnés et le noir s'impose. La page de titre donne à voir, grimpée sur un majestueux ibis,

une créature étrange. Les lecteurs les plus jeunes comprendront-ils qu'il s'agit de la Mort ? Le récit ne la montre, en effet, dans les premières pages, que comme une simple accompagnatrice, discrète, quasi bienveillante. La troupe composée d'une petite quarantaine d'animaux, espèces rares ou non, suit sa route, s'arrêtant parfois pour manger, pour faire une lessive ou pour se reposer. Le renard aide le coq. Soudain, la mer, une embarcation, et, après une



dangereuse traversée, des arbres chargés de fleurs et de fruits signifiant – on aimera le croire – la possibilité d'une vie nouvelle pour les rescapés. Auparavant, la barque, trop chargée, avait sombré et la Mort, faisant son office, n'avait pas épargné le petit lapin. Un album sans texte dont la pertinence humaine et politique naît de la force picturale des images.



Notes de lecture proposées par André Delobel

# Nuit étoilée

**Jimmy Liao**, traduit par Chun-Liang Yeh, HongFei Culture, 2020.

Cette toute jeune fille enfermée, bien malgré elle, dans sa bulle de solitude, laisse ses émotions prendre le gouvernail de sa vie. Harcelée à l'école, incomprise par des parents peu présents, en deuil de son grand-père, elle se réfugie dans un univers de substitution, magique sans excès mais fortement coloré, qui la console un peu. "Je m'enferme souvent dans ma chambre, m'y réfugie dans mon monde à moi." Le texte que Jimmy Liao confie à son héroïne – c'est elle qui raconte – restera, du moins dans les premières pages, très en retrait. A peine apprendrons-nous que, parfois, le petit chat se transforme en chat géant. Les images, par contre, attestent d'emblée de ce monde secret : des détails incongrus (un ballon de baudruche en suspension, un requin nain

dans un baquet, un nuage en forme de poisson), et des allusions fréquentes, explicites ou plus cachées, à Magritte et à Van Gogh. Un jour, un jeune garçon (qui prend des bains de neige comme d'autres prennent des bains de soleil) vient habiter la maison d'en face. "Avec son air insouciant, il semblait tombé d'une autre planète." La jeune fille constate aussi que, contrairement à elle, il ne rêve pas de s'envoler dans le vaste ciel et il faudra quelques événements douloureux (une altercation, un passage à l'hôpital, un acte de vandalisme) pour qu'ils quittent promptement la ville, sac au dos. L'illustrateur nous offre, à ce moment du récit, deux suites d'images lumineuses exprimant le bonheur de cette fugue en duo, à pied, en train, en camion, en barque, de jour, sous un soleil

éclatant, et de nuit, sous le ciel étoilé. Délicieuses journées quand tout semble possible. L'album se terminera en deux temps. Le garçon déménage et la jeune fille découvre, couvrant un des murs de la chambre qu'il occupait, une fresque qui la bouleverse. "En fin de compte, [c'était] lui le vrai magicien." Un peu après, en trois images et peu de mots, Jimmy Liao nous laisse entendre que, même si elle ne revoit jamais ce garçon qui "pareil à une plante qui pousserait dans un labyrinthe, [se moquait] bien de savoir où se trouve la sortie", elle pourrait bien, désormais, s'arranger mieux avec son quotidien. 144 pages étincelantes dédiées par l'auteur-illustrateur taïwanais aux enfants qui n'arrivent pas à communiquer avec le monde.

# Recherche et mémoire

## autour de la revue « L'École et la Nation »

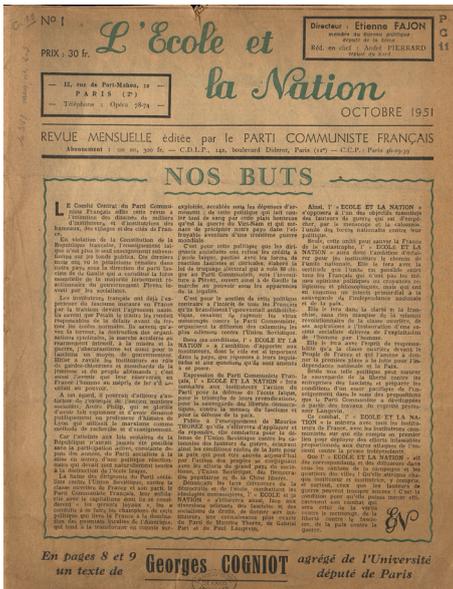
**L**a revue L'école et la Nation (É&N ci-après) est parue de 1951 à 1999, avec une périodicité mensuelle. Elle était publiée par le Parti communiste français à destination du monde éducatif au sens large : école, formation professionnelle, périscolaire, pratiques culturelles enfantines, loisirs et vacances, éducation parentale... Elle a aussi, bien plus largement, accueilli des contributions de diverses personnalités scientifiques ou intellectuelles sur les questions éducatives et culturelles.

Elle a constitué l'un des pôles principaux du débat politique sur l'éducation durant la IV<sup>e</sup> et la V<sup>e</sup> Républiques, ainsi que sur les questions internationales dans le cadre d'une rubrique récurrente.

Les archives de l'É&N peuvent être une source pertinente pour appréhender ce demi-siècle d'histoire de l'éducation en ne se limitant pas seulement aux sources produites par les partis au pouvoir ou par les technocrates qui sont privilégiées par certains historiographes.

Ces archives constituent une documentation rare pour interroger l'évolution de l'affrontement politique en matière éducative, et pour saisir comment des idées contradictoires ont été débattues en vue ou au moment de leur pénétration dans l'École. De plus, un certain nombre de questions et de problèmes formulés dans cette revue sont toujours présents dans le débat sur l'école aujourd'hui. Ainsi, les Carnets rouges ont récemment évoqué des textes parus dans cette revue, comme ceux de Lucien Sève contre l'idéologie des dons. C'est même un enjeu, car l'identification que d'autres choix étaient possibles dans le passé permet de mieux rendre visible que des conceptions opposées sur l'éducation sont encore à l'œuvre aujourd'hui.

C'est dans cet objectif qu'un projet est né, coordonné par Stéphane Bonnéry, en partenariat entre le laboratoire de celui-ci, CIRCEFT-ESCOL / Université Paris 8, la Maison des Sciences de l'Homme de Dijon et la Fondation Gabriel Péri.



# Des archives numérisées et mises à disposition des chercheurs et des citoyens

Pour permettre la constitution d'un fonds d'archives, une démarche a été entreprise auprès d'anciens abonnés et d'anciens responsables de la revue. Des legs d'importante quantité (Maurice Perche et Pierre Roche notamment), avec des compléments, ont permis de réunir 75% des numéros.

Si parmi les lecteurs des Carnets rouges certains souhaitent faire des legs pour compléter les numéros manquants, n'hésitez pas à prendre contact : revue.ecole-nation@gabrielperi.fr

Afin de compléter cette collection, des démarches sont entreprises auprès de bibliothèques publiques qui disposent d'une partie de la collection pour leur emprunter les numéros manquants et les numériser avant restitution.

La collection déjà constituée a été numérisée par la MSH de Dijon. Dans un premier temps, elle est mise à disposition de l'ensemble des chercheurs, professionnels ou non, ou des acteurs qui conduisent des projets, sur le site de la MSH. D'ici une à deux années, ces numéros scannés seront accessibles librement sur la bibliothèque du mouvement communiste et ouvrier, le site de la Fondation Gabriel Péri : <https://gabrielperi.fr/bibliotheque/numerique-du-mouvement-communiste/>

Cette publication en ligne permettra à chacun de consulter des articles sur la diversité des sujets traités, étudiables par les chercheurs (si vous êtes intéressé, voir l'adresse courriel ci-dessus).

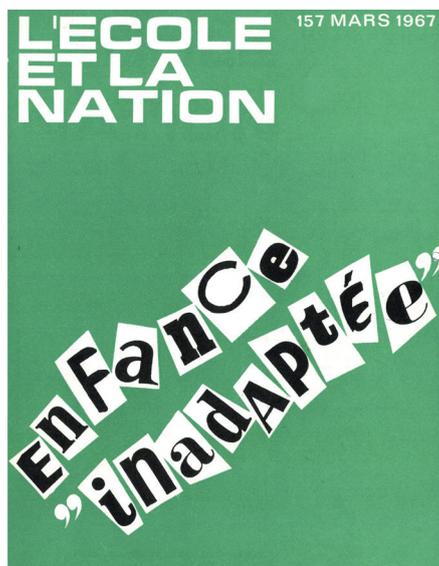
En effet, l'étude de ses archives peut intéresser les spécialistes de l'histoire des réformes des disciplines scolaires, des contenus d'enseignement, du système éducatif et de ses segments, des diplômes et formations professionnelles, de l'insertion, etc. Elle est également utile aux analyses de la continuité et du renouvellement des controverses scolaires (démocratisation et inégalités, explication de « l'échec » entre biologie, rapports sociaux, contextes et conditions pédagogiques, etc.). Elle permet de réfléchir aux conceptions de l'enfance, des scolarités ou encore de l'éducation par les pratiques culturelles (lecture, arts, sport, sciences, loisirs, etc.).



Sur un plan plus large, elle donne à voir les relations entre forces politiques, syndicales et associatives (pédagogiques, parents d'élèves...). Elle est un outil pour appréhender les spécificités de la situation scolaire en France en regard de la situation politique et économique internationale (pays socialistes et capitalistes). Elle est aussi une source pour identifier la place d'une catégorie d'intellectuels (les enseignants des différents degrés) dans un parti initialement centré sur la classe ouvrière et dans les évolutions de ses orientations militantes et programmatiques.

Contrairement aux logiques impulsées par les agences qui pilotent la recherche, il n'y a pas ici de mise en concurrence, mais la coopération entre des chercheurs, la mise à disposition d'un corpus sans contrepartie autre que d'être invité à présenter ses résultats.

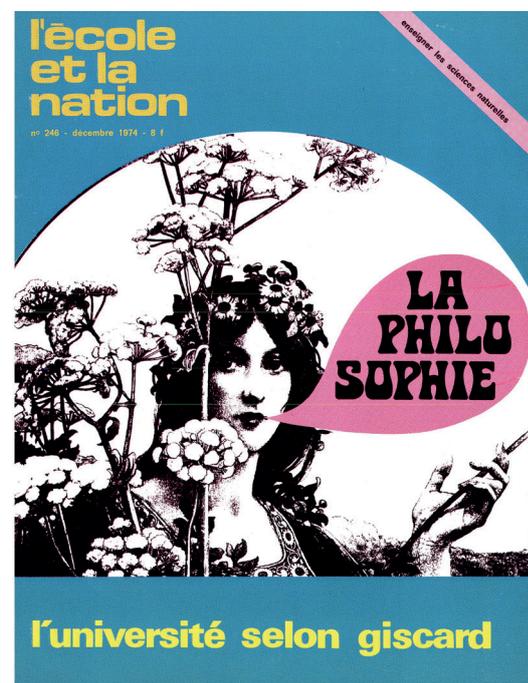
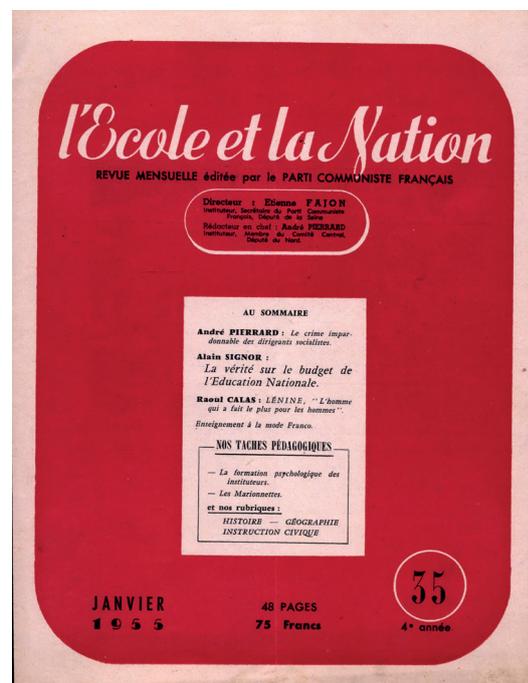
# Un séminaire avec des chercheurs et des témoins



En lien avec cette numérisation et l'exploration du corpus par les chercheurs, un séminaire de recherche est mis en place, dans la durée, pour présenter les résultats des recherches conduites sur ce corpus et apporter le regard de témoins. Les deux premières séances, en juin 2021, ont été filmées et peuvent être consultées. La première séance a porté sur le contexte de sa création en 1951, durant la guerre froide et les enjeux électoraux en France truqués par les lois électorales. La deuxième séance a ciblé son propos sur la rubrique des livres et des arts (théâtre, cinéma) à destination de l'enfance qui a contribué à la notoriété de la revue, notamment sous la plume de Natha Caputo et Bernard Épin.

Les séances de l'année scolaire 2021-2022 sont en cours de programmation, avec des chercheurs et des témoins de la période, notamment : « Le PCF et les réformes gaulliennes de l'école », « La bataille idéologique contre le fatalisme pédagogie. Contre les dons, les rythmes, le handicap socio-culturel, etc. », « Freinet dans

l'É&N », « politique et syndicalisme dans la revue », « Bourdieu, les communistes et l'école », « La formation professionnelle dans l'É&N », « Questions pédagogiques et enjeux politiques », « Les réformes de démocratisation de l'enseignement : projets de droite et projets de gauche », « La maternelle », « La bataille pour la décolonisation », etc.



Pour être informé des nouveaux événements, s'inscrire à la newsletter :

<https://gabrielperi.fr/z-seminaires/lecole-et-la-nation/>

# Recevoir carnets rouges chez vous !

## Bulletin de souscription

Tous les numéros de la revue sont librement consultables en ligne. Vous pouvez les retrouver à cette adresse : [www.carnetsrouges.fr](http://www.carnetsrouges.fr). Vous pouvez également lire carnets rouges en version papier. Il est demandé une somme de 5€ par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

### Adresse de livraison

Nom et prénom : .....

Adresse postale : .....

CP :      Ville : .....

Adresse mail : ..... Téléphone :

### Offre(s) souhaitée(s)

**Souscription annuelle pour recevoir les trois prochains numéros.**

À partir du n°

Par défaut, indiquer le numéro du prochain numéro <sup>(21)</sup>. Vous pouvez toutefois préférer faire commencer votre abonnement plus tard.

Nombre d'abonnements : ..... × 13 € = ..... €

**Souscription annuelle pour recevoir les trois prochains numéros.**

N°	Titre / Thématique	Coût unitaire	Nombre d'exemplaires	Coût
1	Quels programmes pour une culture partagée ? Septembre 2014.	5€ x	=	€
2	L'égalité, ça se construit. Janvier 2015	5€ x	=	€
3	L'émancipation au coeur de l'éducation. Mai 2015	5€ x	=	€
4	La laïcité est-elle encore révolutionnaire ? Septembre 2015	5€ x	=	€
5	Tous capables ! Mais de quoi ? Décembre 2015	5€ x	=	€
6	Continuer à penser. Mars 2016		Épuisé	
7	Enseigner : quel travail ? Juin 2016		Épuisé	
8	Chacun pour soi ou savoirs pour tous. Quelle école pour demain ? Octobre 2016	5€ x	=	€
9	Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017	5€ x	=	€
10	École et politique. Avril 2017	5€ x	=	€
11	Questions vives. Octobre 2011	5€ x	=	€
12	Des fondamentaux pour quelle école ? Janvier 2018		Épuisé	
13	Quelques idées communistes pour l'éducation. Mai 2018	5€ x	=	€
14	Sciences et éducation. Octobre 2018	5€ x	=	€
15	Corps, éducation et société. Janvier 2019.	5€ x	=	€
16	Quand le libéralisme se saisit de l'école. Mai 2019.	5€ x	=	€
17	Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019.	5€ x	=	€
18	Enjeux de l'école inclusive. Janvier 2020.	5€ x	=	€
19	Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020	5€ x	=	€
20	Abécédaire critique de la « novlangue » dans le champ éducatif. Octobre 2020	5€ x	=	€
21	Lucien Sève et l'éducation	5€ x	=	€
22	Libertés et responsabilités pour une école démocratique	5€ x	=	€
Coût total =				€

**Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :**

carnets rouges – Réseau école du PCF – 2, place du Colonel Fabien – 75019 Paris

**carnetsrouges** 23

**Prochain numéro**

## **Janvier 2022 : Élitisme et méritocratie**

Culture de la sélection, de la concurrence et reproduction des inégalités : le système scolaire français est un système élitiste tourné vers la formation d'une élite sociale plutôt que vers « une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation » défendue par Henri Wallon. Les réformes néolibérales récentes accélèrent le processus tout en tentant de le masquer : organisation du système, dispositifs particuliers, primat aux compétences individuelles... Il s'agit dans ce numéro de déconstruire un discours dominant qui prétend permettre l'accès à « l'élite » des plus « méritants » au nom de l'égalité des chances.