

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Les formations
professionnelles
entre l'École et l'Entreprise



COMITÉ DE RÉDACTION : Jean-Marie ALBERTINI, directeur de recherche émérite, CNRS. Michel BERNARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris II. Armand BIANCHERI, IGEN honoraire. Raymond BOURDONCLE, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lille III. Alain COULON, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Michel DEBEAUVAIS, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jean-Marie DE KETELE, professeur de sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain (Belgique), titulaire de la chaire UNESCO en sciences de l'éducation. Michel DEVELAY, professeur de sciences de l'éducation, Université de Lyon II, directeur de l'ISPEF. Marie DURU-BELLAT, professeur de sciences de l'éducation, IREDU, Université de Bourgogne. Stéphane EHRLICH, professeur honoraire de psychologie, Université de Poitiers. Jean-Claude EICHER, professeur émérite de sciences de l'éducation, Université de Bourgogne. Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférences en sciences de l'éducation, INRP, Paris. Michel FAYOL, professeur de psychologie, Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand. Jean-Claude FORQUIN, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique. Dominique GLASMAN, professeur de sociologie, Centre de recherche sur le Politique, l'Administration, la Ville et le Territoire, Département civil, Grenoble. Jean GUGLIELMI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean HASSENFORDER, professeur honoraire de sciences de l'éducation, INRP, Paris. Viviane ISAMBERT-JAMATI, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris V. Gilbert de LANDSHEERE, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Liège (Belgique). Martin LAWN, Professor of Education, University of Birmingham, Westhill (Angleterre). Louis LEGRAND, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université Louis-Pasteur, Strasbourg I. Claude LESSARD, professeur de sciences de l'éducation, Université de Montréal (Canada). Monique LINARD, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre. Gaston MIALARET, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Caen. Jean-Marc MONTEIL, recteur de l'Académie de Bordeaux. Antonio NOVOA, Presidente do Conselho Cientifico, Universidade de Lisboa (Portugal). Marcel POSTIC, professeur honoraire de sciences de l'éducation, Université de Nantes. Antoine PROST, professeur d'histoire, Université de Paris I. Jean-Yves ROCHEX, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII. Jürgen SCHRIEWER, professeur de sciences de l'éducation, Université V. Humboldt, Berlin (Allemagne). Michel SOËTARD, professeur de sciences de l'éducation, Université Catholique de l'Ouest, Angers. Andrée TIBERGHEN, directeur de recherche CNRS/GRIC, Université de Lyon II. Agnès VAN ZANTEN, chargée de recherche CNRS/OSC Paris. Georges VIGARELLO, professeur de sciences de l'éducation, Université de Paris V.

RÉDACTEUR EN CHEF : André ROBERT, professeur de sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

CHEF DE RUBRIQUE (NOTES CRITIQUES) : Christiane ÉTÉVÉ, maître de conférence en sciences de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION : Laura GEST, Institut national de recherche pédagogique.

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Philippe MEIRIEU, directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

N.D.L.R. – Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires. Celui-ci ne doit pas dépasser 35 000 signes. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit aussi être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu, et la bibliographie présentée selon les normes internationales. La disquette correspondante devra être fournie en cas d'acceptation du projet. Tél. : 01.46.34.91.61

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*Toute culture véritable est
prospective. Elle n'est point
la stérile évocation
des choses mortes, mais
la découverte d'un élan
créateur qui se transmet
à travers les générations
et qui, à la fois réchauffe
et éclaire. C'est ce feu,
d'abord, que l'Education
doit entretenir.*

*Gaston Berger
"L'Homme moderne
et son éducation"*





© INRP, 2000 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut National de Recherche Pédagogique

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 00

INRP - Lyon
Centre Léon-Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex
Tél. : 04 72 89 83 00

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan
Tél. : 02 32 82 95 95

www.inrp.fr

ARTICLES

Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise : des dispositifs en mutation

(dossier coordonné par Vincent Troger)

- Vincent Troger* – Introduction p. 5
- Guy Brucy, Vincent Troger* – Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? p. 9
- Stéphane Beaud* – Le métier de chef de travaux : entre l'école et l'entreprise p. 23
- Henri Eckert, Patrick Veneau* – Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique : sur les limites d'une rationalisation volontariste p. 33
- Patrice Pelpel* – Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique p. 43
- Catherine Agulhon* – L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés p. 55
- Gilles Moreau* – Les nouvelles frontières de l'apprentissage (étude en Pays de la Loire) p. 65
- Alain Lattard* – Permanence et mutations du système dual. Où va le modèle allemand ? p. 75
- Florence Lefresne* – La politique d'insertion et de formation professionnelle des jeunes au Royaume-Uni p. 87

NOTE DE SYNTHÈSE

- Lucie Tanguy* – Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective p. 97

NOTES CRITIQUES

- A. Baudrit* – Tuteur : une place, des fonctions, un métier ? (F. Cros) p. 129
- S. Beaud, M. Pialoux* – Retour sur la condition ouvrière (G. Moreau) p. 130
- G. Brucy* – Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). (P. Pelpel) p. 132
- P. Carré, A. Moisan, D. Poisson* – L'autoformation (C. Étévé) p. 133
- B. Charlot* – Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue (D. Thin) p. 136
- A. Coulon* – Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire (D. Bechmann) p. 138
- É. Dugué (coord.), R. Guerrier (coord.), L. Le Bars (coord.), C. Lespessailles (coord.), M. Maillebouis (coord.), C. Mathey-Pierre (coord.)* – L'orientation professionnelle des adultes (M. Vasconcellos) p. 139

V. Glickman (dir.) – Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers (J. Dumazedier)	p. 141
A. Lazar (coord.) – Langages et travail : enjeux de formation. Actes du colloque : 13-15 octobre 1998 (J. Lebaume)	p. 142
G. Le Meur – Les nouveaux autodidactes (C. Étévé)	p. 143
M. Moebus, E. Verdier. – Les diplômés professionnels en Allemagne et en France (C. Agulhon)	p. 145
M. Suteau – Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940 (P. Savoie)	p. 147

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

adrobert@inrp.fr

rédacteur en chef

eteve@inrp.fr

responsable des notes critiques

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.



Introduction

Vincent Troger

Parmi les transformations qui ont affecté les formations professionnelles et techniques en France depuis une vingtaine d'années, la création du Baccalauréat Professionnel en 1985 est sans doute celle que l'histoire retiendra comme la plus significative (1). Le « bac pro » constitue en effet une sorte de condensé des tendances qui caractérisent ces transformations.

Ainsi, l'accès à un diplôme aussi chargé de significations symboliques que le Baccalauréat semblait confirmer la suprématie des cursus et des certifications scolaires dans les formations techniques et professionnelles. Or le « bac pro » a surtout été célébré pour sa dimension la moins scolaire, les stages de longue durée en entreprises inscrits dans son cursus. De même, la création du bac professionnel était justifiée par l'exigence supposée d'une meilleure formation initiale pour tous les niveaux d'emplois. Pourtant, les conditions d'insertion des jeunes diplômés devenaient simultanément de plus en plus incertaines. La création du Baccalauréat Professionnel s'est aussi accompagnée de l'élévation du niveau de diplôme requis pour l'accès à un corps spécifique de professeurs (les PLP2), ce qui a induit une forte diminution du recrutement de professionnels ayant une expérience de l'entreprise (2). Mais simultanément, la validation des stages dans le processus d'attribution du diplôme accordait

aux tuteurs d'entreprises un droit de regard sur l'évaluation de l'élève.

On pourrait prolonger longtemps cette énumération des paradoxes apparents dont la création du Baccalauréat Professionnel a été porteuse et qui sont en fait représentatifs de l'évolution de l'ensemble des formations techniques et professionnelles initiales. Ce qui est en jeu, c'est bien la redéfinition du partage des tâches de formation entre l'école et l'entreprise.

Or un tel processus de transformation touche à certains des aspects les plus sensibles du système éducatif. D'abord parce que les formations professionnelles et techniques sont au cœur des pratiques de sélection sociale qu'assume ce système, puisque leur finalité explicite est de préparer aux emplois subalternes ou intermédiaires de la hiérarchie du travail. Ensuite parce que, on l'oublie trop souvent, les lycées professionnels et les filières technologiques du secondaire accueillent la moitié des lycéens français, et si on y ajoute les effectifs de l'apprentissage, c'est de la moitié d'une classe d'âge qu'il s'agit. Enfin, parce qu'en reformulant la question de la relation de l'école au monde du travail, ce processus renvoie aussi à une question fondamentale posée depuis longtemps aux pédagogues : celle de la relation entre les savoirs constitutifs d'une culture

générale et les savoirs qui sont mis en œuvre dans une pratique professionnelle.

Il était donc temps de tenter un premier état des lieux de ces transformations. On dispose désormais d'une quantité et d'une variété significatives de travaux qui, même s'ils sont loin d'être en mesure d'éclaircir l'ensemble des processus sociaux, économiques ou pédagogiques à l'œuvre dans l'articulation du système de formation et de l'emploi, permettent néanmoins d'en mettre à jour les tendances les plus déterminantes. Ils proposent même des éclairages suffisamment riches et diversifiés pour que l'élaboration de ce dossier ait obligé à des choix parfois difficiles.

Le premier critère de choix a consisté à être fidèle à la configuration actuelle de ce champ de recherche. Autrement dit à faire appel à des auteurs qui ne viennent pas uniquement des instances de la recherche universitaire, mais qui sont aussi représentatifs de l'apport déterminant des institutions de recherches appliquées. Il s'agissait aussi, en diversifiant l'origine des auteurs, de rendre compte de la variété des points de vue et des cadres théoriques mobilisés par les chercheurs dans ce domaine.

Le second critère a été de privilégier l'élucidation des évolutions structurelles et institutionnelles, et leurs conséquences sur le positionnement des principaux acteurs concernés comme sur l'évolution de leurs relations. Centrées, on l'a dit, sur la transformation des relations entre l'école et l'entreprise, et plus génériquement entre la formation et l'emploi, ces évolutions sont logiquement celles qui ont focalisé l'attention de la majorité des chercheurs et dont la compréhension demeure le préalable indispensable à l'analyse des autres dimensions des formations professionnelles et techniques.

En se plaçant sur la longue durée, Guy Brucy et Vincent Troger rappellent que la prééminence des formations scolarisées et certifiées par le diplôme en France n'a jamais été le produit d'une action unilatérale de l'État, mais au contraire le résultat d'un compromis lentement élaboré entre certains hauts fonctionnaires et la fraction la plus dynamique du patronat industriel. Bien que les enseignements professionnels et technologiques aient répondu aux évolutions de l'organisation du travail, ce compromis est aujourd'hui remis en cause par les organisations patronales qui l'avaient initialement souhaité.

Dans une approche ethnographique radicalement différente, qui vient au plus près de la trajectoire d'un enseignant de lycée professionnel, Stéphane Beaud montre en quelque sorte comment s'est mis en œuvre au quotidien le compromis évoqué dans le texte précédent. L'acteur qu'il nous fait rencontrer, ancien ouvrier devenu professeur de lycée professionnel puis chef des travaux (3), a mobilisé tout au long de sa carrière son expérience de l'entreprise pour maintenir les formations au contact de la réalité du travail, mais il a en même temps conservé une conscience aiguë des rapports de force dans lesquels s'inscrit la condition ouvrière.

Les professeurs de BTS industriels dont Henri Eckert et Patrick Veneau ont étudié les pratiques didactiques sont représentatifs d'une autre génération d'acteurs. Formés par l'enseignement technique supérieur, ils préfèrent ajuster leur pédagogie sur les prescriptions scolaires des annales d'examens plutôt que sur celles des référentiels de formation. Mais bien que s'éloignant ainsi des exigences de l'entreprise telles que les formalisent très abstraitement ces référentiels, ils transmettent « malgré tout » des connaissances techniques qui demeurent en congruence avec les logiques de métier telles qu'elles restent en vigueur dans les entreprises, au moins dans les branches professionnelles étudiées par les auteurs.

C'est cette tension entre la prééminence des logiques scolaires et le maintien d'une adéquation aux attentes des entreprises que Patrice Pelpel met en perspective dans une synthèse de l'histoire pédagogique de l'enseignement technique. Il rappelle que la spécificité de cet enseignement tient justement dans sa capacité à avoir pu résoudre cette tension, au moins en partie, à travers l'élaboration de pratiques pédagogiques qui se sont distinguées à la fois du modèle scolaire et du modèle de formation par imitation propre à l'apprentissage. Il en pointe le caractère empirique, parfois critiqué, mais en rappelle aussi l'efficacité dans le contexte français.

Catherine Agulhon clôt logiquement cette première série de textes en esquissant un bilan de la mise en œuvre de l'alternance école-entreprise dans les enseignements techniques et professionnels. À partir des enquêtes qu'elle a conduites dans plusieurs branches professionnelles, elle met en lumière la diversité des pratiques en ce domaine, qui sont déterminées à la fois par les

cultures professionnelles de chaque branche, la taille des entreprises, mais aussi la capacité des équipes enseignantes et des élèves à mobiliser leurs ressources sociales pour trouver des stages satisfaisants. De ce point de vue, l'alternance apparaît plus comme un filtre vers l'emploi que comme une mutation pédagogique.

De l'alternance sous statut scolaire à l'alternance dans l'apprentissage traditionnel, la transition s'imposait. Gilles Moreau expose dans sa contribution les observations qu'il a recueillies au cours d'une enquête sur l'apprentissage en Pays de Loire. Il y constate la permanence de certaines tendances séculaires, notamment les stéréotypes sexuels en matière d'orientations professionnelles. Mais il met également en perspective les mutations en cours d'un apprentissage désormais concurrent des formations scolarisées, mutations qui concernent aussi bien la diversification des niveaux de formation que le partage des responsabilités entre les services de l'État et ceux des collectivités locales.

Emblématique du système de formation professionnelle allemand, si souvent promu comme le contre-modèle idéal à la scolarisation française, l'alternance traverse dans ce pays une crise relative. Dans son analyse de cette crise, Alain Lattard mobilise les travaux qu'il a menés sur les positions du syndicalisme allemand dans les questions de formation professionnelle. Il rappelle et interroge notamment la forte valeur symbolique de la notion de métier (Beruf) dans la société allemande, notion qui demeure présente dans les débats entre patrons, syndicats et pédagogues, alors même que les nouveaux modes d'organisation du travail semblent en annoncer l'obsolescence.

Autre contre-exemple souvent opposé au système français, la formation professionnelle britannique telle que Florence Lefresne en démonte les enjeux et les évolutions apparaît traversée de nombreuses contradictions. La plus remarquable tient sans doute aux modalités de l'action d'un État qui, tout en se revendiquant du libéralisme, a accentué son intervention dans ce champ pour substituer une nouvelle organisation au système d'apprentissage traditionnel déclinant et écarter les organisations syndicales des responsabilités qu'elles exerçaient jusque-là dans ce domaine. Le nouveau système de certification et d'implication des entreprises mis en place ne semble pas pour autant stabilisé.

L'une des conclusions que l'on peut retenir de l'ensemble de ces contributions, c'est que la formation professionnelle, tout en s'étant institutionnellement rapprochée des entreprises, a simultanément continué à s'affirmer comme un domaine d'activité disposant d'une certaine autonomie vis-à-vis des prescriptions du marché du travail. La diversité même de ces prescriptions et leur fort degré d'incertitude, l'accumulation par les enseignants ou les formateurs d'un stock de pratiques de références, les représentations dont ces enseignants et ces formateurs sont porteurs, les attentes et les représentations des formés et de leurs familles interagissent dans l'espace de la formation et médiatisent inéluctablement la relation entre emploi et formation. Or si cette autonomie a pu être critiquée au nom de la distance supposée excessive qu'elle crée avec les attentes du marché du travail, il apparaît qu'elle constitue aussi, comme le montre le contre-exemple de l'effondrement de l'apprentissage britannique, une protection contre les aléas et les fluctuations conjoncturelles de ce marché. Autrement dit, cette autonomie a sans doute permis de capitaliser une expérience et une culture qui constituent à terme une ressource pour un marché du travail de plus en plus exigeant quant à la qualification de la main-d'œuvre, mais très instable.

Il reste à rappeler que ce dossier ne pouvait prétendre à l'exhaustivité, notamment en raison de l'étendue du champ actuel des recherches et de la diversité des problématiques. Parmi cette multiplicité de travaux, dont Lucie Tanguy a assumé la lourde tâche de rendre compte dans sa note de synthèse, on peut en particulier souligner l'absence de contributions consacrées à la formation professionnelle du secteur tertiaire, qui concerne pourtant aujourd'hui la moitié des effectifs en formation dans les niveaux abordés ici, mais qui sont moins souvent questionnées par les chercheurs. Il n'est également que peu question de la spécificité des publics concernés, même si plusieurs contributions y font nécessairement allusion. Il reviendra donc à une autre publication de s'interroger, par exemple, sur la spécificité des rapports au savoir de ce public particulier, notamment à travers ce que les travaux de Bernard Charlot ont commencé à élucider, ou sur les stéréotypes sexuels qui continuent plus qu'ailleurs à déterminer les choix de formation.

Vincent Troger
IUFM de Versailles

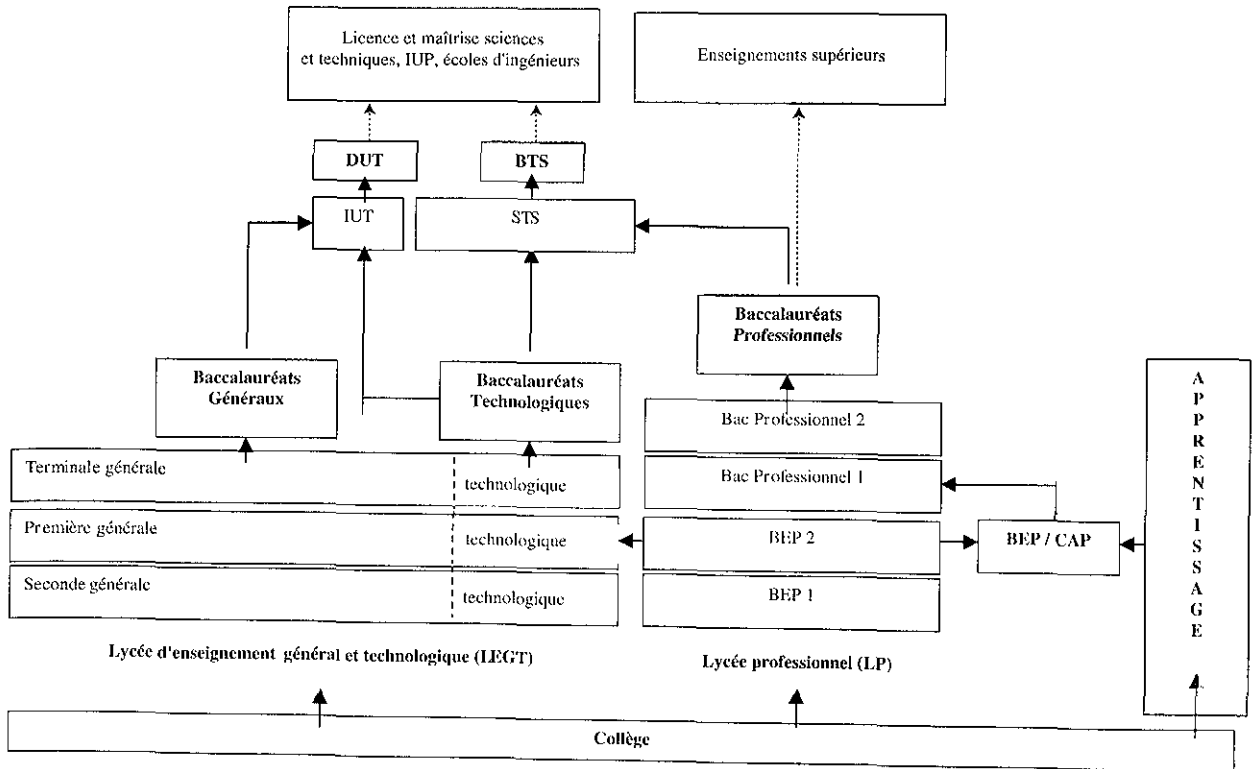
NOTES

(1) Cf. A. Prost, « The creation of the *Baccalauréat Professionnel* : a case study of decision making in French education », *Journal of Education Policy*, vol. 15, n° 1, January-February 2000, Taylor & Francis Ltd, London.

(2) Lucie Tanguy avait déjà mis ce processus en évidence dans les lycées professionnels avant la création du Baccalauréat Professionnel (...).

(3) Le chef des travaux est dans l'enseignement technique l'adjoint du proviseur chargé de superviser le fonctionnement des enseignements professionnels.

ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS



Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ?

Guy Bruicy et Vincent Troger

La scolarisation de la majeure partie des formations professionnelles constitue une des originalités du système éducatif français. Cette scolarisation, qui a commencé à se construire à la fin du siècle dernier, est le résultat de la collaboration entre une partie de la haute fonction publique et le patronat des secteurs les plus modernes de l'industrie et du commerce. L'intervention de l'État n'a donc pas été en ce domaine unilatérale, et a toujours cherché à répondre aux besoins de formation identifiables des secteurs industriels vitaux pour la politique commerciale et stratégique du pays. Jusqu'à la seconde guerre mondiale, l'État a d'ailleurs maintenu son intervention dans des limites acceptables par l'économie libérale, cherchant essentiellement à inciter les entreprises à réguler elles-mêmes les formations, notamment par l'instauration d'un diplôme, le CAP, et d'un impôt, la taxe d'apprentissage. La guerre, le gouvernement de Vichy, la Libération et les conséquences du déficit démographique des classes creuses ont fait basculer cette politique vers un interventionnisme plus prononcé et une généralisation de la scolarisation. Le « modèle français » de scolarisation et de régulation des formations professionnelles par le diplôme s'est alors mis en place, mais toujours avec le soutien explicite des secteurs les plus dynamiques de l'industrie et du commerce. Ce modèle est aujourd'hui contesté par les organismes patronaux qui l'avaient initialement soutenu, et les formations scolaires sont concurrencées par d'autres dispositifs et par d'autres formes de certification des compétences professionnelles. Les formations professionnelles et techniques scolarisées continuent néanmoins d'accueillir plus de 40 % d'une classe d'âge.

La formation professionnelle est marquée en France par la domination du modèle scolaire : alors que plus de 40 % d'une classe d'âge prépare aujourd'hui un diplôme professionnel ou technologique à l'école, à peine plus de 10 % suit des formations équivalentes en apprentissage. C'est la logique du processus qui a conduit à

cette situation, originale dans les démocraties libérales, que cet article vise à reconstituer.

Notre analyse s'appuie pour commencer sur le travail des historiens qui ont mis en évidence la tension constitutive de toutes les politiques éducatives suivies depuis la Révolution Française : à

un pôle, la crainte que l'instruction des classes populaires ne constitue un risque de déstabilisation de l'ordre établi ; à l'autre, l'espoir inverse que l'instruction du peuple devienne un facteur d'adhésion à cet ordre. Or si cette tension est pour l'essentiel résolue en ce qui concerne les enfants par l'achèvement de la scolarisation élémentaire à la fin du XIX^e siècle, elle subsiste pour la tranche d'âge suivante, de la sortie de l'école obligatoire jusqu'à l'âge de l'autonomie, alors symbolisée par le service militaire ou le mariage. Mais en centrant le débat sur la scolarisation de cette tranche d'âge, les républicains ont inéluctablement rencontré les préoccupations des fractions du patronat confrontées aux problèmes de formation de la jeunesse ouvrière posés par l'émergence de l'organisation industrielle du travail. Les contradictions nées du croisement de ces deux enjeux, la socialisation et la formation professionnelle de la jeunesse populaire, sont jusqu'à aujourd'hui au centre de l'histoire de la formation professionnelle.

Cette lecture sur la longue durée doit cependant être scandée par la périodisation qu'impose le changement majeur intervenu au milieu du siècle dans les pratiques politiques dominantes. L'abandon du libéralisme et l'adhésion des élites à une politique interventionniste de l'État, conjugués aux circonstances démographiques et économiques des « Trente Glorieuses », ont fait basculer les politiques de formation de la main-d'œuvre en faveur d'une scolarisation qui n'avait été jusque-là que marginale.

La première partie de ce texte est donc consacrée à la phase libérale de la gestion de la formation professionnelle, qui caractérise la période de la troisième République. Elle insiste sur les acteurs sociaux dont le rôle a été déterminant dans l'effort d'organisation des formations et le développement de leur scolarisation (1), mais rappelle que les formations professionnelles demeurent alors faiblement régulées (2) et étroitement soumises aux contraintes socio-économiques locales.

La seconde partie montre comment l'inversion des conceptions politiques dominantes associée aux contraintes démographiques et économiques de l'après-seconde guerre mondiale ont accéléré l'effort de régulation des formations à l'échelle nationale et le développement de la scolarisation des formations professionnelles

initiales. Aujourd'hui, la double problématique de la socialisation des jeunes d'origine populaire et de la formation de la main-d'œuvre reste incontestablement d'actualité. Mais elle se pose dans un environnement économique et politique nouveau qui remet en cause les équilibres établis au cours des « Trente Glorieuses ».

LES CONTRADICTIONS DE LA RÉPUBLIQUE LIBÉRALE

En même temps qu'ils achèvent la constitution de l'enseignement élémentaire public et qu'ils le laïcisent, les républicains s'attaquent à la question de la formation professionnelle en promulguant en 1880 une loi considérée comme l'origine de l'enseignement technique français.

Les républicains, les métallurgistes et l'école

En réalité, l'intérêt des pouvoirs publics pour la formation professionnelle était bien antérieur : la disparition effective des corporations, les progrès techniques et l'extension de la division du travail dans de nombreux secteurs de l'industrie posaient de manière récurrente depuis presque un siècle la double question de la régulation de la formation de la main d'œuvre qualifiée et de l'exploitation de la jeunesse ouvrière. Généralement exprimé en termes de « crise de l'apprentissage », ce problème avait donné lieu à de nombreuses initiatives qui avaient abouti à la constitution d'un réseau d'écoles techniques et de cours professionnels, de natures variables, sur l'ensemble du territoire.

Mais ce qui a fait la spécificité de la politique des républicains en la matière, c'est la conjonction de leur détermination à prolonger la scolarisation de la jeunesse au-delà de l'école élémentaire avec l'émergence des nouveaux besoins de formation induits par la seconde révolution industrielle.

Ces nouveaux besoins de formation étaient liés aux mutations dans l'organisation du travail qu'autorisait l'apparition des moteurs électriques, des moteurs à essence, des nouveaux aciers, ainsi que de pratiques commerciales rationalisées. Très schématiquement, on peut dire que ces mutations avaient deux types de consé-

quences principales sur l'organisation du travail. D'une part, dans les grandes entreprises des secteurs concernés, c'est-à-dire pour l'essentiel les constructions mécaniques et électriques, elles rendaient possible une décomposition plus hiérarchisée des tâches de conception et d'exécution, nécessitant le développement de l'encadrement intermédiaire. Ce mode d'organisation du travail se généralise dans les années 1920-1930. D'autre part, ces industries avaient besoin d'un nouveau type d'ouvriers de métier, adaptés aux exigences de rapidité et de précision propres aux machines modernes, mais conservant l'habileté et l'autonomie de l'ouvrier de métier traditionnel pour mettre en œuvre des techniques encore peu fiabilisées. Autrement dit, émerge dès la fin du XIX^e siècle, et de manière croissante pratiquement jusqu'aux années 1970, une demande de formation spécifiquement orientée vers la figure incertaine du « technicien » (3), formation qui nécessite des bases théoriques conséquentes, et par conséquent une scolarisation au moins partielle.

Or, bien que quantitativement peu significative en regard des masses ouvrières employées à la fin du siècle dernier dans l'industrie textile ou dans le bâtiment, cette demande fut dès l'origine très écoutée des pouvoirs publics. D'abord parce que les produits des industries de construction mécanique concernaient notamment les transports et l'armement, secteurs prioritaires pour l'expansion coloniale et pour la politique militaire. Ensuite parce que le public susceptible de s'intéresser aux carrières de « techniciens », était le même que celui que visait la politique de scolarisation post-obligatoire poursuivie par les gouvernements républicains : d'origine modeste, mais ayant acquis un niveau de formation élémentaire satisfaisant. C'est en effet à ce public que s'adressaient les cours complémentaires et les écoles primaires supérieures, viviers des bataillons « civilisateurs » d'institutrices et d'instituteurs. Ces deux modes de scolarisation entraient donc en concurrence, surtout dans le contexte de régression démographique que connaissait alors la France (4).

La loi de 1880 traduisait l'hésitation des élites républicaines entre les deux modèles de formation, primaire supérieur ou technique. La supervision des écoles techniques existantes y était en effet confiée simultanément au ministère du Commerce et à celui de l'Instruction Publique. L'inévitable débat qui s'ensuivit permit de consti-

tuer des argumentaires devenus depuis incontournables, et toujours d'actualité, dans toute confrontation entre partisans de l'enseignement général et partisans de l'enseignement technique. « La meilleure école d'apprentissage, c'est une école primaire supérieure où l'apprentissage est comme encadré dans la culture générale » écrivait ainsi Ferdinand Buisson, ce à quoi un défenseur de l'enseignement technique lui rétorquait : « Comptez-vous donc pour rien cette intelligence complète d'une industrie que nous entendons donner aux enfants des écoles techniques ? » (5).

Le débat fut clos en 1892 par la création d'une Direction de l'enseignement technique au ministère du Commerce, qui récupéra la tutelle de l'ensemble des écoles à vocation technique existantes, Arts et Métiers compris. Se constitua alors autour de cette direction un véritable lobby, officialisé en 1902 par la constitution de l'AFDET (Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique). Cette association obtint progressivement le soutien des représentants du patronat favorable à une scolarisation de la formation de la main d'œuvre qualifiée, c'est-à-dire principalement celui de la métallurgie et, plus ponctuellement, de la banque, des travaux publics ou des métiers d'art. Au fur et à mesure de l'expansion des écoles techniques, les associations d'anciens élèves vinrent renforcer l'ensemble pour constituer à son apogée un groupe de pression influent : au début des années 1950, l'AFDET, présidée par un député radical et ancien ministre, comprenait dans son comité directeur un dirigeant de l'UIMM, tandis que les associations d'anciens élèves des Arts et Métiers et des Écoles Nationales Professionnelles (futurs lycées techniques) verrouillaient l'accès aux emplois de techniciens et d'ingénieurs dans de nombreuses entreprises (6). Les « Gad'zarts » étaient également très présents à l'inspection générale de l'enseignement technique. Même si en 1920 la direction de l'enseignement technique avait été retransférée au ministère de l'Instruction Publique, « le technique » disposait en réalité d'une autonomie quasi totale. Hyppolite Luc, l'un des quatre directeurs que l'enseignement technique connut en quarante ans, affirmait en 1937 : « l'enseignement technique est une enclave de l'économie dans l'éducation » (7).

Mais cette « enclave » était numériquement faible : pas plus de 90 000 élèves dans les écoles pratiques, écoles nationales professionnelles et

écoles d'arts et métiers en 1939, quand 75 % d'une classe d'âge ne poursuivait aucune formation scolarisée au-delà de l'école élémentaire, et tandis que les enseignements primaires supérieurs, les collèges et les lycées accueillait plus de 300 000 élèves (8). En réalité, l'enseignement technique répondait presque exclusivement aux besoins exprimés par le lobby qui le soutenait, c'est-à-dire la formation de l'élite des salariés des industries de pointe. Même si certains de ses dirigeants exprimaient parfois l'ambition d'étendre leur action au-delà de ce territoire, la logique libérale dominante imposait de laisser l'initiative aux milieux patronaux.

La gestion libérale de la formation professionnelle

L'insuffisance de l'initiative patronale en matière de formation professionnelle a constitué une thématique récurrente tout au long du XIX^e et de la première moitié du XX^e siècle. Ces critiques émanaient le plus souvent d'une partie de la bourgeoisie progressiste ou de quelques représentants de l'artisanat. Leur argumentation consistait à établir une relation entre la misère ouvrière, la parcellisation du travail, l'emploi des femmes et des enfants, et le déclin des anciens dispositifs de régulation de l'apprentissage propres à l'organisation artisanale du travail et aux corporations. Mais à cette argumentation essentiellement sociale, s'ajoutaient des critiques d'ordre économique émanant des entrepreneurs les plus dynamiques des secteurs d'activité concernés par les mutations techniques et commerciales : la métallurgie bien sûr, mais aussi les travaux publics, l'horlogerie, la chimie, l'assurance, l'import-export... La nécessité de disposer d'une main-d'œuvre qualifiée dans des techniques nouvelles poussait cette fraction entreprenante du patronat à souhaiter une régulation de la formation professionnelle. Or l'enseignement technique développé par la troisième République ne répondait pas à leurs attentes : trop élitiste pour satisfaire la totalité des besoins, il était aussi sous tutelle de l'administration, ce qui heurtait les convictions libérales de nombreux patrons et élus républicains. Ce patronat dynamique rêvait donc d'une organisation collective de l'apprentissage, à la manière de ce que l'Allemagne bismarckienne avait commencé à mettre en place et qui allait devenir l'actuel système dual. L'exemple allemand était

d'ailleurs abondamment utilisé dans une argumentation aux accents militaires : il fallait former « les soldats, les sous-officiers et les officiers de l'armée industrielle » qui, comme le proclamait Jules Ferry lui-même, allaient poursuivre sur le terrain économique la guerre perdue sur les champs de bataille de 1870 (9).

Mais à l'inverse de ce qui se passait en Allemagne, la faible concentration des entreprises françaises, la totale disparition du système des corporations, et peut-être, si l'on suit Max Weber, un sens de la responsabilité sociale moins développé que dans le patronat protestant, rendaient impossible une régulation collective de l'apprentissage : les intérêts forcément divergents de chaque chef d'entreprise l'emportaient sur l'intérêt de l'ensemble. L'AFDET inscrivit donc également son action dans un mouvement plus large de chefs d'entreprises et d'élus qui sollicitaient l'État non plus pour étendre la scolarisation des formations, mais comme arbitre d'une régulation collective de la formation professionnelle.

Ce lobbying aboutit à un dispositif élaboré en trois temps : la création du Certificat de Capacité Professionnelle en 1911 qui deviendra le CAP en 1919, l'obligation d'accorder un temps de formation hors de l'entreprise aux apprentis sur leur temps de travail pour préparer ce CAP (loi Astier, 1919), et en 1925, la taxe d'apprentissage et la création des chambres de métiers. Diplôme de fin d'apprentissage, le CAP se voyait attribuer une triple finalité : faciliter la mobilité de la main-d'œuvre qualifiée en certifiant sa qualification, faire reconnaître l'effort de l'entrepreneur formateur par ses pairs et par l'État, notamment pour permettre son éventuel dédommagement, et à terme opérer une certaine standardisation des critères de qualification à l'échelle nationale. La loi Astier et la création de la taxe d'apprentissage confirmaient ces orientations. En dégagant du temps pour permettre aux apprentis de suivre des cours professionnels, elle favorisait des contenus de formation délivrés hors de l'entreprise, c'est-à-dire théoriques et donc plus standardisés. La taxe d'apprentissage constituait explicitement un système de dédommagement des coûts de formation assumés par les entreprises : il suffisait, et il suffit toujours, d'apporter la preuve d'un minimum de dépenses assurées par l'entreprise en faveur de la formation professionnelle des jeunes ou des adultes pour en être exempté. Les chambres de métiers étaient enfin chargées d'organiser l'ap-

prentissage dans l'artisanat, et notamment de collecter à cette fin la taxe d'apprentissage.

Le dispositif mis en place et cadré par la loi Astier ressemblait donc à ce qui s'élaborait simultanément en Allemagne : des écoles techniques à plein temps pour l'élite des salariés, un apprentissage ponctué par une alternance scolaire et certifié par un diplôme pour la masse des travailleurs. La philosophie libérale de l'ensemble était explicite. En effet, aussi bien dans les jurys des CAP, dont l'organisation relevait de la compétence des départements, que dans les comités départementaux de l'enseignement technique, chargés notamment d'accorder les exemptions de la taxe d'apprentissage et d'agréer les cours professionnels, les notables locaux étaient largement majoritaires. D'autant que les représentants locaux de l'administration, parés du titre d'inspecteurs de l'enseignement technique, étaient en réalité des bénévoles recrutés parmi les cadres d'entreprise ou le patronat de chaque département. Dans les écoles techniques enfin, les conseils d'administration accueillaient des représentants des employeurs locaux, ce qui reste vrai aujourd'hui.

L'application du dispositif dépendait donc des volontés patronales locales. Les faits ont alors parlé d'eux-mêmes. En dehors, là encore, des industries mécaniques, où de nombreux employeurs répondirent à l'incitation de la loi Astier et de la taxe d'apprentissage en ouvrant des écoles d'entreprises, dont certaines sont restées en activité jusque dans les années 1970, les initiatives demeurèrent rares. En 1939, les cours professionnels ne recensaient que 184 135 inscrits sur un public potentiel de plus d'un million d'individus.

Vers la régulation étatique

La philosophie libérale supposait donc que soit laissée aux acteurs locaux une marge d'autonomie suffisante pour que les contenus des formations soient ajustés au plus près des besoins des employeurs. Mais cette vision n'était compatible qu'avec les usages locaux d'élaboration des normes professionnelles de référence en vigueur dans les petites entreprises. Dans des secteurs comme la métallurgie, la production de travailleurs qualifiés et mobiles exigeait au contraire que le contenu des formations et leur validation soient suffisamment détachés des spécificités

locales pour être aisément transférables. Ce sont les employeurs eux-mêmes qui, dès le début des années 1920, prirent conscience qu'une trop grande hétérogénéité des formations enlevait toute valeur prédictive au diplôme quant à la compétence de l'apprenti au moment de son embauche. Leur inquiétude trouva un écho chez leurs partenaires de la Direction de l'Enseignement technique dont les références intellectuelles allaient dans le sens de l'homogénéisation des conditions de la formation et qui militaient pour « l'unification, la coordination, la simplification », susceptibles selon eux « de normaliser, rationaliser, un enseignement qui jusqu'ici se montre quelque peu déséparé » (10).

De cette convergence de points de vue résulta l'imposition des premières normes visant à nommer, classer et codifier les CAP. C'est ainsi que la circulaire du 3 juin 1926 établit une liste de 112 métiers « à caractère général » (par opposition aux professions à « tendance nettement locale ou régionale ») pour lesquels elle fixa un règlement d'examen commun à l'ensemble du territoire national (11).

Sur le terrain, les enseignants des Écoles Pratiques de Commerce et d'Industrie (EPCI) et des Écoles Nationales Professionnelles (ENP) détenaient dans les commissions locales et dans les comités départementaux un véritable pouvoir de décision. Les employeurs, en effet, répugnant à tous les travaux de mise en forme des programmes d'études et d'organisation des examens, s'étaient très tôt (12) déchargés de ces tâches sur eux. Disposant des ressources matérielles et humaines de l'institution scolaire, soutés par un système de valeurs qui prônait une conception humaniste de la formation, les professeurs s'imposèrent vite comme des partenaires indispensables.

L'histoire de la formation professionnelle va alors croiser l'histoire politique à travers deux temps forts qui joueront, pour des raisons différentes, un rôle d'accélération du processus de régulation étatique du dispositif : le Front Populaire et Vichy.

À la suite de réflexions menées à l'occasion de la création des conventions collectives (13), le directeur de l'enseignement technique H. Luc, resté à son poste après la défaite, continua d'impulser une politique de standardisation des formations et des diplômes. La loi Astier fut corrigée

par celle du 18 août 1941 dans le sens du renforcement des pouvoirs de l'État et de ses agents au détriment de ceux des instances locales. Un règlement général de tous les CAP industriels masculins fut promulgué en décembre 1943. Surtout, profitant des conditions politiques nouvelles, H. Luc fit aboutir un projet qui visait à confier à l'État, et à lui seul, le monopole de l'organisation des examens et de la délivrance des diplômes professionnels. C'est le sens de la loi du 4 octobre 1943 qui stipule que « les écoles publiques et privées d'enseignement technique, industriel et commercial, les écoles par correspondance, les cours professionnels, les sociétés, les syndicats et groupements professionnels, ne peuvent, soit à titre gratuit, soit à titre onéreux, délivrer aucun diplôme professionnel sanctionnant une préparation à l'exercice d'une profession industrielle, commerciale ou artisanale (14) ».

La loi de 1943 franchit une étape décisive dans la régularisation étatique de la formation professionnelle. Validée à la Libération, elle constituera, jusqu'à la fin des années 1980, la référence législative sur laquelle vont se fonder toutes les créations de diplômes et toutes les remises en ordre dans le champ de la formation.

Parallèlement, un autre chantier était ouvert : celui de la construction d'un système d'établissements publics couvrant l'ensemble des besoins de l'économie nationale.

Le 21 septembre 1939, le décret sur « l'organisation de la formation professionnelle en temps de guerre » avait eu pour objectif de créer des Centres de formation professionnelle pour la formation accélérée des ouvriers qualifiés des industries d'armement. La direction de l'Enseignement technique avait été sollicitée pour contrôler et coordonner l'activité de tous les centres – publics et privés – de formation. Mais la défaite et l'exode posèrent ensuite la question du contrôle et de l'encadrement des milliers de jeunes qui, l'armistice signé, se retrouvaient sans travail. Dans un premier temps, H. Luc demanda aux établissements qui avaient installé en 1939 des centres de formation accélérée de les transformer en centres de formation pour adolescents inoccupés (15). Son action se trouva renforcée à partir de décembre 1940 par la politique mise en œuvre par le nouveau Secrétariat général à la Jeunesse qui comportait un Commissariat au chômage des jeunes dont l'objectif était « d'aider et de contrô-

ler [...] les organismes créés [...] pour lutter contre le chômage des jeunes de quatorze à vingt et un ans, en assurant leur formation professionnelle et leur éducation physique et morale (16) ». En avril 1941, sur décision du ministre Jérôme Carcopino, les Centres de formation professionnelle passèrent sous la tutelle de la direction de l'Enseignement technique (17). On estime qu'entre 1941 et 1943, plus de 850 centres dits de « formation professionnelle », ou d'« apprentissage » ou encore de « jeunesse » furent ouverts, dont 125 dépendant de l'Enseignement technique et dans lesquels on délivrait une véritable formation professionnelle. Les ancêtres des lycées professionnels étaient nés.

DE LA RÉGULATION PAR L'ÉTAT AU RETOUR DU LIBÉRALISME ?

L'adhésion des élites politiques issues de la Résistance au principe de l'intervention de l'État dans la régulation de l'économie a logiquement accentué les tendances apparues précédemment en faveur de son intervention dans le champ de la formation professionnelle.

L'âge d'or du système et le compromis fordien

Les deux premières décennies des « Trente glorieuses » se caractérisent par une expansion économique significative qui accompagne l'effort de reconstruction. Les industries de construction mécanique et électrique reprennent notamment leur croissance et occupent une part de plus en plus importante de la population active. Simultanément, elles adoptent des techniques plus performantes, telles la machine-transfert de l'industrie automobile, tout en demeurant constituées d'une majorité d'entreprises petites et moyennes. Autrement dit, la demande d'ouvriers métallurgistes qualifiés et de techniciens s'accroît, même si, sous l'influence de la sociologie du travail, on a surtout retenu de cette époque l'expansion conjointe des emplois postés peu qualifiés. Dans le contexte de pénurie de main-d'œuvre liée à la dépression démographique de la première moitié du siècle, la formation de ces ouvriers qualifiés constitue donc un enjeu central que la commission de la main-d'œuvre du Commissariat Général au Plan souligne avec

insistance. Toutes les initiatives susceptibles de répondre à ces besoins sont dès lors soutenues et organisées par l'État.

Dans le champ de la formation scolaire, les Centres de Formation professionnelle hérités de la période précédente sont conservés, rebaptisés *Centres d'Apprentissage, rapidement épurés de la fraction de leur personnel la plus compromise avec le pouvoir vichyssois, et réorganisés*. Ils sont dotés d'Écoles Normales pour la formation de leurs enseignants dès 1945 (les ENNA (18)) et d'un corps d'inspection spécifique. Un statut voté en 1949 achève de les constituer en niveau élémentaire de la formation professionnelle scolaire. Simultanément, la création en 1946 d'un Baccalauréat Technique accessible aux élèves des ENP et des Collèges Techniques (19), marque symboliquement la stabilisation de la formation délivrée par ces établissements au niveau du technicien. C'est donc à la Libération que se met *en place la base de l'organisation actuelle des formations professionnelles scolaires*. Les Centres d'Apprentissage, futurs CET, puis LEP, et enfin LP, sont explicitement destinés à la formation des ouvriers et employés qualifiés et se posent en concurrents directs de l'apprentissage et de ses cours professionnels. Les Collèges techniques et les ENP sont dès lors exclusivement consacrés à la formation des techniciens, annonçant leur transformation en lycées techniques en 1959.

Mais la formation des adultes fait aussi l'objet de l'attention des pouvoirs publics. À partir, là aussi, *de l'expérience des centres de formation professionnelle et de la pratique de la méthode Carrard utilisée dans une école de moniteurs d'apprentissage ouverte rue Darreau pendant la guerre, l'AFPA (20) est organisée dès 1945*. Dans les grandes entreprises publiques issues des nationalisations, une série d'expérimentations sur la formation continue des salariés se met également en place, tandis que le CNAM (21) développe son offre de formation.

La mise en œuvre de ces dispositifs, si elle ne vise pas à instituer une véritable mise en système de la formation professionnelle à dominante scolaire, suggère néanmoins que la formation en entreprise vise désormais en priorité le public adulte et que la formation professionnelle initiale des jeunes relève majoritairement de la forme scolaire publique, comme le propose d'ailleurs en

1947 le plan Langevin-Wallon. L'évolution des effectifs confirme cette tendance. De 1945 à 1985, l'enseignement professionnel a connu un accroissement ininterrompu de ses effectifs, jusqu'à scolariser à la fin de cette période plus du tiers des lycéens. L'enseignement technique a progressé parallèlement de manière moins spectaculaire mais tout aussi régulière. Simultanément, les effectifs de l'apprentissage entraînent en stagnation, devenant, au début des années soixante, inférieurs à l'effectif des élèves de l'enseignement professionnel. L'exemple des formations aux métiers du Bâtiment illustre la transformation que subit alors l'ensemble de la formation professionnelle. Alors que ce secteur était demeuré antérieurement étranger à la scolarisation des formations, il prend une importance significative dans les Centres d'Apprentissage dès la période de l'occupation, et regroupe en 1960 35 % des effectifs masculins de l'enseignement professionnel. À partir de cette date, les effectifs scolarisés dans les formations du bâtiment sont systématiquement supérieurs au nombre d'apprentis officiellement recensé par le CCCA (22). Autrement dit, même dans une branche professionnelle historiquement hostile aux formations scolaires, la scolarisation s'impose comme une voie de formation reconnue.

L'action de l'État déborde donc alors largement les limites imposées antérieurement par le libéralisme et, en accord avec les fractions dynamiques du patronat, vise à réglementer les formations professionnelles et à standardiser les conditions de leur certification à l'échelle nationale.

À cet égard, la création des Commissions Nationales Professionnelles Consultatives (CNPC) en 1948 (23) est particulièrement significative. Avec ces nouvelles institutions, les lieux et les méthodes de négociation et de gestion de la formation professionnelle se déplacent de l'échelon local à l'échelon national. Structurées par branches d'activités, les CNPC peuvent modifier, supprimer ou créer des diplômes en fonction des besoins manifestés par les représentants des professions. Elles sont ainsi amenées à définir des profils d'emplois, des contenus de formations, des programmes d'études et des règlements d'examens. Surtout, elles sont des lieux où se rencontrent les fonctionnaires des services de la direction de l'Enseignement Technique (directeur général, inspecteurs généraux, chefs de services), les représentants des organisations profession-

nelles patronales et ouvrières, ceux des syndicats d'enseignants et des organisations de parents d'élèves. C'est donc à leur niveau que s'affrontèrent des conceptions antagonistes de la formation au cours des « Trente Glorieuses ».

Les secteurs les plus marqués par la logique des métiers artisanaux se défilèrent constamment des formations scolaires et de leur validation par les diplômes nationaux. D'un autre côté, les secteurs comme le textile, dominés par la logique des « postes » de travail, privilégiaient la recherche de l'efficacité productive immédiate. Ils réservaient donc les formations qualifiantes et les diplômes de l'enseignement technique à une élite d'ouvriers professionnels chargés de la préparation, du réglage et de la maintenance des machines ou à une minorité de techniciens. Inversement, les représentants des industries soumises à un renouvellement rapide des techniques et aux effets de la concurrence internationale, rejoignaient les représentants de l'État pour promouvoir des formations qualifiantes, reposant sur un enseignement général solide donnée par l'école, validées par des diplômes nationaux suffisamment standardisés. L'aéronautique, l'électricité ou l'électronique naissante furent les cas emblématiques de cette attitude.

Toutefois, au-delà de ces tensions, ces acteurs eurent la capacité d'élaborer de véritables compromis. C'est dans ce cadre que furent institués les Brevets de techniciens (1952), que fut mis au point le règlement général de tous les CAP industriels (1953), et qu'a été menée la lutte contre les tentatives de certaines fractions du patronat d'imposer des formations trop étroitement spécialisées.

Cet effort de régulation s'inscrivait aussi dans le cadre de la mise en place du compromis fordien comme méthode de gestion de la main-d'œuvre. Dans la logique de ce « compromis historique entre les aspirations des travailleurs à la sécurité et les exigences des employeurs en matière de productivité et de rentabilité (24) », les diplômes négociés dans les CNPC, reconnus dans les Conventions collectives et garantis par l'État, jouaient le rôle de véritables instruments de mesure de la qualification. À ce titre ils furent les garants d'une sécurité pour les familles des élèves car ils permettaient d'« anticiper que le titre corresponde au poste dans une structure hiérarchique suffisamment stable (25) ». Or, c'est

précisément cette stabilité qui fut remise en cause à partir des années 1980.

La crise de la formation professionnelle

Cette déstabilisation correspond à la mise en œuvre dans les entreprises de nouvelles méthodes d'organisation du travail et de gestion de la main-d'œuvre qui visent à rompre avec le compromis fordien. Confrontées aux difficultés à stabiliser les processus de production dans un contexte marqué par d'incessantes restructurations, les entreprises s'engagent alors majoritairement dans une stratégie de substitution de main-d'œuvre. Au lieu d'utiliser la formation continue pour adapter les salariés déjà en place, elles demandent au système éducatif de leur fournir un nouveau type d'ouvrier qualifié dont on attend qu'il maîtrise des compétences techniques élargies – « polyfonctionnalité » –, qu'il fasse la preuve de sa capacité à travailler dans des équipes – « polyvalence d'interaction » – et, enfin, qu'il acquière une véritable culture industrielle, laquelle suppose l'adhésion profonde aux valeurs de l'entreprise (26). L'Éducation nationale répond favorablement à cette demande en créant un nouveau diplôme de niveau IV (27) : le baccalauréat professionnel.

L'organisation des établissements et les finalités des formations qui y étaient dispensées en furent profondément bouleversées. L'ouverture des sections de baccalauréats professionnels s'opérant à moyens constants, entraîna, symétriquement, la fermeture des sections de CAP et les lycées professionnels se consacrèrent exclusivement à la filière BEP-Baccalauréat professionnel. En même temps qu'il achevait l'intégration des LP dans le second cycle du second degré, ce glissement vers le sommet de la hiérarchie scolaire, accompli au moment où était proclamé l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, contribuait à ériger le niveau IV en véritable « norme » et à disqualifier les formations inférieures, particulièrement celles de niveau V. Le taux d'accès dans les formations CAP passe de 15 % d'une classe d'âge en 1981 à 1,5 % en 1991. En termes d'effectifs, la chute est importante : 429 310 élèves préparaient le CAP en 3 ans au cours de l'année scolaire 1980 – 81, ils ne sont plus que 25 082 en 1995-96. Associés aux BEP pour constituer des champs professionnels élargis, les CAP perdent également leur iden-

tité ; évincés des LP vers l'apprentissage (voir Moreau dans ce numéro), ils sont généralement perçus comme des diplômés pouvant encore répondre aux besoins de certaines catégories d'activités peu valorisantes ou destinés à offrir une formation minimale aux exclus de l'école. Dans certains cas, les logiques de formation des CAP en se centrant sur « l'évitement du pire (28) », réduisent la dimension professionnelle du diplôme à sa plus simple expression et visent essentiellement à protéger le jeune d'une exclusion prématurée du marché du travail. De leur côté, les BEP devenus examen de passage vers le baccalauréat, ne sont plus vraiment considérés comme des diplômes d'insertion professionnelle. L'évolution des sorties à ce niveau en témoigne : en 1975-76, près de 90 % des élèves issus des formations CAP et BEP (29) entraînent directement dans la vie active ; vingt ans plus tard, ils sont moins de 40 %. C'est toute la raison d'être d'une formation qualifiante de niveau V qui est alors mise en cause. Dès 1984, dans un article pionnier consacré à l'enseignement du français dans les LEP, L. Tanguy, F. Ropé et C. Agulhon avaient mis en lumière cette « perte d'identité » (30). Plus récemment, S. Beaud a pu parler d'une véritable « désouvriérisation (31) » des lycées professionnels.

Or, en même temps qu'il affronte ces bouleversements, l'enseignement professionnel doit répondre à de nouvelles injonctions liées au développement du chômage. La création du « Dispositif d'insertion des jeunes de l'éducation nationale » (DIJEN) en mai 1986, puis la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et, enfin, la loi quinquennale du 20 décembre 1993, lui font obligation d'offrir une formation adaptée à chaque individu et qui réponde également aux besoins de l'économie. L'atteinte de ces objectifs suppose que s'opère un rapprochement significatif de l'école et des entreprises. La formation dite « par alternance », sous statut scolaire ou sous contrat de travail, en constitue la forme privilégiée (voir Agulhon dans ce numéro). Amorcée à la fin des années 1970 pour les élèves de BEP sous la forme des « séquences éducatives » en entreprises, l'alternance sous statut scolaire va s'affirmer en 1985 avec l'institution des « périodes de formation en milieu professionnel » pour les Baccalauréats professionnels et trouver son couronnement par la loi 17 juillet 1992 qui généralise les stages en entreprise pour toutes les forma-

tions débouchant sur des diplômes de l'enseignement technique et professionnel.

Symbolique de la volonté de rapprocher l'école de l'entreprise, l'alternance n'a pourtant pas contribué à une transformation de la hiérarchie traditionnelle des savoirs qui oppose le « concret » à l'« abstrait », le « professionnel » au « général ». Au contraire, l'analyse des pratiques de formation et de validation confirme que l'importance accordée aux connaissances abstraites croît à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie des diplômes et des professions. Dans certains secteurs comme ceux de la Vente et du Commerce, se développent des conceptions visant à faire du CAP un diplôme étroitement adapté « aux besoins dits "réels" de certaines entreprises (32) ». Inversement, au baccalauréat professionnel, les procédures d'évaluation, y compris celles des stages en entreprises, tendent à valoriser les savoirs académiques les plus abstraits (33). Dans les activités où dominent les connaissances théoriques, la valeur du stage se mesure essentiellement à sa capacité à être en cohérence avec la logique scolaire des apprentissages. Le passage par l'entreprise est alors davantage perçu comme une période indispensable à l'insertion que comme une composante nécessaire de la formation. Dans une enquête menée sur les baccalauréats « Équipements et installations électriques » et « Vente représentation », Patrick Lechaux a montré que l'importance des savoirs théoriques constitutifs de telle ou telle qualification est l'une des variables fondamentales qui déterminent les pratiques et les formes de l'alternance. Plus ces savoirs pèsent lourd, « plus leur acquisition échappe au champ de l'entreprise et induit chez les formateurs et les jeunes une assez nette dévalorisation des savoirs d'expérience (34) ».

Se manifestant dans le contexte de la « mutation radicale (35) » qui affecte les lycées professionnels, cet alignement sur le modèle académique indique une évolution en profondeur dont la conséquence est l'expulsion des savoirs professionnels de l'école. Ce mouvement est d'autant plus significatif qu'il s'accompagne de la mise en œuvre de processus de formation et de certification qui concourent à déplacer la formation professionnelle initiale et les voies d'accès à la certification vers les entreprises.

Vers une dérégulation ?

Depuis l'accord interprofessionnel du 1^{er} mars 1989, les Commissions paritaires nationales de l'emploi (CPNE) des branches professionnelles peuvent mettre en œuvre de véritables politiques de formation initiale et/ou continue, produire leurs propres normes de certification et délivrer des diplômes : les Certificats de qualification professionnelle (CQP).

Initialement destinés aux jeunes sous Contrat de qualification, les CQP ont été progressivement étendus aux salariés en activité et aux demandeurs d'emploi. Ce nouveau système de certification s'est largement développé puisqu'on est passé de 215 CQP en 1995, à 377 en septembre 1999 (36). Les études les plus récentes (37) montrent que si les CQP ont été construits pour répondre à des besoins très diversifiés selon les branches, ils n'en présentent pas moins un certain nombre de caractéristiques communes qui les différencient fortement des diplômes de l'Éducation nationale. Soucieux avant tout de dispenser des savoirs directement opérationnels dans la production, ils évacuent complètement les connaissances générales (français, mathématiques, sciences, histoire, géographie, etc.). Ce souci se retrouve dans les pratiques d'évaluation qui privilégient les savoir-faire « professionnels et pratiques ». Dans la Métallurgie, les épreuves s'apparentent davantage à un essai professionnel qu'à celles d'un véritable examen, tandis que dans l'Agroalimentaire, formation et évaluation visent essentiellement l'ajustement aussi étroit que possible aux postes de travail. Dans la plâtrerie, les CQP ont pour objectif d'apporter « des connaissances relatives aux produits afin de renforcer la culture et l'identité de branche des ouvriers (38) ». S'il est encore trop tôt pour savoir si les CQP se comporteront en concurrents ou en compléments des diplômes nationaux, leur existence, replacée dans l'histoire de la formation professionnelle, suscite un certain nombre d'interrogations.

Créés, mis en œuvre et délivrés par les branches et les entreprises, les CQP constituent donc une véritable rupture avec l'esprit de la loi du 4 octobre 1943 qui confiait à l'État le monopole de la délivrance des diplômes professionnels et qui, répétons-le, a constitué le socle législatif sur lequel ont été bâtis tous les systèmes de certifications nationales. Dans cette perspective, le

diplôme de l'Éducation nationale n'est donc plus reconnu comme le seul débouché légitime de la formation.

Conçus pour répondre aux exigences d'une entreprise ou aux particularités d'une technique ou d'un produit, ils sont, par ailleurs, porteurs d'une conception de la formation et de sa validation qui est à l'opposé de celle qui s'est historiquement imposée à partir des années 1920 et qui était fondée sur le modèle humaniste de l'apprentissage « méthodique et complet » visant à former le producteur, l'homme et le citoyen. Cet ajustement au plus près des besoins immédiats des employeurs va à l'encontre de la tendance historique à l'homogénéisation et à la standardisation des diplômes professionnels afin d'en accroître le domaine de validité. De manière générale, la multiplication de formes de certification directement liées aux besoins spécifiques des entreprises ou des branches aboutit à une balkanisation des diplômes, titres et certificats en tout genre. Ainsi en septembre 1999, on pouvait compter 1 700 diplômes et titres professionnels et plus de 900 titres homologués délivrés par des organismes privés (39).

Un autre aspect de l'évolution qui marque le cours des années 1990 est la mise en œuvre de la « Validation des acquis professionnels » (VAP). Instituée par la loi du 20 juillet 1992, cette procédure permet à tout salarié qui peut justifier d'au moins cinq années d'activité professionnelle d'être dispensé d'une partie des épreuves – générales ou professionnelles – d'un diplôme, après avoir fait reconnaître et valider les acquis de son expérience. C'est là une évolution majeure des conceptions traditionnelles de la certification. Cette dernière n'est désormais plus conçue comme la sanction finale, après examen, d'un parcours de formation accompli dans un établissement scolaire ou dans l'entreprise. Outre qu'elle doit résoudre le paradoxe qui consiste à « évaluer avec des normes générales des connaissances informelles nées d'expériences nécessairement singulières (40) », la VAP participe de ce mouvement de valorisation de l'expérience acquise en situation réelle de travail qui s'inscrit lui-même dans la perspective d'un partage des missions de formation entre l'école et l'entreprise.

Ce partage est enfin illustré par le développement de l'apprentissage qui occupe désormais une place

nouvelle dans le dispositif de formation professionnelle (voir Moreau dans ce numéro). Constitué comme voie de formation à part entière par la loi du 16 juillet 1971, relancé par celle de juillet 1987, l'apprentissage connaît jusqu'aux années quatre-vingt-dix un succès mitigé. L'inflexion décisive se produit au début de la décennie. Quantitativement, le nombre de jeunes entrés en apprentissage entre 1992 et 1996 augmente globalement. Qualitativement, l'éventail des formations couvre la quasi-totalité des diplômes technologiques et professionnels, notamment ceux d'un niveau supérieur au baccalauréat. Quand le nombre d'apprentis préparant un CAP augmente de 20 %, celui des apprentis préparant un Baccalauréat professionnel croît de 162 %, un BTS de 358 % (41). L'apprentissage apparaît aux yeux des jeunes comme une solution intéressante qui permet à la fois de poursuivre ses études en percevant un salaire et d'acquérir une première expérience professionnelle. Il est, par conséquent, vécu et recherché, comme un mode privilégié d'accès à l'emploi.

La scolarisation de la majorité des formations professionnelles sous l'égide de l'État a donc résulté d'un compromis lentement élaboré entre une partie de la haute fonction publique républicaine et les franges les plus dynamiques du patronat industriel. Il s'agissait pour l'essentiel d'assurer une régulation et une standardisation des formations et de leur certification répondant aux attentes des industries les plus performantes, notamment dans le contexte de reconstruction et de déficit démographique de l'après-guerre. Ce processus de scolarisation ne peut donc pas s'analyser comme le produit d'une action unilatérale de l'État : ce dernier a été régulièrement sollicité et encouragé dans son action par le patronat moderniste, particulièrement l'UIMM (42), tandis que la marginalisation dont les enseignements techniques et professionnels ont toujours fait l'objet au sein du système éducatif suffit à montrer que du côté de l'Instruction Publique puis de l'Éducation Nationale, il n'y a jamais eu

consensus sur la nécessité d'intégrer la formation professionnelle au service public d'enseignement.

Mais la conjonction de l'arrivée sur le marché du travail des générations plus nombreuses de l'après-guerre, du développement des nouvelles méthodes de productivité et de la régression de l'emploi ouvrier a bouleversé les termes du compromis établi. Le patronat qui y avait été favorable, a alors joué la carte inverse de la flexibilité, c'est-à-dire d'une diversification concurrentielle des formations et d'une remise en cause du rôle régulateur du diplôme national, profitant en outre des alternances politiques pour pratiquer une certaine surenchère. Les enseignements professionnels et techniques ont été engagés dans une longue phase d'adaptation à ces nouvelles exigences, mais en étant désormais dépourvus de leurs soutiens patronaux traditionnels. En outre, la massification en cours du système éducatif a entraîné la recherche systématique d'une standardisation des formations scolaires sur le modèle académique dominant, inéluctablement défavorable à la reconnaissance des spécificités pédagogiques et culturelles des enseignements professionnels et techniques. Pour faire court, les lycées professionnels et les filières technologiques du secondaire ont en quelque sorte été pris en étau entre la volonté patronale d'établir un nouveau rapport de force sur le marché du travail et les conceptions académiques dominantes du savoir scolaire. À l'utopie de « l'humanisme technique » formant l'homme, le travailleur et le citoyen, succède une autre utopie, celle de « l'entreprise formatrice ». Moins généreuse, cette nouvelle utopie se veut plus efficace. Reste à savoir pour qui.

Guy Bruçy
Savoirs et socialisations
en Éducation et Formation (SASO)
Université d'Amiens

Vincent Troger
IUFM de Versailles

NOTES

- (1) Nous reprenons ici la terminologie d'A. Prost, la « scolarisation des apprentissages », dans « L'école et la famille dans une société en mutation », tome 4 de **Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France**, Nouvelle Librairie de France, 1981, p. 551.
- (2) Le mot est pris ici dans le sens que lui donne le dictionnaire : à partir de « l'action de régler », « assurer le fonctionnement correct et le déroulement harmonieux d'un processus » (Petit Robert).
- (3) Le mot est utilisé dans son sens contemporain par commodité, mais il constitue pour le début du siècle un anachronisme (voir Legoux, 1972), ce qui explique que nous l'écrivions entre parenthèses.
- (4) Sur cette question, voir J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie, **Les collèges du peuple**, INRP - CNRS - ENS, 1992.
- (5) F. Buisson et G. Ollendorf, « Rapport commission mixte », 1887, cité par A. Prost, **Histoire de l'enseignement en France**, Colin, 1968.
- (6) C'était l'objet même de ces associations que d'assurer l'insertion professionnelle de leurs adhérents, qui étaient 15 000 en 1950.
- (7) H. Luc, **L'enseignement technique**, n° 9, février 1939.
- (8) De la sixième à la terminale, mais hors cours complémentaires.
- (9) Discours d'ouverture des travaux de construction de l'ENP de Vierzon, 3 mai 1883. **Bulletin administratif**, t. XXX, 1883, p. 184-189.
- (10) Discours prononcé par l'inspecteur général Fontègne lors de la cérémonie de remise des diplômes de CAP aux élèves de l'industrie de l'ameublement, cité dans une lettre du 21 décembre 1928.
- (11) S'inspirant des mêmes principes, la circulaire du 8 avril 1927 effectue le même travail pour les professions commerciales.
- (12) Dès que fut institué le Certificat de Capacité Professionnelle en 1911.
- (13) « Fait nouveau, nos diplômes professionnels sont pris pour base dans les conventions collectives pour opérer le classement des travailleurs. [...] Il faut qu'il soit possible d'affirmer que tous les apprentis, qui dans le pays présentent un CAP, sont en mesure de prouver une habileté manuelle égale, une formation professionnelle équivalente dans l'exercice d'un même métier ou d'une même profession », circulaire du 4 avril 1938.
- (14) Article 1^{er} de la loi du 4 octobre 1943. La mention des écoles publiques dans ce texte s'explique par le fait que les ENP et les Ecoles Pratiques délivraient elles-mêmes leurs diplômes.
- (15) *Circulaire du 30 octobre 1940.*
- (16) Décret du 9 décembre 1940.
- (17) Les Centres repasseront sous la tutelle du Secrétariat à la Jeunesse en janvier 1942, mais la DET en conservera la direction pédagogique en matière d'enseignement professionnel.
- (18) ENNA : Écoles Normales Nationales d'Apprentissage.
- (19) La « réforme » Carcopino du 15 août 1941 avait transformé les Écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) en Collèges Techniques (CT).
- (20) AFPA : Association pour la Formation Professionnelle Accélérée.
- (21) CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers.
- (22) Comité Central de Coordination de l'Apprentissage, organisme patronal également créé sous Vichy.
- (23) Les CNPC sont devenues des CPC (Commissions Professionnelles Consultatives). On compte actuellement, 17 CPC relevant du ministère de l'Éducation nationale, 4 CPC relevant du ministère de l'Emploi et de la Solidarité et une relevant du ministère de l'Agriculture.
- (24) Thomas Coutrot, **L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste ?**, La Découverte, 1998, p. 202.
- (25) A. Vinokur, « Réflexions sur l'économie du diplôme », **Formation Emploi**, n° 52, octobre-décembre 1995, p. 151-181.
- (26) Tout ce passage s'appuie sur H. Eckert, « L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les "bac pro" entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés », **Revue française de sociologie**, XL-2, 1999, p. 227-253. Dans cet article, H. Eckert estime qu'en fin de compte, il s'agit de créer un véritable « rapport de connivence entre l'ouvrier et l'entreprise elle-même ».
- (27) L'établissement des correspondances entre niveaux de formation, classés de 1 (diplômes universitaires de second cycle) à 6 (aucun diplôme), le 4 étant celui du baccalauréat, avec les niveaux de qualification sur le marché du travail date de la fin des années soixante.
- (28) Expression empruntée à Fabienne Maillard, « De la professionnalisation à la remédiation scolaire. Les multiples fonctions d'un diplôme », **Formation Emploi**, n° 42, avril-juin 1993, p. 25-32.
- (29) Titulaires ou non du diplôme. Chiffres donnés par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation nationale, **Repères et références statistiques**, 1996, p. 97. Cités par H. Eckert, *op. cit.*, p. 233.
- (30) L. Tanguy, C. Agulhon, F. Ropé, « L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité », *Études de linguistique appliquée*, n° 54, 1984, p. 39-68.
- (31) Stéphane Beaud, « Les bac pro, la « désouvriérisation » du lycée professionnel », **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 114, septembre 1996, p. 21-29. Sur ce point, voir également : S. Beaud et M. Pialoux, **Retour sur la condition ouvrière**, Paris, Fayard, 1999, notamment le chapitre IV « La « désouvriérisation » de l'enseignement professionnel », p. 163-203.
- (32) Fabienne Maillard, « CAP-BEP, association ou concurrence ? Le cas des formations de la vente », **Formation-Emploi**, n° 47, juillet-septembre 1994, p. 59-72.
- (33) Sur cette question voir Georges Solaux, « Le baccalauréat professionnel et son curriculum », **Formation Emploi**, n° 49, janvier-mars 1995, p. 31-45.
- (34) Patrick Lechaux, « Alternances et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel », **Formation Emploi**, n° 49, janvier-mars 1995, p. 47-68.
- (35) Expression employée par A. Prost, **Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours**, Éditions du Seuil, 1992, p. 199.
- (36) Chiffre donné par Nicole Péry secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle au **Colloque sur l'enseignement professionnel intégré**, Lille, 29-30 septembre 1999.
- (37) A.-M. Charraud, E. Personnaz, P. Veneau, **Les certificats de qualification professionnelle (CQP). Construction des référentiels et mise en œuvre dans la métallurgie, l'agro-alimentaire et la plasturgie**, *Céreq, Document* n° 132, collection « synthèse », mars 1998.
- (38) A.-M. Charraud *et al.*, « Les certificats de qualification professionnelle. Une certification à l'image de la diversité des branches professionnelles », **Bref Céreq**, n° 142, mai 1998.
- (39) Chiffres donnés par Nicole Péry au **Colloque sur l'enseignement professionnel intégré**, Lille, 29-30 septembre 1999.
- (40) Edith Kirsch et Alain Savoyant, « Evaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels », **Bref Céreq**, n° 159, décembre 1999.
- (41) Yvonne Pérot, Georgie Simon-Zarca, « Apprentissage. De nouveaux parcours de formation », **Bref Céreq**, n° 139, février 1998.
- (42) L'Union des Industries Métallurgiques et Minières, qui regroupe les constructions mécaniques, électriques et électroniques, demeure l'une des organisations les plus puissantes du MEDEF.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1994). – **L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?** Paris : Les Éditions de l'Atelier, 265 p.
- BEAUD S. (1996). – Les bac pro. la « désouvrierisation » du lycée professionnel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 114, septembre, p. 21-29.
- BEAUD S. et PIALOUX M. (1999). – **Retour sur la condition ouvrière**. Paris : Fayard.
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999). – **Le nouvel esprit du capitalisme**. Paris : Gallimard.
- BRIAND J.-P. ET CHAPOULIE J.-M. (1992). – **Les colères du peuple**. Paris : INRP - CNRS - ENS.
- BRUCY G. (1998). – **Histoire des diplômes de l'Enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences**. Paris : Belin.
- CAMPINOS-DUBERNET M. (1995). – Baccalauréat professionnel : une innovation ? **Formation Emploi**, n° 49, janvier-mars, p. 3-29.
- CHARLOT B., FIGEAT M. (1985). – **Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984**. Paris : Minerve, 601 p.
- CHARMASSON T., LELORRAIN A.-M., RIPA Y. (1987). – **L'enseignement technique de la Révolution à nos jours**. Paris : INRP-Economica, 783 p.
- CHARRAUD A.-M. (1995). – La reconnaissance de la qualification. Contrats de qualification et évolution des règles. **Formation-Emploi**, n° 52, octobre-décembre, p. 113-131.
- ECKERT H. (1999). – L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les « bac pro » entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés. **Revue française de sociologie**, XL-2, p. 227-253.
- GRÉARD O. (1872). – **Des écoles d'apprentis. Mémoire adressé à M. le Préfet de la Seine par l'Inspecteur général de l'Instruction publique, Directeur de l'Enseignement primaire de la Seine**. Paris : Mourgues, 96 p.
- JOBERT A., MARRY C., TANGUY L. (1995). – **Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie**. Paris : A. Colin, 395 p.
- JOBERT A. et TALLARD M. (1995). – Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives. **Formation-Emploi**, n° 52, octobre-décembre, p. 133-149.
- KIRSCH E., SAVOYANT A. (1999). – Évaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels. **Bref Céreq**, n° 159, décembre.
- LECHAUX P. (1995). – Alternances et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel. **Formation-Emploi**, n° 49, janvier-mars, p. 47-68.
- LEGOUX Y. (1972). – **Du compagnon au technicien (l'école Diderot et l'évolution des qualifications), 1873-1972**. Paris : Technique et vulgarisation (repris par Bordas).
- LE ROUX A. (1997). – Panorama de la formation professionnelle des jeunes en France et à l'étranger. **Éducation et formations**, n° 49, mars 1997, p. 89-107 et n° 50, juin, p. 91-106.
- MAILLARD F. (1993). – De la professionnalisation à la remédiation scolaire. Les multiples fonctions d'un diplôme. **Formation-Emploi**, n° 42, avril-juin, p. 25-32.
- MAILLARD F. (1994). – CAP-BEP, association ou concurrence ? Le cas des formations de la vente. **Formation-Emploi**, n° 47, juillet-septembre, p. 59-72.
- PELPEL P. et TROGER V. (1993). – **Histoire de l'Enseignement technique**. Paris : Hachette.
- PÉROT Y., SIMON-ZARCA G. (1998). – Apprentissage. De nouveaux parcours de formation. **Bref Céreq**, n° 139, février.
- PROST A. (1992). – **Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours**. Paris : Seuil, 232 p.
- ROPÉ F. (1999) – La validation des acquis professionnels. Entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation. **Raisons éducatives**, 1-2, n°2, p.203-226. ROPÉ F. ET TANGUY L. (dir.) (1994). **Savoirs et compétences : de l'usage de cette notion dans l'école et l'entreprise**. Paris : L'Harmattan
- SOLAUX G. (1995). – Le baccalauréat professionnel et son curriculum. **Formation Emploi**, n° 49, janvier-mars, p. 31-45.
- TANGUY L. (1991). – **Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?** Paris : La Documentation française, 142 p.
- TANGUY L. (1994). – La formation, une activité sociale en voie de définition ? » In M. de Coster et F. Pichault, **Traité de sociologie du travail**. Bruxelles : De Boeck Université, p. 169-196.
- TROGER V. (1996). – Du centre d'apprentissage au lycée professionnel : enjeux et tensions de la scolarisation de la formation professionnelle depuis 1945. **Carrefours de l'éducation**, n° 2, juillet-décembre, 18 p.



Le métier de chef de travaux : entre l'école et l'entreprise

Stéphane Beaud

Cet article, fondé sur une série d'entretiens approfondis menés depuis le début des années 1990 avec un chef de travaux d'un lycée professionnel d'une vieille région ouvrière de l'Est de la France (berceau des usines Peugeot), vise à montrer la complexité, historiquement constituée, du rapport entre le lycée professionnel et l'entreprise. L'accent mis sur la trajectoire biographique de cette personne – titulaire d'un CAP d'ajusteur, ancien ouvrier qualifié devenu professeur d'atelier puis chef de travaux dans le lycée professionnel qui a succédé au centre d'apprentissage où il était élève – fait voir comment son histoire sociale personnelle lui permet d'occuper une position privilégiée de médiateur entre le monde de l'entreprise et celui de l'enseignement professionnel.

L'histoire de l'enseignement professionnel dans la région de Sochaux-Montbéliard, a partie liée avec la vocation historique de la région : être un des berceaux de l'industrie automobile en France. L'École professionnelle Peugeot (1), installée dans le centre de production de Sochaux a, entre 1930 et 1970, formé un grand nombre d'ouvriers professionnels de l'usine. À ses côtés existaient trois centres d'apprentissage liés aux autres usines Peugeot de la région. L'un d'entre eux s'est transformé, à la fin des années 50, en CET, appelé ici Niepce. Le système de formation Peugeot et le système d'enseignement professionnel sont longtemps restés distants, comme étrangers l'un à l'autre, comme s'ils se maintenaient dans une sorte de méfiance et défiance

mutuelles. L'École professionnelle Peugeot formait « à l'ancienne » des ouvriers dans les métiers qualifiés de la métallurgie, avec des méthodes traditionnelles. Avec la fermeture de l'École professionnelle en 1970, l'entreprise alors en pleine expansion, embauchant en masse des OS d'origine rurale et immigrée – semble s'être désengagée sur le plan de la formation interne, reconnaissant en quelque sorte aux établissements professionnels de l'Éducation Nationale [EN] la capacité de former les ouvriers qualifiés dont l'usine avait besoin (2).

La situation se retourne brutalement avec la fermeture du bureau d'embauche en 1979 : les lycées professionnels industriels qui, pour l'essen-

tiel, formaient des CAP traditionnels de la mécanique, n'offrent presque plus de débouchés aux jeunes qui en sortent : « On a formé des chômeurs pendant des années » dit le chef de travaux du lycée Niepce pour évoquer l'ambiance de la première moitié des années 80. Parallèlement le thème du rapprochement entre l'École et l'entreprise s'impose comme un moyen de lutte contre le chômage des jeunes de la région. Un ensemble de mesures est pris pour développer les échanges entre les entreprises (notamment les usines Peugeot de Sochaux et les plus gros équipementiers de la région) et l'EN : conventions de jumelage entre le Rectorat et certains lycées professionnels (LP) signées en 1986 et renouvelées quatre ans plus tard, échanges croisés d'enseignants de LP et de techniciens et cadres de l'usine, stage d'une semaine au Centre de Production de Sochaux pour des élèves de 3^e de la zone d'emploi, visites annuelles de l'entreprise par des classes de primaire, développement des stages en alternance, notamment pour les bacs professionnels. Presque simultanément, la demande d'une formation en apprentissage s'est faite plus pressante du côté des entreprises, notamment pour faire face à la pénurie d'ouvriers qualifiés dans les secteurs traditionnels des « métiers » de l'automobile (comme les niveaux de CAP-fraiseurs, ajusteurs). En 1991, est inauguré un grand centre d'apprentissage industriel (CFAI) dont la création s'est largement faite à l'instigation du service de formation des Automobiles Peugeot et, si l'on peut dire, au grand dam des lycées professionnels de la région (3).

Dans cet article, après avoir présenté brièvement les principales caractéristiques d'un lycée professionnel dans lequel nous avons réalisé une enquête par observation participante en 1992-93, nous souhaitons centrer l'analyse sur la manière dont le métier de chef de travaux, parce qu'il se trouve structurellement placé entre l'école et l'entreprise, est un bon analyseur des rapports école/entreprise. Pour ce faire, nous avons pris le parti, que nous allons argumenter chemin faisant, de suivre dans le détail le parcours et le travail d'un chef de travaux dont les propriétés sociales – fils d'ouvrier, ancien ajusteur, marié à une ouvrière spécialisée, profondément enraciné dans la région industrielle – contribuent à faire de lui un observateur précieux et très perspicace des transformations conjointes des entreprises et du champ scolaire local.

LA MODERNISATION D'UN LYCÉE PROFESSIONNEL

Les lycées professionnels de la région se modernisent rapidement lors de la deuxième moitié des années 80, en lien étroit avec la restructuration du centre de production de Sochaux (4) : les classes de CAP ferment les unes après les autres, des bacs professionnels (maintenance, productique, plasturgie (5)) sont progressivement créés. Cependant cette restructuration de la carte des formations professionnelles s'est faite en ordre dispersé et dans une logique de concurrence. Chaque LP de la région a lutté dans la deuxième moitié des années 80 pour obtenir des bacs professionnels, considérés comme un moyen pour endiguer la désaffection croissante vis-à-vis de l'enseignement professionnel. Le lycée Niepce a obtenu le premier (dès l'année scolaire 1985-86) l'ouverture d'un bac professionnel de maintenance (grâce à l'accord de jumelage avec Peugeot) pour ensuite élargir la palette de ses bacs professionnels (productique en 1987-88) et plasturgie (1991-92, prolongé en 1993-94 par la création d'un BTS plastiques et composites). L'ouverture des bacs professionnels a aussi permis une forme de promotion interne pour une bonne part d'enseignants de « professionnel » qui ont obtenu la possibilité d'enseigner dans ces classes et de quitter les classes de CAP-BEP. Le corps des enseignants du secteur professionnel, largement composé d'anciens ouvriers de l'usine, s'est alors scindé en deux.

– Une partie des professeurs de mécanique générale, face à la menace croissante de suppression de postes, a anticipé les changements à venir dans l'enseignement professionnel et s'est reconvertie. Ils se sont formés aux nouveaux métiers de la métallurgie et de la plasturgie, entrant en formation (parfois à l'usine mais le plus souvent à l'École Normale) pour apprendre les nouvelles techniques. Ils accompagnent le chef de travaux dans ses déplacements dans des salons d'exposition de matériel comme Euroexpo (une exposition sur les plastiques industrielles), suivent l'évolution des techniques dans l'industrie, entretiennent des contacts étroits et continus avec les entreprises locales innovantes, vont les visiter, cherchent à récupérer des « bonnes » machines démodées pour le lycée et pour « leurs » salles », etc. Ils se comportent à ce titre comme des petits entrepreneurs, responsables de

leur salle, de leurs machines, cherchant à agrandir le parc en équipement de leur lycée.

– De l'autre côté, on trouve le pôle des enseignants de mécanique générale qui, soit trop vieux soit désabusés, n'ont pas pu ou pas voulu sauter le pas de la formation. Ils sont donc restés à la même place dans l'atelier, et se sont vus progressivement confinés dans leur « stand » vieillot. Ils semblent alors résignés à vieillir à côté de leurs vieilles manivelles, en espérant simplement pouvoir finir là leur vie de travail. Ils ne sont pas à proprement parler aigris mais on ressent une sorte de lassitude qu'ils me disent à mots couverts mais que l'on perçoit mieux en observant leur démarche alourdie et leurs gestes lents qui donnent l'impression qu'ils n'ont plus aucune raison de se presser. Leur « lenteur » contraste avec l'espèce de fébrilité et d'empressement de certains de leurs collègues débordés par des tâches toujours urgentes. La hiérarchie entre professeurs se lit dans l'usage qui est fait du matériel. Celui-ci est en nombre insuffisant et parfois peu moderne. En BEP Maintenance, il n'y a que trois maquettes, les élèves attendent leur tour pour passer. En fraisage, les fraises sont usées parce que l'affûteuse, en panne depuis déjà un certain temps, n'est pas réparée. Les élèves doivent attendre la « bonne » fraise pour faire leur pièce. Le prix de la machine est un indicateur de la position et du prestige de la section. La contrainte budgétaire oblige chaque responsable de « stand » à gérer au mieux les fonds d'équipement, comme à négocier les prix en juillet avec les fournisseurs ou obtenir du matériel gratuit. Le professeur énergique et entreprenant se fait remarquer par sa capacité de négociation et son entrenter auprès des entreprises. Les filières modernistes (6), qui bénéficient de plus fortes subventions, sont prioritaires dans l'affectation de la taxe professionnelle aux dépenses d'équipement. Le chef de travaux, en collaboration étroite avec les professeurs d'atelier, a alors pour tâche de négocier des prix avec les fournisseurs locaux.

UN OUVRIER QUALIFIÉ DEVENU CHEF DE TRAVAUX : ENTRE L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE

Georges H., né en 1942 dans une maison de cités ouvrières de Vaincourt, est le fils aîné d'une famille ouvrière de la région. Son père a commencé à travailler jeune (12 ans) comme « commissionnaire » dans une usine Peugeot,

avant de devenir ouvrier non qualifié. Un de ses oncles est passé par l'école professionnelle Peugeot (« il avait un parrain d'apprentissage ») et une de ses tantes a servi comme dame de compagnie dans une des familles Peugeot de la région. À l'âge de 15 ans, Georges H. perd prématurément son père et sa mère se met à « faire un peu de couture pour gagner quatre sous ». Il entre au centre d'apprentissage (proche de sa maison) en septembre 1958, soit un an après l'ouverture de cet établissement.

Il effectue une très bonne scolarité au centre d'apprentissage où il apprécie le contenu et le mode de l'enseignement dispensé et où il obtient d'excellentes notes dans les matières professionnelles. Au bout de trois ans d'étude, il décroche le CAP d'ajusteur. Un mois avant l'obtention de son CAP, il est sollicité pour une embauche par un des responsables d'une des usines Peugeot de la région :

Il choisit d'aller à Poncourt et refuse d'aller à Sochaux. Il négocie toutefois son contrat d'embauche en demandant à pouvoir suivre des cours de formation continue. Il entre donc à l'usine en 1961, à l'âge de 19 ans. Il commence sa carrière d'ajusteur comme OS2, effectue 6 mois d'essai avant de passer, sur proposition du chef d'atelier, professionnel (P1) sans examen. Il réussit ensuite les autres essais professionnels (P2, P3), entre directement dans la formation au brevet professionnel [BP] qui avait été mis en place depuis un an dans l'usine. Il réussit son BP en 63 et part à l'armée. À son retour du service militaire, il regagne sa place d'ajusteur dans cette usine Peugeot mais trois mois plus tard il passe au bureau des préparations du travail. Petite promotion professionnelle qui le fait accéder à la catégorie employé (« coeff. 203 », précise-t-il 30 ans plus tard, comme si le souvenir datait d'hier). Il exerce ce métier durant deux ans et, parallèlement, entreprend en 1965 une année de formation continue, en vue de préparer un brevet de technicien ; surchargé de travail (« on faisait nos 47, 3 H à l'usine, plus la formation continue le soir et le samedi »), il échoue à son examen. On lui propose alors un poste au service du personnel mais il le refuse. En fait, il souhaite devenir technicien d'atelier, notamment pour « rester en contact avec l'atelier » et « ne pas être sur une planche à dessin tout le temps ». Mais pour accéder aux méthodes, il faut passer d'abord par la fabrication. Il devient donc chef d'équipe en fabrication.

Il change alors de statut, passe d'un coefficient 203 à 209, devenant ainsi agent de maîtrise. Au début de l'année 68, il devient « chef d'équipe aux machines-outils » en ajustage (son ancien métier). Toutefois, après les événements de 68 qui semblent l'avoir beaucoup marqué, il songe à passer les concours de l'EN (« Y avait pas mal de mes collègues qui commençaient à partir vers l'enseignement à cette époque-là »). S'il reconnaît que l'enseignement l'a toujours attiré, il ne cache pas aussi qu'il n'a pas été insensible à la perspective de toucher un meilleur salaire : « à l'époque, l'EN donnait 500 F de plus par mois, c'était mieux payé. J'avais un fixe de 1 200 F en tant que chef d'équipe et l'E.N. nous prenait à 1 700 F de l'époque ».

Il réussit le concours en 1970 et quitte l'usine pour rejoindre les rangs de l'Éducation nationale. Il passe alors un an de formation à l'École normale de la rue de la Roquette à Paris (alors marié, il revient tous les week-ends chez lui). À la sortie de l'École normale, il demande un poste dans le CET de Vaincourt, sa ville natale, et l'obtient. Il se retrouve donc professeur d'atelier (en ajustage) dans l'ancien centre d'apprentissage où il a été élève si bien qu'il y retrouve certains de ses ex-professeurs. Quelques années plus tard, il passe le concours de chef de travaux, est affecté dans le Jura mais la défection du chef de travaux du lycée Niepce lui permet d'occuper le poste dans ce même lycée. C'est, depuis lors, un des piliers de cet établissement scolaire : « Je suis bien implanté ici », dit-il, pour évoquer aussi son enracinement dans sa commune où il a fait construire, en 1979, une maison dans un lotissement proche des cités ouvrières de son enfance, où sa mère vit toujours au début des années 90. Aujourd'hui, il éprouve une certaine fierté lorsqu'il retrace ce parcours, typique d'une certaine fraction des professeurs d'atelier (cf. les travaux de Lucie Tanguy). Comme il le dit, « C'est comme ça que je motivais mes élèves : je retraçais mon parcours... »

Georges H. possède un certain nombre de caractéristiques sociales qui le prédisposent à tenir un rôle d'informateur. D'abord, il est profondément enraciné dans la région (par sa famille élargie et par celle de sa femme); ensuite, il a une position d'observateur privilégié des rapports école/entreprise d'un double point de vue. D'une part, sur le plan professionnel, il est devenu un très bon connaisseur tant du fonctionnement du lycée Niepce (et, plus largement, du champ de

l'enseignement professionnel local) que de celui des entreprises locales (et régionales puisque son champ géographique d'action ne cesse de s'élargir). D'autre part, sur le plan de sa vie domestique et dans la sphère du hors-travail, il est resté très proche du monde ouvrier : sa femme travaille comme ouvrière spécialisée, « de tournée », dans une usine de Vaincourt et il a gardé quelques amis qui travaillent comme ouvriers qualifiés dans d'autres entreprises de la région. De par ses effets de position sociale, il possède une capacité à relier étroitement le passé et le présent et, plus précisément, à analyser les processus actuels en fonction du passé de cette vieille région ouvrière dont il connaît bien aussi le mode de sociabilité et les lieux de résidence (7).

En fait, sans que cela n'ait jamais été véritablement explicité dans la relation d'enquête, il accepte bien volontiers de jouer ce rôle d'informateur. Non pas tant dans le registre de l'informateur privilégié qui dévoilerait le dessous des cartes mais dans celui de l'éclaireur qui livre par bribes des éléments de connaissance qu'il juge utiles à la progression de notre enquête. On a surtout l'impression qu'en nous aidant à réaliser notre enquête il a voulu éviter que l'on tombe dans le piège de la présentation irénique des rapports école/entreprise, que l'on sorte d'une pure logique institutionnelle. L'intérêt des entretiens, longs et répétés (8), que nous avons menés avec lui, est qu'il a toujours su nous faire percevoir les rapports de force, les enjeux de pouvoir internes aux entreprises. Son passé d'ouvrier, sa trajectoire professionnelle qui l'a vu monter différents échelons dans l'entreprise, l'ont rendu très sensible à ces questions. Il apparaît, à sa manière, comme un expert des rapports de force. On voit, à son sourire ironique et à sa manière de plisser les yeux, qu'il est, depuis le temps, habitué à comprendre à demi-mot les propos codés de ses interlocuteurs du monde de l'entreprise, de lire entre les lignes la stratégie du système Peugeot telle qu'elle s'exprime publiquement. C'est une grande partie de ce savoir tacite qu'il accepte de nous livrer, par petites touches, avec nombre d'anecdotes qui s'avèrent toujours d'une grande pertinence et qui ont aussi le mérite de faire entrer dans l'univers mental du milieu enquêté. Si l'on a voulu, de notre côté, répéter ces entretiens, c'est parce qu'on a pris, à chaque fois, la mesure de la qualité ethnographique de ses descriptions, de la pertinence des informations qu'il livre (9).

À L'ÉCOUTE DES ENTREPRISES, À LA RECHERCHE DE STAGES...

Appartenant de plain-pied à l'EN, occupant dans son établissement une petite position hiérarchique – un bureau, un ordinateur, une secrétaire, un bip, un habit adapté à la fonction (veste-cravate) et aussi un agenda fort chargé, une semaine de travail bien remplie –, fort aussi de son passé d'ouvrier en entreprise, il se présente volontiers comme un médiateur entre ces deux univers sociaux qui, dans le contexte local, tendent souvent à s'ignorer, voire à se mépriser mutuellement (10). Une des justifications qu'il ne cesse de donner à son action, c'est celle de contribuer, à sa manière, à rapprocher ces deux mondes, en mettant entièrement à disposition de l'institution sa double appartenance et expérience sociale, notamment sa connaissance des entreprises locales.

« (...) ce que j'ai le plus à cœur, c'est que les élèves qu'on forme trouvent du travail (silence). Voyez, j'ai vu trop de choses où des gosses, ils sont là [au LEP] et puis, après, ils trouvent rien du tout. Donc, moi ce que je veux, c'est que les gosses trouvent du travail. Mais pour trouver du travail, il faut qu'ils soient formés à ce qu'on leur demande, à ce qu'on attend d'eux. Donc, si on sait à peu près les orientations des entreprises, on répond mieux... »

Pour mieux préparer ces élèves et son lycée à la demande de l'entreprise, il effectue, à sa manière et avec les moyens du bord, une sorte de veille économique et technologique du tissu industriel local : comme il le dit, à propos d'un article de journal qu'il a découpé pour son patron, « On est à l'écoute de tout ce qui bouge ». Et cette veille, il l'effectue tant dans le cadre de son travail au LP que lors de son temps libre à son domicile (11). Pour mener à bien cette mission de renseignements économiques qu'il s'est donnée, il mobilise d'abord, de façon informelle, les différents réseaux qu'il a accumulés depuis le début de sa vie active, et même depuis sa scolarité au centre d'apprentissage : réseau d'amis personnels (les anciens du centre d'apprentissage, dont certains sont devenus cadres dirigeants dans l'industrie locale), réseau professionnel constitué par les relations nombreuses et suivies qu'il entretient avec les chefs de personnel et les patrons de PME. Grâce aux nombreuses discussions qu'il a avec eux et au cours desquelles il cherche tou-

jours à être « au courant », il peut connaître les changements en cours. D'autre part, il se sert comme d'un véritable outil de travail de la presse locale (*L'Est républicain*), de la presse d'entreprise (*Magazine Peugeot*) et de la presse économique (*L'Usine nouvelle*) dont il fait une lecture régulière et systématique (découpant les articles, constituant des dossiers, etc.). Ces lectures lui permettent de se tenir constamment au courant des transformations de l'usine Peugeot et des autres entreprises du secteur.

« Par exemple, j'ai lu l'autre jour quelque chose dans la rubrique Bois-papiers [dans *L'Usine nouvelle*] que INGMA rachète l'usine d'emballage... On se dit « Tiens »... Puis, un peu après, on s'aperçoit qu'il y a Peugeot qui s'est mis là-dedans. On se dit : « Tiens, qu'est-ce qu'ils sont en train de nous préparer... »

Il se place toujours dans une perspective d'anticipation de l'avenir. Sa position d'observateur extérieur aux entreprises le conduit à rester constamment à l'affût, à traquer les moindres petits indices de changement, à supputer des évolutions possibles, de manière à pouvoir élaborer assez vite des réponses institutionnelles de formation. S'il cherche toujours à engranger des éléments de connaissance de l'économie industrielle, c'est pour contribuer à ce que son lycée, avec lequel il fait entièrement corps, puisse être rapidement « réactif », notamment par la mise en place à court terme de programmes de formation adaptés à cette nouvelle économie. Mais les pesanteurs sont fortes : d'une part, celle liée aux subtiles négociations avec les inspecteurs de l'enseignement technique (notamment pour l'ouverture des filières d'avenir comme les bons « bacs pro » et les BTS) ; d'autre part, celle liée au fait que les lycées professionnels se font au niveau local une concurrence, plus ou moins agressive, notamment pour le partage de la taxe d'apprentissage et l'affectation des stages offerts par les entreprises.

Un des problèmes récurrents qu'il rencontre en tant que chef de travaux, c'est le placement des élèves en stage en entreprise. En ce domaine, la concurrence est forte avec les autres lycées professionnels et avec le Centre de Formation pour l'apprentissage dans l'industrie (CFAI), ouvert en 1991. L'effort en ce domaine est surtout porté sur les bacs professionnels car les élèves de BEP, faute de places, partent moins en stage. Une des

activités principales du chef de travaux consiste dans la gestion des conventions de stages en cours et surtout dans la prospection de nouveaux stages dans les entreprises locales. Ce qui le conduit à écumer le territoire à la recherche de partenaires pour élargir l'assiette de ces stages. Vis-à-vis des élèves, il entreprend, avec ses collègues, un travail de sensibilisation pour les informer des attentes des entreprises : ponctualité au travail, vitesse d'exécution des tâches, compte rendu de stage qui doit être strictement professionnel, objectif, centré sur leur travail d'un point de vue technique, immersion dans la vie sociale de l'entreprise. Une règle d'or à respecter pour les stagiaires est l'absence de toute participation à la vie syndicale de l'entreprise. Des élèves se trouvaient en stage dans une entreprise soustraitante de Peugeot où se préparait la création d'une section syndicale CGT. De ce fait, le climat social était très tendu, les intimidations nombreuses pour dissuader les ouvriers concernés de sauter le pas et de créer la section syndicale. « Bref ça remuait », nous dit Georges H., d'un air entendu. La menace de grève se précisait. Il y avait alors trois stagiaires du lycée dans cette entreprise. Le responsable du personnel de cette entreprise lui téléphone à la fin de leur stage pour qu'il vienne le voir « à la boîte ». Ce dernier, qui fait immédiatement le lien avec les événements politiques récents, apprend, ce jour-là, qu'un élève avait, dans son rapport de stage, glissé un tract CGT que les militants de l'entreprise lui avaient donné. Le chef de travaux se fait sermonner par le responsable du personnel. Il se trouve obligé de rappeler la règle du jeu (de neutralité politique) à l'élève stagiaire en question : « Je leur ai expliqué que c'était pas possible... Et il l'a enlevé ». Cette anecdote illustre bien la très forte dépendance du lycée professionnel par rapport aux entreprises qui veulent bien leur prendre des élèves en stage. Elles sont si peu nombreuses qu'il faut à tout prix maintenir de bonnes relations avec elles, si bien que tout ce qui touche aux syndicats, à la « politique », est très sensible, nécessite d'être très vigilants car il ne faut pas voir se fermer une entreprise qui jusque-là accueillait des élèves du LEP. Ce qui est en jeu c'est la « réputation » du lycée, sa capacité à faire entrer les élèves dans le monde de l'entreprise, c'est-à-dire la capacité à leur assurer une formation qui débouche sur un emploi.

ÉDUCATION NATIONALE/ENTREPRISE : UN FRAGILE ÉQUILIBRE À MAINTENIR

Là où Georges H. est le plus fin analyste, c'est lorsqu'il s'agit de rendre compte de l'ambivalence des rapports que Peugeot entretient avec l'EN. Il connaît bien l'entreprise Peugeot, son histoire, son évolution. On peut même dire qu'il a une connaissance intime des hommes, de leurs manières de faire et d'agir. Il sait ce qu'est l'« esprit Peugeot » même s'il évite, face à nous, d'en dire trop. Cependant il nous laisse deviner par une multitude de petites anecdotes de quoi est fait cet esprit si particulier, indéchiffrable aux étrangers à la région et/ou aux hommes pressés que peuvent être des proviseurs de LP happés par le déroulement de leur carrière. Avec le recul, on a l'impression que c'est à sa progressive découverte qu'il cherchera à nous initier tout au long de nos rencontres. Il connaît bien aussi cet état d'esprit particulier de Peugeot, ce côté un peu faraud, cette espèce de fierté un peu mal placée, voire ces petits signes d'arrogance vis-à-vis de tout ce qui relève du secteur public.

Il sait, par expérience personnelle et par connaissance des pratiques qui ont cours dans l'entreprise, que Peugeot, en tant que grande puissance locale, n'a jamais accepté un autre concurrent sur le marché de la formation. Certes, elle a dû déléguer, à un moment historique (les années 60-70), à l'État le soin de s'occuper de la formation des ouvriers pour répondre à la demande alors massive. Il n'empêche, elle a toujours voulu marquer sa prédominance, prenant bien garde à ne jamais concéder quoi que ce soit d'essentiel aux autres acteurs du marché de la formation. Sans compter que si les relations avec l'EN sont si tendues, au moins jusqu'au début des années 90, c'est parce que Peugeot la perçoit globalement comme un repaire de gens qui ont « mauvais esprit ». En effet, les enseignants se montrent actifs dans le domaine de la politique locale (12) et représentent objectivement une espèce de contre-pouvoir face à la domination de l'entreprise. On comprend alors que, lors de l'opération de jumelage entre l'entreprise et les établissements scolaires professionnels de la région (initiée en 1986), les rapports aient été au départ très tendus (« c'était très feutré » dit-il, avec un certain sens de la litote).

Malgré ce rapprochement institutionnel, célébré notamment dans la presse locale, il donne à voir

et à comprendre, lors de chaque entretien, la volonté qu'« ils » [terme qui désigne, pour lui, les hommes de Peugeot] ont de toujours affirmer leur domination, de ne jamais accepter le partage de leur pouvoir. L'EN est certes tolérée mais, à l'entendre, « ils » ne lui font jamais entièrement confiance, elle est toujours soupçonnée et soupçonnable. À chaque fois que cela a été possible, des hommes et des structures à eux ont été mis en place, on a doublé l'institution par une structure propre.

« Vers 1975-76, ils ont recréé un centre de formation à l'intérieur de l'entreprise... Et là, je crois savoir, mais là c'est la rumeur, qu'ils ont eu quelques problèmes avec le CIPES... Par rapport à la formation et par rapport aux formateurs. Ils ont voulu reprendre en mains certaines choses parce que, c'est sous réserve que je dis ça, Automobiles Peugeot, ils aiment bien avoir la main sur les gens, sur le personnel, et donc là, bon ben, j'ai entendu à l'époque qu'ils disaient que quand les gens entrent au CIPES, ils sont encore plus mal que quand ils sortent de l'Éducation Nationale. Ils sont plus libres alors que, normalement, ce sont des gens conditionnés, c'était pour avoir des gens taillés sur mesure, au niveau professionnel et au niveau comportement. D'ailleurs tous les anciens élèves de l'école Peugeot, c'est tous des gars qui ont des bonnes places maintenant, ils sont tous contre-maîtres, chefs d'atelier... »

C'est là qu'on voit de quoi est fait, à l'état pratique, son anti-peugeotisme de base (même si, du fait de sa trajectoire sociale, il est euphémisé) : une méfiance, une défiance et surtout une suspicion permanente. On ne peut pas vraiment leur faire confiance, il faut se préparer à les affronter, être armés pour lutter contre eux. Il est aussi frappant qu'il se démarque et se méfie toujours un peu des initiatives des enseignants de matières générales, notamment de la manière dont certains sont conduits à politiser leurs cours.

UN MÉDIATEUR TRÈS RECHERCHÉ...

En tant que chef de travaux, c'est-à-dire en tant que médiateur entre les deux univers – le monde économique et l'univers de l'enseignement – Georges H. est tenu à une certaine discrétion, à une forme d'obligation de réserve. Il doit, quoi qu'il arrive, s'efforcer de continuer à garder de bonnes relations avec Peugeot. Il se doit aussi de

préserver le réseau professionnel (13) qu'il s'est constitué depuis longtemps car c'est, d'une certaine manière, le capital le plus précieux qu'il met à la disposition de son institution. Il joue à cet égard un rôle fondamental dans son établissement où il incarne la continuité et cherche à sauvegarder les investissements réalisés au cours des années passées.

Il explique ensuite comment il conçoit son rôle de modérateur, de passeur entre deux systèmes qui sont aussi deux visions du monde.

« Nous, ce qu'il faut, et le proviseur est d'accord avec moi, il faut qu'on travaille avec eux, sans non plus se faire croquer, hein ! Alors il faut qu'on maintienne un équilibre mais, par contre, on a besoin d'eux. Si on commence à se heurter trop avec eux, bon, ce sera fermé et on perd tout, quoi ! Bon, faut dire aussi ce qui est, on perd au niveau financier mais si les parents mettront un temps les élèves là (chez nous), ils sont aussi capables de monter une école... »

Il doit surtout protéger l'institution des foudres ou des options politiques des proviseurs qui, mutés tous les trois ans, tendent à plaquer des schémas tout faits sur une réalité historique complexe, notamment parce qu'ils ne connaissent pas souvent la région et notamment la complexité du « système Peugeot ». Il est aussi là pour rappeler à son « patron » le contexte socio-historique des relations avec Peugeot, pour lui faire comprendre qu'il y a des susceptibilités à ne pas froisser, surtout dans un contexte de chômage de masse où le chantage à l'emploi et à la formation est une réalité quotidienne. En tant qu'ancien élève du centre d'apprentissage, berceau du LP d'aujourd'hui, en tant que dépositaire à ce titre de la mémoire du lieu, il se trouve être l'agent de l'institution la plus légitime pour se permettre, par moments, de mettre en garde le proviseur contre de trop fortes embardées qui risqueraient de déstabiliser le fragile équilibre construit au fil du temps.

« [Chez Peugeot] Ils aiment bien des gens qui sont clairs et qui ne cherchent pas à faire des entourloupettes. Le proviseur, je l'ai quand même prévenu, qu'il y aille doucement. Il faut pas qu'on ait un farfelu qui casse tout. [Les proviseurs] on les connaît pas quand ils arrivent. Moi je suis implanté ici et puis j'ai pas envie de faire autre chose. Lui, il sait qu'il ne restera pas parce que ça change les proviseurs tous les trois ans. »

S'il est devenu une sorte d'expert ès relations sociales avec Peugeot, c'est aussi parce qu'il n'est pas un enseignant comme un autre. Son passé d'ouvrier, mais plus précisément son passé d'« ancien » de Peugeot, joue en sa faveur et plaide *a priori* pour qu'il se fasse accepter par ses interlocuteurs. C'est aussi parce qu'il n'a pas cette assurance culturelle que peuvent avoir certains enseignants lorsqu'ils rencontrent des personnes du « privé ». Il ne doit pas d'ailleurs hésiter à jouer de ces qualités pour amadouer les cadres les plus rétifs au dialogue avec les agents de l'E.N. « Chez eux faut pas rêver, il y a des collègues qui se sont fait barrer en disant : "On est de l'E.N., on est les meilleurs, vous êtes des imbéciles"... Moi, je me plais à rappeler que j'ai un CAP d'ajusteur (...) Et puis moi j'ai le parler ouvrier... On se comprend... » Dès qu'il s'agit d'aborder les relations avec les entreprises locales, notamment Peugeot, un de ses leitmotifs consiste à rappeler qu'il « faut être prudent ». Il ne se prive pas justement de critiquer l'imprudence de proviseurs de la région qui ont signé des pétitions de soutien à un militant CGT de l'usine ou qui, lors d'un repas avec des cadres de Peugeot, critiquent ouvertement les voitures françaises, allant même jusqu'à se vanter de n'acheter que des BMW. Qu'ils ne s'étonnent pas alors de se voir subitement privés de taxe professionnelle : « Des fois il faut savoir garder les distances, à notre niveau. Sinon, on se coupe, on se trouve barré complètement. Moi je connais des établissements du secteur qui ne touchent pas de taxe d'apprentissage parce que le proviseur a, un jour, signé une pétition, dommage pour ses élèves... »

LA CRITIQUE DE L'« ESPRIT PEUGEOT »

Même s'il a quitté le bleu de travail pour entrer dans l'enseignement, puis troqué la blouse du professeur d'atelier pour enfiler la veste-cravate du chef de travaux, on sent bien que, malgré son souci de garder une forme de neutralité dans son analyse, il est toujours resté « du côté des ouvriers ». Maints propos attestent de sa fidélité à l'histoire ouvrière et de son opposition sourde à certaines valeurs de l'entreprise. La connaissance, tirée de sa vie de couple, des conditions de travail à l'usine, fait qu'il n'est pas dupe des discours des managers valorisant les nouvelles

relations sociales. Il peut toujours leur opposer la réalité des pratiques : « Dans les autres usines, il faudrait aller voir ce qui se passe... On le sait maintenant, ce n'est pas parce que l'on fait des cafétérias aux gens qu'ils sont mieux, hein ! ». Il y a aussi ce qu'on pourrait appeler son « anti-peugeotisme », sensiblement différent de celui qu'on a souvent rencontré chez les militants ouvriers (victimes de la répression patronale des années 70 et dénonçant ce qu'ils appellent les « méthodes Peugeot ») en ce sens qu'il se nourrit surtout de la critique des passe-droits et du fayotage inhérents au système. C'est ce qui fausse profondément les perspectives de mobilité professionnelle internes à l'entreprise et qui empêche l'éclosion des « talents » tels qu'ils peuvent être détectés à la base. Par exemple, il ne cesse d'opposer les nouveaux cadres des différentes usines qui sont des ingénieurs, compétents sur le plan professionnel et les cadres-maison qui ont fait toute leur carrière de manière calculatrice et intéressée, en cherchant constamment à s'abriter derrière des protecteurs. Ce qu'il reproche à ce système, c'est de diluer le sens de la responsabilité, de favoriser ceux qui sont « à la botte », de fabriquer de l'opacité et de la docilité qui s'avèrent contre-productives sur le plan des performances économiques.

En fait, s'il s'en prend si souvent à ce « vieil esprit Peugeot », ce n'est pas véritablement par animosité idéologique mais parce que, à ses yeux, il a longtemps constitué un frein important au développement de la région et qu'il a contribué, au début des années 80, à faire presque « couler » l'entreprise. Car seule la série des compromis et des compromissions, inhérents à ce système, permet de cacher les dysfonctionnements internes à l'entreprise. Ce n'est pas un hasard s'il compare la « mafia » ou le « noyau dur » – termes qu'il utilise pour appeler les cadres qui incarnent cet esprit Peugeot – à la nomenclatura des Pays de l'Est : goût du secret, échanges de service, détournement des buts, affichage d'un bloc solidaire face à l'extérieur et profondes rivalités de clan à l'intérieur.

Il faut aussi comprendre que cette critique de l'esprit Peugeot se fait sur fond d'une histoire familiale où l'emprise des relations personnelles n'a cessé de peser sur les destinées individuelles. À partir de son histoire familiale, il a l'impression d'avoir rompu avec ces formes de domination personnelle, de s'être libéré de cet héritage social

en ayant accédé au professorat dans l'Éducation nationale, et il entend donner des armes à ses élèves pour qu'ils parviennent à l'avenir à se déprendre de cette tutelle.

À supposer que le thème éminemment idéologique du rapprochement entre l'École et l'entreprise ait quelque pertinence, à supposer aussi

que le leitmotiv des politiques d'éducation reste celui de son approfondissement, le problème demeure a fortiori posé de la préservation de l'autonomie d'une institution scolaire aussi dominée qu'est aujourd'hui l'ensemble des lycées professionnels français.

Stéphane Beaud
Université de Nantes

NOTES

- (1) Cf. Nicolas Hatzfeld, « L'école d'apprentissage Peugeot (1930-1970) : une formation d'excellence », *Formation-Emploi*, n° 27-28, juillet-décembre 1989.
- (2) Toutefois l'usine restait présente au sein des CET et des futurs lycées professionnels : un certain nombre d'ouvriers professionnels de Peugeot sont devenus enseignants dans les CET à la fin des années 60 début 70 ; des chefs de service de Peugeot participent aux jurys de CAP et au conseil d'administration des lycées professionnels, si bien que le contenu des formations est toujours sous le contrôle de l'Usine.
- (3) Les responsables du lycée professionnel, en charge de ces spécialités, avaient reçu des assurances sur la complémentarité des formations. Ils s'aperçoivent que, contrairement aux promesses, le CFAI forme deux ans après sa création non pas une dizaine mais 23 « usineurs ». « Alors que, nous, on a du mal d'en rentrer 24... Ou alors quand, nous, on en rentre 24, c'est du tout venant... Alors que, là-bas, au CFAI, c'est 23 triés et ici c'est 24 récupérés » (le chef de travaux).
- (4) Voir Stéphane Beaud, Michel Pialoux, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard, 1999 (notamment les quatre premiers chapitres).
- (5) Le BEP de mécanique générale est scindé en deux ; un BEP d'usinage et un BEP de maintenance. Le premier bac professionnel du lycée a été créé en 87 (d'abord productive, puis maintenance, puis plasturgie, cf. tableau chronologique).
- (6) Précisons que la modernisation du lycée a aussi touché son architecture. L'ancien bâtiment en briques rouges (en forme de grand L) est dorénavant flanqué du nouveau bâtiment de plasturgie, à l'architecture audacieuse, aux fines barres métalliques grises, très lumineux avec ses grandes baies vitrées s'ouvrant sur les champs avoisinants. Le contraste est saisissant entre ce bâtiment très XXI^e siècle et les autres bâtiments en briques rouges qui évoquent le passé industriel du XIX^e siècle. Le projet de l'équipe de direction est d'opérer une remontée de filières vers le BTS pour se transformer à terme en lycée technologique avec des classes de BTS (chose faite pour la première fois pour la rentrée 93-94).
- (7) Il a, par exemple, plaisir à nous faire visiter, un après-midi de printemps, les différents châteaux de la famille Peugeot, mais aussi, dans le même mouvement, les cités ouvrières construites dans l'entre-deux guerres, notamment celle où il a grandi. Tout le paysage industriel de la région se recompose sous nos yeux, gagnant ainsi en chair historique et en épaisseur sociale, comme si, d'ailleurs, il avait pris le parti de tenter de nous faire comprendre les pratiques sociales dans leur complexité historique.
- (8) Cinq entretiens ont été réalisés, à chaque fois avec Michel Pialoux, avec lequel nous avons mené l'enquête sur le terrain.
- (9) En même temps, on a eu quelque scrupule à analyser ce matériel, et davantage encore à le publier, car il nous a semblé nécessaire de préserver son travail et son établissement.
- (10) Au sentiment de supériorité des cadres de l'entreprise qui ont « l'esprit Peugeot », répond parfois une certaine forme de morgue politique, une volonté un brin provocatrice d'en découdre de la part de certains enseignants.
- (11) Lors des entretiens réalisés à son domicile, il a à sa disposition sa revue de presse, aux dossiers impeccablement rangés.
- (12) Le proviseur du lycée Niepce participe à une commission de la prévention de la délinquance dans une mairie communiste, son épouse se présente aux élections municipales sur la liste de gauche.
- (13) Qui comprend à la fois des DRH, des chefs de PME, des cadres de chez Peugeot.

Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique : sur les limites d'une rationalisation volontariste

Henri Eckert
Patrick Veneau

Il s'agit d'interroger les processus de rationalisation à l'œuvre dans l'enseignement technique à partir des contenus d'enseignements délivrés dans trois spécialités industrielles : les BTS Électrotechnique, Électronique et Informatique industrielle. La relation entre ces contenus, les référentiels de ces trois diplômes et les pratiques pédagogiques permet de montrer comment est mise en scène l'exigence politique de rapprochement entre l'école et l'entreprise et d'interroger les rapports entre la culture technique exigée par l'activité productive et les savoirs technologiques transmis par l'école.

La raison affichée de la modernisation, au cours des vingt-cinq dernières années, du système français d'éducation – des formations techniques et professionnelles en particulier – a été la nécessité d'un rapprochement entre l'école et l'entreprise. La « *montée du chômage des jeunes* » au cours de la même période avait dicté l'urgence de ce rapprochement dans la mesure où une trop grande distance entre les deux milieux était – à tort ou à raison – désignée comme l'une des sources principales des difficultés croissantes des jeunes à s'insérer dans la vie active. Les entreprises étaient, du reste, censées avoir considérablement évolué pour avoir intégré de nou-

velles technologies et avoir bouleversé l'organisation taylorienne du travail au profit de formes d'organisation plus souples et plus réactives dans des marchés plus ouverts et plus concurrentiels que jamais. L'école se devait, pour combler son retard et réduire cette distance, d'adapter ses structures et ses manières de faire (1) : l'injonction ainsi adressée à l'école tenait-elle pour autant compte de sa spécificité ?

La nécessité d'adapter les formations techniques et professionnelles aux évolutions constantes des activités concrètes dans l'entreprise a attiré l'attention sur le fonctionnement des

commissions professionnelles consultatives (CPC), chargées de créer ou, plus fréquemment, d'actualiser les diplômes professionnels. Celles-ci constituent, de ce fait, l'un des maillons essentiels du dispositif global de négociation entre L'Éducation nationale et ses partenaires, représentant des entrepreneurs ou de leurs salariés, sur l'avenir des enseignements technologiques et professionnels et, par voie de conséquence, sur les relations entre l'école et l'entreprise. Les vives critiques adressées aux CPC dans le rapport Bloch – ambiguïté de leurs objectifs, organisation des CPC et modalités de prise de décision, lenteur du processus, qualité des représentants des milieux professionnels, isolement au sein de l'Éducation nationale –, confirmées par d'autres analyses, n'ont pas tardé à accélérer un processus de rationalisation de l'intervention des CPC, déjà amorcé par un train de mesures institutionnelles au début des années quatre-vingt, avec en particulier le rattachement des CPC à la direction des lycées et collèges en 1980 et la création d'un secrétariat permanent des CPC.

La rationalisation des procédures de création ou d'actualisation des diplômes professionnels – qui constitue de fait une rationalisation des procédures de dialogue et de concertation entre parties prenantes – s'est traduite notamment par une codification rigoureuse de la démarche en quatre étapes successives. La première, dite « phase d'opportunité », instruit la décision de création ou d'actualisation du diplôme ; les deux phases suivantes conduisent l'une à l'élaboration d'un « référentiel d'activité professionnelle (rap) », l'autre à la mise au point d'un « référentiel de diplôme » ou « référentiel de certification du domaine professionnel » ; la dernière programme l'évaluation du diplôme à moyen terme. À toutes ces étapes, il est largement fait appel à diverses formes d'expertise ; mais sans doute la définition du « rap » est-elle l'occasion d'une négociation plus longue entre parties prenantes, alors que la traduction de ce « rap » en termes de contenus de formation reste, de fait, de la seule compétence de l'Éducation nationale. Quoi qu'il en soit, tout diplôme de l'enseignement professionnel est renvoyé à son « référentiel » qui, à un « domaine d'activité » ou à un ensemble d'emplois, associe des contenus de formation spécifiques et précise les « savoirs associés ».

Le référentiel vise ainsi une mise en correspondance directe entre deux ordres de réalités, celui de l'école et de la formation et celui des activités

de travail en entreprise. C'est cette mise en correspondance directe – l'immédiateté de cette mise en correspondance – que nous nous proposons d'interroger ici. Non pas en nous penchant sur l'opacité de la transposition didactique réalisée à partir du « rap » par les services de l'Éducation nationale, mais en nous attachant aux contenus d'enseignement effectivement transmis aux individus au cours de leur formation. Si la transposition didactique n'est pas au centre de notre propos, c'est que nous nous intéressons davantage au problème, soulevé par la sociologie des curricula, de la détermination des contenus d'enseignement en général. C'est pourquoi nous montrerons, à partir de l'exemple de trois spécialités de BTS – électrotechnique, électronique et informatique industrielle –, en quoi le projet de mise en adéquation directe de contenus d'enseignement technique et professionnel avec des contenus de travail méconnaît la spécificité tant de la formation que du travail (2). Nous pourrions alors avancer que les référentiels ne constituent qu'une mise en scène de la volonté de rapprocher l'école de l'entreprise et interroger une rationalisation qui apparaît volontariste.

QUAND LES CONTENUS DE FORMATION DISPENSÉS INVALIDENT LES RÉFÉRENTIELS...

La généralisation des référentiels de formation visait notamment une réduction de la relative indétermination du travail des enseignants, soulignée par L. Tanguy dans l'étude qu'elle a consacrée à l'enseignement professionnel en France (1991). Le référentiel propre à chaque cursus devait – quitte à risquer ici une formule pléonastique – en constituer le texte de référence pour tous les enseignants et contribuer ainsi à l'homogénéisation des formations professionnelles dispensées sur l'ensemble du territoire national. Si des évolutions dans ce sens ont effectivement été enregistrées, il n'en paraît pas moins difficile de les imputer à l'introduction des référentiels. Ceux-ci devaient constituer l'alpha et l'oméga de la pratique des enseignants : il apparaît au contraire qu'ils n'en désignent, au mieux, qu'une référence vague et lointaine. L'apparition d'une norme commune aux enseignants des sections de BTS, dans une situation où la très grande majorité d'entre eux est issue de l'université et n'a guère connu l'entreprise sinon à l'occasion de stages, nous

paraît bien davantage résulter de deux autres facteurs : l'importance des annales d'examen et le rôle structurant de ce qu'il est convenu d'appeler la démarche didactique.

Les sujets d'examen comme principe de sélection

Au cours des entretiens que nous avons eus avec des enseignants des trois disciplines professionnelles ici évoquées, le référentiel a été systématiquement et unanimement critiqué parce que trop vaste, trop touffu et trop abstrait (3). Le corpus des sujets d'examen permet, dans cette situation, d'opérer une sélection des contenus effectifs d'enseignement à transmettre dans la masse des propositions du référentiel d'une part et, d'autre part, de donner consistance à ces contenus en les rendant plus concrets. C'est ainsi que la définition du « projet » académique, exercice de réalisation mis en œuvre au cours de la deuxième année de préparation du BTS d'électronique, traduit la notion générique de système pluri-technologique présentée dans le référentiel en un objet concret, directement saisissable : systèmes de régulation d'une serre ou de gestion d'un feu de carrefour (4) par exemple. Mais surtout, les récurrences dans les sujets d'examen – « *on cible en fonction de ce qui revient régulièrement dans les sujets d'examen* » dit un enseignant – indiquent les parties les plus valorisées du référentiel ou, inversement, les aspects que leur évolution tend à négliger. C'est ainsi que tout ce qui relève de la mécanique au sens strict tend à être marginalisé dans l'enseignement d'électrotechnique, alors même que pour certains enseignants, les plus âgés il est vrai, l'électromécanicien reste avant tout un électromécanicien.

La sélection opérée par les annales d'examen au sein des référentiels aboutit alors à la production d'une sorte de second texte – la collection des sujets d'examen les plus récents – qui vient comme se superposer à celui des référentiels pour se substituer à lui et, à l'extrême, le reléguer dans son ombre. Mais ce mécanisme ne se produit pas sans l'intervention active des enseignants, dans la mesure où l'élaboration des sujets d'examen leur est confiée : que celle-ci s'effectue sous contrôle des corps d'inspection n'empêche pas que s'exprime au cours du processus quelque chose comme une préférence des enseignants. C'est là que l'origine scolaire des ensei-

gnants prend toute son importance : leur formation de type universitaire, et la valorisation des aspects théoriques qu'elle ne manque pas d'entraîner, les amènent à privilégier les systèmes techniques les plus aptes à « renvoyer de la pratique à la théorie et de rappeler le primat de cette dernière » (Grignon, 1971, 252). La détermination des systèmes techniques à travers les projets et, plus décisivement encore, la manière de les aborder tendent à accentuer ce primat du théorique : la démarche didactique favorise, en effet, une saisie des systèmes par le haut, dans leurs structures et leurs fonctionnalités, au détriment d'une approche inductive concrète.

Une démarche didactique unanimement partagée

Si la démarche didactique paraît n'indiquer qu'une manière d'aborder l'étude des systèmes techniques, elle n'en contribue pas moins à donner forme et substance à l'enseignement effectivement dispensé par le privilège qu'elle accorde à la démarche analytique. C'est à la fin des années 1980 que les principes en sont fixés et institutionnalisés dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale (5). Les notions de système et d'analyse étaient présentes, depuis quelque temps déjà, dans les réflexions pédagogiques sur l'enseignement technique (Canonge et Ducel, 1969) ; mais, sans innover totalement et à travers des emprunts faits à des méthodes de conception et de spécification industrielles formalisées (Calmettes, 1996), la nouvelle démarche prend une forme plus systématique et radicale. Censés s'appliquer à l'ensemble des enseignements technologiques du secondaire, les principes qui la caractérisent sont repris et adaptés dans les formations de BTS.

Le premier principe prône une approche globale, c'est-à-dire une approche qui entend se situer au niveau de l'objet technique à étudier dans son ensemble et non au niveau de ses éléments ou de ses composants. Tout objet technique est considéré comme un système intégré, comme un tout, qu'il faudra décomposer pour analyser les relations internes entre parties, sous-parties, ...etc. Dès lors la démarche – c'est le second principe – consiste à isoler et identifier les fonctions d'abord (fonction puissance, régulation, ...etc.), puis les structures techniques (schémas électriques, circuits imprimés, ...etc.) qui leur sont associées et, si besoin est, leurs composants élémentaires. Qualifiée parfois de « systé-

mique-fonctionnelle », cette démarche est résolument descendante et vise, au moins dans un premier temps, l'appropriation de systèmes existants par les élèves. En tant que démarche qui vise une connaissance de plus en plus fine des objets techniques, l'analyse y occupe la place centrale.

Dans leur grande majorité les enseignants souscrivent à cette démarche au point de l'ériger en norme. Applicable en toutes circonstances, elle vise la généralité des principes d'agencement et de fonctionnement des systèmes techniques, indépendamment des réalisations matérielles dans lesquelles ils se concrétisent. C'est par là même qu'aux yeux des enseignants, elle se révèle propice à la transmission de « connaissances de base », de « principes fondamentaux », objectif inlassablement poursuivi par la plupart d'entre eux. Elle rencontre par là même leur souci de transmettre avant tout rigueur et méthode de raisonnement. Son affinité avec la démarche scientifique (Deforge, 1970) contribue fortement à son adoption par les enseignants dans la mesure où elle s'accorde avec ce qu'ils sont portés à valoriser. La majorité des enseignants que nous avons rencontrés a obtenu une licence ou une maîtrise avant de se présenter au CAPET ou à l'agrégation et c'est « *tout naturellement* » – disent-ils – qu'ils sont devenus enseignants. Ils ont peu fréquenté les entreprises et connaissent mal le travail industriel. Leur rapport à la technique et au travail de technicien est plus scientifique qu'industriel. En cela le caractère formaliste et rationnel de la démarche s'accorde avec leur formation : il n'est, dès lors, pas surprenant que les jeunes enseignants, qui n'ont connu d'autre manière d'enseigner ni d'autre employeur que le ministère de l'Éducation nationale, soient ceux qui adhèrent le plus spontanément à la démarche.

Facteur d'homogénéisation des contenus d'enseignement au moins aussi puissant que les examens, la démarche didactique induit davantage une logique scolaire d'accumulation de connaissances techniques, selon une rigueur qui se veut toute scientifique (6), qu'une logique industrielle d'étude/conception de systèmes techniques.

OÙ IL S'AVÈRE QUE LA LOGIQUE SCOLAIRE L'EMPORTE...

Au cours des deux années de scolarité, l'analyse ordonnée – fonctionnelle puis structurelle – de systèmes techniques existants occupe la place

centrale, y compris lors de la réalisation du projet en seconde année. Au cœur de la démarche didactique, elle favorise l'émergence d'une logique scolaire d'apport de connaissances de plus en plus complexes et focalise sur la mise en évidence des solutions apportées à des problèmes techniques généraux. En électronique, par exemple, elle permet de voir comment, à partir d'un cas concret, est le plus fréquemment réalisée la fonction générale d'amplification, quels composants électroniques ont été utilisés et pourquoi. Une fois achevée, cette phase – d'autant plus lourde qu'elle est appliquée à un système global – peut se prolonger par des « applications », des « mises en œuvre », conformément à l'idée selon laquelle la théorie – ici l'analyse – doit précéder la pratique.

Une démarche qui inverse les priorités industrielles

Il est à ce niveau opportun de confronter démarche didactique et travail d'étude/conception (7) en milieu industriel afin de mesurer les écarts entre eux. Les termes fonction, structure et analyse ont bien une pertinence industrielle ; le cahier des charges aboutira bien à des traductions fonctionnelles et structurelles ; les réalités désignées par ces termes sont les mêmes à l'école et dans les entreprises. Mais ce qui différencie, *in fine*, les deux démarches, ce sont les finalités poursuivies par chacune. Le travail industriel d'étude/conception est orienté vers la création ou la modification d'un existant : c'est cette finalité, au demeurant essentielle, qui confère au travail d'étude industriel sa nature synthétique et adaptative, synthèse entre ce qui existe et ce qui est à créer, entre les bibliothèques de schémas ou de programmes existantes et les nouvelles qu'il faudra élaborer compte tenu d'un cahier des charges (Jeantet, 1998 ; de Terssac et Friedberg, 1997). Au cours de cette démarche industrielle fortement itérative, l'analyse, la décomposition sont loin d'avoir un statut privilégié. Le cahier des charges sera bien « analysé » ; mais ce moment ne constitue qu'un moyen au service d'une démarche d'une autre nature, même si elle suppose, évidemment, une certaine capacité à « analyser ». C'est en ce sens que la démarche didactique opère, par rapport au travail industriel, un renversement des priorités et des logiques. Au cours de leurs deux années de scolarité et notamment lors du projet les étudiants pourront, certes,

s'essayer au travail de modification ; mais cet objectif est second, dans tous les sens du terme.

Une autre caractéristique de la démarche didactique tient au fait qu'elle opère sur des systèmes existants. Ce trait est cohérent avec le contenu de la démarche – on ne peut décomposer et analyser qu'un système qui existe déjà – et s'applique tout au long de la scolarité de première année. Néanmoins, en électrotechnique, sa pertinence ou sa fécondité est sujet à discussion pour le projet de seconde année. Dans cette spécialité les projets se veulent proches de l'industrie et sont, pour cela, définis au niveau des établissements. En dépit de la plus grande liberté octroyée aux enseignants, les projets réalisés demeurent dans la tonalité de la démarche didactique. Dérivés d'un système technique existant, ils ne correspondent qu'exceptionnellement à un problème industriel non encore résolu. Les enseignants évoquent plusieurs raisons pour rendre compte de cet état de fait : la « salle d'atelier » n'est pas un bureau d'étude et les enseignants ne sont pas – de leur propre aveu – des ingénieurs. Outre leur difficulté de réalisation, ces projets sont aussi beaucoup moins propices à une transmission ordonnée de connaissances et leur intérêt pédagogique apparaît faible aux enseignants. Le projet industriel, parce qu'il est très souvent spécifique et précis, favorise une spécialisation qui va à l'encontre de la logique scolaire, sous-tendue par la recherche du général et du transportable. De ce point de vue le projet idéal serait celui qui permettrait « *de balayer la plus grande étendue du référentiel* », même si celui-ci ne correspond à aucun travail concret de technicien.

Cette démarche était censée favoriser un rapprochement entre l'école et l'entreprise. L'étude de systèmes industriels, la réalisation d'un projet à partir d'un cahier des charges, ... etc, paraissent, *a priori*, offrir de sérieuses garanties à la réalité de ce rapprochement. L'explicitation de la démarche, au regard des contenus effectivement transmis, aboutit à une interrogation d'une tout autre nature : n'éloignerait-elle pas plus du travail industriel qu'elle n'en rapprocherait ?

Quand la distance avec l'industrie se creuse...

Des points de vue tant de l'organisation du travail que de l'objet réalisé, les exercices pratiques contribuent à éloigner encore davantage de la réalité des activités industrielles. Au cours de la

réalisation du projet – qui occupe, rappelons-le, l'essentiel de l'enseignement professionnel de deuxième année –, prévaut désormais le souci de « *valider une structure et un fonctionnement* », selon la formule d'un enseignant d'électronique. La situation d'aujourd'hui se distingue ainsi d'un avant, où « *on allait jusqu'au produit fini* ». Et cet enseignant de préciser : « *Je peux vous montrer des appareils qu'on a réalisés il y a quelques années, c'étaient quasiment des produits industriels, finis, vendables.* » Des enseignants d'électrotechnique font, de leur côté, observer que des problèmes de mécanique n'ont pas été résolus ou que le projet a buté sur des contraintes de sécurité – impossibilité d'effectuer certaines mesures électriques – qui le restreignent à une modélisation. Arrêtons-nous d'abord sur l'objet lui-même avant d'aborder l'organisation du travail en vue de sa réalisation.

Quel est le statut de l'objet sur lequel débouche le projet ? La question se justifie du fait même que les réalisations n'aboutissent plus aux quasi-produits industriels évoqués plus haut. Dans une terminologie empruntée à G. Simondon nous avancerons qu'en raison de cet inachèvement – une maquette dans le meilleur des cas –, l'objet réalisé reste dans une « forme abstraite » (1958, pp. 20-21). Valider une structure et un fonctionnement ne permet guère que de valider un schéma qui, s'il confronte aux problèmes de « compatibilité entre des ensembles déjà donnés » (id.) ne pose pas ceux de leur intégration selon un processus de « résonance interne » (id.). La « salle d'atelier » – rappelons-le – n'est pas un bureau d'études et n'en a pas la mémoire. Les systèmes techniques abordés au cours de la réalisation des projets sont traités comme des objets sans histoire : l'analyse systémique mise en œuvre au cours de la démarche didactique, en tant qu'elle mime la démarche industrielle mais en l'asservissant à des priorités de transmission de connaissances, ignore la « genèse » (id.) du système et, du même coup, ce qui en constitue la « technicité » (id.). En ce sens, le projet s'organise bien davantage autour de ce qu'il nous semble plus juste d'appeler un « objet pédagogique ».

La réalisation ne semble d'ailleurs poursuivre d'autre objectif que pédagogique : soutenir la motivation d'élèves particulièrement en difficulté dans l'exercice d'analyse de système et à qui l'activité de réalisation permet de manipuler les constituants d'un système et de mieux com-

prendre le fonctionnement du tout. L'organisation du travail est, par ailleurs, soumise aux contraintes de la situation de formation. Dans les sections d'électronique, le projet est artificiellement découpé selon le nombre de groupes qu'il faudra constituer pour permettre à chaque élève une participation réelle et évaluable ; en électrotechnique, les groupes sont plus habituellement constitués chacun autour d'un projet spécifique. Il n'en reste pas moins que ces groupes ne réunissent jamais que des spécialistes d'un seul et même domaine technique alors que, dans les situations industrielles, c'est la coopération entre métiers différents – nous y reviendrons plus loin – qui est généralement requise. Inscrite dans la logique pédagogique, l'organisation du travail en vue de la réalisation du projet se règle, en fait, selon de stricts impératifs de formation.

Quel que soit le point de vue choisi, dès lors que l'attention se porte sur l'enseignement effectivement dispensé, il apparaît que les logiques scolaires l'emportent et imposent l'objectif prioritaire de transmission des connaissances techniques. Les logiques industrielles, que le référentiel autant que la démarche didactique visaient à insérer dans l'activité pédagogique, sont partout subverties par la force de ces logiques scolaires. Ne serait-ce pas que les tentatives de rapprochement de l'école et de l'entreprise méconnaissent la spécificité de l'école ?

UNE CORRESPONDANCE ENTRE FORMATION ET EMPLOI MALGRÉ TOUT...

L'illusion produite par les référentiels

Les référentiels prétendent réaliser une adéquation entre formation et emploi, entre le domaine d'activité désigné dans le « rap » et les compétences énoncées dans le référentiel du diplôme. Ils procèdent, pour cela, à un enchaînement de mises en correspondance successives au terme duquel un domaine d'activité est relié à des savoir-faire, éventuellement à des savoirs. Pour le BTS électronique, par exemple, les fonctions industrielles (étude, maintenance...) du domaine d'activité sont traduites en douze compétences qui sont, à leur tour, décomposées en savoir-faire. Si les référentiels décrivent, avec un luxe de détails qui mêle à la fois précision et généra-

lité (8), les conditions d'évaluation des compétences censées être détenues par les candidats – conformément à l'importance prise par l'évaluation tout au long des années 1980 –, ils ne disent rien des rapports entretenus entre les catégories de compétence et de savoir-faire. Comment, à partir des connaissances techniques identifiées dans les référentiels de ce BTS, mais dans ce cas précis non reliées aux savoir-faire, parvient-on à des compétences ? Cette question n'est pas posée dans les référentiels ; elle est éludée. Elle est censée se résoudre dans les objectifs à atteindre, par l'évaluation des compétences qui garantirait l'adéquation.

C'est dans l'espace de ce non-dit sur l'articulation entre les catégories de savoir, savoir-faire et compétences, caché derrière l'apparente évidence des traductions successives d'une catégorie en une autre (Ropé et Tanguy, 1994), que se déploie la démarche didactique : beaucoup plus concrète et plus conforme aux pratiques enseignantes, elle se révèle à la fois plus pratique et plus utile que les objectifs et les situations d'évaluation identifiées dans les référentiels. Dans le cadre des enseignements de BTS que nous avons abordés, la démarche didactique est un outil, les référentiels n'en sont pas (9). Trop éloignés des pratiques effectives d'enseignement, ils apparaissent comme une référence vague et lointaine, non totalement dénuée de pertinence, mais inutilisable comme telle. Souvent objet d'articles, de commentaires, cette démarche occupe de fait dans les revues professionnelles réalisées par et destinées aux enseignants une place autrement plus importante que les référentiels. C'est parce qu'ils éludent la démarche didactique, en tant qu'elle donne forme et substance aux contenus d'enseignement, que les référentiels prétendent programmer une adéquation entre formation et activités de travail. Si le détour par les contenus d'enseignement permet de dévoiler le caractère illusoire de cette mise en adéquation – au mieux les contenus d'enseignement consistent en des apports de connaissances parfois mises en œuvre –, l'analyse des activités de travail et des trajectoires des diplômés de BTS en début de vie active aurait pu constituer un autre révélateur de cette illusion.

Où la congruence entre « métier » et spécialité de formation se révèle décisive

Bien que les logiques scolaires – tendues vers la transmission des connaissances techniques requises pour l'accomplissement des tâches pro-

fessionnelles – l'emportent sur les logiques industrielles au point de leur tourner le dos, il n'en reste pas moins que les individus, formés dans les cursus de « techniciens supérieurs » qui nous occupent ici, arrivent sur le marché du travail en capacité, *grosso modo*, d'occuper les emplois auxquels ils accèdent le plus souvent. S'ils ne parviennent que difficilement, et généralement au prix d'un complément de formation, à des emplois de techniciens d'études, ils se retrouvent le plus fréquemment employés à des tâches de maintenance ou de contrôle, dans leur domaine de formation. Il y a, dans cette situation, un paradoxe qu'il est possible de résumer dans cette question : comment expliquer que des individus réussissent à s'adapter à des tâches spécialisées alors même que le mode de transmission des connaissances propres aux spécialités en jeu va à l'encontre des logiques industrielles ? Dans le but d'explicitier ce paradoxe, il faut prendre la mesure de la congruence (10) entre « spécialité de formation », dans le domaine de l'enseignement technique et professionnel, et « métier », dans le domaine des activités professionnelles, congruence assurée par leur référence commune à un « domaine technique » unique, d'autant plus frappante qu'un seul et même mot sert souvent à désigner les trois ordres de réalité.

Le recours au mot « métier » pour distinguer, dans les entreprises, les contributions particulières à des activités qui exigent, précisément, la coopération de personnels qualifiés très différents (11), ne surprend qu'au risque de négliger ce que M. Descolonges (1996) désigne comme la « technique spécifique » de chaque métier. Cette « technique spécifique » aux « gens de métiers » excède largement l'ensemble des connaissances techniques propres à un domaine technique particulier puisqu'elle inclut, selon l'auteur, des aspects symboliques outre les aspects matériels ; il n'en reste pas moins qu'elle présuppose ces connaissances techniques, nous semble-t-il, comme l'une de ses conditions de possibilité. Les entreprises ne font certes pas un usage aussi riche de la catégorie de métier : elles tendent à la réduire à sa dimension technique et professionnelle, du moins aux niveaux d'emplois que nous avons observés. En tant que telle, elle prend un contenu très empirique, pour devenir un outil de gestion, utilisé notamment dans les phases de recrutement. Dans les services de maintenance, par exemple, elles cherchent à réunir des électro-

techniciens, des électroniciens, des mécaniciens appelés à collaborer au sein d'une même équipe. D'autres formes de complémentarité de métiers peuvent être recherchées dans d'autres activités, qu'il s'agisse d'étude ou de contrôle. Quels que soient les cas de figure, le métier est énoncé dans son rapport substantiel à un domaine technique circonscrit. L'histoire des techniques atteste à sa façon de la pertinence de ces domaines techniques et leur donne une dimension qui, tout en dépassant le pragmatisme des entreprises, les fonde en théorie. C'est ainsi que, dans l'espace des techniques de l'électricité en général, l'évolution a produit une rupture entre électrotechnique et électronique et instauré deux grands domaines techniques distincts (Cazenobe, 1985).

Or ces domaines techniques, pertinents pour la définition des métiers, le sont tout autant pour la définition des spécialités de formation. C'est dans la mesure où les contenus d'enseignement tiennent compte de la réalité de ces domaines techniques que la congruence entre spécialité de formation et métier est avérée. C'est parce qu'ils s'inscrivent dans cette congruence que l'école remplit son rôle et c'est alors, en quelque sorte, indépendamment des discours sur le rapprochement entre l'école et l'entreprise que la première continue de former des agents insérables dans les processus de production développés par la seconde. Il s'agit certes là d'un ajustement *a minima* ; mais c'est la pratique enseignante, en tant qu'elle maintient l'identité des spécialités de formation (12), qui permet d'assurer la formation d'individus capables de s'intégrer dans les activités économiques. Que cette pratique aboutisse à substituer au texte du référentiel de formation le texte des annales d'examen ou qu'elle détourne des méthodologies importées du monde industriel pour les utiliser aux fins de transmission de connaissances, partout elle invalide les intentions affichées par la politique de rapprochement de l'école et de l'entreprise pour remplir sa fonction essentielle malgré elles.

EN CONCLUSION

L'analyse des contenus d'enseignement effectivement transmis aux élèves, du moins dans les sections de BTS que nous avons abordées, révèle une relative indifférence des enseignants aux

référentiels censés définir ces diplômés ; dans la pratique ordinaire, les annales d'examen recouvrent le texte des référentiels alors que la démarche didactique donne forme et substance aux enseignements. Par là même prévaut une logique scolaire de transmission de connaissances, tandis que l'adéquation entre formation et emploi telle qu'elle était postulée par les référentiels est, de fait, invalidée. Si un certain ajustement survient malgré tout, par le jeu de la mise en correspondance des spécialités de formation avec les métiers, via les domaines techniques spécifiques, force est alors de constater que celui-ci ne résulte pas des politiques mises en œuvre depuis le milieu des années quatre-vingt.

L'indifférence des enseignants au référentiel de diplôme est le symptôme d'un certain échec – ou pour le moins d'une limite – de ces politiques, et permet donc d'en relever quelques traits saillants. Elles s'inscrivent d'abord dans un processus global de rationalisation des rapports entre l'école et l'entreprise, rendue plus urgente par les difficultés d'insertion des jeunes dans l'emploi. En tant qu'il s'agit d'une politique décidée au niveau central de l'État et confiée, en l'occurrence, à l'administration centrale du Ministère de l'Éducation nationale, elle se présente comme une rationalisation gestionnaire. Dans sa hâte de rapprocher l'école de l'entreprise elle omet de formuler explicitement la question de la transposition didactique dans le référentiel lui-même et tend à sous-estimer la spécificité de l'école en tant que lieu de transmission de connaissances. Enfin, elle vise

une forme de « transversalité » peu soucieuse de l'existence de domaines techniques – ensembles homogènes de connaissances techniques susceptibles de se subdiviser en sous-domaines – qui associent des spécialités de formation à des métiers.

Pour prolonger l'interprétation que nous avons commencé d'esquisser, il convient de souligner le caractère volontariste de ces politiques de rapprochement de l'école et de l'entreprise. Volontaristes, elles le sont par la vigueur des discours politiques qui les sous-tendent, par les mesures et les dispositions qui les suivent ; mais ce volontarisme s'enferme dans une logique gestionnaire. D. Bloch n'écrivait-il pas : « L'État doit adopter une démarche plus volontariste, plus professionnelle en matière de management du système pédagogique » (1988, 112) ? S'il ne s'agit pas, ici, de porter un jugement politique sur une injonction elle-même politique, il n'en faut pas moins s'interroger sur la portée et les limites d'une telle injonction. Ses effets concrets n'en invalident-ils pas l'intention ? La question que nous soulevons pourrait encore s'exprimer ainsi : en matière de formation technique et professionnelle, tout volontarisme – gestionnaire en particulier – ne risque-t-il pas d'achopper sur les logiques propres à toute institution pédagogique, d'autant plus sûrement qu'il les sous-estime ?

Henri Eckert
Patrick Veneau
Cereq, Marseille

NOTES

- (1) La création d'un « Haut Comité Éducation-Économie (HCEE) » a symbolisé cette volonté de favoriser la « convergence » - selon le titre même du rapport remis par Daniel Bloch, futur président du HCEE, au ministre de l'Éducation nationale en 1985 et publié en 1988 - de l'école et des entreprises.
- (2) Ce texte s'appuie sur le matériel empirique recueilli au cours des investigations menées dans le cadre d'une étude commandée au Cereq par le Secrétariat des CPC. Nous avons enquêté auprès de seize entreprises différentes et dans quatorze établissements scolaires (dans lesquels nous avons interrogé, entre autres, quarante-cinq enseignants de BTS dans les matières techniques et professionnelles). On trouvera le détail de ces investigations dans le rapport publié dans la collection des documents du Cereq sous le titre : « Des contenus d'enseignement aux situations de travail », Marseille, 1999.
- (3) Ce jugement n'est jamais formulé d'emblée. Au début de l'entretien le référentiel est généralement évoqué avec respect comme le texte de référence obligé ; ce n'est qu'au cours de l'entretien qu'il en vient à être – en quelque sorte – remis à sa vraie place, sur l'étagère des accessoires secondaires.
- (4) Il s'agit là des projets – encore appelés « thèmes » selon une dénomination plus ancienne – réalisés en 1997 et 1998, dans les sections de BTS Électronique de l'académie d'Aix-Marseille. En électrotechnique ces « projets » sont définis au niveau de l'établissement et, dans une même section, des groupes d'élèves différents travaillent sur des « projets » différents.
- (5) Cette démarche est explicitée dans les Bulletins officiels suivants : BO n° spécial 4/1987, supplément au n° 18/1988, BO n° spécial 6/1989.
- (6) Aspect déjà souligné par L. Tanguy (1991).
- (7) Le privilège que nous accordons dans cette partie au travail d'étude/conception est en accord avec la place conséquente qui lui est octroyée dans les référentiels et, comme activité de référence, dans les contenus d'enseignement.

- (8) Ainsi la compétence 1 (« analyser les solutions techniques existantes, en référence aux spécifications du cahier des charges »), décomposée en 7 savoir-faire, est évaluée à partir de 14 « comportements » parmi lesquels : » produire ou compléter les schémas fonctionnels de premier et de second degré, les caractéristiques des grandeurs d'entrée et de sortie des fonctions et les fonctions de transfert associées...etc. ». L'exhaustivité de la codification n'a d'égal ici que sa généralité.
- (9) Cette situation tient-elle à la plus grande liberté et au statut privilégié dont jouissent les enseignants de BTS ? Ou renvoie-t-elle à une situation plus générale ? Pour en décider il serait nécessaire de sonder plus avant la situation des enseignants de lycée professionnel... En l'état il n'est possible ni de faire de la situation des enseignants de BTS une exception ni, bien sûr, de généraliser à l'ensemble des enseignements professionnels.
- (10) Si la congruence entre métier et spécialité de formation permet de lever le paradoxe énoncé ci-dessus, elle permet

aussi de désigner la véritable contradiction qu'il y a entre la volonté de rapprocher l'école des entreprises et la volonté de dissoudre les spécialités de formation au nom d'une « transversalité » tous azimuts.

- (11) L'usage paraît en effet imposer le terme « métier » dans l'entreprise dès lors qu'il s'agit, pour la composition d'équipes de projet ou de maintenance notamment, de distinguer les contributions spécifiques d'électriciens, d'électroniciens, d'informaticiens ou de mécaniciens : c'est du moins le terme auquel nous avons été confrontés lors de nos enquêtes en milieu industriel. Précisons que le mot est employé tant par ceux qui encadrent ces équipes que par leurs membres, ou encore par les responsables du personnel chargés des recrutements.
- (12) Identité, dont la pertinence tend à être niée par les gestionnaires de l'Éducation nationale au nom d'une nécessaire « transversalité ».

BIBLIOGRAPHIE

- BLOCH D. (1988). – **Pour une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises**. Rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation française.
- CALMETTES B. (1996). – **Contribution à l'étude des curriculums. Le cas de l'enseignement de l'électrotechnique dans les classes du second degré des lycées d'enseignement général et technologique**. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- CANONGE F., DUCÉL R. (1969). – **La pédagogie devant le progrès technique**. Paris : PUF.
- CAZENOBÉ J. (1985). – Histoire des techniques et histoire de l'électricité, entre la mécanique et l'électronique : l'électricité ». In **L'électricité dans l'histoire, problèmes et méthodes**. Actes du colloque de l'Association pour l'histoire de l'électricité en France, Paris, 11-13 octobre 1983. Paris : PUF.
- DEFORGE Y. (1970). – **L'éducation technologique**. Paris : Casterman.
- DESCOLONGES M. (1996). – **Qu'est-ce qu'un métier ?** Paris : PUF.
- ECKERT H., VENEAU P. (1999). – **Des contenus d'enseignement aux situations de travail**. Marseille : Cereq.
- GRIGNON C. (1971). – **L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique**. Paris : Éditions de Minuit.
- JEANTET A. (1998). – Les objets intermédiaires dans la conception. Éléments pour une sociologie des processus de conception. **Sociologie du travail**, n° 3.
- ROPÉ F., TANGUY L. (dir.) (1994). – **Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise**. Paris : L'Harmattan.
- SIMONDON G. (1958). – **Du mode d'existence des objets techniques**. Paris : Aubier.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens**. Paris : PUF.
- TERSSAC G. de, FRIEDBERG E. (dir.) (1996). – **Coopération et conception**. Toulouse : OCTARES Éditions.

Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique

Patrice Pelpel

« L'école technique est créée pour apprendre un métier d'une façon rationnelle dans un milieu moral »

E. Kern, discours lors de la distribution des prix, École Diderot, 1899.

L'enseignement technique français s'est élaboré sur le mode de la scolarisation. Dans les sections technologiques des lycées et dans les lycées professionnels, des professeurs enseignent à des élèves des programmes structurés d'une manière particulière qui renvoient non seulement à des connaissances technologiques, mais aussi au monde du travail. Ce faisant, les pratiques pédagogiques propres à ce type d'enseignement ne sauraient se réduire ni à une extrapolation de celles du premier degré, ni à une adaptation de celles du second degré général, pas plus d'ailleurs qu'à une transposition en milieu scolaire des principes de l'organisation du travail. Par référence à des modèles didactiques multiples et à des pratiques pédagogiques plurielles, l'enseignement technique a su au cours de son histoire intégrer les contraintes qui lui sont propres pour prendre en charge efficacement ses missions spécifiques. Aujourd'hui, c'est bien dans le domaine pédagogique que se joue sa recomposition identitaire, c'est-à-dire le fait pour l'enseignement technologique de ne pas être seulement un enseignement scientifique, et, pour l'enseignement professionnel, de ne pas se réduire à une forme d'apprentissage.

D'abord rares, les travaux sur l'enseignement technique français se sont développés depuis quelques années, essentiellement dans les domaines de l'histoire et de la sociologie. Ces approches sont précieuses dans la mesure où elles permettent de mettre en évidence certains aspects majeurs du modèle français d'enseignement technique. Ce faisant, elles laissent le plus souvent dans l'ombre le cœur même de son fonctionnement : non pas la manière dont il est orga-

nisé (institutions, cursus, programmes, diplômes), mais, plus précisément, la manière dont il est dispensé, ce que l'on conviendra d'appeler ici sa *pédagogie*. C'est là pourtant que s'est joué, et que dans une certaine mesure se joue encore sa spécificité, son originalité (tant par rapport au milieu de travail qu'aux pratiques pédagogiques du premier et du second degré) et, finalement, son identité. Ici, par convention, nous appelons *enseignement technique* l'ensemble aujourd'hui

constitué de *l'enseignement technologique* dispensé dans les LEGT (lycées d'enseignement général et technologique) et préparant aux différents baccalauréats technologiques, et *l'enseignement professionnel*, dispensé dans les LP (lycées professionnels) et préparant essentiellement aux BEP, aux baccalauréats professionnels et, dans une moindre mesure, aux CAP (1). Même si l'unité pédagogique de l'ensemble est aujourd'hui problématique, les commodités de l'exposé et les péripéties de l'histoire peuvent autoriser cette assimilation, par référence, par exemple, à la définition qu'en donne l'article 1 de la Loi Astier (1919) (2) :

« *L'enseignement technique, industriel ou commercial, a pour objet, sans préjudice d'un complément d'enseignement général, l'étude théorique et pratique des sciences et des arts ou métiers en vue de l'industrie ou du commerce.* »

DES CONTRAINTES SPÉCIFIQUES

En 1949, dans la revue *Technique, Art et Sciences* (3), F. Canonge posait la question suivante : *Y a-t-il des problèmes pédagogiques propres à l'enseignement technique, des problèmes qui se posent chez nous et qui ne se posent pas ailleurs ?* Il y répondait par l'affirmative : l'originalité et le caractère souvent novateur des pratiques pédagogiques développées dans l'enseignement technique résultent directement des contraintes qui lui sont propres et de la manière originale dont il a tenté de les surmonter. Dans ce domaine plus que dans d'autres, l'organisation pédagogique est largement tributaire des spécificités didactiques liées aux identités disciplinaires, et les contraintes en question prennent souvent la forme d'une double contrainte qui oblige à tenter de concilier des logiques contradictoires. Dans cette perspective, les quatre exemples qui suivent illustrent la manière dont ces contraintes s'organisent dans des tensions finalement productives :

- « **L'école technique, c'est avant tout un atelier sur lequel débouchent des salles de classe.** » (4)

En tout cas, c'est le signe distinctif d'un établissement d'enseignement technique (tout au moins industriel), le lieu où se joue son identité

(les ateliers sont évidemment différents en fonction des spécialités enseignées) et souvent sa fierté (l'atelier est ce que le chef de travaux montre en premier au visiteur) (5). C'est en même temps son talon d'Achille dans la mesure où l'obsolescence parfois rapide des matériels, les coûts d'approvisionnement et de maintenance, les problèmes de sécurité et de mise aux normes des locaux et des machines, le taux d'encadrement des élèves (groupes de travaux pratiques), en font un dispositif lourd à gérer et dont la pertinence est souvent remise en cause.

En quoi consiste la spécificité de l'atelier en tant qu'espace/temps pédagogique ? Principalement dans le fait qu'il ne peut être assimilé ni à une classe traditionnelle, ni à un laboratoire (dans lequel on réalise des expériences et des mesures), ni bien sûr à un lieu de production, même si certains aspects organisationnels ou relationnels peuvent parfois y faire penser. Il s'agit d'abord d'un espace ouvert qui s'oppose à la segmentation caractéristique de l'espace scolaire. D'un temps particulier aussi, inscrit dans le programme et à l'emploi du temps des élèves : de ce point de vue, l'évolution de l'enseignement technique se traduit globalement, toutes disciplines et tous niveaux confondus, par une diminution importante de ces horaires : étudiant sur un siècle (1873-1971) l'évolution des horaires d'enseignement à l'école Diderot, Y. Legoux (1972) montre que les horaires d'atelier y passent de 48 à 12 heures par semaine. De même la création (1985) et la modification (1992) des options TSA/Productique en Seconde ramènent, en deux étapes, l'horaire d'atelier de 11 à 7 heures par semaine.

L'atelier, c'est aussi une ambiance, dont on peut dégager deux caractéristiques : l'aspect relationnel (les élèves travaillent en petits groupes, les relations entre eux et avec les enseignants sont plus directes, les contacts physiques sont possibles) ; le bruit, lié au fonctionnement des machines et à la mise en œuvre des matériaux, qui impose aux enseignants un mode de communication particulier.

Dernière spécificité enfin : le personnel. Le temps des PTA (Professeurs Techniques Adjoints), anciens professionnels qui avaient conservé, pour certains, les mœurs de l'entreprise, est désormais révolu (tout au moins au niveau des recrutements, des statuts et, très prochainement, des horaires en ce qui concerne les

professeurs de lycée professionnel) ; pourtant, quelque chose demeure de la distinction entre les *cols bleus* et les *cols blancs*, à commencer, très concrètement, par la couleur de la blouse. Mais d'autres personnels gravitent aussi autour de l'atelier : notamment le chef des travaux (qui organise le planning, est responsable de son fonctionnement, de son approvisionnement, et des relations avec l'extérieur) (6) et les agents chargés de l'entretien des machines.

• Progression et/ou production ?

L'enseignement technique est structuré par deux types de rationalités. L'une est d'ordre didactique : c'est l'organisation des savoirs, des savoir-faire et des pratiques pour constituer un enseignement dont la forme canonique peut être qualifiée de *progression*. L'autre est d'ordre technique, économique et social, et peut être qualifiée de *production*. Il s'agit bien ici d'apprendre à faire dans un contexte où ni l'apprendre, ni le faire seuls ne peuvent s'ériger en principe exclusif de formation. De ce fait, les pratiques de l'enseignement technique apparaissent comme un ensemble de tentatives, plus ou moins réussies, plus ou moins durables, pour concilier, ou mieux, pour composer ensemble ces deux exigences, tant sur le plan interne (pratiques pédagogiques spécifiques) que sur le plan externe (relations avec les pratiques de référence, alternance, notamment).

Sur le plan pédagogique, cette tension se cristallise autour de la manière dont sont organisés les travaux d'ateliers, le type d'activités mises en place, les objectifs qui leurs sont assignés et les modèles qui les sous-tendent. On évoquera ici deux exemples (empruntés, à cinquante ans d'écart, au même établissement) dans la mesure où ils sont significatifs de l'une et l'autre tendance dont ils constituent un cas limite :

- l'affaire des *ouvriers entraîneurs* (7) : en 1894, le Conseil de surveillance de l'école d'apprentis du boulevard de La Villette (futur lycée Diderot) propose de transformer l'école en usine modèle, à la fois pour augmenter le réalisme des travaux d'atelier et pour s'autofinancer (par la commercialisation des productions). Il s'agit d'embaucher des ouvriers qualifiés qui produiraient sur les machines de l'école en y associant les élèves. Le Conseil municipal s'y opposa formellement au nom de l'incompatibilité totale, selon lui, entre *apprentissage et production industrielle*.

- l'affaire de la *lime* (8) : l'auteur propose une nouvelle méthode qui doit permettre, selon lui, « à tout individu normalement constitué et de bonne volonté, de réaliser, dans un temps variant de 20 à 50 heures, un parallélépipède de 40/20/70 avec une tolérance de 1/10^e sur les cotes et 5/100^e sur le parallélisme », le résultat étant obtenu « sans fatigue et dans la joie d'une aimable compétition ». Prototype de ce que l'on appellera dans les années 70 *l'exercice-poubelle*, qui s'inscrit effectivement dans une progression en termes d'apprentissage, mais n'a d'autre fin et d'autre résultat que lui-même.

Entre ces deux extrêmes, l'enseignement technique s'est attaché à explorer la *voie du milieu par des méthodes qui lui sont propres et qui tentent de concilier la dimension industrielle des activités avec la progressivité et les aléas des apprentissages*. La pédagogie doit se plier aux exigences de la technique, tandis que la réalisation doit, à son tour, se plier à celles de la pédagogie.

• « Le problème qui se pose à nous est de placer l'apprentissage du métier sur le plan de l'intelligence. » (9)

Cet objectif génère une double tension, elle aussi productive : l'une est interne aux apprentissages techniques et professionnels eux-mêmes. L'autre se joue entre les enseignements techniques et professionnels et les enseignements généraux qui, depuis le début, bien que dans une proportion variable, les accompagnent. Sur le premier plan, c'est le refus du *dressage* (le terme est souvent employé comme un repoussoir), la revendication de la valeur culturelle du métier et, au-delà, de la technologie. Ce débat a alimenté les polémiques qui ont marqué la naissance de l'enseignement technique à la fin du XIX^e siècle. Mais, sur le plan pédagogique, il accompagne tout son développement jusqu'à aujourd'hui et, d'une certaine manière, le légitime.

Le second point peut faire l'objet d'une étude quantitative et/ou qualitative. Il est intéressant d'étudier dans le temps, et selon les cursus, la variation des horaires d'enseignements des disciplines générales, qui sont directement corrélés avec ceux des horaires d'atelier. Mais il est instructif aussi d'étudier les relations qui s'établissent entre les disciplines techniques et les disciplines générales, que ce soit au niveau de

l'enseignement dispensé aux élèves ou au niveau de la formation des enseignants. Sur ce point, on peut noter qu'aujourd'hui encore, dans l'enseignement professionnel comme dans l'enseignement agricole, ce sont des professeurs spécialisés qui enseignent les disciplines générales.

• « **Il faut réussir là où l'enseignement primaire a échoué.** » (10)

Difficile de parler de pédagogie sans, finalement, parler des élèves. En réalité, les pratiques de l'enseignement technique renvoient autant aux contenus enseignés qu'à ceux à qui ils convient de les enseigner. Aujourd'hui, démocratisation de l'enseignement aidant, la sentence de Canonge ferait davantage référence au collège qu'à l'école. Il n'empêche que l'enseignement technique, surtout aujourd'hui dans sa branche professionnelle, prend en charge dans le système éducatif une fonction de remédiation scolaire (11), et, dans une certaine mesure, sociale ou, tout au moins socialisatrice.

Il offre, pour reprendre le discours syndical, une *voie de réussite* à des élèves qui, se trouvant en difficulté au collège, vont ainsi parvenir au baccalauréat et, pour certains d'entre eux, poursuivre ultérieurement des études. Mais il ne peut le faire qu'au prix d'une veille pédagogique constante et de la mise en place de méthodes qui, globalement, s'inscrivent dans un schéma inductif où l'observation et l'expérimentation prennent toute leur place.

PRATIQUES, DOCTRINES ET MÉTHODES

À beaucoup d'égard, et notamment sur le plan pédagogique, l'enseignement technique a occupé une place intermédiaire entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. On pourrait paraphraser la célèbre revendication d'Hyppolite Luc (12) : « *L'enseignement technique est une enclave de l'économie dans l'éducation* » et dire qu'historiquement, l'enseignement technique a aussi été une enclave du premier degré dans le second. Il ne faut pas en conclure pour autant que la pédagogie de l'enseignement technique a été une simple transposition des méthodes actives et de la pédagogie nouvelle dans le second degré. En fait, même si les parentés sont

évidentes (13), le rendez-vous attendu entre les méthodes actives et l'enseignement technique a été largement un rendez-vous manqué. Certes, les pédagogues de l'enseignement technique s'y réfèrent souvent, mais ils revendiquent aussi une spécificité et, d'une certaine manière, ils s'en méfient. De ce point de vue, certains textes publiés dans la revue *Technique Art et Sciences* (14) sont particulièrement significatifs. Notamment l'article déjà cité dans lequel F. Canonge critique l'idée *d'une application des méthodes nouvelles à l'enseignement technique* (15). Il préfère, pour sa part parler d'une *adaptation* en mettant en avant plusieurs facteurs identitaires tels que : la prise en compte de la psychologie de l'adolescent, la place centrale du maître (16), l'importance de la méthode (17), et la valeur scientifique des connaissances à transmettre ou, concède-t-il, à *faire conquérir* à l'élève (18).

Dans l'autre sens, la prise en compte des spécificités de l'enseignement technique par certains tenants des pédagogies nouvelles ne s'effectue guère mieux. Dix ans après l'article de Canonge, Freinet lui-même écrit dans *Technique Art et Sciences* (19). S'adressant aux maîtres de l'enseignement technique, il leur propose son *école du travail* et les techniques associées (journal scolaire, correspondance, imprimerie). Mais, sous une apparence de bon sens, l'approche est quelque peu réductrice puisque Freinet fonde essentiellement le rapprochement qu'il esquisse sur le fait que la plupart des élèves de l'enseignement technique seraient en fait *inaptes à l'intellectualisme* et peu attirés par les *disciplines intellectuelles*.

Il n'y a donc jamais vraiment eu transposition dans l'enseignement technique de méthodes venues d'ailleurs, qu'il s'agisse d'autres secteurs de l'enseignement ou du monde de l'entreprise (comme la méthode Carrard, en vogue dans les années 50). La raison en est simple : la fameuse triangulation pédagogique se pose ici d'une manière particulière, c'est-à-dire, précisément, sous la forme d'un quadrilatère. Ce qui se joue en effet entre professeurs, élèves et savoirs dans le cadre de l'enseignement technique est fortement médiatisé par les pratiques de références auxquels celui-ci s'étaie et qui sont, dans ce cas, des pratiques de travail. Elles comportent à ce titre non seulement une dimension technologique, mais aussi économique et sociale. De ce point de

vue, dire que *l'établissement d'enseignement technique est à la fois une école et une usine* (20) c'est dire en même temps que ce n'est ni une école (comme les autres) ni une usine (de production). C'est la raison pour laquelle les enseignants, lorsqu'ils viennent de l'entreprise (comme ce fut longtemps le cas) doivent conquérir une légitimité pédagogique (21) et à l'inverse, lorsqu'ils viennent de l'université (comme c'est le cas actuellement), *une crédibilité industrielle* (22). C'est également cette relation forte aux pratiques de référence qui rend compte du fait que, dans l'enseignement technique, les programmes prennent la forme de référentiels, les diplômes s'ordonnent aux niveaux de qualification et, en dernière analyse, les savoirs à intégrer se déclinent en compétences à atteindre.

Pour illustrer la manière dont les pratiques pédagogiques de l'enseignement technique se réapproprient les tensions qui l'affectent, il est possible de prendre trois exemples qui, apparus à des moments différents de son histoire, cumulent aujourd'hui leurs effets.

• Des programmes aux référentiels : définition des objectifs et certification des compétences

Tout enseignement correspond à des programmes disciplinaires établissant la liste des questions qui doivent être abordées à tel ou tel niveau : l'enseignement technique ne déroge pas à cette règle, y compris en ce qui concerne l'enseignement pratique. Au fur et à mesure de la création des établissements, et surtout des diplômes (23), les curricula s'élaborent et les disciplines se structurent. Mais, là encore, l'enseignement technique possède une spécificité qui renvoie, en dernière analyse, à sa nature même. Elle s'exprime par le fait que les diplômes préparés s'ordonnent aux sept classes de la nomenclature des niveaux de formation de 1967 (24) et comporte des effets plus directement pédagogiques dont on peut souligner deux aspects :

• Le premier concerne la structure même des programmes d'enseignement (ou plutôt des documents qui définissent l'enseignement), ainsi que la manière dont ils sont élaborés. Pour les formations ayant une finalité professionnelle (c'est-à-dire, actuellement le CAP, le BEP, le Bac Professionnel et le BTS), ils prennent en réalité la forme de *référentiels* : le programme n'est plus seulement une liste de questions scientifiques ou

technologiques à traiter par l'enseignant, mais un *ensemble ordonné de compétences à atteindre* par les élèves. Concrètement, un référentiel comporte trois chapitres : le référentiel des activités professionnelles (c'est-à-dire la liste de tâches que le titulaire du diplôme doit être en mesure de prendre en charge, en collaboration ou en autonomie, dans l'environnement professionnel) ; le référentiel de certification qui définit les compétences à atteindre par les apprenants dans le cadre de la formation (quelle que soit, par ailleurs, la nature de la formation : formation scolaire initiale, apprentissage, formation continue) ; enfin les programmes disciplinaires correspondants (les *connaissances associées*). Lorsque les formations comportent des périodes en entreprise (comme, par exemple pour le baccalauréat professionnel), un quatrième chapitre vient préciser les compétences spécifiques qu'elles doivent permettre d'atteindre (25).

Ce mode particulier de description de ce qui fait l'objet de l'enseignement atteste bien son caractère mixte, entre exigences pédagogiques et contraintes professionnelles. Ce faisant, il requiert un mode d'élaboration particulier : depuis le début des années 50, les diplômes de l'enseignement technique sont élaborés dans le cadre d'une consultation obligatoire des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) qui réunissent les représentants de l'Éducation nationale et des milieux professionnels (26). D'une certaine manière, elles constituent la voix des *pratiques de référence* qui contribuent ainsi à l'élaboration curriculaire.

• Le second concerne le mode d'organisation de l'enseignement lui-même : fondamentalement, il s'agit d'un enseignement piloté par la demande, comme le montre le mode d'élaboration curriculaire évoqué plus haut. C'est sans doute la raison pour laquelle le concept d'*objectif* (emprunté au vocabulaire militaire, mais aussi au monde de la production) a connu un tel engouement dans l'enseignement technique au point d'en influencer les pratiques pédagogiques et les modes d'évaluation. Dans une première approche, il s'agit seulement d'une manière rationnelle d'élaborer l'enseignement, qui consiste à d'abord définir ce qui est attendu des élèves en termes de résultat pour ensuite élaborer les stratégies leur permettant de l'atteindre. C'est aussi une manière de préciser les critères d'évaluation en termes de performances attendues. En revanche, il faut recon-

naître que l'enseignement technique, à partir de la fin des années 70 (27), s'est approprié ce concept d'objectif, et en a décliné les applications jusque dans le détail (opérationnalisation des objectifs, définitions des prérequis et des niveaux taxonomiques, objectifs spécifiques, intermédiaires, terminaux, etc), à tel point que l'on a pu parler d'une véritable *pédagogie par objectifs* (PPO) (28). Cet engouement peut s'expliquer par deux raisons : la première, c'est qu'il est toujours possible, dans l'enseignement technique, de faire correspondre une réalisation (ce qui, dans la terminologie utilisée, sera décrit comme un *comportement observable*) à un apprentissage ; la seconde, c'est qu'il est sans doute plus nécessaire de définir avec précision ce dont doit être capable un apprenant dans l'enseignement technique que dans l'enseignement général.

Quoi qu'il en soit, cette approche *géométrique* de la pédagogie a été très critiquée : néo-behaviorisme,aylorisation de la pédagogie, dérive managériale, etc. Plus précisément, trois types de critiques méritent l'attention : celles de D. Hameline (29), principalement à caractère pédagogique (qui conteste, notamment, le fait que la définition des objectifs puisse tenir lieu de pédagogie) ; celles de G. Malglaive (1990) principalement à caractère épistémologique (qui critique notamment, la notion de comportement et la « *scolastique interminable* » à laquelle donne lieu la définition des objectifs) ; celles enfin de J.-L. Martinand (1986) à caractère didactique (qui propose notamment la notion plus dynamique « *d'objectif-obstacle* »).

Ces critiques sont pour la plupart fondées : toute méthodologie dès lors qu'elle s'érige en impératif catégorique comporte en effet un seuil au-delà duquel les inconvénients obtenus risquent de l'emporter sur les avantages escomptés.

• **Projet technique et pédagogie de projet**

Le deuxième exemple illustre parfaitement la double rationalité dans laquelle évolue l'enseignement technique et les ambiguïtés pédagogiques qui peuvent en résulter.

Rassembler les activités d'apprentissage autour d'un thème technologique, si possible industriel, est une démarche qui se fait jour dans l'enseignement technique dès le début des années 60. Elle renvoie au réalisme, d'une part, qui s'oppose à la progression formelle des « *exercices-pou-*

belles », et, d'autre part au souci pédagogique de mieux motiver des élèves pour lesquels, de manière récurrente, les instructions préconisent des démarches d'apprentissage de type inductif.

À partir de 1975, le *travail par thème* prend, dans l'enseignement technique, une nouvelle dimension : c'est le début d'une expérimentation au niveau des Terminales F1, F2, F3, qui vise non seulement à organiser une partie du travail des élèves autour de la réalisation d'un thème, mais à prendre en compte à l'examen le travail ainsi réalisé. Ses résultats étant réputés satisfaisants, le système sera généralisé au début des années 80.

Il s'agit en fait d'un thème défini au niveau académique, renouvelé chaque année, au choix duquel ne participent directement ni le professeur, ni les élèves. L'intérêt pédagogique réside essentiellement dans la finalisation des activités, la collaboration entre les élèves et la prise en compte du travail réalisé lors de l'examen. Le choix du thème correspond généralement à un support motivant par son modernisme et/ou son intérêt technologique.

À bien des égards, le *travail par projet* apparaît comme une extrapolation du *travail par thème*. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit pour les élèves de travailler sur un objet ou un système technique, mais deux caractéristiques spécifient le *projet* par rapport au *thème*. Tout d'abord l'implication personnelle : le projet, c'est un thème à propos duquel l'élève a eu l'occasion de faire des choix (même s'il ne s'agit pas de choix entièrement libres) et de s'impliquer. Ensuite, le projet implique une dynamique dans sa totalité, qui va de la conception jusqu'à la réalisation en passant par un certain nombre d'étapes ordonnées (alors que le thème n'est le plus souvent qu'une étude sur dossier suivie d'une réalisation partielle).

C'est cette dynamique même qui souligne toute l'ambiguïté de l'utilisation du terme de *projet* dans l'enseignement technique. C'est d'une part la référence à la *pédagogie de projet*, c'est-à-dire à une manière particulière d'organiser une pratique d'enseignement en cherchant à impliquer les élèves dans des activités à plus ou moins long terme. En tant que telle, il s'agit d'une approche pédagogique qui s'inscrit dans le courant des méthodes actives. Mais c'est, d'autre part, une démarche caractéristique de la production industrielle des biens et des services, qui débute par l'analyse du besoin pour s'achever par la com-

mercionalisation, voire, dans les descriptions les plus récentes, par la destruction et le recyclage du produit.

En tant que telle, cette démarche de *projet technique* n'a que faire de la pédagogie, et le défi de la pédagogie dominante dans l'enseignement technique, est de tenter de concilier les deux, avec, bien entendu, des risques de dérives pédagogique (résultant d'une progression rigide) ou techniciste (résultant d'une production en vraie grandeur). Selon les niveaux de formation, l'un ou l'autre aspect seront valorisés. Il est clair qu'en collège, pour des raisons à la fois matérielles et pédagogiques, il ne s'agit que de faire vivre aux élèves quelques aspects de la démarche de projet technique dans le cadre d'une pédagogie de projet. En revanche, en BTS, la pédagogie de projet s'estompe au profit d'une mise en œuvre plus authentique de l'ensemble des étapes de la démarche de projet technique (éventuellement en relation avec les milieux industriels).

• **Savoir technique et démarche technologique**

L'analyse fonctionnelle des objets techniques qui s'élabore, elle aussi, à partir des années 60, marque un tournant dans l'histoire pédagogique de l'enseignement technique. Elle amorce un renversement dans l'ordre d'étude qui, peu à peu, bascule, d'une approche *ascendante* vers une approche *descendante* qui, combinant l'analyse et la synthèse, passe de l'étude globale des fonctions à l'analyse précise des structures. Cette évolution va se radicaliser dans les années 80 pour aboutir, notamment dans certaines disciplines comme l'électronique, à la mise au point d'une approche didactique des systèmes. Globalement, elle entraîne l'enseignement technique vers une approche plus intellectualisée et plus abstraite : elle correspond à la fois à l'évolution des disciplines vers plus d'automatisme et à l'évolution des objectifs de formation vers la conception. Elle s'inspire très directement des travaux de Le Moigne et De Rosnay sur la systémique. Cette évolution s'effectue en deux étapes clairement identifiables, bien qu'elles se produisent presque simultanément. La première est marquée par la mise en place des options T.S. A/Productique en classe de seconde en 1985. Elle se caractérise par un vocabulaire et des orientations pédagogiques nouvelles qui, parfois, désorientent les enseignants, dès lors qu'il leur est

demandé de mettre en place une approche pédagogique à la fois globale et concrète (...) qui oblige à aborder divers chapitres par touches successives, et à revenir plusieurs fois, mais à des niveaux d'étude différents, sur ce qui doit être compris et assimilé, les supports étant renouvelés dans les différentes phases... (30)

La seconde, à la même époque, s'appuie sur la rénovation des baccalauréats techniques, qui, à cette occasion, deviennent *technologiques*, et confirme l'orientation prise à partir des nouvelles secondes. Comme le note le rapport du Conseil National des programmes (31), il s'agit bien de passer du *technicien* pur et dur, replié sur sa seule technicité, au *technologue*, capable de resituer celle-ci dans l'ensemble de la culture. Ce faisant, il s'agit pour l'essentiel d'acquérir une méthodologie susceptible d'être utilisée dans les différents domaines techniques. Dans cette perspective, c'est sans doute l'Électronique qui propose la démarche la plus structurée, et, par certains aspects, la plus novatrice. Elle repose à la fois sur la complexité des systèmes étudiés, sur leur caractère abstrait et sur l'aspect rapidement évolutif des technologies et des composants. Elle se propose de fournir à l'élève le moyen d'acquérir la vision globale des systèmes auxquels il sera confronté dans sa vie de technicien et de le préparer à y intervenir de manière méthodique (32).

UNE DOUBLE INTÉGRATION ?

Aujourd'hui, l'enseignement technique en France est en cours de recomposition au point que son identité globale devient incertaine (33). Sur le plan pédagogique, il devient désormais difficile et sans doute illégitime de décrire et d'analyser ses pratiques de manière univoque. En s'intégrant progressivement dans le système d'enseignement, l'enseignement technologique et l'enseignement professionnel ont été affectés de manière comparable par certains facteurs qui sont en même temps les causes et les effets de cette intégration :

- La modification du mode de recrutement et de formation de ses enseignants. Les enseignants du *technique* (au sens général évoqué plus haut) sont désormais recrutés, comme les autres, sur la base de la licence universitaire, et formés selon

les mêmes modalités dans les IUFM (34). Le seul signe distinctif de leur appartenance au technique réside dans le stage en entreprise qu'ils effectuent au cours de la seconde année de formation. Dans ces conditions, le gain en termes de statut est aussi un déficit en termes de référence identitaire et les élaborations pédagogiques propres aux anciennes structures de formation sont tendanciellement laminées par les standards de la pédagogie universitaire.

- L'intégration au système d'enseignement se traduit par le fait que le technique devient une option choisie (ou imposée) après la classe de Troisième (pour l'enseignement professionnel) ou de Seconde (pour l'enseignement technologique). Les élèves du technique sont donc devenus des élèves comme les autres (en moins bien, eu égard aux critères universitaires), préparant eux aussi des baccalauréats (y compris professionnels) dans le but de poursuivre des études (souvent plus courtes que les autres) et ce dans le cadre d'un emploi du temps qui s'aligne, nécessité oblige, sur celui des autres sections.

- Enfin, les pratiques de référence évoluent, et le traitement de l'information tend à prendre le pas sur l'intervention directement opératoire. Les disciplines enseignées s'ordonnent à cette évolution : les fabrications mécaniques deviennent Productique, et le secrétariat Bureau-tique. Quel est l'impact pédagogique de cette évolution ?

Pour autant, peut-on dire aujourd'hui que les pratiques pédagogiques de l'enseignement technique s'assimilent complètement à celles de l'enseignement général ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, il est nécessaire de distinguer maintenant l'enseignement technologique et l'enseignement professionnel.

Pour le premier, l'intégration institutionnelle est complète, au point qu'il n'est plus possible dans les statistiques officielles de distinguer les anciens lycées techniques des autres établissements de même niveau : il n'existe que des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) qui proposent une carte de formation pouvant comporter des options (en Seconde) et des sections (en Première, Terminale et BTS) technologiques, et plus de 80 % des titulaires des baccalauréats technologiques poursuivent leurs études. Pour autant, l'intégration institutionnelle suffit-elle à gommer les particularismes pédagogiques et les spécificités didactiques, et l'enseignement tech-

nologique est-il devenu un enseignement scientifique comme les autres ? Sans doute pas. Et, pour s'en convaincre, il n'est que de parcourir le rapport récemment rédigé par C. Forestier sur l'avenir de l'enseignement technologique (35) : il y développe l'idée que ce n'est pas l'enseignement de la discipline technologique qui est à même de justifier à lui seul le maintien et le développement d'une voie technologique au lycée :

« Ce qui peut fonder une voie technologique au lycée, c'est d'abord une pédagogie différente, fondée sur l'expérimentation et l'induction. Il s'agit de s'inscrire dans une démarche de projet, démarche fédératrice permettant non seulement de mobiliser des connaissances, mais aussi de faire évoluer celles-ci de façon plus itérative ; la démarche de projet associe étroitement acquisition de connaissances et de compétences. »

Par rapport à la question traitée dans cet article, il est intéressant de constater que ce n'est plus aujourd'hui à partir de ses contenus, de ses institutions ou de ses débouchés qu'est revendiquée l'identité de ce type d'enseignement, mais bien à partir de ses pratiques pédagogiques.

L'enseignement professionnel quant à lui conserve, voire développe une identité qui lui est propre et vit son intégration de manière différente. Il conserve un identifiant institutionnel fort : des établissements particuliers (LP), un corps d'enseignants spécifique, y compris dans les disciplines générales (PLP2), des diplômes professionnels, même lorsqu'ils sont de même niveau que les autres (17 % seulement des bacheliers professionnels poursuivent actuellement des études) et, surtout, des élèves avec des caractéristiques sociales, scolaires et culturelles propres. Mais ces caractéristiques ne sont pas nouvelles, et c'est même à partir d'elles que l'enseignement professionnel s'est construit son identité. Ce qui est nouveau et, sans doute, déstabilisant, c'est le concept *d'enseignement professionnel intégré*, caractéristique, dit-on, de l'enseignement professionnel du XXI^e siècle (36). Il s'agit d'une triple intégration : celle de l'enseignement professionnel dans le système d'enseignement ; celle de la formation générale par rapport à la formation professionnelle ; celle enfin de la formation en entreprise au sein de la formation en lycée. Et, là encore, c'est bien à partir de pratiques pédagogiques que doit se recomposer la nouvelle identité de l'enseignement professionnel. Certes, si la

scolarisation de l'enseignement technique s'est d'abord opérée sur le mode de la césure avec les milieux professionnels, il se s'agit plus maintenant seulement de collaborer, mais bien de partager la formation. Autrefois diabolisée, l'entreprise est désormais parée de toutes les vertus, – y compris pédagogiques et citoyennes – et son implication dans la formation est posée comme un impératif catégorique :

« L'identité du lycée professionnel ne peut désormais se concevoir qu'en partenariat avec les professions (...). Toute la formation est donnée au lycée et en entreprise en s'assurant que, quel qu'en soit le lieu, la démarche pédagogique est toujours présente dans une continuité à construire au cas par cas (37). »

Il ne nous appartient pas ici, dans les limites de cet article, de tenter une interprétation de ces propos sibyllins, ni de déterminer, pour reprendre le titre d'un ouvrage récent (Geay, 1998), dans quelle mesure l'École de l'alternance peut avoir un sens. Plus simplement, il est possible de tirer trois conclusions : la première, c'est qu'il existe bien une pédagogie de l'enseignement technique, si l'on entend par là des pratiques, des doctrines et des modèles qui lui sont propres et qui lui permettent à la fois d'assurer ses missions et de se distinguer aussi bien des pratiques du premier degré que de celles du second degré général. La seconde, c'est que cette pédagogie, suffisamment forte pour fonder l'unité de l'enseignement technique à l'époque de son âge d'or dans les années 50 (Pelpel & Troger, 1993), s'est trouvée déstabilisée pour la plupart de ses composantes dans la phase d'intégration au système éducatif. La troisième, enfin, c'est que si la recomposition identitaire de l'enseignement technique s'effectue bien à partir de ses pratiques pédagogiques, elle

se réalise sur le mode de la diversité au point qu'il devient nécessaire de distinguer désormais l'enseignement technologique de l'enseignement professionnel : tandis que l'un se rapproche de l'enseignement scientifique sans s'y assimiler, l'autre se rapproche de l'apprentissage sans pourtant s'y réduire.

Il convient pour conclure de souligner que cette évolution a en définitive permis à l'enseignement technique français de prendre en charge une double fonction : d'une part, s'adapter aux mutations des qualifications dans le monde du travail (ce que les milieux professionnels ont eu du mal à assumer, y compris par le biais de l'apprentissage) ; d'autre part, permettre à une large fraction de la population scolarisable d'accéder au niveau du baccalauréat (ce que le système scolaire par ses structures traditionnelles était incapable de réaliser). Sur ce dernier point, il est bon de rappeler qu'aujourd'hui, plus de 45 % des bacheliers sont titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Sur le plan pratique, cette ambition n'a pu se réaliser que grâce à une pédagogie spécifique, se démarquant à la fois de la pédagogie scolaire traditionnelle et des principes de l'organisation du travail.

L'intérêt pour la pédagogie de l'enseignement technique est donc loin de ne revêtir qu'un intérêt historique : il ne s'agit nullement de constituer un musée de pratiques archaïques, mais plutôt de s'interroger sur les conditions dans lesquelles ce secteur essentiel de l'enseignement et de la formation sera à même de reconstruire son identité menacée simultanément par les canons de l'université et les normes de l'entreprise.

Patrice Pelpel
IUFM de Créteil & Lirest ENS-Cachan

NOTES

- (1) Il n'est donc question ici ni de l'apprentissage qui a sa propre histoire et des contraintes spécifiques, ni de l'enseignement technique supérieur (écoles d'ingénieurs, universités).
- (2) Cette définition est à peu près identique à celle qui figure dans le *Projet de loi relatif à l'Enseignement technique* du 15 février 1867 et à celle que propose P. Jacquemart dans la première édition du *Dictionnaire de Pédagogie* de F. Buisson en 1882.
- (3) *Les problèmes pédagogiques propres à l'enseignement technique*, 1949-n° 3, p. 38-42.


- (4) F. Matray [1952].
- (5) C'est la raison pour laquelle l'iconographie disponible dans ce domaine est assez riche.
- (6) Cf. dans ce même numéro l'article de Stéphane Beaud.
- (7) Relatée par Legoux [1972].
- (8) Je baptise ainsi la série d'articles parus dans *Technique, Art et Sciences* en 1949 : *Une véritable révolution dans l'apprentissage de la lime* par F. Fourgeaud (Directeur du collège technique Diderot).
- (9) Canonge, in TAS, 1949, n° 3.

- (10) Ibidem.
- (11) Même si cette position a fait l'objet de débats. Cf. L. Tanguy., *Quelle formation pour les ouvriers et les techniciens ?* Documentation Française, 1991.
- (12) Directeur de l'Enseignement Technique de 1933 à 1944.
- (13) C'est le point de vue que développe, notamment, M. Postic dans son *Introduction à la pédagogie des enseignements techniques* [1971].
- (14) Revue pédagogique de l'enseignement technique qui paraît de 1945 à 1978 et, jusqu'à 1960, sous le patronage direct de la Direction de l'Enseignement Technique.
- (15) T.A. S, n° 3-1949, p. 42.
- (16) « L'apprentissage du métier n'est pas une fantaisie (...) Ce ne sont pas les tâtonnements lents et incertains de l'élève livré à lui-même qui peuvent remplacer la sûre expérience et la clairvoyance du PTA. »
- (17) « Les mauvaises habitudes sont vite prises, et longues à déraciner. »
- (18) « Il ne peut pas être question de laisser l'enfant refaire seul, par ses propres forces, tout le chemin parcouru par l'humanité. »
- (19) *Les techniques Freinet dans l'Enseignement technique et les Centres d'Apprentissage*, TAS, n° 4-1959.
- (20) Canonge & Campa in *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Paris, IPN, 1961, p. 761.
- (21) Dont les centres de formation propres à l'enseignement technique, les ENNA et les CFPET se sont longtemps portés garants.
- (22) Ne serait-ce que par le biais du stage en entreprise qu'ils effectuent dans le cadre de leur formation d'enseignants.
- (23) Sur ce point, cf. l'ouvrage récent de G. Brucy [1998], publié à partir de sa thèse, et la thèse de G. Solaux [1991] sur le Bac Professionnel.
- (24) Niveaux VI et V^{bis} : sans qualification ; niveau V : CAP, BEP ; niveau IV : baccalauréat ; niveau III : diplôme de l'enseignement supérieur court (ex. : BTS, DUT) ; niveau II et I : diplôme de l'enseignement supérieur long (ex : Licence, Maîtrise).
- (25) Cf. dans ce même numéro l'article de Henri Eckert et Patrick Veneau à propos des référentiels de BTS.
- (26) Cf. dans ce même numéro l'article de Guy Brucy et Vincent Troger.
- (27) Principalement à partir des travaux de Bloom ([1969], [1970], [1973]), Guilford [1967], D'Hainaut [1976], Landsheere [1975], Hameline [1979].
- (28) Dont je n'ai jamais, pour ma part, véritablement constaté l'existence, en tout cas dans le domaine de l'enseignement technologique.
- (29) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1979.
- (30) *Les options technologiques industrielles en classe de seconde. BO spécial*, n° 1, 5 février 1987.
- (31) *Quel lycée pour demain ? Les voies technologiques et professionnelles*, CNP 1991.
- (32) Cf. par exemple, *Méthode d'enseignement de l'électronique*, ENNA Paris-Nord, 1987.
- (33) Cf. dans ce même numéro l'article de Guy Brucy et Vincent Troger et celui de Catherine Agulhon.
- (34) Sur ce point, cf. *Cibles*, n° Spécial Hors-Série-1996, et Pelpel & Troger [1996].
- (35) *Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée*, Académie de Versailles, 1999.
- (36) *Un lycée pour le XXI^e siècle : l'enseignement professionnel intégré*, MENRT, 1999.
- (37) Op. cit. p. 3.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1988). – L'atelier de lycée professionnel, lieu de socialisation. **Éducation et Formations**, n° 16.
- AGULHON C. (1994). – **L'enseignement professionnel**. Paris : Éditions ouvrières.
- BRUCY G. (1998). – **Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1850-1965)**. Paris : Belin.
- CAMPA D. et CANONGE F. (1960). – Les disciplines techniques. In **Encyclopédie pratique de l'éducation en France**. Paris : IPN-MEN.
- CANONGE F. et DUCCEL R. (1969). – **La pédagogie devant le progrès technique**. Paris : PUF.
- CANONGE F. (1949). – Les problèmes pédagogiques propres à l'enseignement technique. **TAS**, n° 3.
- CONQUET A., RAMAIN S. et al. (1960). – **Aptitudes et capacités. Méthode pédagogique des écoles techniques de la chambre de commerce de Paris**. Paris : éd. de l'Epi.
- DIETRICH T. (1973). – **La pédagogie socialiste**. Paris : Maspéro.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE (1945). – **Instructions sur les programmes et les méthodes des centres d'apprentissage de garçons**. Paris : MEN.
- FORESTIER C. (1999). – **Propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée**. Versailles : Académie de Versailles.
- FREINET C. (1959). – Les techniques Freinet dans l'enseignement technique et les centres d'apprentissage. **TAS**, n° 4.
- GEAY A. (1998). – **L'école de l'alternance**. Paris : L'Harmattan.
- GRIGNON C. (1971). – **L'ordre des choses**. Paris : éd. de Minuit.
- HOUSSAYE J. (1987). – **École et vie active**. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé.
- JOURNOUD M. (1947). – Les principes pédagogiques à appliquer dans les leçons professionnelles. **TAS**, n° 7.
- LEGOUX Y (1972). – **Du compagnon au technicien**. Paris : Techniques et Vulgarisation.

- LEON A. (1967). – **Formation générale et apprentissage du métier.** Paris : PUF.
- MALGLAIVE G. (1987). – **Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?** Paris : La Documentation Française.
- MARTINAND J.-L. (1986). – **Connaître et transformer la matière.** Berne : P. Lang
- MATRAY F. (1952). – **Pédagogie de l'enseignement technique.** Paris : PUF.
- MULLER J.-P. (1975). – **Les enseignements technologiques. Deux approches pédagogiques actuelles.** Strasbourg : CDRP.
- OBIN J.-P. (1995). – **La face cachée de la formation professionnelle.** Paris : Hachette-Éducation.
- PELPEL P. et TROGER V. (1993). – **Histoire de l'enseignement technique.** Paris : Hachette-Éducation.
- PELPEL P. et TROGER V. (1996). – Les professeurs de l'enseignement technique et professionnel. **Éducation et Formations**, n° 46 (Paris, DEP).
- PELPEL P. (1999). – **Apprendre et faire.** Note de synthèse en vue de l'HDR, Université Charles de Gaulle-Lille III.
- POSTIC M. (1971). – **Introduction à la pédagogie des enseignements techniques.** Paris : Foucher.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens.** Paris : PUF.



L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés

Catherine Agulhon

L'alternance est un terme générique sous lequel sont rassemblées de nombreuses situations de formation dans lesquelles interviennent les entreprises. Dans la formation professionnelle scolaire, son introduction date de la création en 1979 des séquences éducatives pour les CAP et BEP par le Ministre de l'Éducation Beullac. Elle va connaître une extension avec la création des bacs professionnels assortis de périodes de formation en entreprise, en 1985. Cependant, vingt ans plus tard, la question de l'institutionnalisation de ces relations école-entreprise n'est pas réglée. Elles sont tout d'abord dissymétriques, ce sont les établissements scolaires qui initient ces « stages » et qui tentent d'en formaliser l'organisation et la validation. Les réponses des entreprises s'organisent sur le mode du bénévolat ou de l'investissement individuel de tuteurs dont les fonctions ne sont ni valorisées, ni reconnues dans l'entreprise. L'extension de l'alternance ne s'enracine donc pas dans une institutionnalisation, propice à légitimer ses fonctions de formation et de certification.

L'alternance est un terme générique qui recouvre des acceptions très variées. Ce terme relève aussi bien de la formation initiale que continue, des dispositifs d'insertion que de l'apprentissage traditionnel ou renouvelé par la loi de 1987. L'alternance se situe à l'articulation de la formation et de l'emploi dans ce champ lui-même composite de l'insertion (Vincens, 1997 ; Rose, 1998) qui ne s'est pas constitué en théorie heuristique. Elle participe de la construction des qualifications et de l'expérience professionnelle qui

apparaît aujourd'hui incontournable pour s'insérer dans le monde du travail.

Le terme alternance apparaît dans les années soixante-dix avec la montée du chômage des jeunes et la construction de dispositifs d'insertion. Le mouvement de rapprochement école-entreprise s'est accéléré dans les années 80 avec la création des bacs professionnels et des contrats de qualification, il s'est diffusé dans les années 90. Ce mouvement s'est répercuté sur l'apprentissage, pris en charge par les conseils

régionaux à partir de 1983. Ces derniers vont insuffler un renouveau des modalités de formalisation des relations entre les CFA et les entreprises. La loi quinquennale de 1993 redéfinit les politiques d'emploi et de formation, elle apparaît ainsi comme un moment important de repositionnement de ces systèmes et de leur mode d'articulation auquel l'alternance ne reste pas étrangère. On estime aujourd'hui que plus d'un million de jeunes se presse aux portes des entreprises pour quinze jours, un mois, deux mois, voire deux ans, sollicitant des stages dans le cadre d'une alternance dont les formes institutionnelles sont multiples.

L'alternance s'inscrit donc dans des relations qui relèvent parfois de l'évidence, la formation préparant l'entrée dans la vie active, mais aussi de la complexité, les mondes scolaires et économiques évoluant selon des logiques différenciées (Tanguy, 1986). On ne possède pas d'enquête quantitative permettant de mesurer l'engagement des organismes de formation et des entreprises dans l'alternance, mais plutôt une pluralité d'études qualitatives, donnant matière à une réflexion sur la dynamique de l'alternance. Y a-t-il formalisation de ces relations ? Y a-t-il reconnaissance et diffusion de pratiques systématisées qui prennent sens pour le monde de la formation ou pour celui de l'entreprise ? L'alternance participe-t-elle d'une redéfinition de l'organisation de l'enseignement professionnel et technologique, d'une redéfinition de sa place dans le système éducatif ?

Devant la diversité des formes de l'alternance, nous avons choisi de recentrer notre analyse sur son développement dans la formation initiale et scolarisée (CAP, BEP, bac professionnel et BTS), sans prétendre justifier notre choix pour sa valeur heuristique, mais plutôt parce que ce sont les formes sur lesquelles ont porté nos travaux. Cette approche permet d'interroger les finalités de l'alternance. Celle-ci ne semble pas avoir acquis de légitimité institutionnelle, ni de statut théorique, puisqu'elle dépend de relations éphémères, de gré à gré. Elle semble cependant participer de la transformation des pratiques en formation initiale et de l'émergence d'un rôle de formation dans l'entreprise.

IMPLICATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Certains syndicats enseignants contestent encore la nécessité d'impliquer les entreprises dans le procès de formation selon les mêmes principes qu'en 1979, qui récusent l'entreprise comme lieu de formation. D'autres rejettent le terme alternance, en particulier les enseignants de BTS, par crainte de perdre une identité incarnée dans la scolarisation. Cependant, la majorité des personnels intègrent ces stages dans leur progression pédagogique et en formalisent l'organisation. Cette formalisation ne concerne d'ailleurs pas exclusivement les formations initiales, puisqu'on la retrouve dans l'apprentissage et dans les contrats alternés. En formation initiale, c'est au sein des CPC et lors de la création des bacs professionnels que naît cette réflexion qui sera transcrite dans les référentiels de formation. Elle est traduite ensuite par les corps d'inspection qui animent des groupes de travail ; enfin elle est relayée par des enseignants impliqués dans les établissements.

Les configurations locales infléchissent les pratiques. La diffusion de l'offre de formation, la nature du tissu économique, les niveaux de formation proposés génèrent des modes d'adaptation différenciés, les uns induisent concurrence entre établissements et entre formations, difficultés de placement et de suivi des élèves, d'autres favorisent une certaine adaptation à l'emploi. Les lycées professionnels et technologiques sont traditionnellement spécialisés (industriels, tertiaires, hôteliers ou du bâtiment). Ils s'inscrivent ainsi dans un secteur d'activité qui suppose une culture professionnelle et des traditions de coopération avec le monde économique différenciées. Certaines filières correspondent à des secteurs investis de longue date dans l'alternance (bâtiment ou hôtellerie), d'autres à des activités de la grande industrie qui, hors ses propres écoles, ne s'est investie que très récemment dans l'alternance et n'a pas de traditions d'accueil des jeunes, même si elle a participé à l'élaboration locale de l'offre de formation jusque dans les années soixante (Charlot, 1985). En revanche, ces établissements industriels ont établi des relations avec les entreprises, pour la constitution des jurys d'examen où la présence de professionnels est obligatoire, pour la collecte de la taxe d'apprentissage. Les enseignements tertiaires plus récents, plus féminisés se sont constitués dans la

mouvance de la démocratisation de la scolarisation dans la décennie soixante-dix sans l'appui d'un secteur atomisé qui n'a pas de tradition d'alternance. Il offre cependant des possibilités d'accueil aussi importantes que variées. Ces configurations vont infléchir les représentations des acteurs et les modes de coopération avec les entreprises.

Organisation concrète

On observe néanmoins de grandes similitudes dans la formalisation des prescriptions d'alternance, d'un établissement à l'autre, d'une formation à l'autre, et surtout d'un bac professionnel à l'autre. Les guides méthodologiques produits par le Ministère tendent à homogénéiser les pratiques : recherche de lieux de stages et constitution d'un réseau d'entreprises, définition des périodes et des contenus de stage dans une progression des apprentissages « pratiques », gestion du dialogue avec les entreprises et évaluation des périodes en entreprises (avec intégration de la note de stage ou du rapport de stage pour la validation de certains diplômes : bac professionnel, BTS). C'est l'école qui prescrit, qui organise et qui gère, élaborant ainsi une relation a priori dissymétrique.

La recherche des stages incombe le plus souvent aux élèves eux-mêmes. Cependant, les uns peuvent s'appuyer sur leur réseau social et familial, tandis que d'autres, plus démunis, sont dépendants de l'institution et attendent l'appui de leurs enseignants. Ceux-ci cherchent à constituer un réseau d'entreprises, et ils sélectionnent et distribuent les élèves en fonction d'attentes supposées de celles-ci.

L'élaboration des contenus est du ressort des enseignants des matières technologiques qui établissent un livret de stage et prescrivent les activités de l'élève pour chaque période. Les tâches sont ainsi définies ex-ante et progressives. Les enseignants attendent parfois avec naïveté que les entreprises adhèrent à ce plan de formation. Or, celles-ci ne se retrouvent pas dans ce découpage « scolaire » des tâches et des activités dans le travail. Les enseignants définissent encore la *périodicité des stages* (seize semaines en bac professionnel, six à huit semaines en BTS et en BEP), ils les situent fréquemment en fin de première année (pendant les examens), ce qui pose

alors un problème de *capacité d'accueil pour les entreprises*, loin d'être résolu.

Si l'organisation théorique des stages peut se formaliser aisément, les conditions concrètes de mise en œuvre engendrent des situations très contrastées.

Les établissements se prévalent de fichiers d'entreprises, qu'ils fidélisent cependant difficilement. En effet, la quête d'entreprises n'a pas de fin. Certains élèves frappent à la porte de dix à quinze entreprises avant de trouver. Certaines entreprises prennent des jeunes qu'ils connaissent pour leur faire plaisir. Cette quête n'est pas le propre des lycées, puisque les CFA recrutent des personnels chargés de la recherche des places d'apprentissage que les jeunes ne trouvent plus seuls. C'est bien le monde de la formation qui s'efforce d'aller au-devant des entreprises. Un seuil de saturation est atteint, puisque des établissements sont obligés de supprimer les stages de CAP et BEP (en particulier dans le secteur industriel) au bénéfice des bacs professionnels et des BTS. Ces recompositions ne sont pas sans rappeler les modes de sélection et d'embauche, et le stage préfigure ainsi les modalités de sélection et de gestion de la main d'œuvre. De plus, l'alternance peut favoriser la concurrence entre les établissements ou entre les filières professionnelle et technologique dans le même établissement ; chacun cherche alors à préserver son *réseau d'entreprises, refusant toute forme de coopération transversale*.

Mobilisation des enseignants

La mobilisation des enseignants est inégale. On note des variations entre enseignement général et enseignement professionnel et entre les différentes spécialités. Les enseignants des matières générales investissent peu l'alternance, se consacrant à la transmission de savoirs disciplinaires. Les chefs de travaux des lycées industriels *entretiennent traditionnellement les relations avec les entreprises* et se chargent de la promotion de l'établissement. Les enseignants des matières professionnelles suivent l'ensemble du processus. On a pu définir des *clivages* au sein de ce corps entre anciens professionnels et jeunes techniciens (Tanguy, 1991), mais, si leurs représentations procèdent d'identités culturelles distinctes, ils ont tous à cœur de valider les formations et les qualifications des élèves dans cette confrontation

avec l'entreprise. Dans les établissements tertiaires, une plus grande proximité entre enseignement général et professionnel et la féminisation du corps facilitent les complicités culturelles et les arrangements concrets, l'enseignement général sera plus impliqué dans les finalités des formations.

Les enseignants sont censés conduire le processus, ils doivent prendre contact avec les tuteurs avant le stage, leur préciser les objectifs de la formation et leurs attentes en termes de contenus et d'évaluation. Mais, bien des obstacles réduisent ce dialogue. Le renouvellement annuel d'une partie des entreprises en est un, la transposition d'objectifs pédagogiques en objectifs et pratiques professionnels en est un autre.

L'évaluation des périodes en entreprise cristallise ces difficultés. Les enseignants des matières professionnelles veulent évaluer des acquisitions en matière de savoir-faire et de mise en application de savoirs théoriques, les tuteurs apprécient les capacités d'insertion des jeunes dans le collectif, leur socialisation au travail. Ils sont censés évaluer le stage et le rapport de stage, parfois dans un jury organisé par les enseignants. Les tuteurs ne se sentent pas légitimés dans cette fonction. Les critères qu'ils adoptent ne correspondent pas à ceux des enseignants. Ils évaluent des savoir-être quand les enseignants souhaitent évaluer des savoir-faire précis. Ces derniers corrigent l'appréciation du tuteur et le mettent ainsi en porte à faux vis-à-vis de l'institution et des élèves (Beaud et Pialoux, 1999).

Les cultures professionnelles des enseignants induisent des représentations hétérogènes de cette collaboration avec les entreprises. Les anciens professionnels posent un regard critique sur l'entreprise, ils n'ont pas oublié leurs propres revendications salariales. Les techniciens supérieurs se tournent vers les innovations technologiques et organisationnelles. Les enseignants contestent les stages « photocopie » ou « shampoing », mais n'ont pas toujours les moyens de les supprimer. Ils se forgent une représentation du « bon stage » qui suppose un type d'organisation du travail, un type d'avancée technologique, une position du jeune stagiaire qui pourra mettre en œuvre ses acquis théoriques, qu'il s'agisse de maintenance, de dessin assisté par ordinateur, de comptabilité analytique, ou de cuisine sophistiquée. Ces conditions inscrites dans une logique

scolaire sont rarement réunies (Aguilhon, Monaco, 1995).

On a ainsi une volonté de scolarisation de l'alternance, qui se heurte à la difficulté de stabiliser les relations avec les entreprises et de leur faire avaliser les prescriptions de stage. Enfin, le développement des formations et des diverses formes d'alternance avive les concurrences entre organismes de formation, niveaux de diplômes et jeunes eux-mêmes, tandis que la généralisation de ces stages en fait une carte de visite supplémentaire et obligatoire pour se présenter sur le marché du travail. Cette concurrence place l'organisation des stages sur un marché qui n'est ni normalisé, ni réglementé et se développe au gré de l'offre et de la demande.

L'ENTREPRISE FORMATRICE ?

Des enquêtes empiriques s'appuient sur des corpus d'entreprises impliquées dans l'alternance pour en comprendre les fondements. Très rares sont les enquêtes qui permettraient de distinguer les entreprises non investies et les causes objectives de ce retrait. On n'a pas plus de connaissances sur l'ampleur globale de cette implication, tout au plus quelques indices. En revanche, nombreuses sont les analyses des modalités de mise en œuvre de l'alternance dans les entreprises. Si l'alternance se diffuse largement, elle se différencie selon les filières de formation qui l'organisent et selon les réponses apportées par les divers secteurs d'activité. Les organisations professionnelles jouent un rôle propre. Certaines sont plus actives que d'autres, elles sont très présentes au sein des CPC, elles ont élaboré leur Contrat d'Emplois Prévisionnels, elles ont développé leurs antennes régionales et diffusent des injonctions aux entreprises affiliées. Ces organisations, le plus souvent du secteur industriel, ont, de longue date, établi des relations privilégiées avec leurs ASFO fondées en 1993 dans les OPCA. Elles impulsent des politiques de formation (développement de l'apprentissage et formations au tutorat). Dans le secteur tertiaire, constitué plus tardivement, les politiques sont plus modestes.

Le monde des entreprises n'est pas monolithique. Petites et grandes entreprises (industrielles ou tertiaires) s'opposent sur bien des

points : mode de gestion de la main d'œuvre et de recrutement, organisation et division sociale et technique du travail, modalités d'intégration des jeunes stagiaires dans ces collectifs de travail et, bien entendu, réflexion sur le tutorat et attention accordée aux besoins différenciés des stagiaires. Au-delà de ces clivages, les relations avec les organismes de formation comme les modalités de prise en charge des jeunes varient encore selon d'autres paramètres, en particulier l'ancienneté des relations qui favorise ou non une réponse à des attentes en termes de contenus, le niveau de formation des jeunes, la durée du stage et la forme d'alternance.

De la maintenance en 1988 jusqu'à l'hôtellerie en 1997, nous avons visité une cinquantaine d'entreprises, des grands groupes nationaux ou internationaux jusqu'aux petites entreprises familiales, des entreprises de production industrielle, des entreprises tertiaires ou des entreprises de service et des administrations. Si l'on note des évolutions entre 1988 et 1998, elles ne changent pas la structure des relations école-entreprise, ni les représentations que se font ces institutions l'une de l'autre. L'investissement-formation des entreprises n'est pas banalisé, ni a fortiori codifié ou institutionnalisé et reste donc très contrasté.

Les relations avec les organismes de formation

Les relations que les entreprises entretiennent avec les organismes de formation reflètent les représentations qu'elles se font du monde la formation. Bien que les salariés déclarent avoir de bonnes relations avec les établissements scolaires, ils ne ménagent pas leurs critiques parfois acerbes, comme le montrent leurs propos.

– Les enseignants sont des « fonctionnaires », ils font leurs horaires et les jeunes aussi, ils ne s'impliquent pas et ne prennent pas de risque. Ils sont très loin des réalités du travail :

– Les enseignants surestiment les capacités de leurs élèves et les diplômés qu'ils préparent ; ils incitent les jeunes à revendiquer des niveaux de qualification inacceptables. Le bac professionnel n'est que le CAP d'hier, le BTS commencera au pied des machines, il ne sera pas automatiquement chef d'atelier encore moins préparateur.

« Ici, on n'a pas besoin de BTS, ils viennent en blouse blanche et on leur bourre la tête, ils sont prétentieux et feignants. Ils ne veulent pas inter-

venir en production. » (Chef d'une entreprise de 12 personnes, lui-même titulaire d'un BTS bureau d'études de 1976).

– Enfin le matériel utilisé à l'école est trop univoque. Les jeunes ne connaissent qu'un procédé de fabrication et sont incapables de s'adapter. En plasturgie, cette critique est d'autant plus courante qu'il existe au moins quatre technologies différentes, mais on peut la retrouver en maintenance, en électrotechnique, en dessin industriel et en bureautique.

C'est dans l'industrie que la critique de l'école s'exprime avec le plus de force. La progression de la scolarisation et l'élévation des niveaux de diplômes des jeunes ont induit des clivages inter-générationnels qui alimentent cette critique. Dans les entreprises tertiaires, les propos apparaissent a priori plus amènes.

Le manque de coordination est imputé aux enseignants. C'est l'école qui sollicite l'entreprise, c'est à elle de venir négocier les stages et expliciter ses attentes. Tout manquement à ce protocole est perçu comme un désintérêt qui n'incite pas les tuteurs à s'investir dans les contenus de stage ou dans l'évaluation des jeunes. Nombre d'entre eux ne se repèrent d'ailleurs pas dans les diversifications des statuts des jeunes (scolaires, apprentis, stagiaires..) et des formations (ils confondent BEP et BP, BTS et DUT, baccalauréat de technicien et baccalauréat professionnel, pour le moins).

Les relations « école-entreprise » se généralisent, mais restent donc problématiques. Pour les chefs d'entreprise endettés et soumis à une concurrence exacerbée, pour les salariés incertains quant à l'avenir de leur emploi, les enseignants sont des fonctionnaires à l'abri des aléas du marché économique et du marché du travail, tandis que les jeunes sont peu professionnalisés, loin des réalités du travail et de la production ; pour les syndicats, ils se substituent à des embauches éventuelles.

Des modes d'accueil et d'intégration variables

Les entreprises, petites ou grandes, se disent fortement sollicitées. 15 à 20 % semblent répondre à ces demandes. Pour celles-ci ce n'est plus une nouveauté d'accueillir des stagiaires.

Les fédérations (plasturgie, hôtellerie, bâtiment, transports, en particulier) les incitent à investir les contrats d'apprentissage et de qualification. Elles rencontrent encore des résistances de la part des entreprises qui ne veulent pas s'engager. Certaines craignent les ennuis administratifs, d'autres les contraintes pédagogiques. D'autres, au contraire, ont une politique d'ouverture affichée et prennent des stagiaires de différents statuts, niveaux et spécialités.

Nos enquêtes nous permettent de dresser une typologie des modes d'implication des entreprises :

1) Des entreprises ont établi un véritable protocole de recrutement et d'accueil des stagiaires, elles ont sélectionné des établissements scolaires, des niveaux de formation et des formations, certaines ont même signé des conventions de jumelage avec les établissements. Ce sont surtout des grandes entreprises, dont les services du personnel et de la formation ont une bonne connaissance des systèmes de formation, des formations et des diplômes. Ils ont mobilisé un réseau de tuteurs qu'ils n'ont pas formé de manière formelle, mais qui finissent par avoir l'habitude d'encadrer les jeunes. Ceux-ci entreprennent un parcours dans l'entreprise et à la grande satisfaction de leurs enseignants y occupent différents postes dans différents services.

« On prend des stagiaires pour constituer un vivier de salariés, pour former des jeunes à nos spécificités. Au lycée X, on a une vraie demande et l'on adapte un programme de stage en fonction de cette demande. Avec l'IUT de X, on a un accord tacite. » (Responsable de formation dans un établissement d'une grande entreprise automobile).

2) Des entreprises n'ont pas acquis ce degré d'organisation et de suivi des stagiaires, mais identifient les formations et les besoins des jeunes, les placent auprès de responsables disponibles et finissent par sélectionner les formations les mieux adaptées à leurs besoins.

« On a une autonomie par rapport au siège en termes de formation. On a défini en réunion de coordination une politique de stages. On prend des jeunes de bureautique dans les services administratifs, des jeunes de bac transport au service des expéditions, des stagiaires chauffeurs routiers qui suivent les stages de l'ANPE, des

jeunes des formations de l'IFTIM qui font comme les autres et s'intègrent dans les services. » (Responsable d'un service expédition dans un établissement d'une grande entreprise de transport).

3) D'autres entreprises, tout autant sollicitées, n'ont pas réfléchi à leur mode d'implication dans l'alternance. Ce sont souvent de petites entreprises, sans contact avec les établissements scolaires, qui accueillent des jeunes par relations et ne cherchent pas à s'inscrire dans un processus de formation. Beaucoup de ces petites entreprises ne connaissent pas les diplômes, prennent les jeunes pour faire plaisir et font preuve d'une grande incertitude quant aux objectifs des stages. Les jeunes ne sont pas toujours capables de défendre leurs objectifs et peuvent passer un mois à faire le manœuvre ou le manutentionnaire. C'est la socialisation au travail, avec ses horaires et ses contraintes, qui est mise en avant. Les jeunes acquièrent ou non une certaine autonomie : « S'ils ne posent pas de questions, on ne peut pas leur répondre. On part du désir des jeunes, on leur propose un plan de stage, il n'y a pas de plan proposé par le lycée. » (Ingénieur-tuteur dans une entreprise de tuyauterie).

4) Certaines entreprises industrielles n'hésitent pas à afficher des pratiques de socialisation quasiment coercitives :

« Un élève qui arrive ici en alternance, on commence par lui faire balayer l'atelier... Moi je commence par lui apprendre l'ordre... Et ensuite ils apprennent les tâches de manœuvre... » (Chef d'entreprise d'une PME, fabrication de petites pièces de précision).

Ces pratiques s'assortissent souvent d'un discours justificatif et défensif, dévoilant les débats et les contradictions soulevés par les formes d'usage de l'alternance (Aguilhon, Monaco, 1995).

5) Enfin, une partie des entreprises ont pris l'habitude de fonctionner avec ce volant de main-d'œuvre d'appoint. S'il est difficilement quantifiable, le phénomène a pris une certaine ampleur. Certaines entreprises ont en permanence un ou deux stagiaires. Cependant, elles peuvent user de cette main-d'œuvre, tout en lui offrant une socialisation au travail.

Ces différents modes d'intégration sont en rupture avec le modèle scolaire d'acquisition des compétences. Ils perturbent les pratiques et les

représentations des jeunes qui ont du mal, à relier la progression proposée par l'organisme de formation et les fonctions attribuées dans l'entreprise. Certains accueillent cette rupture comme une intronisation salutaire au monde des adultes (Chaix, 1998).

Les justifications données, de ces pratiques, par les entreprises évoluent sur plusieurs registres : améliorer l'image du monde industriel, répondre aux sollicitations de l'école, participer à la formation des jeunes, évaluer les contenus, les jeunes et les diplômés, dynamiser ou même former les salariés, user d'une main-d'œuvre d'appoint, se constituer un réservoir de main-d'œuvre.

Quelles fonctions pour les tuteurs ?

Le terme tutorat se répand de manière inflationniste, plutôt dans le monde scolaire que dans le monde de l'entreprise. Le développement de l'alternance repose en principe sur celui du tutorat. Nous écrivions en 1992 que la fonction tutorale n'était pas institutionnalisée, qu'il n'y avait pas, au sens où l'entendent les sociologues, de professionnalisation du tutorat, qui de ce fait ne s'est pas construit sur des règles de fonctionnement et se vit sur le mode du bénévolat. Très peu d'entreprises nomment et forment des tuteurs, ont une véritable réflexion sur l'encadrement des stagiaires. Il y a, de plus, démultiplication du tutorat : les responsables du personnel entretiennent les relations avec les établissements, et parfois les sélectionnent, ils signent les conventions de stage. Les chefs de service, tuteurs organisationnels, ont la responsabilité officielle des jeunes, tandis que des personnels guident concrètement les jeunes dans l'accomplissement de leurs tâches quotidiennes. Au-delà de ces redistributions des fonctions, on peut identifier différentes conceptions du tutorat opérationnel : pédagogique, correctrice ou tout simplement passive (Aguilhon, Lechaux, 1996).

Une étude récente (Gérard, 1995) oppose un tutorat d'insertion et un tutorat de qualification, cherchant par-là à distinguer les pratiques selon les publics accueillis. Le premier s'inscrit dans le dispositif d'insertion des jeunes difficultés et mobilise les entreprises des secteurs d'insertion (le bâtiment, la vente et certaines industries traditionnelles). Les tuteurs ont pour mission de socialiser les jeunes à l'emploi, de leur transmettre des savoir-être normatifs : ponctualité, obéissance,

ordre, conformité aux comportements salariaux. Le tuteur peut se reconnaître dans un rôle d'éducateur. Le second s'inscrit dans les formations alternées qui visent une certification. Il transmet des savoir-faire identifiés et progressifs énoncés dans les référentiels. Se rapproche-t-il dans ce cas d'un formateur ?

De toutes façons, les tuteurs ne forment pas un groupe homogène. Au contraire, ils sont cadres, ingénieurs, jeunes techniciens supérieurs qui ont eux-mêmes été stagiaires, pères de famille qui peuvent avoir des enfants en stage, anciens ouvriers promus contremaîtres, employés, ouvriers peu qualifiés. La diversité des profils produit une diversité des modes de prise en charge. Selon leur âge, leur niveau de diplôme, les contenus de stage, la valorisation du stage par leur environnement, les tuteurs vont plus ou moins investir cette fonction. On peut dégager des corrélations entre les pratiques des tuteurs et les préconisations des directions d'entreprise, qu'elles soient le produit d'une politique d'entreprise, d'un mode de gestion de la main d'œuvre ou bien d'un débat interne.

Le tutorat est écartelé entre des logiques d'action variées : organisation des apprentissages pour les plus investis, gestion de la mise au travail pour les plus formalistes, intégration des normes productives pour les plus traditionnels, accueil formel pour les plus minimalistes. Les tuteurs et les entreprises évoluent sur différents registres selon les paramètres que nous avons plusieurs fois évoqués (activité, taille, situation économique, gestion de la main d'œuvre et innovation technologique). Ainsi, l'alternance relève d'arrangements locaux et aucune des formalisations produites par l'école ou les organisations professionnelles (dans le cadre de formations au tutorat) n'a été susceptible d'infléchir profondément des pratiques qui restent très hétérogènes.

On peut résumer cette réflexion sur les pratiques d'alternance des entreprises et les réduire à trois catégories :

a) *Alternance fonctionnarisée*

Les grandes entreprises, formalisent l'organisation des stages. Elles y affectent des personnels à plein temps qui prévoient un planning des stages à partir des propositions des services qu'ils ont sollicité à cet effet. Elles favorisent ainsi la concurrence entre catégories de stagiaires et de diplômés. Les élèves ingénieurs sont bien sûr

prioritaires, viennent ensuite DUT et BTS ; les jeunes de niveaux IV et V se répartissent les places restantes. On peut estimer que 10 à 15 % des demandes des stages sont acceptées. Dans ces entreprises, on voit se développer des formations au tutorat. Systématiques pour les tuteurs responsables de jeunes en contrat d'apprentissage ou de qualification, plus facultatives pour ceux qui encadrent des jeunes scolarisés. Mais, la division hiérarchique des fonctions entre tutorat fonctionnel et opérationnel est telle que l'implication reste souvent quantitative et formelle, l'alternance est peu formative au sens pédagogique du terme, elle est à la fois un mode de gestion de la main d'œuvre et une politique ostensible d'ouverture sur l'école.

b) Alternance intégrative

À l'inverse, des PMI n'ont pas de politique définie et réagissent au coup par coup, mais peuvent construire des « relations organiques » avec des établissements scolaires quand il y a affinités ou besoins réciproques. Alors, les tuteurs connaîtront mieux les diplômés, répondront aux attentes des enseignants et des jeunes et s'attacheront à leur donner des travaux compatibles avec leur formation. Ils tiendront un discours plus positif sur la formation. La socialisation au monde du travail, à ses contraintes mais aussi à ses méthodes et savoir-faire, reste centrale, cependant, les tuteurs reconnaîtront la valeur des formations et l'avance technologique qu'a pu prendre l'école ces dernières années. Dans ces entreprises, les stages tout comme les relations école-entreprise sont vécus sur le mode de l'intérêt réciproque.

c) Des consommateurs de main-d'œuvre

Grandes ou petites, certaines entreprises, largement sollicitées, utilisent cette main-d'œuvre d'appoint qui leur est offerte. Les responsables de formation et les tuteurs n'ont pas une connaissance précise du système éducatif. Les évolutions rapides et les sigles étranges qui envahissent les discours entraînent la confusion. Ces personnels ne se souviennent pas des formations que préparent les stagiaires et méconnaissent plus encore le document qui leur a été fourni par le jeune à son arrivée. Ces tuteurs ne manquent pas pour autant d'idées sur les travaux à proposer aux jeunes. Toutefois, ceux-ci seront liés, soit aux besoins du service, soit à l'idée qu'ils se font du travail que peut faire un jeune débutant, mais

peu à la progression proposée. Ces tuteurs rappellent que l'entreprise apporte la pratique qu'ils attendent d'ailleurs de ces jeunes, et non la théorie. Si ces périodes permettent aux jeunes une socialisation au travail et une intégration dans un collectif, ils ne peuvent que rarement y mettre en application les aspects les plus novateurs de leur formation et sont cantonnés dans des tâches répétitives.

En conclusion, l'alternance s'est largement développée depuis vingt ans sous des formes variées, mais elle ne s'est pas institutionnalisée. Si les interrogations du monde de la formation se focalisent sur ce souci d'intégration des savoir-faire acquis en entreprise aux savoirs théoriques enseignés à l'école, elles ne sont pas relayées dans les entreprises par une formation des tuteurs, ni par une concertation entre formateurs et tuteurs. Elle ne se présente pas comme un investissement réglementé, mais plutôt comme un marché où organismes de formation, niveaux de formation, jeunes de différents statuts se pressent et entrent dans une concurrence qui s'avive avec l'augmentation de la demande.

Ces relations entre les mondes de la formation et du travail sont doublement dissymétriques. D'abord parce que le premier est demandeur, quand le second limite ses réponses en fonction de ses besoins ou de ses capacités d'accueil. Ensuite parce que les attentes ne se rejoignent pas : le monde de la formation voudrait sortir d'une alternance juxtaposée pour intégrer les stages dans le procès de formation. Il tend à formaliser des contenus et voudrait favoriser ou même généraliser l'évaluation certificative des périodes en entreprise. Il s'inscrit dans une logique scolaire. Les entreprises donnent des réponses variées, s'appuyant sur des logiques civiques ou professionnelles.

Cependant, dans la logique des nombreuses réformes qui tentent de réorganiser l'enseignement professionnel et technologique, l'alternance n'a pas la moindre des places ; elle s'inscrit dans une réflexion sur l'adaptation de la formation à l'emploi qui, elle-même, s'inscrit aujourd'hui dans les politiques d'emploi. Du national au local, des CPC jusqu'aux établissements en passant par les instances régionales (Conseil régional et Rectorat), l'alternance est perçue comme le mode d'adaptation des jeunes à l'emploi, si ce n'est comme le mode d'accès à l'emploi. Les tentatives

de formalisation et de maîtrise du processus sont multiples, mais n'ont pas encore abouti à une véritable institutionnalisation, qui ne pourrait être que le fruit d'un engagement systématisé du monde professionnel.

En définitive, seuls 10 % des jeunes affirment accéder à l'emploi par le biais d'un stage (Beduwe, 1997). En revanche on peut se demander, comme le faisait J.J. Paul dès 1984, si on ne voit pas émerger une nouvelle catégorie socioprofessionnelle, « le stagiaire », qui viendrait remettre en cause les statuts du travail et les modes de gestion de la main d'œuvre, et bousculer les col-

lectifs de travail établis (Verdier, 1996) et qui participe des évolutions du rapport salarial. Ces modes de gestion remettent en cause les acquis sociaux et le droit du travail, et se traduisent par l'usage d'une main-d'œuvre sous-payée (contrat d'apprentissage, contrat de qualification, intérim et même stagiaires scolaires). L'alternance s'inscrit ainsi dans la transition professionnelle tout comme dans les formes particulières d'emploi dévolues ces dernières années à une jeunesse en mal d'insertion professionnelle et sociale.

Catherine Agulhon

CERLIS-Paris V

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C., MONACO A. (1995). – **Alternance sous statut scolaire, deux filières du BEP au BTS : la plasturgie et la bureautique.** Rapport pour la DRED. Nancy : GREE.
- AGULHON C., LECHAUX P. (1996). – Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversités des pratiques. **Recherche et Formation**, n° 22.
- AGULHON C. (1997). – Les relations Formation-Emploi. *Une quête sans fin. Les formations à la plasturgie.* **Sociologie du travail**, n° 3.
- BEAUD S., PIALOUX M. (1999). – **Retour sur la classe ouvrière.** Paris : Fayard.
- BEDUWÉ C. et CAHUZAC E. (1997). – *Première expérience professionnelle avant le diplôme. Quelle insertion pour les étudiants du second cycle universitaire ?* **Formation-emploi**, n° 58.
- BRUCY G. (1998). – **Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965).** Paris : Belin.
- CAMPINOS-DUBERNET M. (1995). – Baccalauréat professionnel : une innovation ? **Formation-Emploi**, n° 49.
- CHAIX M.L. (1998). – **Attitudes et modes d'implication des élèves dans l'alternance** Nancy : Clés à venir, Éditions ; CRDP de Lorraine.
- CHARLOT B. et FIGEAT M. (1985). – **Histoire de la formation des ouvriers de 1789 à 1984.** Paris : Éd. Minerve.
- Collectif « Les formations en alternance » (1992). – **Recherche en formation continue.** Paris : La documentation française.
- DUGUE E. (1998). – L'alternance comme rapport social : la construction de la qualification d'assistant social vue à travers les stages en polyvalence de secteur. **Formation-Emploi**, n° 62.
- GARRAUD P. (1995). – La mise en œuvre des politiques de lutte contre le chômage par la formation : les contraintes du service public de l'emploi en France. **Sociologie du travail**, n° 4.
- GAUTIE J. (1994). – Le chômage des jeunes en France, un problème de formation ? **Futuribles**, avril.
- GERARD F. (1995). – **La construction du tutorat.** DEA, Paris X, Nanterre.
- LELIEVRE C. (1996). – **L'école à la française en danger ?** Paris : Nathan.
- LHOTEL H. (1998). – **Quels rapports entre alternance post-scolaire et transformations conjointes de la scolarisation et de l'emploi ? Le cas des contrats de qualification** Nancy : Clés à venir, Éditions ; CRDP de Lorraine.
- MEHAUT P., MONACO A., ROSE J., de CHASSEY F. (1987). – **La transition professionnelle.** Paris : L'Harmattan.
- MONACO A. (1993). – **L'alternance école-production.** Paris : PUF.
- PAUL J.J. (1984). – Les analyses françaises des relations formation-emploi. **Revue française de pédagogie**, n° 69.
- ROSE J. (1998). – **Les jeunes face à l'emploi.** Paris : Desclée de Brouwer.
- TANGUY L. et al. (1986). – **L'introuvable relation formation-emploi.** Paris : La Documentation française.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel. Des ouvriers aux techniciens.** Paris : PUF.
- TANGUY L. (1994). – La formation, une activité sociale en voie de définition ? In M. De Coster et F. Pichault, **Traité de sociologie du travail.** Bruxelles : de Boeck Université.
- VERDIER E. (1996). – L'insertion des jeunes « à la française » : vers un ajustement structurel. **Travail et Emploi**, n° 69.
- VINCENS J. (1997). – L'insertion professionnelle des jeunes. Quelques réflexions théoriques. **Formation-Emploi**, n° 60.



Les nouvelles frontières de l'apprentissage (étude en Pays de la Loire)

Gilles Moreau

En France, l'apprentissage en entreprise connaît depuis une quinzaine d'années un essor important. Ce renouveau ne peut se comprendre qu'au regard des enjeux institutionnels et politiques qui y sont associés. L'étude détaillée de l'évolution de l'apprentissage dans la Région des Pays de la Loire décrit les principales modalités de ce développement : transformations et permanences du recrutement, rééquilibrage quantitatif au détriment des lycées professionnels, maintien de la division implicite du travail de formation entre voie scolaire et voie professionnelle, et renforcement du poids des capitaux scolaires dans la pédagogie de l'alternance. Plus largement, le renouveau de l'apprentissage renvoie aux relations entre l'État et les Régions. Il sert ces dernières dans le processus larvé d'autonomisation institutionnelle qu'elles développent depuis leur création pour asseoir leur légitimité.

L'apprentissage en entreprise connaît en France un essor indiscutable. Au cours des 25 dernières années, les effectifs ont plus que doublé : 151 000 apprentis en 1973 (1), 218 000 en 1993, et 350 000 aujourd'hui (2). Mais ce renouveau n'est pas seulement quantitatif. En effet, l'apprentissage bénéficie plus largement d'un processus de réhabilitation symbolique qui prend sens au regard des conditions historiques, institutionnelles et socio-économiques de son développement. Trois éléments paraissent tout particulièrement significatifs.

Tout d'abord, les réformes législatives : la loi de 1971 a reconnu l'apprentissage comme voie de formation légitime de l'enseignement professionnel (Combes, 1986) ; celle de 1987 a élargi son champ d'application vers le BEP, les niveaux IV et III, et institué la possibilité de faire se succéder plusieurs contrats ; enfin la loi quinquennale sur l'emploi et la formation professionnelle de 1993 a supprimé l'agrément préalable des maîtres d'apprentissage et mis en place tout un dispositif financier d'aides, notamment d'allègements des charges sociales (Rault, 1994). Parallèlement les

lois relatives à la décentralisation votées en 1982 ont relancé les approches adéquationnistes de la relation formation/emploi en ajustant à une échelle territorialement maîtrisable les questions relatives à l'apprentissage, et de façon générale, depuis 1993, à la formation professionnelle : les régions ont désormais autorité pour coordonner, dans le cadre du Plan Régional de Formation, l'ensemble des filières professionnelles.

Ensuite, l'accroissement du chômage des jeunes et la précarisation des statuts d'emploi ont donné naissance à de nouveaux dispositifs d'alternance (contrat de qualification, contrat d'adaptation, contrat d'orientation, etc.) dans un espace où l'apprentissage occupait jusqu'alors une position de monopole (Monaco, 1993). L'apprentissage a donc vu se développer des formes concurrentes qui n'ont pas été sans effet sur les réformes structurelles engagées en sa faveur (3). D'un autre côté, ces nouvelles figures de l'alternance l'ont en partie dédouané de la fonction d'insertion des jeunes en grandes difficultés que l'institution scolaire lui assignait implicitement, et qui peut désormais être transférée vers d'autres dispositifs.

Enfin, les élites économiques et politiques ont réactivé l'opposition séculaire entre formation professionnaliste et scolarisation des apprentissages (Pelpel, Troger, 1993), en générant des discours et des représentations favorables aux entreprises dans les processus de formation des jeunes, notamment par l'intermédiaire des tentatives de disqualification sociale de l'école, et d'imposition de l'entreprise comme instance de formation qualifiante, voire diplômante.

Du fait de cette configuration, l'apprentissage ne peut être pensé indépendamment des espaces (scolaires, politiques, etc.) dont il relève. Poser la question de ses nouvelles frontières revient donc à rendre compte des territoires neufs que son essor quantitatif lui a fait conquérir, mais également à réfléchir aux enjeux dont il est porteur tant dans l'espace des institutions politiques que dans celui du champ scolaire. De ce point de vue, l'apprentissage apparaît comme le catalyseur de tout un système d'oppositions qui dépassent souvent les stricts enjeux de la formation professionnelle : Région/État, local/national, régulation libérale/régulation bureaucratique, entreprise/école, artisanat/industrie, métier/qualification, etc.

C'est pourquoi il nous a paru nécessaire, d'une part de considérer l'apprentissage, non pas en tant qu'espace de formation clos, mais comme faisant système avec les autres dispositifs de formation des jeunes et les institutions qui y sont associées, et d'autre part de l'étudier dans le contexte particulier d'un territoire régional : ici les Pays de la Loire. Le choix de cette région est justifié par une bonne implantation de l'apprentissage, et ce depuis longtemps : elle est la quatrième région en termes d'effectifs derrière l'Île-de-France, Rhones-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur. D'ailleurs, l'Académie de Nantes, son équivalent territorial, est la première académie en nombre d'apprentis (4).

LA (RE)NAISSANCE DE L'APPRENTISSAGE

Les discours sur l'apprentissage véhiculent encore les images ancestrales des corporations de métiers. Pourtant, la filiation entre le compagnonnage d'hier et l'apprentissage contemporain est tenue : ce dernier s'inscrit en effet aujourd'hui dans un paysage dominé par un processus massif et cinquantenaire de scolarisation de la formation professionnelle initiale (Troger, 1990 ; Brucy, 1993).

En fait, l'apprentissage contemporain est le produit d'une (re)naissance : le développement, au XIX^e siècle, d'un salariat moderne caractérisé par la liberté et le contrat a mis fin au travail réglé, aux monopoles exercés par les corporations et au contrôle malthusien de l'accès aux métiers (Castel, 1995). La loi Le Chapelier du 14 juin 1791 symbolise cette ouverture d'inspiration libérale qui va bouleverser les modalités traditionnelles de transmission des métiers et ouvrir la voie à une nouvelle forme d'accès à la qualification, l'école, qui prendra son essor à partir de la fin du XIX^e (voir dans ce même numéro l'article de Guy Brucy et de Vincent Troger). La Loi Astier, votée le 25 juillet 1919 n'atteindra pas ses objectifs de revalorisation de l'apprentissage (Charlot, Figeat, 1985), et celui-ci sera largement supplanté au lendemain de la guerre 39-45 par les Centres d'apprentissage qui, comme leur nom ne l'indique pas, consacreront la scolarisation des apprentissages et se transformeront successivement en CET, en LEP, puis en Lycées professionnels.

Les Cours professionnels issus de la Loi Astier qui survivent dans l'ombre des CET vont se muer progressivement en CFA (Centre de Formation des Apprentis) dans les années 1960. Leur déclin semble alors irrémédiable : on ne dénombre plus que 146 000 apprentis en France en 1974, alors qu'ils étaient 206 000 en 70. Pourtant la réforme engagée en 1971 va lui permettre de rebondir à partir de 1975 (160 000 apprentis) (Ferry, Bourdarias, 1980). En 1987, alors que les effectifs nationaux stagnent depuis une dizaine d'années autour de 220 000 apprentis, la loi Séguin va définitivement asseoir la (re)naissance de l'apprentissage : une régénérescence que bien peu avait prévue trente ans auparavant.

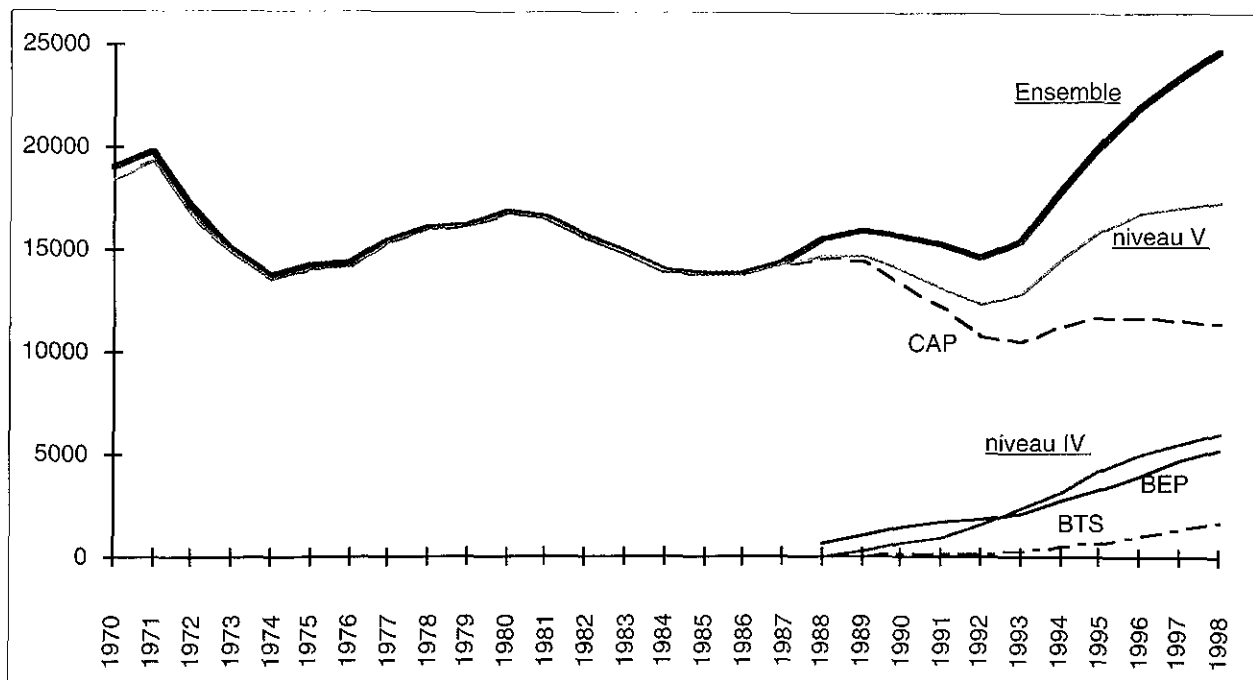
Comment s'est traduit ce renouveau dans les Pays de la Loire ?

À l'instar du niveau national, l'Académie de Nantes (5) affiche des effectifs en essor et dénombre en 1998 près de 25 000 apprentis (6). Pour autant, la croissance est loin d'être linéaire (graphique 1) : l'apprentissage ligérien (7) décline régulièrement depuis 1970 (20 000 apprentis) jusqu'à atteindre un point d'étiage en 1974 (13 500 apprentis) ; les

effets de la réforme de 1971 se font sentir à partir de 1975 et persistent jusqu'en 1980 (16 800). Vient ensuite une nouvelle phase de repli qui prendra fin en 1988 (15 500), début d'un accroissement quasi continu des effectifs.

Les dix dernières années occupent une place centrale pour comprendre les transformations en cours. Deux périodes s'y distinguent. De la Réforme Séguin à la Loi quinquennale de 1993, la croissance de l'apprentissage est incertaine : l'apport des niveaux IV et III compense difficilement la baisse des CAP qui s'observe alors. En revanche, dès 1993 – du fait notamment de la suppression de l'agrément préalable des maîtres d'apprentissage –, les effectifs s'envolent (+ 10 000 entre 93 et 98). Les CAP regagnent une relative vigueur, l'accroissement du niveau IV est plus assuré, et les BTS et autres niveaux III et II viennent consolider un ensemble qui révèle alors un tout autre visage : le CAP, diplôme monopolistique de l'apprentissage jusqu'en 1987, représente désormais moins de 50 % des effectifs ; les BEP réunissent près d'un apprenti sur quatre ; les niveau IV plus d'un sur cinq, et les niveaux III et II près d'un sur dix. L'apprentissage n'est plus ce qu'il était.

Graphique 1. – Évolution des effectifs apprentis en Pays de la Loire (hors agriculture)



NOUVEAUX ATOURS

Quels sont les effets de cette métamorphose ?

Le profil des nouveaux apprentis est désormais mieux cerné tant au niveau national (Chastand, Lemaire, 1996) qu'en Pays de la Loire (INSEE Pays de la Loire, 1997). Les résultats convergent pour montrer à la fois les habits neufs de l'apprentissage et la permanence de pratiques anciennes.

Au titre des premiers, signalons le vieillissement de la population : les nouveaux niveaux de formation et les poursuites d'apprentissage de plus en plus fréquentes (en Pays de la Loire, 40 % des CAP et BEP poursuivent vers le niveau IV ou vers un diplôme connexe) expliquent ce phénomène : l'apprentissage attire des jeunes plus âgés et maintient en son sein ceux qui, dans un état antérieur du dispositif, en seraient sortis (Pérot, Simon-Zarca, 1998). Corrélativement le niveau scolaire de recrutement s'élève, y compris en CAP, et l'origine familiale se modifie sensiblement : moins de familles nombreuses, plus de mères actives, peu de pères au chômage ; des milieux sociaux, jusque-là absents de l'apprentissage, y font leur apparition. Certes, le recrutement au niveau V demeure populaire, mais les enfants de cadres moyens et supérieurs investissent les niveaux supérieurs de l'apprentissage, en Bac Pro, mais surtout en BTS où ils représentent plus du tiers des effectifs (Moreau, 2000b). En fait, plus le niveau des diplômes s'élève, plus l'origine ouvrière s'étiole. Si ce constat confirme les théories sociologiques désormais classiques de la reproduction sociale (Bourdieu, Passeron, 1971), il reflète avant tout la rupture qui s'est opérée dans l'apprentissage : en étoffant ses diplômés, l'apprentissage a épousé les logiques sociales et scolaires de sélection qui prévalent à l'école, et le profil des nouveaux apprentis témoigne d'un glissement relatif – mais général – vers le haut.

Pour autant, tout n'est pas neuf dans l'apprentissage. Sa métamorphose récente n'a pas fait disparaître certaines de ses caractéristiques ancestrales. En premier lieu, persiste un déséquilibre flagrant du sex-ratio (Moreau, 2000a). Le taux de féminisation de l'apprentissage est à l'évidence resté insensible à la réforme, et particulièrement en Pays de la Loire où il est inférieur à la moyenne nationale. La proportion de filles y est à peine supérieure à 25 % ; elle était de 20 % en 1975. Les années 90 ont bien connu une amé-

lioration avec près de 30 % de filles (Tarrin, 1994), mais l'embellie a été de courte durée. Les conditions de travail des apprentis et les ruptures de contrat figurent également au catalogue des permanences. Les enquêtes conduites récemment dans l'Académie de Nantes (INSEE Pays de la Loire, 1997) montrent la persistance d'horaires lourds et décalés dans les secteurs de l'hôtellerie-restauration (plus de 10 heures par jour en moyenne) et des métiers de la boucherie et de la boulangerie (9 heures). Ces mêmes secteurs se distinguent également par des taux de rupture plus élevés que la moyenne, et il faut sans doute y voir une relation de cause à effet. Enfin, perdue la zone d'ombre de l'entrée en apprentissage. Ce dernier étant en effet assimilé à un « marché libre de la formation », l'aspirant apprenti doit mobiliser ses ressources propres pour trouver un contrat. Du coup, il est difficile d'appréhender les modes de sélection que mettent en œuvre – consciemment ou non consciemment – les maîtres d'apprentissage. Outre que ce fonctionnement d'inspiration libérale interdit de connaître le profil des jeunes qui n'accèdent pas à l'apprentissage (8), elle introduit des inégalités de fait dans l'accès à l'apprentissage puisque tout indique que la proximité familiale et sociale avec l'artisanat favorise largement la recherche du maître d'apprentissage, tant en ce qui concerne sa durée que le nombre d'entreprises contactées.

Par ailleurs, le nouvel âge de l'apprentissage se caractérise par un investissement significatif des Conseils Régionaux. En Pays de la Loire, cet investissement est en premier lieu financier : le budget de fonctionnement de l'apprentissage est passé de 72 MF en 1987 à 370 MF en 1999, soit une progression de 3 points par rapport à l'ensemble du budget régional (5,4 % en 87 ; 8,3 % en 99). La Région dépense chaque année près de 14 000 F par apprenti (9). Le budget d'investissement est plus modeste (43 MF en 1999), mais reste à un niveau soutenu puisqu'il a permis la rénovation et la construction de nouveaux CFA. Au-delà des questions financières, la Région met régulièrement en scène et en image l'apprentissage dans les publications à large diffusion qu'elle distribue aux Ligériens. Mais la vision qu'elle présente de l'apprentissage reste largement centrée sur l'emploi. Le taux d'accès à l'emploi y fait fonction de « chiffre magique » qu'il convient d'une part de mesurer avec précision – y compris en faisant appel à l'INSEE ou à l'Université pour en assurer la légitimité –, et

d'autre part de valoriser pour montrer la capacité politique des élus régionaux à agir contre le chômage. Pour autant, cet investissement en termes de communication n'a pas pour seule fonction de mettre en exergue l'action des élus : il renvoie implicitement à l'opposition entre une gestion décentralisée et gestion étatisée de la formation professionnelle ; en effet, si les tentations comparatistes entre l'apprentissage et le lycée professionnel sont relativement contenues, elles n'en demeurent pas moins vivaces chez les formateurs, et s'expriment parfois lors des assemblées de directeurs de CFA que les élus et les fonctionnaires de la Région réunissent régulièrement dans l'enceinte de l'Hôtel des Pays de la Loire.

NOUVEAUX CONTOURS

Il est vrai que l'apprentissage peut difficilement être pensé indépendamment du lycée professionnel. Depuis la réforme de 1987, ces deux dispositifs de formation délivrent les mêmes diplômes (10) et s'adressent à un public aux caractéristiques sociales relativement semblables.

Néanmoins, l'étude des effectifs de l'Académie de Nantes montre que la transformation la plus significative de ces quinze dernières années ne concerne ni l'apprentissage, ni le lycée professionnel, mais les lycées technologiques et généraux (graphique 2). La part des formations professionnelles initiales (CAP, Mention complémentaire, BEP, Bac pro, BT et BP/BM) dans le second cycle du secondaire n'a cessé de décroître : de près de 60 % des effectifs en 1970, apprentissage et enseignement professionnel réunis sont passés à 50 % en 1983, et à 36 % en 1992. Même si l'on observe une légère reprise depuis cette date (42 % en 1998), le fait dominant est là : la décision politique d'emmener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, prise en 1985 par le Ministère Chevènement, a entraîné un glissement vers les baccalauréats généraux et technologiques que la création des baccalauréats professionnels n'a pas pu contenir (Prost, 1992). La première conséquence a été une rupture très nette de la croissance des effectifs en lycée professionnel dès 86, soit une année avant la réforme de l'apprentissage décidée en 1987. L'entrée en stagnation des effectifs des

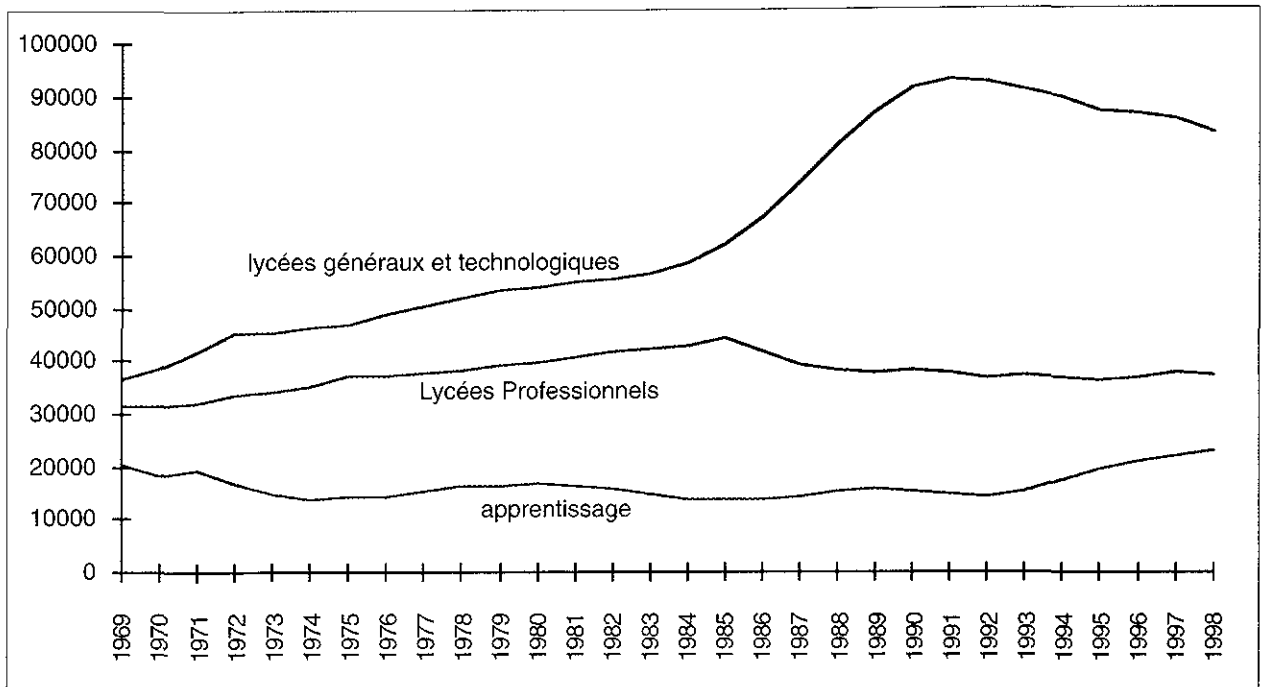
lycées professionnels n'a donc pas de lien direct avec la réforme de l'apprentissage.

Ce constat ne signifie pas pour autant que l'essor des effectifs apprentis soit sans effet sur les lycées professionnels. Ainsi, à partir de 1993, alors que l'enseignement général et technologique s'essouffle, seul l'apprentissage bénéficie du regain de vigueur de la formation professionnelle. L'apprentissage qui captait un quart des jeunes en formation professionnelle de niveau V ou IV en 1986, en accueille près de quatre sur dix (38 %) en 1998, soit un niveau identique à celui observé en 1969. Cette évolution s'est faite en deux temps : de 86 à 92, la croissance est relativement modeste (11). En revanche, de 93 à 98, l'essor est soutenu et la part des apprentis dans les formations professionnelles de niveau V et IV passe en cinq années de 29 % à 38 %. Une fois de plus, la loi quinquennale de 1993 apparaît comme plus déterminante pour le renouveau de l'apprentissage que la réforme Séguin de 1987.

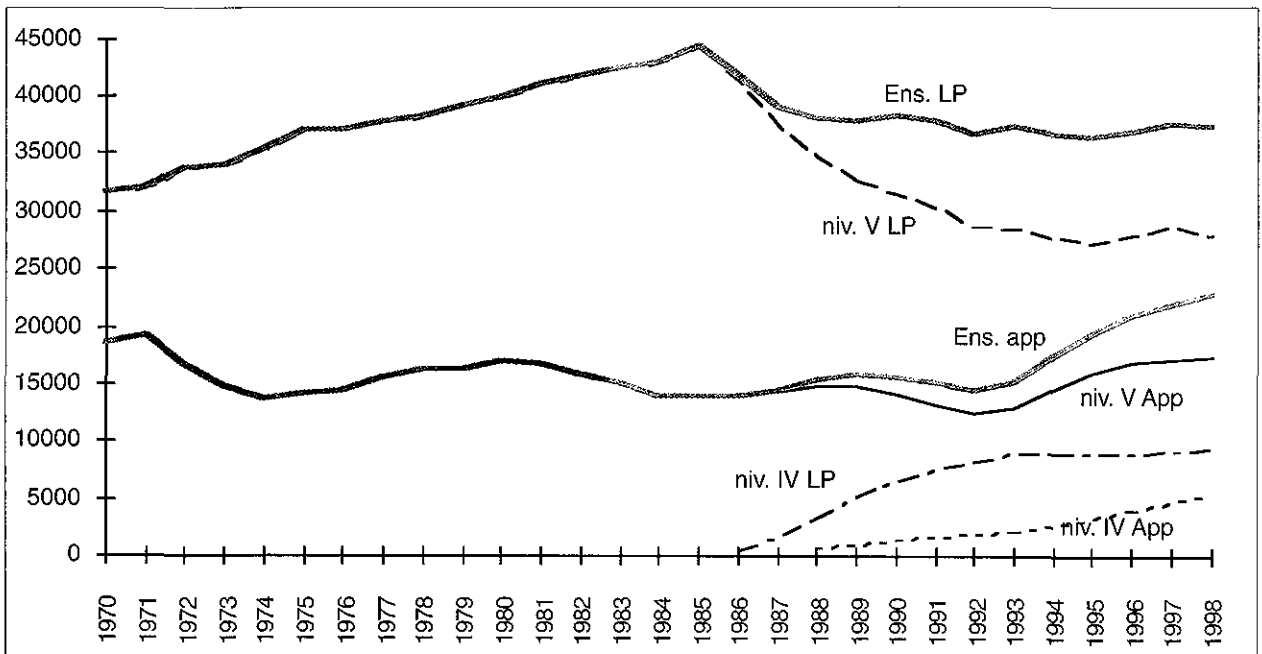
Le repositionnement de l'apprentissage dans le système éducatif a concerné tous les niveaux (graphique 3). La transformation la plus spectaculaire a eu lieu en CAP (12) : le quasi abandon de ce diplôme par le lycée professionnel (voir dans ce même numéro l'article de Guy Brucy et de Vincent Troger) fait qu'il est aujourd'hui préparé huit fois sur dix dans le cadre de l'apprentissage (13). Certes cette recomposition a lieu dans un contexte de déclin, le CAP ne représentant plus que 25 % de la formation professionnelle initiale contre 67 % vingt ans auparavant, mais il rend bien compte de l'emprise croissante de l'apprentissage. Ce dernier forme désormais en Pays de la Loire un BEP sur cinq, quatre jeunes de niveau V sur dix, un tiers des niveaux IV dont 18 % des Bac. Pro. (tableau 1) (14).

L'apprentissage se serait-il engagé dans une conquête tout azimut ? Rien n'est moins sûr. Son développement respecte en fait ses caractéristiques initiales. Ainsi, son essor est demeuré avant tout masculin (tableau 1). Certes, conformément au mouvement général, la part des filles de niveau V et IV formées par l'apprentissage s'est accrue : elle est passée de 14 % en 1985 à 27 % treize ans plus tard. Mais dans le même temps, le ratio de garçons passait de 31 à 48 %. La progression féminine (13 points) est nettement inférieure à la progression masculine (17 points), et ce constat vaut en niveau V comme en niveau IV. Autrement dit, une des données essentielles de la division

Graphique 2. – Évolution des effectifs du second cycle du secondaire en Pays de la Loire (hors agriculture)



Graphique 3. – Évolution des effectifs de la formation professionnelle initiale (niveau V et IV) en Pays de la Loire (hors agriculture)



**Tableau 1. – Part de l'apprentissage dans la formation professionnelle (niveau V et IV)
en Pays de la Loire (hors agriculture)**

	1970	1975	1980	1985	1990	1995	1998
Niveaux V et IV	36,8 %	27,6 %	29,6 %	23,9 %	28,9 %	34,6 %	37,8 %
Niveau V	36,8 %	27,6 %	29,6 %	23,9 %	30,9 %	36,8 %	38,3 %
CAP (y comp. ment. compl.)	43,5 %	39,6 %	45,4 %	38,7 %	69,6 %	82,0 %	76,1 %
BEP	0 %	0 %	0 %	0 %	2,6 %	14,5 %	19,7 %
Niveau IV	-	-	-	-	17,7 %	26,9 %	36,2 %
Bac pro	-	-	-	-	3,7 %	9,9 %	17,9 %
Filles niveaux V et IV	nc	13,9 %	15,3 %	13,8 %	18,9 %	23 %	26,7 %
Garçons niveaux V et IV	nc	36,9 %	39,5 %	31,4 %	36,6 %	42 %	48,3 %
Filles niveau V	nc	13,9 %	15,3 %	13,8 %	20 %	24,2 %	26,6 %
Garçons niveau V	nc	36,9 %	39,5 %	31,4 %	38,9 %	44,5 %	50 %
Filles niveau IV	nc	-	-	-	13,5 %	19,4 %	26,8 %
Garçons niveau IV	nc	-	-	-	21,7 %	32,5 %	42,8 %

implicite du travail de formation professionnelle des jeunes entre l'apprentissage et l'enseignement professionnel subsiste : alors que près de la moitié des garçons sont désormais formés par apprentissage, le LP demeure l'espace de formation professionnelle dominant des filles, puisque les trois quarts y apprennent leur métier. La continuité historique ne suffit pas à expliquer entièrement cette situation. En effet, alors que la loi autorise le développement de l'apprentissage dans le secteur tertiaire, y compris dans la fonction publique, les responsables régionaux de l'apprentissage se sont bien gardés d'engager toute initiative pour développer l'apprentissage dans les emplois de bureaux. Ce refus prend sans doute sens, d'une part dans l'attachement de ces responsables à démontrer l'efficacité de l'apprentissage par des taux d'emploi satisfaisants – et le secrétariat est de ce point de vue considéré comme aventureux –, et d'autre part parce que l'entrée en force de l'apprentissage dans les emplois de bureaux serait une remise en cause trop directe de l'équilibre entre voie scolaire et apprentissage ; d'autant plus qu'elle toucherait davantage des lycées professionnels privés que publics, une des spécificités de l'enseignement professionnel dans les Pays de la Loire étant la suprématie du privé dans la formation des filles, et du public dans celle des garçons (Moreau, 1994) (15).

D'ailleurs, en termes de spécialités, les territoires de l'apprentissage et du lycée professionnel restent relativement stables. Les groupes de formation réservés à l'apprentissage en 1985 (boulangerie, pâtisserie, et travail des viandes) le sont toujours dix ans après ; de même, ceux spécifiques au lycée professionnel (dessinateurs, génie civil, électronique, chimie, textile, habillement, secrétariat et comptabilité) sont toujours des spécialités scolaires. En revanche, conformément à l'évolution générale, l'apprentissage progresse notamment là où il était fortement implanté comme dans le bâtiment (59 % des formés en 1985 ; 80 % en 95), la couverture (46 % ; 59 %), la peinture (67 % ; 86 %), l'alimentation (59 % ; 84 %) et le bois (42 % ; 63 %). Il s'installe dans l'hôtellerie-restauration (12 % ; 44 %), mais ne parvient pas à remettre en cause la suprématie de l'enseignement professionnel dans deux de ces bastions historiques : la mécanique (18 % ; 28 %) et l'électricité (13 % ; 27 %). Il arrive même que l'apprentissage perde légèrement du terrain comme dans le commerce et la distribution (44 % ; 39 %) et les soins personnels (72 % ; 65 %). Bien sûr, il conviendrait de regarder ces évolutions au niveau plus fin des spécialités – les groupes de formation masquant parfois de fortes hétérogénéités –, mais tout indique que les grandes lignes de partage entre l'apprentissage et le lycée professionnel résistent (16). Ce qui confirme une fois de plus les difficultés qu'il y

a à comparer les performances, en termes d'insertion professionnelle, de chacun de ces dispositifs (Colliot, Pouch, 1991 ; Sollogoub, Urlich, 1999).

AU-DELÀ DE LA FORMATION

Le nouveau poids de l'apprentissage dans la démographie scolaire correspond-il à un simple recalibrage de l'ancien dispositif d'alternance ? On peut en douter puisque les transformations qui ont affecté l'apprentissage et l'enseignement professionnel au cours des vingt dernières années soulignent l'existence d'interférences de plus en plus fortes.

Tout d'abord, les pratiques pédagogiques se sont rapprochées : le temps de formation en CFA s'est significativement allongé depuis la loi de 1987 (17), et parallèlement le temps en entreprise – les séquences éducatives – s'est imposé puis banalisé dans le dispositif scolaire, suite à la circulaire du 16 juillet 1979 (Agulhon, 1994) ; de même, le développement de centres de documentation et de laboratoires de langues dans les CFA témoigne d'un intérêt renforcé pour l'enseignement général dans le cursus des apprentis. Ensuite, la circulation des jeunes entre les deux dispositifs s'est accrue : en Pays de la Loire, un apprenti de CAP sur dix, un BEP sur sept et un quart des BP-BM proviennent du lycée professionnel. Plus de la moitié des apprentis de Bac Pro arrivent d'un BEP scolaire, et un sur cinq a fait préalablement un passage en section technologique, voire générale (18). Qu'il s'agisse de réorientations pour pallier à un échec ou au déficit d'offre de formation du système scolaire, ou d'orientation d'insertion pour accéder via l'apprentissage au marché du travail, ces bifurcations témoignent d'une plus grande aptitude des jeunes à user des différentes offres de formations disponibles. D'ailleurs, on observe également un flux – certes plus modeste, de l'ordre de 3 % – d'apprentis effectuant le chemin inverse. Même si l'apprentissage et l'enseignement professionnel conservent des caractéristiques de recrutement spécifiques – le premier étant entre autres plus masculin et plus rural –, l'accroissement de la circulation des jeunes entre l'un et l'autre montre combien leurs différences sont de moins en moins perçues comme fondamentales.

Enfin, l'apprentissage vit un indéniable processus de scolarisation. La hiérarchisation des diplômes renforce le poids des capitaux scolaires initiaux dans les trajectoires apprenties, tant au niveau de la réussite à l'examen qu'au regard de la poursuite d'apprentissage. Ainsi les taux de réussite en CAP s'échelonnent de 42 à 78 % suivant que l'on a redoublé ou non au primaire, et de 77 % pour les niveaux scolaires de troisième générale à 42 % pour les niveaux strictement inférieurs à la troisième en passant par 56 % pour les apprentis en provenance de troisième technologique. De même, en CAP toujours, le taux d'échec à la poursuite d'apprentissage (19) est de 32 % pour les apprentis d'un niveau scolaire strictement inférieur à la troisième, de 21 % pour ceux originaires de troisième et de 11 % s'ils ont un niveau d'entrée supérieur ou égal à la seconde (20). Cette prégnance des logiques de sélection scolaire dans l'apprentissage témoigne du relatif échec de la pédagogie de l'alternance comme pédagogie alternative. Cette situation est par ailleurs renforcée par le recrutement croissant de formateurs de CFA titulaires de BTS ou de diplômes d'ingénieurs et le déclin des profils d'anciens ouvriers hautement qualifiés, une transformation qui a déjà en son temps affecté les lycées professionnels (Tanguy, 1991) et qui témoigne une fois de plus du processus de rapprochement entre les deux dispositifs.

Rapprochement, le mot est-il trop fort ? Certes au regard du mode de recrutement, du sexe ratio, du temps passé en entreprise, du statut des formateurs et des établissements d'accueil (21), etc., la distance entre apprentissage et lycée professionnel demeure importante. Mais en termes de formation, les contours paraissent s'estomper. Autrement dit l'enjeu de la distinction entre les deux formes d'apprentissage, en entreprise ou à l'école, n'est plus essentiellement pédagogique. Au-delà de la formation, se dessinent des (en) jeux institutionnels beaucoup plus centraux : l'apprentissage rénové est devenu un instrument que les institutions régionales peuvent utiliser dans leurs relations avec l'État. Son essor quantitatif, sa réhabilitation sociale, et le fait que les régions contrôlent financièrement les CFA (22) leur donnent une assise solide sur laquelle s'affirment leurs politiques d'autonomisation de leur action.

Dans les Pays de la Loire, deux exemples, parmi d'autres, illustrent cette volonté d'autonomisation. Le premier est relatif aux nomencla-

tures, instrument et prérogative de l'État par excellence (Desrosières, 1993). Les Pays de la Loire se sont associés avec les Régions Bretagne et Aquitaine pour mettre en place une nomenclature spécifique – appelée GFE, Groupes de Formation-Emploi – sur la formation, l'emploi et leurs relations. Cette nomenclature ne conteste pas de front celle en vigueur au niveau national depuis 1994 (NSF, Nomenclature des Spécialités de Formation) puisqu'elle assure par agrégation la possibilité de souscrire à l'obligation légale de production d'informations statistiques sur l'apprentissage qui incombe aux régions. Mais elle leur permet de produire des catégorisations spécifiques relativement indépendantes. L'objet n'est pas ici de discuter le bien-fondé des arguments techniques mis en avant pour justifier les GFE, mais de montrer la capacité de la Région Pays de la Loire à imposer à des partenaires, y compris les instances décentralisées de l'État, cette nomenclature d'essence régionale. Les récentes coéditions Région-INSEE ou Région-Rectorat sur l'apprentissage témoignent bien de cet effet d'imposition. Le deuxième exemple qui illustre cette affirmation d'autonomie de la Région Pays de la Loire est relatif aux enquêtes d'insertion conduites auprès des sortants de CFA (enquêtes IPA, Insertion Professionnelle des Apprentis). Cette enquête nationale annuelle transite par le Rectorat pour être ensuite distribuée sous la responsabilité des CFA auprès de leurs anciens apprentis. La Région a souhaité en élargir le champ d'application aux apprentis qui poursuivent leur formation dans le même CFA. De plus, considérant les délais entre la passation des questionnaires et les résultats officiels trop longs

– du fait notamment de la centralisation des résultats au Ministère de l'Éducation Nationale –, elle a mis en place un pré-codage des principales variables avant le retour des questionnaires au Rectorat, de façon à disposer d'indications préalables et renforcées dès le mois de juin de chaque année, soit six mois avant le retour des données du Ministère.

On pourra considérer comme anecdotiques les deux faits relatés ci-dessus. Ils renvoient pourtant profondément à la façon dont la Région gère les territoires nouvellement acquis par l'apprentissage en termes de positionnement institutionnel. Et les terrains à défricher ne manquent pas. Une récente note d'orientation votée par l'Assemblée Régionale des Pays de la Loire trace les perspectives pour les cinq ans à venir en matière d'apprentissage, et définit comme prioritaire la nécessité « d'articuler le développement de l'apprentissage et celui des dispositifs de formation initiale et continue ». Bref, le Plan Régional de Formation, jusque-là volontiers qualifié de « coquille vide », est à même d'offrir à la Région l'occasion de repositionner son action en direction des lycées professionnels, en prenant appui, une fois de plus, sur l'apprentissage. Ce dernier pourrait alors servir de tête de pont dans le conflit larvé que les régions et l'État ne cessent de mener en matière de légitimité politique, de compétence ou de financement (23), en un mot, de territoires. Là sont également les nouvelles frontières de l'apprentissage.

Gilles Moreau

Université de Nantes
CENS - MSH Ange Guépin

NOTES

- (1) Par commodité, les années scolaires sont indiquées de façon synthétique : 1973 = 1973/1974.
- (2) 350 858 apprentis en France au 31 décembre 1998, dont 27 475 sous tutelle du Ministère de l'Agriculture. Source : Repères et références statistiques, édition 1999, MEN-DPD.
- (3) Ainsi, la revalorisation des salaires des apprentis intervenue en 1992 est en fait une harmonisation des rémunérations des apprentis avec celles des jeunes en contrat de qualification.
- (4) De plus, le Conseil Régional des Pays de la Loire a initié depuis le milieu des années 80 des recherches, conduites par la Direction Régionale de l'INSEE et l'Université de Nantes, qui permettent de bien connaître la population des apprentis ligériens et son évolution.
- (5) Nous remercions vivement le Service Statistique de l'Académie de Nantes qui par sa disponibilité et ses compétences nous a permis de reconstituer les séries statistiques utilisées dans cet article.
- (6) Hors agriculture. Les apprentis rattachés au secteur agricole étant comptabilisés séparément, les données du Ministère de l'Éducation Nationale ne présentent pas toujours en détail des informations les concernant. D'où notre choix de ne travailler que sur le champ de l'apprentissage hors agriculture. En Pays de la Loire les apprentis du secteur agricole représentent 7 % de l'ensemble des apprentis.
- (7) Le mot ligérien a été conçu pour désigner les habitants des Pays de la Loire, et par extension ce qui est relatif aux Pays de la Loire. La nécessité de créer ce mot renvoie à l'artefact historique du territoire appelé Pays de la Loire qui regroupe des entités aussi hétérogènes que la Vendée, la Sarthe ou encore la Basse-Loire industrielle.
- (8) Ainsi est-il difficile d'interpréter la quasi absence, en Pays de la Loire, d'apprentis issus des générations migrantes, puisqu'il n'est pas possible de déterminer si ces jeunes se voient fermer la porte des entreprises ou s'ils n'y frappent pas.

- (9) Hors investissement.
- (10) À l'exception des brevets professionnels (BP) et brevets de maîtrise (BM) qui ne peuvent être préparés qu'en apprentissage.
- (11) La part des apprentis dans la formation professionnelle de niveau V et IV passe de 25 % (86) à 28 % (92).
- (12) Y compris les Mentions complémentaires (MC). Il en est de même pour l'ensemble des données de cet article.
- (13) C'est en 1988 que se fait le basculement au profit de l'apprentissage.
- (14) L'apprentissage forme par ailleurs près de 10 % des BTS, non pris en compte ici, parce que de niveau III.
- (15) Cette suprématie renvoie à une géographie scolaire régionale fortement marquée par l'opposition privé/public. En Pays de la Loire, 36 % des élèves du primaire, 42 % des collégiens et 40 % des lycéens sont scolarisés dans des établissements privés.
- (16) Cette comparaison dans le temps est limitée par la transformation permanente de l'offre nationale de diplôme (Kirsch, 1988).
- (17) La durée de formation en CFA est alors passée de 360 heures à 400 heures.
- (18) Source : enquête apprentis Département de sociologie, Nantes, 1996.
- (19) Le taux d'échec à la poursuite d'apprentissage est la proportion d'apprentis qui ne continuent pas parmi les titulaires du diplôme qui déclaraient vouloir continuer.
- (20) Source : enquête apprentis Département de sociologie, Nantes, 1996.
- (21) Les CFA étant de statut privé, le développement de l'apprentissage en niveau V et IV a également pour effet de diminuer l'emprise de l'enseignement public sur ces formations, dans une région, les Pays de la Loire, où l'enseignement privé scolarise par ailleurs près de quatre élèves sur dix (cf. note supra).
- (22) La contribution financière de la Région Pays de la Loire représente plus de 60 % des recettes de tous les CFA confondus, le reste étant constitué essentiellement de la taxe d'apprentissage.
- (23) La décision du Président de la Région Pays de la Loire de suspendre les négociations avec l'État sur le contrat de plan 2000-2006 (octobre 1999) ne peut être réduite à sa dimension politique : elle illustre également ce conflit institutionnel larvé.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1994). – **L'enseignement professionnel**. Paris : Éditions de l'Atelier.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1971). – **La reproduction**. Paris : Minuit.
- BRUCY G. (1993). – **Histoire des diplômes de l'enseignement technique**. Thèse de doctorat d'histoire, Université de Paris I.
- CASTEL R. (1995). – **Les métamorphoses de la question sociale**. Paris : Fayard.
- CHARLOT B., FIGEAT M. (1985). – **Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984**. Paris : Minerve.
- CHASTAND A., LEMAIRE S. (1996). – **L'apprentissage : entre tradition et renouveau. Données sociales 1996**. Ed de l'Insee, p. 86-93.
- COLLIOT F., POUCH T. (1991). – Apprentissage ou lycée professionnel : des formations non concurrentes. **Bref**, n° 70 (Cereq).
- COMBES M.-C. (1986). – La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de l'apprentissage. **Formation-Emploi**, n° 15, p. 18-32.
- DESROSIERES A. (1993). – **La politique des grands nombres**. Paris : La Découverte.
- FERRY C., BOURDARIAS F. (1980). – **L'apprentissage sous contrat : le phénomène de sa résurgence après la loi de 1971**. CNRS - Université de Tours.
- INSEE Pays de la Loire (1997). – Les apprentis dans les Pays de la Loire, Profils, trajectoires et insertion, 1992 - 1996. **Études**, n° 12, p. 1-95.
- KIRSCH E. (1998). – Les nouveaux territoires de l'enseignement technique. **Bref**, n° 145 (Cereq).
- MONACO A. (1993). – **L'alternance école-production**. Paris : PUF.
- MOREAU G. (1994). – Filles et garçons au lycée professionnel. **Cahiers du Lersco**, n° 15, p. 5-149.
- MOREAU G. (2000a). – Les faux semblables de l'apprentissage. **Travail, Genre et Sociétés**, n° 3, p. 67-86.
- MOREAU G. (2000b). – De nouveaux venus en sections de techniciens spécialisés : les BTS par apprentissage. In S. Ertul (coord.), **L'enseignement professionnel court post-baccalauréat (BTS - IUT)**. Paris : PUF.
- PELPEL P., TROGER V. (1993). – **Histoire de l'enseignement technique**. Paris : Hachette.
- PEROT Y., SIMON-ZARCA G. (1998). – Apprentissage, de nouveaux parcours de formation, **Bref**, n° 139 (Cereq).
- PROST A. (1992). – **Éducation, société et politiques**. Paris : Seuil.
- RAULT C. (1994). – **La formation professionnelle initiale**. Paris : La Documentation Française.
- SOLLOGOUB M., ULRICH V (1999). – Les jeunes en apprentissage ou au lycée professionnel. **Économie et Statistique**, n° 323, p. 31-49.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel en France**. Paris : PUF.
- TARRIN L. (1994). – **L'apprentissage féminin dans les Pays de la Loire**. Thèse de Doctorat de sociologie, Université de Nantes.
- TROGER V. (1990). – **Histoire des Centres d'apprentissage de 1939 à 1959 : les enjeux économiques, politiques et culturels de la formation ouvrière**. Thèse de doctorat d'histoire, Université de Paris IV.

Permanence et mutations du système dual. Où va le modèle allemand ?

Alain Lattard

Le système dual n'en est pas à sa première crise. Les déséquilibres sur le marché de l'apprentissage sont en effet un phénomène inhérent à son fonctionnement et ne l'ont d'ailleurs pas empêché de rester la principale voie de formation après l'école obligatoire, qui draine encore près de 70 % des 16-19 ans. Il semble pourtant que la double crise conjoncturelle à laquelle il est actuellement confronté – déficit de demande par les jeunes au début des années 90, puis déficit d'offre de la part des entreprises depuis le milieu de la décennie – recouvre de véritables problèmes structurels : perte d'attractivité face à la concurrence des formations générales longues, baisse de l'engagement des entreprises sous l'influence des nouveaux modes de gestion, enfin remise en cause du Beruf, pivot conceptuel et institutionnel du système. La discussion est vive, mais n'a encore débouché sur aucune mesure ouvrant véritablement des perspectives nouvelles. Les partenaires sociaux, sans lesquels rien ne peut être entrepris, car ils sont cogestionnaires du système, déclarent vouloir le sauvegarder. Mais les dossiers essentiels, l'assouplissement des règlements de formation initiale et la construction d'un système cohérent de formation continue, sont devenus des enjeux dans le débat sur la dérégulation. Un compromis sera donc difficile à trouver.

L'intérêt manifesté en France pour le système allemand de formation professionnelle a toujours varié au gré des conjonctures éducatives, tant celles du pays qui observe que celles du pays observé. À cet égard, le début des années 90 a bénéficié d'un synchronisme favorable. La fascination d'alors pour l'apprentissage allemand reflétait la montée en puissance de l'idée d'alternance et une offensive patronale sur le front de la formation en France. Mais cet apprentissage

n'aurait sans doute pas si facilement fait figure de modèle, s'il n'avait pas au même moment présenté une image particulièrement cohérente et forte en Allemagne même.

À la fin des années 80, le Système dual pouvait d'abord se prévaloir d'avoir plutôt bien résisté aux effets du second choc pétrolier. Certes, compte tenu du fléchissement de l'offre de formation résultant mécaniquement de la récession et des restructurations, une crise à l'entrée en

apprentissage n'avait pu être évitée. Mais d'une part, les aides de l'État et l'action des organisations patronales appelant leurs membres au civisme avaient permis d'en limiter l'ampleur (1), d'autre part et surtout, à la sortie de la formation, le bilan restait nettement positif, avec une insertion professionnelle des jeunes manifestement meilleure que dans les pays à formation uniquement scolaire.

Dès lors, les virulentes critiques de l'apprentissage et les projets de réforme des années 70, fondés sur l'idée de démocratisation éducative et sur une pédagogie de l'émancipation individuelle, furent vite oubliés. Dans une politique d'éducation où, les exigences de compétitivité aidant, la fonctionnalité sociale et l'efficacité économique reprenaient le dessus, l'apprentissage retrouva une légitimité. La modernisation en 1987 des règlements de formation de la métallurgie et de l'électro-technique, métiers très valorisés et à effectifs importants, acheva de la restaurer, d'autant qu'issue d'une négociation entre partenaires sociaux, comme le veut la construction institutionnelle du système, cette modernisation scellait la réimplication du syndicalisme, qui avait pourtant orchestré la contestation des années 70.

Mais cet « état de grâce » n'a guère duré. Les doutes commençaient d'ailleurs à poindre dès le début des années 90. Peu de gens y ont prêté attention à Paris, où entre temps l'apprenti allemand, comme avant lui l'ouvrier bachelier japonais, est de toute façon retourné au magasin des accessoires. Outre-Rhin, les problèmes se sont amplifiés et nourrissent un nouveau débat de fond sur le présent et l'avenir du système. Pour en examiner la teneur et la portée, nous partirons des déséquilibres sur le marché de l'apprentissage, qui focalisent naturellement l'attention de l'opinion. Mais au-delà, nous nous arrêterons surtout à l'analyse des problèmes structurels de la formation, qui est surtout le fait de spécialistes. Leur diagnostic débouche sur un certain nombre de propositions de réformes, dont nous évaluons enfin les chances de réalisation.

UNE CRISE DONT LES ASPECTS CONJONCTURELS PARAISSENT SURESTIMÉS

Il n'est pas étonnant qu'en Allemagne la santé de la formation professionnelle soit d'abord appréciée en fonction de l'état du marché de l'apprentissage.

Les fluctuations sur ce marché sont en effet une caractéristique intrinsèque du système et son aspect le plus aléatoire. Car sans pouvoir détailler ici son architecture (Tanguy/Kieffer, 1982 ; CEREQ, 1992 ; Lasserre/Lattard, 1993), il faut rappeler que l'alternance n'est sans doute pas la caractéristique la plus importante du système (2). Si l'apprentissage est dual au regard des lieux de formation, l'épithète nous semble, au-delà de l'acception officielle, qualifier aussi deux autres éléments structurels de l'apprentissage allemand : le partage du pouvoir entre patronat et syndicat et la régulation de l'offre de formation (Lattard, 1997). Sur ce dernier point, il y a dualité dans la mesure où l'offre se fait sur un marché organisé, associant deux modes antagonistes de régulation : d'une part la standardisation concertée sur le plan qualitatif, puisque la formation doit se conformer à des référentiels de qualification très stricts (élaborés par le patronat et les syndicats), d'autre part la loi du marché sur le plan quantitatif, puisque l'ampleur de l'offre résulte *ex post* des décisions individuelles des entrepreneurs. En volume, l'adéquation de l'offre à la demande n'est donc jamais garantie a priori.

Aux origines de la discussion actuelle, ce déséquilibre se manifeste par une pénurie d'apprentis. De fait, à partir de 1989, les statistiques officielles de l'office du travail (BMBW, 1999) font apparaître un excédent croissant de l'offre par rapport à la demande d'apprentissage. Ce sont d'abord 85 000, puis deux années de suite plus de 100 000 places d'apprentissage qui restent non pourvues, chiffres qui représentent respectivement 1/6, 1/5 et presque 1/4 des nouveaux contrats d'apprentissage conclus. Bien entendu, ces chiffres globaux recouvrent de grandes disparités sectorielles et géographiques, et dans une conjoncture économique favorable (le taux de croissance du PIB dépasse alors 3 %), le manque de main-d'œuvre qualifiée n'en est que plus fortement ressenti dans les branches et les régions en expansion. La crainte que le Système dual ne soit durablement plus en mesure de satisfaire les besoins de qualification de l'économie s'amplifie quand les médias s'aperçoivent en 1991 que les effectifs totaux de l'enseignement supérieur (1,78 million) ont dépassé ceux de l'apprentissage (1,67 million).

Mais bientôt, l'unification et la récession renversent complètement la situation. Un déficit de

l'offre se creuse à partir de 1993 dans les Nouveaux Länder (de 1996 à 1998, 10 % de la demande ne sont pas couverts), puis aussi dans les Länder de l'Ouest (il est vrai dans une proportion bien moindre, avec 7 000 places manquantes, c'est-à-dire 1,4 % de la demande, en 1997 et un presque retour à l'équilibre en 1998). Là encore, ces données ne rendent qu'imparfaitement compte de la dégradation ressentie. D'abord parce que les statistiques officielles sont imparfaites (3), mais surtout parce que la chute généralisée de l'offre et le désengagement d'un nombre impressionnant de grandes entreprises, jusqu'ici exemplaires, frappe les esprits. Enfin, parce qu'on observe une montée du chômage des jeunes, phénomène trop inhabituel en Allemagne pour ne pas mobiliser l'opinion.

Quelles leçons tirer de ces deux évolutions successives et contraires du marché ? Certaines observations « évidentes », un peu rapidement reprises par les médias doivent être relativisées. C'est bien sûr le cas du rapprochement fait entre le nombre d'étudiants et celui des apprentis comme preuve du déclin de l'apprentissage, fausse comparaison entre des formations de durée très inégale (3 ans-3 ans 1/2 pour l'apprentissage, souvent plus du double pour les études supérieures) (Althoff, 1994).

Plus généralement, les chiffres censés illustrer la perte d'attractivité du Système dual auprès des jeunes ne peuvent être interprétés sans tenir compte des évolutions démographiques. Certes, le chiffre des contrats nouvellement conclus a, en dix ans, baissé de plus d'1/3 (4), mais il ne faut pas oublier que dans le même temps, l'effectif correspondant des classes d'âge a pratiquement diminué de moitié (Althoff, 1994 ; 1997). Évaluée en part relative des 16-19 ans, la fréquentation du Système dual reste étonnamment stable à un niveau particulièrement élevé d'environ 70 % (Arnold, 1993).

Quant au recul du nombre de places d'apprentissage offertes par les entreprises, on peut à première vue le considérer comme normal, puisque l'évolution démographique précédemment évoquée justifie qu'on cesse de former au-delà de ses besoins, comme cela avait été le cas au milieu des années 80 (Werner, 1996). La poursuite du fléchissement de cet offre au début des années 90 s'explique, elle aussi, par la profondeur de la récession. C'est dire que l'évolution de

l'offre ne serait au fond pas plus responsable de la crise que la malencontreuse inversion du facteur démographique en 1994. Car il faut en outre mentionner qu'à partir de cette date et probablement jusqu'en 2005-2006, le marché doit absorber des cohortes arrivant en âge d'apprentissage aux effectifs chaque année plus nombreux (Witthaus, 1997).

Ces correctifs doivent être pris en compte avant d'annoncer trop vite l'échec du Système dual, d'autant que ses qualités en termes d'intégration professionnelle sont inentamées. Le taux de chômage pour les jeunes de moins de 25 ans reste aujourd'hui en Allemagne inférieur ou tout au plus égal à celui de l'ensemble des salariés, et il est, en tout état de cause, largement plus faible que ceux observés dans la plupart des autres pays industrialisés (Duthil/Paquet-Vaultier, 1999) (5).

Les problèmes actuels ne seraient-ils finalement qu'un de ces épisodes conjoncturels que le Système dual traverse à intervalles réguliers, et qu'il a jusque-là toujours surmontés ? Les médias, même quand ils sont quelquefois alarmistes, accréditent finalement cette interprétation en se focalisant sur les chiffres du marché de l'apprentissage et sur les mesures de gestion à court terme du système.

Un aspect plus structurel a certes affleuré à l'approche des élections législatives de 1998, puisque les syndicats ont fait alors pression sur le parti social-démocrate pour qu'il réinscrive à son programme la mise en place d'un système de financement collectif de l'apprentissage. Mais le patronat a eu beau jeu d'évoquer le spectre des années 70 et d'affirmer combien il serait paradoxal, à l'ère de la dérégulation, de violer le vieux principe en vertu duquel la gestion des intérêts économiques (dont fait traditionnellement partie la formation) soit laissée d'abord à l'économie elle-même (*Selbstverwaltung der Wirtschaft*).

En bon candidat du « nouveau centre », Gerhard Schröder n'a évidemment pas voulu hypothéquer ses relations avec les milieux d'affaires. À la contrainte d'une sorte de taxe d'apprentissage, il a préféré la méthode consensuelle, en l'occurrence l'inscription des problèmes de la formation professionnelle à l'ordre du jour du « Pacte pour l'emploi » (*Bündnis für Arbeit*), table ronde permanente réunissant depuis son élection à la chancellerie gouvernement et partenaires sociaux. Pour honorer la non-intervention gouvernemen-

tale, les représentants du patronat ont, en juillet 1999, promis dans ce cadre une action énergique pour résorber le déficit de places d'apprentissage (*Die Welt* 8/7/1999).

Le résultat est certes encourageant, mais il tend à faire oublier que même si la promesse était tenue, la satisfaction de la demande serait aussi due au recours de plus en plus massif à des subventions, prodiguées par l'Office du travail (*Bundesanstalt für Arbeit*), les gouvernements fédéral et régionaux, ou encore liées à différents programmes structurels spécifiques à l'ancienne RDA. L'assistance de l'État était déjà montée en puissance dans les années 80, mais elle atteint désormais une ampleur inégalée. Dans les Nouveaux Länder, près de 20 % des places comptabilisées comme relevant du Système dual sont en fait organisées « hors entreprise » (*außerbetrieblich*) et environ 80 % dépendent plus ou moins de fonds publics (6). Les soutiens ont pris une telle proportion à l'Ouest comme à l'Est qu'au total, ce sont environ 60 % des places d'apprentissage qui sont subventionnées (Senatsverwaltung 1999, *Die Welt* 8/7/1999). Dans ces conditions, l'intervention de l'État n'est plus exactement subsidiaire et la gestion autonome par l'économie devient un faux-semblant.

UNE CRISE STRUCTURELLE DONT PERSONNE NE NIE LA RÉALITÉ

On voit donc que les déséquilibres quantitatifs recouvrent bien des problèmes fondamentaux. Ils sont abordés à l'arrière-plan de la discussion publique dans un débat de spécialistes, mené en l'occurrence surtout par des sociologues et des pédagogues (avant tout les *Berufspädagogen*, ces universitaires qui forment les futurs professeurs d'école professionnelle). De ce débat, nous ne retiendrons que trois grands thèmes, qui cristallisent à notre avis les interrogations principales.

Le premier, issu logiquement de la phase initiale de crise, concerne l'attractivité du Système dual (Tessaring, 1993). Face au manque de candidats à l'apprentissage, on ne peut d'abord s'empêcher de réfléchir sur l'influence de la modification des parcours scolaires en amont. L'apprentissage allemand a jusqu'alors profité de l'architecture d'un système scolaire qui trie très tôt (au plus

tard vers 12 ans) les élèves entre trois filières quasiment étanches d'inégale longueur, dont les deux plus courtes, la *Hauptschule* et la *Realschule* (9 ou 10 ans de scolarité), débouchant naturellement sur la formation professionnelle, étaient aussi les plus fréquentées. Or, le lycée (13 ans de scolarité), qui ouvre seul directement la voie aux études supérieures, draine un nombre croissant d'élèves. La part des bacheliers dans une génération, qui n'était encore que de 30 % en 1990, approche aujourd'hui les 40 %.

La concurrence avec le lycée, jusque-là cachée par le gonflement artificiel de l'offre de formation au début des années 80, est-elle donc néfaste pour le Système dual (Strikker/Timmermann, 1990 ; Greinert, 1994) ? La stabilité du taux de fréquentation du Système dual en part relative des générations concernées, citée plus haut, ne le confirme pas. Elle signifie en effet qu'un nombre important de bacheliers font un apprentissage : en 1990, 16 % des jeunes entrant en apprentissage ont le bac (7), alors qu'inversement plus de 25 % des bacheliers se tournent vers l'apprentissage directement après l'obtention de leur diplôme – et même 37 % dans les trois ans qui suivent (Euler, 1998).

Ces chiffres, inscrits dans une tendance qui ne se dément pas, reflètent pour une part l'élévation du niveau de qualification requis par le système productif, qui suppose une meilleure formation générale. Le déplacement des choix scolaires vers la filière longue est donc dans une certaine mesure accompagné par le Système dual, qui garde à cet égard toute son attractivité (Lempert, 1995). Il y a cependant, revers de la médaille, la difficulté corrélative à intégrer les sortants de la *Hauptschule*, qui devient de plus en plus la filière de l'échec scolaire (8) ; et surtout, un nombre croissant de sortants du Système dual ne restent pas dans les emplois que leur ouvre cette formation ou n'essaient même pas d'y accéder, préférant s'engager dans des études supérieures (en 1994, 38 % des entrants à l'Université avaient achevé un apprentissage). Malgré le maintien du taux de fréquentation du Système dual à un niveau rassurant, il y a donc bien une déperdition de main-d'œuvre qualifiée et, pour un certain nombre d'entreprises formatrices, l'impossibilité d'amortir leur investissement de formation.

Pour ces jeunes qui cumulent apprentissage et études supérieures, l'emploi auquel permet d'ac-

céder le Système dual est certes une assurance d'insertion professionnelle ; mais s'avérant en pratique (ou même étant jugé a priori) décevant par sa rémunération, ses conditions de travail ou ses perspectives de carrière, il justifie qu'on s'ouvre des options supplémentaires en poursuivant des études. Le problème d'attractivité tient donc moins à la formation duale elle-même qu'aux perspectives qu'elle ouvre (Kau, 1995).

Selon Burkart Lutz, cette évolution reflète l'aboutissement d'une mutation sociale profonde, qui, avec la disparition d'un milieu populaire homogène, voit la fin des représentations éducatives stables et des choix de formation correspondants. Un enfant du peuple ne se satisfait plus a priori du statut de *Facharbeiter* (ouvrier professionnel), même si celui-ci est en Allemagne valorisé et plutôt bien payé. Non seulement le *Facharbeiter*, figure sociale centrale du système productif allemand, appartient probablement au passé, mais on pourrait craindre avec sa disparition l'enclenchement d'une spirale méritocratique, c'est-à-dire d'une course au diplôme universitaire, avec ses risques que nous connaissons bien en France : d'une part la déqualification pour les diplômés, d'autre part l'adaptation des pratiques d'embauche des entreprises à leur nombre croissant, au détriment des sortants de l'apprentissage, ce qui achèverait finalement de déstabiliser celui-ci (Lutz, 1990 et 1991). Bien qu'entre temps, le déséquilibre du marché de l'apprentissage, passé du côté de l'offre de formation, tende à occulter le problème de la désaffection des jeunes, ces analyses restent plus que jamais pertinentes (Euler, 1998 ; Rauner, 1999).

Avec le renversement du marché, le deuxième grand questionnement sur le Système dual concerne la propension des entreprises à former. Pratiquement toutes les formations de l'industrie ont des effectifs en chute libre, que ce soient les prestigieux métiers du travail des métaux et de l'électro-technique ou les métiers commerciaux. De 1985 à 1995, le rapport apprentis sur total des salariés tombe de 9 % à 5 %. Cette évolution ne résulte pas seulement d'une diminution du nombre d'apprentis par entreprise, mais aussi d'une baisse de la proportion des entreprises formatrices : en 1995, ce n'est plus comme 10 ans auparavant une entreprise sur trois qui pratique l'apprentissage, mais à peine une sur quatre. Et même si des études précises montrent que contrairement à ce que croit l'opinion, le désen-

gagement des grandes entreprises est finalement moins fort que celui des petites et moyennes, le fait n'est guère encourageant compte tenu de la place croissante que les PME sont destinées à occuper dans l'économie (Werner, 1996 ; Bardeleben/Troitsch, 1997 ; Rauner, 1999).

Là aussi, certains craignent un processus cumulatif : plus les entreprises formatrices sont en minorité, plus les coûts de formation risquent de leur apparaître comme une distorsion de concurrence, et plus elles sont tentées de cesser de former. Le manque d'efficacité des campagnes de mobilisation lancées en direction des entreprises par les divers organismes patronaux n'indique-t-il pas que le processus est déjà enclenché ?

Deux facteurs d'ordre général sont avancés pour expliquer le désengagement tendanciel des entreprises. D'abord l'inadéquation sectorielle entre l'offre de qualification, telle que la préstructurent les règlements d'apprentissage, et la demande de l'économie, en particulier dans le domaine des services. Globalement, à peu près la moitié des jeunes formés le sont dans des métiers liés à la production matérielle ou à l'entretien de l'appareil productif, alors que ce type d'emploi n'est plus occupé que par à peu près 1/4 des salariés (Rauner, 1999). On peut certes dire que cette distorsion est un effet de l'érosion de la formation duale, dans laquelle les secteurs les plus modernes rechignent à s'engager, mais elle est certainement aussi une des causes du recul de l'offre, dans la mesure où il existe encore trop peu de formations duales reconnues correspondant aux nouvelles qualifications du tertiaire.

À un niveau plus global encore, les analystes les plus pessimistes voient derrière le déclin du Système dual l'effet des réorganisations productives dans le sens de la gestion au plus juste (*lean management*) et de la recherche des flux tendus, et surtout l'influence du modèle de management anglo-saxon préoccupé avant tout de profit à court terme. Au-delà des effets de la récession, on assisterait donc à une mutation des politiques de gestion qui, sous le diktat du contrôle financier tendraient à externaliser de plus en plus la fonction de qualification (Euler, 1998).

Parmi les facteurs d'explication plus spécifiques, c'est justement celui auquel les nouvelles pratiques managériales rendent le plus sensible, l'augmentation du coût, qui est aussi le plus sou-

vent cité : une hausse des coûts résultant d'abord directement de l'élévation des standards de qualification, mais aussi liée à l'insuffisante souplesse des règlements de formation, à la fois intrinsèquement trop rigides et modernisés à intervalles trop longs.

Derrière les règlements de formation, se pose la question du métier qui les sous-tend. On touche là à la troisième grande interrogation sur l'avenir du Système dual. Elle est centrale non seulement parce que le métier comme standard de qualification est à la jonction de l'offre et de la demande de formation, donc en lien direct avec les deux aspects précédemment évoqués, mais surtout à cause de l'importance que lui accorde la tradition allemande. Le *Beruf* est la légitimation première de l'apprentissage en entreprise et le fondement de la pédagogie professionnelle (*Berufspädagogik*) qui est spécifiquement à son service (9). Pour comprendre la portée de cette notion, il faut évoquer brièvement son enracinement dans l'histoire religieuse, culturelle, sociale et bien sûr éducative de l'Allemagne.

Au terme de *Beruf*, usuel depuis la bible de Luther dans le double sens d'activité et de vocation (ce qui explique d'ailleurs aussi le terme anglais de *vocational training*), s'attache originellement une dimension éthique : l'éducation au métier dans un collectif de travail hiérarchisé et discipliné comme moyen de transmettre les vertus qui font le bon citoyen, en d'autres termes le métier comme ciment de stabilité sociale. Cette dimension est particulièrement importante pour la genèse des institutions de l'apprentissage, expliquant en particulier la légitimité d'une éducation du peuple confiée aux corps de métiers artisanaux, pôle opposé de l'École de l'élite, fondée quant à elle sur le canon humaniste de la *Bildung*. C'est une dimension propre à la société allemande qui transparaît encore de nos jours dans la forte valorisation de la pratique et du travail qualifié.

Le *Beruf* est par ailleurs vecteur d'intégration sociale et de stabilisation personnelle de l'individu. Il est la voie d'insertion dans un milieu et d'adhésion à des valeurs professionnelles, donc créateur de lien social et d'identité. Rien de très original en soi, si ce n'est l'importance accordée à cette dimension en Allemagne. Ainsi, une grande partie du débat sur la modernisation du système éducatif et les mutations du travail, qui agite les années 60, tourne là-bas autour du phénomène de mobilité

professionnelle (*Berufswechsel*), dont on prend alors tardivement conscience. La perception de la réalité (crainte qu'une mobilité plus forte ne menace la cohésion sociale), tout comme cette réalité même (on sait rétrospectivement que la mobilité professionnelle est en fait restée quasiment stable) dénotent bien la valorisation du métier dans la société allemande (Konietzka/Lempert, 1998, Konietzka, 1999). Aujourd'hui encore, l'importance du *Beruf* comme élément de statut social y reste frappante.

Le troisième aspect du *Beruf* est le métier d'apprentissage comme découpe reconnue de qualification. À la différence des deux autres, qui se situent principalement au niveau des représentations, ce principe de « professionnalité » (*Beruflichkeit*) est concrètement opératoire : il est au cœur de la réalité institutionnelle du Système dual, puisqu'il fonde le principe du consensus, inscrit dans la loi, qui veut que l'ossature des règlements de formation repose sur un accord entre partenaires sociaux, sans intervention de l'État. Il conditionne aussi le fonctionnement du marché du travail, puisque la reconnaissance du standard professionnel ainsi défini, garantie d'une adéquation entre la qualification de la personne et celle du poste, assure une bonne insertion dans l'entreprise pour la fonction comme pour le statut (Gehin/Mehaut, 1995). Enfin, structurant la négociation collective, il constitue, plus généralement encore, un élément de stabilité pour les relations du travail. Or, malgré cet enracinement institutionnel, cette dimension n'est pas épargnée par les Cassandre du débat actuel.

La vision la plus pessimiste est celle du pédagogue Karlheinz Geissler. Pour lui, la dynamique de modernisation uniquement fondée sur la rationalité et l'argent sape non seulement l'identification traditionnelle au métier, mais fait également disparaître son substrat de qualification. Le travail change en effet de nature, perd de sa substance, exige de moins en moins la maîtrise d'un domaine professionnel prédéfini, comme l'implique l'apprentissage traditionnel calé sur l'idéal du maître-artisan. Aujourd'hui, le salarié doit de plus en plus faire preuve de flexibilité, de faculté d'adaptation à des activités et des rôles interchangeable, bref le *Beruf* ne serait plus d'actualité, mais un patchwork de qualifications. Le standard du métier apparaît d'ailleurs d'autant plus obsolète que le centre de gravité de la formation bascule de l'initial vers le continu, puisqu'il faut sans cesse

remodeler les profils de compétences (Geissler, 1991, 1995, 1996).

Les contradicteurs de Geißler répondent que l'introduction de la polyvalence, avec des règlements de formations organisés dans bien des cas autour de familles de métiers, distend certes la référence au *Beruf*, mais ne l'élimine pas (Euler, 1998). En outre, certains voient dans l'intégration aux référentiels de formation rénovés de ce que les Allemands appellent qualifications-clés (*Schlüsselqualifikationen* - qui incluent les qualités comportementales, le savoir-apprendre etc.) un enrichissement à même de compenser la perte de substance des métiers (Arnold, 1993).

Geißler raisonne certes de façon bien générale et purement déductive, mais il a récemment reçu le renfort de sociologues du travail dont les analyses empiriques tendent à prouver que les formations traditionnelles par métier gêneraient la *modernisation des formes d'organisation productives* dans certaines industries (Baethge-Kinski, 1997 ; Baethge, Baethge-Kinski, 1998).

QUELLES RÉFORMES POUR LE SYSTÈME DUAL ?

Entre une communauté scientifique qui doute, et une opinion publique peu informée des problèmes structurels du Système dual, que peuvent et veulent faire les acteurs de ce système ? Avant d'esquisser les intérêts en présence et les marges de manœuvre disponibles, il faut d'abord rappeler que ces acteurs sont avant tout les partenaires sociaux.

Ce sont en effet les organisations syndicales et patronales de branche qui s'entendent sur la structure des règlements de formation, négocient les rémunérations des apprentis et élaborent les grilles de classification qui sanctionnent la reconnaissance des qualifications. Par ailleurs, ce sont les Chambres de commerce et d'industrie, les Chambres d'artisanat et autres Chambres économiques qui coordonnent et contrôlent la mise en œuvre de la formation initiale et délivrent l'essentiel des certifications de formation continue. Quant à l'État, il est responsable pour ses institutions fédérales de la part de l'apprentissage qui s'effectue en entreprise, mais, sauf à légiférer sur une réforme des conditions générales de formation, il ne fait, à ce niveau, qu'entériner et donner

forme réglementaire aux modalités décidées par les partenaires sociaux. Au niveau régional, les *Länder* ont certes pleine compétence sur l'organisation des écoles professionnelles, mais mis à part un socle d'enseignement général, les programmes de celles-ci découlent de ce qu'ont défini les règlements de formation fédéraux.

L'avenir du Système dual dépend donc au premier chef de l'attitude des partenaires sociaux (Wub, 1997). Syndicats et patronat déclarent sans ambiguïté vouloir le préserver, ce qui ne surprend pas concernant le patronat, mais manifeste un changement radical de la position syndicale par rapport aux turbulentes années 70. En vertu de cette adhésion au système et de leur rôle institutionnel en son sein, les deux acteurs sont certes imperméables aux interrogations fondamentales comme celles sur l'obsolescence du métier ; mais elles sont suffisamment réceptives au débat sur les problèmes structurels de la formation pour s'accorder sur la nécessité de réformes.

Toutefois, ce consensus de principe recouvre de profondes divergences. L'intérêt des syndicats pour l'apprentissage tient en effet, dans un contexte néo-libéral, à la fonction régulatrice du standard de qualification tant au niveau de l'organisation du travail, que sur le marché de l'emploi et, plus généralement encore, dans l'ensemble des relations professionnelles. De ce fait, le syndicalisme est ici tendanciellement plus conservateur que les organisations patronales qui, sur tous ces plans, recherchent davantage de flexibilité. C'est dire que les réformes du Système dual s'inscrivent essentiellement, comme beaucoup d'autres, dans le débat sur la dérégulation (Kaiser et al., 1997)

Que faire pour avoir prise sur les trois problèmes essentiels identifiés précédemment, qui conditionnent l'avenir de l'apprentissage en entreprise, à savoir la perte d'attractivité chez les jeunes, la restriction de l'offre et la tension entre la tradition du *Beruf* et le besoin de flexibilité ?

Concernant le premier, bien des observateurs pensent que l'État aurait un rôle important à jouer. Puisque l'apprentissage pêche apparemment moins par sa qualité intrinsèque que par les perspectives qu'il ouvre, il faudrait, pour éviter que le brevet dual ne soit perçu comme une voie de garage, permettre qu'il donne accès au supérieur. Les nombreuses déclarations d'intention sur ce thème de « l'équivalence » (*Gleichwertigkeit*)

du professionnel et du général n'ont jusqu'à maintenant guère été suivies d'effets : non seulement ce problème est du ressort des *Länder*, ce qui fragmente la décision, mais il suscite une forte résistance de la corporation universitaire, tant pour des raisons d'identité scientifique qu'à cause de la crainte d'un afflux d'étudiants supplémentaires (Adler *et al.*, 1993). On peut d'ailleurs se demander si l'ouverture de passerelles vers des études plus longues est vraiment une bonne solution, puisque tout en rendant l'apprentissage plus attractif, elle favorise en même temps la poursuite d'études.

Un meilleur moyen de remotiver les jeunes serait de revaloriser les rémunérations et les carrières sur lesquelles débouche l'apprentissage. Mais les échelles salariales et les voies de promotion ne se modifient pas par décret. Elles résultent à la fois des marges de manœuvre propres aux politiques individuelles d'entreprise et de tendances générales auxquelles le jeu de la concurrence rend souvent difficile de se soustraire (à cet égard, l'écrasement des pyramides hiérarchiques propagé par les nouveaux concepts de management n'est pas un contexte favorable). En la matière, il n'y a donc pas de formule passe-partout, mais une pluralité de tentatives spécifiques : aménagements de l'apprentissage pour les bacheliers, et surtout toutes sortes de politiques de qualification combinant par exemple apprentissage, poursuite d'études (en partie) financées par l'entreprise et/ou mesures de formation continue, l'objectif étant d'offrir des parcours professionnels balisés, afin de lier le jeune à l'entreprise pour rentabiliser l'investissement de formation. Dans cette lignée, les politiques les plus systématiques ont abouti à la fondation dans certains *Länder* d'académies professionnelles (*Berufsakademien*), versant scolaire d'une formation duale, donc fondée sur un contrat d'apprentissage, qui conduit après le baccalauréat à des diplômes spécifiques de technicien ou d'ingénieur. Mais ces formations ne drainent que des effectifs réduits (environ 6 000 jeunes en 1992 – Euler, 1998) et les politiques du personnel qui les sous-tendent semblent fragiles, notamment du fait de la concurrence des diplômés d'instituts universitaires de technologie (*Fachhochschule*) (Drexel, 1997).

La remobilisation des entreprises, second point névralgique du Système dual, est d'abord envisagée comme un problème de coûts. Comme nous

l'avons vu, la revendication syndicale d'un mécanisme de financement collectif assurant la mutualisation des charges n'a pour l'instant aucune chance d'être réalisée par le gouvernement Schröder. Le patronat, pour lequel la relance de l'apprentissage passe par l'assouplissement d'un certain nombre de réglementations qui brident l'offre de formation en gonflant inutilement les coûts a par contre été en partie entendu par le gouvernement Kohl, et certains gouvernements régionaux : le mode de certification des formateurs, certaines normes de la législation sur la protection du travail des jeunes et la répartition du temps passé en entreprise et à l'école professionnelle ont été modifiés à la marge (Euler, 1998). Sinon, la bonne gestion des coûts consiste à optimiser le potentiel de formation en améliorant les relations entreprise-école professionnelle et en mettant en réseau les entreprises ayant des possibilités complémentaires. Beaucoup d'initiatives sont prises à ce sujet.

Mais les mesures les plus importantes à même de dynamiser l'offre portent surtout sur les standards de qualification. À cet égard, les partenaires sociaux sont convenus en 1995 d'accélérer la procédure de négociation qui préside à l'élaboration des règlements de formation, la refonte d'une formation existante ou la création d'une nouvelle formation ne devant désormais pas demander plus de deux ans et la modernisation de l'existant plus d'un an. Depuis cette décision, plus du tiers des métiers d'apprentissage ont été actualisés. Les efforts pour mieux coller à l'évolution technologique et sociale ont été particulièrement illustrés par la création de 14 nouvelles formations aux métiers de l'information et de la communication, auxquels les médias ont fait largement écho (Euler, 1998).

Cette médiatisation est positive, car l'image de modernité ne peut que faciliter la réimplication des jeunes et des entreprises dans le système. Avec les règlements de formation, à l'intersection de l'offre et la demande de formation, on retrouve donc le troisième grand enjeu de l'apprentissage allemand, le paradigme du *Beruf*. Il est au cœur des deux plus importants chantiers de réforme, la flexibilisation des référentiels de formation initiale et le développement de la formation continue. Sur ces deux questions, l'issue est incertaine, car les points de vue divergent fortement.

En ce qui concerne les standards de formation initiale, le patronat souhaite un assouplissement qui permette d'ajuster les pratiques de formation, d'une part aux besoins spécifiques des entreprises, d'autre part au potentiel comme aux préférences, de plus en plus hétérogènes, des apprentis. On est certes bien loin de la flexibilité que permettrait une formation modulaire, thème beaucoup discuté depuis le livre blanc de 1996 de la Commission européenne, qui fait référence à l'exemple britannique (Stoane, 1997 ; Greinert, 1999). Mais cette revendication suscite déjà la méfiance des syndicats, qui craignent qu'elle ne remette en cause l'universalité du profil de formation, gage de bonne insertion sur le marché du travail, et n'ouvre la voie à la création de formations courtes pour les jeunes ayant un mauvais bagage scolaire. On aurait alors là un *Facharbeiter* au rabais, aux perspectives professionnelles réduites.

Comme les propositions de réformes syndicales vont au contraire dans le sens de qualifications transversales, d'un regroupement et donc d'une diminution du nombre des formations, la marge d'accord sur un nouveau type de règlements de formation semble mince. Il semble toutefois qu'une entente soit au moins possible sur des formules de qualifications optionnelles, à la condition que celles-ci n'empiètent pas sur ce que garantit jusqu'alors le profil professionnel reconnu, mais viennent en sus.

Quant à la formation continue, elle constitue un enjeu tout aussi disputé. Tout le monde sait en effet que son importance, jusqu'ici relativement moins grande qu'en France, ne peut qu'aller croissant (Gehin/Mehaut, 1993). Mais beaucoup pensent aussi que son développement peut rejaillir très positivement sur l'attractivité du Système dual (10). Encore faudrait-il que soit mis de l'ordre dans la profusion de formules différentes, pour la plupart pratiquées et certifiées au niveau des Chambres de Commerce, donc à l'échelon régional, qui existent actuellement. Or, une fois de plus, les points de vue s'affrontent. Quand les syndicats souhaitent une loi cadre portant sur le contrôle de la qualité, le financement, et surtout créant des certifications standardisées qui per-

mettraient de mieux monnayer l'acquis en termes de carrière, le patronat crie à la surrégulation. Le gouvernement avance donc avec une grande prudence et n'a pour l'instant pu faire accepter qu'un inventaire systématique de l'existant.

La crise du marché de l'apprentissage, si elle peut être endiguée sur le plan quantitatif, est révélatrice de tendances profondes beaucoup plus difficiles à maîtriser. À cet égard, la vigueur du débat dans la corporation des pédagogues rend bien compte des enjeux. Mais elle contraste avec la quasi-méconnaissance de ces problèmes structurels au sein de l'opinion. Est-ce le signe d'une indéclinable confiance dans le système dual, sorte d'« état de nature » de la formation professionnelle allemande ? Ou faut-il y voir la montée, dans une société en pleine modernisation, d'une certaine indifférence pour un système finalement issu de l'ère industrielle, donc marqué au sceau du passé ?

Quoi qu'il en soit, les analyses les plus perspicaces ne suffiront pas à faire avancer les choses. Tout dépend au premier chef d'un accord entre partenaires sociaux, la difficulté étant d'introduire assez de souplesse dans le système, pour l'adapter aux nouvelles exigences productives, sans trop sacrifier ses avantages, qui reposent précisément sur l'idée de standardisation. Les syndicats sauront-ils assumer les risques inévitablement attachés à la différenciation et la flexibilité ? Et le patronat est-il encore suffisamment intéressé aux avantages sociaux et de qualification que lui apporte le système, pour continuer à accepter un minimum de régulation et de discipline collective ? Pour l'instant, le raidissement des points de vue n'est pas de bon augure.

Une chose est sûre, toutefois : on ne peut vouloir le statu quo, sauf à accepter la désaffection croissante des jeunes et des entreprises. C'est dire que sans réforme profonde, la formation professionnelle duale perdrait bientôt sa place centrale dans le système éducatif allemand.

Alain Lattard
Université de Paris III

NOTES

- (1) Cependant, pour beaucoup d'observateurs, le chiffre officiel d'un déficit cumulé de 130 000 places d'apprentissage entre 1982 et 1986 sous-estime le problème : d'une part parce que ces statistiques s'appuient sur l'offre et la demande ayant transité par les offices du travail (*Arbeitsämter*), alors que ni l'offre ni la recherche d'une place d'apprenti ne doivent obligatoirement passer par eux ; d'autre part, parce que les chiffres officiels ne rendent pas compte des effets pervers de la pénurie (prolongement du maintien dans le système scolaire, entrée prématurée sur le marché du travail ou, en désespoir de cause, choix d'autres formations que celle souhaitée).
- (2) Cette alternance est d'ailleurs à ce point centrée sur l'entreprise que pour un article aussi bref, nous négligerons complètement les problèmes spécifiques de l'école professionnelle, dont ne dépend pas, à notre sens, la survie du système.
- (3) Cf. la note précédente.
- (4) Chiffres à partir de 1984, maximum de la décennie, et pour les Länder de l'Ouest.
- (5) Le taux de chômage des jeunes est, il est vrai, un indicateur ambigu pour les comparaisons internationales, puisque pour des pays comme l'Allemagne, les apprentis, décomptés dans la population active, grossissent le diviseur, donc minimisent le taux, ce qui n'est pas le cas pour des pays comme la France où la formation est majoritairement scolaire. Mais même si pour effacer ce biais l'on considère la part du chômage dans la population totale des classes d'âge correspondantes, le résultat de l'Allemagne apparaît meilleur que celui de ses voisins. D'ailleurs, dans le cas de la France, les statistiques sont tout aussi artificiellement améliorées par le recours beaucoup plus massif qu'outre-Rhin aux stages et diverses mesures d'insertion.
- (6) Eckert, 1997, évalue pour 1996 l'apport moyen par place d'apprentissage à plus de 4000, - DM ! Cette somme n'a entre temps certainement pas baissé.
- (7) Ce pourcentage n'a guère bougé depuis : près de 17 % en 1997, dernier chiffre connu (BMW 1999).
- (8) Les quelque 10 % d'une génération qui restent sans formation professionnelle sont, dans leur grande majorité, des sortants de la *Hauptschule*.
- (9) Historiquement, la « pédagogie professionnelle » est effectivement née à la fin du XIX^e siècle pour assister et compléter l'apprentissage artisanal, donc servir le *Beruf*. Elle est à ce titre extérieure à la pédagogie de l'enseignement général, dont la référence centrale est la *Bildung*, concept néo-humaniste qui prône la formation désintéressée (le contraire du professionnel !) de l'homme cultivé. Cette spécificité de la *Berufspädagogik* (qui est aussi institutionnelle, puisqu'au sein de l'Université, elle constitue une discipline tout à fait distincte des sciences de l'éducation) explique que dans le contexte allemand le débat sur l'avenir du métier soit la pierre d'achoppement du débat pédagogique.
- (10) L'Institut fédéral pour la formation professionnelle, instance technique a priori impartiale qui élabore avec les partenaires sociaux les règlements de formation, plaide même pour la construction sur le mode de la formation continue d'un véritable prolongement dans le supérieur de l'apprentissage dual, délivrant les mêmes diplômes que les *Fachhochschulen* (Pütz/Sauter 1996).

BIBLIOGRAPHIE

- ADLER T., DYBOWSKI G., SCHMIDT H. (1993). – Kann sich das Duale System behaupten ? – Argumente für eine zukunftsorientierte Berufsausbildung. In **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**, 1/1993, p. 3-10.
- ALTHOFF H. (1994). – Die Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen – Argumente wider die behauptete Krise des dualen Systems. In **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**, 6/1994, p. 21-26.
- ARNOLD R. (1993). – Das duale System der Berufsausbildung hat eine Zukunft. In **Leviathan**, 1/1993, p. 20-27.
- BAETHGE M., BAETHGE-KINSKI V. (1998). – Jenseits von Beruf und Beruflichkeit ? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In **Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung**, 3/1998, p. 461-72.
- BAETHGE-KINSKI V. (1997). – Die zweifelhafte Rolle des dualen Systems bei der Entwicklung einer innovativen Produktions- und Dienstleistungsgesellschaft. In U. Beicht, K. Berger, H. Herget, E. Krekel (éd.), **Berufsperspektiven mit Lehre. Wert und Zukunft dualer Berufsausbildung – Beiträge aus Berufsbildung, Wissenschaft und Praxis**. Bielefeld, p. 41-53.
- BARDELEBEN R., TROITSCH K. (1997). – Betriebliche Ausbildung auf dem Rückzug ? Entwicklung der Ausbildungsbeteiligung von Betrieben im Zeitraum von 1985 bis 1995. **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**, 5/1997, p. 9-18.
- BEHRINGER F., ULRICH J.-G. (1997). – Attraktivitätsverlust der dualen Ausbildung : Tatsache oder Fehldeutung der Statistik ? **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**, 4/1997, p. 3-7.
- BMBW, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1999). – **Berufsbildungsbericht**, Bonn/Berlin.
- CEREQ, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Möbus M., Verdier E. (éd.) (1992). – **Le système de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne. Résultats de recherches françaises et allemandes**. Paris : Cereq (Coll. des études ; n° 61).
- DUTHIL G., PAQUET-VAULTIER E. – **Le chômage des jeunes en Europe**. Paris :
- DREXEL I. (1997). – Alternative Formen der Berufsausbildung von Abiturienten-eine Zukunftsperspektive ? In U. Beicht, K. Berger, H. Herget, E. Krekel (éd.), **Berufsperspektiven mit Lehre. Wert und Zukunft dualer Berufsausbildung – Beiträge aus Berufsbildung, Wissenschaft und Praxis**, Bielefeld, p. 263-79.
- EULER, D. (1998). – **Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien** (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) Bonn.

- GÉHIN J.-P., MÉHAUT, P. (1993). – **Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France**. Paris : L'Harmattan.
- GÉHIN J.-P., MÉHAUT P. (1995). – The german Dual System, a model for Europe ? In **Industrielle Beziehungen**, 2/1995, p. 130-147.
- GEISLER K. (1991). – Das duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In **Leviathan**, 1/1991, p. 68-77.
- GEISLER K. (1995). – Weiteres über die industrielle Berufsausbildung. **Leviathan**, 2/1995, p. 147-153.
- GEISLER K. (1996). – Das duale System der industriellen Berufsausbildung in der Systemkrise. In A. Ostendorf, H. Schling, **Berufsbildung im Umbruch. Beiträge zur aktuellen Berufsbildungsdiskussion**. Bielefeld : p. 23-36.
- GREINERT W. (1994). – « Berufsausbildung und sozioökonomischer Wandel – Ursachen der 'Krise des dualen Systems' der Berufsausbildung ». **Zeitschrift für Pädagogik**, 3/1994, p. 357-372.
- GREINERT W. (1999). – Das deutsche dual-korporatistische Berufsbildungsmodell vor den Herausforderungen der Globalisierung und der Standortkonkurrenz im europäischen Binnenmarkt. In **Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung**. Berlin, p. 197-202.
- KAISER F.-J. et al. (1997). – Einleitung – Deregulierung der Berufsbildung ? In H. Krüger, J.-H. Olbertz (éd.), **Bildung zwischen Staat und Markt**, Hauptdokumentationsband des 15. Kongresses der DfGE, Opladen, p. 63-70.
- KAU W. (1995). – Herausforderungen des dualen Systems in den 90er Jahren. In G. Pätzold, G. Walden (éd.), **Lernorte im dualen System der Berufsbildung**, Bielefeld, p. 53-74.
- KONIETZKA D. (1999). – « Die Verberuflichung von Marktchancen. Die Bedeutung des Ausbildungsberufs für die Plazierung im Arbeitsmarkt ». **Zeitschrift für Soziologie**, 5/1999, p. 379-400.
- KONIETZKA D., LEMPERT W. (1998). – Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten. **Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik**, 3/1998, pp. 321-339.
- LASSERRE R., LATTARD A. (1993). – **La formation professionnelle en Allemagne. Spécificités et dynamique d'un système**, Paris : CIRAC.
- LATTARD A. (1997). – L'entreprise formatrice entre tradition et contestation. **Entreprise et histoire**, n° 16, Entreprises des deux Allemagne, 10/1997, p. 49-61.
- LEMPERT W. (1995). – Das Märchen vom unaufhaltsamen Niedergang des dualen Systems. **Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik**, 3/1995, p. 225-231.
- LUTZ B. (1990). – « ... dann wird der Facharbeiter als Sozialfigur nicht überleben ». **Süddeutsche Zeitung**, 15/2/1990, Beilage, p. VI.
- LUTZ B. (1991). – Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In Bundesinstitut für Berufsbildung (éd.), **Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich**, Berlin/Bonn, p. 27-35.
- PÜTZ H., SAUTER E. (1996). – Zukunftsperspektiven der Berufsbildung in Deutschland. **Die berufsbildende Schule**, 1/1996, p. 6-15.
- RAUNER F. (1999). – « Reformbedarf in der beruflichen Bildung » in **Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung**, Berlin, p. 187-196.
- SENATSWERWALTUNG (1999). – **Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung** herausgegeben von der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen, Berlin.
- SLOANE P. (1997). – Modularisierung in der beruflichen Bildung – oder : Die Suche nach dem Ganzen. In D. Euler, P. Sloane (éd.), **Duales System im Umbruch : Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte**, Pfaffenweiler.
- STRIKKER F., TIMMERMANN H. (1990). – « Vom Jahrzehnt des Nachwuchsüberhangs zum Jahrzehnt der Nachwuchslücke ». In F. Strikker, H. Timmermann (éd.), **Berufsbildung und Arbeitsmarkt in den 90er Jahren**, Francfort, p. 11-31.
- TANGUY L., KIEFFER A. (1982). – **L'École et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagne**, Paris : La Documentation française (Notes et études documentaires n° 4669-4670).
- TESSARING M. (1993). – Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland : Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. Ein Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion. In **Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung**, p. 131-161.
- WERNER R. (1996). – « Rückgang der Ausbildungsplätze betrifft Kernbereiche des dualen Systems – eine statistische Analyse ». **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**, 3/1996, p. 14-20.
- WITTHAUS U. (1997). – « Die Zukunft des dualen Systems – von der Problemwahrnehmung zum Zukunftsentwurf ». In U. Beicht, K. Berger, H. Herget, E. Krekel (éd.), **Berufsperspektiven mit Lehre. Wert und Zukunft dualer Berufsausbildung – Beiträge aus Berufsbildung, Wissenschaft und Praxis**, Bielefeld, p. 57-73.
- W.U.B. (1997). – « Zukunft der Ausbildung » Sonderheft, 2/1997 von **Wirtschaft und Berufserziehung**.



La politique d'insertion et de formation professionnelle des jeunes au Royaume-Uni

Florence Lefresne

Historiquement, le système de formation et d'insertion professionnelle des jeunes Britanniques offre un contraste important avec celui des jeunes Français. Traditionnellement fondé sur l'apprentissage, chevillé au syndicalisme de métiers, ce système débouche sur une insertion précoce des jeunes sur le marché du travail. Au début des années quatre-vingt, l'intervention massive des Pouvoirs publics dans le champ de la formation et de l'insertion professionnelle revêt un caractère nouveau et déterminant. Sur fond de crise de l'apprentissage et de forte montée du chômage des jeunes, l'action de l'État britannique se situe au confluent, d'une part, des politiques de flexibilisation du marché du travail engagées par les gouvernements conservateurs, d'autre part, d'une refonte complète des institutions de la formation professionnelle. S'il semble possible d'identifier une prise en compte plus significative de la dimension de qualification, la politique en direction des jeunes porte en elle la marque d'une forte tension entre l'objectif de dérégulation de la relation salariale et celui de formation de la main-d'œuvre. La période récente ouvre sur un bilan critique de cette politique et sur de nouvelles orientations impulsées par le gouvernement de Tony Blair.

INTRODUCTION

Historiquement, le système de formation et d'insertion professionnelle des jeunes Britanniques offre un contraste important avec celui des jeunes Français. Traditionnellement fondé sur l'apprentissage, chevillé au syndicalisme de métiers, ce système conduit à une insertion précoce des jeunes sur le marché du travail. Au début des années quatre-vingt, l'intervention massive des Pouvoirs publics dans le champ de la formation et de l'insertion professionnelle revêt un caractère

nouveau et déterminant. Sur fond de crise de l'apprentissage et de forte montée du chômage des jeunes, l'action de l'État britannique se situe au confluent, d'une part, des politiques de flexibilisation du marché du travail engagées par les gouvernements conservateurs, d'autre part, d'une refonte complète des institutions de la formation professionnelle. S'il semble possible d'identifier une évolution vers une prise en compte plus significative de la dimension de qualification, la politique en direction des jeunes porte en elle la marque d'une forte tension entre l'objectif de

dérégulation de la relation salariale et celui de formation de la main-d'œuvre. La période récente ouvre sur un bilan critique de cette politique et sur de nouvelles orientations impulsées par le gouvernement de Tony Blair.

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES BRITANNIQUES JUSQU'AUX ANNÉES QUATRE-VINGT

On peut retenir assez schématiquement trois caractéristiques de la formation professionnelle au Royaume-Uni avant la « révolution libérale », chacune d'elles soulignant le fort contraste avec le modèle français.

Il existe, d'une part, un clivage net entre le système d'enseignement général et la formation professionnelle repoussée en dehors du système scolaire obligatoire jusqu'à seize ans. Ce dernier, régulé par l'État et les collectivités locales – tout en laissant subsister un solide secteur d'écoles privées réservées à l'élite sociale – affiche une vocation éducative générale et n'inclut pas comme en France de filière professionnelle ou technique.

La politique scolaire impulsée par les travaillistes au milieu des années soixante a d'ailleurs contribué à renforcer ce clivage en optant pour un enseignement de masse excluant toute référence à des contenus d'enseignement technique ou professionnel. La référence exclusive à des enseignements académiques a probablement été en grande partie responsable de l'échec relatif du processus de démocratisation. Si la *comprehensive school* scolarise 90 % des effectifs secondaires, elle ne parvient pas à hisser l'ensemble du public scolaire à un niveau de certification comparable au baccalauréat et laisse subsister un secteur d'écoles privées réservées à une minorité qui accèdera à l'enseignement supérieur. Seule, une faible proportion d'élèves titulaires du diplôme de fin de scolarité obligatoire, le *GCE O'level (General certificate of Education)* s'engage dans les cycles en deux ans préparant l'examen *A'levels* correspondant très approximativement au baccalauréat. La mise en place, en 1982, d'un programme spécial de formation technique des 14-18 ans, de faible ampleur, n'impulsera pas de changements très significatifs dans ce domaine.

Par ailleurs, hors du champ de la scolarisation stricto sensu, la formation professionnelle est dispensée à travers un réseau d'institutions en grande partie regroupées sous l'appellation de *Colleges of further education*. Ces établissements indépendants du système scolaire, sous tutelle des autorités locales, proposent toutes sortes de formations, à caractère général ou professionnel, à plein temps ou à temps partiel, de jour ou du soir, en direction des jeunes ou des adultes, des actifs en emploi ou des chômeurs. L'existence de ce secteur fait dire à H. Rainbird et L. Tanguy (1995) qu'il est impossible de traduire l'expression communément utilisée en Grande-Bretagne, *participation in education*, par « scolarisation ». L'hétérogénéité et l'opacité de ce système sont frappantes, d'autant qu'il n'existe aucune forme de contrôle public de la qualité des formations dispensées. L'absence de dispositif homogène de certification des formations professionnelles est partiellement compensée par l'existence d'organismes nationaux, indépendants des pouvoirs publics, jouant le rôle d'agences centrales d'accréditation des formations dispensées. Ce contexte explique l'usage, par la statistique officielle, de la distinction entre études à plein temps (*full time education*) et à temps partiel (*part-time education*), distinctions obsolètes en France compte tenu de l'importance de la scolarisation.

La prise en charge de la formation professionnelle par l'appareil productif est depuis longtemps l'une des clés du rapport salarial au Royaume-Uni, associant sur un mode très particulier les syndicats et le patronat. L'apprentissage qui a traditionnellement constitué la forme quasi exclusive d'accès aux emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés est l'édifice central de la formation alternée, assurant aux entreprises la transférabilité des qualifications sur les marchés professionnels et garantissant en retour un réel contrôle syndical sur l'accès au métier avec ses règles d'acquisition d'une véritable identité de groupe.

Une des caractéristiques de l'apprentissage britannique réside – à l'encontre du modèle allemand (1) – dans son élitisme. La clé en est la forte valorisation de l'accès aux emplois ouvriers qualifiés dans un système de métiers – à l'inverse de la France où domine une dévalorisation de la formation professionnelle associée à celle du statut d'ouvrier. L'apprentissage sur le lieu de travail est soumis à une série de règles : distinction entre

contrat d'apprentissage et contrat de travail, définition d'un champ des tâches appartenant à une catégorie de travailleurs et interdites à une autre. Cette codification de l'accès au métier décrite comme une « intégration réglementée » permet aux travailleurs qualifiés adultes de contrôler efficacement la substitution entre jeunes et adultes. Ce qui rend institutionnellement « acceptable » le paiement de taux de salaires plus faibles aux apprentis sans que cela suppose une dévalorisation de leur statut.

Les modes d'accès à l'apprentissage ne sont pas le fruit d'une sélection de type scolaire bien que la réussite à l'examen *O'level* donne au jeune plus de chances de trouver une place d'apprenti. Mais les réseaux de relations personnelles jouent un rôle plus important ainsi que les données sectorielles et régionales dans un système exclusivement structuré par l'offre des entreprises. Ce filtrage très fort provenant du décalage entre la faiblesse du nombre de places offertes et la pléthore des demandes émanant des jeunes renforce la nature élitiste du système.

L'essentiel de la formation se déroule en entreprise. Si la fréquentation de cours à l'extérieur est théoriquement rendue obligatoire par les accords de branches, elle ne compte pratiquement pas dans les faits car elle n'est assortie d'aucune sanction. La priorité est donnée à la transmission des savoirs « sur le tas » mais aussi à l'acquisition de règles et de normes propres au monde du travail (discipline, horaires, acceptation de la hiérarchie) et à la nécessité de forger une véritable identité de groupe associée au métier. Cette identité se retrouve dans le syndicat de métier avec ses règles de solidarité très fortes.

Ce système dessine les contours d'une insertion spécifique des jeunes, caractérisée par la continuité de la formation à l'emploi dans les premières années de vie professionnelle et par la sortie précoce du système scolaire. En 1980, 79 % des jeunes Britanniques sortant du système scolaire pour entrer sur le marché du travail ont 16 ans tandis que les personnes du même âge ne constituent en France que 13 % du flux de sortants du système éducatif. Cela dit, entrée plus précocement sur le marché du travail, avec un niveau de formation général plus faible, une partie des jeunes Britanniques continue toutefois de recevoir une formation sous la forme de l'alternance.

Il faut chercher dans la dynamique même du marché du travail les leviers de cette incitation à entrer précocement sur le marché du travail. D'une part, la structure du marché du travail apparaît moins défavorable aux jeunes au Royaume-Uni que dans d'autres pays développés (mises à part les périodes de fortes récessions). L'accès aux emplois à plein temps du marché primaire y est relativement moins fermé, notamment pour les jeunes hommes. D'autre part, le lien institutionnel entre apprentissage et emploi favorise le recrutement précoce. Il existe en effet un âge limite d'entrée en apprentissage au-delà duquel rester en formation initiale à plein temps peut constituer un sérieux handicap dans les chances ultérieures d'accès aux emplois qualifiés (D. Ashton, M. Maguire, M. Spilsbury, 1990). Cela vaut pour les secteurs ouverts au recrutement de jeunes sur des postes d'apprentis mais le recrutement précoce prévaut également dans les secteurs sans apprentissage. Par ailleurs, certains travaux (D. Finegold et D. Soskice, 1990) ont pu mettre en évidence l'absence d'incitation à poursuivre une formation initiale à partir de la faiblesse des exigences de l'appareil productif en matière de main-d'œuvre qualifiée. Ils ont montré que les interactions entre l'éducation et la formation d'une part, l'organisation du travail et le positionnement dans la division internationale du travail d'autre part fondent dans le cas britannique un « équilibre de bas niveau de qualification ». La relative inefficience du système éducatif tendrait ainsi à être entretenue par des entreprises ayant fait le choix d'un modèle productif « bas de gamme » sacrifiant les investissements de long terme (notamment en formation) à la rentabilité de court terme.

À l'aube des années quatre-vingt, le système de formation professionnelle britannique connaît de vives tensions internes renforcées par celles du marché du travail. Ainsi, l'effondrement de l'apprentissage à la fin des années soixante-dix est bien l'expression de cette dépendance. Le pilotage exclusif du nombre d'apprentis par les entreprises britanniques associe directement l'offre de formation professionnelle à la conjoncture économique. C'est bien là une des différences essentielles avec le système français, dont l'autonomie de l'appareil de formation par rapport au système productif a pu être interprétée comme un mode de régulation original permettant d'éviter l'effondrement du potentiel de formation (M. Campinos-Dubernet, J.-M. Grando, 1988). La

crise économique et notamment industrielle que connaît le Royaume-Uni implique une réduction drastique du nombre des apprentis par les employeurs. Ce système de correspondance rigide entre formation et emploi débouche ainsi sur l'exclusion d'un grand nombre de jeunes qui n'ont pas la possibilité d'être formés. Seuls, 14 % des jeunes de 16-18 ans s'engagent dans l'apprentissage à la fin des années soixante-dix.

Le problème quantitatif se double d'un problème qualitatif concernant la capacité de l'apprentissage à répondre aux besoins en qualifications nouvelles engendrées par les mutations technologiques. Le découpage traditionnel des formations selon les métiers a du mal à prendre en compte ces changements technologiques qui perturbent les frontières habituelles de ces métiers. Le système est d'autant plus fragilisé qu'il ne débouche pas sur une codification reconnue des formations, l'essentiel de celles-ci ayant lieu en entreprise et leur durée constituant la seule certification de la compétence. Les cours hors entreprise n'ont pas véritablement statut de normes et ne donnent lieu à aucun contrôle véritable : l'essentiel des modalités de formation relève d'initiatives individuelles et conserve un caractère éminemment variable. La qualité de la formation subit également les conséquences des stratégies de piratage des entreprises : il est en effet moins coûteux pour une entreprise de « braconner » la main-d'œuvre formée par d'autres. Pour répondre à ce problème du débauchage et pour homogénéiser les conditions de formation dans un contexte de pénurie des qualifications, le *Training Act* de 1964 instaure les *ITB (Industrial Training Boards)* organismes à gestion tripartite (patronat, syndicats, système éducatif) dont la principale fonction est d'assurer, au niveau de chaque branche, les formations correspondant aux besoins de l'appareil productif. Sont alors établis de véritables plans de formation et instaurés des fonds de financement à partir de la taxe prélevée sur les entreprises. Mais les employeurs britanniques ont pour la plupart mal accepté cette intervention et leur opposition provoque une diminution de la taxe en 1973. Par ailleurs, si la réforme a permis un redémarrage de l'apprentissage, elle n'a eu que peu d'incidence sur la formation hors entreprise, d'autant que ce sont massivement les petites entreprises qui forment les apprentis et que celles-ci, attachées à l'image traditionnelle de la formation sur le tas, sont réticentes à l'envoi des apprentis en cours, hors de

l'entreprise, avec la perte de production que cela implique. En 1973, le gouvernement britannique crée la *Manpower Services Commission*, sous tutelle du ministère de l'Emploi, chargée de promouvoir un système national intégré de formation professionnelle. Mais ces différentes tentatives ne suffiront pas à dynamiser la formation dans un contexte de resserrement de plus en plus fort du marché du travail. Les premières mesures publiques se révèlent vite insuffisantes face au chômage croissant des jeunes. Celui-ci passe, pour les 16-24 ans, de 11,5 % en 1978 à 24 % en 1983.

VOLONTARISME PUBLIC ET RÉGULATION PRIVÉE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

L'ampleur des bouleversements intervenus au Royaume-Uni dans le champ de la formation professionnelle (au-delà de ce qui concerne les jeunes), et de l'éducation en général n'a pas d'équivalent dans l'histoire d'autres pays. S'appuyant sur un ensemble d'institutions, de dispositifs et de mécanismes de régulation nouveaux, ces bouleversements traduisent des enjeux nationaux de dimensions et de natures différentes qu'il convient préalablement de rappeler dans leurs grandes lignes.

Les objectifs explicites et implicites de la réforme se structurent autour d'une série d'enjeux qui n'épousent pas nécessairement les mêmes horizons temporels, ni des logiques convergentes. On peut les résumer de la façon suivante :

- apporter une réponse crédible et rapide au chômage des jeunes s'imposant comme un nouveau problème social majeur. Ce qui suppose un traitement social et statistique du chômage, de court terme ;

- mettre en place un nouveau système de formation professionnelle initial massif et doté de normes de codification, susceptible de se substituer à l'ancien apprentissage ;

- élaborer, à partir de cette codification des formations, des objectifs quantifiés au niveau national, d'amélioration des qualifications de la main-d'œuvre. On va voir ainsi se construire et se développer une série d'enjeux autour d'une dynamique possible de croissance endogène, dans une optique de capital humain (Steedman, 1990),

la question étant de savoir si la qualité de la main-d'œuvre et les performances économiques susceptibles d'en découler permettront de sortir de l'équilibre de bas niveau de qualification qui caractérise le Royaume-Uni (cf. *supra*) ;

- écarter du champ les syndicats. Au niveau macro-social, les enjeux de la réforme portent clairement sur la redéfinition des rôles entre acteurs : État central, autorités locales éducatives, entreprises, syndicats des salariés, organismes de formation.

Les bouleversements issus des contradictions de l'ancien système d'apprentissage et initiés par l'État au début des années quatre-vingt peuvent être interprétés à partir d'une transformation du mode de régulation antérieur. L'« ancien » système était principalement régulé par les entreprises, les syndicats de travailleurs exerçant un pouvoir de contrôle sur les marchés du travail professionnels par le biais de l'apprentissage. Le niveau de la régulation était également celui de la branche où les structures paritaires (ITB) se chargeaient de coordonner les besoins en formation de l'appareil productif, de repérer les « bonnes » pratiques d'apprentissage et de les subventionner, ou au contraire de pénaliser les entreprises ne jouant pas le jeu. Les transformations des années quatre-vingt vont conforter une logique « étatique » de formation, brisant en cela la logique professionnelle de branche antérieure (2). Il ne faut pas se tromper sur la formule « logique étatique » ; elle ne fait que mettre en avant le fort interventionnisme des Pouvoirs publics qui dicte en quelque sorte les nouvelles règles du jeu. Ces derniers se chargent de promouvoir des objectifs nationaux, de diffuser les discours accompagnant ses objectifs, de mobiliser les acteurs autour de ses objectifs, de mettre en place de nouvelles structure de régulation, d'en contrôler en partie le financement.

On peut d'emblée souligner que ces objectifs ne sont pas nécessairement aisément articulables. La visée de codification et d'amélioration des contenus en formation peut-elle s'accommoder de celle de flexibilisation qui suppose le mode d'usage le moins réglementé possible de la main-d'œuvre jeune par les entreprises ? Ces ambiguïtés que l'on retrouve dans nombre de dispositifs d'insertion professionnelle et bien d'autres pays que le Royaume-Uni, se révèlent d'autant plus fortes ici que les institutions mises en place s'appuient exclusivement sur des logiques marchandes.

Le principal programme en direction des jeunes constitue une rupture radicale avec l'apprentissage. Il s'agit du *Youth Training Scheme* (YTS), mis en œuvre en 1983, qui propose un an de formation en alternance avec un minimum de 13 semaines de cours hors entreprise. En 1986, le système s'ouvre aux sortants du système scolaire de 17 ans et la possibilité d'une seconde année de formation est offerte. Dans l'objectif de constituer un système de qualifications codifiées, des critères de standardisation ont été introduits en 1988 : obligation de 36 semaines de formation hors de l'entreprise la première des deux années de stage et 7 semaines la seconde année. Des tests pratiques sont rendus obligatoires en fin de stage. Ce nouveau dispositif introduit une rupture radicale avec la logique antérieure de l'apprentissage. Deux traits caractérisent cette rupture :

- son caractère massif : environ 400 000 entrants dans le dispositif chaque année : environ 60 % des jeunes de 16-17 ans arrivant sur le marché du travail transitent par ce dispositif. On est loin de la sélectivité de l'apprentissage qui continue de concerner à peine 50 000 jeunes sur des cohortes de 680 000 jeunes quittant le système scolaire en 1990 ; ce programme s'accompagne d'un financement lourd pris en charge par l'État (environ 1,25 milliard de livres sterling par an) ;

- la dévalorisation de statut pour le jeune qui passe d'un statut d'emploi à celui de stagiaire, un temps de formation bref (deux ans dans le meilleur des cas) se substituant au temps long de l'apprentissage (au minimum trois ans).

Le YTS reflète une grande partie des enjeux précédemment soulignés, mais aussi de leurs contradictions. Il semble qu'assez rapidement, dans l'usage qu'en font les entreprises d'une part et le peu de contrôle exercé par les Pouvoirs publics en matière de contenu de formation, d'autre part, ce soit plutôt la logique de flexibilité qui l'emporte sur celle de formation.

La démarche fondée sur les compétences constitue l'une des pierres angulaires de la réforme du système d'éducation et de formation professionnelle (cf. encadré). Dans un pays marqué par une pénurie structurelle de qualifications (3), notamment intermédiaires, elle traduit là aussi un volontarisme de l'acteur public soucieux de construire de nouvelles règles de certification. C'est la publication du Livre blanc, *A New training*

initiative, en 1981, qui va donner le coup d'envoi. Ce document à caractère programmatique souligne le rôle-clé de la formation notamment par alternance, et montre l'importance de spécifier les objectifs d'apprentissage (au sens large) sous la forme de critères de résultats indépendants du programme et même du mode d'apprentissage. À partir de là, il semble possible de créer un cadre de « critères » qui permette d'évaluer objectivement les performances individuelles, en fonction des exigences professionnelles. Des objectifs nationaux pour l'éducation et la formation des 16-21 ans sont alors traduits en termes de niveaux à atteindre (cf. *infra*).

Le système des NVQ (National Vocational Qualifications)

Créé en 1986, ce système propose un cadre de codification nationale des qualifications destiné à promouvoir une approche en termes de compétences individuelles. Une NVQ se définit comme une mesure de la compétence d'un individu à pouvoir effectuer un certain nombre de tâches selon des critères reconnus. La démarche s'établit en deux temps :

- celui de la codification (par des organismes sectoriels, les *Lead Bodies*, dirigés par des personnalités nommées par le gouvernement) des compétences requises pour accomplir chaque type d'activité professionnelle ;

- celui de l'évaluation des performances individuelles relativement aux normes de compétence pré-définies, dans une situation professionnelle donnée. Les NVQ sont regroupées par niveaux allant de 1 à 5. Le niveau 1, le plus bas, est défini comme celui de « l'accomplissement d'une grande variété de tâches, dont la plupart peuvent être des tâches répétitives et prédéterminées » (4). Le niveau 5 correspond à des critères de forte professionnalité.

Pour les jeunes entrant sur le marché du travail, qui ne peuvent donc être évalués sur leur compétence en situation de travail, des équivalences formelles sont établies de la façon suivante :

- le niveau 1 correspond à des résultats médiocres obtenus à l'examen de fin de scolarité obligatoire à 16 ans (*O'level*) ;

- le niveau 2 correspond à la réussite à l'examen de sortie de scolarité obligatoire à seize ans (CGSE) ;

- le niveau 3 correspond à la réussite à l'examen *A'level* (équivalent au baccalauréat) ;

- le niveau 4 correspond au *First degree* de l'université ;

- le niveau 5 correspond au *Second degree* de l'université.

Les piliers institutionnels de la réforme sont des structures locales nouvelles instaurées en 1991 : les 82 TEC (*Training entreprise councils*) d'Angleterre et du pays de Galles et les 22 LEC (*Local entreprise companies*) d'Écosse. Constitués en sociétés à responsabilité limitée, administrés aux deux tiers par des chefs des grandes entreprises locales (5), les TEC et les LEC disposent d'un contrat avec le gouvernement pour administrer, sur la base de critères de résultats conditionnant l'allocation optimale des ressources, les programmes publics de formation professionnelle (6) sur la base d'un budget moyen de 27 millions de livres sterling (7) en 1996, octroyé par le ministère de l'Éducation et de l'Emploi. Ils incarnent ainsi l'idée que le pilotage de la formation professionnelle doit rester la prérogative exclusive des employeurs et répondre à des besoins locaux. Mais l'un des objectifs étant de stimuler le marché local de la formation, les TEC sont eux-mêmes reliés par contrats à un ensemble d'organismes prestataires de formation dont les entreprises, en faible proportion, et les *Colleges of further education* ainsi que des organismes privés et des associations de formateurs, tous placés en situation de concurrence.

Parallèlement, pour tenter de renverser l'image négative du YTS, essentiellement perçu comme un instrument d'abaissement du coût salarial de la main-d'œuvre jeune et sans véritable contenu en formation (à l'issue des deux années de stages, 40 % des stagiaires obtenaient une formation reconnue en 1989), le gouvernement britannique remplace le YTS par le YT. Ce nouveau dispositif, placé sous la tutelle des TEC et des LEC, garantit toujours une place de stage aux 16-17 ans et maintient l'allocation de formation versée aux participants (dont les minima hebdomadaires sont fixés à 29,5 livres au-dessous de 17 ans et 35 livres à 17 ans révolus) pour un horaire de travail effectué dans l'entreprise, théoriquement fixé à 16 heures. Il comporte un volant obligatoire de formation hors entreprise (principalement dans les *Colleges of further education*) mais non codifiée en termes de contenus ou d'horaires, et surtout s'inscrit dans le cadre du nouveau système national de qualifications professionnelles. La seule « contrainte » du système est une obligation de résultat pour le TEC lui-même dont le financement est subordonné à des critères de réussite établis, entre autres, à partir du nombre de NVQ obtenu. La mise en œuvre du

YT est ainsi théoriquement reliée à une série d'objectifs nationaux de qualification des jeunes, énoncés dans le Livre blanc de 1991 : *Education and Training in the 21st century*. Deux d'entre eux sont quantifiés :

- mener 80 % des jeunes au niveau NVQ 2 (8) ou équivalent d'ici 1997 ;
- mener 50 % des jeunes au niveau NVQ 3 d'ici l'an 2000.

Il s'agit là d'un défi considérable compte tenu du fait qu'en 1993, 55,1 % des jeunes ont un niveau 2.

L'instauration d'une régulation marchande dans le champ de la formation franchit une nouvelle étape en 1991 avec l'expérimentation d'une nouvelle mesure, *Youth Credit*, destinée, à partir de 1996, à l'ensemble des jeunes sortant du système scolaire. Elle place les jeunes en situation de « consommateurs souverains », disposant d'un crédit d'environ mille livres sterling, pour acheter une formation dans l'entreprise et/ou l'organisme de leur choix ou conseillés par le TEC et par les conseillers en formation des écoles. Des structures d'information et d'orientation professionnelles des jeunes sont mises en place pour permettre au marché de fonctionner selon les règles de la transparence. Les TEC ont ainsi directement subventionné les écoles ou les *Colleges of further education* afin de développer les services d'orientation professionnelle. Certains TEC modulent la valeur du crédit-formation en fonction de la nature des formations dispensées et des organismes prestataires. Les PME sont par exemple encouragées à développer des stages de formation que le TEC subventionne grâce à des crédits-formation plus élevés.

Par ailleurs, compte tenu de critiques multiples adressées au programme YT quant au contenu de la formation dispensée, une nouvelle mesure a été mise en place en 1993 : le *Modern apprenticeship* (MA) destiné à former des ouvriers qualifiés et des techniciens au niveau 3 dans le système NVQ (équivalent d'un baccalauréat technique ou professionnel). Alors que jusqu'à présent un programme quasi unique (YTS/YT) avait soutenu une série d'objectifs dont on a souligné quelques-unes des contradictions principales, on assiste à un élargissement de la palette des outils et des normes mises en place par la politique d'insertion britannique.

Le *Modern apprenticeship* introduit donc une nouvelle filière de formation et d'accès à l'emploi qualifié correspondant en partie au vide laissé par l'effondrement de l'ancien système d'apprentissage. Il diffère de ce dernier dans la mesure où la qualification n'est pas évaluée au temps passé en formation mais au niveau de NVQ atteint. Un contrat de travail écrit est rendu obligatoire, exposant les droits et les obligations des deux parties, comportant un engagement de mener l'apprentissage à son terme. L'objectif d'une formation de niveau 3 est ambitieux compte tenu du fait qu'actuellement, seuls 5 % des stagiaires YT parviennent à ce niveau. En janvier 1997, 72 000 jeunes sont concernés.

LA POLITIQUE D'INSERTION-FORMATION PROFESSIONNELLE EN DÉBAT ET LES ORIENTATIONS DE LA PÉRIODE TRAVAILLISTE

Deux questions essentielles nourrissent actuellement le débat sur les enjeux et sur l'avenir de la politique de formation professionnelle

La première a trait au *manque de légitimité* d'un système porté par le volontarisme de l'acteur public mais dans lequel les autres acteurs, dont les entreprises concernées par les programmes de formation, restent, somme toute, faiblement impliqués, ou simplement mis à l'écart (cas des organisations syndicales).

La faible légitimité du nouveau système se traduit d'un côté par une désaffection sensible des programmes et de l'autre, par un engagement particulièrement limité et financièrement déclinant des employeurs dans le champ de la formation professionnelle. Alors que le programme YTS comptait 400 000 participants en 1989, le YT n'en compte plus que 276 000 en janvier 1992 et 230 000 en janvier 1997. Les jeunes développent en contrepartie des stratégies de poursuite d'études qui leur assurent une meilleure qualification. La dernière reprise économique à partir de 1993 confirme la baisse du nombre de participants dans chacun des deux programmes dont les financements publics sont d'ailleurs sérieusement revus à la baisse.

La seconde question porte de façon critique sur le mode de fonctionnement de cette nouvelle

régulation locale de la formation professionnelle. Il a trait plus particulièrement au mode de gestion des TEC et aux effets pervers que cette gestion engendre. Le financement public des TEC est subordonné à des obligations de résultats. Les critères d'efficacité utilisés sont construits à partir du nombre de candidats en formation, du nombre de NVQ pour cent stagiaires ayant terminé leur stage et à partir du coût de la formation. On ne tient donc nullement compte de la nature de la formation dispensée, ni de son niveau, ni du type d'organisme prestataire. Un certain nombre d'effets pervers issus de ce système ont pu être soulignés : l'effet de polarisation de l'offre de formation sur les qualifications les moins coûteuses, notamment dans les services et majoritairement au niveau NVQ 2, plutôt que sur les formations de l'industrie au niveau 3, bien que sur les besoins au niveau national soient plus grands dans ce domaine (Felstead, 1994, Jones, 1996).

L'expérience du *Modern apprenticeship* relance le débat sur la régulation de la formation professionnelle et son cadre institutionnel, notamment celui des TEC. L'hétérogénéité, d'un TEC à l'autre, dans le degré de mobilisation autour du programme et dans les modalités de son financement et de son pilotage, la difficulté à collecter des informations fiables sur les niveaux et les spécialités de formation préparée ainsi que sur les masses financières engagées par les entreprises, constituent autant de problèmes qui reposent la question d'une régulation alternative de la formation professionnelle.

Des suggestions ont été faites par des chercheurs appartenant au *Labour party* (Finn et Emmerich, 1996) visant la mise en place de nouvelles instances partenariales, destinées à construire des systèmes plus cohérents d'éducation et de formation composés de représentants des autorités locales, des entreprises privées, des établissements de formation, des services de l'emploi, ainsi que des syndicats et du secteur associatif. Cette proposition s'appuie sur l'échec du volontarisme en matière d'engagement financier des entreprises dans la formation mais elle sera finalement rejetée.

Le *New labour* a finalement choisi de conserver les TEC en concentrant ses réformes sur l'assainissement de leur gestion à travers l'instauration de normes permettant une utilisation effec-

tive élargie des réserves, la publication systématique des masses financières consacrées à la formation par les entreprises, l'engagement à réduire les coûts de gestion administrative des TEC.

Concernant l'insertion des jeunes, le programme *Welfare to work* en direction des jeunes chômeurs de 18 à 24 ans (9) et des chômeurs de longue durée annoncé par le gouvernement Blair au printemps 1997 se situe sur le registre de l'« activation » de la politique de l'emploi. La participation à la mesure (10) revêt un caractère de contrainte pour les personnes concernées qui se voient, dans le cas contraire, supprimer leur allocation de recherche d'emploi.

Mais significativement rebaptisé *New deal*, le programme ouvre une voie nouvelle à l'engagement des acteurs économiques et sociaux, explicitement sollicités par le gouvernement Blair. D'une part, ce dernier semble imposer davantage de contraintes aux employeurs : en cas de recours au dispositif, ces derniers devront ainsi signer une convention avec le Service de l'emploi stipulant un engagement de leur part : à garantir une formation débouchant sur une qualification reconnue, au cours d'une journée hebdomadaire ; à maintenir le jeune sur son poste de travail au-delà des six mois (sauf circonstances particulières supposant une justification de l'employeur) ; à ne pas utiliser ce programme pour substituer un ou plusieurs jeunes bénéficiaires à des salariés déjà en place ; à garantir au jeune un salaire au moins égal à la subvention octroyée (60 livres sterling hebdomadaires) et si possible équivalent au taux de salaire en vigueur pour le poste ou un poste équivalent.

Par ailleurs la mise en place du programme suppose un partenariat local impulsé par les TEC ou les LEC qui doivent informer les jeunes sur l'état du marché local du travail, la nature et le nombre des offres de placement disponibles. Au cours d'une période préalable de quatre mois, le jeune bénéficie des services de conseil et d'un bilan des compétences afin d'orienter sa recherche active.

Enfin, la sollicitation de l'acteur syndical jusqu'à présent écarté du champ de la politique de l'emploi et de la formation professionnelle, invite à prendre en compte une amorce d'insertion négociée. Les syndicats sont appelés à veiller au respect des conventions signées notamment sur les trois points suivants : la non-substitution avec

des travailleurs en place dont le coût salarial n'est pas subventionné ; l'application par les entreprises des taux de salaire en vigueur correspondant au poste confié ; l'engagement de l'entreprise à ce que le jeune soit prioritaire pour occuper l'emploi en question, une fois achevée la durée du programme (six mois).

Le *Trade Union Congress* a de son côté mis au point une charte de garanties de ces emplois créés, dont les points forts concernent :

- le statut des jeunes ; le TUC revendique des contrats de travail garantissant un minimum de protection sociale (ce qui signifie notamment des durées hebdomadaires ouvrant droit à ce minimum) ;
- le droit pour les syndicats de représenter ces salariés ;
- l'octroi d'une formation dans l'entreprise sur les règles de sécurité ;
- l'accès à une formation débouchant sur une certification reconnue par l'entreprise en complément de l'emploi.

Le problème est celui d'une délicate conciliation entre une logique d'insertion contrainte et une logique d'insertion plus négociée (11). La contrainte (12) risque d'engendrer une pression forte (recherchée) sur le jeune chômeur enclin à accepter trop rapidement n'importe quel type d'emploi ; d'autant que la solution du maintien dans la formation à plein temps est peu avantageuse financièrement pour le jeune, au moins à court terme. La logique d'insertion négociée qui vise à contrebalancer cet effet est, d'une part, conditionnée par la présence syndicale dans l'entreprise, et d'autre part, subordonnée au fait que les syndicats obtiennent des garanties de non-substitution sur la nature de l'emploi occupé.

CONCLUSION

Le cas britannique nous permet donc de souligner la forte ambiguïté du principal dispositif d'alternance en direction des jeunes, qui est à la fois porteur d'une dimension de flexibilisation du rapport salarial et d'un projet d'amélioration des qualifications dans un contexte de régulation marchande de la formation. Cette ambiguïté rejaillit sur la difficulté à légitimer les statuts spécifiques créés par ces dispositifs : récurrence des dénonciations de l'absence ou de la faiblesse de la formation dispensée, comportements de « fuite » des jeunes optant désormais résolument pour la poursuite d'études.

Le modèle d'alternance dont les vertus sont amplement louées au niveau communautaire, à la fois comme modèle cognitif (forme intégrative des savoirs et des savoir-faire) et comme modèle social de construction de la qualification (processus d'explicitation et de partage des responsabilités entre partenaires), semble en partie hypothéqué. La première difficulté qu'il rencontre est celle d'un engagement structurel des acteurs sociaux dans la définition des normes de qualification et d'insertion ; la seconde tient à la relative faiblesse des pouvoirs publics qui ne se donnent que bien peu les moyens de contrôler l'usage réel des dispositifs par les entreprises. L'absence de compromis stable sur les normes de l'alternance rejaillit sur les jeunes les plus en difficulté, exclus de fait des dispositifs les plus proches de l'emploi.

La période récente ouvre toutefois de nouvelles perspectives. Il n'est pas exclu que le programme *New deal* permette d'amorcer un processus de négociation dans l'entreprise sur les statuts d'emploi de catégories d'actifs jusqu'à présent dotés d'un pouvoir de négociation et de représentation syndicale quasi inexistant. Le champ des dispositifs de la politique de l'emploi pourrait ainsi être l'un des points d'appui d'un certain renouveau des relations professionnelles au Royaume-Uni.

Florence Lefresne
Institut de Recherches Économiques et Sociales

NOTES

(1) Cf. dans ce même numéro l'article d'A. Lattard.

(2) La plupart des ITB seront supprimés, à partir de 1981, en grande partie pour écarter les syndicats de la régulation de ce champ.

(3) En 1988, seuls 33 % des travailleurs britanniques ont une qualification reconnue contre 66 % en Allemagne et un peu plus de 50 % en France (enquête OCDE 1989).

(4) Ce niveau n'a pas d'équivalent en Europe.

- (5) Le dernier tiers est constitué de représentants du monde éducatif, associatif ou plus rarement syndical. Le directeur est choisi parmi les membres du conseil d'administration. Celui-ci est d'ailleurs auto-constitué à partir de la communauté locale des chefs d'entreprise, sans être élu ni responsable devant elle.
- (6) Il s'agit du programme en direction des jeunes (YTS devenu YT en 1990) et du programme en direction des adultes chômeurs (*Training for work*).
- (7) Si le TEC ne parvient pas à gérer efficacement ce budget, il peut être victime d'une banqueroute ; ce fut le cas du TEC du *South Thames* en décembre 1994.
- (8) Le niveau 2 correspondrait en France à un niveau inférieur au niveau 5.
- (9) On notera que la suppression du YT, fortement discrédité, laisse un vide pour les plus jeunes (moins de 18 ans) n'ayant pas accès au nouveau dispositif, qui certes, sont de moins en moins nombreux à sortir précocement du système éducatif (71 % des 16-17 ans sont encore en éducation à plein temps en 1997), mais qui sont dotés des niveaux de formation les plus faibles. Aussi, le gouvernement britannique a-t-il décidé de substituer au YT un nouveau programme, destiné aux 16-18 ans, le *National Traineeship*, sur le même schéma que le *Modern Apprenticeship* en ce qui concerne sa forme contractuelle, mais visant un niveau de qualification inférieur.
- (10) Il existe cinq possibilités pour le jeune bénéficiaire : un emploi dans une entreprise subventionnée à hauteur de 60 livres sterling par semaine ; un placement pendant un semestre au sein d'une équipe chargée de projets touchant à l'environnement, associé à une rémunération de 15 livres par semaine s'ajoutant à l'allocation de recherche d'emploi ; le placement dans une organisation bénévole avec maintien de l'allocation de recherche d'emploi ; une formation à plein temps avec maintien de l'allocation de recherche d'emploi (pour les jeunes de faible niveau de qualification) ; et enfin, l'accès à un emploi indépendant subventionné pendant six mois.
- (11) En creux se pose le problème de savoir quels seront le contenu des conventions et les formes de contrôle de ces dernières dans les entreprises et les secteurs où les syndicats sont faibles, absents ou peu convaincus par la nécessité d'investir un terrain revendicatif assez neuf.
- (12) La décision prise par le gouvernement de Tony Blair, en avril 1998, d'offrir un réveil-matin à l'ensemble des jeunes chômeurs participe ici d'une logique symbolique culpabilisante particulièrement forte.

BIBLIOGRAPHIE

- ASHTON D., MAGUIRE M., SPILSBURY, M. (1990). – **Restructuring the Labour Market, the implication for Youth**, R.M. Blackburn and K. Prandy (eds), Cambridge, 230 p.
- CAMPINOS-DUBERNET M., GRANDO J.M. (1988). – Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens. *Formation Emploi*, n° 22, p. 5-29 (La Documentation française).
- FELSTEAD A. (1994). – Funding Government Schemes : Mechanisms and Consequences. *British Journal of Education and Work*, vol. 7, n° 3, September, p. 21-37.
- FINEGOLD D., SOSKICE D. (1990). – The Failure of Training in Britain, Analysis and Prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 4, n° 3, p. 21-53.
- FINN D., EMMERICH M. (1996). – **Education training and regional policy, Regeneration through work**, Working Paper n° 1. Manchester : CLES.
- JONES M. (1996). – **TEC performance considered**, miméo, School of Geography, University of Manchester, 41 p.
- LEFRESNE F. (1992). – Systèmes de formation professionnelle et insertion des jeunes : une comparaison France-Royaume-Uni. *La Revue de l'IRES*, n° 9, printemps-été, p. 3-38.
- LEFRESNE F. (1998). – La mise en place d'un *New Deal* en faveur des jeunes et des chômeurs de longue durée. *Chronique Internationale de l'IRES*, n° 51, mars, p. 17-22, repris in **Problèmes économiques**, n° 2.575, 1^{er} juillet 1998, p. 28-32.
- LEFRESNE F. (1999). – **Systèmes nationaux d'insertion professionnelle et politiques publiques en direction des jeunes : une comparaison européenne**. Thèse pour le doctorat, Paris I, 594 p.
- LINDLEY R.M. (1996). – The School-to-Work Transition in the UK. *International Labour Review*, vol. 135, n° 2, p. 171-195.
- MARSDEN D., & RYAN P. (1990). – Institutional Aspects of Youth Employment and Training Policy in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, vol. 28, p. 351-370.
- MARSDEN D. (1998). – Apprentissage, le phénix renaît-il de ses cendres ? La formation professionnelle en Grande-Bretagne. *Formation Emploi*, n° 61, p. 35-57.
- MEAGER, N. (1999). – Concentration et déclassement : les stratégies des employeurs et le marché du travail des jeunes au R-U. *La Revue de l'IRES*, n° 31, 1999/3, p. 137-174.
- RAINBIRD H., TANGUY L. (1995). – Institutions et marché au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne. In A. Jobert, C. Marry, L. Tanguy (dir.), p. 151-172.
- STEEDMAN H. (1990). – Improvements in Workforce Qualifications : Britain and France 1979-1988. *National Institute Economic Review*, August, p. 50-61.

NOTE DE SYNTHÈSE

Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective

Lucie Tanguy

Les enseignements professionnels et techniques sont récemment devenus un sujet d'investigation à caractère plus scientifique que normatif. Les caractéristiques de cet enseignement, ancré dans le présent et constamment sommé de se projeter dans le futur, ont favorisé le développement d'un type d'études soucieuses de s'inscrire dans le débat social. C'est pourtant en se dégageant de celui-ci que les chercheurs en sciences sociales sont progressivement parvenus à construire des questionnements et des schémas d'intelligibilité d'une réalité façonnée par des conflits. Ces derniers sont, pour une large part, dus au statut particulier que revêt la formation professionnelle des ouvriers, des employés et des techniciens en France : son intégration dans l'appareil scolaire. Il faut attendre les années 1980 pour voir se constituer un milieu d'échanges entre chercheurs, administrateurs et pédagogues sur ce domaine. Certes, des travaux ont été menés antérieurement, dont certains font encore référence ; mais leur petit nombre, la diversité de leurs orientations ont été des obstacles à leur diffusion et à leur réception. Parce qu'ils n'ont pu constituer un corpus de connaissances et de propositions à portée relativement générale, ils sont restés le fait des spécialistes*.

Au cours de la décennie 1980, les enseignements professionnels et techniques ont fait l'objet de réformes répétées, pour la plupart en prolongement de celles impulsées durant les deux décennies précédentes, et qui concernent aussi bien les contenus d'enseignement (redéfinis à partir des référentiels), que les diplômes (la création du baccalauréat professionnel par exemple), les modes de recrutement des enseignants, l'instauration de toutes sortes de stages en entreprise, etc. Ces interventions politiques, souvent élaborées en réponse aux évolutions sociales et démographiques – et au nom

* Je remercie très vivement tous ceux qui m'ont aidée à améliorer une première version de ce texte : J.-C. Forquin et A. Robert (Revue française de pédagogie) pour leurs conseils rédactionnels ; J.-P. Briand et G. Brucy pour les informations, corrections et suggestions qu'ils m'ont apportées et V. Troger qui m'a assistée dans toutes les phases de ce travail depuis la collecte des données jusqu'à leur interprétation.

de la valorisation de ces enseignements – se traduisent par leur mise à parité avec l'enseignement général, qui reste le modèle de référence. C'est dans ce contexte que des historiens et des sociologues vont se rencontrer, après avoir cheminé dans leurs disciplines respectives, et former un petit cercle d'échanges et de coopération. Le numéro spécial de la revue *Formation et emploi* (1989) peut être considéré comme une illustration de cette rencontre d'intérêts d'historiens et de sociologues pour explorer un chantier que Pierre Caspard, Directeur du Service Histoire de l'éducation à l'INRP, estimait encore déserté à cette date. La mise en perspective proposée ici n'est évidemment pas exempte de subjectivisme puisque l'auteur de cette « note de synthèse » est l'un des acteurs de ce petit milieu de recherche.

Le parti pris adopté dans cette note est celui d'un chercheur soucieux de faire état, non pas seulement des résultats établis, mais des problématiques, des cadres théoriques et des procédures d'investigation qui ont été mis en œuvre. La délimitation du corpus retenu peut prêter à discussion. Elle concerne les enseignements techniques et professionnels, aujourd'hui dispensés dans les lycées techniques et professionnels (ou, pour des périodes antérieures, dans des institutions qui seront caractérisées au fil de l'exposé) à l'exclusion des écoles d'ingénieurs par exemple. La quasi totalité de ces institutions se rattachent au ministère de l'Éducation nationale, à l'exception des écoles d'entreprises et de l'AFPA dont il est fait mention. C'est dire que j'ai écarté les enseignements qui ont été dispensés, ou le sont encore, par des organisations catholiques ou par les ministères de la santé, de l'armée, de la marine, des beaux-arts, etc. L'enseignement agricole est signalé pour ses particularités, mais pas examiné dans ses différents aspects. Une autre difficulté tient à l'absence d'accord entre les auteurs pour distinguer ce qui peut être qualifié de recherche, d'étude ou d'expertise, ou pour sélectionner les analyses les plus significatives. Ici l'effort de structuration de la recherche est sans cesse contrecarré par la force de la demande sociale. Il en résulte que l'effet de cumul et de condensation de la recherche demeure relativement indéterminé et soumis à controverse. Toutefois, j'essaierai, à ma manière, de tenir les exigences que J.-C. Forquin (1996) attribue à cet exercice : celles de clarification, d'exhaustivité mais aussi d'évaluation critique nécessaire à la dynamique de la recherche. Je tenterai également de mettre en relation les travaux réalisés par les historiens et les sociologues de l'éducation et du travail afin d'échapper aux découpages institutionnels et de pouvoir donner un aperçu de la recherche en acte et de la diversité de celle-ci.

HISTOIRE ET CONNAISSANCE DES INSTITUTIONS

En histoire, ce sont les approches à caractère sociologique qui ont produit les analyses les plus instructives sur la mise en place des institutions d'enseignement technique et professionnel, les conditions dans lesquelles celles-ci se sont effectuées et leur évolution sur des temps longs. Elles ont inversé la perspective qui présidait aux premières rétrospectives réalisées par des auteurs qui étaient aussi des promoteurs de ces enseignements : J.-P. Guinot (1946), R. Leblanc, inspecteur général de l'Instruction publique (1905), P. Astier, député qui a donné son nom à une loi organique sur l'enseignement professionnel (1919). De ce fait, les analyses qu'ils ont produites sont inséparables des visées normatives qu'ils poursuivaient.

A. Léon (1968) est un des premiers à affirmer qu'une histoire de l'éducation technique ne peut se limiter aux questions d'organisation de l'enseignement puisqu'elle est étroitement solidaire de l'histoire économique et sociale, de l'histoire du travail notamment. Aussi a-t-il jugé utile de présenter, à propos de chacune des grandes périodes considérées, les principaux aspects du contexte socio-économique. Toutefois l'histoire de l'enseignement technique qu'il présente, reste encore arrimée aux faits les plus immédiatement perceptibles : les lois, les idées, les doctrines. B. Charlot et M. Figeat (1985), eux, procèdent à une rétrospective de la formation des ouvriers sur deux siècles à partir des formes que celle-ci revêt dans la période contemporaine afin de comprendre comment celles-ci se sont construites. Cette perspective les conduit à adopter des interprétations très générales, qui ont été ensuite très discutées. Ces tableaux ont fourni, aux générations suivantes, des repères chronologiques sur des temps longs et ont suscité d'autres voies d'investigation.

Au cours de ces deux dernières décennies, les chercheurs ont abandonné cette façon de faire pour privilégier des études plus circonscrites dans le temps et dans l'espace. Cette poursuite d'une connaissance plus circonstanciée des institutions d'enseignement professionnel et technique s'est heurtée à toutes sortes d'obstacles qui n'ont pu être levés que progressivement. Le premier tenait au caractère indéterminé du statut des premiers établissements dont la création relevait d'initiatives extrêmement diverses et s'appuyait sur des ressources financières variées. L'absence, jusqu'aux années 1890, d'administration exerçant un contrôle sur ces établissements et imposant du même coup des réglementations en matière de recrutement d'élèves et de personnel enseignant n'a pas facilité la tâche des historiens qui ont recours aux archives disponibles à l'échelle locale ou nationale. À cet ordre de difficultés tenant au caractère indéterminé et erratique des premières formes d'enseignement s'ajoutent celles afférentes à l'incertitude des connaissances en matière d'emplois et de division du travail jusqu'au milieu du 20^e siècle. Or, les débouchés professionnels constituent, avec la caractérisation sociale du recrutement, le principal critère différenciateur de ces enseignements. C'est pourquoi la majorité des travaux s'en sont tenus à distinguer deux grands niveaux de formation aux emplois de l'industrie et du commerce pour la période allant du milieu du 19^e siècle au début du 20^e siècle. Un premier niveau concerne la formation des « sous-officiers de l'armée industrielle », qui est aujourd'hui nommé l'encadrement dans des fonctions de production et de commercialisation ou encore les chefs de petites et moyennes entreprises ; un deuxième niveau concerne la masse de l'armée industrielle dont le travail est considéré comme non qualifié (selon la terminologie en usage aujourd'hui) ou reposant sur une qualification acquise par l'exercice de l'activité de production elle-même. De fait, la connaissance de ces formes d'enseignement s'est clarifiée par la multiplication des études monographiques qui se sont, à l'observation des faits, affranchies des grilles d'analyse proposées par des auteurs. C'est ainsi que la thèse de la « crise de l'apprentissage » a pu entraver, durant près d'un siècle, l'analyse de la prolongation de la scolarité obligatoire consécutive aux lois sur le travail des enfants et des apprentis (faites à partir de considérations morales telles que l'influence des comportements ouvriers dans l'atelier sur la socialisation des apprentis) et surtout masquer cette réalité première : la disparition du rôle que jouait l'atelier artisanal comme matrice d'ascension sociale (Y. Lequin, 1989).

Parmi ces études monographiques d'établissements d'enseignement technique du premier niveau, on citera l'exemple de l'école d'apprentissage du Havre (P. Rougier-Pintiaux, 1983), l'École Diderot (Y. Legoux, 1972), l'École municipale professionnelle de Nantes et l'École municipale professionnelle de Reims (J.-M. Chapoulie, 1989). Ces deux dernières études, centrées sur la création d'établissements dans les grandes villes, font apparaître les réseaux de relations qui sont à l'origine de ces créations, les conditions de réalisation et de maintien durable des établissements créés (comme les soutiens politiques, la personnalité et les réseaux d'appartenance de leurs fondateurs), ainsi que la forme et le degré de participation du patronat à ces entreprises (qui, souvent, est plus politique que financière). Les cours de pré-apprentissage créés au début du 20^e siècle sont un exemple d'établissements du deuxième niveau destiné aux enfants « abandonnés à la rue » entre la fin de la scolarité obligatoire et l'âge usuel d'entrée en apprentissage ou au travail, dans les grandes villes. L'étude de la création de ces cours montre bien la nécessité de ne pas séparer les monographies locales et les analyses d'ensemble et d'accorder une grande attention à l'action des fonctionnaires moyens (les inspecteurs par exemple) qui font la liaison entre les directions nationales et les unités locales. Elle confirme également que le début du 20^e siècle est, en dehors de toute réforme législative, une période d'extension importante de la scolarisation prolongée accessible, sous des formes variées, à diverses fractions des classes populaires (J.-P. Briand, 1989). C'est à ce même type d'analyse que G. Bodé et P. Savoie se sont livrés à propos des enseignements techniques et intermédiaires (1995). Leur enquête sur l'installation et la mécanisation des ateliers des écoles techniques de niveau post-élémentaire met en évidence, à côté des facteurs liés à l'évolution sociale et productive, l'importance des données propres à l'institution scolaire et aux conditions d'existence des établissements. Ces travaux rejoignent donc ceux des sociologues pour montrer la fécondité heuristique des approches centrées sur les établissements, « ces grands oubliés de l'histoire » (P. Savoie, 1998).

Les analyses de J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie (1992) ont été décisives sur deux points principaux : elles inversent l'idée commune selon laquelle l'évolution de la scolarisation obéit à une demande sociale en montrant que cette évolution résulte d'une offre d'établissements ; elles font également voir comment la différenciation entre enseignement général et enseignement technique s'est progressivement accomplie – corrélativement à l'extension de l'enseignement post-obligatoire – à partir de décisions, d'événements, qui ont conduit à préférer ces arrangements à d'autres possibles contenus dans les situations examinées. D'autres angles d'approche ont été retenus pour mettre au jour des aspects trop souvent ignorés sur les politiques d'offre d'éducation : les conditions de la création et du financement des établissements scolaires au niveau d'une ville sur une longue période, par exemple (M. Suteau, 1999). Il apparaît ainsi que le point de vue des collectivités locales se définit moins par rapport à la continuité des cursus ou la définition des programmes qu'en fonction d'éléments variables comme la situation politique et économique locale, un contexte institutionnel propice ou non à des créations scolaires, etc.

La création d'un enseignement professionnel intégré dans l'appareil scolaire et ses vingt premières années d'existence (1939-1959), sont l'objet privilégié par V. Troger (1990, 1989) ; les établissements qui en dépendent se nomment d'abord Centres de formation professionnelle, puis Centres d'apprentissage (CA) et aujourd'hui Lycées professionnels (LP). Pour cet auteur,

ces faits ne peuvent être compris que rapportés aux modes d'organisation du travail qui caractérisent les différents secteurs d'activité économique et au caractère exceptionnel des rapports politiques de cette période marquée par la guerre, un gouvernement de collaboration avec la puissance occupante, la résistance à celle-ci et les réformes qu'elle a impulsées. De fait, les objectifs assignés à cette formation résistent au changement de statut de l'institution dans laquelle elle s'effectue : une préparation aux métiers des principales branches industrielles assortie d'une prolongation de l'instruction générale. Ce processus se matérialise avec la loi de 1943 qui confère à l'État le monopole de l'organisation des examens et de la délivrance des diplômes et avec la création des centres de formation professionnelle ou d'apprentissage et de jeunesse entre 1941 et 1943 (au nombre de 850, accueillant environ 50 000 élèves tandis que le nombre d'inscrits aux cours professionnels se situe autour de 185 000) ; ce processus se poursuit avec la création en 1946 des établissements de formation des maîtres, les ENNA, et enfin avec celle d'instances nationales tripartites chargées de la définition des diplômes, les Commissions nationales, en 1946. Selon l'auteur, le caractère singulier de ces événements n'a fait qu'accélérer un mouvement d'homogénéisation et d'intégration progressives des modes de formation des ouvriers dans le système éducatif négocié avec le patronat, plus particulièrement avec le patronat de la métallurgie durant les années précédentes.

La mise en école de la formation professionnelle des ouvriers et des employés ne s'est pas accomplie sans débats et sans obstacles, comme le laissent voir le maintien de l'apprentissage en entreprises dans certains secteurs et l'appel récurrent à sa restauration qui sera analysé plus loin. Pourtant une congruence d'intérêts, une forte croyance dans le progrès et dans la rationalité technique (P. Naville, 1948) vont sous-tendre le développement des CA, la poursuite de leur intégration dans l'appareil scolaire sous la forme des CET (collèges d'enseignement technique) d'abord et des LP (lycées professionnels) ensuite. C'est naturellement à la même période que les sociologues découvrent cet enseignement sous les traits négatifs qu'il a acquis corrélativement à cette intégration progressive qui s'est faite au sein d'un système hiérarchisé.

Cette rétrospective de l'histoire des institutions d'enseignement technique et professionnel, corrige la vision unifiante produite par une histoire conventionnelle effectuée à partir des lois, des règlements et des débats politiques. Établie à partir d'investigations empiriques menées sur des établissements situés dans diverses régions et durant de longues périodes, elle montre l'absence de discontinuité radicale entre établissements primaires supérieurs et établissements techniques. C'est ainsi que la création entre 1892 et 1900 du premier réseau d'établissements techniques résulte d'un simple transfert au ministère du commerce de certains établissements primaires supérieurs ; dans les années postérieures, et jusqu'en 1943, ce seront moins souvent des établissements entiers que des groupes de sections qui seront transférés du primaire supérieur au technique. L'analyse critique des statistiques menée par J.-P. Briand et J.-M. Chapoulié (1987) souligne que la correspondance entre des formes de scolarisation homogènes et des catégories d'établissements définis par leur statut administratif est problématique : certaines écoles comme les EPCI (écoles professionnelles de commerce et d'industrie) réunissent en leur sein des formes de scolarisation aussi différentes que l'apprentissage d'un métier manuel sanctionné par un CAP et la préparation au concours d'entrée dans une école d'ingénieurs (les arts et métiers) ; récipro-

quement des écoles de statuts formellement distincts assurent des formes de scolarisation très proches (sections professionnelles des CC et, surtout, des EPS, écoles de métiers, EPCI, ENP). De ce travail réflexif sur la production des statistiques considérée comme une activité des agents de l'institution, il apparaît que celles-ci ne peuvent être prises comme une mesure infaillible du développement de la scolarisation. Le caractère problématique du sens des statistiques est particulièrement notable pour l'enseignement technique jusqu'en 1940 mais n'est pas totalement levé pour les années ultérieures. L'analyse des « statistiques scolaires comme représentation et comme activité » (J.-P. Briand, 1979) est d'une portée générale évidente.

La première étude proprement sociologique qui ait fait date et qui fait toujours référence est incontestablement celle de C. Grignon (1971). Elle se distingue par l'ampleur et la diversité des observations recueillies au moyen d'approches combinées ainsi que par la force du cadre d'analyse proposé. L'enquête par questionnaire auprès de 3 406 élèves des CET de l'académie d'Orléans croisée avec une démarche ethnographique inspirée par le *Guide d'étude directe des comportements culturels* de M. Maget et des entretiens avec le personnel enseignant permettait d'embrasser un certain nombre de faits tels que : les cursus scolaires, les projets professionnels, les rapports des jeunes avec le métier et avec l'école aussi bien que la tenue vestimentaire et corporelle, l'organisation de l'espace ou le comportement pédagogique des maîtres. L'analyse faite de cet ensemble de dimensions procède d'une réflexion sur la reconnaissance du fait technique dans son rapport au fait social ou des relations entre technique et culture qui conduit l'auteur à ramener systématiquement les phénomènes étudiés à leur dimension symbolique. Selon ce point de vue la formation professionnelle au métier ne peut être dissociée de la moralisation qui lui est attachée. Ainsi la fonction des CET est-elle considérée comme la formation d'intermédiaires techniques entre les OS et les cadres ou la maîtrise qui doivent assurer la communication et la collaboration morale entre ces groupes. Pour ce faire, ils doivent acquérir les qualités intellectuelles et l'habitus moral attachés à cette fonction d'intermédiaires. C'est ainsi que l'organisation disciplinaire des CET est comparée à celle des « institutions totales », « la rigueur des sanctions, le recours à des techniques paramilitaires de dépersonnalisation et de dressage... (sont dits avoir) pour but de faire acquérir aux apprentis des habitudes d'obéissance et le respect de l'ordre ». De même, les enseignants d'atelier, anciens ouvriers, sont-ils caractérisés comme « les instruments les plus efficaces de la moralisation des apprentis ». Autrement dit, cette analyse sociologique, arrimée aux thèses de l'école reproductrice de la structure sociale, appliquée aux CET, produit une vision très déterministe et fonctionnaliste délestée de toute vérification empirique utilisant les faits observés. Pour l'essentiel, ce type d'analyse consiste à présumer que les mécanismes décrits (inculcation, moralisation...) ont bien les effets que la logique de l'analyse leur prête. Mais comment prouver l'existence d'effets (conservateurs ou autres) propres à l'expérience de la scolarisation compte tenu de la quasi-impossibilité de séparer celle-ci des autres dimensions de l'expérience sociale (familiale, professionnelle, politique, etc.) ? Le succès de cet ouvrage tient sans doute au fait qu'il formalisait avec beaucoup de vigueur une propension des chercheurs à ramener les institutions d'enseignement technique et professionnel à une ou des fonctions déterminées et spécifiques. Alors que la majorité des études menées sur ces institutions, à cette date et encore aujourd'hui, privilégient la préparation à l'emploi, C. Grignon inversait cette façon de voir en conservant le même raisonnement sociologique. C'est en réaction à cette simplification excessive

que j'aborderai, quinze ans plus tard, une autre analyse des lycées professionnels à partir d'une étude centrée sur ses enseignants, leur morphologie sociale, leurs comportements professionnels et pédagogiques, leurs représentations des élèves et celles de leur métier (L. Tanguy, 1991). D'une manière générale, la critique des théories de la reproduction induira un basculement des recherches vers des études empiriques privilégiant l'observation des pratiques au quotidien et, dans la majorité des cas, sur des situations circonscrites.

Bien que cette mise en perspective se limite au domaine des institutions relevant de la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, il convient de mentionner quelques recherches significatives : sur les écoles d'entreprises, qui ont été relativement nombreuses en France jusqu'au milieu des années 1960 et qui commencent à être connues (G. Balasz, J.-P. Faguer, 1987, P. Benoist, 1998, N. Hatzfeld, 1989, C. Gallet, 1995, E. Quenson, 1999) ; sur des institutions placées sous l'autorité du Ministère du Travail, comme l'AFPA qui diffère des institutions centrales par son organisation, le recrutement de son personnel et de son public ainsi que par sa didactique (B. Bonnet, 1999), différences qui permettent, au moyen de la comparaison, d'élaborer une grille d'interrogations potentiellement applicables à l'investigation de cas variés. Les institutions d'enseignement agricole sont un autre exemple dont l'analyse devrait être intégrée dans cette perspective d'ensemble à construire. Cet enseignement, qui accueille environ 160 000 élèves, reste pourtant plutôt méconnu du grand public et des universitaires. Les recherches qui s'y appliquent constituent, tout comme leur objet, un domaine spécialisé. Les échanges entre les milieux de recherche ne s'effectuent guère plus que les passages entre les systèmes d'enseignement. Sans doute faut-il voir là un des effets de l'histoire qui a creusé un fossé entre un appareil éducatif qui n'a cessé d'intégrer et de mettre en système des formes d'enseignement à l'origine très éloignées (J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, 1992) et un ensemble d'autres institutions, elles aussi diversifiées, qui se sont progressivement articulées entre elles mais non avec les formes centrales. L'identité sociale de l'enseignement agricole n'est pourtant pas aussi déterminée que son nom le laisse entendre. Le recrutement tout comme le devenir des élèves qui l'ont fréquenté ont fait dire à F. Cardi (1989) que cet enseignement se présentait comme une institution scolaire carrefour. Une part importante de sa population n'est, en effet, pas issue de l'agriculture et ne se destine pas au métier d'agriculteur. Selon M. Boulet (1997), cette identité résiderait dans la préservation d'un ancrage dans le monde professionnel agricole qui s'est élargi avec le développement des industries agro-alimentaires : « l'enseignement agricole a préservé son originalité, avec des établissements installés sur des exploitations agricoles, des programmes adaptés aux réalités régionales, des diplômes spécifiques, un personnel enseignant où des ingénieurs ont un rôle déterminant d'articulation avec le milieu professionnel, tout ceci étant placé sous la tutelle du ministère de l'Agriculture ». La loi de 1960 introduit une rupture dans cet ordre social en cherchant à concilier deux mouvements : une mise en cohérence de l'enseignement agricole avec le système scolaire placé sous l'autorité du ministère de l'Éducation nationale et une volonté de maintenir ses spécificités. En définitive, si cet enseignement a, pour une part, épousé durant ces trente dernières années la forme scolaire, il reste caractérisé par ses liens avec les entreprises et les milieux professionnels (*Formation/emploi*, 1997, n° 57).

Formation, carrières et mobilité sociale

À quelles carrières ces enseignements conduisaient-ils ? Ont-ils été des instruments de mobilité sociale ? Ces questions font l'objet de débats entre historiens, sociologues et enseignants, ces dernières années notamment. Mais les travaux disponibles abordant ces questions sont relativement rares pour pouvoir y apporter des réponses contrôlées. Aussi les études de type monographique menées sur des écoles techniques et sur la longue durée comme celles d'Y. Legoux (1972), de C. R. Day (1991) et d'E. Quenson (1999) sont-elles particulièrement précieuses. De fait, l'étude d'une École municipale d'apprentis, fondée en 1873 à Paris, qui deviendra le Lycée Technique municipal Diderot en 1966, fait apparaître que cet établissement est resté majoritairement fréquenté par des jeunes de milieu ouvrier jusqu'en 1962, date de réalisation d'une enquête (portant sur 512 élèves) qui cherchait à vérifier si les observations faites en 1950 sur la promotion sociale des anciens élèves (à partir d'une population de 842 élèves) de cet établissement étaient encore vraies. La première enquête (1950) montrait que si 60 % de ces anciens élèves avaient commencé leur carrière comme ouvriers, ils étaient moins de 10 % à l'être encore au moment de l'enquête, alors que plus de 20 % occupaient des emplois de techniciens et plus de 40 % des fonctions de cadres moyens et de cadres supérieurs. La deuxième enquête constatait que les premiers emplois occupés par les anciens élèves interrogés (en 1962) avaient été, pour 21 % d'entre eux des emplois d'ouvriers ou de contremaîtres, pour 36 % des emplois de dessinateurs, pour 30 % des emplois de techniciens et pour 4 % des emplois d'ingénieurs. Six ans plus tard, ils se répartissaient entre ces différentes catégories de la manière suivante : 10 % d'ouvriers ou de contremaîtres, 34 % de dessinateurs, 31 % de techniciens et 12,7 % d'ingénieurs. Autant de faits qui illustrent le rôle joué par ces établissements dans la promotion sociale au moins jusqu'au milieu des années 1960, date qui est, nous dit Y. Legoux, la fin d'une histoire, celle entreprise depuis 1870 pour forger un enseignement technique et professionnel largement autonome vis-à-vis des enseignements généraux secondaires.

De même, l'étude des Écoles d'arts et métiers, qui porte sur cinq générations, laisse voir, à la date de l'enquête, qu'en dépit de ce que disaient les textes officiels, « seule une minorité de leurs élèves (10 %) sont restés, au 19e siècle, dans les fonctions inférieures de contremaîtres, ouvriers qualifiés ou dessinateurs. Inversement, presque la moitié de leurs anciens élèves ont terminé leur carrière au sommet de la hiérarchie professionnelle. À cette réussite collective, il faut ajouter les très brillantes réussites individuelles de nombreux "gadzarts" qui ont inscrit leur nom dans l'histoire de l'industrie française » (C. Day, p. 351). E. Quenson observe lui aussi que les apprentis de l'école Renault connaissent une mobilité exceptionnelle jusqu'au tournant des années 1960. Formés à des emplois d'ouvriers qualifiés, la très grande majorité des apprentis entrés entre 1930 et 1950, ont pu accéder à des fonctions d'encadrement technique intermédiaire ou supérieur.

Sans pouvoir généraliser les résultats de ces observations, il nous semble pouvoir néanmoins affirmer que les enseignements technique et professionnel ont constitué, jusqu'à ces trente dernières années, des voies d'accès aux études prolongées et des filières de promotion sociale pour les enfants des classes populaires. Cet ensemble de constats a étayé l'opinion selon laquelle ces enseignements, qui étaient agencés en un système auto-

nomé avec sa direction, sa hiérarchie, ses normes, ont connu un âge d'or qui aurait disparu avec l'achèvement de leur intégration dans l'appareil scolaire sous des formes de scolarisation destinées aux élèves ne pouvant prétendre aux filières d'enseignement général. Mais ce point de vue ne rend pas compte de l'incapacité de ce système, organisé sur la seule dimension technique du monde du travail coupé de ces dimensions sociales et culturelles, à conférer des dispositions à gouverner ce monde afin de former des élites capables de rivaliser avec celles formées par les grandes écoles scientifiques ou commerciales.

Les CA et CET ont également constitué des lieux de promotion ouvrière jusqu'au début des années 1970 environ. En témoigne l'origine des enseignants des lycées professionnels qui étaient, jusqu'à cette date, en très grande majorité des anciens ouvriers titulaires de diplômes professionnels (CAP et BP) pour qui l'accès à l'enseignement représentait la promotion qu'ils n'avaient pu obtenir dans l'industrie (L. Tanguy, 1991a). De fait, une exploitation de l'enquête FQP (Formation, qualification et promotion, INSEE, 1970) réalisée par A. Kieffer, laisse voir que la majorité des jeunes titulaires d'un CAP, entrés au travail entre 1954 et 1957 et actifs en 1970, ont occupé un premier emploi d'ouvrier qualifié (43,7 %) et qu'en 1970, 22,5 % occupent encore ce type d'emplois mais 22 % occupent des fonctions d'encadrement intermédiaire. C'est dire que la détention d'un diplôme professionnel autorisait une réelle mobilité durant ces trente dernières années d'après-guerre qui ont été marquées par une croissance économique exceptionnelle (2). Autant de faits qui devaient être rappelés pour signifier qu'à cette date, ces institutions n'étaient pas des instances de relégation comme le prétendaient les théories de la reproduction construites plutôt à partir de présupposés que de faits établis. Ces enseignements perdront cette capacité avec la massification d'une poursuite des études générales érigée en politique avec le mot d'ordre « 80 % d'une classe d'âge au niveau bac ».

CONTENUS DE FORMATION, CERTIFICATIONS ET DIPLÔMES

On distingue aujourd'hui en sociologie de l'éducation un courant de recherche nommé sociologie des curricula dont la paternité est souvent attribuée à Michael Young – parce qu'il a publié un manifeste programmant le développement de ce style de recherches (1973) – mais qui revient plutôt à Basil Bernstein qui a été à l'origine de ce type d'investigations (1967, 1975). Il a en effet été le premier à en définir l'objet : l'étude des processus au terme desquels certaines catégories de savoirs sont sélectionnés, parmi ceux existant dans une société donnée et à un moment donné, pour être enseignés dans des institutions spécialisées (en premier lieu l'école) ; les modalités selon lesquelles ces savoirs sont distribués dans les différents segments de ces institutions, organisés en cursus singuliers ; les diverses manières selon lesquelles l'acquisition de ces savoirs est évaluée. En France les travaux consacrés à cette question sont extrêmement rares avant les années 1970, exception faite de la célèbre analyse de Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, (écrite en 1904 et publiée en 1938), qui étudie le système d'enseignement depuis ses origines en retraçant les finalités éducatives et les programmes en rapport avec l'état de la société ; analyse qui est restée longtemps ignorée. Hormis V. Isambert-Jamati dont la thèse, publiée sous le titre

de *Crises de la société, crises de l'enseignement* (1970) s'inscrit directement dans cette perspective socio-historique et P. Bourdieu (1967) qui analyse la culture scolaire comme une culture de classe fondée sur la primauté de certains modes de pensée et d'expression, les contenus d'enseignement ne seront abordés qu'au cours de la décennie qui suit. Les travaux consacrés à cette question restent plutôt épars par leurs objets empiriques, leurs démarches, et s'ignorent les uns les autres. C'est la publication de revues de la littérature dans le domaine (J.-C. Forquin, 1983) et la publication d'un ouvrage plus réflexif du même auteur (1989) qui permettront de construire a posteriori un cadre de référence théorique légitimant des recherches empiriques menées dans leur majorité autour de V. Isambert-Jamati (1990). Cette perspective d'analyse n'a que rarement été appliquée aux enseignements techniques et professionnels et les recherches s'en inspirant sont plutôt ignorées par les chercheurs qui l'appliquent à l'enseignement général. Pourtant, des travaux existent dont les résultats peuvent être rappelés sous cette rubrique bien qu'ils aient été élaborés en dehors de ces cadres théoriques.

Le point de vue adopté dans cette « note de synthèse », celui d'un chercheur en sciences sociales, ne saurait conduire à oublier les travaux réalisés par les didacticiens qui se sont développés au cours de cette dernière décennie pour, finalement, conquérir une place non négligeable dans le champ de la didactique. Ces travaux s'emploient, majoritairement, à analyser les pratiques pédagogiques, les interactions entre enseignants et élèves, le rapport des élèves à la connaissance. La plupart de ces didacticiens s'accordent pour reconnaître que les élèves sont, à un degré ou un autre, les acteurs de la construction du savoir. En d'autres termes, la connaissance n'est pas seulement une affaire privée, d'ordre cognitif, mais une affaire publique, d'ordre social. Ces chercheurs interviennent également en tant qu'experts dans la fabrication des curricula : l'élaboration des programmes, la formation des maîtres. L'auteur de ces lignes ne peut que renvoyer les lecteurs intéressés aux principaux centres de recherche spécialisés sur ces questions, LIREST (Laboratoire inter universitaire de recherches en éducation scientifique et technologique, École normale supérieure de Cachan et l'Unité processus cognitifs et didactiques des enseignements techniques, INRP), ainsi qu'à la publication des actes du colloque « Langage(s) et travail : enjeux de formation » (A. Lazar, coord., 1999).

On mentionnera à la suite de cette catégorie de travaux, une étude d'inspiration sociologique, peut-être la seule, consacrée au rapport que les élèves de Lycées professionnels entretiennent avec l'école, le travail scolaire et l'obligation d'apprendre (B. Charlot, 1999). Cette recherche, qui s'appuie sur une procédure inhabituelle – « les bilans de savoir » (plus de cinq cents) écrits par des filles et des garçons scolarisés en classes de CAP, BEP ou baccalauréats professionnels – fait apparaître que, pour ces jeunes, les lycées professionnels sont des lieux qui permettent d'obtenir des diplômes donnant des chances d'accéder à un emploi et de s'installer dans la vie. L'école n'est pas représentée comme un lieu de socialisation, d'accomplissement de soi (mais elle l'est plus pour les filles que pour les garçons), et apprendre, c'est avant tout « faire ce qu'on vous dit de faire ».

La définition des certifications

Les recherches rassemblées ci-dessous s'écartent notablement des précédentes par leurs angles d'approches, leurs méthodes d'analyse et surtout, en dépit de leur variété, par leur inscription dans les rapports sociaux. Il en

est ainsi des analyses, faites par G. Bruzy (1998), sur la création des diplômes en France, de la fin du 19^e siècle au milieu du 20^e siècle. La définition de diplômes nationaux précède, dans ce pays, l'élaboration de programmes standardisés dans les établissements d'enseignement technique et professionnel. Les contenus d'enseignement résultaient le plus souvent, et jusqu'à une date récente, d'arrangements pragmatiques déduits des règlements d'examen qui sanctionnaient un cursus de formation et donnaient droit à l'obtention d'un diplôme. Rien d'étonnant par conséquent que les premières tentatives d'ordonnement et d'homogénéisation des cursus de formation se soient appliquées à définir les principaux paramètres qui permettaient de les évaluer : le temps, les matières nécessaires à l'exercice d'un métier, etc. Aujourd'hui naturalisée, l'idée d'une certification attestant l'acquisition d'un certain nombre de qualités à la fin d'un cursus de formation, est restée longtemps objet de dispute entre les différentes parties en présence. Guy Bruzy reconstitue le contexte, les débats et divers arguments avancés par les principaux protagonistes en présence pour instaurer des certifications ayant une valeur nationale ou, au contraire, pour maintenir et développer des certifications spécialisées à telles ou telles branches économiques. Les premières certifications adoptées concernent un petit nombre de formations, celles offertes par les EPCI (Écoles pratiques de commerce et d'industrie) et les ENP (Écoles nationales professionnelles) – d'où naîtront les lycées techniques – qui sont censées former « des ouvriers instruits, aptes à devenir contremaîtres et chefs d'atelier ». Mais leur généralisation à l'apprentissage d'un métier reste controversée jusqu'en 1919. C'est en effet à cette date que la loi Astier institue le certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Ce dernier succède au certificat de capacité professionnelle (créé en 1911) qui devait permettre de reconnaître « les connaissances pratiques et techniques » possédées par leurs titulaires. Mais si le diplôme est finalement retenu comme mode de certification des formations professionnelles avant la seconde guerre mondiale, les modalités de sa délivrance, l'organisation des examens ont continué à dépendre des contingences locales jusqu'à la fin des années 1930. C'est donc à la faveur d'une conjoncture politique qui renforce le pouvoir de l'État républicain et d'une évolution du marché du travail que la délivrance des diplômes et leur organisation sont devenus le monopole de l'État. Désormais les représentants des organisations professionnelles patronales sont seulement associés à leur élaboration et à celle des examens qui leur sont attachés. L'adoption des diplômes nationaux, sorte de mesure de la valeur d'échange sur le marché du travail, ne s'accompagne pas d'une disparition des certifications professionnelles, mais celles-ci ne sont généralement que des spécifications de ceux-là. Le compromis établi au lendemain de la seconde guerre mondiale, qui met le diplôme en équation avec la formation et l'associe à la détermination des grilles de classification dans les conventions collectives, est toujours resté l'objet de disputes et de tentatives d'infléchissements de la part des milieux professionnels qui ont récemment développé leurs propres certifications comme nous allons le voir.

Des travaux de style différent se sont par ailleurs appliqués à montrer que, contrairement aux représentations communes qui établissent des implications directes entre les exigences économiques, les changements techniques, les besoins en compétences et en formation, l'autonomie dont disposent les institutions de formation (en France, les LP, en Allemagne le système dual) les conduit à répondre aux demandes économiques qui leur sont adressées dans leur propre logique et non à les enregistrer dans leur formulation initiale. Cela s'élabore au terme de processus divers qui partent des demandes singulières

émanant spontanément de différentes unités de production pour s'énoncer sous une forme moins particulière par des corps professionnels organisés à l'échelle d'une branche par exemple. Ainsi naît, à partir de demandes essentiellement instrumentales et pragmatiques, liées à des situations localisées et circonstanciées, une demande plus générale relativement affranchie des particularismes. Ces demandes sociales propres à une branche d'activités (ou autre sous-système) économiques sont ensuite, d'une part, soumises à une confrontation réciproque et, d'autre part, confrontées au projet politique de la société en matière d'éducation (démocratisation de l'enseignement, promotion de la majorité d'une classe d'âge au titre de bachelier, etc.) ainsi qu'avec l'état des sciences et des techniques. En définitive, la forme retenue sera celle qui met en rapport ces confrontations successives avec la représentation de l'avenir du développement social obtenue par anticipation et généralisation des mouvements de rationalisation en cours, car, comme le dit M. Verret (1975) « la didactique trouve sa règle non dans l'âge présent du monde mais dans son âge prochain ». Ainsi se forme un modèle de formation, modèle d'une époque, qui laisse voir la distance entre une demande élargie, ouverte sur le futur et une demande spontanée, toujours plus ou moins limitée aux horizons de sa particularité et de son actualité. Cette recombinaison des demandes particulières de formation en catégories plus générales s'effectue au sein d'instances spécifiques où se rencontrent et se confrontent des agents spécialisés venant d'horizons variés : de diverses parties du monde professionnel organisé et de lieux différents du monde scolaire. La composition de ces instances, leur statut et leur pouvoir varient d'une société à une autre. En France, cette mise en regard de demandes concrètes singulières avec un projet global est effectuée par des instances étatiques qui gèrent les relations avec le monde professionnel (composées d'administrateurs du ministère de l'Éducation nationale et des inspecteurs généraux) et par les CPC (Commission professionnelles consultatives), organes où sont représentés les principaux protagonistes de l'activité de formation.

L'observation de ces instances et de leur fonctionnement à des moments divers s'est avérée très instructive. Dès les années 1970, B. Fourcade et Y. de Ricaud (1979) soulignaient la diversité des points de vue des représentants du patronat des industries de la mécanique qui réclamaient, les uns, un regroupement de formations spécialisées pour instaurer un CAP de mécanique générale corrélativement au développement de la polyvalence dans les grandes entreprises, les autres le maintien des formations spécialisées ajustées aux formes de division existantes dans les petites et moyennes entreprises. L'hétérogénéité des milieux professionnels et la diversité de conception des modes de formation défendue par leurs représentants au sein des CPC reste une constante signalée par toutes les études menées autour de la création du baccalauréat professionnel (*Formation/emploi*, 1995, n° 52). À première vue la création du baccalauréat professionnel apparaît comme une réponse à la demande de l'UIMM (Union des industries métallurgiques et minières) et, plus précisément d'une composante de celle-ci, la Fédération des industries électriques et électroniques (FIEE), faisant valoir qu'il existe un espace de qualification intermédiaire entre celui des ouvriers et celui des techniciens pour lesquels une culture technique générale est nécessaire (G. Solaux, 1991). La réponse apportée à une demande particulière prend forme dans le cadre d'une politique scolaire instituant le baccalauréat en norme et revêt ainsi un caractère général puisqu'appliquée à tous les secteurs. C'est ce que montre M. Pillet (1995) à propos de la carrosserie automobile. Cette étude fait apparaître un certain nombre de traits caractéristiques : l'hé-

térogénéité des milieux professionnels (y compris au sein d'une même branche) se traduit par une diversité d'attentes en matière de formation ; l'incapacité de ces milieux à traduire leurs attentes en cursus de formation et à les inscrire dans telle institution plutôt que telle autre et à déterminer tel diplôme plutôt que tel autre pour les sanctionner. De fait, toute demande de création d'un diplôme professionnel ou technique nécessite l'intervention d'agents aptes à traduire des attentes de compétences professionnelles en termes de cursus de formation. Ce travail de traduction revient pour une large part aux inspecteurs généraux de l'enseignement technique. Par leur formation et leurs itinéraires professionnels qui en font des connaisseurs de l'industrie, mais aussi par leur qualité de conseillers auprès de la Direction des lycées, les inspecteurs généraux sont les interlocuteurs directs des représentants des organisations professionnelles. Parce qu'ils partagent un ensemble de points de vue avec les représentants des grandes entreprises de construction automobile, ils ont spontanément accordé leur préférence à ce secteur plutôt qu'à celui de la réparation. Les uns et les autres tendent en effet à se représenter le développement technique comme un phénomène homogène et linéaire, représentation qui est à l'origine d'une classification *entre secteurs avancés et secteurs en retard*. *L'inspection générale met donc en correspondance deux types de rationalité, celle de l'organisation technique du travail adoptée par les entreprises de construction et la rationalité de l'enseignement technique telle qu'elle est définie par les référentiels dont ils sont les auteurs*. L'intervention de ces inspecteurs généraux, aidés en cela par d'autres catégories d'inspecteurs et d'enseignants, se fait en termes de savoirs mais aussi d'inscription dans une institution hiérarchisée dont les milieux professionnels perçoivent mal les principes et articulations. Cette inscription dans un segment de l'appareil scolaire se fait en fonction de l'état de cet appareil à un moment donné. C'est cette inscription dans les cadres imposés par une politique scolaire qui donne une forme de réponse plus ou moins appropriée à ces demandes, formes qui conviennent mieux à certaines fractions de milieux professionnels qu'à d'autres. Le caractère politique de la création du baccalauréat professionnel est souligné par A. Prost (2000) dans une analyse qui reconstitue les interactions et les séquences d'événements qui ont conduit à cette décision. Mais les désaccords entre différentes composantes des milieux professionnels, ajoutés à ceux qui les opposent au monde de l'administration scolaire et des enseignants, ont contribué au déclassement des titulaires d'un baccalauréat professionnel (P. Veneau, 1995 ; H. Eckert, 1999), à la non-reconnaissance des diplômes sur le marché du travail et à la polémique qui sévit en matière de rapport entre l'école et l'emploi.

Les savoirs enseignés dans les Lycées professionnels

Les caractéristiques attachées aux diplômes nationaux et aux examens qui leur sont associés autorisent à les considérer comme de bons indicateurs des modes de formation accomplis dans les institutions d'enseignement professionnel. C'est à partir de cette hypothèse que j'ai abordé l'analyse des catégories de savoirs et de pratiques enseignées dans les lycées professionnels et de leur évolution entre les années 1950 et 1980. De fait, le caractère indéterminé et incertain des énoncés officiels des programmes d'enseignement dans ces lycées jusqu'à cette date engendrait un certain désarroi parmi les enseignants qui, ne sachant où trouver le corpus (et le comment) des connaissances à enseigner, recouraient aux sujets d'examens comme guide

de ce qui est requis. La programmation des nouvelles connaissances technologiques comme certains changements dans l'organisation et le découpage des savoirs dits pratiques passent également par l'examen, soit par la contrainte. Aussi, le nombre de disciplines inscrites à tel ou tel examen, la place respective qui leur est accordée par le jeu des coefficients, la répartition en épreuves obligatoires, optionnelles et facultatives, en épreuves écrites ou orales deviennent autant d'indicateurs révélant la logique des enseignements dont l'examen prétend être une mesure. Ainsi, la comparaison des types d'exercices demandés et des thèmes de réflexion proposés aux épreuves de français du CAP dans les années 1950 avec ceux proposés vingt ans plus tard, laisse apercevoir la perte d'identité socioculturelle de cette institution (L. Tanguy et al., 1984). Les discours des années 1950, par leur exaltation du travail et des valeurs morales qui lui sont traditionnellement attachées, tendent à favoriser la soumission des travailleurs à l'organisation du travail mais aussi à valoriser les travailleurs manuels dans leur rôle social. Les discours des années 1970 élargissent le champ d'intérêt aux différents aspects de la vie sociale, mais le caractère unilatéral de la critique qu'ils font du monde du travail, la coupure introduite entre le monde représenté à l'école et celui des familles et des quartiers où vivent ces lycéens semblent propres à induire chez eux des attitudes négatives à l'égard de leur existence et de leur avenir probable, allant jusqu'au retrait ou au refus du travail industriel.

De même l'analyse des épreuves pratiques demandées aux CAP dans les années 1950 et dans les années 1970 (L. Tanguy, 1983) révélait ce qui a ensuite été confirmé à la lumière des pratiques pédagogiques des enseignants : la substitution d'un enseignement centré sur des savoirs techniques formalisés à un enseignement de savoirs de métiers. Ce changement a été réalisé par une fraction de ces enseignants, les diplômés de l'enseignement technique supérieur, en fonction de leurs rapports aux savoirs, aux techniques et à la division du travail. Ainsi, alors que pour les anciens ouvriers professionnels, l'apprentissage de la technique trouve toujours sa justification ultime dans l'usage pratique qui en est fait, les diplômés de l'enseignement technique supérieur tendent, eux, à orienter leur enseignement vers la compréhension des objets techniques eux-mêmes à partir de leurs structures et de leurs fonctions, notamment. Le nouveau mode d'apprentissage cherche, par la compréhension du schème de fonctionnement des objets techniques détachés de leur usage immédiat, à produire un mode de relation à la technique fondé sur la connaissance rationnelle et non sur la pratique. Toutefois cet effet de génération se combine à ce qu'on pourrait appeler ici « un effet de spécialité ». Les « spécialités » enseignées sont hétérogènes et, dans l'état actuel des industries, l'électronique se prête beaucoup mieux que la mécanique à l'application du type de didactique utilisé par les professeurs issus de l'enseignement technique supérieur. Les propositions énoncées sur les changements de modèles d'apprentissage dans les LP doivent donc être rapportées à la très grande hétérogénéité de cet enseignement. C'est dans des filières comme l'électronique ou l'électrotechnique que la conjonction entre une didactique et un type de demande des grandes entreprises en formation professionnelle est la plus manifeste. Ainsi, à l'encontre des images sociales construites autour de l'idée d'inadaptation et du postulat implicite de la possibilité d'établir une ligne droite entre besoins économiques en compétences et formation de celles-ci, il apparaît qu'au sein de l'ensemble des processus qui lient ces deux termes, le travail des enseignants est un médiateur actif (L. Tanguy, 1991, ch. 6). Corrélativement à ce changement de

didactique inhérent au renouvellement des générations dans le corps enseignant des LP, des changements non moins importants s'accomplissent dans les modes de socialisation. À partir d'un certain nombre d'indicateurs tels que : les représentations qu'ont les enseignants des élèves, leur rapport à l'autorité, à la discipline, au temps, à l'organisation en atelier, à la tenue vestimentaire, leur perception du rôle de l'entreprise dans la formation ainsi que leurs attitudes à propos de l'orientation des élèves en fin de formation en LP, il s'avère qu'au-delà de l'action unificatrice de l'institution, les deux générations observées exercent des actions de socialisation relativement éloignées : l'une continue par ses pratiques à socialiser au travail ouvrier ; l'autre oriente ses actions relativement aux prescriptions et attentes de l'institution et ce faisant socialise aux formes générales du travail productif, voire plutôt au système technique détaché du travail. Ces changements de modes de formation professionnelle en contiennent d'autres : ceux relatifs à la constitution des groupes sociaux et des rapports qu'ils entretiennent entre eux. De fait, en même temps que les compétences glissent du registre professionnel vers le registre technique, la constitution des identités sociales se brouille ; l'image de l'ouvrier reste à la porte de l'école ou, lorsqu'elle y pénètre, apparaît sous le mode négatif (3). Dès lors, la socialisation à la condition du salariat industriel voire plus précisément à la condition ouvrière, tend à être explicitement déléguée à l'entreprise. La disparition des ouvriers enseignants favorise, indirectement, la naturalisation de cette délégation de fonction à l'entreprise (L. Tanguy, 1991, ch. 7 et 8).

Les enseignements professionnel et technique ont été durant ces dernières décennies des lieux d'innovations importantes, trop insuffisamment reconnues. Parmi elles, on citera l'élaboration d'un modèle pédagogique visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques. Les méthodes, catégorisations, nomenclatures qui président à l'énoncé des contenus d'enseignement, à leur programmation et à leur évaluation ont, en effet, été construites et éprouvées dans l'enseignement professionnel. Citons les référentiels, dont la méthode a inspiré l'approche des programmes dans les filières d'enseignement général en termes d'objectifs de références (F. Ropé, L. Tanguy, dir., 1994). Tous les référentiels existants, référentiels d'emplois ou référentiels de diplômes, sont construits selon une même démarche qui fait l'objet d'une réglementation, sorte de discours sur la méthode qui codifie ce qui relevait antérieurement d'un empirisme circonstanciel. C'est ainsi que les référentiels d'emploi, ou référentiels des activités professionnelles, sont élaborés à partir des mêmes rubriques : l'appellation du diplôme ; le champ d'activités, qui comporte trois sous-rubriques (définition, contexte professionnel, délimitation et pondération des activités) ; la description des activités à partir d'un ensemble d'indicateurs comprenant les fonctions, les tâches et les conditions d'exercice elles-mêmes spécifiées au moyen d'autres indicateurs. Ce souci de désigner, de nommer, de décrire, de rechercher l'exhaustivité – en cherchant à échapper au non-dit – est d'autant plus exacerbé que ces référentiels sont supposés être les outils de communication privilégiés entre catégories de partenaires différents, les agents de l'institution scolaire et les représentants des milieux professionnels qui interviennent dans la conception et l'élaboration du diplôme. Les référentiels de diplôme élaborés à partir des référentiels d'emploi apparaissent comme des instruments permettant de mettre en étroite correspondance l'offre de formation et la distribution des activités professionnelles, dans un souci d'efficacité. Ils commencent donc par énoncer la compétence globale visée (en termes

d'être capable) ; puis les capacités générales impliquées dans cette compétence globale (qui s'expriment généralement par ces quatre verbes d'action ou des synonymes : s'informer, organiser, réaliser, communiquer) ; puis les capacités et compétences terminales et enfin les savoirs et savoir-faire qui leur sont associés, eux-mêmes définis par une suite de relations d'emboîtement. Cette définition des diplômes professionnels, et des modes de formation qu'elle suscite, s'est accomplie en concertation avec les représentants des grandes entreprises notamment, où se déroulait, dans le même temps, un mouvement similaire en matière d'affectation à un poste de travail, d'évaluation de la tenue de celui-ci et de la progression dans une carrière. La rationalisation ainsi recherchée, d'ordre éminemment instrumental, fondée sur l'idée d'évaluation des acquisitions, dans des situations données au moyen de la notion être capable de et d'outils qui permettent de les vérifier, va trouver une application extensive dans le monde des entreprises qui s'emploient à délivrer leurs propres certifications.

Alors que les instances de décision politique privilégiaient le développement de formations orientées vers la figure du technicien d'atelier (qui, on l'a dit, sous-tend la création du baccalauréat professionnel) aux dépens de celles d'ouvriers qualifiés, afin de prendre en compte des mouvements supposés transformer le travail ouvrier d'une manière radicale et générale (comme le caractère transversal des activités, une intellectualisation de celles-ci), les milieux professionnels procédaient à l'élaboration de certifications professionnelles (CQP, certifications de qualifications professionnelles) majoritairement appliquées aux qualifications ouvrières. Ces certifications, qui sanctionnent généralement des formations accomplies en alternance, sont construites à partir des référentiels en œuvre dans l'Éducation nationale, mais appliqués à des activités plus circonscrites et sélectionnant majoritairement les savoirs directement utiles à la production. Elles sont délivrées par les Commissions paritaires de l'emploi et se développent, depuis la moitié des années 1980, pour certaines (dans la métallurgie par exemple) en concurrence, pour d'autres (dans la plasturgie par exemple) en complémentarité avec les diplômes professionnels. Comme ceux-ci, elles sont reconnues dans les grilles de classification (P. Veneau et al., 1999, **Formation/emploi** n° 65). Ce mouvement est trop récent pour pouvoir être interprété avec certitude, du moins peut-on souligner qu'il connaît un rythme continu, se déroule en concomitance avec une polémique sur l'inflation et l'inadaptation des diplômes et se présente comme une forme d'ajustement plus rapide et plus souple aux changements techniques et d'organisation du travail.

C'est ce que montre une analyse des grilles de classification et d'accords signés entre les organisations professionnelles patronales et salariées d'une même branche en matière de formation (A. Jobert, M. Tallard, 1995). Il en ressort un tableau très varié : dans certaines branches professionnelles, comme la métallurgie, l'initiative de création de nouvelles certifications revient plutôt aux entreprises, qui peuvent ainsi faire reconnaître leurs spécificités (réduites dans les diplômes professionnels et techniques), alors que dans d'autres branches l'initiative revient aux instances paritaires qui entendent en assurer le contrôle et en limiter le nombre, et que d'autres encore y sont peu favorables (les banques et le bâtiment par exemple). La très grande majorité de ces initiatives s'inscrivent dans le cadre des politiques de formation en alternance dont le cœur est le dispositif d'insertion des jeunes.

SÉPARATION ET COOPÉRATION ÉCOLE-ENTREPRISES

Contrairement à l'opinion qui prévaut, l'intégration de la formation professionnelle ouvrière dans l'institution scolaire ne s'est pas accompagnée d'une rupture des liens tissés de longue date avec les entreprises. Rappelons que les statuts des Centres d'apprentissage d'après-guerre (institution scolaire qui est à l'origine des Lycées professionnels en France) contenaient la possibilité de conventions avec les instances professionnelles patronales et les collectivités locales, conventions qui peuvent être considérées comme une forme de ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler alternance (L. Tanguy, 1989). Ce régime de conventions, fondé sur une participation des organisations d'employeurs au financement de la formation, instituait un partage du pouvoir qui autorisait le monde professionnel à participer à la production des normes, à orienter l'offre de formation, à contrôler son déroulement et sa conformité. Mais, malgré les interventions répétées de l'État et le soutien des organisations professionnelles patronales tout au long de ces années d'après-guerre, les régimes de conventions n'ont pas connu l'évolution attendue et sont restées des formes mineures tout au long des années 1950 et 1960. Par ailleurs, la taxe d'apprentissage représente encore dans la moitié des années 1950 de 15 à 20 % du budget des établissements et ceux-ci continuent d'entretenir toutes sortes de liens avec les entreprises environnantes, y compris la fabrication de petites pièces et l'échange de services (V. Troger, 1990). Si la forme scolaire prévaut dès les lendemains de la seconde guerre mondiale, les grandes entreprises de l'automobile, de la sidérurgie, et autres industries, conservent encore leurs écoles (en moyenne jusqu'aux années 1960), les enseignants sont majoritairement des anciens ouvriers qui socialisent les jeunes au travail industriel, les représentants des milieux professionnels participent aux jurys d'examens, etc. Cet ensemble de relations s'effrite au cours de la décennie 1960 – à quelques exceptions près, tel que cet organisme de formation paritaire dans le secteur du bâtiment et des travaux publics où se maintient une tradition de métier (P. Casella et al., 1991) – corrélativement à l'intégration des institutions d'enseignement technique et professionnel dans l'appareil scolaire que la majorité des historiens attribuent à la réforme Berthoin. La perception d'une coupure radicale entre l'école et les entreprises s'est donc établie par grossissement de certains traits et par une sorte de myopie qui a consisté à généraliser des faits caractéristiques d'une période singulière. En effet, dès le début des années 1970, l'État impulse un mouvement inverse, par la restauration de l'apprentissage d'abord, puis par l'instauration des stages pour les élèves de lycées professionnels, mouvement qui devient plus visible au cours des deux décennies suivantes. Aujourd'hui la mise en place d'un ensemble de pratiques et de dispositifs divers, désignés sous le nom d'alternance, est considérée comme l'un des changements majeurs intervenus dans les modes de formation.

Ce terme d'alternance nomme un trait commun à ces pratiques progressivement instituées au cours des vingt dernières années : la recherche d'une coopération entre les institutions de formation (école ou organismes spécialisés ayant des statuts publics ou privés) et les entreprises. Cette action conjuguée de deux instances sociales, par ailleurs séparées, est affirmée comme un principe qui dirige aussi bien la redéfinition des modes de formation accomplis à l'école que l'organisation de ceux inclus dans le dispositif d'insertion des jeunes (auquel « la formation en alternance » est parfois abusivement identifiée). Il est promu, en France, à l'initiative de l'État, mais aussi

d'organismes européens (depuis près de trois décennies) et internationaux (OCDE, par exemple) et il trouve sa représentation idéale dans le « système dual » allemand.

Les travaux effectués sur ces questions, qui sont essentiellement descriptifs, font apparaître la nécessité de distinguer les acceptions et modalités de mise en œuvre de ce principe d'alternance selon les lieux et les publics auxquels il s'applique, selon les catégories d'agents impliqués et selon les fins recherchées. Le rapprochement école-entreprises, désigné par le terme d'alternance, s'effectue sous des formes diverses : développement de stages pour les élèves préparant une formation professionnelle conduisant aux emplois d'ouvriers et d'employés ; intégration de périodes variant de 12 à 24 semaines en entreprises pour deux années dans des cursus de formation nouvellement créés – celui conduisant au baccalauréat professionnel en 1986, par exemple – qui sont présentés comme des figures symboliques de la coopération recherchée ; mise en place de filières professionnelles dans l'enseignement supérieur (comme les maîtrises des sciences et techniques appliquées) avec obligation de stages en entreprises (la majorité des jeunes préparant un Brevet de technicien supérieur (BTS) ou un Diplôme universitaire de technologie (DUT) suivent un tel stage) ; on pourrait ajouter la création de jumelages écoles-entreprises (1985), la mise en place d'instances telles que le Haut Comité Éducation-Économie (1986) qui a pour fonction explicite d'établir « une concertation permanente au plus haut niveau entre l'Éducation Nationale et les partenaires économiques... ». Toutes ces formes de collaboration, décidées à l'échelle centrale, se réalisent dans le cadre de conventions qui sont négociées à l'échelle locale par les partenaires immédiats (le plus souvent l'entreprise et l'établissement scolaire singulier) qui entrent en rapport sur la base d'une reconnaissance réciproque. Des observations faites, il ressort que la redéfinition du procès de formation ainsi opérée ne met pourtant pas en cause le rôle central de l'institution scolaire. Si les entreprises apparaissent de plus en plus comme des lieux de formation, elles sont loin de pouvoir être considérées comme des agents de formation aptes à définir les normes. Leur action reste circonscrite dans les cadres définis en termes de temps et d'actions stipulées par les conventions : il en est ainsi des tâches à attribuer aux élèves et des expériences qu'ils doivent acquérir dans le cadre de la préparation à un baccalauréat professionnel.

L'alternance mise en œuvre dans le dispositif d'insertion professionnelle, sous la tutelle du ministère du Travail et inscrit dans le cadre juridique et administratif de la formation continue (4), est d'une autre nature. Ce dispositif peut être défini comme un ensemble d'arrangements institutionnels éminemment instables ; les formes successives qu'il a revêtues en sont une illustration éloquentes (A. Monaco, 1993). Toutefois tous reposent sur l'idée d'un stage en entreprises associé à une formation au sein d'un organisme habilité. Ainsi décrite cette forme d'alternance est l'image inversée de la précédente puisqu'elle repose sur la primauté accordée à l'entreprise. En fait, les fonctions attribuées à l'une ou l'autre instance ne sont guère explicitées et ne font pas l'objet de réglementation. Les normes qui organisent les stages en entreprises et les actions de formation dans les organismes demeurent floues, se limitant dans le meilleur des cas à fixer le temps imparti aux apprentissages en dehors des situations de travail. La mise en œuvre de l'alternance est ici justifiée comme une voie d'accès à l'emploi ou à la qualification.

Enfin, paradoxalement, l'apprentissage, forme la plus ancienne d'alternance et de coopération école-entreprise, une des seules à garder son nom d'origine, est rarement invoqué comme figure typique de ces modes de formation. Il est objet de débats récurrents tout au long du 20^e siècle et d'interventions répétées de l'État sous la pression de milieux professionnels et politiques pour le maintenir, l'aménager ou le rénover. En déclin rapide au cours des années 1960, il renaît avec les lois de 1971, 1987 (M.-C. Combes, 1984, 1987) et 1993 qui poursuivent un objectif commun : le mettre à parité avec l'enseignement professionnel et l'étendre aux qualifications plus élevées. De fait, il connaît un essor significatif puisque ses effectifs croissent de 151 000 en 1973 à 220 000 en 1987 et atteignent 340 000 en 1997, de sorte que 25 % des CAP, BEP et baccalauréats professionnels sont préparés en apprentissage. À la suite de la loi sur la décentralisation (1982) et de celle de 1993 qui confère aux régions la responsabilité de l'organisation et du fonctionnement de l'apprentissage, celles-ci impulsent diverses études sur ces sujets, en particulier là où l'implantation de l'apprentissage est ancienne (Alsace, Pays de la Loire) mais également là où la volonté politique de développement de l'apprentissage est forte (Bretagne, Limousin). Cette situation engendre un certain morcellement des études, faute d'harmonisation inter-régionale des enquêtes, mais favorise une coopération entre des institutions comme l'Université, les Observatoires régionaux de l'INSEE, la Délégation régionale de la formation professionnelle (DERFP), qui donne parfois lieu à des publications communes à l'exemple de cette étude sur les apprentis dans les pays de la Loire (INSEE, 1997). L'université de Nantes semble être aujourd'hui un des lieux où l'apprentissage fait l'objet de recherches diverses parmi lesquelles on compte un certain nombre de thèses. De cet ensemble, on retiendra les propositions établies les plus marquantes. La prédominance masculine persiste malgré l'élévation du niveau de formation, on assiste même, en ce qui concerne le commerce et la distribution, à une éviction en règle des filles au fur et à mesure de l'accroissement du niveau de diplôme : 84 % en CAP, 70 % en BEP, 55 % en Bac professionnel, 39 % en BTS (INSEE, Pays de la Loire, 1997). Soumis à une moins forte sélection à l'entrée, les garçons accèdent plus facilement à un emploi que les filles ; ils sont plus souvent embauchés par le maître d'apprentissage et sont, surtout, moins exposés au temps partiel (4,7 % contre 36,4 %, G. Moreau, 2000). Filles et garçons se rejoignent, aux niveaux élevés de l'apprentissage, dans un même souci d'accéder aux qualifications correspondantes ; par contre, aux niveaux inférieurs, ils se distinguent : les premières cherchant avant tout à s'approprier un métier, les seconds s'inscrivant d'emblée dans une relation salariale où le travail et le métier forment un tout (C. Jallaudin, G. Moreau, 1997). À la suite d'initiatives politiques diverses et répétées durant les trente dernières années, ce mode de formation s'est étendu à d'autres catégories professionnelles que celles consacrées par la tradition des métiers. Le cas des formations d'ingénieurs nouvellement instituées en 1989 sous le sigle NFI (Nouvelles formations d'ingénieurs) – aussi appelées « filières Decomps », du nom de leur créateur – illustre d'une manière éloquente cette inflexion des politiques de formation à partir du principe d'alternance école-entreprises. Cette création est objet de controverse : jugée nécessaire par les uns (50 % des personnes promues chaque année à ces fonctions ne détiennent ni formation spécifique, ni titre correspondant), considérée par d'autres comme une erreur résultant d'études prospectives trop volontaristes, elle est justifiée par son initiateur comme une voie réaliste et équitable qui légitimerait la promotion des techniciens au statut d'ingénieur. Des travaux de natures diffé-

rentes ont été menés sur ces questions, dont le lecteur trouvera une expression condensée dans un numéro spécial de *Formation/emploi* (1996, n° 53), parmi lesquels un article de Nelly Bousquet et Colette Grandgérard plus explicitement centré sur la dimension qui nous occupe : les relations qui s'établissent entre les entreprises et les organismes de formation. Le lecteur intéressé consultera également les publications de CEREQ (*Bref et Formation/emploi*) ainsi que celles de la DARES (Ministère du Travail, *Premières synthèses et Travail/emploi*), qui font régulièrement état d'informations et d'études sur l'apprentissage, les dispositifs d'insertion et leurs publics.

Ces différents mouvements de transformation des rapports entre l'école et les entreprises, sont l'objet de recherches qui peuvent, au prix d'une certaine réduction, être classées selon leur orientation dominante. Des travaux que nous qualifierons d'inspiration pédagogique s'appliquent à analyser les changements ainsi introduits en matière de transmission et d'acquisition des connaissances, de partage de tâches dans la production des compétences, et d'émergence de nouveaux acteurs tels que les formateurs et les tuteurs en entreprises (C. Agulhon, 1992 ; Délégation à la formation professionnelle, 1992). La majorité d'entre eux concernent l'alternance instituée dans le cadre des institutions scolaires. D'autres privilégient l'analyse des processus de socialisation en cours de développement avec ces nouveaux modes de formation pour tenter d'identifier les types de comportements, d'attitudes et de représentations qui s'y transmettent et qui s'y acquièrent. Ces analyses tendent à faire apparaître que les formes d'apprentissage des conditions sociales du travail salarié qui se sont progressivement affaiblies dans l'école, sont reportées dans l'entreprise (Délégation à la formation professionnelle, 1992 ; A. Monaco, 1993). Enfin, un troisième ensemble de recherches de nature socio-économique, appliquées quasi exclusivement au dispositif d'insertion, l'analysent et l'interprètent comme une modalité de gestion du chômage qui participe à la catégorisation de la main-d'œuvre et à sa précarisation. Plus généralement, ces auteurs font valoir que l'institutionnalisation des formations en alternance ne saurait être réduite à la séparation école-entreprises (et encore moins aux phénomènes précédents qui lui sont inhérents) mais doivent être analysés en termes plus généraux de mobilisation et de gestion de la main-d'œuvre (J. Rose, 1998 ; A. Monaco, 1993).

Il importe de rappeler que ces transformations s'accomplissent dans un contexte de chômage, d'allongement du chemin entre l'école et l'emploi, d'une organisation de celui-ci par des instances de statuts différents, qui vont des institutions d'orientation à des organismes de formation – publics, privés, associatifs – et aux entreprises. Ainsi se dessine et s'étend un domaine d'activités socialement nommées formation, qui désigne un ensemble de pratiques hétérogènes accomplies par des catégories d'agents différents : conseillers d'orientation, formateurs accédant à des statuts variés au terme d'itinéraires diversifiés, tuteurs en entreprise dont l'archétype est le maître d'apprentissage.

Pour clore cet examen, on dira que, simultanément et en étroite dépendance avec les mouvements précédemment décrits, les actions négociées entre l'État et les partenaires sociaux se sont étendues. Traditionnellement appliquées aux salariés actifs ou chômeurs, ces actions négociées englobent désormais la masse des jeunes au chômage tandis qu'enseignants, État et entreprises définissent les conventions qui président à l'accueil des jeunes

scolarisés sur les lieux de travail. C'est dire que le principe d'alternance s'est progressivement inscrit dans les faits et imposé à ceux-là mêmes qui l'ont fortement contesté, aux syndicats enseignants notamment. Mais si une certaine entente sociale se réalise sur ce principe, son usage reste éminemment discuté.

On inclura dans cette rubrique des travaux qui visent à rendre compte de la configuration singulière que représentent les modes de formation professionnelle institués au sein d'une branche ou d'une spécialité donnée (C. Agulhon, 1997, 1995). Ce niveau d'analyse se justifie parce que les milieux professionnels se sont organisés au niveau des branches économiques et que les instances de concertation chargées de définir les diplômes ont, elles aussi, épousé ce mode d'organisation. Ce type d'approche permet d'englober dans un même schéma les offres de formation faites dans les établissements scolaires, l'organisation en filières hiérarchisées, les caractéristiques des publics et des enseignants, les points de vue et actions des représentants professionnels. Mais la richesse des données ainsi collectées est trop souvent absorbée dans une interprétation qui la sacrifie au questionnement social : la recherche d'une mise en correspondance de la formation avec l'emploi. Cette manière de voir a été relativement partagée durant ces dernières années. Curieusement, elle trouve ses origines dans une volonté de critique des thèses centrées sur l'« adéquation » entre les modes de formation à mettre en place et les attentes en types de capacités et profils professionnels. Mais cette critique ne s'est pas affranchie de la représentation sous-jacente d'un marché où offre et demande peuvent s'ajuster au moyen de politiques idoines et de procédures de concertation entre les différents protagonistes. A posteriori, je suis moi-même amenée à constater qu'un ouvrage collectif que j'ai dirigé – au titre programmatique, *L'introuvable relation formation/emploi* (1986) – a sans doute participé à conforter cette propension à parler de « la relation formation/emploi » au singulier et à substantifier des phénomènes qui ne peuvent être pensés qu'en termes de processus. Cet ouvrage semble, en effet, avoir contribué à donner forme à des représentations, à des politiques qui cherchaient à établir des relations entre deux ordres de phénomènes, la formation et l'emploi, et à faire apparaître ces relations comme nécessaires, alors que son propos était à l'opposé.

LES COMPARAISONS INTERNATIONALES

Corrélativement au développement des politiques d'intégration européenne, et sous l'impulsion des programmes qu'elles promeuvent, les analyses comparatives se sont multipliées au sein de cet espace. Ces investigations renouent avec une tradition sociologique qui considère que la comparaison est un des instruments de recherche les plus féconds en matière de démonstration. Durant ces trois dernières décennies, ce type de questionnement s'est plus intéressé à l'Allemagne qu'à tout autre pays européen ou non. Dès la fin des années 1970, alors que les instances étatiques impulsaient des actions visant à rapprocher les institutions d'enseignement professionnel et technique des entreprises, Annick Kieffer et Lucie Tanguy tentaient de décrire les modes de formation professionnelle institués dans les deux Allemagne (la République fédérale allemande et la République démocratique allemande) : les lieux où ils s'accomplissent, les différentes catégories

d'agents qui les mettent en œuvre, les autorités dont ils relèvent, leur articulation avec l'enseignement général, les modes d'arrangement entre différentes catégories de connaissances et de pratiques qui y sont transmises, ainsi que les différenciations internes à ces modes de formation selon la taille des entreprises où ils se réalisent et selon les métiers appris. Cette étude faisait ressortir un aspect caché du système dual toujours présenté au singulier, une différenciation interne correspondant à la division du travail entre ouvriers qualifiés et non qualifiés. L'analyse réalisée, au cours des mêmes années, par des chercheurs du LEST, M. Maurice, F. Sellier, J.-J. Silvestre (1982), s'applique, elle, à comparer, non pas seulement des systèmes de formation, mais un ensemble de relations dans lesquelles ceux-ci s'inscrivent au sein de chaque pays, ensemble de relations qui exprimerait les configurations nationales du rapport salarial. Pour ce faire ces auteurs retiennent trois grands registres de faits : les faits éducatifs (production et valorisation des diplômes dans l'école et l'entreprise) ; les faits organisationnels (division des tâches et des modes de coopération entre les catégories de salariés des entreprises) ; des faits relevant du système de relations professionnelles (règles sur les rémunérations, les conflits, la mobilité). Dans cette perspective, les modes (ou systèmes) de formation ne peuvent donc être comparés qu'à condition d'être rapportés aux espaces sociaux qui leur donnent sens : l'organisation du travail, les relations professionnelles, la mobilité sociale. Ces auteurs dégagent ainsi des « espaces de qualification », ensembles construits par les acteurs et les institutions, qui présentent des caractéristiques spécifiques dans chacun des pays. L'espace de qualification allemand se caractériserait par une certaine continuité entre l'ouvrier qualifié, le technicien et, tout au moins pour une époque antérieure, l'ingénieur « gradué », qui possèdent en commun le brevet d'apprentissage. Il s'opposerait à l'espace « organisationnel » français qui repose sur une hiérarchie rigide des postes, une discontinuité non moins forte entre emplois d'exécution et de conception, une préférence sociale pour un enseignement général et une dévalorisation des formations professionnelles. Cette façon de voir permet de penser ensemble les grands traits caractéristiques du système de formation et du système productif dans un pays et d'éviter les interprétations en termes de dysfonctionnements, de désajustements ou d'inadéquation entre les titres scolaires et leurs usages, entre les contenus de formation et les contenus de travail.

Quelques années plus tard, M. Campinos-Dubernet et J.-M. Grando (1988) prolongeaient ce type d'analyse comparative en l'appliquant à un secteur d'activités économiques particulier, le BTP, dans quatre pays européens (l'Allemagne, la Grande-Bretagne, l'Italie et la France). Parce qu'un système de formation ne peut, selon ces auteurs, être compris que dans son articulation à la structure du salariat, ils procèdent à une comparaison des modes de formation professionnelle dans le BTP à partir des relations de ces modes de formation avec le système éducatif dans son ensemble et avec le marché du travail, à partir, aussi, du type de régulation ou de gestion auquel ils obéissent (professionnel ou étatique). Ainsi, allant à l'encontre de l'opinion selon laquelle la distinction des lieux où s'effectue la formation professionnelle serait le facteur déterminant qui confère à celle-ci ses traits essentiels, M. Campinos-Dubernet et J.-M. Grando nous suggèrent qu'en dépit des apparences, le système dual allemand et la formation professionnelle scolaire en France présenteraient plus de similitudes entre eux que n'en présentent le « système dual » et l'apprentissage en Grande-Bretagne. Pour ces auteurs,

ce qui est déterminant c'est l'existence d'un ensemble de normes, concertées avec les instances représentatives des professions, qui réglementent la formation professionnelle dans ses différents éléments constitutifs (durée, lieux, contenus, contrôle des acquisitions) : soit, en d'autres termes, une autonomie du système vis-à-vis des pressions économiques locales par exemple. Ce type de recherche a le mérite d'invalider les questionnements en termes d'alternatives telles que : école ou entreprise, formation générale ou spécialisée en montrant que, pour être confrontées aux mêmes problèmes, les sociétés européennes sont amenées à élaborer des réponses à partir d'un ensemble de déterminants inscrits dans leurs structures afin de produire le changement attendu. Il renverse également une idée solidement ancrée dans l'opinion selon laquelle l'efficacité d'un système de formation dépendrait avant tout de sa liaison directe au système productif. Or, il apparaît que les modes de formation professionnelle qui disposaient de la plus faible autonomie – parce qu'étroitement dépendants du marché du travail – n'ont pas eu la capacité de s'adapter aux changements impulsés par l'organisation du travail, alors que ceux disposant d'une plus forte autonomie ont eu la capacité de traduire les nouvelles demandes qui leur étaient faites dans leur propre logique pour leur apporter des réponses générales intégrées dans une vision globale du système éducatif.

L'analyse proposée par J.-P. Géhin et P. Méhaut (1993) s'inscrit, elle aussi, dans une filiation avec l'approche théorique développée par le LEST, mais s'en distingue parce qu'elle s'applique au système de formation dans sa globalité, qui comprend les institutions de formation initiale et celles de formation continue. Ces auteurs entendent ainsi répondre à la critique visant le caractère scolaire et étatique du système de formation français, critique qui ignore ce fait non moins significatif qu'est la forte implication des entreprises françaises dans la formation continue, à la suite de la loi de 1971. À l'inverse, le système de formation professionnelle initiale allemand s'est construit, depuis ses origines, dans l'entreprise et sous l'initiative organisée du monde professionnel, mais la formation continue reste, elle, pour l'essentiel, l'attribut des individus et des pouvoirs publics. Déplacer l'analyse sur la formation continue, tout en considérant le rapport entre formation initiale et formation continue, va permettre aux auteurs de mettre en cause un certain nombre de propositions établies par M. Maurice, F. Sellier, J.-J. Silvestre sur l'« espace qualificationnel ». Il apparaît ainsi que la formation continue est essentiellement orientée vers l'individu en Allemagne et vers l'entreprise en France. Paradoxalement, l'intervention de l'État vise à faciliter l'expression de la demande individuelle en Allemagne, alors qu'elle cherche à stimuler les dépenses de formation des entreprises en France. Toutefois cette inversion d'optique ne saurait masquer ce fait persistant : en Allemagne, l'entreprise apparaît comme une instance de formation comportant des agents spécialisés dans la définition des cursus de formation et de leur contrôle, ce qui n'est pas le cas en France. C'est dire que, dans un cas, l'entreprise est un agent de formation qui dispose d'un ensemble de points de vue et de pratiques pédagogiques constituées alors que, dans l'autre, la pédagogie reste l'affaire d'organismes et d'agents spécialisés que l'entreprise utilise. Enfin, autre fait généralement méconnu, y compris dans l'analyse du LEST, et ici mis au jour : le statut des ouvriers non qualifiés. En Allemagne, cette catégorie sociale n'accède pas à la formation continue, alors qu'en France elle est objet de politiques spécifiques, élaborées à son intention (F. Ginsbourger et al., 1992). Mais il importe de souligner que les comparaisons ainsi effec-

tées reposent sur un certain nombre de mises en équivalence des phénomènes observés qui sont éminemment discutables. La notion de formation, par exemple, ne désigne pas la même chose en France et en Allemagne. En France, les actions de formation sont plus facilement identifiables, parce que majoritairement extérieures à l'acte de travail, alors qu'en Allemagne, les processus de transmission des savoirs et savoir-faire sont plus difficiles à séparer de l'organisation du travail en raison du rôle clef de l'apprentissage et des fonctions de formateur explicitement attribuées à la maîtrise, qui assurent l'existence d'une formation non formalisée.

Étudier les modalités de construction et d'usage des diplômes professionnels fait également ressortir un certain nombre de différences manifestes entre ces deux pays (M. Moebus, E. Verdier, 1997). Non seulement la formation professionnelle bénéficie d'une plus grande autonomie par rapport à l'enseignement général en Allemagne, mais les diplômes s'y définissent par référence aux métiers (et non à l'emploi) et se hiérarchisent selon les spécialités (les titres supérieurs pouvant s'acquérir dans le cadre de la formation continue à l'exemple de ceux des techniciens et des contremaîtres). Autant de faits interdépendants caractéristiques d'une situation où les décisions résultent d'une confrontation entre trois grandes catégories d'acteurs, les représentants des organisations professionnelles patronales, des syndicats de salariés et de l'État par l'intermédiaire du Ministère de l'Économie. En France, les référentiels de diplômes sont définis relativement à l'emploi, ils obéissent à une hiérarchie de niveaux, celle des filières (allant du CAP, BEP, Baccalauréat professionnel aux BTS et DUT) au sein d'une même spécialité. La construction des diplômes et leur usage sont l'objet d'affrontements entre les parties en présence et la décision appartient à l'État, ou plutôt au Ministère de l'Éducation nationale, après avoir consulté les milieux professionnels.

Pour conclure, notons que les recherches centrées sur les différences hommes-femmes, omises dans les travaux précédents, amènent à infléchir les propositions établies à partir des observations circonscrites aux branches de l'industrie et aux institutions majoritairement occupées par les hommes. Considérer la place des femmes dans l'emploi (taux et formes d'activité à différents âges), la position qu'elles occupent dans le système éducatif, les types d'études auxquelles elles accèdent et qu'elles privilégient en France et en Allemagne, oblige à moduler les interprétations faites du système dual, instrument de mobilité professionnelle et sociale. Expression d'une réalité au masculin, cette assertion perd toute validité au féminin. À l'examen des travaux connus à ce jour il semble que les formes scolaires favorisent l'accès des femmes aux filières de formation les plus prestigieuses (C. Marry, 1992, 1993).

L'analyse comparative s'avère, on le voit, un des modes d'investigation les plus féconds en ce domaine. Un corps de connaissances tend ainsi à s'organiser au moyen de déplacements d'angles d'approches successifs. Simultanément des milieux de recherche se constituent et coopèrent, le plus souvent en réponse aux appels d'offre émanant des différentes directions de la commission européenne, mais aussi à l'initiative d'individus pour élaborer les outils conceptuels et méthodologiques nécessaires à des analyses comparatives (A. Jobert, C. Marry et L. Tanguy, 1995). Celles-ci exigent, en effet, une interconnaissance des milieux scientifiques, une compréhension des réalités historiques mais aussi celle des traditions intellectuelles propres à chaque communauté scientifique.

LES OUTILS ET CENTRES DE RESSOURCES APPLIQUÉS À CE DOMAINE

Ce domaine de recherche, qui peut être dit « en voie de développement », est également occupé par divers observatoires, centres d'études qui élaborent des instruments (statistiques notamment), qui publient régulièrement des enquêtes destinées, avant tout, à guider et évaluer les politiques des ministères de l'Éducation et du Travail, mais qui fournissent simultanément des informations et des matériaux aux chercheurs. Curieusement, ces institutions et celles de la recherche communiquent peu, les chercheurs n'exploitent que rarement les enquêtes produites par ces centres et la majorité des études réalisées par ceux-ci ignorent les analyses proposées par les universitaires. Parce que cette situation paraît être une entrave à une connaissance élargie et raisonnée de ce domaine de la réalité sociale, où les jugements de valeur et les affirmations partisans prévalent sur les propositions et arguments éprouvés, on esquissera ici un tableau des sources, des études, des publications susceptibles de contribuer à instituer un mode de connaissance plus fécond.

Du côté de l'histoire

Il y a dix ans, Pierre Caspard estimait que de 1950 à la fin des années 1980, la proportion des publications d'histoire de l'éducation consacrées à l'enseignement technique ne dépassait pas 2 à 3 % du total, alors que celle des études consacrées aux enseignements primaire, secondaire et supérieur était respectivement, dans chaque cas, de l'ordre de 20 à 25 %. Il attribuait cet état des choses aux handicaps que cumule l'enseignement technique et qui tiennent, disait-il, autant aux caractéristiques de son objet d'étude qu'aux conditions institutionnelles de la recherche historique. Le service d'histoire de l'éducation qu'il dirige s'emploie à transformer ces conditions afin d'offrir aux chercheurs des outils qui facilitent leur tâche (P. Caspard, 1989, p. 196). L'ouvrage publié sous la direction de T. Charmasson (1987) en est un bel exemple : il réunit des textes officiels annotés et indexés, une bibliographie, les sources d'archives relatifs à l'histoire de l'enseignement industriel et commercial jusqu'en 1926. Un volume, qui couvrira la période allant de 1927 à 1958, a été réalisé par Gérard Bodé ; il est actuellement sous presse. Un autre, de conception identique, a été consacré, sous la direction de T. Charmasson, à l'histoire de l'enseignement agricole et vétérinaire (1992) il va des origines à la Libération ; son prolongement jusqu'à nos jours, sous la direction d'Anne-Marie Le Lorrain, est également sous presse.

Parmi les instruments de recherche élaborés par le SHE, qui concernent l'histoire de toutes les institutions scolaires et donc celles de l'enseignement technique, citons : *La bibliographie d'histoire de l'éducation française*, qui recense chaque année plus de 1 500 publications, dont plusieurs dizaines se rapportent au technique (5) ; *le Répertoire de la presse d'éducation et d'enseignement*, qui recense et analyse des centaines de revues qui se sont consacrées, de la fin du 18^e siècle à 1990, à l'enseignement technique et professionnel ; la banque informatisée *Emmanuelle*, qui recense tous les manuels utilisés dans le technique, toutes disciplines, techniques et générales, confondues. Enfin deux recherches de grande ampleur vont prochainement connaître un aboutissement. La première, menée par Guy Caplat, est une histoire de l'inspection générale de l'enseignement technique depuis les origines : elle mettra pour la première fois en évidence, d'une façon systématique, le

rôle des hommes et l'évolution de l'institution. La seconde, menée sous la direction de Gérard Bodé, est un répertoire historique de tous les établissements d'enseignement technique et de formation professionnelle, quels que soient leur nature et leur niveau, ayant fonctionné en France de la Révolution à la Deuxième Guerre mondiale. Pour chaque établissement, le répertoire donnera des informations sur le statut administratif, les dates de fonctionnement, la nature des enseignements dispensés, la structure des classes, les effectifs scolaires, le personnel, le budget. Établis par départements, les deux premiers répertoires, consacrés à la Corrèze et au Var, paraîtront en 2000. De tels répertoires devraient faciliter les études monographiques et permettre d'étendre la portée de leurs résultats.

Sur le présent

Les statistiques concernant les élèves, leurs parcours scolaires, les diplômes, les enseignants, sont régulièrement publiées par la Direction de la programmation et du développement (DPD) du Ministère de l'Éducation nationale. Les grandes questions, telles que l'apprentissage ou la réussite aux examens, font l'objet de numéros spéciaux des principales publications de cet organisme : *Note d'information* et *Éducation et formation* (le numéro 49, 1997, par exemple).

Le CEREQ et l'INSEE sont, à des titres et des degrés différents, deux centres producteurs d'enquêtes sur les sorties de l'appareil éducatif et l'entrée au travail. L'Observatoire national des entrées dans la vie active (ONEVA) du CEREQ étudie les parcours d'insertion sur cinq ans des sortants de l'appareil éducatif, leurs entrées sur le marché du travail et dans la vie active, à la lumière d'un ensemble de caractéristiques individuelles (formation, emplois et employeurs successifs, stages etc.). Il réalise aussi des enquêtes centrées sur une question particulière : celle consacrée aux bacheliers professionnels a concerné les promotions de 1987, de 1988 et de 1990 qui ont été interrogées deux ans après l'obtention de leur diplôme. L'enquête « génération 1992 », est un autre exemple d'enquête qui vise à examiner les parcours d'insertion de l'ensemble de jeunes sortis du système éducatif la même année, et sur une longue durée. Celle-ci devrait être poursuivie par l'enquête « génération 1997 » et permettre des comparaisons entre générations, les autres caractéristiques étant constantes. Les comptes rendus de ces enquêtes sont publiés par les chargés d'étude de ce centre dans *Bref, lettre d'information mensuelle*. Le CEREQ publie également une revue trimestrielle, *Formation/emploi*, où le lecteur trouve les travaux de chercheurs spécialisés dans ce domaine. L'INSEE publie périodiquement, depuis 1970 (en collaboration avec la DPD et le CEREQ) les *Bilans formation/emploi* qui fournissent un tableau de l'insertion professionnelle des jeunes au sein de l'ensemble des mouvements qui affectent l'emploi. L'angle d'approche adopté permet de mettre en évidence d'autres phénomènes que ceux décrits par les études du CEREQ. C'est ainsi qu'apparaissent certaines données structurelles caractéristiques des dernières décennies : la part des jeunes dans l'ensemble des recrutements reste stable quel que soit le volume des recrutements.

Les dispositifs d'insertion des jeunes sont eux aussi l'objet d'évaluations réalisées au moyen d'enquêtes qui fournissent des photographies des populations encadrées dans les différents stages mis en place par le ministère du Travail. La DARES publie régulièrement ces résultats dans *Premières synthèses* et les études qui s'y appliquent dans *Travail et emploi*.

CONCLUSION

En cette dernière décennie du 20^e siècle, les enseignements professionnels et techniques ne sont donc plus ces chantiers que Pierre Caspard, en 1989, voyait désertés par les chercheurs en sciences sociales. Paradoxalement l'enseignement professionnel est plus étudié que l'enseignement technique secondaire (dispensé dans les lycées techniques) ou supérieur dans ses différentes formes. Sans doute, cette différence d'intérêt n'est-elle que l'expression des positions sociales de ces enseignements : un enseignement technique plutôt considéré comme une réussite sociale (puisque les élèves qui en sortent s'insèrent bien sur le marché du travail) et un enseignement professionnel dont la configuration historique, construite autour de la figure de l'ouvrier qualifié de la grande industrie, s'effondre sans que l'on perçoive nettement les traits de la nouvelle configuration en cours de gestation. Cette rétrospective montre qu'un certain nombre de débats et de conflits revêtent un caractère endémique dans l'histoire. C'est ainsi que le développement d'un réseau public d'enseignement technique post-obligatoire est un des aspects importants de la politique scolaire de la Troisième République, mais ce développement global est en partie occulté par le conflit endémique entre ceux qui souhaitaient rattacher les enseignements techniques au primaire supérieur pour les mettre sous le contrôle des forces « républicaines », et ceux qui cherchaient à les autonomiser pour les soumettre plus étroitement au contrôle des milieux patronaux (J.-P. Briand, 1987). C'est à partir de ces fondements que s'est construit, en France, sous l'action de diverses forces sociales et non seulement sous celle de l'État, un système d'enseignement professionnel et technique, qu'un observateur étranger comme Charles R. Day (1991) dit être unique au monde.

Bien qu'apparemment résolue depuis plus d'un demi-siècle, la question de l'inscription de la formation professionnelle des jeunes dans l'appareil scolaire est toujours objet de dispute entre les milieux éducatifs et les milieux professionnels. En témoigne le renouveau de l'apprentissage comme mode de formation étendu aux fonctions d'encadrement intermédiaire (techniciens et ingénieurs de production et des services) qui a été justifié par la trop grande indépendance des institutions scolaires vis-à-vis des entreprises. De fait, la question du moment où séparer enseignement général et enseignement professionnel est sans cesse reposée : faut-il reporter l'âge du début de la formation professionnelle et allonger la scolarisation générale pour tous les jeunes ou faut-il inverser ce mouvement, notamment pour les jeunes manifestant une inappétence scolaire, en allongeant la durée et élevant le niveau de l'enseignement professionnel ? Quel que soit l'angle considéré, l'enseignement professionnel fait problème à tel point qu'il est l'objet d'interventions répétées des autorités étatiques dont il relève ainsi que de discours et de vastes rassemblements célébrant les réformes successives qu'il subit. Dans un rapport de mission, émanant du Secrétaire d'État à l'enseignement professionnel et technique qui me demandait en 1991 de rendre compte de la désaffection progressive de cet enseignement et de proposer les remèdes à cet état des choses, j'ai montré que celle-ci était largement produite par les politiques scolaires et les comportements des agents de l'institution scolaire, et non par la demande des familles ou celle des milieux professionnels. L'analyse des processus d'élévation de la norme de scolarisation au baccalauréat faisait voir que celle-ci invalidait les certifications professionnelles classées au-dessous de celle-ci. Ce rapport de mission faisait

surtout ressortir que ce problème posé par un représentant de l'État était l'objet de deux interprétations opposées de la part du monde scolaire et du monde professionnel. Sa réception a suivi la même ligne : écarté par toutes les catégories du personnel de l'Éducation nationale et utilisé par les autres, essentiellement par des milieux professionnels, syndicats de salariés, organisations et associations professionnelles patronales, organismes de formation des maîtres et de la formation continue, organismes d'insertion professionnelle des jeunes etc. Autant de constats qui révèlent les contradictions d'un enseignement professionnel intégré dans l'appareil éducatif (L. Tanguy, 1995).

L'examen de la littérature produite en ce domaine fait apparaître la fécondité des travaux empiriques qui y sont menés. Il fait également ressortir les sujets oubliés ; parmi eux, les publics. Les études sur les élèves, leur morphologie sociale, leurs comportements et leurs représentations, qui étaient privilégiées durant les années 1960-1970, semblent peu prisées aujourd'hui, à l'exception de quelques thèses, dont celles de C. Jalaudin (1995), G. Moreau (1991) soutenues à l'Université de Nantes. Les connaissances susceptibles d'être produites par ce type d'études font pourtant cruellement défaut en ces temps de crise des LP. Mais cette crise contient, on l'a dit, *une nouvelle configuration où les filles n'ont plus une place aussi marginale*. Le développement des activités de service, des formations qui y conduisent et l'élévation du niveau de celles-ci ont bousculé la division des rôles dans cet enseignement ainsi que les croyances et les représentations qui leur étaient associées. Ce chantier reste toutefois déserté.

La tentative de synthèse, faite ici, révèle également que les analyses et interprétations des résultats, informations et connaissances produites se laissent difficilement mettre en somme. P. Pelpel et V. Troger (1993) s'y sont employés et sont parvenus à broser un tableau de l'histoire de cet enseignement intégrant les principales connaissances relatives à la création, à l'évolution des diverses institutions qui se sont succédé et aux différentes catégories d'acteurs impliqués dans cette histoire. Destiné, en premier lieu, à informer un large public, il offre aussi aux lecteurs plus avertis un cadre de référence informé. Mais le caractère linéaire de l'interprétation générale qui en est donnée, en termes de modèle, reste à discuter et à mettre à l'épreuve d'études plus circonscrites dans le temps et dans l'espace. La nature même de ce domaine, aux frontières de l'éducation et du travail, exploré par des chercheurs qui s'inscrivent dans des communautés disciplinaires différentes, et de surcroît, dans des sous-communautés au sein de celles-ci, ne favorise pas la circulation des énoncés. S'y ajoutent les effets de la prégnance du questionnement social qui s'impose d'autant plus aisément que la recherche est *relativement récente*. Autant de conditions qui ne favorisent pas une intégration des analyses au sein de cadres éprouvés.

Lucie Tanguy
Travail et mobilités
Université Paris X-CNRS

NOTES

- (1) « Entre 1959 et 1970, la France a connu sa plus longue période de forte croissance. Le produit intérieur brut a crû de 5,8 % par an, plaçant le pays dans le peloton de tête des pays industriels », J.-M. Donegani et M. Sadoun, 1998, *La V^e République, naissance et mort*, Gallimard, Folio histoire, p. 178.
- (2) Le lecteur intéressé se reportera à un ouvrage récent de Stéphane Beaud et Michel Pialoux qui prolongent cette analyse du changement d'identité des lycées professionnels, 1999, Ch. 4, 5 et 6.
- (3) Au départ destiné aux jeunes sortis de l'école sans avoir atteint le niveau scolaire socialement exigé – notion mal définie mais qui peut être estimée par la réussite au collège – ce dispositif s'est ensuite étendu aux jeunes dotés d'une formation professionnelle conduisant aux emplois d'ouvriers et d'employés (CAP et BEP) puis à l'ensemble des jeunes de 18 à 24 ans à la recherche d'un emploi.
- (4) *La bibliographie d'histoire de l'éducation française* constitue un numéro spécial annuel de la revue *Histoire de l'éducation*, Paris, INRP.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (1992). – Le rapprochement écoles-entreprises, les périodes de formation en entreprise pour les baccalauréats professionnels. **Éducation et formation**, n° 30, p. 27-38.
- AGULHON C. (1995). – Dessinateur industriel, quelle formation pour quel emploi? **Formation/emploi**, n° 52, p. 11-29.
- AGULHON C. (1997). – Les relations formation/emploi une quête sans fin, les formations à la plasturgie. **Sociologie du travail**, n° 3, p. 321-345.
- ASTIER P. et CUMINAL I. (1909). – **L'enseignement technique industriel et commercial en France et à l'étranger**. Paris : Ed. G. Roustan.
- BALASZ G., FAGUER J.-P. (1987). – À l'école de l'entreprise. Bac d'entreprise et transformation de l'esprit maison. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 69, p. 86-92.
- BEAUD S., PIALOUX M. (1999). – **Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard**. Paris : Fayard.
- BENOIST P. (1998). – **Histoire de la formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics 1950-1990**. Thèse de doctorat d'histoire, sous la dir. de P. Fridenson, École des Hautes Études en sciences sociales.
- BERNSTEIN B. (1971, 1973, 1975). – **Class, codes and control**. Londres : Routledge and Kegan Paul, 3 volumes.
- BERNSTEIN B. (1967). – Écoles ouvertes, société ouverte? In J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Bruxelles : De Boeck Université, 1997.
- BODÉ G., SAVOIE P. (dir.) (1995). – L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIXe-XXe siècles. **Histoire de l'éducation**, n° spécial, 230 p.
- BONNET B. (1999). – **La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs**. Paris : L'Harmattan (Savoir et formation).
- BOUJU M.-C. (1998). – **L'école Destienne, 1889-1949, la question de l'apprentissage dans l'industrie du livre**, thèse pour le diplôme d'archiviste paléographe, École Nationale des Chartres (2 volumes).
- BOULET M. (1997). – La construction de l'articulation école-entreprise dans l'enseignement agricole (1820-1960). **Formation/emploi**, n° 57, p. 35-44.
- BOURDIEU, P. (1967). – « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée ». **Revue internationale des sciences sociales**, 19 (3).
- BOUSQUET N., GRANDGERARD C. (1996). – Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat, quelles logiques de modernisation? **Formation/emploi**, n° 53, p. 75-85.
- BRIAND J.-P. et CHAPOULIE J.-M. (1987). – Statistiques des enseignements primaire supérieur et technique, J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, F. Huguet, J.-N. Luc, A. Prost, **L'enseignement primaire et ses extensions, 19^e-20^e siècles, annuaire statistique**. Paris : INRP/Economica (p. 169-173).
- BRIAND J.-P. (1989). – L'apparition du « préapprentissage » dans les grandes villes au début du XX^e siècle. **Formation/emploi**, n° 27-28, p. 42-64.
- BRIAND J.-P. – **L'enseignement technique**, ibidem, p. 203-266.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M. (1992). – **Les collèges du peuple**. Paris : INRP-CNRS, 544 p.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., PERETZ H. (1979). – Les statistiques scolaires comme représentation et comme activité. **Revue française de sociologie**, XX, p. 669-702.
- BRUCY G. (1989). – CAP et certificats de spécialité : les enjeux de la formation au lendemain de la seconde guerre mondiale. **Formation/emploi**, p. 131-147.
- BRUCY G. (1998). – **Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965), l'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences**. Paris : Éditions Belin.

- CAMPINOS-DUBERNET M., GRANDO J.-M. (1988). – Formation professionnelle ouvrière, trois modèles européens. **Formation/emploi**, n° 22, p. 5-29.
- CARDI F. (1989). – **Elèves de l'enseignement agricole public, origines sociales, motivations et construction des projets professionnels**. Paris : INRP (Collection rapports de recherche, n° 6), 176 p.
- CASELLA P., TANGUY L., TRIPIER P. (1991). – **Apprentissage et paritarisme dans le bâtiment, naissance et évolution du Comité central de coordination de l'apprentissage**. Ministère de l'Équipement et du Transport, Collection Recherches, 239 p.
- CASPARD P. (1989). – Un chantier déserté, l'histoire de l'enseignement technique. **Formation/emploi**, n° 28-29, p. 193-197.
- CHAPOULIE J.-M. (1989). – Deux expériences de création d'établissements techniques au XIX^e siècle. **Formation/emploi**, n° 27-28, p. 15-41.
- CHARMASSON T. (dir.) (1987). – **L'enseignement technique de la Révolution à nos jours, tome 1 : De la révolution à 1926**. Paris : INRP ; *Economica*, 783 p.
- CHARMASSON T., (dir.) (1992). – **L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la libération**. Paris : INRP et Publications de la Sorbonne, 745 p.
- CHARLOT B. (1985). – **Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984**. Paris : Éditions Minerve.
- CHARLOT B. (1999). – **Le rapport au savoir en milieu populaire, une recherche dans les lycées professionnels de banlieue**. Paris : Éditions Anthropos.
- COMBES M.-C. (1984). – Les deux formes d'apprentissage, apprentissage et alternance, **Formation/emploi**, n° 7, p. 8-17.
- COMBES M.-C. (1988). – La loi de 1987 sur l'apprentissage. **Formation/emploi**, n° 22, p. 83-101.
- DAY C.R., (1987, 1990). – **Les écoles d'Arts et métiers, l'enseignement technique en France 19^e-20^e siècle**. Paris : Éditions Belin.
- Délégation à la formation professionnelle (1992). – **Les formations en alternance**. Paris : La Documentation Française.
- ECKERT H. (1999). – L'émergence d'un ouvrier bachelier. Le bac pro. Entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés. **Revue française de sociologie**, n° 2, p. 227-253.
- Formation/emploi** (1996). – Les nouvelles formations d'ingénieurs, n° 53.
- Formation/emploi** (1997). – L'enseignement agricole, n° 57.
- FORQUIN J.-C. (1984). – La sociologie du curriculum en Grande Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. **Revue française de sociologie**, 25 (2), p. 211-232.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture**. Bruxelles : De Boeck
- FORQUIN J.-C. (1996). – L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 37, p. 71-79.
- FORQUIN J.-C. (1997). – **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Bruxelles : De Boeck Université.
- FOURCADE B., RICAUD Y. de (1979). – Les stratégies patronales face à l'évolution récente de l'enseignement technique. **Sociologie du travail**, n° 3.
- FOURCADE B., OURLIAC G. et OURTAU M. (1992). – La négociation des diplômes technologiques : les Commissions professionnelles consultatives. **Formation/emploi**, n° 32, p. 45-55.
- GALLET C. (1995). – **L'école technique Berliet. Un exemple de formation initiale des ouvriers et techniciens en école d'entreprise de 1943 à 1970**, mémoire de maîtrise d'histoire, Université de Lyon II.
- GEHIN J.-P., MÉHAUT P. (1993). – **Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France**. Paris : L'Harmattan.
- GINSBOURGER F., MERLE V. et VERGNAUD G. (1992). – **Formation et apprentissage des adultes peu qualifiés**. Paris : La Documentation Française.
- GRIGNON C. (1971). – **L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GUINOT J.-P. (1946). – **Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789**. Paris : Ed. Domat.
- HATZFELD N. (1989). – L'école d'apprentissage Peugeot (1930-1970), une formation d'excellence. **Formation/emploi**, n° 27-28, p. 115-128.
- INSEE-Pays de Loire (1997). – Les apprentis dans les pays de la Loire : profils, trajectoires et insertion, 1992-1996. **Études**, n° 12, 95 p.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1970). – **Crises de la société, crises de l'enseignement**. Paris : Presses Universitaires de France.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – **Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**. Paris : Éditions Universitaires ; L'Harmattan.
- JALLAUDIN C., MOREAU G. (1997). – La relation maître-apprenti, une relation complexe et ambiguë. **Études**, n° 12, INSEE Pays de Loire, p. 37-50.
- JOBERT A., TALLARD M. (1995). – Diplômes et certification de branches dans les conventions collectives. **Formation/emploi**, n° 52, p. 113-133.
- JOBERT A., MARRY C. et TANGUY L. (1995). – **Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie**. Paris : Ed. Armand Colin.
- LAURENT S. (1996). – **Art et industrie. La question des arts appliqués (1851-1940), le cas de l'école Boule**, thèse pour le doctorat d'histoire de l'art, Université Paris 1.
- LAURENT S. (1999). – **Les arts appliqués en France, genèse d'un enseignement**. Paris : Éditions du comité des travaux historiques et scientifiques.
- LAZAR A. (coord.) 1999. – **Langage(s) et travail : enjeux de formation**. Actes du colloque CNRS/LT, INRP, CNAM, Paris 13-15 octobre 1998, Paris : INRP (Didactiques des disciplines).
- LEBLANC R. (1905). – **L'enseignement professionnel au début du XX^e siècle**. Paris : Ed. Cornély.

- LEGOUX Y. – **Du compagnon au technicien, l'école Diderot et l'évolution des qualifications (1873-1972)**. Paris : Technique et vulgarisation.
- LEON A. (1968). – **Histoire de l'éducation technique**. Paris : PUF (Que sais-je ?)
- LEQUIN Y. (1989). – L'apprentissage en France au XIX^e siècle : rupture ou continuité ? **Formation et emploi**, n° 27-28, p. 91-101.
- MARRY C. (1992). – Les ingénieurs, une profession encore plus masculine en Allemagne qu'en France. **L'orientation scolaire et professionnelle**, n° 21, p. 245-267.
- MARRY C. (1993). – Peut-on parler autrement du modèle français de formation ? **Formation/emploi**, n° 44, p. 23-28.
- MAURICE M., SELIER F., SYLVESTRE J.-J. (1982). – **Politiques d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale**. Paris : PUF (Sociologies).
- MÖBUS M., VERDIER E. (1997). – **Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conception et enjeux d'acteurs**. Paris : L'Harmattan.
- MONACO A. (1993). – **L'alternance école-production**. Paris : PUF.
- MOREAU G. (2000). – *Les faux semblables de l'apprentissage*. **Travail, genre et sociétés**, n° 3, 19 p.
- NAVILLE P. (1948). – **La formation professionnelle à l'école**. Paris : PUF.
- PELPEL P., TROGER V. (1993). – **Histoire de l'enseignement technique**. Paris : Hachette Éducation.
- PILLET M. (1995). – La création du baccalauréat professionnel, les processus de décision. **Formation/emploi**, n° 52.
- PROST A. (2000). – *The creation of baccalauréat professionnel, a case study of decision making in French education*. **Journal of education policy**, n° 8, p. 19-31.
- QUENSON E. (1999). – **L'école d'apprentissage Renault, 1919-1989**. Thèse en sociologie, sous la direction de Lucie Tanguy, Université de Paris X-Nanterre.
- ROUGIER-PINTIAUX P., (1983). – L'école d'apprentissage du Havre : tentative d'éducation populaire. **Revue française de sociologie**, XXIX, 4, p. 653-679.
- ROPÉ F., TANGUY L. (dir.) (1994). – **Savoirs et compétences, l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise**. Paris : L'Harmattan.
- ROSE J. (1998). – **Les jeunes face à l'emploi**. Paris : Desclée de Brouwer (Sociologie économique).
- SAVOIE P. (1998). – Société et école : réflexions autour de l'enseignement technique français (XIX^e-XX^e siècles). **Paedagogica historica, International journal of the history of education**, supplementary series, volume IV, p. 69-88.
- SOLAUX G. (1991). – **La création des baccalauréats professionnels**, thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- SUTEAU M. (1999). – **Une ville et ses écoles, Nantes 1830-1940**. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TANGUY L., avec C. AGULHON et F. ROPE (1984). – L'enseignement du français au lycée d'enseignement professionnel, miroir d'une perte d'identité. **Études de linguistique appliquée**, n° 54, p. 39-68.
- TANGUY L. (1983). – Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. **Sociologie du travail**, n° 3, p. 336-354.
- TANGUY L. (1989). – Les conventions État-patronat, un régime de transition (1945-1961). **Formation/emploi**, n° 27-28, p. 163-187.
- TANGUY L. (1991). – **L'enseignement professionnel, des ouvriers aux techniciens**. Paris : PUF, 227 p.
- TANGUY L. (1995). – Le sociologue et l'expert, une analyse de cas. **Sociologie du travail**, n° 3, p. 457-477.
- TANGUY L. (1998). – La formation, un bien universel ? **Cahiers français**, n° 285, p. 98-107, (La Documentation Française).
- TROGER V. (1990). – **Histoire des Centres d'apprentissage, 1939-1959. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la scolarisation de la formation ouvrière**. Thèse en histoire, sous la dir. de François Caron, Université de Paris IV-Sorbonne.
- TROGER V. (1989). – Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960, le temps des initiatives. **Formation/emploi**, n° 27-28, p. 147-163.
- VERNEAU P. (1995). – Des objectifs à la réalité, les baccalauréats professionnels. **Formation/emploi**, n° 50.
- VERNEAU P., CHARRAUD A.-M. et PERSONNAZ E. (1999). – Les certificats de qualification professionnelle concurrencent-ils les diplômes ? **Formation/emploi**, n° 65, p. 5-23.
- VERRET M. (1975). – **Le temps des études**. Paris : Honoré Champion.
- YOUNG M.F.D. (1973). – Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance. In J.-C. Forquin, **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Bruxelles : De Boeck Université, 1997.

NOTES CRITIQUES

BAUDRIT (Alain). – **Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?** – Paris : PUF, 1999. – 163 p. – (Éducation et formation).

La pratique du tutorat, pourtant ancienne, est de nouveau sollicitée à l'occasion de la mise en œuvre de formations en alternance, d'individualisation de la formation, voire de la pédagogie différenciée. Mais toutes ces sollicitations ne confèrent pas le même statut ni le même rôle au tutorat. Le livre d'Alain Baudrit vient au bon moment pour clarifier les fonctions que pourraient remplir diverses situations de tutorat, ainsi que ses limites. En effet, le tutorat a investi les esprits comme étant la solution miracle à des apprentissages difficiles.

Après un bref rappel historique faisant la différence entre l'enseignement mutuel, le monitorat et le tutorat, l'auteur tente de clarifier ce que pourrait être « l'effet tuteur ».

Le premier chapitre de l'ouvrage aborde le tutorat sous ses différentes formules. Il décrit ainsi le tutorat inter-niveau (intergrade tutoring), le tutorat inter-école (interschool tutoring), le tutorat intra-classe (intra-class tutoring), le tutorat informel (informal tutoring) dans lequel se retrouve le tutorat spontané. L'auteur donne des exemples empruntés aux études menées dans divers pays. Il parle également du tutorat alterné, du tutorat structuré, du tutorat non structuré, du tutorat tournant. Ces diverses formules supposent de la part du tuteur des compétences appropriées, même avec le tutorat d'appoint. La revue des recherches menées montre l'intérêt, non seulement d'une complémentarité entre les enseignants et les tuteurs, mais aussi d'une très grande confiance.

L'auteur conclut ce chapitre en réfutant les idées catégoriques qui auraient pu être émises en ce qui concerne certaines formules plus bénéfiques que d'autres à certains apprentissages : « il n'y a pas de mode en matière de tutorat, il n'y a pas un bon et un mauvais tutorat, pas plus qu'il y aurait, dans l'absolu, une bonne et une mauvaise méthode de lecture ». Il précise toutefois que les tuteurs ignorants ne formeront jamais des tutorés performants.

Il semble que, ces dernières années, dans de nombreux pays confrontés au choc des cultures, aux problèmes identitaires, à une intégration sociale difficile, le tutorat soit

apparu comme une solution viable, c'est ce qu'on appelle communément le tutorat interculturel. Il est employé soit à l'université, soit à l'école, surtout aux États-Unis, pays qui reçoit nombre d'étrangers. Le tutorat est exercé préférentiellement en petits groupes avec un seul tuteur pour ce qui est de la familiarisation avec l'écriture et la lecture. Il existe aussi un tutorat à distance qui s'exerce par correspondance et qui conduit le tutoré à écrire et développer ainsi des compétences d'écriture dans la langue du pays. Le tutorat interculturel manifesté à l'université poursuit un double objectif : d'une part contribuer à l'intégration de sujets dans une culture qui leur est étrangère ; d'autre part relativiser le culturo-centrisme des représentants du pays d'accueil. Le tutorat interculturel à l'école est autant développé qu'à l'université, dans un esprit de coopération. Dans les deux cas, les tuteurs peuvent être considérés comme des « passeurs » interculturels.

Le deuxième chapitre met en évidence les inconvénients possibles du tutorat. Ces inconvénients sont regroupés en types de problèmes : les problèmes de distance entre les partenaires (distances d'âges, de statut scolaire, de statut social, etc.) ; les problèmes de compétences chez les tuteurs (compétences sociales, académiques, institutionnelles, cognitives, etc.) ; l'institutionnalisation du tutorat. Pour ce dernier type de problèmes, nous retrouvons ce que nous étudions de notre côté lorsqu'une innovation s'institutionnalise : elle perd de sa force et de sa portée. Dans ce sens, l'auteur écrit « Si vous souhaitez voir cette formule pédagogique disparaître, vous l'institutionnalisez ! Généraliser, imposer, unifier, c'est à coup sûr tuer le tutorat. Et s'il résiste, s'il survit, s'étend ou prospère, c'est parce qu'il se diversifie, se prête aux caractéristiques locales, ne se laisse pas enfermer dans des structures homogénéisantes... il n'y a pas une expérience tutorale qui ressemble à une autre. C'est à la fois ce qui fait la richesse et ce qui valide l'opportunité de l'usage du tutorat. En effet, pourquoi le mettre en œuvre dans des conditions qui ne se prêtent pas à son utilisation ? Le travers majeur de l'institutionnalisation est bien là » (p. 63). D'autres inconvénients du tutorat sont cités : les dérives des tuteurs (sa position comme élève et comme tuteur : positions d'amitié voire fusionnelles. « Une trop grande proximité relationnelle entre les protagonistes présente l'inconvénient

d'altérer l'activité socio-cognitive » (p. 68), la dépendance au tuteur et l'effet de séparation. Cet ensemble d'inconvénients conduit à la question de savoir qui a intérêt à travailler avec qui.

Le troisième chapitre tente de répondre à la question précédente en traitant de l'appariement des protagonistes. Tout d'abord selon le sexe, où aucune réponse ne peut être apportée, puis selon l'âge (même âge ou âge éloigné ?). L'auteur conclut que « une différence d'âge de quelques années est souhaitable » (p. 86). Quant au choix des tuteurs, cela dépend des situations : il peut être affinitaire, ou imposé, ou encore temporaire, avec possibilité de changer. Le cas des tuteurs élus et celui des tuteurs exclus est évoqué : « parmi les exclus figurent de bons tuteurs potentiels et vice versa » (p. 94). En effet le choix du tuteur se fait, selon cette formule, sur des critères parfois peu en rapport avec les compétences requises pour un bon tutorat. Faut-il que les deux partenaires aient des compétences proches ou des compétences éloignées, Des études portant sur « l'asymétrie contrebalancée », c'est-à-dire où le tuteur maîtrise moins bien l'activité que le tuteur, montrent que selon qu'il s'agit d'activités scolaires ou non, les résultats ne seront pas identiques. L'asymétrie semble souhaitable dans des situations scolaires où le tuteur a des compétences supérieures au tuteur. Mais tout cela est affaire de nuances : « les dyades très hétérogènes de niveaux sont moins propices aux progrès individuels que les dyades à l'intérieur desquelles la différence de compétences entre les interactants est moindre » (p. 103). De même il apparaît que l'appariement avec un expert non prévenu de son rôle de tuteur semble plus avantageux.

Enfin le quatrième chapitre aborde l'idée de métier de tuteur et donc de qualification voire de certification. Plusieurs éléments plaident en la faveur d'un non-métier : tout d'abord, le tuteur est lui aussi un élève comme le tuteur, ensuite les enseignants sont rémunérés, les tuteurs ne le sont jamais (mais peut-être le seront-ils un jour notamment avec l'entrée massive des emplois jeunes ou des aides éducateurs). Cependant l'auteur reconnaît avec Bruner, qui a travaillé sur le processus de tutelle, qu'on ne peut s'improviser tuteur car cela requiert des fonctions relatives à l'étayage : l'enrôlement, la réduction du degré de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou présentation de modèles. La stratégie tutorale majeure est celle de l'effacement et tout le monde n'est pas à même de la conduire ! Il y a donc là des bases pour la définition d'un tout nouveau métier !

Puis l'auteur évoque ce que nous appellerions les nouveaux métiers que nous avons pu rencontrer à l'occasion d'une étude que nous menons pour le Ministère de la

Jeunesse et des Sports, celle portant sur les nouveaux emplois, nouveaux métiers où nous retrouvons exactement les configurations données pour les tuteurs médiateurs ou les tuteurs animateurs, les superviseurs ou les tuteurs d'appoint. Si nous restons dans le domaine de l'enseignement, comme le fait l'auteur, les tuteurs sont encore considérés comme des non professionnels eu égard aux professionnels que sont les enseignants.

Le tutorat exercé dans une classe en change la configuration. Dès lors, l'enseignant n'est plus seul à prendre en charge l'apprentissage, cela devient l'affaire de tous et comme l'écrit l'auteur, un enfant avec des difficultés d'apprentissage devient « le » problème de toute la classe et non pas du seul enseignant. Chacun peut devenir tour à tour tuteur et tuteur : n'était-ce pas déjà l'esprit de l'enseignement mutuel ?

Ce livre est clair, étayé par une succession de récits de résultats de recherches. Il comporte une bibliographie conséquente de 13 pages.

On peut parfois regretter quelques répétitions dans le récit des mêmes recherches qui sont utilisées à plusieurs reprises pour des démonstrations différentes, si bien que le lecteur progresse difficilement. Ceci dit, la portée de l'ouvrage va au-delà du monde de l'école car il pose tout le problème de l'animation, de l'accompagnement de proximité de catégories de populations. En d'autres termes, il interroge tous ces travaux de proximités évoqués lors de la mise en œuvre de l'opération lancée par le Ministère du travail : « emplois jeunes, nouveaux métiers » et, notamment, de leur formation.

Alors, tuteur, un métier ou non ? Nous retrouvons bien là la question fondamentale de l'auteur inscrite dans le titre de cet ouvrage. À lire absolument pour celui qui veut intégrer dans sa classe un esprit de lutte contre l'échec scolaire, lutte prise en charge par la collectivité et, surtout, par les élèves eux-mêmes, les principaux intéressés.

Françoise Cros
INRP

Mission « Innovation et recherche »

BEAUD (Stéphane), PIALOUX (Michel). – **Retour sur la condition ouvrière**. – Paris : Fayard, 1999. – 468 p.

Un retour peut être l'occasion d'un nouveau regard. C'est le point de vue adopté par Stéphane Beaud et Michel Pialoux pour ce *retour sur la condition ouvrière*. Un point de vue salutaire et efficace : à partir d'une longue enquête ethnographique aux usines Peugeot de

Sochaux-Montbéliard, les deux sociologues invitent le lecteur à opérer un déplacement de point de vue radical. Ils y réussissent : à la fin du livre on ne voit pas nécessairement tout, mais on voit assurément autrement.

Le point de départ de ce *retour...* est éloquent : la question ouvrière a été refoulée et les ouvriers sont devenus comme invisibles. La sociologie porte indéniablement sa part de responsabilité dans cette situation : trop longtemps construite autour de l'ouvrier syndiqué et/ou politisé des grandes forteresses industrielles, la sociologie de la classe ouvrière n'a pas su (ou voulu) saisir la diversité ouvrière et les transformations qui ont durement affecté le monde ouvrier depuis une vingtaine d'années. Une vision rétrécie de la « modernité » a également contribué à cet effacement : dénégation de la persistance du travail ouvrier, du travail à la chaîne, en un mot d'un travail contraint qui l'est de plus en plus. Dit autrement, il y avait urgence à réintroduire la question ouvrière. Mais ce renouveau ne devait pas se faire n'importe comment. Et sur ce point, le travail de Stéphane Beaud et Michel Pialoux a statut de Leçon de sociologie : il prend en effet le contre-pied des sociologies spécialisées, et se refuse par exemple à dissocier travail et système scolaire.

Sur ce dernier point, l'ouvrage suscite un vif intérêt pour ceux et celles qui réfléchissent sur l'éducation et l'École. Les auteurs montrent bien en quoi les pratiques et comportements scolaires des enfants d'ouvriers prennent sens au regard des transformations de la condition ouvrière. Ainsi la récente conversion des parents ouvriers au modèle des études longues n'est pas, comme on le pense souvent, toujours positive. Elle est le produit d'une adaptation au coup par coup à l'évolution du marché du travail local et aux transformations de l'usine telles que les parents ouvriers les perçoivent. Dans le cas étudié ici, c'est la fin du paternalisme Peugeot (qui garantissait l'emploi à leurs enfants), la dévalorisation de la condition ouvrière et le blocage de toute mobilité dans l'entreprise qui conduisent (contraignent) les parents à se tourner vers l'école. Celle-ci devient l'espace social où les familles ouvrières projettent leurs aspirations déçues, avec de multiples effets qu'analyse finement l'ouvrage.

Il en va ainsi de la « désouvriérisation » de l'enseignement professionnel. Le LP contribue à l'élaboration d'un certain refus de l'héritage ouvrier. Le bac pro, vecteur d'une nouvelle culture technicienne, est la consécration de ce mécanisme, mais la réticence, voire l'impossibilité des enfants d'ouvriers à se vivre ou se penser comme de futurs ouvriers s'observe à tous les niveaux. Le refus du bleu de travail symbolise cette volonté de ne pas offrir au regard de l'autre une identité sociale qu'ils perçoivent comme réductrice et surtout dévalorisante ; la situation de

stage révèle bien ce « meurtre du père » : les fils sont pris en tenailles entre le souci de ne pas (trop) entrer en conflit avec les ouvriers (les vieux) et une bonne volonté scolaire et professionnelle largement acculturatrice.

La distance que construit l'école avec la culture ouvrière est encore plus forte lorsque les enfants d'ouvriers accèdent à l'enseignement long. L'entrée en lycée général est souvent vécue comme l'accès à une plus grande espérance de vie scolaire et l'espoir d'échapper au travail manuel. Mais cette situation n'est pas pour autant aisée : elle conduit au « bricolage scolaire », tentative souvent vaine pour réduire la distance entre les exigences objectives de l'institution scolaire et les ressources scolaires et culturelles des enfants d'ouvriers ; elle génère des malentendus entre parents et enfants : ceux-là persistent à analyser de qui ce passe à l'école à partir d'un ordre ancien du système scolaire, alors que ceux-ci portent un regard a-historique, donc très dévalorisant, sur les formations et les diplômes de leurs parents. L'issue de cet investissement par défaut des parents ouvriers dans les études longues est parfois douloureuse : le chapitre entièrement consacré aux contradictions de Sébastien, fils d'un ouvrier Peugeot, titulaire d'un bac G, et devenu malgré lui (malgré son passage au lycée et les espoirs que celui-ci avait fait naître) intérimaire chez Peugeot, est exemplaire de cette nouvelle condition ouvrière. Revenu là où il ne voulait surtout pas aller, Sébastien doit gérer une acculturation scolaire à l'héritage ouvrier, une confrontation quotidienne à la condition ouvrière, et la précarisation quasi instituée du statut de jeune ouvrier.

Ce *retour...* n'est pas noir. Ou tout au moins s'il l'est, c'est que la destruction du groupe ouvrier est trop longtemps restée dans l'ombre. Stéphane Beaud et Michel Pialoux allument des contre-feux qui éclairent bien ce que deviennent les ouvriers après la classe ouvrière ; il n'est pas possible d'en développer ici tous les aspects, qu'il s'agisse des résistances ouvrières, de la crise du militantisme ouvrier ou encore des tensions racistes que les auteurs relient fort justement à l'enjeu de la respectabilité ouvrière.

Les auteurs nous offrent en fait une double réhabilitation. Celle, indispensable, de la question ouvrière, et celle, tout autant nécessaire, de l'importance du terrain dans l'analyse sociologique : seule une enquête de longue durée (plus de 10 ans) pouvait produire une aussi forte « intelligibilité des choses », à mille lieues des interprétations souvent superficielles qu'imposent le souci et la précipitation de l'actualité.

Gilles Moreau
Université de Nantes

BRUCY (Guy). – **Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École et les Entreprises et la certification des compétences.** – Paris : Belin, 1998. – 285 p.

L'ouvrage de G. Brucy, directement issu de sa thèse (1), n'est pas à proprement parler une histoire de l'enseignement technique français : son objet est à la fois plus limité et plus ambitieux. Plus limité, puisqu'il s'intéresse à la manière dont se sont constitués et ont été attribués les diplômes de l'enseignement technique pendant la période qui va de la fin du XIX^e siècle (1880, Loi sur la création des écoles manuelles d'apprentissage) jusqu'au début des années 1960 (Réforme Berthoin qui amorce l'intégration de l'enseignement technique dans l'enseignement secondaire) ; mais plus ambitieuse aussi, puisqu'il ne s'agit pas seulement d'étudier la manière dont les écoles sanctionnent la formation qu'elles dispensent. Il s'agit, plus précisément, d'étudier comment s'articulent les interventions, dans l'espace et dans le temps, des différentes parties prenantes dans cette affaire, à savoir : l'État qui, d'abord seulement incitatif, joue un rôle de plus en plus important au niveau de la définition des diplômes et de leurs conditions d'attribution ; l'École, ou plutôt les écoles et leurs personnels, qui dispensent la formation et interviennent au niveau de son évaluation (notamment par le biais du choix des sujets et de la composition des jurys) ; les milieux professionnels enfin qui, selon leurs spécificités (qui tiennent à la fois à la nature de leurs activités, leur implantation géographique, leur dimension et leurs traditions) font valoir leurs exigences en matière de qualification de la main-d'œuvre.

Ce faisant, la problématique choisie est particulièrement pertinente dans la mesure où, en ce qui concerne l'enseignement technique, le diplôme (sa création, son mode d'attribution, son évolution, son nom même) apparaît comme un véritable analyseur des problèmes, des tensions, des conflits parfois qui affectent l'histoire de cet ordre d'enseignement. La raison en est simple, et parfaitement mise en lumière par G. Brucy : dans l'enseignement technique, le diplôme est à la fois la certification de compétences acquises par l'apprenant dans le cadre de sa formation, mais, dans le même temps, la collation d'un titre qui doit être monnayable sur le marché du travail. Il relève à la fois d'une problématique institutionnelle (où est-il préparé, par qui, pendant combien de temps), pédagogique (quels sont les objectifs et le contenu de l'enseignement qui y prépare), et finalement sociale (quelle est sa valeur, son poids, dans le monde du travail).

L'ouvrage est composé en trois grandes parties (et neuf chapitres) qui suivent un ordre chronologique mais correspondent à des problématiques bien identifiées.

La première Partie (*Le temps des fondations*, 1880-1932) commence par dresser à grands traits le contexte social et l'évolution industrielle (*une industrialisation tranquille*) de la seconde moitié du XIX^e siècle, période pendant laquelle commence à se structurer – notamment à partir de la Loi du 11 décembre 1880 – un réseau d'écoles techniques financées par l'État (les ENP et les EPCI) dont le ministère de l'Instruction publique et celui du Commerce se disputèrent à peine la tutelle jusqu'en 1920. Pendant la période, ce sont les écoles qui attribuent à leurs élèves la sanction de leurs études et leur délivrent Certificats (pour les EPCI) ou Brevets (dans les ENP) : elles le font sur la base de programmes-types et d'instructions nationales qui laissent en réalité une large place aux interprétations locales. Mais en fait, et paradoxalement, c'est de l'extérieur des écoles techniques que vient, dans le domaine de la certification des compétences, la principale nouveauté : la création en 1911 du CCP (Certificat de Compétence Professionnelle) qui deviendra en 1919 le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) dans le cadre de la Loi Astier. Il s'agit bien au départ d'un diplôme réservé aux apprentis âgés de moins de 18 ans et ayant suivi pendant trois ans les cours professionnels institués par ladite Loi. Néanmoins, les élèves des écoles techniques peuvent aussi s'y présenter au terme de leur scolarité, et les enseignants font, dès le départ, partie des jurys.

La deuxième Partie (*Le temps de l'organisation*, 1932-1952) montre comment va s'opérer progressivement la scolarisation du CAP et comment l'État va, peu à peu, organiser, standardiser et contrôler l'ensemble des diplômes de l'enseignement technique. Pour se limiter ici au cas du CAP, ce sont finalement les élèves des EPCI et même des ENP qui le passent en masse, tandis que les enseignants prennent une place de plus en plus grande dans son organisation. Ce faisant, il devient inabordable pour les apprentis auxquels il était d'abord destiné. Dans le même temps, la DET (Direction de l'Enseignement technique) tente de lutter contre l'atomisation des CAP (selon les chiffres données par G. Brucy, au moins 3 152 diplômes différents ont été créés entre 1920 et 1942) qui résulte à la fois de leur définition purement locale, de la spécificité des métiers artisanaux et de la spécialisation des tâches industrielles, et tente de définir des diplômes nationaux correspondant à des *métiers de base*. Peu à peu, la hiérarchie des diplômes et des formations s'ordonne tandis qu'émerge une nouvelle nécessité : celle de former des techniciens pour faire face aux exigences quantitatives et qualitatives des milieux industriels.

La troisième Partie (*Le temps des réformes*, 1952-1965), montre à la fois la mise en ordre du système d'enseignement technique, l'ajustement des diplômes aux qualifications et, finalement, son intégration au second degré à

partir de 1959, date à laquelle les Centres d'Apprentissages deviennent les CET (Collèges d'Enseignement Techniques), les Collèges techniques et les ENP, des Lycées. Pour reprendre l'expression de J. Capelle, c'est la fin de la *bastille défensive*, la victoire de l'*horizontalisme* sur le *verticalisme*. Sur fond des trente glorieuses, c'est la période pendant laquelle le CAP se stabilise comme diplôme national attestant d'une qualification professionnelle et où, à la suite d'épisodes parfois complexes, les Brevets de techniciens (BT) sont, pour la plupart d'entre eux, transformés en Baccalauréat de Techniciens (Btn) en 1965. On sait que cette intégration de l'enseignement technique dans le secondaire n'est pas dépourvue d'ambiguïtés et que, notamment, la substitution de fait d'une procédure d'orientation à la procédure antérieure de sélection, va affecter durablement son fonctionnement et son image, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Mais c'est une autre histoire...

Élaboré à partir de documents de première main (archives nationales et départementales, presse et documents de l'époque), l'ouvrage de G. Bruce passionnera non seulement ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'enseignement technique, mais aussi ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'éducation et même à l'histoire sociale. Certes, ce souci de cerner au plus près les événements, de faire valoir le point de vue des acteurs, de prendre en compte les situations locales, masque parfois les perspectives d'ensemble qui permettraient de leur donner tout leur sens : c'est particulièrement vrai en fin de période (chap. 9, *La fin d'un ordre*), où les réformes affectant l'enseignement technique affectent aussi – *horizontalisme* oblige – l'ensemble du système d'enseignement, et réciproquement. On pourra regretter aussi, puisqu'il s'agit de diplômes, que ceux qui les décident, les préparent et les décernent soient beaucoup plus présents que ceux qui les reçoivent (ou non) qui, eux, n'apparaissent qu'en creux (on sait rarement, par exemple, combien de candidats se présentent à ces diplômes, et jamais quels sont les pourcentages de réussite).

Ce faisant, l'ouvrage de G. Bruce constitue un apport incontournable, non seulement par la qualité de l'étude qu'il produit sur le sujet qu'il a choisi, mais aussi, compte tenu de la nature même du sujet qui réfracte en quelque sorte toutes les tensions dont est porteur, aujourd'hui comme hier, l'enseignement technique en France : entre aspiration humaniste et contrainte utilitariste ; entre le fameux *apprentissage méthodique et complet* (dont il débusque l'expression sous la plume de H. Fontaine dès 1910) et la pure et simple adaptation à l'emploi ; entre les revendications locales et les exigences de standardisation ; entre ce qui est scolaire, finalement, et ce qui est de l'ordre des professions. Sur ce dernier point, l'ouvrage de

G. Bruce permet de rectifier un certain nombre d'idées reçues : s'il confirme que la scolarisation des apprentissages est bien la caractéristique forte du modèle français d'enseignement technique, il montre aussi que cette scolarisation ne s'est pas faite sans les milieux professionnels qui participent de multiples manières directement et indirectement, par consensus ou par opposition, à l'élaboration des choses. Il montre aussi que les acteurs en présence ne sont pas monolithiques : la Direction de l'enseignement technique n'est pas toujours en accord avec les écoles qui sont sous sa tutelle (par exemple lorsque, dans les années 20, elle se propose d'augmenter sensiblement le nombre de techniciens alors l'association des anciens élèves d'ENP fait valoir un point de vue malthusien pour préserver la valeur du diplôme). De la même manière, les points de vue sur l'intérêt de tel ou tel diplôme (le BEI, par exemple) sont souvent divergents au sein des milieux professionnels selon qu'il s'agit de grandes entreprises ou d'entreprises artisanales, ou selon les secteurs professionnels (notamment entre le textile, la métallurgie ou le bâtiment).

Patrice Pelpel
UFM de Créteil

NOTES

(1) *L'histoire des diplômes de l'enseignement technique (1880-1965)*, Université Paris X, 1993, 442 p.

CARRÉ (Philippe), MOISAN (André), POISSON (Daniel). – **L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie**. – Paris : PUF, 1997. – 276 p.– (Pédagogie d'aujourd'hui).

Voilà un livre attendu. En effet, le thème de l'autoformation a d'abord été initié par Bertrand Schwartz, dans les années 70, sous la forme de l'autoformation assistée comme une méthode à développer dès l'éducation initiale pour intégrer cette formation de base dans une perspective d'éducation permanente, thème alors promu par l'Unesco. Reconnue ensuite comme le fait social dominant des modes d'apprentissage dans les loisirs et signe d'émergence de la société éducative chez Joffre Dumazedier, ou expérience anthropologique entre co- et hétéro-formation pour Gaston Pineau, l'autoformation a d'abord mûri à travers plusieurs numéros de revues (cinq périodiques en 1995, *Éducation Permanente*, *Entreprises Formation*, *Éducation*, *Revue française de pédagogie*, *Cahiers d'études du CUFEP*, *Éducatives*) et plusieurs comptes rendus de colloques, français et étrangers. La

notion a servi à fédérer l'organisation de réseaux, s'est ensuite confrontée à ses acceptions voisines, dans le temps ou dans l'espace, autodidaxie, self education, self direction learning, pour revenir de l'étranger, associée à des dispositifs et des produits où il est parfois difficile de trier l'intention marchande des objectifs culturels ou éducatifs.

Démarrées depuis 1964 outre-atlantique, les études sur l'apprentissage autonome se sont poursuivies grâce aux travaux de A. Tough et M. Knowles puis N. Tremblay, alors qu'en France, – même si on peut trouver des filiations avec la notion philosophique d'autonomie, c'est le lancement de la Loi de 1971 sur la formation continue des adultes et les réflexions sur l'éducation permanente –, aucun ouvrage encore n'avait tenté de capitaliser les travaux de recherche ni défini les contours de ce pré-concept heuristique ou rassemblé les acquis pour tracer de nouvelles perspectives. C'est chose faite.

Pour ce projet de construction théorique de « l'apprentissage par soi-même » et asseoir les pratiques qui s'en réclament sur des bases conceptuelles et méthodologiques fermes, trois auteurs se répartissent les cinq chapitres de l'ouvrage. Ils adoptent une démarche commune : historique, comparaison internationale, perspectives. Ils incarnent la triple alliance des cadres de référence psychopédagogique, technico-éducatif et sociologique pour analyser de manière pluriréférentielle ces faits éducatifs, « cette dynamique triangulaire tendue entre des logiques personnelle, sociale et didactique ».

Il revient à Philippe Carré de situer le contexte dans lequel se développent les courants actuels (recherche de productivité de la formation, pratiques pédagogiques plus ouvertes, actives et flexibles, individualisation et autonomisation du sujet social), de distinguer les cinq courants de recherches sur l'autoformation (autoformation intégrale, existentielle, éducative, sociale et cognitive), et ses liens avec des champs voisins comme l'enseignement à distance, l'organisation apprenante ou l'individualisation de la formation. Véritable changement de paradigme en éducation, l'autoformation représente le courant constructiviste de l'apprentissage qui met l'accent sur le rôle de l'apprenant, sujet de ses acquisitions et non pas l'objet de la transmission, d'où le parti pris de l'approche ternaire dans l'exposition de l'ouvrage : activité autoformatrice du sujet, médiation éducative qui la favorise et conditions sociales dans lesquelles elle s'inscrit.

Le niveau « micro » est celui de l'individu lui-même, de sa motivation et de l'auto-direction du processus éducatif car il ne s'agit pas seulement de pouvoir apprendre (éducabilité) dans un environnement riche en ressources, il s'agit surtout de vouloir le faire. Or les travaux sur les autodidactes mettent en valeur cette capacité à investir

des objets de savoir et à entretenir une attitude positive face au changement. À la suite de Léon qui ouvrait la psychologie de l'adulte sur d'autres aspects, et de la question posée par Dumazedier, dès 1985, au système éducatif pour savoir s'il pouvait conduire chacun à l'auto-développement, c'est-à-dire, « au désir et à la capacité de renouvellement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être au rythme de l'évolution des techniques, des sciences et des arts » que l'accélération du changement social nécessitait, Philippe Carré se livre à une synthèse des courants psychologiques dans une perspective internationale. Toutes les recherches, en Amérique du nord, de Rogers, Knowles, Long, Guglielmino, Tremblay, à Straka, en Allemagne, ou en France, Fossé-Polliak, Aumont-Mesnier Weil-Barais aboutissent à un consensus sur la double composante conative et cognitive de ce processus, à la fois choix individuel et responsabilité personnelle dans l'acte d'apprendre. Dans le dispositif construit par Guglielmino pour évaluer les capacités d'auto-apprentissage, six des huit facteurs sont des dispositions motivationnelles : ouverture aux opportunités d'apprentissage, image de soi en tant qu'apprenant efficace, initiative et indépendance dans l'apprentissage, acceptation de sa propre responsabilité, passion d'apprendre, orientation de l'avenir ; et deux sont des capacités cognitives : créativité, capacités de base d'apprentissage et de résolution de problèmes.

Les uns considèrent cette forme d'autopilotage comme un style d'apprentissage, les autres comme une compétence métacognitive.

Du côté de la motivation, cinq apports théoriques sont retenus et revisités pour leur cohérence avec l'hypothèse d'une direction consciente du comportement humain : Nuttin, pour la construction des buts, projets et plans d'action, Deci, pour les besoins de compétence, la théorie « expectation-valeur », Skinner pour le contrôle de l'action, Damasio pour l'action volontaire. Du côté des capacités cognitives, la réflexion sur la métacognition commencée avec Reuchlin et Chartier-Lautrey se prolonge avec Linard qui, après Leontiev et les niveaux dans les plans d'action, élabore une théorie de l'action intentionnelle ordinaire, reprise par P. Carré sous la notion de *proactivité*, définie comme la volonté de formuler un projet personnel et la capacité d'y engager des ressources cognitives et affectives. Cette conception se garde de deux illusions, celle de la toute puissance et celle du déterminisme social, et autorise l'éducabilité du sujet du point de vue de la gestion du processus de traitement de l'information même si l'autopilotage métacognitif reste irréductible aux motifs de la personne qui oblige le retour au complexe de l'humain (p. 101). L'autodirection en formation est aussi liée aux domaines de connaissance autant qu'aux situations et aux moments de la vie de l'adulte.

Elle sollicite à la fois la dynamique personnelle, intérieure de l'apprentissage « (...) vu sous l'angle de processus intentionnels de la personne » et « les modalités externes d'accompagnement des apprentissages autogérés ».

Ces mises en œuvre du processus d'autoformation extérieures aux formés sont précisément l'objet du chapitre suivant.

Le niveau « méso » est pris en charge par Daniel Poisson, professeur au Centre Universitaire Économie-Éducation Permanente de Lille. Il présente la place des ressources et le champ des formations ouvertes, dispositif de formation dont la caractéristique est moins l'absence du formateur ou les outils et les médias que la souplesse du mode d'organisation pédagogique (enseignement à distance, formations souples, Ateliers Pédagogiques Personnalisés, laboratoires de langues). Reprenant à Galvani sa distinction des trois courants de l'autoformation éducative (bioépistémologique, sociopédagogique et techno-pédagogique), il s'en détache néanmoins pour ne pas limiter l'AF à l'interactivité homme-machine ou à l'individualité de la formation mais à l'approfondissement de cette ingénierie éducative dans le sens d'un système composé de services, produits et personnes permettant ce contrôle plus grand de l'apprenant sur le temps, l'espace et les usages et évaluations des ressources humaines et matérielles.

À partir de plusieurs expériences locales liées à des politiques de développement collectif conduites après des crises économiques (CUI:EP de Lille, AFPA), D. Poisson présente des dispositifs (1), dans lesquels, à la différence des équipements collectifs où les lieux marquent fortement une activité (terrain de basket, de tennis, bibliothèques), à la différence du programme de stages sur catalogue, il y a rencontre et transaction entre une offre et une demande de formation qui permet ajustement et progression téléguidée par le formé. Systèmes semio-cognitifs, ces espaces nouveaux de formation mettent encore plus l'accent sur la nécessaire évolution des postes de travail et de la formation de formateurs pour qu'il y ait congruence entre les contenus de formation et les méthodes.

Le niveau « macro », avec André Moisan, s'attarde sur le phénomène social que représente l'autoformation sans nier les contradictions-phénomène d'émancipation du sujet face aux institutions mais aussi injonction de plus en plus forte à l'autonomie dans tous les milieux, et parcourt les sens produits dans des aires culturelles différentes et à des moments historiques (l'autodidaxie pour l'accès au savoir et l'intégration sociale, comme affirmation d'un mode personnel d'accès au savoir ou de construction de l'identité, l'autoformation comme reconstitution de lien social) pour s'attacher à sa spécificité dans les entreprises

et spécialement auprès des personnels hautement qualifiés (ingénieurs de l'aéronautique, cadres d'entreprise publique de transport, cadres de société d'assurance) et pour constater trois traits significatifs : la part d'indéterminé des situations est utilisée de manière opportuniste. Comme dans la pédagogie de dysfonctionnement, chère à B. Schwartz, c'est le défaut qui sollicite la créativité. Les transactions avec les choses avec les personnes et avec soi-même distinguent chez les autoformés les capacités à utiliser les collectifs de travail, les personnes-ressources et les objets dans une perspective « d'intelligence distribuée ». Le niveau metaréflexif mis en évidence dans la formation expérientielle ou l'analyse de pratiques, les histoires de vie, les groupes Balint se nourrit de relations, de confrontations avec les autres, avec les situations ou le savoir constitué.

Après avoir passé en revue les conceptions des rapports entre organisation et apprentissages, (entreprise apprenante, interventions dans les organisations) A. Moisan propose une articulation entre les deux qu'il appelle, en reprenant Elias, *sociologie des configurations*. À l'instar du jeu, dans lequel acteur et système de règles sont indissociablement liés, l'organisation productive relie les savoirs et les objets, se renouvelle en se reconfigurant et s'appuie, selon Charue-Duboc sur la technologie, la structure et les règles, les réseaux informels et la mémoire des individus.

L'ouvrage conclut sur trois défis à relever : que les impératifs de productivité ne conduisent pas à faire reporter sur les formés toute la responsabilité de leur formation en offrant davantage un dispositif matériel qu'un accompagnement humain ; que l'éducation ne se transforme pas en système dual, aux travailleurs permanents la formation professionnelle incluse dans le contrat de travail et aux autres une action sanitaire et sociale en guise de formation ; que la formation dans un monde où le salariat vacille ne produise pas de l'exclusion.

Au terme de cette lecture, on voit que loin d'être une démarche solitaire, l'autoformation est une aventure où se côtoient beaucoup d'acteurs, institutionnels et privés, intellectuels et matériels mais qui débouche comme le remarquent les auteurs, sur un paradoxe : face à cette industrialisation croissante des produits éducatifs et culturels et au risque de marchandisation, face à certains projets-pilotes susceptibles de déboucher sur « une méthode de production des usages », comment parler encore d'autonomie ?

Un tel ouvrage est une expérience utile pour penser l'évolution du pilotage pédagogique des établissements scolaires. Il fournit des éléments réalistes pour prévoir une éducation intégrée et un continuum éducatif depuis

l'éducation de base : si on veut une individualisation de la formation et tenir compte de l'hétérogénéité des parcours et des projets, il est nécessaire de concevoir des dispositifs multifonctionnels impliquant l'ergonomie des postes de travail et l'économie des services.

Toutefois, et pour faire le lien ou la rupture avec les institutions scolaires ou universitaires, on aimerait savoir mieux comment la documentation, comme instrument de connaissance et éveil culturel, trouve sa place dans cette ingénierie de la formation, la conception nouvelle des centres de ressources, à quelles formes d'interactivité et d'interactions elle donne lieu.

Et tout en trouvant cohérente l'approche par la motivation, on peut se demander si la référence à la volonté, qui permet d'expliquer la détermination de l'apprenant, dans le choix des contenus, du rythme d'apprentissage, ne ramène pas à une psychologie des facultés un peu désuète. La volonté peut expliquer la décision d'apprendre et ses conséquences en termes de programmes, durée, organisation. Peut-elle comprendre le changement dû au processus d'autoformation ? Une référence à la clinique et au désir n'est-elle pas mieux à même d'en rendre compte, grâce aux concepts d'identification (idéal du moi) ou de perlaboration (travail de la mémoire qui peut revenir sur les expériences précédentes et en réorienter le sens) ?

À la suite de ce livre fondateur, on espère que d'autres recherches prolongeront le travail de capitalisation commencé ici et permettront de répondre à des questions pendantes : les pratiques d'autoformation se développent-elles contre les déterminismes de classes, de naissance ou les reproduisent-elles ? Que sait-on de leurs effets dans les pratiques culturelles, civiques ou professionnelles ? Les autoformés sont-ils dans une logique d'intégration, de contre-culture ou de rebondissement professionnel ? Qui sont les formateurs ?

Christiane Étévé
INRP

NOTES

(1) Le « dispositif » est le sujet traité par la revue *HERMES*, n° 25, 1999, du CNRS, à laquelle on a envie de renvoyer le lecteur.

CHARLOT (Bernard). – **Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.** – Paris : Anthropos, 1999, – 390 p.

Le livre de B. Charlot s'inscrit dans une série de travaux de l'Équipe ESCOL, travaux amorcés au début des

années 90 par des recherches sur les collégiens (1). L'auteur énonce cette filiation d'emblée et rappelle les « questions de base » de ces recherches. On peut les résumer de la manière suivante : il s'agit de saisir le sens de la scolarisation et le sens de « l'apprendre » pour les jeunes scolarisés, en particulier les jeunes de milieu populaire. Au fondement de ces recherches, on trouve l'ambition de dépasser l'explication des « réussites » ou des « échecs » scolaires par la seule origine sociale et de prendre en compte le rapport noué par les élèves avec les apprentissages au cours d'histoires indissociablement sociales et singulières. L'auteur renvoie dos à dos les « explications borgnes » qui privilégient soit l'origine sociale, soit la singularité des « sujets ». Avant d'aller plus loin, je crois utile de lever une ambiguïté : l'expression « rapport au savoir » peut prêter à des lectures réduisant le savoir au savoir scolaire. Or, l'auteur précise qu'il s'agit de traiter du rapport à « l'apprendre », c'est-à-dire à tous les apprentissages auxquels les jeunes sont confrontés, que ce soient les apprentissages « relationnels », « affectifs »... ou scolaires.

L'ouvrage se présente comme l'exposé des résultats d'une recherche sur les élèves de lycée professionnel (LP). Le choix de ceux-ci est justifié par leurs origines majoritairement populaires et par les difficultés qui caractérisent leurs parcours scolaires. Il est motivé également par la situation paradoxale du LP : celui-ci pourrait rencontrer les « attentes » des jeunes de milieu populaire parce qu'il prépare à un « métier », notion valorisée par ces jeunes, mais il prépare souvent à des métiers auxquels les jeunes de milieu populaire eux-mêmes n'accordent qu'une faible légitimité. Privilégiant l'exposé de la recherche à la construction théorique opérée dans une autre publication (2), l'auteur expose d'abord les choix opérés, les raisons de ces choix et les conditions de réalisation de la recherche. Celle-ci repose sur 500 bilans de savoir et 200 entretiens effectués pour l'essentiel dans deux lycées professionnels. À partir des bilans de savoir, textes rédigés par les élèves à la demande des chercheurs, l'auteur propose de construire le rapport au savoir, idéal-typique des élèves de LP. Avec les entretiens, il entend davantage penser les processus qui construisent le rapport au savoir des jeunes à travers leur « orientation » en LP et qui produisent des histoires scolaires singulières. L'ouvrage s'organise ensuite autour de l'analyse distincte de ces deux ensembles de matériaux.

Une première partie traite essentiellement des bilans de savoir et s'attache à rendre compte de ce que les élèves retiennent de leurs apprentissages antérieurs. L'auteur décline différentes dimensions : les acquis que les élèves déclarent en matière d'apprentissages, les attentes et le rapport au monde et aux autres exprimés par les jeunes, le rapport à l'école et aux apprentissages scolaires. Il termine

en nuancant le portrait idéal-typique ainsi tracé par la prise en considération des différences entre les diverses catégories d'élèves de LP. La deuxième partie s'attache aux parcours et discours singuliers à partir des entretiens. Alternant figures singulières exemplaires et typologie de lycéens, l'auteur traite des thèmes suivants : les modes d'entrée en LP et le sens donné par les élèves à cette « orientation », les modes d'adaptation au LP et les (re)constructions de l'avenir opérées par les élèves, le rapport des jeunes à leur famille et le sens attribué à la classe et aux enseignants. Il n'est pas possible de résumer l'ouvrage tant les dimensions traitées sont nombreuses et, pour une part, hétérogènes. Je me bornerai donc à l'évocation de quelques-uns des enseignements de la recherche.

Le rapport des élèves de LP à l'école peut paraître paradoxal. D'une part ils ne semblent apporter qu'une faible importance à l'école et aux apprentissages qu'elle est censée mettre en œuvre. Surtout, ils ne leur donnent pas la première place dans leurs bilans de « l'apprendre ». Ils insistent davantage sur leurs acquis « relationnels » ou « liés au développement personnel » que sur leurs acquis scolaires. Ils accordent une grande place à leur famille dans ce qui leur a été transmis et le rôle donné à l'école ne correspond pas toujours à celui qu'elle s'attribue : elle semble compter davantage pour l'espace relationnel qu'elle ouvre entre pairs que pour les savoirs formels qu'elle dispense. D'autre part il ressort que pour nombre de lycéens de LP demeure le sentiment, sinon la conviction, que l'école est porteuse d'enjeux essentiels. Cet essentiel réside dans les possibilités sociales que l'école leur ouvre en même temps qu'elle s'impose comme incontournable. L'école offre la seule voie par où « monter » socialement, ne pas être ouvrier ni chômeur et même « avoir une vie normale et si possible devenir quelqu'un ». Du coup, l'école est appréhendée dans la logique du « niveau » qu'elle permet d'atteindre, le diplôme compte pour sa dimension sociale davantage que par les savoirs qu'il certifie. Pour les élèves, l'école est importante pour ce qu'elle permet et peu pour les savoirs qu'elle transmet. Selon l'auteur, c'est d'ailleurs ce faible « intérêt » pour les savoirs en tant que tels qui explique que la « mobilisation sur l'école » ne conduit pas à une « mobilisation à l'école ».

Concernant spécifiquement le LP, les discours des jeunes montrent deux orientations en tension. La part des apprentissages professionnels est infime dans leurs bilans de savoir, ce qui conduit à écrire que le LP n'est important pour les jeunes « ni en tant que lycée, ni en tant que professionnel ». L'entrée en LP est rarement un « choix » ou seulement par défaut. Elle est vécue, dit l'auteur, comme une « blessure narcissique », une violence, par la plupart des élèves. Si on trouve des jeunes qui vivent cette entrée

comme le prolongement d'une lignée familiale, cela ne signifie pas qu'ils n'aient pas espéré d'autres voies scolaires et professionnelles. On rencontre également des jeunes qui n'ont pas vécu de rupture avec l'école ou dans leur parcours scolaire parce qu'ils ne sont « jamais entrés à l'école ». La plupart des élèves décrivent plutôt leur entrée en LP comme une chute dans un parcours scolaire envisagé autrement. L'ouvrage montre que ce sens associé à l'entrée en LP n'empêche pas une reconstruction positive de la scolarisation en LP. Une partie des élèves se saisit de cette situation scolaire comme chance de rattrapage soit pour accéder à un emploi par lequel éviter les situations sociales rejetées, soit pour atteindre un niveau de certification scolaire élevé à travers la poursuite vers un bac professionnel ou au-delà, soit pour rejoindre les cursus des lycées « ordinaires » selon une tactique du détournement. Le LP, lieu dévalorisé et dévalorisant, peut devenir le lieu d'une seconde chance. Ce n'est pas un des moindres intérêts du livre que de montrer cette dualité.

Arrêtons-nous encore sur une dimension que ne laisse pas supposer le titre mais qui constitue un apport capital. La recherche révèle l'écart considérable entre le discours des jeunes de milieu populaire sur les familles, leur quartier, l'école, eux-mêmes et le discours de l'école sur ces dimensions. Ainsi, la famille apparaît pour les jeunes comme un lieu central pour les apprentissages et la construction de soi. La famille est décrite davantage que l'école en ce qu'elle apporte en termes de morale et de normes. Le quartier est présenté comme lieu de socialisation important, les jeunes soulignant tout à la fois ses apports en termes de solidarité, d'autonomie, mais aussi ses risques. On est loin des discours de l'école sur les familles et les quartiers populaires. Dans le même sens, l'auteur revient sur plusieurs qualifications des jeunes qui les renvoient du côté de l'anomie, de l'aliénation, ou de l'éclatement de soi ou les étiquettent comme « concrets » et fermés à toute abstraction. En se situant de leur point de vue, il peut dégager les logiques qui les animent comme la logique de l'action dans leurs apprentissages des savoirs qui n'est pas réductible à la catégorie du « concret », comme le rapport tactique au temps qui n'enferme pas dans l'immédiateté du monde, etc. Il y a là une salutaire contribution à la déconstruction des préjugés nombreux sur les familles populaires et leurs enfants.

Parmi les points forts du livre, il faut souligner l'effort pour tenir ensemble la diversité des situations et la position de dominés de l'ensemble des jeunes en LP, le refus du « fatalisme sociologique » (dont on accuse à tort les sociologues) et le refus de l'explication par les seules caractéristiques individuelles. Le sociologue est cependant perplexe lorsque l'auteur semble opposer un rapport social et un sujet singulier même s'il se rattache à une

classe de rapports au savoir. Cependant, la construction de ce rapport au savoir reste sociale, le fruit d'une histoire sociale, dans les relations aux autres, aux institutions... et la singularité de l'individu est produite dans, par cette histoire singulière. B. Charlot en conviendrait sans doute. Il n'est pas sûr que tous les lecteurs échappent à ce que j'ai lu comme des ambiguïtés sur ce point en certains passages de l'ouvrage.

Enfin, j'accompagne l'invitation à la lecture du livre d'une précaution. Le livre ne prend tout son sens que si l'on n'oublie pas que l'on a affaire à des productions, dans des conditions particulières, de discours de jeunes scolarisés en LP sur leurs apprentissages. Autrement dit, la recherche nous apprend sur le rapport des jeunes au savoir et aux apprentissages, sur leurs perceptions ou plutôt sur leurs discours quand on les place dans une posture réflexive. Elle ne peut rien nous dire sur les apprentissages effectivement effectués, sur leur répartition entre différentes instances et différents lieux, etc. La précaution de lecture est d'autant plus indispensable que le texte, malgré les avertissements de l'auteur, n'est pas exempt de glissements, glissements du discours des jeunes à la réalité de leurs apprentissages.

Malgré ces remarques, le livre de B. Charlot constitue un apport notable de connaissances qui, s'articulant à d'autres, édifient progressivement un savoir sociologique substantiel sur la socialisation, le rapport à l'école et aux savoirs en milieu populaire. Il apportera de nombreuses pistes de réflexion et une possibilité de changer leur regard à tous ceux qui travaillent en direction des jeunes de milieu populaire et de leurs familles.

Daniel Thin
Université Lumière Lyon 2

NOTES

(1) B. Charlot, E. Bautier, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs ?* Armand Colin, 1992.

(2) B. Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie.* Anthropos, 1997.

COULON (Alain). – **Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire.** – Paris : PUF, 1997. – 220 p. – (Politique d'aujourd'hui).

L'ouvrage d'Alain Coulon se compose de 4 grandes parties : le contexte de la recherche, son terrain et sa méthode ; le temps de l'étrangeté ; le temps de l'apprentissage ; le temps de l'affiliation.

L'introduction explique le titre : le métier d'étudiant. La conclusion propose une pédagogie : celle de l'affiliation par le journal et l'enseignement de la méthodologie documentaire. La transition entre le secondaire et le supérieur est délicate. C'est pourtant un moment qui a été peu étudié. Il est marqué de plusieurs ruptures dans les conditions d'existence, dans la vie affective, le changement de vie familiale et la relation pédagogique. Le rapport au temps change, celui à l'espace aussi. Mais surtout le rapport aux règles et aux savoirs est bouleversé. Être étudiant, c'est devenir un professionnel : le statut d'étudiant est comme un métier d'autant qu'entreprendre des études relève d'une stratégie économique calculée. En cela l'ouvrage d'Alain Coulon s'inscrit dans la lignée des travaux d'Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hugues et Anselm Strauss sur les étudiants en médecine, même si les rites d'initiation et les lieux d'affiliation sont plus institutionnalisés aux USA. La vie universitaire relève de la notion de passage. L'étudiant est novice, puis il est à la marge : temps de tous les dangers. Ensuite il devient un ancien. Il se démarque peu à peu des schémas acquis dans le secondaire.

La culture étudiante est riche de codes. Les compétences exigées sont difficiles à décrypter et à acquérir : expression orale et écrite, intelligence pratique, sérieuse, orthographe... Pour cela l'étudiant doit se plonger dans des opérations « minuscules » et montrer qu'il connaît la culture indigène. Il participera à son tour à en définir les contours. L'habitus est sans cesse renouvelé et s'enrichit d'expériences nouvelles.

Alain Coulon analyse non seulement la formation des élites mais celle de la masse des étudiants « ordinaires », qui compose une partie du public de l'Université de Paris 8. Le moment de sa recherche était celui de la réforme Savary et celle des premiers cycles. Le fort taux d'abandon, le manque d'adéquation entre formations et besoins du marché, les déficits en matière d'orientation étaient les principales questions. Chaque université était alors invitée à innover. L'Université de Paris 8 choisit de clarifier son organisation en créant un premier cycle et des formations pluridisciplinaires. Dans le premier cycle, l'orientation faisait l'objet d'un semestre.

Alain Coulon, parce qu'il en était « membre », a pris le parti de décrire le cursus « Éducation, Communication, Animation ».

On voit déjà les changements dans les caractéristiques du public (plus féminin), dans les baccalauréats avec un accroissement des filières technologiques, dans les recrutements d'étudiants en congés individuels de formation. Le public se diversifie. L'Université de Paris 8 étant alors considérée par certains comme celle de la dernière chance.

L'entrée par le système Ravel est un moment d'espoir ou de déception, de refus... L'Université fait des « portes ouvertes » qui sont conviviales. Les inscriptions au contraire apparaissent comme atroces, vues par certains étudiants. Ils se sentent seuls, révoltés, inquiets, angoissés, traumatisés. Les mots empruntés sont très forts. Mais ils signalent une situation transitoire : le choc des lycéens, heureux bacheliers, devant la bureaucratie décourageante aux yeux de beaucoup.

Pourtant arrive une période d'adaptation grâce à des forums et à des informations, moment qui succède à ce temps de l'incertitude. Ce tableau un peu sombre n'est pas exempt de critiques vis-à-vis des enseignants qui ne comprennent pas le cursus, contre les services administratifs qui n'ont aucune souplesse face aux problèmes individuels et contre les étudiants qui paniquent vite ou se révoltent. Mais les secrétariats des formations apparaissent comme des terres d'asile, des oracles.

Ces passages doivent être lus à travers un regard historique, beaucoup d'améliorations ont eu lieu depuis.

Dans leur nouveau métier, les étudiants ont un travail de planification à faire : ils doivent construire leurs parcours. C'est nouveau pour eux. En fait des contraintes multiples les entravent dans des choix restreints. On note que les entretiens pour ce travail donnent une occasion aux étudiants de demander des conseils.

Les étudiants sont soumis à de multiples difficultés : lire, écrire, penser... et la situation est différente selon qu'ils sont en formation initiale ou continue mais aussi selon qu'ils sont parisiens ou de Province. On voit aussi quels sont les indicateurs d'adaptation : savoir contourner une règle bureaucratique, interpréter et utiliser les règles. Tandis que des indicateurs d'inadaptation seraient l'absentéisme et l'abandon, lequel se fait par démaillage.

L'étudiant vient comprendre pour apprendre ; mais il doit pour ce faire estimer le professeur. Or il apparaît que derrière le jugement sur les compétences il y a des jugements sur les relations qu'il entretient avec les élèves : sympathie, franchise, clarté, impartialité, et avec le groupe selon qu'il le contrôle ou pas.

C'est donc bien plus qu'un métier que l'étudiant vient apprendre, c'est une carrière, une affiliation. Un parcours qui se fait à travers une grammaire complexe, qui ne représente pas la réalité mais l'univers de la représentation de la règle. Un parcours réussi quand l'étudiant bien initié a su sélectionner ses enjeux et ses objectifs.

Au-delà de l'analyse, Alain Coulon fait quelques recommandations en matière d'enseignement, de techniques documentaires, de maîtrise de la lecture et d'amélioration de la mémoire et d'organisation du travail.

Après Alain Coulon, d'autres recherches ont repris le flambeau, en particulier celles du CREFI, du CREN et de l'IREDU sur les représentations réciproques des enseignants et des étudiants à l'Université (Toulouse, Dijon, Nantes) mais aussi les recherches de l'INRP, centrées sur les modes d'affiliation intellectuelle et institutionnelle. On y voit comment la lutte contre l'échec a utilisé de nouvelles stratégies et de nouveaux médiateurs.

Alain Coulon s'appuie sur des méthodes ethnographiques profanes : observations, conversations et « bavardages », entretiens et journaux (écrits par des étudiants). Son vocabulaire est imagé et ses observations incisives et il a des jugements précis sur le système universitaire. Mais ses mots sont ceux de l'ethnométhodologie : rites, catégorie, affiliation, jeu, membre, initié... et ceux de Bourdieu : habitus, distinction.

Parce qu'il se penche sur une période particulière, celle de la réforme Savary, ce travail peut paraître historique. Mais au-delà des données certes un peu anciennes, on peut lire ce livre comme un exemple de ce qu'il faudrait refaire 15 ans après. La méthodologie, la méthode : l'ethnométhodologie nous indique une voie d'analyse et d'observation fine. Il ne faut surtout pas s'attacher aux descriptions pour lire notre université en cette fin de siècle. Le livre est certainement sévère par rapport à la situation actuelle. Beaucoup des problèmes soulignés ont été surmontés, d'autres sont apparus.

Dan Ferrand-Bechmann
Université Paris 8

DUGUÉ (Élisabeth) (coord.), GUERRIER (Rémi) (coord.), LE BARS (Laurence) (coord.), LESPESSAILLES (Corinne) (coord.), MAILLEBOUIS (Madeleine) (coord.), MATHEY-PIERRE (Catherine) (coord.). – **L'orientation professionnelle des adultes : contributions de la recherche, état des pratiques, étude bibliographique.** – Marseille : CEREQ, 1999. – 351 p. – (Coll. des études ; n° 73).

Les ouvrages centrés sur des synthèses bibliographiques ou d'analyses documentaires restent, en France, assez rares, contrairement à la longue tradition dans les pays d'Amérique (du Nord et Latine). La publication par le CEREQ de ce dossier concernant l'« orientation professionnelle des adultes » rompt avec cette absence dans les milieux académiques. À l'initiative des documentalistes de l'AFPA, du centre INFFO et du CNAM, cette publication fait suite à deux autres parutions antérieures – *Les formations en alternance* et *Les métiers de la formation* –

inspirées du même principe. À partir d'une bibliographie quasi exhaustive, plusieurs auteurs – chercheurs et praticiens – choisis en fonction de leur domaine de connaissance, ont été invités à présenter des synthèses permettant aux spécialistes et aux non-spécialistes d'apprécier l'état des connaissances dans ce champ d'activité et de recherche. La pluralité des approches, tant du point de vue théorique qu'institutionnel, permet en outre d'ouvrir des pistes, de conduire le lecteur à des réflexions par l'association de thèmes ou par le regard porté sur la question qui varie avec le lieu institutionnel dans lequel l'auteur se positionne. Il ne s'agit pas là d'un travail aisé puisque toute synthèse traduit des choix qui tiennent non seulement à la volonté de l'auteur de délimiter le champ étudié – en traitant des travaux qui lui semblent significatifs, il est indéniablement amené, sans même s'en rendre compte, à en laisser certains autres de côté –, mais aussi à l'existence des courants théoriques qui sous-tendent les connaissances produites sur tel ou tel sujet (ou par tel ou tel auteur).

Le fait que cet ouvrage porte sur l'orientation professionnelle des adultes s'oppose ainsi à l'idée plus répandue selon laquelle l'orientation serait l'affaire des jeunes, au sein de la famille ou de l'école. Certes, l'idée et la conception de cette publication émanent de personnels qui relèvent des institutions de formation des adultes. La familiarité qu'elles entretiennent avec la production littéraire portant sur la formation leur permet de mieux percevoir les questions émergentes et aussi de repérer celles qui restent inexplicablement dans l'opacité. D'ailleurs, certains auteurs, signalant ces « zones d'ombre » dans la production documentaire concernant l'orientation pour certains types de publics – migrants ou handicapés, par exemple – relèvent ainsi les « non-connaissances » sur le sujet.

Mais fondamentalement l'ouvrage permet, y compris aux non-initiés, de comprendre l'évolution des pratiques d'orientation, le travail réalisé par les premiers concepteurs et surtout les usages sociaux de cette notion. Les contributions abordent l'histoire (F. Danvers), l'institutionnalisation de la pratique d'orientation, le cadre juridique et réglementaire qui lui est propre, sa déontologie et présentent l'ensemble des professionnels, de « l'orienteur » au conseiller, voire même les activités des conseils auprès des divers types d'organismes. On peut ainsi se rendre compte du cheminement accompli depuis le mouvement d'orientation professionnelle (1920-1944) en passant par l'importance de l'orientation scolaire, depuis 1959, permettant une distribution sociale et scolaire des enfants dans les différentes filières d'enseignement. Les contributions montrent également l'élargissement et la diffusion de cette pratique dans les divers dispositifs de formation des jeunes, à d'autres situations telles que les

bilans de compétences, par exemple, et aussi, paradoxalement aux « chômeurs de longue durée » (D. Demazière). Elle devient ainsi instrumentalisée pour pallier l'aggravation de la crise de l'emploi ; elle permet aux entreprises – orienter pour restructurer – de canaliser et de maîtriser les personnels face aux injonctions économiques et sociales (E. Dugué). Autrement dit, l'analyse de l'évolution des usages multiples de l'orientation permet de développer des approches différenciées des politiques éducatives et des politiques d'emploi. Vue sous cet angle, l'orientation révèle de profondes inégalités relevant de l'appartenance sexuelle. M. Duru-Bellat démontre la manière dont les filles sont confrontées aux choix effectués au sein de la famille et de l'école, dans la vie professionnelle, choix redevables aux inculcations des valeurs sociales qui sont à l'origine du goût ou des préférences pour certains types d'études, de métiers ou de professions. Et ceci est d'autant plus important que les choix professionnels ainsi construits correspondent à des types d'emplois à dominante féminine. Or, les formes d'emplois précaires, à temps partiel ou à durée déterminée, sont moins fréquentes dans la population masculine.

Reste à signaler l'importance de l'analyse des courants théoriques qui sous-tendent les pratiques d'orientation, notamment ceux de la psychologie, de la sociologie ou de l'ergonomie. Selon M. Huteau, l'orientation « est à la fois un phénomène social (elle se déroule dans un système qui a des règles et des modes de fonctionnement) et un phénomène psychologique (les individus développent des préférences, mettent au point des stratégies, s'adaptent) ». Certes, les auteurs développent les divers travaux de recherche, relevant de disciplines précises, visant à déceler des processus à l'œuvre. Néanmoins, on ne peut que regretter que ces auteurs n'aient pas une analyse plus approfondie permettant d'éclairer la production des systèmes de préférence, les conditions de perception des systèmes d'opportunités par les divers acteurs concernés.

Mais l'ouvrage présente une richesse de perspective et invite le lecteur à s'interroger sur les formes d'orientation qui se sont développées dans d'autres pays européens et en Amérique (du Nord et Latine) connaissant de longue date ce type de pratiques dont les usages sociaux se manifestent de façon inédite (C. Dartois).

Il est certain que cet ouvrage, par sa construction même, favorise le rapprochement entre la littérature dite « savante » produite par des chercheurs et celle des praticiens qui, inspirés par des apports théoriques, essaient de faire face aux difficultés rencontrées. Les textes présentés permettent au lecteur averti de mieux comprendre les effets diffus de la production théorique ; on se rend ainsi compte de l'importance des « courants théoriques » qui

traversent l'acte des professionnels. On ne saurait trop encourager la poursuite de tels ouvrages : ici, plus qu'ailleurs, on peut mieux comprendre que la production des connaissances relève d'un travail collectif incluant les chercheurs, les praticiens, les utilisateurs mais aussi les intermédiaires – documentalistes – qui contribuent à propulser cette dynamique des connaissances.

Maria Vasconcellos
Université Charles de Gaulle – Lille III

GLICKMAN (Viviane) (dir.). – **Formations ouvertes et à distance : le point de vue des usagers** (journée d'études, 28 novembre 1997). – Paris : INRP, 1999. – 232 p.

En 1985, paraissait un livre sur la problématique de la formation à distance dans la société médiatique où nous entrons : *Le savoir à domicile* (France Henri et Anthony Kaye). Il aurait dû changer les perspectives de toutes les études en sciences de l'éducation sur la formation initiale et continuée. Il n'en fut rien. Il est à craindre qu'il en soit de même avec ce livre publié aujourd'hui sous la direction de Viviane Glickman. Il relate pourtant, après d'autres ouvrages (1) plusieurs expériences de formation qui utilisent déjà différents systèmes d'enseignement à distance grâce aux technologies nouvelles. Pourquoi ces dernières sont-elles si peu utilisées, dans une société médiatique comme la nôtre, pour aider davantage la diffusion des savoirs scolaires que l'école seule éprouve de plus en plus de difficultés à faire partager par la majorité des élèves ?

Après avoir étudié les raisons souvent paradoxales qui ont expliqué la disparition de la télévision éducative dans l'indifférence générale du monde enseignant, Viviane Glickman a organisé une journée d'étude pour que soient mieux connus les problèmes de l'attitude de l'**usager**, réels et potentiels, de différents essais en cours d'enseignement ouvert et à distance dans notre vieille France et dans cette nouvelle Amérique francophone qu'est le Québec : une vingtaine d'enseignants et de chercheurs ont témoigné par leurs expériences ou leurs études.

Les terrains sont bien diversifiés : ateliers de pédagogie personnalisée, services formation des entreprises, enseignement agricole, cours médiatisés du Conservatoire National des Arts et Métiers et du Centre National d'Enseignement à Distance, télélangues en France, télé-universités et visioconférences au Québec. Les rapports entre le potentiel pédagogique encore mal connu des inventions technologiques et les difficultés d'apprenants encore mal préparés sont mis en lumière.

Les usagers eux-mêmes sont divers. Une analyse pénétrante de Geneviève Jacquinet permet de distinguer différents types d'usagers et « différents états de l'usager apprenant », de l'apprenant consommateur à l'apprenant constructeur. Ils sont attachés à leurs sources d'inspiration théoriques, souvent cachées : c'est un beau travail pour éclairer de futures recherches et interpréter les premières observations déjà réalisées dans des études concrètes encore peu conceptualisées.

Il ressort déjà de ces différentes réflexions aux moyens limités que l'enseignement à distance suppose, plus qu'on ne le pense, une formation des usagers à un mode d'apprentissage en rupture, souvent spectaculaire, avec les modes d'éducation de la société scolaire d'hier, sous peine d'échecs. Le rapport au professeur, à l'environnement et même à soi-même n'est plus le même. Les pratiques planifiées d'autoformation sont non seulement individuelles mais aussi collectives. Elles sont à développer en rupture radicale avec les traditions de l'école d'hier, même rénovée par les Mouvements de l'Éducation nouvelle.

Séraphin Alava souligne trois directions d'apprentissage de l'usager à l'autoformation dans la pratique de l'enseignement à distance. Il doit apprendre à défendre et à gérer une partie du temps libre au milieu d'une foule de sollicitations contraires, d'ordinaire éliminées de la situation scolaire. Il doit apprendre à communiquer tout autrement avec le professeur lointain dont il attend moins des connaissances que des dialogues personnalisés. Enfin, l'apprenant a besoin d'apprendre à travailler par intermittence avec ses pairs et au collège dans un nouveau type de solidarité collective peu connu à l'école, et comment le prolonger dans une autoformation permanente selon les besoins de la vie quotidienne.

Le Québécois Guillemet va même jusqu'à préconiser la nécessité de construire « un campus virtuel » dans toute formation à distance : il définit les règles d'un « télé-encadrement » de l'usager et d'une « téléprésentation » capable de stimuler chez l'usager un désir prolongé d'apprendre. Et Louise Marchand expose comment dans une situation d'entreprise le télé-enseignement peut se composer de vidéo-conférences.

On souhaiterait vraiment que ce livre soit lu par tous les enseignants et éducateurs de notre pays soucieux de préparer, dès aujourd'hui, des apprenants désireux et capables d'utiliser plus tard pour leur formation permanente toutes les ressources actuelles et futures des technologies nouvelles. Celles-ci ont envahi et envahiront probablement encore davantage demain notre vie quotidienne. Pourquoi, sauf exceptions, le monde enseignant français n'arrive-t-il pas à secouer sa brillante apathie passiste

que tant d'enseignants étrangers ont réussi à changer à Montréal et ailleurs ?

Joffre Dumazedier

NOTES

(1) Rappelons deux ouvrages récents : BERNARD Michel. – **Penser la mise à distance en formation**. Paris : L'Harmattan, 1999. PERRIAULT Jacques. – **La communication du savoir à distance. Autoroutes de l'information et télé savoirs**. Montréal ; Paris : L'Harmattan, 1996.

LAZAR (Anne) (coord.). – **Langage(s) et travail : enjeux de formation. Actes du colloque : 13-15 octobre 1998**. – Paris : INRP/CNAM/CNRS-LT, 1999. – 516 p.

L'ouvrage restitue les travaux du colloque organisé par l'INRP, le CNAM et le réseau Langage et Travail du CNRS, avec le concours notamment de la délégation générale à la langue française ainsi que du ministère de l'emploi et de la solidarité. Ce partenariat indique les orientations de cette manifestation dont le titre interpelle les participants tout autant que les lecteurs des actes. Quel est en effet le sens de cette coordination « langage(s) et travail » ? Mais quelle est aussi la signification de cette éventuelle distinction de genres entre la pluralité potentielle du langage et la singularité du travail ? En effet, « langage(s) » est à saisir dans la diversité de ses formes, à la fois traces individuelles, moyens de communication, normes techniques... Au singulier, « travail » désigne les occupations professionnelles sans toutefois masquer les relations complexes entre personne, travailleur et citoyen, jadis défendues par les promoteurs de l'éducation intégrale. C'est bien dans cet esprit que les communications nuancent les langages opératifs, les langages de coopération, les langages professionnels, les langages de spécialité, les langages des spécialistes... évoquent l'expression personnelle, l'insécurité linguistique, la pathologie quotidienne de la parole... et mentionnent les codes, les graphismes, les traces symboliques, les gestes ou les langages en tant qu'instruments et outils de travail. Dans les contextes particuliers des métiers et des professions et dans la spécificité des rôles qui leur sont associés, la nature et la fonction du ou des langages sont ainsi caractérisées afin de mettre en évidence les enjeux de formation. Ceux-ci ne se réduisent pas aux enjeux pour la formation dans la définition de ses contenus et de ses modalités et dans l'exploration de ses innovations. Ils dépassent largement les préoccupations d'ingénierie pour

mettre en évidence plus fondamentalement dans un contexte socio-politique les enjeux démocratiques que recouvrent l'exclusion associée aux langages, les enjeux économiques face à la compétitivité et à la croissance, les enjeux sociaux exprimés en termes de qualification et d'emploi, les enjeux techniques de diffusion, d'usage et de développement mais aussi les enjeux culturels qui accompagnent cette valorisation de la « part cachée du travail ».

La préoccupation centrale du colloque est dictée par les transformations contemporaines du travail, l'évolution de ses formes et de son organisation sociale, les mutations induites à la fois par la généralisation des nouveaux outils de communication, par la mise à distance des organisations productives, par la médiatisation des actions, par les échanges, par l'évolution des emplois et des secteurs d'emploi pour lesquels la seule relation à la matière est désormais insuffisante, ainsi que par l'accroissement des formations en alternance qui supposent articulation entre mise en pratique des connaissances et mise en connaissance des pratiques. Mais au-delà de ces motifs conjoncturels, le véritable enjeu de ce colloque est scientifique. Il souhaite en effet délimiter cet objet « langage(s) et travail » et borner ce champ de recherche en émergence pour lequel les travaux du réseau Langage et Travail constituent le référent scientifique du questionnement pour les mondes de l'éducation et de la formation. Les actes qui reprennent sa construction et son organisation rendent compte de cette volonté de positionnement théorique grâce aux interactions des postures des chercheurs et des praticiens de la didactique du français, des sciences et des techniques, de la didactique professionnelle, des sciences de l'information et de la communication, de la linguistique, de l'ergonomie cognitive, de la psychologie du travail et des approches théoriques des situations de travail, des organisations apprenantes...

Avec cette intention de positionnement théorique, la première partie des actes est consacrée à l'état de la recherche sur les aspects langagiers des savoirs professionnels du monde du travail en rapport avec les acteurs des formations initiale, continue et permanente. La volonté de mise en synergie des différents points de vue conduit à l'examen des acquis théoriques dans les aspects didactiques, sociologiques, ethnographiques, cognitifs, linguistiques et ergonomiques de la parole au travail. La seconde partie regroupe l'ensemble des communications, des réflexions et des témoignages discutés dans les ateliers et présentés par des chercheurs, des praticiens, des acteurs sociaux exerçant en France et à l'étranger. L'intérêt de cet ensemble de textes se situe dans l'approche panoramique de « langage(s) et travail » et dans la délimitation de ses contours. La très grande richesse des contributions provient de la diversité des contextes et des références des

travaux et des recherches présentés : choix du vocabulaire pour la formation des grutiers, spécificité des textes des vendeurs par correspondance, caractéristiques de la communication pour la réorganisation d'une administration ; contraintes des dispositifs de formation pour la reconversion des métallurgistes brésiliens de faible niveau de qualification, pour la formation des infirmiers spécialistes de la prise en charge des malades, pour les enseignants, pour les apprentis-ingénieurs, pour les chargés de communication ; examen des pratiques discursives dans les tâches d'animation scientifique ou dans les activités d'une grande entreprise automobile ; analyse des outils didactiques de production langagière et de mise en mots des actes professionnels tels qu'ateliers d'écriture ou mémoires professionnels ; particularités de l'énonciation des compétences dans les référentiels et les programmes, de la présentation symbolique ou graphique des connaissances dans les manuels scolaires ou dans les manuels d'autoformation ; investigation des conditions d'acquisition du « savoir-dire », de ses obstacles et de ses appuis ; analyse de la spécificité des codes spécifiques et des langages spécialisés mais aussi des écrits professionnels dans les métiers de l'hôtellerie, du génie civil, des productions tertiaires et industrielles ; examen critique des terminologies, des mots-clés, des graphismes techniques... Parmi cette diversité, l'unité est clairement affichée par le regroupement des communications autour de quatre problèmes majeurs qu'explore le colloque : la relation intime entre travail et langage(s), la reconnaissance symbolique et salariale de l'activité langagière comme objet de travail, la prise en compte de ces langages dans les formations initiales et continues, l'acquisition des compétences langagières. La présentation soignée de ces actes permet l'accès facile aux différentes contributions grâce à l'introduction synthétique des communications selon chacun des quatre thèmes eux-mêmes organisés en sections et grâce à un index qui curieusement ne mentionne pas « travail ».

Ces actes d'un colloque fondateur d'un champ de recherche, constituent un ouvrage de référence pour les chercheurs et les formateurs grâce au cadre problématique multiréférentiel qu'il fixe et en tant que recueil exhaustif des travaux actuellement engagés à l'interface du monde du travail et des institutions d'enseignement et de formation. Dans la perspective de conception d'un enseignement des écrits et des pratiques langagières dans les formations professionnelles qu'il suggère, il met surtout en évidence quatre questions fondamentales. La première relève des caractéristiques des tâches dans les dispositifs de formation et d'enseignement. Quels langages sont en effet associés à la technicité dans ses composantes que sont les engins, la rationalité technique et la spécialisation des rôles ? La deuxième porte sur la signification des tâches dans leurs rapports aux univers sémiotiques des

mondes du travail. Quelles références aux pratiques sociotechniques et quels langages sont privilégiés dans le choix des contenus de formation ? La troisième concerne l'orientation de ces tâches exprimées en termes de compétences, de qualifications, d'acculturation technique et d'insertion sociale et professionnelle. Quelles visées formatrices fondent les dispositifs de formation intégrant les langages du travail et le langage au travail ? S'agit-il des compétences requises, des compétences reconnues, des compétences potentielles ? Enfin la quatrième est celle des relations entre les formés, les stagiaires, les apprentis... et la cohérence que fixent les choix sur les trois pôles en filigrane des questions précédentes : tâches, visées et références. Quel rapport dans ses dimensions épistémique et identitaire contribue à la formation professionnelle, oriente l'implication et donne du sens aux productions langagières du travail, sur le travail ou pour le travail ? Mais ces questions interrogent avec force l'ensemble des parcours d'enseignement et de formation. Quel est en effet l'impact de cette évolution du travail sur les contenus de l'enseignement général, en amont des formations professionnelles ?

Joël Lebeaume
Université d'Orléans – IUFM Orléans-Tours
GDSTC – ENS Cachan

LE MEUR (Georges). – **Les nouveaux autodidactes. Néo-autodidaxie et formation.** (Préf. de Joffre Dumazedier). – Sainte Foy : Presses de l'Université Laval ; Lyon : Chronique sociale, 1998. – 216 p.

Pour les professionnels de l'éducation et de la formation, le plus étrange à imaginer est qu'on puisse se passer d'elles. Fidèle au cadre de référence sociopédagogique de l'autoformation selon Dumazedier, l'auteur soumet l'analyse des pratiques des industriels de l'agro-alimentaire en matière d'acquisitions de savoirs professionnels au modèle de la formation permanente rendue nécessaire par l'évolution des connaissances. Mais ce qui intéresse l'auteur, à l'époque de la « stagite » aiguë, c'est non pas le domaine de l'autoformation assistée telle que Bertrand Schwartz en a fait la promotion, mais celui de l'autodidaxie indépendante des organismes d'éducation des adultes. Dans ces démarches de « promotion-formation » et dans leur rapport original avec les institutions de formation, il voit l'émergence d'un nouveau sujet social apprenant. Cette conquête de l'autonomie de l'apprentissage est qualifiée de *néo-autodidaxie*.

Construit en quatre parties, et dix chapitres, l'ouvrage pose d'abord la problématique de ce gouvernement par

soi de l'apprentissage nécessité par le contexte du travail et de la société en évolution constante. Il s'attache ensuite à décrire les pratiques autoformatives des entrepreneurs agro-alimentaire et à construire un nouveau modèle de l'autodidacte des temps modernes ; enfin, il interroge à partir de ces résultats les travaux dominants en sciences de l'éducation et trace des perspectives de recherche.

Au-delà de cette construction intellectuelle, ce qui est remarquable dans la mise en forme de l'ouvrage, c'est le soin apporté à la définition des termes, à la progression de la pensée, au souci de résumer dans un encadré, à la fin de chaque chapitre, les acquis de la réflexion. Un index des auteurs les plus cités, un glossaire des termes les plus utilisés complètent l'ensemble. Ainsi, la fabrication du livre, en cohérence avec le projet, est en soi un véritable outil d'autoformation.

Vers une néo-autodidaxie

Plusieurs facteurs expliquent l'apparition d'une forme nouvelle d'autodidaxie. Certains sont objectifs, d'autres subjectifs.

L'allongement de la scolarité obligatoire, l'offre culturelle des loisirs, l'évolution rapide des connaissances amènent des processus d'autoformation dans tous les milieux sociaux et à tous les âges de la vie. *Reproductrice des intérêts* de la classe dominante, selon l'auteur, l'école ne peut suffire à l'émancipation de tous d'où les compensations rendues possibles par la formation continue et l'éducation informelle. L'école doit donc au moins préparer à cette formation tout au long de la vie.

Dans le domaine de l'entreprise et du travail, la même insatisfaction apparaît car les stages proposés par le milieu professionnel ne correspondent pas forcément au choix des salariés. Pour les entreprises, seules les compétences utiles aux gains de productivité sont à considérer et non les désirs d'accomplissement des personnes.

Or celles-ci souhaitent de plus en plus nettement une formation à la carte, selon un rythme et des contenus librement choisis. Il s'ensuit une certaine autocensure dans l'expression des besoins de formation dans l'entreprise qui tente alors de prendre en compte les acquis extérieurs des enseignés, de reconnaître les savoirs non institués, d'introduire des problèmes de la vie quotidienne dans les apprentissages, de respecter les rythmes des sujets sociaux.

Pratiques d'une néo-autodidaxie

Cœur de l'ouvrage puisqu'il s'agit de l'analyse de la population étudiée, cette deuxième partie situe ces dirigeants d'entreprise à la fois dans leur histoire sociale et

éducative et compare leurs démarches aux autres pratiques d'autodidaxie. Les vingt dirigeants d'entreprise d'agro-alimentaire de la région Bretagne sont issus de classes populaires rurales, entrés dans la vie active majoritairement avec un CAP, obtenu en général par la voie de l'apprentissage. *Les 3/4 ont créé leur entreprise, les autres sont dirigeants. Réussite socio-professionnelle et ascension sociale les caractérisent. Et surtout le fait que pour évoluer dans leur profession et maintenir leur statut dans la compétition économique, ces entrepreneurs ont choisi de ne s'inscrire dans aucun cursus institutionnalisé.*

Pour l'auteur, le fort investissement dans l'apprentissage aurait pris sa source dans l'école, quittée par nécessité de subsistance et dans la volonté de disposer d'argent mais surtout dans « la défense de l'autonomie et l'exercice déjà commencé de cette autonomie » et dans la valorisation du travail. La pratique et les savoirs inscrits dans celle-ci provoquent un entraînement mental permanent et génèrent de nouvelles méthodes d'apprentissage. Ainsi se mettent en place des dispositifs propices à la réussite dans l'acquisition des savoirs opérationnels indispensables pour produire efficacement. Aux processus intellectuels tels que la *déduction* et l'*induction* s'ajoute une *habileté* propre à la mise en problèmes suscitée par l'analyse des situations, l'*abduction* (Knowles), capacité inventive qui naît dans l'action. L'acquisition des connaissances sociales, développées par les acquisitions techniques multiples et par l'engagement dans les réunions du comité d'entreprise, dans les syndicats, favorise l'apparition d'un nouvel habitus. L'autodidacte « s'applique à acquérir graduellement et à adopter les savoir-être des milieux de référence », y compris dans les modalités d'expression écrite ou orale.

Devenu cadre ou dirigeant, l'autodidacte s'attachera à découvrir des méthodes de travail nouvelles pour intégrer des domaines comme ceux de la gestion ou du commercial. La consultation de cabinets d'ingénierie, la visite des expositions pour la découverte de nouveaux matériels, celle des salons pour comprendre les circuits de la production et diffusion, la lecture des prospectus techniques et la référence aux experts dans les associations professionnelles ou dans les organismes bancaires font partie des ressources les plus utilisées dans ce dispositif de formation permanente.

Intérêt dans la description d'un projet de réussite professionnelle puis sociale d'une partie des dirigeants d'entreprise qui passe par un projet de conquête personnelle de ses capacités et formes d'apprentissage.

Le sujet social apprenant

Présentée comme une démarche de formation existentielle et/ou cognitive que le sujet pilote intégralement lui-

même, l'autodidaxie apparaît dans des champs autres que ceux du travail. L'auteur est alors soucieux de situer ses recherches dans le courant de l'autoformation et de rappeler les travaux antérieurs qui observent et analysent ces processus d'autodidaxie aussi bien à l'université à laquelle accèdent des non bacheliers (Poliak), que dans les centres de loisirs où jeunes et adultes se construisent des « niches » d'auto-apprentissages (Portelli) ou tout au long de la vie (Pineau), à l'école (Leselbaum), l'auteur définit la néo-autodidaxie « comme (un) mode de travail pédagogique qui confie à l'apprenant tous les contrôles sur sa formation quels que soient son instruction originelle, son âge et sa classe sociale. »

Questions aux théories dominantes

Soucieux de fournir, d'une part, des éléments de réflexion au système éducatif pour qu'il développe auprès des élèves cette capacité et ce désir d'acquérir des connaissances et, d'autre part de promouvoir d'autres recherches sur les formes nouvelles d'apprentissage, l'auteur revisite les théories en cours dans les sciences de l'éducation, de Bourdieu à Malgouyres, et formule des propositions pour que cette capacité à créer de l'autonomie dans le travail pédagogique, observée chez les adultes, devienne un objectif de l'école et que tout élève s'entraîne à devenir un sujet social apprenant tout au long de la vie.

Une lecture critique des résultats de cette recherche amène à poser quelques questions pour prolonger le débat.

La population enquêtée est dite de milieu rural modeste mais on aimerait connaître plus précisément leur niveau social et leur capital culturel. En effet, la mobilisation des compétences et la représentation de l'avenir ne sont pas les mêmes chez les ouvriers agricoles et les enfants de petits propriétaires paysans ou artisans. À égalité de capital scolaire et économique, les uns disposent toutefois d'un capital social et culturel suffisant qui leur permet de rebondir comme entrepreneur que les autres n'ont pas.

Par ailleurs, la petite exploitation agricole familiale et l'idéologie paysanne constituent déjà des éléments favorables à cette reconversion sociale. Absence de loisirs, habitudes du travail intense, attachement à l'indépendance se reproduisent dans l'entreprise. Le lien fort entre le travail et la famille est aussi un facteur favorable. Si l'exploitation familiale est le lieu du travail alors le lieu du travail peut être considéré comme une famille.

Le contrôle social est-il si indépendant, comme le dit l'auteur ? Quand on connaît le poids des déterminants économiques (pressions européennes, impositions des crédits bancaires), ne confond-il pas indépendance financière et indépendance économique ?

D'autre part, dans les différentes étapes de l'ascension sociale, le rôle du conjoint n'est pas indifférent. On aimerait en savoir plus sur cette position matrimoniale dans le jeu des reconnaissances sociales.

Un autre aspect serait sans doute à discuter d'un point de vue plus général concernant la formation professionnelle, celui du co-investissement dans le coût de la formation.

Au total, cet ouvrage est à recommander à tous ceux qu'intéressent les dynamiques peu orthodoxes de l'acte d'apprendre. Il tranche avec le romantisme social que n'évitent pas toujours les enquêtes sur les « *self made men* » et réinterroge l'école et la formation.

Christiane Étévé
INRP

MOEBUS (Martine), VERDIER (Eric) – **Les diplômés professionnels en Allemagne et en France Conception et jeux d'acteurs.** – Paris : L'Harmattan, 1997.

Cet ouvrage a été publié chez l'Harmattan en 1997. C'est une co-production de 21 auteurs français et allemands, effectuée à l'issue d'un séminaire qui s'est tenu en mai 1997. Chacun des auteurs a apporté sa contribution sur l'analyse de la construction des diplômes, sur les formes d'institutionnalisation de cette construction en France et en Allemagne. Cet objet avait rarement été abordé globalement et concrètement. Cependant, il révèle à la fois les politiques de formation et de certification qui président aux évolutions de la formation professionnelle et de ses formes d'institutionnalisation, il permet encore de rendre compte des négociations entre les différents acteurs impliqués, les arrangements et compromis auxquels ils aboutissent.

Bien des auteurs partagent avec Maurice et Sellier l'idée que la construction de la formation professionnelle participe d'un effet sociétal, l'un des enjeux de l'ouvrage est justement d'éclairer ces interactions entre faits économiques et politiques et construction de la formation professionnelle. C'est une entreprise qui n'est donc pas nouvelle et qu'E. Verdier, lui-même, avait amorcé dans plusieurs articles (*Travail et emploi, Formation-emploi* 1995).

Nous ne reprendrons pas le plan de l'ouvrage pour en rendre compte, au contraire, nous aborderons tout d'abord la dernière partie qui traite de ces effets sociétaux pour revenir avec les auteurs sur les réformes qui ont initié la rénovation ou à la création des diplômes et de leurs

contenus aux formes de négociations qui ont présidé à leur construction.

D. Soskice et B. Hancke nous proposent quatre modèles de normes industrielles productrices de l'organisation de la formation professionnelle en France, en Allemagne, en Grande-Bretagne et au Japon, qui s'articulent sur deux modèles économiques : économies de marché coordonnées (Allemagne, Japon) ou économie de marché libérales (Grande-Bretagne), ces derniers influent sur les systèmes de relations industrielles, sur les systèmes d'éducation et sur les systèmes de relations interentreprises. Seule la France offre un modèle atypique de coordination entre l'élite administrative et l'élite industrielle qui participe du renforcement du rôle de l'état. Concurrence dans les EML, coordination dans les EMC sont au fondement des relations industrielles et de l'organisation de la formation professionnelle, on ne peut comprendre l'organisation de la formation, et donc les modalités de définition des contenus et des certifications, sans les inscrire dans le style global de fonctionnement de ces économies capitalistes. Style qui se concrétise par la concertation et le consensus en Allemagne, par la décision première de l'État en France, mais se rencontre dans les deux pays sous la forme d'une institutionnalisation des systèmes de formation.

P. Méhaut reprend ce schéma d'analyse et l'applique à la construction des certifications. Dans les deux pays (France et Allemagne), le diplôme est une norme interne au système de formation (plus forte dans le cas français où niveaux et diplômes s'enchaînent) et externe au marché du travail. Cette construction d'une norme centrale renforce l'institutionnalisation du système de formation mais aussi les distorsions entre diplôme, qualification et emploi.

Les deux premières parties de l'ouvrage sont très complémentaires. Elles abordent les réformes dans les deux systèmes et leurs effets. Elles s'interrogent sur les formes de la négociation entre les partenaires sociaux et l'état, leur opérationnalité en matière de rapprochement entre formations et emplois. Des thèmes comme spécialisation ou transversalité des formations, relations et modes d'articulations avec l'enseignement général sont au cœur de l'analyse.

B. Bouix, E. Kirsch et R. Koch pour l'Allemagne nous précisent les fondements des grandes réformes de la formation professionnelle. En 1969 en Allemagne, en 1983 en France, les institutions vont redéfinir l'architecture du système, dans un cas, l'enseignement professionnel se déplace dans la structure scolaire, dans l'autre, l'état via le BIBB va jouer un rôle plus précis dans l'organisation et la régulation du système dual et de ses formations, même si les régions et les entreprises jouent un rôle important dans la définition des contenus et la gestion de la formation.

Ce sont en définitive les contenus des formations qui vont se présenter comme l'enjeu majeur de ces transformations, car ils doivent pouvoir répondre aux besoins évolutifs du travail.

Pour la France, B. Fourcade, P. Veneau et E. Kirsch vont préciser les formes de la négociation qui préside à l'élaboration des contenus via les référentiels d'emploi et de formation. Chaque CPC connaît des arrangements singuliers, fonction de l'histoire du secteur, du mode d'investissement des acteurs et de leurs perceptions des enjeux de ces définitions. La proximité entre formation et emploi (forte en productique, en vente, plus faible en électrotechnique) infléchit la définition des référentiels de formation et de certification et les modalités d'implication dans ces travaux de définition des partenaires sociaux. En France, comme le rappellent encore M. Ourteau et O. Liaroutzos, la logique scolaire (élévation du niveau, certification et poursuite d'études) domine la logique professionnelle d'autant que la reconnaissance des diplômes est externe au monde des entreprises et plus ou moins battue en brèche par l'émergence de certifications de branche (CQP).

Les travaux sur ces thèmes ont rebondi depuis une quinzaine d'années avec la création du baccalauréat professionnel. D'une part, des experts (appartenant souvent au système éducatif) ont été appelés pour préparer les dossiers d'opportunité de création de ces diplômes dans chacune des branches, comme le rappellent les auteurs (Marquette, M. Ourteau, P. Veneau, O. Liaroutzos, E. Kirsch). Ces derniers ont évalué le faible impact de ces études face aux contradictions entre logique scolaire (qui finit toujours par l'emporter) et logique professionnelle (qui vise moins souvent une élévation du niveau et la création de diplôme) qui dominent les débats sur ces créations.

En Allemagne, comme le rappellent J. Hilbert et H. Weber, le système dual (et la réforme de 1969) repose sur une régulation sociale fondée sur la coordination des acteurs, l'expertise et l'engagement des entreprises. Dans la dernière période, ce sont les contenus qui posent problème (G. Kutscha), mais aussi la construction de transversalité entre les formations et les filières dans un système où les liens formation-emploi sont plus forts qu'en France (la logique scolaire infléchit peu l'organisation de la formation puisqu'il n'y a qu'un niveau de certification). Par ailleurs, la concurrence de l'enseignement supérieur (exemple des Berufacadémies développé par I. Drexel) et un relatif désengagement des entreprises remettent en cause la place centrale du système dual dans l'accès à la qualification et à l'emploi. On assiste à une certaine dévalorisation du système dual interne (baisse de l'accès direct

à l'emploi qualifié correspondant à la formation) et externe (concurrence d'autres formes d'accès à la certification).

Si la construction des diplômes se joue dans des négociations complexes entre partenaires sociaux et institutions, leur reconnaissance s'inscrit dans les conventions collectives. À ce sujet, les articles d'I. Drexel, d'A. Jobert et M. Tallard sont éclairants. En France, une analyse précise des formes d'inscription des diplômes dans les grilles de classification montre à la fois les spécificités des branches et les déplacements des relations entre diplômes et qualifications (du CAP au baccalauréat professionnel et au BTS). Ils soulignent encore l'instabilité de ces relations quand les certifications de branches ou l'expérience peuvent se substituer au diplôme. En Allemagne, ce sont les postes et non les individus qui sont classés dans des conventions collectives de branches régionales. Si la formation permet cet accès aux postes, les modalités concrètes d'attribution de ces qualifications sont très variables d'une branche à l'autre, d'une région à l'autre. Les déclassements initiaux se compensent par le passage par la formation continue.

Enfin M. Moebus et E. Verdier concluent l'ouvrage. Si en France la primauté des partenaires publics ne se dément pas au regard de l'importance de la décision privée en Allemagne, la centralité de la certification vis-à-vis des modes d'accès à l'emploi, des relations sur le marché du travail ou des relations professionnelles se retrouve dans les deux pays. Les évolutions de ces deux dernières décennies n'ont cependant pas réduit les différences entre les deux pays. En Allemagne, un tripartisme de négociation imprime fortement la nature du compromis, vécu sur le mode du consensus. En France, un tripartisme de consultation donne la primauté aux pouvoirs publics dans la définition d'une politique de formation qui reste relativement extérieure au système de relations professionnelles.

Catherine Agulhon
Université Paris V

SUTEAU (Marc). – **Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940.** – Rennes : Les Presses Universitaires de Rennes, 1999. – 254 p.

Contrairement à ce qu'on observe dans d'autres pays, les historiens français de l'enseignement ont rarement pris la ville comme cadre d'observation de la réalité scolaire (1). La raison en paraît évidente : le fameux centralisme français ne laisserait guère de place, dans le développement

de la scolarisation, à d'autres acteurs institutionnels que l'État, et le cadre urbain ne relèverait donc que de l'histoire locale. Il semble pourtant que cette évidence relève surtout du travers historiographique qui a longtemps conduit les historiens à privilégier le point de vue des autorités centrales et les débats nationaux, et à négliger la dimension locale et les aspects en apparence contingents (matériels, financiers, institutionnels) des phénomènes scolaires au profit de visions politiques ou fonctionnalistes globalisantes. La mise en cause de cette lecture trop étatique est à l'origine d'un renouvellement des approches qui change, depuis quelques années, notre vision de l'histoire sociale de l'enseignement aux XIX^e et XX^e siècles, notamment en ce qui concerne les enseignements post-élémentaires populaires (2). C'est dans ce courant que se situe l'ouvrage de Marc Suteau sur la politique scolaire de la ville de Nantes, dont l'inspiration se rattache directement aux travaux et au schéma d'analyse de Jean-Pierre Briand et de Jean-Michel Chapoulie, lesquels ont largement contribué à ce renouvellement (3).

Comme d'autres grandes villes françaises du XIX^e, Nantes a vu se développer sur son territoire une offre scolaire d'une abondance et d'une diversité remarquables, mettant en jeu une foule d'acteurs collectifs et individuels : différentes administrations de l'État, département, municipalité, notables et chefs d'entreprise locaux, congrégations religieuses, créateurs de pensionnats privés laïques, etc. Dans la complexité engendrée par l'interaction de cette multitude d'initiatives et d'intérêts, Marc Suteau a choisi d'observer le comportement, les choix tactiques et les options stratégiques de la municipalité de Nantes. La municipalité d'une telle ville est de toute évidence au cœur du développement scolaire, ne serait-ce que par son poids institutionnel, sa capacité financière et sa maîtrise foncière. Est-elle pour autant un véritable acteur ou n'est-elle que le relais institutionnel d'une politique décidée ailleurs ? C'est une des questions auxquelles Marc Suteau s'attache à répondre en recherchant, à travers des décisions et des interventions dont la cohérence n'est pas toujours immédiatement sensible, les motivations fondamentales des élus municipaux. L'examen de l'évolution des dépenses éducatives de la ville, de leur répartition interne comme de leur part relative dans les dépenses municipales, sert de fil conducteur à son analyse, qui prend en compte l'ensemble des formes scolaires, qu'elles s'adressent à une élite sociale ou à un public plus large, en évitant soigneusement de les enfermer dans des catégories et des hiérarchies trop rigides.

En effet, les édiles nantais du XIX^e ou du début du XX^e siècle ne sont pas particulièrement attentifs à la cohérence globale de l'offre éducative locale, ni à la manière dont chaque pièce de cet ensemble se place par

rapport aux autres. Ils s'inquiètent plutôt de savoir à quel public vont s'adresser les écoles qu'ils créent, construisent, financent ou soutiennent ; comment elles vont pouvoir placer leurs élèves à la fin de leurs études ; comment la municipalité pourra concilier son désir de contrôler son patrimoine scolaire avec les données financières et matérielles qui la poussent à rechercher la manne de l'État ; comment elle pourra, aussi, utiliser l'initiative scolaire pour promouvoir la ville. C'est sur des considérations de cet ordre que la ville fonde une politique scolaire, assez constante sur le long terme, qui privilégie les enseignements techniques et intermédiaires et un enseignement supérieur tourné vers les sciences appliquées.

Sous la monarchie de Juillet et le Second Empire, ni l'enseignement élémentaire, ni l'enseignement secondaire ne pèsent en effet très lourd dans le budget et dans les préoccupations de la municipalité. Comme dans beaucoup de grandes villes, les Frères des écoles chrétiennes tiennent une grande part des écoles primaires, solution qui a surtout, pour la municipalité, l'avantage de son coût réduit. La Troisième République modifie radicalement cette situation. La ville s'engage dans de grands travaux de construction d'écoles et son budget est lourdement mis à contribution pour les dépenses de fonctionnement des écoles élémentaires. La prise en charge des traitements des instituteurs et institutrices ne la libère qu'en partie de ce fardeau financier qui ne traduit en aucune façon un choix municipal. Quant au lycée, établissement d'État largement autofinancé, il n'apparaît que de façon marginale dans les dépenses de la ville, en dehors des dépenses de construction qui relèvent au moins autant de la politique d'urbanisme que de la politique scolaire. En outre, les milieux dirigeants de cette grande ville commerciale et industrielle jugent que les études classiques proposées par le lycée sont inadaptées aux « classes moyennes » dont la formation les préoccupe. Toutefois, et malgré la réserve que lui inspire une institution qui lui échappe, la ville de Nantes s'emploie à plusieurs reprises, dans les années 1840, dans les années 1880 et encore en 1914, à améliorer le classement administratif de son lycée, et donc les traitements, afin d'y retenir l'élite des professeurs de province.

Mais la ville est parmi les premières à ouvrir, en 1834, une école primaire supérieure (EPS), qui prend assez classiquement le relais de cours de sciences appliquées, et qui fait une large place à la formation pratique, en particulier à la chimie appliquée, sous l'influence de son directeur, Arsène Leloup. À la figure de ce grand inspirateur de la politique scolaire de la ville s'oppose celle d'Eugène Livet, un des précurseurs de l'importation des ateliers industriels dans l'école, dont le pensionnat privé s'est fait une spécialité de préparer ses élèves au concours des écoles d'arts et métiers. Ces deux établissements, ainsi que

l'École des apprentis fondée par la Société industrielle et modestement subventionnée par la mairie, rencontrent encore la concurrence d'une série d'écoles privées laïques ou ecclésiastiques qui se disputent des publics assez voisins, et qui adaptent leur offre, sans crainte de mélanger les genres, pour capter une part de la clientèle. Alors que l'École Livet, endettée par ses investissements ambitieux, est rachetée par l'État, avec le concours de la ville, pour former une école nationale professionnelle (ENP) en 1898, l'EPS s'engage résolument, au début de la Troisième République, dans le développement de ses sections professionnelles, et se range sous une succession de statuts qui lui ouvrent le financement, de plus en plus large, de l'État. La ville joue opportunément avec le profil scolaire de cette école, et elle maintient, aussi longtemps que possible, la double tutelle des ministères de l'Instruction publique et du Commerce et de l'Industrie qui lui permet de conserver une marge d'initiative. C'est une belle illustration du décalage qu'il peut y avoir entre, d'une part l'affrontement idéologique qui oppose deux modèles de formation – c'est ce qui a retenu en général l'attention des historiens –, et d'autre part les motivations qui soutiennent les choix d'une municipalité entre ces deux modèles. L'argument financier finit par faire basculer l'EPS dans le camp de l'enseignement technique, donc du ministère du Commerce et de l'Industrie, sous la forme d'une école pratique de commerce et d'industrie (EPCI). Mais une nouvelle EPS prend sa place, et les trois établissements technique ou intermédiaires publics rechignent, même après la Première Guerre mondiale, à amputer leur offre pour harmoniser le dispositif scolaire local.

Non moins intéressant que la trajectoire des écoles de garçons est le cas de l'École Guépin, établissement professionnel féminin créé à l'initiative de quelques républicains, qui, parce qu'on y prépare efficacement le brevet, finit par donner naissance aussi bien au lycée de jeunes filles de Nantes qu'à une EPCI. Au total, la ville s'engage avec constance dans le soutien des enseignements postélémentaires qui offrent, à une population socialement plus modeste, une alternative aux études classiques. En revanche, Marc Suteau n'a pas trouvé dans la politique municipale l'intérêt pour la question de l'apprentissage qu'on rencontre dans d'autres villes au début du XX^e siècle. L'application de la loi Astier (1919), qui impose des cours de perfectionnement aux apprentis et travailleurs de moins de 18 ans, est aussi déficiente sur le plan qualitatif qu'au point de vue quantitatif, et la ville se contente de financer les cours délivrés par ses écoles. Mais il est vrai que la distribution de subventions, puis l'exonération de la taxe d'apprentissage, sont les principaux arguments de l'État dans ce régime incitatif déguisé en obligation.

L'intérêt que montre la municipalité de Nantes pour l'enseignement supérieur relève en partie d'un autre ressort, celui de la rivalité entre deux grandes villes voisines. Ici, la rivale est Rennes, chef-lieu d'académie et siège de facultés. Nantes échoue à convaincre l'État de promouvoir son école de médecine au rang de faculté, mais c'est surtout l'attribution à Rennes d'une faculté des sciences qui semblait destinée à Nantes en raison de son profil économique qui désespère la municipalité. Afin de convaincre l'État de sa volonté, la ville n'hésite pas à financer une école préparatoire à l'enseignement des sciences et des lettres, ouverte en 1855, dont les dépenses représentent plus du tiers du budget consacré à l'instruction publique. Après la Première Guerre mondiale, elle se dote d'un institut de sciences appliquées, inspiré de ceux de plusieurs autres grandes villes de province, à cette différence près que l'Institut polytechnique de l'Ouest n'émane pas, par définition, d'une faculté des sciences. Il est rapidement rattaché à l'Université de Rennes, avec les instituts des sciences naturelles et des lettres, et Nantes doit attendre les années 1960 pour accéder au rang de ville universitaire. On observera que, dans ces deux initiatives, la ville s'engage dans un type d'enseignement supérieur qui n'est pas réservé à un public de bacheliers et qui définit les formations qu'il propose en fonction des activités industrielles de la région. Il y a donc, dans les options de la municipalité de Nantes, une certaine constance quant au type de formations qu'elle souhaite développer.

Parce qu'il fait émerger les grands traits d'une politique scolaire municipale derrière les sinuosités de décisions souvent conjoncturelles, et parce qu'il sait replacer les options, les réalisations et les échecs de cette politique dans leur environnement institutionnel, financier et matériel, l'ouvrage de Marc Suteau mérite de retenir l'attention. Il appelle d'autres monographies urbaines, dont on peut souhaiter qu'elles seront conçues dans le même esprit comparatiste et avec la même capacité à dépasser les schématisations hâtives.

Philippe Savoie

Service d'Histoire de l'Éducation
INRP

NOTES

(1) À l'exception notable de l'ouvrage de Raymond Oberlé, *L'enseignement à Mulhouse de 1789 à 1870*, Paris : Les Belles-Lettres, 1961.

(2) *Histoire de l'éducation* a consacré un numéro spécial à cette question : G. Bodé, Ph. Savoie (dir.), *L'offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX^e-XX^e siècles*, n° 66, mai 1995.

(3) On renverra notamment à J.-P. Briand, J.-M. Chapoulié, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris : INRP, CNRS et ENS de Fontenay-Saint-Cloud, 1992 ; et J.-P. Briand, J.-M. Chapoulié, *L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble*, *Revue française de sociologie*, XXXIV-1, 1993, pp. 3-42.

ARTICLES – Vocational training between school and industry : changing organization

Guy Bruzy, Vincent Troger – A century of vocational training in France : what is the school contribution ?

p. 9

A specific feature of French educational system is school based vocational training. This kind of schooling, which started at the end of the 19th century, is the result of cooperation between State and managers from the most advanced fields of industry and trade. So, State intervention was not one sided, and was oriented towards fulfilling expectations of industrial fields that had great strategic and commercial importance for the Country. Until the second World War, State maintained a degree of intervention, acceptable in a liberal economy setting, as an incentive for private companies to regulate training by themselves : it created a diploma, the "CAP", and an apprenticeship tax. Because of war, Vichy's government, Liberation and demographic decline, public intervention increased and schooling became more widespread. A "French model" of schooling diploma-centred, emerged with declared support of the most dynamic fields of industry and trade which later questioned it, and school based vocational training is now challenged by other forms of vocational skills acquisition. However 40 % of pupils of an age group are still trained at school.

Stephane Beaud – The role of a Head of technical Department : between school and industry

p. 23

This article is based on series of interviews of a Head of technical Department in a vocational "lycée" located in an industrial area of the east of France, during the 90's. It shows the historical evolution of complex relations between vocational lycée and firms. The biography of this teacher – starting with a metal worker certificate, becoming a qualified worker, later a vocational teacher, then a Head of Department in the vocational "lycée" which was previously called an apprenticeship centre and where he had been a student – shows how his individual social history allowed him to get an important responsibility in mediation between firms and vocational teaching system.

Henri Eckert, Patrick Veneau – Connecting school and firms in technical education : limits of willfull rationalizing

p. 33

We question rationalizing process operating in technical teaching as we examine teaching contents delivered in three industrial subjects : Electrotechnics, Electronics, Industrial Computing. The relation between these contents, the referentials of the three corresponding diplomas and educational practices shows how the necessary policy of connection between school and firms is organized and questions the relationships between technical culture required by productive activity and technological knowledge transmitted by school.

Patrice Pelpel – Educational models and practices in technical teaching

p. 43

The French vocational and technical educational system has been developed on the in-school mode. In the technical and the vocational classes of the French secondary schools, the teachers have to deal with particular programs which refer not only to technological knowledge, but to the world of work too. This being done, pedagogical practices belonging properly to this kind of teaching could not be reduced either to an extrapolation of those of the primary level, or to an adaptation of those of the secondary and general system, or even to a transposition of the principles of management of work back into school. By reference to multiple didactic models and to pedagogical plural practice, technical education has been able, during its history, to integrate its own strains for undertaking its specific assignments. Today it is obviously in the pedagogical field that the *identity rebuilding is undertaken, this meaning that technical teaching is not only a scientific teaching, and that vocational teaching cannot be reduced to a plain craftsman learning.*

Catherine Agulhon – Alternation : a polymorphic notion, separated stakes and practices

p. 55

Alternation is a generic term gathering many training situations in which firms play a part. In school based vocational training it was introduced in 1979 with educational sequences for the "CAP" and "BEP" (basic certifications) created by the Minister, Mr Beullac. It had a great expansion in 1985 with the creation of vocational "Baccalauréats" requiring training periods in companies. But twenty years later the issue of the institutionalization of the relations is not clear yet. These relations are dissymmetric : schools initiate these "training periods", give them a formal organization and validate them. Firms respond on a voluntary basis, providing tutors whose work is neither valued nor recognized by the firm. The extension of alternation is not rooted in an institutionalization which legitimates its role in training and certification.

Gilles Moreau – The new borders of apprenticeship programmes (study in the Pays-de-la Loire Region)

p. 65

For the last fifteen years, there has been an important rise of apprenticeship programmes in France. We can only understand this revival in comparison with institutional and political stakes which are associated to it. The detailed study of the evolution of apprenticeship in the Pays-de-la Loire Region describes the major conditions of this development : transformations and continuities of the recruitment, quantitative readjustment to the detriment of vocational schools, upholding of the implicit division of the training work between school path and work path, and reinforcement of the weight of school capital in the pedagogy of work trainee students. More generally, the revival of apprenticeship refers to the relationships between the State and the Regions. It serves the latter in the concealed process of institutional autonomisation that they have been developing since they were created in order to strengthen their legitimacy.

Alain Lattard – Continuity and change in the dual system : where is the german model going ?

p. 75

This is not the first crisis that the dual system is undergoing. Unbalance in the apprenticeship market is linked with its operational mode but doesn't prevent it from being the major training opportunity after compulsory schooling which still concerns 70 % of the 16-19 year-old youth. However it is confronted with two difficulties in the 90's : a declining youth enroll-

ment and a declining offer from the firms ; this corresponds to actual structural problems : lack of attraction compared to long academic education, decreasing concern of companies which transform their management methods, questioning of Beruf, the conceptual and institutional mainspring of the system. No new perspectives are presently opening. Partners of the educational system whose cooperation is mandatory say they want to save it. But the issue of debate on deregulation is depending on more flexibility of initial system. It won't be easy to reach a compromise.

Florence Lefresne – Public policies concerning youth integration and vocational training in the United Kingdom

p. 87

Historically, the vocational training system in the United Kingdom is far from the French one. Based on apprenticeship programmes linked to the trade unionism, this system used to lead to an early integration of young people into the labour market. At the beginning of the eighties, State programmes for training and integration of young people into the labour market were set up ; they had a new and significant impact. In a context where apprenticeship was collapsing and youth unemployment was growing up very fast, Public policies tried to combine a labour market deregulation goal and a training reconstruction goal. The conflict between these two goals has to be underlined even if the qualification improvement is more and more an explicit aim of the public policies towards young people. A critical assessment of these policies is then presented, but also the new orientation of Blair's government through the New Deal.

L'obligation des résultats en éducation

Colloque international organisé dans le cadre des **Entretiens Jacques Cartier 2000** par le Laboratoire de recherche et d'intervention sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF) de l'université de Montréal et l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), **du 4 au 6 octobre 2000 à Montréal.**

PROBLÉMATIQUE DU COLLOQUE

La publication des résultats scolaires et des palmarès d'établissements est devenue un phénomène majeur dont on mesure encore mal les conséquences sur les comportements des enseignants, des élèves et de leurs familles. De toute évidence, cette publication doit être analysée ; on doit comprendre quels sont ses présupposés et s'interroger sur ses effets. La question de l'obligation des résultats en éducation en soulève toute une série d'autres :

- Pourquoi une telle question se pose-t-elle aujourd'hui ? Comment se pose-t-elle ? Par qui ? Est-elle posée en France et au Québec de la même manière ?
- Qui demande des résultats et pourquoi ? Comment se construit socialement une obligation de résultats ?
- Que produit l'évaluation des résultats scolaires dans les champs politique, économique et social ?
- Quelle réponse spécifiquement pédagogique l'école doit-elle apporter à la demande d'obligation de résultats ?
- L'école peut-elle en même temps, éduquer et produire des résultats observables répondant à la demande sociale ?
- Quels sont les dangers et les promesses de l'évaluation des résultats ?

Autant de facettes d'une question très vive dans notre pays. Le colloque entend contribuer à la réflexion sur cette question des plus actuelles.

INTERVENANTS

- J.-L. Derouet**, Institut national de recherche pédagogique (France).
- P. Meirieu**, Université Lumière Lyon 2
- C. Saint-Pierre**, Conseil supérieur de l'éducation (Québec)
- P. Perrenoud, M. Gather Thurler, M. Cifali**, Université de Genève
- M. Fullan, D. Gérin-Lajoie**, Université de Toronto.
- F. Dubet**, Université de Bordeaux.
- J. Beillerot**, Université de Paris.
- J.-J. Paul**, Université de Bourgogne.
- L. Paquay**, Louvain-la Neuve (Belgique).
- L. Demailly**, Université de Lille 1.
- C. Lessard, G. Pelletier, J.-G. Blais, J.-P. Proulx**, Université de Montréal.
- B. Rey**, Université Libre de Bruxelles.
- M Owen**, Ryerson Institute, Toronto.
- J. Helmchen**, Technische Universität Dresden (Allemagne).
- L. Belair**, Université d'Ottawa.
- Y. Lenoir**, Université de Sherbrooke.
- C. Trottier, M.-A. Deninger, M. Tardif, C. Gauthier**, Université Laval

Pour tous renseignements :

AFIDES, 500 bd Crémazie Est, Montréal, QC H2P 1E7 Canada. Tél. : (514) 383-7335 – Fax : (514) 384-2139
Site Internet de l'AFIDES : www.afides.qc.ca
E-mail : afides@grics.qc.ca

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

JANVIER-MARS 2000, 41-1

ISBN 2-7080-0940-0

Sida et action publique Études réunies et présentées par Philippe Urfalino

Quatre modèles nationaux d'adaptation aux défis d'une épidémie	Monika STEFFEN
Les politiques locales de lutte contre le sida	Olivier BORRAZ Patricia LONCLE-MORICEAU
La normalisation paradoxale du sida	Michel SETBON
Tensions dans le développement des essais thérapeutiques dans le cadre du sida	Nicolas DODIER Janine BARBOT
Choix tragique et controverse Le cas du tirage au sort des malades du sida	Sébastien DALGALARRONDO Philippe URFALINO

LES LIVRES

Abonnements : L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :
Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP Cedex – CCP Marseille 636 09 E

Tarif 2000 : L'abonnement (4 numéros) France 400 F
Étranger 480 F

Vente au numéro : Soit par correspondance auprès de :
Éditions OPHRYS – BP 87 05003 GAP Cedex
Soit auprès des librairies universitaires

Le numéro 125 F

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Etablissement (s'il y a lieu)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)

N° Rue

Localité Commune distributive

Code postal

Cachet de l'établissement :

Date

Signature

TARIFS			
du 1^{er} août 1999 au 31 juillet 2000			
Abonnement (4 numéros) :			
France (TVA 2,1 %)	300	F ttc	45,73 euros
Corse	300	F ttc	45,73 euros
DOM	296,92	F	45,27 euros
Guyane, TOM	293,83	F	44,79 euros
Etranger	370	FF	56,41 euros
Prix de vente au numéro :			
du n° 1 au n° 94	40	F	6,10 euros
du n° 95 au n° 115	59	F	8,99 euros
n° 116 et n ^{os} suivants	80	F	12,20 euros
Institut National de Recherche Pédagogique 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79 Abonnements : 01.46.34.90.81 Rédaction : 01.46.34.91.61			
<ul style="list-style-type: none"> • Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP. • Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). • une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement. • Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part. 			
Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05			

2

s o m m a i r e

ARTICLES

Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise : des dispositifs en mutation

(dossier coordonné par Vincent Troger)

Vincent Troger – *Introduction*

Guy Bruzy, Vincent Troger – *Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ?*

Stéphane Beaud – *Le métier de chef de travaux : entre l'école et l'entreprise*

Henri Eckert, Patrick Veneau – *Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique : sur les limites d'une rationalisation volontariste*

Patrice Pelpel – *Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique*

Catherine Agulhon – *L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés*

Gilles Moreau – *Les nouvelles frontières de l'apprentissage (étude en Pays de la Loire)*

Alain Lattard – *Permanence et mutations du système dual : où va le modèle allemand ?*

Florence Lefresne – *La politique d'insertion et de formation professionnelle des jeunes au Royaume-Uni*

NOTE DE SYNTHÈSE

Lucie Tanguy – *Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective*

NOTES CRITIQUES