



# L'enseignement professionnel, figure imposée de l'exception française

Par Muriel Pénicaud

*La permanence de « fondamentaux implicites » freine le développement du système éducatif. Elle trouve ses racines dans un consensus autour d'une certaine idée de la nation et de l'éducation. Face aux mutations économiques et sociétales, tout changement suppose une prise en compte, par les différents acteurs, des origines de ce système.*

Durant ces trente dernières années, au-delà des mutations de notre régime éducatif, on peut lire surtout la permanence d'un système d'éducation et d'enseignement professionnel « à la française », dont les principes, les représentations et les modes d'intervention vis-à-vis du marché du travail n'ont pas fondamentalement changé, malgré un environnement économique et sociétal en mutation accélérée. Cette permanence et ces spécificités ne peuvent se comprendre qu'au regard de tendances lourdes de la société française. Le système d'éducation et d'enseignement professionnel peut ainsi être vu comme une « figure imposée » de l'exception française, avec ses valeurs et ses schémas intangibles.

## L'EXPLOSION SCOLAIRE ET LA RECOMPOSITION DES NIVEAUX DE FORMATION

Au cours des trente dernières années, quatre changements ont marqué profondément notre système éducatif : l'explosion scolaire, l'élévation du niveau

d'enseignement général, la baisse du nombre de jeunes sortant sans qualification de la formation initiale, et le développement des formations en alternance.

Muriel Pénicaud est diplômée en histoire, sciences de l'éducation et psychologie (DEA).

Elle est directrice Développement Organisation et Knowledge du Groupe DANONE, après y avoir occupé les fonctions de directeur de la Formation Groupe, puis de directeur Développement des Dirigeants. Elle a été administrateur territorial, dans le secteur des collectivités territoriales (CNFPT) et associatif (CLEJ, Mission locale de Metz). Au ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, elle a été directrice régionale de la Formation professionnelle de Basse Normandie, adjointe au directeur de la Formation professionnelle, puis Conseillère pour la formation auprès de Martine Aubry.

## L'explosion scolaire, moteur du développement de l'enseignement professionnel

Les effets massifs de l'explosion scolaire qui a suivi le *baby-boom* d'après guerre, et la décision prise en 1959 de porter la scolarité obligatoire à seize ans, se sont fait sentir à partir de la rentrée 1967, avec une progression de 37 % des effectifs scolarisés par classe d'âge. En 2000, l'âge moyen de fin de scolarisation s'établit à 21,5 ans.

Cette explosion quantitative s'est accompagnée d'une mutation qualitative durable, puisque faire face à l'hétérogénéité croissante des origines sociales et culturelles devenait l'un des grands défis des enseignants et de l'offre d'éducation.

Les prévisions d'accueil intense et différencié ont généré un fort développement de l'enseignement professionnel : les CET (collèges d'enseignement technique) ont été créés en 1959, avec une fonction plus sociale qu'économique (Solaux, 1996). La crise du pétrole de 1973, conjuguée à la montée du chômage qui a suivi, ont fait croître le niveau de compétition entre les qualifications à l'embauche ; au moment de la création des LEP (lycées d'enseignement professionnel) en 1977, puis des lycées professionnels en 1985, la fonction économique a pris le dessus.

## Deux élèves sur trois au niveau IV

Le deuxième changement est l'élévation globale du niveau d'enseignement général : l'objectif de 80 % d'une classe d'âge devant atteindre le niveau IV a été lancé en 1985 et repris dans la loi d'orientation de 1989. Le résultat, qui semble se stabiliser depuis quelques années, est maintenant de 68 % (dont la moitié de bacs technologiques et professionnels), alors qu'il était de 36 % en 1985. La moitié d'une classe d'âge entre dans l'enseignement supérieur, contre un quart en 1985. La même loi fixait un objectif de 100 % d'une classe d'âge au niveau V, objectif atteint à 91 % en 2000, contre 67 % en 1980. La quasi-suppression des CAP (Certificats d'aptitude professionnelle) sous statut scolaire (500 000 en 1970, 70 000 en 1995) et le développement rapide des BEP (Brevet d'enseignement professionnel, 150 000 en 1970, 460 000 en 1995) ont aussi contribué à cette élévation du niveau global, de même que l'accroissement du nombre de bacheliers s'orientant vers les

BTS (Brevets de technicien supérieur) et DUT (Diplômes universitaires de technologie).

## Presque quatre fois moins de jeunes non qualifiés

Le troisième changement est la baisse du nombre de jeunes sortant sans aucune qualification aux niveaux VI et Vbis de la formation initiale (220 000 en 1980, 65 000 en 2000) ; mais pour les intéressés la gravité de cette non-qualification s'est largement accrue en termes d'accès au marché du travail et de risque d'exclusion sociale.

## Alternance et concurrence

Enfin, le développement inégal, concurrentiel et instable de la formation en alternance sous toutes ses formes (statut scolaire, apprentissage étendu par les lois de 1987 et 1992, contrat de qualification créé en 1983 par les partenaires sociaux) a, sinon modifié le rapport entre l'école et l'entreprise, tout au moins modifié et « coloré » cette relation par un recours important aux séquences en entreprise (depuis 1985 pour les bacs professionnels et seulement depuis 1992 pour les CAP et les BEP) ; ce développement est le théâtre de tensions permanentes entre tenants de l'alternance sous statut scolaire et promoteurs de l'alternance sous statut salarié.

Ces changements du système d'éducation font-ils écho aux grandes évolutions de l'économie et de la société ?

## UN CHANGEMENT DE L'ENVIRONNEMENT EN PLEINE ACCELÉRATION

Le rythme de transformation de l'environnement s'accélère, sous le quadruple effet de l'internationalisation, de l'évolution scientifique, technologique et organisationnelle des entreprises, de la « tertiarisation » des emplois, et de l'homogénéisation des modes de vie et de consommation. Quel est leur impact sur le système d'éducation ?

## L'internationalisation ou le défi de la compétition

La première interrogation porte sur l'internationalisation économique, financière, informative et culturelle. Le formidable développement international des entreprises françaises, au cours des années 90, a accompagné la concentration de nombreux groupes à l'échelle mondiale, avec souvent une complexification et un éloignement des lieux de décision. La circulation des informations, qu'il s'agisse de la télévision ou d'internet, met sous le projecteur mondial des événements qui peuvent se dérouler n'importe où dans le « village global » qu'est devenue la planète. La mondialisation de l'économie est souvent perçue comme une menace, y compris dans les pays comme la France, dont la balance commerciale est pourtant excédentaire. Pour une part, il s'agit d'une crainte de voir les décisions financières et économiques l'emporter sur les décisions politiques et sociales nationales. D'autre part, grande est la méconnaissance de l'opportunité de croissance que cette évolution représente dans les faits pour l'Europe et pour la France. Enfin, il est probable que l'internationalisation accroît les écarts en matière d'emploi : l'opportunité paraît grande pour les jeunes diplômés prêts à travailler dans un contexte interculturel, et la menace semble grandir pour les salariés peu ou pas qualifiés. Par ailleurs, de façon tangible et immédiate, la construction de l'Europe renforce la « marginalisation » croissante de l'approche hexagonale.

Pour l'enseignement supérieur surtout, l'internationalisation conduira les entreprises et les jeunes à opérer une comparaison permanente entre les systèmes d'enseignement différents qui ne produisent pas les mêmes résultats. Cette comparaison ne sera pas académique, mais pratique, et vérifiée au sein d'équipes de travail multiculturelles. C'est déjà le cas pour les écoles d'ingénieurs et de commerce, et certaines universités. Ensuite, l'enseignement technique et professionnel sera, lui aussi, soumis à une certaine forme de concurrence ; la réputation de compétences des entreprises dans tel pays, comme hier dans telle région, contribuant à leur obtenir des marchés dans d'autres pays européens et conduisant à une mobilité collective d'équipes de travail originaires d'autres pays.

Enfin, apprendre aux jeunes à maîtriser les modes de communication sur le plan technologique, linguistique et interculturel, deviendra un enjeu de société majeur afin qu'ils deviennent des citoyens respon-

sables et des professionnels compétents plutôt que des spectateurs ou des exécutants.

## L'évolution exponentielle des savoirs et des technologies

L'évolution technologique des entreprises s'est accélérée, elle aussi de façon exponentielle. Cette évolution est certes prise en compte par les programmes de l'enseignement professionnel et technique, mais de façon très inégale et incomplète tant les coûts sont élevés en investissement et en adaptation des enseignants.

Les exemples de lycées professionnels « pauvres » en taxe d'apprentissage, qui disposent de technologies ou de matériels obsolètes, sont nombreux. À aucun moment ceci n'a remis en cause l'organisation de la mise à disposition des matériels. Les systèmes de qualification (enseignement technique, enseignement professionnel, apprentissage privé et public, contrats en alternance) étant en concurrence du point de vue de la stratégie des acteurs et des modes de financement, il n'est pas aujourd'hui possible de mettre en place des « plate-formes technologiques » communes au plan local, seul moyen pourtant de faire face aux évolutions présentes et à venir sans un surcoût inacceptable pour la collectivité.

En outre, l'ampleur de ces évolutions demanderait des moyens beaucoup plus importants de formation continue et parfois de reconversion des enseignants, ou des évolutions de carrière leur permettant d'alterner enseignement et travail en entreprise.

Par ailleurs, cette évolution technologique repose sur une accélération de l'évolution des connaissances, notamment scientifiques. Tous les domaines sont concernés, des plus évidents comme les sciences de la vie à ceux réputés les plus immuables (par exemple : l'impact des nouveaux types de recherches paléontologiques sur notre compréhension de l'évolution de l'homme). Les prévisions sur l'accélération des modifications des compétences et des savoirs donnent le vertige. Les programmes scolaires ont constamment essayé de s'adapter à ces nouvelles avancées du savoir, plutôt par accumulation et sédimentation. Mais les structures mentales ont peu évolué : malgré les vifs débats qui traversent l'institution scolaire, la mission officielle de l'école reste toujours de délivrer des connaissances supposées servir de « passeport » ou de « bagage » pour toute la vie, ce qui est illusoire si l'on parle des contenus.

« Apprendre à apprendre », c'est-à-dire, sur des objets précis du savoir actuel, comprendre les mécanismes de génération du savoir, apprendre les méthodologies de recherche, de tri et de qualification des données, développer l'esprit critique, et mettre les élèves en situation d'apprenants actifs, est considéré officiellement par le monde enseignant comme une perte de sens de sa mission ; celle-ci consisterait uniquement à « transmettre des connaissances » ayant *a priori* une durée de vie illimitée... Ce débat divise toujours les organisations syndicales d'enseignants.

### Des organisations du travail plus flexibles et plus réactives

Sur le plan de l'évolution des organisations du travail, la situation s'est modifiée : après 1967, l'explosion scolaire a conduit à développer massivement l'enseignement technique aux niveaux V et V bis. Ceci correspondait bien aux besoins dominants des entreprises à cette époque : les organisations du travail, majoritairement fordistes ou tayloriennes, requéraient des OS (ouvriers spécialisés) en très grand nombre. À partir des années 80-90, la demande d'une main-d'œuvre plus qualifiée et capable de progression professionnelle s'est faite jour ; la productivité de la main-d'œuvre s'accompagnant de la mise en place d'organisations plus flexibles, plus réactives, aux processus plus complexes, avec des normes plus élevées en coûts, délais et qualité (Zarifian, 1999).

D'une certaine façon, la montée du niveau général de scolarisation a été une forme de réponse, parfois avec des excès, tant était grande la croyance commune que l'élévation du niveau d'enseignement général ferait progresser les organisations du travail : par exemple, la forte embauche de jeunes bac+4 comme employés de banques a généré bien des frustrations. La création du bac professionnel en 1985 a été une autre forme de réponse, même si elle a reposé sur une ambiguïté : les entreprises en attendaient l'émergence d'une nouvelle « aristocratie ouvrière », tandis que les jeunes espéraient souvent échapper à la condition ouvrière de leurs parents.

Cette évolution semblait pouvoir se combiner avec une demande sociale croissante de démocratisation de l'enseignement, mais elle n'a pas été saisie comme l'opportunité de transformer aussi les modes d'apprentissage. Ainsi, le travail interdisciplinaire reste marginal, malgré quelques heureuses tentatives récentes comme les projets scolaires, alors que

l'interconnexion des savoirs et des sciences progresse tous les jours. De même, tout le système éducatif français valorise une méritocratie basée sur la compétition individuelle, alors que les acteurs qui réussiront demain dans l'entreprise, comme dans la société toute entière, seront ceux qui savent travailler en équipe et coopérer. Les fondamentaux ne sont pas questionnés.

### La migration des emplois vers le tertiaire

L'insuffisante prise en compte de l'intense tertiarisation de l'emploi témoigne également des relations distantes qui existent entre l'environnement socio-économique et le système éducatif. L'industrie de demain sera fort probablement comme l'agriculture d'aujourd'hui. L'exode rural et la chute du nombre d'agriculteurs des années 60-70 trouvent aujourd'hui un écho dans la baisse rapide du nombre d'ouvriers et « l'exode culturel et identitaire » de la classe ouvrière. Depuis vingt ans, la France a perdu en moyenne chaque année 100 000 emplois dans l'industrie, 50 000 dans l'agriculture et 20 000 dans le BTP, avec néanmoins un solde positif global de 100 000 emplois (Dumartin, 1996). Le nombre d'emplois d'ouvriers non qualifiés a diminué de moitié en quinze ans (1,9 millions en 1983, 1,3 en 1998). L'emploi « migre » de territoire et de nature.

Dans le cadre du projet d'élévation de 80 % d'une classe d'âge au niveau IV, les sections industrielles de CAP ont été largement supprimées dans les années 80. Parfois même trop vite au regard des besoins actuels d'un grand nombre de petites et moyennes entreprises. Les BEP tertiaires se sont fortement développés. Mais cette adaptation quantitative ne s'est pas accompagnée d'une évolution des approches : le « modèle » implicite de l'entreprise, sur lequel la concertation avec les acteurs économiques est bâtie, est toujours celui de l'entreprise publique et de la grande entreprise industrielle. Le système des CPC (Commissions professionnelles consultatives) suppose l'organisation de branches structurées. Il ne sert à rien de déplorer l'absence d'interlocuteurs représentant les professions dans les secteurs transversaux (le secrétariat, la logistique...), dispersés (soins non-médicaux, loisirs...) ou naissants (nouvelles technologies de l'information, services aux entreprises, accompagnement du vieillissement de la population...), qui constituent probablement les

plus grands gisements d'emplois de demain. Pour accompagner et anticiper cette réorientation structurelle du marché du travail, le système éducatif doit modifier sa relation aux entreprises.

## Le travail en compétition avec les loisirs et la consommation

Le changement du rapport au travail est un dernier élément-clé de l'évolution de la société sur ces trente dernières années. Plusieurs études et enquêtes (Cofremca 2000 et 2001) montrent l'impact social de l'homogénéisation des modes de vie et de consommation. En termes de loisirs, de consommation musicale ou de vêtements, les clivages de génération l'emportent sur ceux des catégories sociales. L'accès égal, sinon aux biens, du moins à la même information génératrice des mêmes désirs de biens, modifie les représentations et les attentes. Il n'y a plus d'identité ouvrière valorisante, caractérisée par des modes de vie, une fierté de métier, sauf dans l'artisanat et dans certains métiers physiquement « durs » (exemples : verre, sidérurgie). La frustration au travail des titulaires du bac professionnel, qui devaient constituer la « nouvelle aristocratie ouvrière » alors que leurs aspirations étaient tout autres, est significative. Les entreprises voient apparaître des phénomènes non seulement de stress, mais aussi d'ennui et de désintérêt du travail, tant chez les ouvriers et les employés que chez les cadres.

Ces mêmes caractéristiques se retrouvent chez les élèves de l'enseignement technique et professionnel. « hors école », et « hors travail », la société de loisirs et de consommation est plus attirante, plus motivante ; elle capte mieux les énergies. L'école doit faire face à cette « compétition », totalement inconnue il y a trente ans.

L'évolution, au cours des vingt dernières années, des relations entre générations au sein des familles, dans le sens de plus de proximité et d'ouverture, est également une donnée fondamentale ; le système éducatif, comme le management d'entreprise, sont souvent en décalage avec la société civile. L'autorité des enseignants n'est plus acceptée comme telle par de nombreux élèves, elle a besoin d'être légitimée par la compétence, l'écoute, le *leadership*.

Le système éducatif semble avoir peu pris en compte jusqu'ici ces bouleversements de l'environnement. Il manifeste en revanche une grande permanence dans ses modes de fonctionnement et dans ses effets.

Malgré le monde qui change, les acteurs du système éducatif semblent ne pas remettre en cause certains « fondamentaux implicites » qui structurent le « modèle français » depuis l'après-guerre.

## LA PERMANENCE DE FONDAMENTAUX IMPLICITES

Cinq composantes particulièrement significatives structurent notre « modèle » implicite de la formation initiale française ; elles méritent d'être appréhendées dans le cadre des rapports de l'école avec la société tout entière : la reproduction sociale par l'école, le positionnement « par défaut » de l'enseignement professionnel, la sacralisation du diplôme, la méconnaissance de l'entreprise chez les enseignants, et le rôle singulier de l'État.

### L'égalité des chances, promesse non-tenue

Tout d'abord, le phénomène de « reproduction scolaire » présente une continuité étonnante ; Bourdieu l'avait mis en évidence dans les années 70. Il garde toute son actualité malgré l'accès important des élèves de toutes origines sociales au second degré d'enseignement (Verdier, 2001). 65 % des enfants de cadres supérieurs obtiennent un diplôme d'enseignement supérieur, contre 12 % de ceux d'ouvriers non qualifiés. 27 % des enfants d'ouvriers non qualifiés n'obtiennent aucun diplôme, contre 5 % pour les enfants de cadres supérieurs (Thélot, 2000). Aujourd'hui encore, le public de l'enseignement professionnel est principalement issu des catégories sociales défavorisées. La réussite à l'université est beaucoup plus importante dans les classes moyennes et supérieures. Les grandes Écoles accueillent toujours majoritairement les jeunes des catégories les plus aisées. Quant aux « très bons élèves », ce sont en majorité, à tous les niveaux de l'enseignement, les enfants des enseignants eux-mêmes. Malgré la valeur affichée d'égalité des chances, l'élévation massive du niveau d'enseignement n'a pas conduit à la démocratisation de l'enseignement, mais plutôt à une translation vers le haut des inégalités sociales et culturelles.

La stratégie des acteurs joue un grand rôle dans l'orientation scolaire qui reproduit les clivages socio-professionnels. Les élèves d'aujourd'hui ont tous des

parents qui ont connu la scolarité jusqu'à seize, vingt ou vingt-cinq ans, ce qui n'était pas le cas des générations précédentes. Les stratégies des parents, enseignants et cadres moyens et supérieurs, pour connaître et viser les filières « nobles » et les établissements de prestige, ont été bien décrites. Dans les années 90, les lycéens eux-mêmes ont fait savoir haut et fort qu'ils exigeaient des professeurs et des locaux en nombre et de qualité, preuve de leur conscience de l'enjeu. Les représentations différenciées des enseignants sur les capacités des élèves, alors qu'ils sont eux-mêmes majoritairement issus des classes moyennes et qu'ils ne vivent plus leur métier comme un moyen de promotion sociale, renforcent ce clivage.

L'idéologie selon laquelle l'égalité des chances repose sur l'uniformité de l'enseignement est solide. La confusion entre égalité et équité est grande. Lorsque l'uniformité a été battue en brèche, cela a moins été pour mettre en place une discrimination positive au profit des élèves issus de catégories culturellement moins proches de la culture scolaire que pour justifier des filières de relégation pour les élèves en difficulté. L'inégalité des chances entre régions, localités et établissements a également été démontrée. Sur un autre plan, force est de constater que, malgré l'accès croissant des filles au niveau IV et leur réussite légèrement supérieure au bac, les représentations sociales sont telles que cet « avantage scolaire » relatif ne se traduit ni dans l'accès aux classes préparatoires ni dans la nature des diplômes d'enseignement supérieur obtenus ni dans la carrière professionnelle ultérieure.

## L'enseignement professionnel, un enseignement par défaut

Par ailleurs, l'enseignement technologique, et surtout professionnel, reste structurellement positionné « par défaut ». Il est destiné à des élèves en échec relatif

dans l'enseignement général et qui l'intègrent rarement par choix. Les meilleurs élèves qui visent une professionnalisation s'orientent vers les sections technologiques, voie hybride entre l'enseignement général et professionnel. Pour les élèves de l'enseignement professionnel (1 million) et les apprentis (375 000), qui constituent la moitié des jeunes du

second cycle, l'impact de ce positionnement par sélection négative est lourd. Il s'inscrit dans le contexte d'un système éducatif global dont la première force réside dans la capacité à sélectionner les élites, et non à enrichir chacun autour d'une identité valorisante. Le discours officiel est radicalement différent, mais c'est souvent ainsi que les autres pays évaluent le système éducatif français.

Le système éducatif, non dans ses discours, mais dans ses pratiques d'orientation des élèves comme de rémunération des enseignants (malgré des améliorations au cours des années 90), se comporte comme si la voie professionnelle était, sinon une impasse, du moins un enseignement de seconde zone, voire un mal nécessaire, et non pas une voie de développement professionnel.

Sauf dans l'enseignement agricole, l'enseignement professionnel n'est pas construit sur une logique de « filières » de développement. Très peu d'élèves et d'adultes préparent plus de deux diplômes successifs entre CAP, BEP, bac Pro, BTS ou DUT, et diplôme d'ingénieurs. Tout se passe comme si le diplôme professionnel représentait, à chaque niveau, « une fin de parcours », le signal de la fin des perspectives de promotion sociale. Ce positionnement dévalorisant s'accompagne d'ailleurs de faibles perspectives de promotion sociale ultérieure dans l'entreprise.

Les acteurs économiques semblent avoir pris leur parti de cette dévalorisation, ou ont renoncé. Il n'est qu'à voir la baisse sensible de leur participation aux jurys d'examens professionnels. Les savoirs acquis en entreprise sont d'ailleurs peu valorisés dans le dispositif de validation. De leur côté, ces acteurs ont développé des voies concurrentes de formation en alternance, sous statut salarié (apprentissage ou contrats de qualification).

Les voies ultérieures de promotion sont perçues comme des « rattrapages » qui n'ont pas tout à fait la même valeur. La formation continue ne peut pas être considérée comme une « deuxième chance », car elle bénéficie en priorité aux salariés les plus qualifiés et dont le niveau scolaire est le meilleur.

Pourtant, il n'y a pas de « fatalité française ». Les BTS et DUT, qui font l'objet d'un processus de sélection positive, ont acquis une grande notoriété, renforcée par l'amélioration récente du marché du travail. Dans l'enseignement agricole en général, et dans certains autres établissements secondaires publics et privés, des équipes motivées investissent autrement l'enseignement professionnel pour le transformer en filière de la réussite et non de l'échec.

---

*« la grande majorité  
du corps professoral  
[...] fait preuve d'une  
méconnaissance du  
monde du travail »*

---

La contrainte d'accueillir de nombreux jeunes en refus scolaire qui rejettent un système qui les excluait, s'est ainsi transformée en opportunités d'innovations pédagogiques ; ces dernières ont malheureusement peu irrigué en retour l'enseignement primaire et le collège, malgré les textes de 1987 et 1989 sur le cycle technologique.

## La sacralisation française du diplôme

Un troisième élément structurel, très particulier à la France, est la sacralisation du diplôme, non seulement dans l'Éducation nationale mais également dans les entreprises ; par facilité souvent, et par croyance commune que le « potentiel » ou le « talent » est toujours visible dès l'adolescence et se révèle par des capacités académiques. Dans les comportements de recrutement, de formation et de promotion sociale des entreprises, force est de constater que la détermination « à vie » et la stratification socioprofessionnelle par le diplôme initial sont beaucoup plus prégnantes en France que dans d'autres pays européens ou nord-américains. L'enjeu lié à l'accession au statut de « cadre » (concept purement français) est symptomatique de ce phénomène ; de même que la permanence de la logique de « corps » dans la nomination des dirigeants de nombreuses grandes entreprises.

L'élite française des écoles d'ingénieurs, de commerce et d'administration, dont la qualité est reconnue internationalement, sélectionne et produit des « cerveaux » brillants. La qualité de leur enseignement n'est pas en question, mais l'usage du diplôme devrait l'être : être excellent en maths de quinze à vingt ans semble être unanimement reconnu comme gage d'une capacité à manager de grandes entreprises. Aucun modèle n'est parfait, mais on peut au moins reconnaître que l'économie allemande réussit, avec un profil de dirigeants tout à fait différent qui allie un sens de l'entreprise, du métier et des relations sociales autrement plus développé que les meilleurs élèves français, vite fascinés par la haute finance (premier choix d'orientation à la sortie des grandes Écoles).

Avec la montée du chômage dans les années 1975-1995, le diplôme a aussi été investi d'un rôle de protection contre le non-emploi, mais avec un effet partiel de déqualification des postes et des rémunérations.

De façon significative, les plus grands progrès accomplis en matière de validation concernent la

validation des acquis professionnels (loi de 1992). Mais au lieu d'être un élément dynamique de progression professionnelle, cette validation s'enferme dans des référentiels scolairement normés. L'universalité du diplôme par rapport aux autres modes de certification en est l'une des raisons. Mais ce phénomène démontre aussi la croyance commune que l'ensemble des compétences complexes et mouvantes des entreprises pourraient s'appréhender à travers les diplômes scolaires, ce qui pour le moins se discute.

## Un corps professoral qui méconnaît le monde du travail

Ensuite, la grande majorité du corps professoral, même dans l'enseignement technologique et professionnel, fait preuve d'une méconnaissance du monde du travail. Ce phénomène s'est même aggravé au cours des trente dernières années.

À partir de 1945, sous l'inspiration de Langevin-Wallon, les enseignants formés dans les ENNA (Écoles normales nationales d'apprentissage) étaient pour la plupart d'anciens compagnons et ouvriers qualifiés issus des écoles pratiques qui bénéficiaient de retours périodiques en entreprise. Ils transmettaient leur connaissance de l'entreprise et constituaient des exemples de promotion sociale qui aidaient les élèves à se projeter dans un futur valorisé. En 1954, les enseignants des écoles professionnelles sont entrés dans la fonction publique. Depuis 1991, les UIFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) ont remplacé pour eux les ENNA et ont gommé toute approche spécifique.

Même si les partenariats locaux avec les entreprises, mis en place notamment pour les bacs professionnels et dans le cadre des GRETA (Groupement d'établissements) pour la formation continue, ont irrigué le système éducatif de relations avec l'entreprise, on comprend vite que cette « barrière de culture » entre les entreprises et des enseignants recrutés sur concours et à vie, est très dommageable. La pratique récente de stages en entreprise pour les enseignants est encourageante, mais elle reste encore modeste sur le plan quantitatif. La nécessité pour les enseignants de passer une partie de leur temps ou de leur carrière dans l'entreprise n'est plus reconnue.

## ■ L'État au cœur du système

Enfin, en France, la puissance publique a toujours un rôle-clé, partagé depuis les lois de décentralisation entre l'État et les régions.

La décentralisation conduit aujourd'hui à une dispersion des priorités, tant les idéologies diffèrent : selon les régions, c'est l'enseignement professionnel qui est privilégié ou l'apprentissage, ou un mixte des deux voies.

Les autres acteurs (syndicats d'employeurs et de salariés, entreprises) ont un rôle secondaire, sauf dans les filières « alternatives » qu'ils ont développées ou créées, comme l'apprentissage et les contrats de qualification.

Le retrait des acteurs économiques n'est pas nouveau (Brucy, 1996) : la loi Astier de 1919 a créé les CAP en substituant le concept d'« aptitude », validé par les enseignants, à celui de « capacité », reconnu par les professionnels (patrons et ouvriers) au sein des anciens certificats de capacités professionnelles (CCP). En 1936, les CAP sur base de normes scolaires ont été intégrés dans les classifications. En 1942, le gouvernement de Vichy a centralisé la réglementation des CAP, en décrétant que seul l'État pouvait délivrer et organiser les diplômes professionnels. Ce principe n'a jamais été remis en cause.

Ce positionnement extrême du rôle de la puissance publique, et singulièrement de l'État, est une spécificité française. L'Allemagne, le Royaume-Uni ou l'Italie ont chacun une approche différente. Le dispositif français repose sur une concertation et non sur une négociation avec les acteurs économiques, dans un contexte de « convention méritocratique » caractérisé par le diplôme d'État, les normes académiques, et le lycée professionnel comme pivot de la formation. Les « conventions » de type professionnel en Allemagne, et plutôt marchand au Royaume-Uni, reposent sur des conceptions différentes du rôle respectif des acteurs économiques et de l'État (Verdier, 2001).

Cependant, l'enseignement agricole, qui associe étroitement professionnels et enseignants, a été pionnier en matière de validation des acquis, d'offre de filières de promotion sociale, et d'innovation pédagogique. Cette exception réussie prouve que des acteurs déterminés ont toujours une marge de manœuvre.

De façon générale, les initiatives locales restent encore minoritaires et peu valorisées dans notre culture

jacobine. Les projets d'établissements vont dans le bon sens. Mais les innovations, même lorsqu'elles sont validées, ne sont jamais généralisées. Le central tolère le local, à condition qu'il reste local. Les concepts d'échanges de bonnes pratiques, de réseaux de compétences, et de déploiement large des innova-

tions réussies n'existent quasiment pas. C'était déjà le cas dans les années 70, lorsque l'inspecteur Gloton et son équipe « inventaient » une nouvelle forme de collège pour les élèves très défavorisés du XX<sup>ème</sup> arrondissement. Les résultats, y compris en termes scolaires, étaient excellents. Le modèle n'a jamais été exporté.

Ce « consensus » implicite sur le fait que la puissance publique, et singulièrement l'État, doit être au cœur du système de définition, de fabrication et de contrôle des compétences dont l'économie et la société ont besoin, ne peut se comprendre qu'au regard des tendances lourdes de la société française. Depuis trente ans, le système éducatif français n'a pas remis en cause certains de ses « fondamentaux implicites » qui constituent un frein à son évolution. Cette permanence trouve ses racines dans les spécificités historiques de la France.

## ■ LES « FIGURES IMPOSÉES » DE L'ÉDUCATION À LA FRANÇAISE

La permanence des « fondamentaux implicites » du système d'enseignement professionnel sur trente ans paraît reposer sur plusieurs composantes historiques de « l'exception française », bien analysées notamment par D'Iribarne (1993) et Tinard (2001), en particulier le rapport à l'argent et à l'entreprise, et la confusion entre égalitarisme et uniformisation.

## ■ L'entreprise, un mal nécessaire

Tout d'abord, la vision commune selon laquelle le travail n'est pas « noble », que l'entreprise, la concurrence et l'argent sont un mal nécessaire, et que la voie professionnelle est une voie de deuxième caté-

---

« L'entreprise  
est encore  
"étrangère"  
au cœur de la  
société »

---

gorie, plongent leurs racines dans la tradition catholique, ambiguë face à l'argent ; elle prend aussi sa source dans la référence permanente, même après la révolution, aux valeurs d'une noblesse de « charges » et de « cour » beaucoup plus puissante et centralisée en France que dans le reste de l'Europe. Travailler, c'était « déroger ». Les bourgeois qui créaient de la richesse, dès qu'ils en avaient les moyens, achetaient une charge anoblissante dans le domaine public et délaissaient l'activité économique. Protection et dépendance allaient de pair dans la logique de vassalité. Cette approche se répercutait de proche en proche à toutes les catégories socioprofessionnelles ; les corporations, très hiérarchisées entre elles, ayant chacune leur propre définition de ce qu'était protéger et « déchoir ».

La conception française du contrat de travail comme lien de subordination s'inscrit dans cette tradition de protection/dépendance. Le rejet séculaire de la concurrence et de la compétition s'exprime aujourd'hui dans la demande de protection auprès de la puissance publique, le caractère défensif des corporatismes, et la rareté de l'esprit entrepreneurial.

L'entreprise est encore « étrangère » au cœur de la société. Dans le système éducatif, ne parle-t-on pas aujourd'hui encore de filières « nobles », uniquement dans l'enseignement général ? Les activités de « service » ne sont-elles pas très dévalorisées en France, car assimilées à la domesticité ?

La relation des français aux entreprises a fortement évolué dans la décennie 90, la volonté d'entreprendre étant alors valorisée. Mais au premier retournement de conjoncture, on a constaté que cette valorisation médiatique et rapide des entreprises n'avait pas eu prise en profondeur sur les mentalités. Trois faits significatifs : malgré les privatisations, un tiers des actifs en France travaillent encore dans le secteur public et parapublic. Plus de la moitié des parlementaires sont issus du secteur public. Enfin, les jeunes diplômés mettent en premier choix professionnel le service public, fait unique en Europe. La « chose publique » est sentée être noble, l'activité économique triviale.

Un autre frein au changement réside dans le fait que notre pays privilégie la défense des salariés et non celle des consommateurs ; et ce, pour des raisons qui tiennent probablement à la prééminence du secteur public dans la vie économique du pays après la deuxième guerre mondiale, et aux mécanismes particuliers de négociation et de régulation sociale. Aux

États-Unis, l'arbitrage est inverse et un certain équilibre existe en Allemagne.

La défense des statuts et des acquis des salariés passe avant la protection et la satisfaction des consommateurs, dans le système éducatif comme dans la société civile en général.

## La confusion entre égalitarisme et uniformisation

Une deuxième clé de lecture réside dans la manière dont la philosophie des « Lumières » a été réinterprétée et filtrée au cours des trois derniers siècles : d'une part, l'apologie de la liberté d'entreprendre qui faisait partie du *corpus* intellectuel des humanistes a été oubliée ; d'autre part, la prétention « universaliste » de la France a grandi, occultant le fait que l'Amérique et l'Angleterre étaient eux aussi les berceaux du monde moderne sur le plan des idées et des actes de liberté.

Les valeurs d'égalité de la Révolution française, dans leur dimension jacobine, se sont parfaitement intégrées (au sens structuraliste) dans la structure de pensée étatiste que la centralisation royale avait forgée depuis plusieurs siècles. En France, le lycée a été créé à l'époque napoléonienne sur une base militaire et hiérarchique. La « grandeur » des conquêtes napoléoniennes a légitimé ce modèle centralisateur et intégrateur par réduction des différences. La république ne l'a pas remis en cause. Le glissement de sens entre universalisme et centralisme perdure.

La confusion entre égalité et uniformité, qui est au cœur de la problématique d'éducation, trouve là des racines profondes. On comprend que cette vision du monde est difficile à transformer car elle touche au consensus fondateur du pays.

La primauté de l'État en France représente pourtant un modèle extrême pour une démocratie. État providence, État qui ordonne, règle, administre, régit, garantit, punit, protège, récompense, honore : cela a été la fonction de l'Église catholique pendant des siècles, en concurrence parfois avec le pouvoir royal. Tout se passe comme si la « structure mentale » des rôles de l'Église et du pouvoir royal était maintenant habitée par l'État. Paris a remplacé Rome et Versailles. La France a un sens quasi religieux de l'État, et l'Éducation nationale en est un puissant levier ainsi qu'un révélateur.

\* \*  
\*

Le système d'éducation et d'enseignement professionnel a connu des évolutions limitées par des structures de représentations inchangées, en dépit de leur décalage croissant avec un environnement économique et sociétal en mutation accélérée. Ce décalage comporte des risques importants de désadaptation et de démotivation des acteurs pour le futur.

La permanence de « fondamentaux implicites » qui limitent l'évolution naturelle du système éducatif trouve ses racines dans l'histoire politique, économique et religieuse des siècles derniers, dans le consensus autour d'un certain concept de nation et d'éducation.

Un changement profond est nécessaire, pour au moins deux raisons :

D'une part, notre système n'a pas tenu ses promesses de démocratisation et de promotion sociale et professionnelle ; d'autre part, il n'est pas assez en prise avec les évolutions économiques et sociétales pour bien anticiper et préparer l'avenir.

Tout changement, pour qu'il soit porté et non subi de façon chaotique par les différents acteurs, suppose tout d'abord une prise de conscience par ceux-ci des raisons qui ont fondé ce système.

L'espoir de mutation repose sur une reconnaissance et une ouverture à d'autres lignes de force de l'histoire et de la culture françaises, qui peuvent être des leviers pour le futur : l'ingéniosité, l'esprit d'indépendance, le multiculturalisme comme source d'innovation et de progrès, le goût de la contestation et du débat public, le sens de l'intérêt général, et la volonté de changer l'histoire.

---

## Bibliographie

---

Brucy G. (1996), « Comment le CAP est devenu une affaire d'État », *Éducation et Formations*, MEN, mars n° 45, pp. 21-26.

Cofremca – Sociovision (2000), *Livre Blanc Jeunes*, 46 p., Paris.

Cofremca – Sociovision (2000 et 2001), *Travail et changement social*, Paris, « Principaux résultats An 2000 », décembre 2000, 75 p. et « Principaux résultats An 2001 », à paraître en décembre 2001.

Dumartin S. (1996), « Vingt ans de transformations de l'emploi », *Éducation et Formations*, MEN, mars, n° 45, pp. 93-106.

d'Iribarne Ph. (1993), *La logique de l'honneur : Gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris, Le Seuil, 1993, 279 p.

Ministère de l'Éducation nationale (2000), « L'état de l'école, 30 indicateurs sur le système éducatif français », *note n° 10*, Direction de la programmation et du développement.

Solaux G. (1996), « Du collègue d'enseignement technique au lycée professionnel », MEN, *Éducation et Formations*, mars, n° 45, pp. 27-36.

Thélot C. (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et Statistique*, 2000-4, n° 334, pp. 3-32.

Tinard Y. (2001), *L'exception française : pourquoi ?*, Éditions Maxima, Laurent du Mesnil Éditeur, Paris, 390 p.

Verdier E., (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, n° 76, numéro spécial 30 ans du Céreq, octobre-décembre.

Zarifian Ph. (1999), *Objectif compétence, pour une nouvelle politique*, Éditions Liaisons, Rueil-Malmaison.

## Résumé

### L'enseignement professionnel, figure imposée de l'exception française

Par Muriel Penicaud

Durant ces trente dernières années, au-delà des mutations profondes de notre système éducatif, on peut lire surtout la permanence d'un système d'éducation et d'enseignement professionnel dont les principes, les représentations et les modes d'intervention vis-à-vis du marché du travail n'ont pas fondamentalement changé. Cette permanence et ces spécificités ne peuvent se comprendre qu'au regard de tendances lourdes de la société française, que l'article essaiera de mettre en lumière. Le système d'éducation et de formation professionnelle peut ainsi être vu comme une « figure imposée » de l'exception française, avec ses valeurs et ses schémas intangibles.

