

**QUELLES NOUVELLES FRONTIÈRES
POUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ?
(IV)
UNE DYNAMIQUE**

Analyse historique et perspectives d'avenir

Christian BIALÈS
Professeur honoraire de Chaire Supérieure
en Économie et Gestion
www.christian-biales.fr

Ce site se veut évolutif. Pour cela il fait l'objet d'un enrichissement documentaire régulier.

© Les textes édités sur ce site sont la propriété de leur auteur.

Le code de la propriété intellectuelle n'autorise, aux termes de l'article L122-5, que les reproductions strictement destinées à l'usage privé.

Pour toute utilisation de tout ou partie d'un texte de ce site, nous vous demandons instamment d'indiquer clairement le nom de l'auteur et la source :

CHRISTIAN BIALÈS

Professeur honoraire de Chaire Supérieure en Économie et Gestion
Montpellier (France)
www.Christian-Biales.fr

Tout autre usage impose d'obtenir l'autorisation de l'auteur.

Vous pouvez aussi [mettre un lien vers cette page](#)

L'histoire révèle une relation étroite entre l'évolution de l'économie et de l'organisation du travail d'une part et celle de l'enseignement technique de l'autre ; et de manière encore plus générale entre le système éducatif et les structures sociales, tout en montrant l'influence que peuvent avoir sur le cours des choses la marche des idées et la volonté des politiques.

Les lignes qui suivent ne peuvent embrasser la totalité des phénomènes en cause : il ne s'agit que de quelques points de repère pour mieux comprendre l'histoire et l'évolution de l'enseignement technique, et plus spécialement celles de l'enseignement technique dit « commercial » ou « économique » ou encore « tertiaire ».

Plusieurs découpages chronologiques sont concevables pour organiser notre propos. Celui que nous retenons consiste à prendre la fin des années 1950 comme période charnière parce qu'il y a à cette époque non seulement un changement de République mais aussi et surtout un changement d'école.

On peut dire en effet que jusqu'à la fin de la IV^{ème} République l'école est celle de Jules Ferry, héritière de décennies de lente évolution et qui se caractérise par une double trilogie. D'un côté, une trilogie de principes fondateurs qui est plutôt fédératrice : l'école est à la fois laïque, gratuite et obligatoire ; de l'autre côté, une trilogie de principes d'organisation plutôt "différenciatrice" puisque sont nettement séparés le primaire (pour les classes populaires) et le secondaire (essentiellement pour la bourgeoisie), les écoles de garçons et celles de filles, l'école et le monde de la production.

Par contre, l'avènement de la V^{ème} République et les évolutions économiques des "trente glorieuses" (titre d'un livre que Jean Fourastié a édité en 1979) suivies des "trente piteuses" (titre d'un livre que Nicolas Baverez a publié en 1998) entraînent une mutation considérable de l'école sur les plans à la fois qualitatif et quantitatif, ce qui se traduit en particulier par une marche vers l'unification du système éducatif (collège unique-lycée unique), par sa massification-démocratisation à tous les niveaux, et par sa professionnalisation croissante en même temps que la relation formation-emploi devient plus lâche et que les nouvelles technologies modifient le contenu du travail, perturbent la structure des emplois et bousculent l'organisation des entreprises.

Note : dans cette version actualisée, nous avons développé les références historiques concernant aussi l'orientation scolaire et professionnelle dans la mesure où son histoire et celle de l'enseignement technique sont intimement liées.

Première partie : Repères historiques jusqu'à la fin de la IV^e République

Jusqu'à l'aube du XVII^e siècle, le monde de l'artisanat est couplé avec la "formation sur le tas" grâce à l'apprentissage du métier dans le cadre certes figé mais aussi protégé et valorisant des corporations et du compagnonnage. *"La corporation réunit l'ensemble des artisans qui pratiquent le même métier dans la même ville, au sein d'une organisation hiérarchisée : maîtres jurés (les chefs de la corporation), maîtres (les employeurs), compagnons (les ouvriers), apprentis. La fonction des corporations est de soumettre leurs membres à une discipline collective, destinée en principe à protéger le consommateur (en assurant le respect de la qualité et du juste prix), mais qui sert surtout à défendre les privilèges des membres de la corporation contre toute concurrence extérieure. D'où les conditions très strictes fixées pour l'apprentissage et plus encore pour l'accès à la maîtrise"* (J.-Ch. Asselain. Histoire économique de la France- Seuil). Chaque maître a au plus trois apprentis, qui, après trois à cinq années de formation selon les professions et sur examen de leurs capacités dans la technique de leur métier, deviennent compagnons, mais les compagnons sont peu à pouvoir prétendre au titre de maître et donc à ouvrir une boutique à leur compte, d'autant plus que dans de nombreuses corporations la maîtrise se transmet de père en fils...

Héritiers sans doute des ghildes, fratries et hanses nées dès le VIII^e siècle, les compagnonnages apparaissent au XIII^e siècle, essentiellement pour la construction des cathédrales. Les parcours des compagnons sont prouvés au XIV^e siècle, comme à Rouen. Au début du XV^e siècle, les brodeurs, les menuisiers, les tondeurs étaient en justice en tant que corps. À la fin du Moyen Âge, l'essentiel des caractères du compagnonnage est bien dessiné. Mais au XVI^e siècle, les premiers textes juridiques tentent expressément d'empêcher les réunions des compagnons (Châtelet de Paris, 1506 ; ordonnances royales de 1539, 1564, 1566, 1567, etc.) ; une «mère» est mentionnée à Dijon en 1540. Les libations, les mères, les réunions, les masques, les rois attirent sur les compagnonnages les foudres des justices ecclésiastiques et royales. Les imprimeurs de Lyon sont ainsi menés entre procès et émeutes de 1539 à 1573 contre l'autorité royale qui a bien du mal à empêcher le développement du compagnonnage.

Avec le XVII^e siècle, et en réponse aux nouveaux besoins de puissance militaire et économique de l'Ancien Régime, se développent les manufactures dont le bon fonctionnement nécessite la formation des cadres et des ouvriers. D'où la création en particulier de l'Académie des Sciences en 1666 par Colbert, fervent défenseur des thèses mercantilistes : il attend de cette association d'hommes de sciences non seulement élaboration de théories et formation par apprentissage mais aussi des inventions techniques qui rendent compétitives les manufactures royales françaises.

Au XVIII^e siècle apparaissent les premières écoles d'enseignement technique et professionnel. Les unes sont créées par les communes, avec en particulier des écoles de dessin comme à Rouen (1746), Reims (1751), Marseille (1753), Lille (1755), Lyon (1756, ...), d'autres par l'État avec des écoles militaires, d'artillerie et de génie, et surtout des écoles d'ingénieurs qui sont les premiers établissements de l'enseignement technique supérieur : l'École royale des Ponts et Chaussées est créée en 1747 (elle sera renommée école nationale en 1775), celle des Mines en 1778, celle des travaux publics et le Conservatoire des arts et métiers en 1794. En effet, dès l'Ancien régime, il est apparu nécessaire de former des cadres technique qualifiés pour l'armée, la marine, l'exploitation des forêts et des mines, l'élaboration du réseau routier, ... On assiste par ailleurs à la création d'écoles, essentiellement privées, s'adressant aux enfants des familles pauvres pour une formation

technique élémentaire. Ainsi, J.-B de La Salle, fondateur de la Congrégation des Frères des écoles chrétiennes, ouvre-t-il des écoles dominicales gratuites pour les apprentis et les ouvriers et notamment, dans les années 1770, l'Institut de Saint-Yon près de Rouen où l'on enseigne "tout ce qui peut concerner le commerce, la finance, le militaire, l'architecture et les mathématiques, en un mot, tout ce qu'un jeune homme peut apprendre, à l'exception du latin". Le Duc de La Rochefoucauld-Liancourt, à la fois agriculteur, économiste et philosophe passionné par l'étude des sciences et des techniques, ouvre quant à lui en 1788, dans l'Oise, une école professionnelle réservée aux orphelins d'ouvriers et de soldats : elle sera nationalisée par la Convention et fera partie du prytanée français avant de devenir en 1803 la première "École Nationale d'Arts et Métiers" pour s'intéresser « au travail des métiers et à la théorie nécessaire pour leur progrès ». Elle sera transférée en 1806 de Compiègne à Châlons-sur-Marne pour constituer ainsi elle-même, et contrairement aux intentions de son fondateur, un établissement d'enseignement technique supérieur...

Ces créations d'écoles techniques - qui correspondent aux débuts de la scolarisation des savoirs professionnels- montrent aussi que les corporations perdent de leur importance : *"cette évolution régressive s'explique en partie par la mainmise royale depuis le XVI^e siècle. (...) Un autre facteur de rigidité est constitué par la réglementation d'État, qui depuis Colbert se substitue ou se superpose à la réglementation corporative. (...) À l'origine, il existait une distinction entre métiers "libres" et métiers "jurés" (les plus étroitement réglementés) et dont le qualificatif s'explique par la notion de jurande, charge confiée annuellement et en général par élection à un certain nombre de maîtres pour représenter la corporation, pour défendre ses intérêts, veiller à l'application stricte du règlement intérieur, et ce sous le serment d'être solidaires et de respecter la morale professionnelle. Cette distinction tend progressivement à s'estomper, les métiers libres méritent de moins en moins leur nom, et d'ailleurs on les désigne souvent par le terme de métiers "réglés"* (J.-Ch. Asselain, op. cité). Turgot, trouvant le système intolérable, abolit par un édit de 1776 jurandes et maîtrises. Cet édit est confirmé par l'Assemblée nationale dans une loi de mars 1791. De ces décisions importantes, qui ont pour but d'instituer la liberté du travail, date paradoxalement la crise de l'apprentissage.

Il est important de noter aussi que c'est au début du XVIII^e siècle qu'apparaissent en Allemagne les premières "Realschulen", écoles qui donnent, sous l'influence du réformiste Comenius, une place significative aux disciplines scientifiques et techniques, rompant ainsi avec l'humanisme littéraire antérieur.

Jean Amos Comenius (1592-1671), ainsi que Martin Luther, sont les représentants en Allemagne de ce foisonnant mouvement d'idées sur l'éducation et sur la place de la formation technique auquel on assiste dans tous les pays qui s'industrialisent et se libéralisent, mouvement qui accompagne le bouleversement économique et social de cette période. D'ailleurs il n'est pas étonnant de voir naître cet important mouvement intellectuel en Angleterre, berceau de la révolution industrielle et du capitalisme, avec Francis Bacon (1561-1626) qui, dans sa "Nouvelle Atlantide" -digne héritière de l'"Utopie" de Thomas More (1478-1535)- fonde la méthode inductive et prouve l'enrichissement réciproque de la théorie et de la pratique. Francis Bacon sera l'inspirateur en Angleterre de John Locke (1632-1704) et en Allemagne de Jean Amos Comenius, qui publie en 1630 "La grande didactique" où il demande que les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques aillent du concret à l'abstrait. En France, Rousseau (1712-1778) et les encyclopédistes préconisent dans le même ordre d'idée une éducation concrète et progressive et réhabilitent le travail manuel.

En relation avec l'organisation des métiers et des corporations, naissent progressivement les notions d'orientation professionnelle et de marché du travail. En effet, même si dès l'Antiquité on trouve des textes relatant les questions que les individus et leur famille se posent sur le choix d'un métier (ainsi, le philosophe grec Lucien de Samosate écrit : « Je venais d'achever mes études et j'avais à peu près quinze ans quand mon père consulta ses amis pour savoir quel métier il me ferait apprendre. La plupart pensaient que les études libérales demandent beaucoup de travail et de temps, pour un profit non négligeable et pour un destin brillant, certes, mais alors que nos ressources étaient modestes et rendaient nécessaire que j'apporte

promptement ma contribution. En revanche, si j'apprenais l'un des métiers manuels, d'abord je semblais devoir le posséder rapidement, et puis je ne serais plus à mon âge une charge pour la maison ; au contraire, c'est mon père qui me verrait lui apporter le profit considérable de mon travail. Ce fut ce second point de vue qui l'emporta. Quel métier manuel serait d'un apprentissage, rapide, convenable pour un homme libre, entraînaient des frais abordables et un gain assuré ? L'un louait un métier, l'autre en louait un autre, chacun suivant son opinion ou son expérience, quand mon père se tourna vers mon oncle (...) », et même si on trouve depuis longtemps des réflexions sur les dysfonctionnements de ce que l'on appelle aujourd'hui l'orientation (ainsi Richelieu écrit à Louis XIII : « Aujourd'hui votre royaume est rempli d'un nombre infini de collégiens lesquels, au dommage de l'État, soustraient au public une infinité de gens qui abandonnent les métiers, le commerce, le labourage et la guerre, pour être à charge du public, et qui, après avoir passé leur jeunesse dans l'oisiveté des lettres, deviennent pour la plupart incapables de servir»), comme l'écrit en 1946 Roger Gal, cité par André Caroff, « on s'est passé d'orientation tant que le monde et la vie ont connu une certaine stabilité, où le destin de l'homme était déterminé si l'on peut dire du dehors, par sa naissance, son origine familiale, sociale. Il naissait fils d'artisan, de paysan, de commerçant, de noble, et de ce simple fait son destin était tout tracé ; il n'avait plus qu'à suivre la volonté sociale comme une sorte de prédestination incontestable ». C'est tout au long des 18^{ème} et 19^{ème} siècles, quand l'agriculture laisse de plus en plus de place à l'industrie, que des tendances fortes concernant le travail se mettent en place, de manière convergente ou non selon le cas, et avec une dimension institutionnelle qui prend elle-même des formes différentes. Ces tendances peuvent se résumer dans deux dichotomies : quantitatif-qualitatif et professionnel-spatial. D'abord, progressivement, la dimension qualitative deviendra essentielle en ce sens que la distinction entre le travail qualifié et le travail peu ou non qualifié prendra de plus en plus d'importance. Comme l'écrit A. Caroff, « à la fin du dix neuvième siècle, «l'âge d'or» du libéralisme industriel est sur son déclin. L'aspect quantitatif du travail n'est plus le seul à prendre en compte. Une main-d'œuvre indifférenciée et sans qualification composée de ruraux exilés, de femmes et d'enfants, s'avère de moins en moins suffisante. Une hiérarchie des tâches selon le niveau de qualification apparaît avec ses exigences ; vers 1830, les ouvriers étaient en majorité des manœuvres, c'est-à-dire, selon l'expression de Fourastié, des « prolétaires intégraux ». A la veille de la guerre de 1914, leur proportion a diminué de façon sensible ». Ensuite, la logique professionnelle (rôle du métier) et la logique spatiale (le « livret ouvrier » institué en 1781 permet tout à la fois de combattre l'oisiveté et de contrôler les mouvements géographiques de main-d'œuvre ; les maîtres de l'Ancien Régime ont un espace d'activité très réglementé), qui, après avoir joué de manière convergente avec un placement ouvrier organisé de manière locale par la corporation, avec un développement - d'ailleurs durable - des « places de grève », entrent en conflit au travers de l'opposition entre les corporations et les compagnons : avec ceux-ci, la logique de placement n'est plus spatiale mais professionnelle. Mais, comme l'écrit Jean Luciani (1990), « à la fin du 18^{ème} siècle, qui marque l'émergence d'une bourgeoisie industrielle, cette situation est devenue intolérable », d'où le décret d'Allarde de mars 1791 et le décret du 14 juin 1791 appelé Loi Le Chapelier qui établissent la liberté du travail et donc aussi celle d'entreprise.

Retenons que c'est au 18^{ème} siècle, avec la 1^{ère} révolution industrielle et son cortège de bouleversements en matière de méthodes et de techniques de production, avec le remplacement des ateliers artisanaux et des manufactures par des usines et avec le phénomène de déversement cher à Alfred Sauvy, que se développent à la fois l'enseignement technique et l'orientation professionnelle.

La **Révolution française** a deux conséquences un peu contradictoires sur l'enseignement technique : d'un côté, sous la Constituante, elle porte atteinte pour plusieurs décennies à la formation technique élémentaire en supprimant les corporations et les associations ouvrières (loi Le Chapelier de 1791), et de l'autre, sous la Convention, elle développe de manière déterminante l'enseignement technique supérieur en créant des

établissements prestigieux comme l'École Polytechnique pour la formation des ingénieurs civils et militaires et le Conservatoire des Arts et Métiers. Car la Convention hésite entre deux objectifs : soit former des cadres soit instituer une formation de masse ; on voit qu'elle privilégie la formation des cadres ; cet objectif prévaudra pendant toute la période napoléonienne et même au-delà. La Révolution française a ces conséquences contradictoires parce qu'elle-même est marquée par un profond dualisme, ce qui conduit d'ailleurs J. Imbert, dans son histoire économique, à parler de deux révolutions : la révolution "bourgeoise et libérale" de la Constituante et la révolution "populaire et égalitaire" de la Convention.

La Révolution française introduit cependant une rupture par rapport à la période antérieure. Certes, la création de l'École Polytechnique et de son concours d'entrée s'inscrit dans la continuité des concours de recrutement pour les « armes savantes » : celui du Génie est créé par Vauban en 1692 puis suivent ceux de l'Artillerie (en 1756) et de la Marine (en 1764), avec des préparations (privées fort chères) qui annoncent les « classes préparatoires aux grandes écoles ». Mais la Révolution assure la démocratisation du recrutement puisqu'il n'est plus nécessaire pour s'inscrire aux concours de prouver la qualité de sa naissance ou sa parenté avec un officier. Le critère de la naissance est ainsi remplacé par celui du mérite ; et le recrutement par concours est élargi : en plus des « armes savantes », il y a désormais le génie maritime et les grands corps civils que sont les Ponts et chaussées et les Mines. Se présentent à ces concours un nombre beaucoup plus important de candidats, et les préparations sont faites, non plus dans les pensions privées de l'Ancien régime, mais dès 1795, dans les écoles centrales départementales créées puis à partir de 1802 dans les classes de lycée de « mathématiques transcendantes », appelées dès 1809 classes de « mathématiques spéciales », qui sont les premières « classes préparatoires aux grandes écoles ». (Sur l'histoire des CPGE, voir plus spécialement les travaux de Bruno Belhoste).

C'est en octobre 1794 que la Convention crée, sur le rapport de l'Abbé Grégoire, le Conservatoire national des Arts et Métiers, parfois appelé la Sorbonne de l'industrie et dont l'idée est généralement attribuée à Descartes. L'article 2 du décret qui crée le CNAM précise que l' *"on y expliquera la construction et l'emploi des outils et machines utiles aux arts et métiers, on y donnera tous les renseignements nécessaires et on fera les rapports sur les inventions et les perfectionnements concernant les arts et métiers"*.

Il est important de noter ici que le CNAM, créé en 1794 pour vulgariser les techniques nouvelles, deviendra en 1819 la « Haute école d'application de la science au commerce et à l'industrie ». C'est une tendance forte au sein de l'enseignement technique français que de créer des établissements pour dispenser une formation élémentaire et que par la suite ces établissements deviennent des écoles de niveau supérieur. Ce sera en quelque sorte aussi le cas beaucoup plus tard avec la transformation des CET (collèges d'enseignement technique) en LEP (lycées d'enseignement professionnel).

Selon Antoine Léon (voir son article rédigé en octobre 1979 et publié par le CNDP de Strasbourg), cette « loi de répétition » s'explique par « le modèle intellectualiste et élitiste qui caractérise la construction de tout le système éducatif français ». Cependant, A. Léon souligne que l'évolution de l'enseignement technique s'explique plus complètement par le jeu constant de deux contradictions principales. D'abord, la contradiction entre ce modèle dominant, intellectualiste et élitiste, et « les succès partiels et plus ou moins durables d'une pédagogie qui se veut réaliste (au sens où l'entendait E. Durkheim) et démocratique ». Ensuite, la contradiction « entre, d'une part, la nécessité de former une main-d'œuvre qualifiée propre à accroître la production et, d'autre part, le souci de ne pas trop instruire les travailleurs afin qu'ils ne soient pas tentés de remettre en question les rapports sociaux ». Cette seconde contradiction se retrouve tout au long de l'évolution de l'enseignement technique au travers du dosage dans les contenus de formation entre l'enseignement général et la préparation au métier.

En février 1803, Bonaparte crée la première "École nationale d'Arts et Métiers", école "destinée à fournir des contremaîtres et ouvriers instruits pour les manufactures".

Signalons une loi du 12 avril 1803 (22 germinal an XI) qui limite les abus de l'apprentissage et protège les libertés à la fois de l'apprenti et de l'employeur.

Relevons qu'à la lecture de certains discours faits notamment à la Convention on s'aperçoit de la permanence de certains débats : "*... il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit ; l'éducation nationale doit former les cœurs ; la première doit donner des lumières et la seconde des vertus...Elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée...*" (Discours de Rabaut Saint-Etienne, décembre 1792).

Cette position est celle de M. Le Peletier dans son projet pour une éducation commune à tous les enfants de la République au sein d'établissements nationaux, que présente Robespierre à la Convention en juillet 1793. Mais tous les Montagnards n'adhèrent pas à ce projet, notamment quant à sa forme scolaire ; il est rapporté en octobre. Et en décembre de la même année, G. Bouquier présente son plan général d'instruction publique où il propose une sorte de déscolarisation en application de ce que certains appellent "l'utopie de la société-école" : "*les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples, où la jeunesse puisse prendre une éducation vraiment républicaine sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des tribunaux, et surtout des sociétés populaires. C'est dans ces sources pures que les jeunes gens puiseront la connaissance de leurs droits, de leurs devoirs, des lois et de la morale républicaine ; c'est en maniant les armes, c'est en se livrant aux exercices de la garde nationale, c'est en s'accoutumant au travail, en exerçant un art ou un métier pénible, que leurs membres deviendront souples, que leurs forces se développeront, qu'ils perfectionneront leurs facultés physiques. Tout leur présentera des moyens d'instruction...*"

Quand le pouvoir passe au milieu de 1794 des Montagnards aux "Thermidoriens", se produit un autre renversement de tendance important : les projets scolaires ne visent plus les premiers degrés d'enseignement mais la formation des élites, et ce dans un sens plutôt encyclopédique, conformément à l'esprit des Lumières et à la pensée de Condorcet. Dans ses « Cinq mémoires sur l'instruction publique » et dans son « Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique » de 1792, Jean Antoine de Caritat de Condorcet prône une instruction certes non obligatoire mais gratuite, laïque et citoyenne pour utiliser un vocable actuel. Il préconise que la formation se poursuive toute la vie, qu'elle assure l'égalité des chances et que ses contenus soient en relation avec l'évolution des sciences et des techniques. Il est contre tout catéchisme, y compris républicain, ce qui l'oppose à Robespierre et aux Montagnards inspirés par les conceptions de Rousseau et pour lesquels il ne s'agit pas d'instruire les enfants de la République mais de les éduquer en développant chez eux la vertu et le zèle patriotique. C'est finalement dans ce nouveau dispositif que seront formées plusieurs vagues de responsables et d'enseignants de la troisième République...

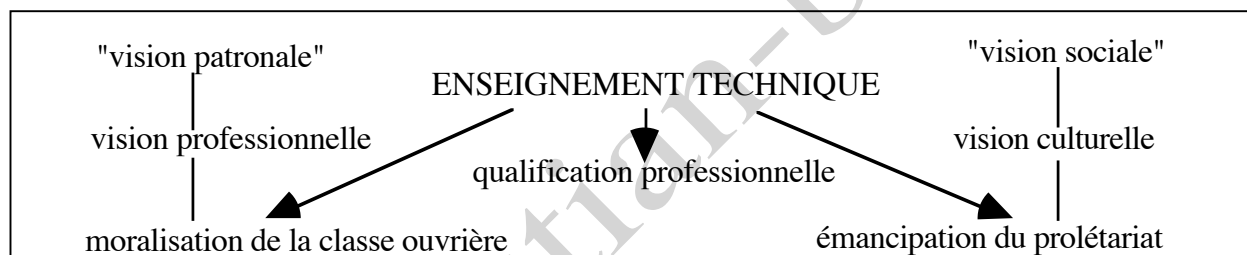
L'enseignement technique commercial se développe lui aussi et apparaît même aux yeux de certains comme plus structuré que l'enseignement technique industriel : plusieurs villes créent en effet des écoles, publiques et gratuites, souvent subventionnées par les chambres de commerce, pour former les enfants des commerçants et autres négociants aux arts des chiffres (arithmétique et comptabilité).

Le **XIX^e siècle** est marqué par le libéralisme économique et l'accélération du progrès technique, et par conséquent par une évolution rapide de l'organisation du travail qui préfigure déjà le taylorisme. En effet, la révolution industrielle bouleverse l'organisation du travail ainsi que les modes de production et de consommation. La notion de métier, centrée autour d'un ensemble de compétences et de savoir-faire que possède un individu, se dilue : l'introduction des machines entraîne à la fois une déqualification des tâches et un besoin de nouvelles qualifications. Le paysan, l'artisan et le compagnon laissent progressivement la place à l'ouvrier. Une nouvelle classe sociale apparaît, la classe ouvrière, constituée au départ de paysans qui quittent la campagne pour grossir les villes et leurs usines. S'ajoute à cela le mauvais sort fait à la main-d'œuvre juvénile pour expliquer le développement du mouvement ouvrier et des doctrines socialistes ainsi que la crise du système d'apprentissage.

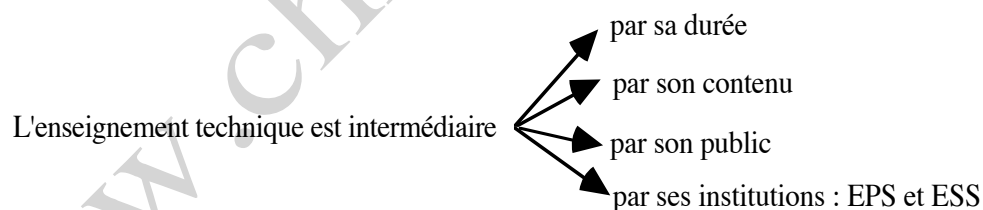
Les modes de formation existants sont de plus en plus inadaptés : l'apprentissage est déstabilisé par la suppression des corporations et par l'émergence de nouveaux métiers, et le compagnonnage souffre des réflexes d'autoprotection que suscite chez les compagnons ce climat de mutations et d'incertitudes. Le capitalisme industriel naissant coupe les activités manufacturières en trois sphères. D'une part, la sphère des activités artisanales, malmenées par la disparition de la protection des corporations et par la mécanisation, et qui par conséquent ne recourent plus comme avant à l'apprentissage et raccourcissent les temps de formation. D'autre part, la sphère des activités industrielles comme le textile, qui sont marquées d'une certaine déqualification des tâches et qui par conséquent ont moins besoin de main-d'œuvre formée (d'où l'exploitation d'enfants). Enfin, la sphère des activités industrielles nouvelles, de la métallurgie et de la mécanique, qui exigent au contraire des ouvriers qualifiés : elles expriment donc des besoins importants de formation, quantitativement et qualitativement.

C'est dans ce contexte que "l'enseignement technique" tel qu'on le connaît aujourd'hui a commencé à se constituer : on peut donc dire qu'il trouve ses origines dans le 19^{ème} siècle. Notons que c'est également au cours du 19^{ème} siècle que l'illettrisme est efficacement combattu : selon les statistiques des conscrits, il y a parmi eux 57,9% d'illettrés en 1827, 38% en 1845 et seulement 4% en 1900.

Mais l'enseignement technique se développe selon deux optiques en réalité bien différentes :



Dans la première moitié du XIX^e siècle, l'enseignement technique est un système intermédiaire :



Sous la Seconde Restauration, en 1819, Charles Dupin (qui deviendra baron en 1824) reçoit pour mission de délivrer « un enseignement public et gratuit pour l'application des sciences aux arts industriels ». Il crée alors la première chaire d'enseignement de mécanique appliquée aux arts au Conservatoire national des arts et métiers, où il enseignera la mécanique jusqu'en 1854. On lui attribue la création des premiers « cours du soir » qui se développeront par la suite dans plusieurs grandes villes grâce à l'appui qu'il finira par obtenir du Ministre de l'Intérieur alors en charge de l'éducation, lequel fera envoyer une circulaire et un opuscule en novembre 1826 sur tout le territoire. 1825-1845 est la grande période des cours du soir ; par la suite, certains deviendront des EPS, d'autres des écoles professionnelles municipales. En tous les cas, ces cours du soir sont le premier grand exemple de formation en alternance.

À propos de la Seconde Restauration, citons l'ordonnance du 29 février 1816, prise par le roi Louis XVIII et considérée par certains comme le texte fondateur de l'enseignement public.

On y lit notamment : « Persuadé qu'un des plus grands avantages que nous puissions procurer à nos sujets est une instruction convenable à leurs conditions respectives ; que cette instruction, surtout lorsqu'elle est fondée sur les véritables principes de la religion et de la morale, est non seulement une des sources les plus fécondes de la prospérité publique, mais qu'elle contribue au bon ordre de la société, prépare l'obéissance aux lois et l'accomplissement de tous les genres de devoirs ; voulant d'ailleurs seconder, autant qu'il est en notre pouvoir, le zèle que montrent des personnes bienfaisantes pour une aussi utile entreprise, et régulariser, par une surveillance convenable, les efforts qui seraient tentés pour atteindre un but si désirable, nous nous sommes fait représenter les règlements anciens et nous avons vu qu'ils se bornaient à annoncer des dispositions subséquentes, qui, jusqu'à ce jour, n'ont point été mises en vigueur (...) Nous avons ordonné et ordonnons ce qui suit :

ART. 1er — Il sera formé, dans chaque canton, par les soins de nos préfets, un comité gratuit et de charité pour surveiller et encourager l'instruction primaire. (...) ART. 32. — Les garçons et les filles ne pourront jamais être réunis pour recevoir l'enseignement. (...) ART. 34. — Les élèves et les maîtres des écoles primaires sont exempts de tous droits et contributions envers l'administration de l'instruction publique ».

L'enseignement technique se développe vraiment à partir du 19^{ème} siècle, et cela sous quatre impulsions : une impulsion du secteur privé confessionnel, une impulsion de certains chefs d'entreprises, une impulsion des municipalités et une impulsion de la puissance publique.

Parmi les *initiatives du secteur privé confessionnel*, citons la création en 1827 de l'école Saint-Nicolas par l'abbé Martin de Bervanger « pour l'instruction des jeunes garçons pauvres et délaissés », école professionnelle qui comporte 40 heures d'atelier par semaine et 2 heures de cours théoriques par jour (c'est l'une des toutes premières expériences « d'ateliers dans l'école »). Les frères Saint-Jean-Baptiste de la Salle reprennent cette école en 1859 et créent d'autres écoles professionnelles et techniques.

En ce qui concerne les *initiatives de chefs d'entreprises*, dès 1837 au Creusot puis chez Schneider, Claix et Christofle en 1873 sont créées des écoles pour former des « ouvriers qualifiés et dociles ». Par ailleurs, des groupements d'industriels à but philanthropique créent des écoles à Nantes, Mulhouse et Reims. On a affaire ici à des « écoles dans l'atelier ».

Les *municipalités* des villes très industrielles créent des écoles d'enseignement technique d'abord théorique puis pratique : Lyon en 1851, Paris en 1860, Le Havre en 1867,...

On trouve dans ces écoles municipales, comme dans les cours du soir et comme dans les écoles créées à l'initiative d'industriels, d'associations ou carrément de personnalités, politiques ou non, une caractéristique assez générale de l'enseignement technique : il s'inscrit toujours fortement dans le tissu local. Cela est d'ailleurs logique puisqu'il doit naturellement se préoccuper des structures économiques et sociales spécifiques à chaque « bassin d'emploi ».

L'enseignement technique public, qui s'adresse également surtout aux enfants de familles modestes, relève soit de l'enseignement primaire supérieur (EPS), qui prolonge le primaire, soit de l'enseignement secondaire spécial (ESS), qui "raccourcit" le secondaire. Rappelons que l'école du 19^{ème} siècle est inégalitaire : l'enseignement secondaire est payant et il est délivré dans deux types d'établissements, les lycées, peu nombreux (58 au milieu du siècle et un peu plus de 80 au troisième quart), qui donnent un enseignement de 1^{ère} classe, pourrait-on dire, et les collèges, plus nombreux (250 à la fin du siècle), qui donnent un enseignement de 2^{ème} classe ; et pour faciliter leur équilibre financier, l'introduction de l'ESS permet d'élever le nombre d'élèves, avec un enseignement de 3^{ème} classe... Signalons qu'avant la création d'un ESS (en 1865, voir ci-après) un enseignement spécial est organisé dès les années 1847-1848, parallèlement à l'enseignement classique, pour y enseigner après la classe de 4^{ème} des disciplines appliquées comme la comptabilité et le droit commercial. On comprend que cette diversification des filières s'accompagne déjà de hiérarchisation. C'est d'ailleurs aussi le cas au sein même de l'enseignement général puisque, lorsqu'il est ministre de l'instruction publique de Napoléon III dans la première moitié des années 1850, Hippolyte Fortoul met en œuvre la « bifurcation des études » également après la classe de 4^{ème} en créant à côté de la section littéraire une section scientifique mais qui va attirer de fait les moins bons élèves malgré une possibilité d'orientation (A. Léon livre une citation d'H. Fortoul significative sur la conception de l'orientation de l'époque : « notre devoir est d'observer nos élèves, de les

diriger à leur insu, de pénétrer par une sorte de divination presque infaillible, qui est le caractère propre de l'expérience pédagogique, dans les ténèbres de leur avenir»). La bifurcation des études sera supprimée en 1864 par V. Duruy.

On trouve dans ces différentes initiatives les deux grandes options générales pour la formation professionnelle : soit « l'école à l'atelier », soit « l'atelier à l'école ».

C'est aussi au milieu du 19^{ème} siècle que commencent à se développer les publications qui livrent des informations sur les métiers, comme un « dictionnaire des professions » et un « guide pour le choix d'un état ». À partir de la loi scolaire de 1882, beaucoup de manuels apporteront aussi ce type d'informations. Et le développement de publications spécialisées s'accroîtra au début du 20^{ème} siècle avec par exemple une « Encyclopédie spéciale pour le choix d'une carrière » ou « Professions et métiers, guide pratique pour le choix d'une carrière à l'usage des familles et de la jeunesse ». On aura en particulier la parution en 1922 le livre de F. Mauvezin : « La rose des métiers ; traité d'orientation professionnelle - Qualités et aptitudes nécessaires à l'exercice de 250 métiers différents et défauts rédhibitoires », aux éditions littéraires et politiques.

Les écoles primaires supérieures, créées en 1829 et inscrites dans la loi Guizot en 1833 (considérée comme la première loi pour développer l'éducation primaire des enfants des familles paysannes et ouvrières), comportent, à côté de sections générales, des "sections professionnelles" où l'on étudie "*les sciences et leurs applications à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce*" et où l'on prépare à la vie active. Deux filières se développent donc, la « générale » est la plus importante et la « professionnelle » sera intégrée plus tard aux « Écoles manuelles d'apprentissage ». Les classes de la filière professionnelle sont appelées les « classes d'épiciers » ou encore les « classes des pas latins », ce qui laisse penser de quelle estime elles bénéficient ! D'ailleurs, une trentaine d'années plus tard, quand il créera une filière technique dans l'enseignement secondaire, Victor Duruy dira que « notre France est si profondément pénétrée de l'esprit latin qu'il existe un préjugé contre l'enseignement pratique. Ce préjugé ne pousse pas à mieux faire des études classiques, mais il empêche de bien faire des études usuelles ». Cette réflexion reste malheureusement toujours d'actualité. Cela dit, la loi Guizot est la première grande étape vers la scolarisation puisqu'elle oblige les communes (de plus de 6000 habitants) à avoir une école ; un corps d'inspecteurs est créé en 1835 pour contrôler l'application de la loi. Mais en réalité, les écoles sont essentiellement créées dans les grandes villes : dans les années 1870, Félix Pécaut développera dans plusieurs articles du « Temps » une analyse pour que soit appliqué effectivement ce principe de la loi Guizot. L'école primaire supérieure est un enseignement intermédiaire qui s'intercale en quelque sorte entre l'enseignement primaire qui s'adresse aux classes sociales populaires et l'enseignement secondaire qui s'adresse à la bourgeoisie ; elle s'adresse donc à la classe moyenne qui est en train de se constituer (François Guizot utilise d'ailleurs cette expression de classe moyenne : en 1858, il écrivait : « Je soutiens avec ardeur la cause de la société nouvelle telle que la Révolution l'a faite, ayant l'égalité devant la loi pour premier principe et les classes moyennes pour élément fondamental »). Cette réflexion amène à insister sur le lien fort qui existe entre les types d'école, de filières et de contenus d'enseignement d'une part et les classes sociales qui en constituent en quelque sorte les clientèles d'autre part. Avant ces années 1820-1830, il n'y avait que deux classes sociales, donc deux types d'enseignement, le primaire et le secondaire ; après, la classe moyenne a émergé, d'où la constitution d'un enseignement intermédiaire. Cette évolution n'est d'ailleurs pas propre à la France : suite à la mission que lui a confiée le ministre de l'Instruction publique, Victor Cousin indique dans son « rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse », paru en 1833, qu'il y a une différenciation des filières selon les catégories sociales de la population.

Remarquons ici que l'organisation de l'école primaire a imposé un choix important entre deux

conceptions : celle du « mode simultané », héritée des écoles chrétiennes des frères Saint-Jean-Baptiste de la Salle où trois frères se répartissaient les élèves en trois classes de niveaux, et celle du « mode mutuel », venant d'Angleterre, où tous les élèves sont dans une seule et même classe, avec une certaine différenciation, avec pour certaines matières l'intervention de tuteurs sous l'autorité du maître. La loi Guizot opte pour le mode simultané, ce que Jules Ferry confirmera 50 ans plus tard.

L'enseignement secondaire spécial (ESS), version raccourcie du secondaire classique institué en 1847-1848, est mis en place en juin 1865 (son instauration date précisément d'octobre 1863), par Victor Duruy alors ministre de l'Instruction publique, pour favoriser la compétitivité de l'économie française aux prises avec une concurrence internationale plus rude : *"Dans la lutte pacifique - mais redoutable - qui est engagée entre les peuples industriels, le prix n'est pas réservé à celui qui disposera de plus de bras et de capitaux, mais à la nation au sein de laquelle les classes laborieuses auront le plus d'intelligence et de savoir. ... Voilà pourquoi le progrès industriel est aujourd'hui étroitement lié au progrès scolaire"* (Circulaire aux recteurs, avril 1866). Selon les propres termes de V. Duruy, l'ESS a pour vocation de former les « sous-officiers de l'industrie ». Sont créées à cette occasion une agrégation spéciale et une école normale spéciale à Cluny.

V. Duruy exprime là la même ambition que celle qui a motivé avant le sien les projets de messieurs de Vatimesnil en 1829, de Salvandy en 1847 et de Fortoul en 1852.

L'ESS, comporte cinq années, dont une "préparatoire" et quatre dites d'"enseignement", avec une forte liaison théorie-pratique, un accent mis sur l'"aspect" (il convient plutôt d'appréhender que de conceptualiser, comme dans les Realschulen allemandes, "écoles par le réel"), et sur les applications, en privilégiant par exemple le français des affaires et de l'administration.

L'article 1 de la loi du 21 juin 1865 précise : « L'enseignement secondaire spécial comprend : l'instruction morale et religieuse ; la langue et la littérature françaises ; l'histoire et la géographie ; les mathématiques appliquées ; la physique, la mécanique, la chimie, l'histoire naturelle, et leurs applications à l'agriculture et à l'industrie ; le dessin linéaire, la comptabilité et la tenue des livres. Il peut comprendre en outre : une ou plusieurs langues vivantes étrangères ; des notions usuelles de législation, d'économie industrielle et rurale et d'hygiène ; le dessin d'ornement et le dessin d'imitation ; la musique vocale et la gymnastique ».

"Le système que je propose est bien simple : sur la base consolidée et élargie de l'enseignement primaire, s'élèveront parallèlement les deux enseignements secondaires : l'un classique, pour les carrières dites libérales ; l'autre professionnel, pour les carrières de l'industrie, du commerce et de l'agriculture. La même maison pourra les réunir sans les confondre, la même administration les régir et les surveiller..." (Instruction aux recteurs, octobre 1863).

En 1868, un quart des collégiens et lycéens sont en ESS et en 1876 près de 40%. Ce succès détourne progressivement l'ESS de sa mission : il veut être considéré comme un enseignement secondaire à part entière, d'où la réduction de l'importance des enseignements pratiques. Le résultat de cette évolution est qu'il devient en 1891 la filière « moderne » de l'enseignement secondaire, qui sera toujours d'ailleurs considérée comme inférieure par rapport à la filière « classique ». La loi Leygues de 1901 officialisera cette évolution en faisant de l'ESS la section scientifique et l'enseignement classique (Georges Leygues, ministre de l'instruction publique, voulait renouveler l'enseignement des humanités et rapprocher les enseignements primaire et secondaire).

Entre l'enseignement primaire supérieur (les écoles primaires supérieures - EPS - auxquelles on peut adjoindre les cours complémentaires - CC - dont certains ont une orientation professionnelle en étant même parfois directement liés à une activité économique) et l'enseignement secondaire spécial - ESS - se développe une certaine compétition sinon un véritable conflit.

Dans le rapport qu'il remet en 1881 au Président de la République, Jules Ferry, fidèle aux principes de la loi Guizot, affirme : « Il ne faut pas que l'enseignement primaire supérieur s'isole et vise à quelque existence à part. Si haut et si loin qu'il doive aller, il est bon qu'il

s'appuie toujours de quelque façon sur l'école populaire. S'il affectait de s'en séparer par ses programmes, (...) par le ton général des études (...), il n'aurait plus de raison d'être. C'est ce que redoutaient de bons esprits à l'origine du mouvement. Il leur semblait à craindre que la vanité des familles, peut-être l'amour-propre des municipalités intervenant, l'enseignement primaire supérieur ne sortît bien vite de ses cadres jugés trop modestes, et ne devînt tôt ou tard une contrefaçon malheureuse de l'enseignement secondaire spécial ». Comme le notent J.-C. Briand et J.-M. Chapoulié (de l'ouvrage desquels la citation précédente est tirée), cette définition de la place de l'enseignement primaire supérieur est très partagée. Il faut dire que « les clientèles sociales visées et les débouchés sont clairement séparés, ainsi que les durées d'études, les programmes et la conception pédagogique de l'enseignement. L'accent est mis sur l'opposition entre un enseignement supposant un contact prolongé avec les œuvres de culture et un enseignement utilitaire et pratique, destiné à des élèves qui devront rapidement utiliser les connaissances acquises dans l'exercice d'un métier. Mais on doit insister sur le fait qu'il s'agit là seulement d'un modèle abstrait ou, si l'on préfère, d'un exposé de principes qui trace les limites a priori des différentes formes de scolarisation. Sur le terrain, c'est-à-dire au niveau des établissements, les distinctions sont nécessairement beaucoup moins tranchées ». Plusieurs établissements, publics comme privés, réunissent les deux filières et le rapprochement de l'enseignement primaire supérieur avec l'enseignement secondaire (spécial puis moderne) se note également dans l'évolution de ses programmes et de ses modes de fonctionnement. Mais les deux ordres d'enseignement continuent sans doute à se différencier au travers de l'origine sociale de leurs élèves. D'ailleurs, à la lisière des 19^{ème} et 20^{ème} siècles, s'ouvre un vif débat sur l'opposition qui existerait entre un enseignement populaire et un enseignement bourgeois, opposition qui trouve aussi son expression dans les critiques que se font mutuellement les instituteurs et les professeurs. C'est d'ailleurs l'un des syndicalistes instituteurs, le député socialiste Maximilien Carnaud, qui élabore dans les toutes premières années du 20^{ème} siècle un projet de réorganisation du système scolaire en substituant pour l'affectation dans une filière de formation la recherche des mérites et des aptitudes à l'origine sociale. Le projet de réforme conçu par F. Buisson en 1910 est dans la ligne de celui de Carnaud, qui est d'ailleurs lui-même dans celle de Condorcet : tous désirent supprimer l'inégalité fondée sur la fortune.

La loi du 15 mars 1850, dite « loi Falloux », du nom du ministre de l'Instruction publique de l'époque, reconnaît dans son chapitre 3 « deux espèces d'écoles primaires ou secondaires : 1° Les écoles fondées ou entretenues par les communes, les départements ou l'État, et qui prennent le nom d'Écoles publiques ; 2° Les écoles fondées et entretenues par des particuliers ou des associations, et qui prennent le nom d'Écoles libres ». Cette loi est surtout connue pour la liberté d'enseignement qu'elle promeut en permettant à l'enseignement confessionnel d'occuper une grande place. Les lois de la III^{ème} République (lois Ferry et loi Goblet) votées dans les années 1880 remettront substantiellement en cause la loi Falloux. Notons que la loi Falloux prévoit dans son article 54 la possibilité de créer des écoles primaires communales pour les adultes au-dessus de 18 ans et pour les apprentis au-dessus de 12 ans.

Citons par ailleurs la loi de mars 1851 qui a pour but, après une première tentative dix ans plus tôt, de remédier à la crise de l'apprentissage : elle crée le contrat d'apprentissage (qui peut être verbal...) et on en retrouve les principales dispositions dans le Code du travail de 1910 ; mais en vain dans la mesure où, ne prévoyant pas de sanctions, elle fut vite contournée par les intéressés, ce qui amène Octave Gréard à conclure ainsi son rapport sur l'apprentissage établi en 1871 : "*Imprévoyance des familles, indifférence des patrons, impuissance de la loi, tout trahit, pour ainsi dire, l'éducation de l'apprenti*". Indiquons que cette loi fixait la durée maximale pour les apprentis à 10 h par jour pour ceux de 12 à 14 ans, et 12 h pour ceux de 14 à 16 ans, prévoyait 2 h par jour pour l'éducation de ceux qui ne savent ni lire ni écrire. Cette loi avait pour but d'organiser certes l'apprentissage mais celui-ci restait de type artisanal et familial.

Les différents penseurs socialistes du XIX^e siècle, qu'il s'agisse de Saint-Simon, de Fourier, de Proudhon ou de Marx, ont abordé la question de l'enseignement technique. Deux auteurs moins connus méritent d'être également cités. Le premier est C.A. Corbon (1808-1891), sculpteur sur bois fouriériste et homme politique français, cofondateur du journal "l'Atelier" et auteur en 1859 d'un ouvrage consacré à l'"Enseignement professionnel". Il estime déjà que l'on ne peut occuper le même emploi à vie et condamne donc le slogan traditionnel "à chacun son métier" comme le fera également Marx dans Le Capital quelques années plus tard ; il préconise en conséquence une formation polyvalente. Par ailleurs, il prône un humanisme technologique et défend l'enseignement technique assuré dans des écoles spécifiques délivrant à la fois un enseignement général et une formation polytechnique, par opposition à la formation professionnelle donnée sur le lieu de travail qui sert selon lui davantage l'intérêt du patron que celui de l'apprenti. Le second auteur méconnu est Louis Tolain (1828-1897), ouvrier ciseleur plutôt proudhonien et homme politique également, qui déclare en 1883 : *"sans doute, le développement de l'outillage est le fait normal du progrès industriel, mais il doit être contrebalancé par une instruction professionnelle théorique et pratique, qui permette de reconstituer l'ancien artisan tel qu'il était jadis, capable de concevoir et d'exécuter sa conception"*. Voilà des positions qui tranchent heureusement avec celle que produit en 1892 un responsable du ministère du Commerce : "le parchemin empêche de manier l'outil". Corbon, Tolain et quelques autres comme Morogues, Buret et Villerme montrent les graves conséquences sociales du libéralisme économique et du capitalisme industriel naissant. Certes, la loi du 22 février 1851 est plus ambitieuse que celle du 22 mars 1841 sur le travail des enfants, mais, comme l'écrit André Caroff, elle « a l'inconvénient de s'appliquer à une situation dépassée. Avec le machinisme, avec la concentration industrielle, avec l'éclatement des tâches, l'apprentissage traditionnel de type artisanal disparaît progressivement des entreprises. Le temps est révolu où l'apprenti, logé-nourri-blanchi, était totalement pris en charge par une famille. Il est devenu un ouvrier de manufacture. D'ailleurs, la loi de 1851 maintient «le contrat oral» (c'est-à-dire l'absence de contrat) et ne prévoit aucun contrôle efficace ». C'est d'ailleurs en ce milieu du 19^{ème} siècle que paraissent les premiers livres d'orientation ou tout au moins d'aide à la recherche d'un métier avec par exemple un « dictionnaire des professions » et « un guide pour le choix d'un état ».

- Décret du 10 avril 1852, « réforme Fortoul » des études dans l'enseignement secondaire public, avec l'introduction d'une « bifurcation » à la fin de la classe de 4^{ème} pour aller vers le baccalauréat ès lettres ou vers le baccalauréat ès sciences. Accusée d'abaisser le niveau des études, cette réforme sera abandonnée par Victor Duruy en 1865 qui introduit l'ESS comme cela est dit plus haut.

- Sans doute suite à l'exposition universelle de Londres en 1862 qui montre le retard pris par la France sur l'Angleterre - ce qui est d'autant plus ennuyeux qu'un traité de libre-échange vient d'être signé entre les deux pays - et suite à une enquête officielle lancée en 1863 qui montre les difficultés que rencontre l'apprentissage et l'affaiblissement de la valeur professionnelle des ouvriers est créée à la demande expresse de Napoléon III une Commission de l'enseignement professionnel réunissant des membres du ministère de l'Instruction publique et du ministère du Commerce, des représentants du monde industriel et des directeurs d'écoles techniques, qui est appelée à proposer un projet de loi (notons qu'une enquête commandée par A. Millerand en 1901 confirmera les conclusions de cette enquête de 1863). C'est cette commission qui opte pour l'expression « Enseignement technique » et qui précise que la mission de cet enseignement est la « pratique des arts utiles et l'application des connaissances scientifiques aux différentes branches de l'industrie, de l'agriculture et du commerce » ; d'où l'expression plus complète d'enseignement technique industriel et commercial, qui sera régulièrement utilisée jusqu'au début des années 1970, en passant par la loi Astier de juillet 1919. Au sein de cette commission, certains proposent d'instaurer une

« Université du travail » à côté de l'Université impériale créée par Napoléon en 1802 et d'autres suggèrent de créer un baccalauréat technique. Comme V. Duruy dans sa circulaire sur l'ESS (voir plus haut le rôle de V. Duruy dans la création de l'enseignement secondaire spécial), la Commission distingue 3 niveaux d'enseignement avec trois types d'écoles, respectivement pour les ouvriers, les contremaîtres et les ingénieurs et cadres. Mais la Commission ne se prononce pas pour l'organisation générale de l'enseignement technique par l'État, et décide de ne rien décider...

Cette Commission lance en 1864-1865 une enquête à la fois dans les départements français et dans plusieurs pays européens pour recueillir des données de comparaison internationale sur la formation professionnelle. C'est la première fois que s'exprime aussi clairement le souci qu'ont les autorités françaises de se nourrir d'études comparatives pour faire comme on dit aujourd'hui du « benchmarking » : celui-ci concernera au 19^{ème} siècle essentiellement l'Allemagne et l'Angleterre et au 20^{ème} siècle les États-Unis puis l'URSS puis encore plus tard le Japon. On peut citer les travaux du début du 20^{ème} siècle qu'a consacrés à la comparaison entre les formations professionnelles données en Allemagne et en France Julien Fontègne qui, au terme d'une longue carrière, deviendra Inspecteur général de l'Enseignement technique et sera membre de l'INOP. Notons que la réciproque est également vraie : certains aspects de la structure du système éducatif français intéressent des pays étrangers, en particulier en ce qui concerne les grandes écoles scientifiques et la spécificité du CNAM.

À partir des années 1860, on constate aussi un renouveau des cours du soir avec en particulier la Société d'Enseignement Professionnel du Rhône (SEPR), créée en 1864 et qui existe toujours, par le marchand de soie Arlès Dufour. Son objectif était de « donner un enseignement à la fois général mais aussi technique aux ouvriers car le développement industriel et économique doit aller de pair avec l'amélioration des conditions sociales ; améliorer les conditions de travail des ouvriers par l'éducation en général et l'augmentation des compétences professionnelles en particulier ». 1359 élèves sont inscrits à l'ouverture de l'école, il y en aura 2405 en 1874 et 4579 en 1884.

- Rappelons que la loi du 21 juin 1865 sur l'Enseignement secondaire spécial précise dans son article premier les disciplines d'enseignement : « L'instruction morale et religieuse ; La langue et la littérature françaises ; L'histoire et la géographie ; Les mathématiques appliquées ; La physique, la mécanique, la chimie, l'histoire naturelle, et leurs applications à l'agriculture et à l'industrie. Le dessin linéaire, la comptabilité et la tenue des livres. Il peut comprendre en outre : Une ou plusieurs langues vivantes étrangères ; Des notions usuelles de législation et d'économie industrielle et rurale, et d'hygiène ; Le dessin d'ornement et le dessin d'imitation ; La musique vocale et la gymnastique ».

- En 1867, le projet de loi demandé précise que « l'enseignement technique a pour objet la pratique des arts utiles et l'application raisonnée des connaissances scientifiques et artistiques - non la théorie pure - aux diverses branches de l'agriculture, de l'industrie et du commerce » ; mais il est abandonné avant même d'être voté. Cependant, le Conseil supérieur de l'enseignement technique qu'il prévoyait sera créé en mars 1870.

- En juillet 1868, création de l'École pratique des hautes études (EPHE) à l'initiative de Victor Duruy, alors ministre de l'Instruction publique de Napoléon III. L'EPHE avait pour mission non seulement d'introduire la recherche dans le monde universitaire, mais, plus encore, de promouvoir la formation par la recherche, et donc de privilégier un apprentissage *pratique*, orienté vers la production des connaissances et dispensé dans les séminaires et les laboratoires, à l'image de ce qui se faisait au même moment en Allemagne. Parmi ces laboratoires, il faut souligner l'importance de ceux de « Psychologie physiologique » avec Ribot, Beaunis et Binet (avec le docteur Simon) et de « Psychologie expérimentale » avec Liard, Toulouse et surtout Henri Piéron qui y publiera en 1904 sa « Technique de psychologie expérimentale ». Les travaux de tous ces chercheurs vont jouer un rôle très important dans les

progrès de la psychologie du travail et de la psychologie scolaire en général et dans ceux de l'orientation en particulier, au travers du développement d'un courant diagnostique-prescriptif de l'orientation qui sera très influent jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle.

- Décennie 1870 :

Suite aux recommandations de la Commission de l'enseignement professionnel, création le 19 mars 1870 du Conseil supérieur de l'enseignement technique, chargé notamment de la répartition des subventions de l'État et de l'inspection des écoles techniques. Ce conseil est la seule concrétisation des propositions faites en 1865 par Arthur Morin dans le rapport qu'il fait des travaux de la Commission d'étude ministérielle réunie pour réfléchir sur l'enseignement professionnel français qui, comme on l'a dit, était apparu nettement en retard par rapport à celui de ses voisins lors de l'Exposition universelle de Londres de 1862 ; à quoi s'est ajouté le sursaut suscité par la défaite de 1871. C'est malgré tout ce Conseil qui, pendant plusieurs décennies, va étudier les problèmes de l'enseignement technique et de l'apprentissage.

- En 1870, Denis Poulot, chef d'entreprise et ancien élève des arts et métiers, publie « Le sublime ou le travailleur comme il est et ce qu'il peut être » : « critique acerbe des comportements d'ouvriers et de la formation par apprentissage à l'atelier, l'ouvrage propose un regroupement des métiers en dix catégories correspondant à autant d'écoles professionnelles à créer – métiers du fer, de la fonte, du bois, du bronze, des instruments de musique, du cuir, du véhicule, du vêtement, de la bijouterie et de l'orfèvrerie, de l'optique » (J.-M. Chapoulié). Cet ouvrage annonce les « écoles professionnelles de la ville de Paris » qui seront créées dans les années 1880.

- À partir de 1872 paraissent dans le « Temps » des articles de Félix Pécaut organisant la défense et la promotion de l'EPS par rapport à l'ESS, articles souvent au centre des discussions du Comité consultatif de l'enseignement primaire et dans l'esprit des rédacteurs des décrets de 1881 et 1882 réglementant l'enseignement primaire supérieur.

Ouverture début 1873 à Paris de l'école d'apprentis du boulevard de la Villette, avec pour objectif de combiner formation théorique et formation à un métier dans des ateliers : c'est la première école professionnelle de la Ville de Paris. En 1873 également, l'Inspecteur général Gustave Salicis, considéré par A. Léon comme l'un des fondateurs de l'enseignement technique, développe un enseignement de « travaux manuels » dans l'école primaire de la rue Tournefort dans le 5^{ème} arrondissement de Paris et organise en 1882 des « cours normaux » pour les enseignants chargés des travaux manuels dans les écoles normales et les EPS (F. Buisson développera cet enseignement dans l'enseignement primaire, une loi de mars 1882 fixera à 2 ou 3 heures l'horaire hebdomadaire et en 1889 le 2^{ème} congrès international de l'enseignement technique proposera qu'une fonction d'orientation professionnelle soit donnée aux travaux manuels).

Le 9 août 1879, vote de la loi dite loi Paul Bert, qui crée les Écoles normales primaires. Son article 1^{er} précise : « Tout département devra être pourvu d'une école normale d'instituteurs et d'une école normale d'institutrices suffisantes pour assurer le recrutement de ses instituteurs communaux et de ses institutrices communales ».

Avec la guerre de 1870, la seconde moitié du XIX^e siècle prend davantage encore conscience de l'importance de l'éducation et en particulier de la formation technique dans la compétitivité des différents pays, que ce soit sur les champs de bataille ou sur le front de la guerre commerciale. Remarquons d'ailleurs ici qu'en plus des grandes dates de l'évolution politique intérieure les trois grandes guerres, celles de 1870, de 1914 et de 1940, auront toutes pour effet de susciter, une fois terminées, des mouvements profonds de réforme scolaire. De plus, l'apprentissage patronal répond de moins en moins bien aux besoins. Cela amène les

responsables à adopter des mesures importantes pour améliorer et renforcer le système éducatif. Il n'est donc pas étonnant qu'en France la troisième République soit une période capitale de ce point de vue : les grandes lois Jules Ferry (1832-1893) le prouvent à l'envi en instituant pour l'enseignement primaire l'obligation - de 6 ans révolus à 13 ans révolus - (1882), la gratuité (1881) et la laïcité (1882 et 1904). Ces lois de Ferry, qui s'inscrivent dans le prolongement de la loi Guizot de 1833, marquent la naissance de l'école républicaine, mais l'élitisme républicain ne vise pas à cette époque l'égalité des chances puisque, si l'accès à l'école est ouvert à tous, ce n'est pas l'accès à la même école, non seulement selon le sexe des élèves mais aussi selon leur catégorie sociale d'origine. Les principes de l'Ancien régime sont cependant remis en cause grâce au système des bourses qui permettent aux enfants les plus valeureux des milieux modestes de se mêler à ceux de la bourgeoisie : une certaine mobilité sociale existe donc mais elle est fondée sur l'application stricte du principe de la méritocratie.

L'enseignement technique prend un quadruple caractère : élitiste, utilitariste, séparatiste et public pour une part maintenant significative, ce qui lui permet d'affirmer haut et clair son identité. *Élitiste* parce qu'il faut passer des concours ou examens pour entrer dans les filières techniques ; *utilitariste* parce que l'enseignement technique est avant tout professionnel ; *séparatiste* parce que l'enseignement technique est nettement distinct des autres filières d'enseignement, à commencer par son organisation et ses autorités de tutelle puisqu'il va dépendre longtemps du Ministère du Commerce (d'ailleurs, le dernier quart du 19^{ème} siècle est marqué par le conflit institutionnel entre le Ministère du commerce et celui de l'Instruction publique) ; *public* en ce sens que les établissements d'enseignement technique sont de moins en moins privés (confessionnels ou patronaux).

Le nouvel enseignement technique prend ainsi naissance avec les débuts de la troisième République.

- La loi du 11 décembre 1880 - dont le mérite revient à Jules Ferry qui cumulait alors les fonctions de Président du Conseil des ministres et de ministre de l'Instruction publique, - cherche un compromis entre les deux ministères, du Commerce et de l'Instruction publique, en leur confiant la tutelle conjointe des « écoles manuelles d'apprentissages » ou « écoles primaires supérieures professionnelles ». Son article 1^{er} précise : « Les écoles d'apprentissage fondées par les communes ou par les départements pour développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques, sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire publics ».

Pour pallier l'échec de l'apprentissage patronal, cette loi, qui uniformise ainsi le cadre institutionnel des écoles professionnelles en généralisant le statut public, est pour beaucoup l'acte de naissance de l'enseignement technique français, surtout que cet ordre d'enseignement s'inscrit pleinement désormais, grâce à cette loi, dans la construction de l'école républicaine, avec son principe méritocratique. Cette fois-ci, c'est la comparaison avec l'Allemagne qui est le moteur de cette importante rénovation des institutions scolaires françaises entre 1880 et 1886. Soulignons que parmi les écoles manuelles d'apprentissage, certaines acquièrent une réputation qui a bien souvent et pour longtemps débordé nos frontières : il en est ainsi de celle du Havre et surtout de celles de Paris pour le développement desquelles Octave Gréard (1828-1904) joue un rôle déterminant en tant que directeur de l'enseignement primaire de la Seine de l'époque, très préoccupé qu'il est par l'éducation professionnelle des milieux populaires. Octave Gréard, qui est l'un des tout premiers à exalter la valeur culturelle de l'enseignement technique, crée en effet plusieurs écoles professionnelles de la Ville de Paris qui deviendront par la suite des lycées dont la renommée est toujours grande : Diderot, Dorian, Boule, Estienne, ... Il est de surcroît intéressant de signaler qu'O. Gréard a une conception qui tranche avec la vue traditionnelle d'un apprentissage strict à un métier : pour lui, il faut développer au contraire un enseignement rassemblant les savoirs communs à plusieurs métiers d'une même branche professionnelle. Il convient cependant de noter que la tutelle conjointe masque une différence entre les écoles d'apprentissage qui préparent à un métier (Industrie et commerce) et les écoles

professionnelles qui préparent à l'apprentissage (Instruction publique) et par là une différence entre une conception surtout utilitaire et une conception principalement éducative. Ce clivage persistera longtemps, ce qui nuira au développement de l'enseignement technique.

Cette loi de décembre 1880 est donc considérée comme le premier grand texte législatif de l'enseignement technique français dans la mesure où, pour mettre fin à la lancinante crise de l'apprentissage, il réalise une véritable scolarisation de cet enseignement.

Mais cette phase importante de l'histoire de l'enseignement technique révèle deux débats de fond.

- Le premier débat oppose ceux qui sont favorables à la scolarisation de l'enseignement technique et ceux qui n'y sont pas favorables.

Parmi les partisans de la scolarisation, on trouve à la fois, mais pour des raisons bien différentes, le Ministère de l'Instruction publique et le monde industriel. Le Ministère considère que l'Enseignement technique est un levier d'action privilégié de la République pour prolonger l'enseignement primaire, favoriser la promotion sociale et former l'élite ouvrière dont le pays a particulièrement besoin. Le monde industriel considère lui aussi que l'Enseignement technique doit être au service de la Nation, mais d'un point de vue étroitement économique, en demandant que la formation soit délibérément centrée sur les métiers, avec une organisation plutôt locale pour qu'elle soit adaptée au maximum aux besoins, avec une place très limitée laissée à la formation générale. Les industriels constituent un groupe de pression efficace, et tout spécialement ceux qui sont à l'UIMM - l'Union des industries mécaniques et minières - parce qu'ils représentent l'élite la mieux formée des entrepreneurs et qu'ils sont très impliqués dans l'équipement des armées.

On trouve ceux qui s'opposent à la scolarisation essentiellement chez les parlementaires issus de la classe ouvrière. Car ceux-ci estiment que l'école n'est pas faite pour préparer à un métier, et que l'apprentissage reste la meilleure voie de formation professionnelle parce que les ouvriers peuvent y préserver la maîtrise de leur métier ainsi que leur identité professionnelle.

- Le second débat s'exprime au travers de la double tutelle puisqu'on y voit s'opposer deux visions : d'un côté, Ferdinand Buisson explique que la « meilleure école d'apprentissage, c'est une école primaire supérieure où l'apprentissage est comme encadré dans la culture générale ». et de l'autre Gustave Ollendorf réplique que l'enseignement technique doit être « un enseignement spécial, ayant des ressources spéciales, et son autonomie absolue ». Comme l'analyse très bien A. Caroff, « plutôt qu'une responsabilité conjointe, déjà périlleuse, ce système consacrait un partage de caractère idéologique, véritable pomme de discorde. Au Commerce et à l'Industrie, les écoles qui préparent à un métier (école d'apprentissage) ; à l'Instruction Publique, celles qui préparent à l'apprentissage (écoles professionnelles). La différence réside, d'une part, dans la proportion relative de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel, d'autre part, dans la conception utilitaire ou éducative de la formation dispensée. Cette distinction, plus nette sans doute dans ses principes que dans ses applications, pèsera sur le développement de l'enseignement technique en l'enfermant dans un dilemme. Ou bien, il prépare des ouvriers directement utilisables sur le marché du travail et cet objectif le conduit à sacrifier la formation générale, ou bien c'est la formation de l'homme et non plus seulement du producteur qui est visée, au risque alors de pas satisfaire les besoins «pointus» de la production à court terme. La notion de culture technique tentera de lever ce dilemme, sans grand succès ».

Remarques :

- 1) Cette double vision se traduit par une dure compétition entre les deux ministères qui joue d'abord au profit du ministère du commerce et de l'industrie, avant de se renverser en 1920 lorsque tout l'enseignement technique sera sous la coupe du seul ministère de l'instruction publique. Il n'empêche que dans l'intervalle se développent d'importantes structures (voir des détails plus loin) telles que les écoles nationales professionnelles (ENP) dès le début de la décennie 1880, des écoles pratiques de commerce et d'industrie

(EPCI) à partir du début de la décennie suivante et des cours professionnels au début du 20^{ème} siècle.

- 2) La double vision qui résulte de la double tutelle se retrouve un peu aujourd'hui sur le plan institutionnel au travers de la distinction au sein de l'enseignement technique entre les filières professionnelles et les filières technologiques.

- Comme le notent L. Heurdier et A. Prost dans leur récent livre consacré aux politiques de l'éducation en France (La Documentation française, 2014), « la modernisation de l'enseignement secondaire, envisagée par Jules Simon en 1872, s'ouvre en 1880, avec un nouveau plan d'études, qui repousse de la 8^e à la 6^e l'enseignement du latin, et de la 6^e à la 4^e celui du grec ». Notons que J. Simon, qui fut ministre de l'instruction publique du Gouvernement de la Défense nationale pendant la guerre de 1870, commence ainsi son livre sur l'école : « le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple ; s'il ne l'est pas aujourd'hui, il le sera demain ».

- Le 21 décembre 1880, une loi, dite "loi Camille Sée", fait abandonner aux établissements secondaires féminins la spécificité que leur avait donnée Victor Duruy, pour rapprocher leurs matières et leurs programmes de celles et ceux des EPS pour garçons (le rapprochement sera achevé en 1925). Notons que le premier « lycée de jeunes filles » ouvre en 1881 à Montpellier (c'est l'actuel « lycée Georges Clémenceau ») et qu'Octave Gréard fait paraître en 1883 un livre sur « L'enseignement secondaire des filles ». Mais aussi que jusqu'au début du 20^{ème} siècle les programmes d'enseignement ne sont pas les mêmes que dans les lycées de garçons et que les études, sauf exception, ne conduisent pas au baccalauréat mais au diplôme d'études secondaires ou au brevet supérieur : il faudra attendre le décret Bérard de mars 1924 pour que les jeunes filles puissent se présenter normalement au baccalauréat, et donc entrer dans l'enseignement supérieur.

- Les décret et arrêté du 15 janvier 1881 fixent le statut et les contenus d'enseignement des EPS et des classes annexées aux écoles primaires - les cours complémentaires (CC).

- Le décret du 9 juillet 1881 vient compléter la loi de 1880 en créant, par transformation de quelques écoles primaires supérieures à sections professionnelles, les premières et fameuses écoles nationales professionnelles - **ENP** - (3 sont ouvertes dans les années 1886 et 1887 - à Vierzon, Armentières et Voiron- et 3 autres par la suite). Sociologiquement parlant, les ENP recrutent leurs élèves dans des catégories socioprofessionnelles plus favorisées que celles des EPS et futures Écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI). Les ENP doivent servir de modèles aux sections professionnelles des EPS. Elles recrutent dans un rayon régional par concours national et préparent près de la moitié de leurs élèves au concours d'entrée dans les écoles d'arts et métiers ; elles délivrent un brevet spécifique, réglementé en 1898. La formation générale y est plus poussée que dans les écoles pratiques et un décret de février 1903 précise que "*les ENP ont pour but de former des ouvriers instruits, aptes à devenir contremaîtres et chefs d'ateliers.*" Les ENP préparent au baccalauréat technique dès 1946 : c'est en effet de cette année-là que date la subdivision du baccalauréat en plusieurs séries dont une technique pour la première comme pour la deuxième partie. Profitons-en pour rappeler que le baccalauréat a été créé le 17 mars 1808, qu'en 1821 a été introduit un baccalauréat ès-sciences, qu'en 1874 le baccalauréat ès-lettres a été scindé en deux parties, avec des épreuves à la fin de la classe de première et l'autre en fin de classe terminale.

« Un des orgueils de l'Enseignement technique c'est d'avoir des Écoles Nationales Professionnelles d'une type parfaitement défini et équilibré, dans lesquelles les cultures générale et technique sont parfaitement associées » (H. Luc)

- En application de ces textes et sous la pression de saint-simoniens naît dans ces années 1880 l'enseignement technique féminin public : des écoles professionnelles féminines sont ouvertes à Paris dans les rues Fondary, Bourret, Ganneron et de Poitou. Mais Elisa Lemonnier (1805-

1865) avait devancé ce mouvement en créant en 1862 la Société pour l'enseignement professionnel des femmes et en ouvrant à Paris la première de ses écoles pour jeunes filles, privée et laïque, avec des sections de couture et de commerce ; une autre à Lyon en 1879 qui s'appelait "École La Martinière de jeunes filles" et complétait l'école La Martinière créée en 1826 pour offrir gratuitement aux garçons du peuple les enseignements "spécialement appropriés aux nécessités de leur profession" et fondés sur une pédagogie active au sein d'ateliers installés au sein même de l'école.... Les établissements d'Elisa Lemonnier seront repris par l'État en 1907.

- En novembre 1881, création de l'École des Hautes Études Commerciales (**HEC**). C'est d'ailleurs sous la III^e République que se créent les principaux établissements d'enseignement supérieur commercial, même si c'est en 1818 que la première école supérieure de commerce est créée à Paris (soulignons à propos de cette école qu'elle pratique dès le départ une pédagogie active en faisant de la "pratique simulée").

- En 1882, loi du 28 mars - dite loi scolaire de Jules Ferry car elle est signée du ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts Jules Ferry (et du Président de la République Jules Grévy) - sur l'enseignement primaire obligatoire - et laïque, préparée par F. Buisson. « En ce qui concerne l'obligation, le texte ne fait que consacrer une série d'efforts qui ont déjà largement porté leurs fruits, même s'il reste encore, en 1878, environ 600 000 enfants non scolarisés. La loi vise les enfants des deux sexes, de six à treize ans. Elle encadre les possibilités d'absence et prévoit un système gradué de sanctions en cas de manquements répétés et injustifiés. Enfin, elle ouvre la possibilité d'inscrire les enfants dans des établissements privés ou de leur faire donner une instruction à domicile. La scolarité est couronnée par un certificat d'études, ou validée par des examens annuels pour les enfants éduqués dans leur famille. C'est en matière de laïcité que le texte se montre plus innovant, en supprimant l'enseignement de la morale religieuse au profit d'une « instruction morale et civique ». Il s'agit d'affirmer la neutralité de l'Etat dans le domaine religieux et de séparer la sphère publique de la sphère privée, dans lequel la religion peut trouver sa place. A cet effet, un jour par semaine est réservé, en sus du dimanche, à l'enseignement éventuel du catéchisme » (Site Internet du Sénat).

Notons que cette loi permet malgré tout des sorties précoces avant 13 ans quand les élèves sont titulaires du Certificat d'études, qu'ils peuvent passer dès lors qu'ils ont 11 ans dans l'année civile. Il faudra attendre la loi du 11 janvier 1910, dite loi Buisson, pour qu'aucune sortie ne soit possible avant 12 ans. Cette loi a joué un rôle non négligeable dans la prise de conscience de la nécessité de l'orientation. Néanmoins, cette nécessité sera surtout ressentie dans les villes, pour les garçons et au sein des familles ouvrières. Et elle devient de plus en plus nette au fur et à mesure que les besoins en main-d'œuvre qualifiée sont satisfaits de moins en moins bien par l'apprentissage et par l'enseignement technique.

Dès son article 1^{er}, la loi du 28 mars précise : « L'enseignement primaire comprend : l'instruction morale et civique ; la lecture et l'écriture ; la langue et les éléments de la littérature française ; la géographie, particulièrement celle de la France ; l'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ; quelques notions usuelles de droit et d'économie politique ; les éléments des sciences naturelles physiques et mathématiques ; leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers ; les éléments du dessin, du modelage et de la musique ; la gymnastique ; pour les garçons, les exercices militaires ; pour les filles, les travaux à l'aiguille ». Et dans son article 6 : « Il est institué un certificat d'études primaires ; il est décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans ».

Concernant le travail manuel, un débat, qui peut être considéré comme permanent si on le transpose à l'ensemble de l'enseignement technique, oppose deux façons de doser éducation générale et formation professionnelle, école et atelier, technologie générale et technologie

professionnelle. En décembre 1879, Paul Bert, qui est le rapporteur du projet de loi à la Chambre des députés, défend le travail manuel comme matière obligatoire et comme l'écrit dans son rapport Claude Anthime Corbon en 1880, « la commission plénière s'est demandé d'abord si l'introduction du travail manuel dans l'école primaire devait être considéré comme un premier degré d'enseignement professionnel ou comme le complément nécessaire d'une éducation rationnelle. Elle s'est prononcée fermement pour cette seconde manière de voir. (...) Oui, on s'est comporté jusqu'à ce jour, dans l'enseignement, comme si il n'était pas vrai que le bras fût l'indispensable auxiliaire de l'esprit et du cœur ; comme si la main, l'esprit et le cœur étaient insolidaires, et, conséquemment, comme si on pouvait se dispenser de mener de front la culture des trois ordres de facultés. De là une éducation boiteuse, faussée en son principe, qui rend tant de gens incapables de faire œuvre de leurs mains ». Comme l'écrit Pascale Rougier-Pintiaux (Revue française de sociologie, 1988), l'enseignement de travail manuel « n'avait pas pour but de constituer un premier degré d'enseignement professionnel en développant dès l'école primaire l'aptitude de l'élève à une activité particulière mais, dégagé de toute préoccupation professionnelle, il devait développer chez l'élève l'habileté manuelle à tous les métiers, préparant en quelque sorte l'entrée à l'école manuelle d'apprentissage, que la loi du 20 novembre 1880 venait de mettre au nombre des écoles primaires publiques. L'introduction de cet enseignement à l'école primaire s'inscrit en effet dans un vaste projet d'organisation d'un enseignement professionnel à l'intention des enfants des classes populaires, défendu par les républicains, qui marqua si profondément le développement de l'enseignement technique en France et dont la création à Vierzon, par le décret du 9 juillet 1881, de la première école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement préparatoire à l'apprentissage devait servir de modèle ».

- Également en 1881 et en 1882, un début de réforme de l'enseignement secondaire spécial (ESS) va transformer progressivement celui-ci en un enseignement secondaire moderne en lui faisant perdre petit-à-petit son caractère préprofessionnel et en en faisant un vecteur de développement scolaire puisque, grâce à lui, le ministre René Goblet espère doubler les effectifs globaux de l'enseignement secondaire : *"Il nous faut au point de vue de l'instruction une classe moyenne plus nombreuse... ces commerçants, ces industriels, ces agriculteurs, nous les voulons instruits, éclairés sur toutes choses."* (Discours, août 1885).

- Toujours en 1881, par une loi du 16 juin, l'une des « lois Ferry » auxquelles Ferdinand Buisson contribuera puissamment est posé le principe de la gratuité de l'enseignement primaire public (c'est par la loi du 31 mai 1933 que le principe de gratuité sera étendu à l'enseignement secondaire). C'est cette fin de 19^{ème} siècle que commence à pointer la question de la démocratisation de l'enseignement même si ce terme n'apparaît qu'après la 1^{ère} guerre mondiale.

- En septembre 1886, tenue à Bordeaux du 1^{er} « Congrès international ayant pour objet l'enseignement technique, commercial et industriel », sous le haut patronage des Ministres français du Commerce et de l'Industrie et de l'Instruction publique.

- Le 30 octobre 1886 est promulguée la « loi organique de l'enseignement primaire » du ministre de l'Instruction publique René Goblet (Ferdinand Buisson est le Directeur de l'enseignement primaire). Cette loi marque la naissance de « l'ère du primaire » puisqu'elle donne à l'enseignement primaire un statut juridique unique et une structure institutionnelle homogène : comme le précise son premier article, l'enseignement primaire se compose de quatre sous-ensembles : les écoles maternelles et les classes enfantines, les écoles primaires élémentaires, les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires, et les écoles manuelles d'apprentissage (et l'article 8 réaffirme qu'il « ne peut être reçu dans ces classes d'élèves des deux sexes »). Le 18 janvier 1887 est publié un décret qui précise la loi pour mieux structurer l'enseignement primaire et mieux assurer le développement de

l'enseignement primaire supérieur. L'école maternelle accueille les enfants de 2 à 6 ans. L'école primaire élémentaire s'adresse aux enfants de 6 à 13 ans, comporte trois cours, le cours élémentaire, le cours intermédiaire et le cours supérieur à l'issue duquel est passé l'examen du certificat d'études primaires (qui reste inaccessible à la majorité des élèves). L'enseignement primaire supérieur fait suite au cours supérieur de l'école primaire, dure 3 années et se termine avec le certificat de fin d'études primaires supérieures. Les cours complémentaires (C.C.) proposent aux élèves des révisions et des approfondissements de ce qui a été étudié dans le cours supérieur et éventuellement des contenus d'enseignement traités dans les écoles primaires supérieures (E.P.S.) ; ils sont annexés à des écoles élémentaires et placés sous la même direction alors que les EPS sont des établissements distincts. En définitive, l'enseignement primaire s'adresse aux enfants des couches sociales populaires, l'enseignement primaire supérieur à la « classe moyenne », dont les enfants d'enseignants, et l'enseignement secondaire aux classes sociales favorisées pour former les élites de la Nation. D'ailleurs, une véritable concurrence se déclare entre les écoles primaires supérieures et les établissements d'enseignement secondaire pour accueillir les enfants de la classe moyenne, très souvent à l'avantage des premières au point que certains des seconds voient leur existence menacée. Cette concurrence, qui se manifeste à la fois au niveau des chefs d'établissements et à celui des maîtres, se traduit aussi par une sorte de mépris qu'affichent de plus en plus les maîtres du secondaire pour leurs collègues du primaire supérieur et pour leurs méthodes. On peut voir là des raisons historiques aux différences d'image et de statut social qui existeront jusqu'à nos jours entre les professeurs de l'enseignement technique et ceux de l'enseignement général.

- Le décret du 18 janvier 1887, dans son article 29, précise que l'instruction élémentaire comprend l'enseignement moral et civique ; la lecture et l'écriture ; la langue française ; le calcul et le système métrique ; l'histoire et la géographie, spécialement de la France ; les leçons de choses et les premières notions scientifiques, principalement dans leurs applications à l'agriculture ; les éléments du dessin, du chant et du travail manuel (travaux d'aiguille dans les écoles de filles), et les exercices gymnastiques et militaires. Le travail manuel doit « préparer les enfants à l'usage des outils des principaux métiers ». C'est également ce décret qui définit les enseignements aussi bien pour les écoles maternelles et les classes enfantines que, et c'est la première fois, pour l'EPS.

Le programme pour l'EPS sera remanié en 1893 et par le décret du 26 juillet 1909 qui prévoit :
1° des matières d'enseignement communes à tous les élèves : morale, instruction civique ; langue française et lecture des belles œuvres littéraires ; langues vivantes ; histoire nationale et notions d'histoire générale ; géographie de la France et des colonies et notions générales de géographie ; arithmétique appliquée ; calcul rapide ; algèbre et géométrie ; notions de chimie et sciences physiques et naturelles ; notions pratiques d'hygiène ; écriture ; dessin et modelage ; chant ; gymnastique, et, pour les garçons, exercices de préparation militaire ; —
2° des matières spéciales, variant selon les sections : notions élémentaires d'économie politique et de droit civil ; enseignements théoriques et pratiques en vue de l'industrie, du commerce et de l'agriculture, tels que mécanique, technologie, chimie industrielle, électricité industrielle ; agriculture théorique, chimie agricole ; marchandises, transports et douanes ; sténographie et dactylographie ; comptabilité usuelle, tenue des livres (bureau commercial) ; dessin géométrique, dessin d'art, modelage ; — pour les garçons, travaux d'atelier, de laboratoire, d'agriculture et d'horticulture ; pour les filles, les soins aux enfants du premier âge, les travaux de ménage ; la lingerie (confection, blanchissage et repassage), le vêtement (coupe, couture et entretien), la cuisine, le soin des appartements, le jardin, la ferme.

- Le 26 septembre 1888, création de l'Inspection de l'enseignement technique.

- En juillet 1889, 2^{ème} session du Congrès international de l'enseignement technique, commercial et industriel ; à Paris (Une autre session de ce Congrès aura lieu en septembre 1895). À cette occasion est proposée une définition de l'enseignement technique : « L'enseignement technique, pris dans son acception la plus large, a pour objet l'étude des arts et des sciences en vue de leur application à une profession déterminée. Il suit la variété des professions elles-mêmes, et ses degrés s'échelonnent selon le but qu'il poursuit. Il peut

comprendre deux parties distinctes, l'une théorique, l'autre pratique et faisant appel aux exercices manuels ; à cette dernière ressortit plus particulièrement l'apprentissage. Le Congrès (...) émet le vœu que, dorénavant, dans le langage international, les mots *enseignement technique*, lorsqu'ils ne suivent d'aucun épithète, désignent l'ensemble des deux enseignements industriel et commercial ».

Par ailleurs, ce Congrès confirme une tendance assez générale en cette décennie 1880 qui se termine : il encourage les travaux manuels à l'école primaire. C'est ce que fait Ferdinand Buisson sous l'autorité de Jules Ferry, et l'Émile de Rousseau (1762) n'est pas loin. Pour les jeunes de 12 à 14 ans, les voies du préapprentissage - comme prolongation de la scolarité obligatoire - et de la préorientation sont ainsi ouvertes.

- En 1890, une instruction produite par le Ministère le 15 juillet est très explicite sur les valeurs qui dominent dans l'enseignement français de cette époque : « La vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, doit avoir constamment présente à l'esprit, c'est se donner par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure. Par-delà les objets et les exercices quotidiens de la classe, c'est à l'esprit, c'est à l'âme même de ses élèves qu'il doit viser, par-delà les sanctions prochaines que fournissent à son enseignement les examens et les concours, sanctions si souvent hasardeuses et illusives, c'est la grande et décisive épreuve de la vie qu'il doit préparer. C'est là en définitive que la valeur des leçons reçues au lycée se démontrera par l'effet. Les études classiques en un mot, comme on l'a dit souvent, n'ont d'autre but que de contribuer, pour leur part, à former des hommes. C'est la tâche que leur assigne ce nom même d'humanités qu'elles revendiquent à juste titre. Qu'elles perdent de vue cette fin suprême, elles dégèneront insensiblement en une scolastique aussi puérile que pédantesque. C'est dans la fidélité à leur idéal qu'est leur dignité, leur justification et leur sauvegarde ». Comme le commente François Baluteau, de l'Université Lyon 2, « La formation de l'esprit, voulue dans le lycée, ne correspond ni par les contenus, ni par les méthodes à ce qui est appliqué dans le primaire. Dans le secondaire, ce sont des savoirs abstraits détachés du concret, de la matière parce que l'on considère au contraire, comme le précise J.-Y Château, que les qualités intellectuelles et morales s'épanouissent au contact direct des concepts, du savoir abstrait, des "grandes œuvres". La démarche pédagogique écarte naturellement tout détour par l'expérience concrète et privilégie la fréquentation répétée des "pensées les plus hautes" afin de réussir une "imprégnation lente". Par les buts, les contenus et la méthode, l'enseignement secondaire français minore les réalités matérielles. (...) Le retrait de l'enseignement professionnel résulte ainsi de la priorité accordée à la formation intellectuelle et morale ». Même le plan Langevin-Wallon (1947), dont l'objectif est de démocratiser l'enseignement, défendra la prédominance de la culture générale : « La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare. (...) Dans un État démocratique, où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien ».

- Décret du 8 avril 1890 : un baccalauréat unique, appelé baccalauréat de l'enseignement secondaire classique, mais avec deux mentions, lettres-philosophie et lettres-mathématiques, se substitue aux 2 baccalauréats ès lettres et ès sciences.

- Également en 1890 est diffusée une circulaire, la première du genre, sur ce que l'on appelle aujourd'hui « les procédures d'orientation », en l'occurrence pour le passage dans la classe supérieure en lycée.

- En 1891, l'enseignement secondaire spécial de Victor Duruy est remplacé par un enseignement "moderne" qui privilégie la théorie au détriment de la pratique. Car le ministre Léon Bourgeois pense que pratique et professionnel s'opposent à culturel : "Il y avait là deux

éléments contradictoires... à savoir que cet enseignement pouvait être à la fois un enseignement pratique... et d'autre part qu'il était possible de pénétrer cet enseignement pratique des lumières de l'enseignement général" (Discours, juin 1890).

Une preuve supplémentaire de cette volonté d'uniformiser l'enseignement secondaire se trouve dans la réforme du baccalauréat avec, d'un côté le seul baccalauréat classique et de l'autre le baccalauréat de l'enseignement moderne.

Remarques :

- Après les grandes lois de la décennie 1880, l'école entre dans une « ère de stabilité » sur le plan institutionnel. Les grandes questions qui vont alimenter la période suivante concerneront plutôt la question religieuse et le problème de la laïcité. Cela permet de comprendre d'une part que le début du siècle suivant verra un conflit important entre l'enseignement public et l'enseignement privé et d'autre part que la généralisation de l'enseignement primaire répond tout autant à des objectifs idéologiques (propager dans tous les milieux les valeurs de la République) et politiques (réduire l'influence des notables et de la bourgeoisie), qu'à l'objectif de formation.
- Dans ce dernier quart du XIX^{ème} siècle s'affirme, dans l'ESS puis dans l'enseignement secondaire moderne, l'enseignement de l'économie politique, y compris dans ses aspects les plus analytiques et même théoriques comme le prouve par exemple le manuel de P. Boitel paru en 1896. Cela au point qu'Émile Levasseur, président de la Société d'économie politique et de la statistique en France présente à deux reprises, en 1883 et en 1892, la situation de l'enseignement de l'économie politique et de la statistique à tous les niveaux d'enseignement ; lequel E. Levasseur n'est autre que le successeur de J.-B. Say à la chaire d'économie au CNAM...

Les débuts de l'enseignement technique, au travers de la loi de 1880, sont donc difficiles, d'autant plus qu'ils sont marqués par l'opposition entre le Ministère du Commerce et de l'Industrie dont dépendent les filières professionnelles et celui de l'Instruction publique : le rattachement à celui-ci ne se fera qu'en 1920 (un projet de loi de 1887 proposait de fixer les responsabilités de chacun des deux ministères mais il n'a pas été retenu par le Conseil supérieur de l'enseignement technique ; et un décret de mars 1888 avait placé les écoles manuelles d'apprentissage sous le régime du condominium, de la double tutelle ministérielle, mais cette législation s'avérera d'application très difficile à cause de la rivalité des deux ministères). Si l'enseignement technique est confronté à ces difficultés institutionnelles, il se trouve en définitive conforté dans ses principes et dans ses méthodes par les apports des pédagogues partisans de l'Éducation nouvelle et de systèmes pédagogiques qui privilégient la pédagogie active et tout ce qui suscite des situations concrètes où l'élève élabore des habiletés utiles à l'action, dans le but de faciliter le nécessaire "*effort de transfert du travail de la main au travail de l'esprit*" (G. Swanson-1985), spécialement aux enfants qui ont plus de difficultés que les autres à accéder à la pensée abstraite.

- En janvier 1891 est créé le Conseil Supérieur du Travail (en quelque sorte l'ancêtre du Conseil économie et social) ; qui veut créer, dès sa séance du 28 février l'Office du travail pour rassembler les statistiques qui concernent le monde du travail, ce que feront la loi du 20 juillet et le décret du 19 août. Le Conseil supérieur du travail commencera à réfléchir à la question de l'apprentissage en 1902.

- En 1892, le gouvernement et le Parlement confient l'enseignement technique au Ministère du commerce, ce qui simplifie le dispositif institutionnel mis en place en 1880 mais ne calme pas pour autant le conflit entre les Ministères du Commerce et de l'Instruction publique, avec

tout son arrière-plan politique. Les deux ministères restent en rivalité : ils se livrent à une chasse aux crédits budgétaires pour mieux se livrer à une surenchère des subventions et tentent d'étendre sur le terrain leur propre réseau d'établissements. On peut estimer que la période entre 1892 et 1902 est plutôt favorable au Ministère du commerce et qu'à partir du début du 20^{ème} siècle on assiste à un retournement de situation.

- Avec la loi de finances de janvier 1892, les EPS à sections professionnelles deviennent les Écoles pratiques de Commerce et d'Industrie - **EPCI** - (Un décret de juillet 1921 précise les conditions de création et les modalités d'organisation des EPCI ; ces établissements conduisent les élèves initialement au certificat d'études pratiques industrielles ou commerciales puis au Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) créé en 1911, et encore plus tard au Brevet d'enseignement industriel ou commercial (BEI-BEC). Précisons en exemple que le programme de la section commerciale comporte, à côté de l'enseignement général, de la comptabilité, de la correspondance commerciale, de l'écriture, de la sténographie, de la géographie commerciale, de la législation, de l'économie politique et de l'anglais. Il y a pour toutes les disciplines un programme-type mais plus directif pour les enseignements généraux que pour les enseignements techniques où une marge de liberté est laissée pour tenir compte des besoins locaux. Par ailleurs, le déroulement de la scolarité prévoit sur trois années une professionnalisation croissante de la formation.

L'entrée dans les EPCI, ENP et EP (écoles professionnelles de Paris, qui correspondent à des EPCI) se fait à 12 ans révolus, après un examen ou concours d'entrée. Alors que les EPS ne constituent qu'une simple préparation à l'apprentissage, les EPCI sont appelées à "*former des employés du commerce, des contremaîtres et des ouvriers aptes à être immédiatement utilisés au comptoir ou à l'atelier*" (décret de février 1893), d'où en particulier la présence en leur sein d'ateliers pour l'enseignement pratique. Et dans la circulaire du 20 juin 1893, le Ministre du Commerce Louis Terrier précisait aux préfets : "*Chaque jour... la lutte commerciale entre les peuples devient plus ardente et la difficulté des affaires grande. L'industrie a subi une transformation profonde : tout est sacrifié au but à atteindre, qui est de produire vite et à bon marché et par suite de la division du travail et de l'emploi de la machine, l'apprentissage à l'atelier n'existe plus guère aujourd'hui qu'à l'état d'exception. Jamais cependant, en raison des changements fréquents qui doivent être apportés dans l'outillage, n'a été plus clairement démontrée la nécessité de posséder des ouvriers ayant des connaissances théoriques suffisantes et rompus à la pratique de l'atelier (...) et il est devenu indispensable de mettre à la disposition de nos commerçants des auxiliaires bien préparés et de fournir à nos industriels des ouvriers d'élite ; c'est à l'école pratique qu'il appartient de remplir cette tâche*".

- Toujours en 1892, la loi du 2 novembre, consacrée au « travail des enfants, des filles et de femmes dans les établissements industriels » prévoit dans son article 25 la création « dans chaque département de comités de patronage ayant pour objet : 1° la protection des apprentis et des enfants employés dans l'industrie ; 2° le développement de leur instruction professionnelle ». Cette loi va se traduire surtout à partir des années 1910 par de nombreuses initiatives locales, notamment de la Ligue pour l'Enseignement, laquelle est à l'origine de la création d'un service d'orientation professionnelle dans le 16^{ème} arrondissement de Paris.

Les comités de patronage organisent également des conférences d'information sur les professions et métiers, tiennent des permanences et certains éditent des bulletins ou des guides.

- En janvier 1893, en réaction à la création des EPCI, une nouvelle réglementation des EPS distingue les sections générale, agricole, industrielle, commerciale ; et les années suivantes verront un rapprochement de la section générale des premières années de l'enseignement secondaire.

- En juillet 1894, création à HEC d'une section pour la formation de professeurs de

l'enseignement technique commercial. En juin 1891 avait été créée à l'école des arts et métiers de Châlons-sur-Marne une section similaire pour la formation des professeurs de l'enseignement technique industriel. Les deux sections préfigurent la création de l'école nationale de l'enseignement technique en octobre 1912.

- En 1895, création de la Direction de l'Enseignement technique au sein du ministère du Commerce.

- En 1898, création de la première université populaire en France, la « Coopération des idées » avec sa revue d'éducation sociale, sous l'impulsion de l'ouvrier sculpteur sur bois Georges Deherme et d'autres ouvriers ; G. Deherme proposera l'année suivante la création d'une « société des universités populaires ».

- En 1899, Alexandre Millerand devient ministre du Commerce et donne une grande impulsion à l'enseignement technique dans ses diverses composantes : en particulier, ouverture de nouvelles écoles d'arts et métiers et de nombreuses EPCI.

Par ailleurs, une circulaire tente de favoriser le recrutement des élèves dans l'enseignement secondaire, pour atténuer la concurrence existant entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire évoquée plus haut. On va ainsi progressivement vers la fusion entre les deux ordres d'enseignement, ce qui ouvrira la voie à l'école unique, avec l'objectif de donner à tous les élèves la même éducation de base.

Par un arrêté du 9 décembre 1899, l'Inspection de l'enseignement technique est restructurée avec un inspecteur général, des inspecteurs spéciaux pour les EPCI, des inspecteurs régionaux et départementaux.

Note : Comme l'écrit J. Houssaye (École et vie active ; 1987), "*que l'on parle d'enseignement professionnel, d'enseignement spécial, d'enseignement industriel, d'enseignement primaire supérieur, rien n'y fait : la dévalorisation est et reste un fait face au cursus classique. À l'aune de ce dernier, tous les autres sont inférieurs*". Peut-être parce que, comme le note F. Buisson dans son dictionnaire de pédagogie de 1887 à propos des écoles industrielles et des écoles d'apprentissage, "*nulle part encore on ne rencontre cette idée du travail manuel considéré comme agent éducatif ; abstraction faite de toute préoccupation utilitaire, de toute application directe à une profession spéciale...*". Sans doute aussi parce que, pour citer à nouveau J. Houssaye, "*la pédagogie traditionnelle est anti-technique. Ceci relève d'une mentalité aristocratique et intellectualiste (...). On répugne à former le producteur, même si on y consent. On essaye de racheter la tare professionnelle par la rédemption de la culture générale. (...) La situation est cependant critique : l'explosion scolaire remet en cause la hiérarchie sociale ; la société exige de plus en plus la transmission et l'approfondissement de savoirs techniques, utilitaires. (...) Et prétendre remédier à cette crise en se contentant de modifier les contenus de formation nous paraît insuffisant. C'est le paradigme de la pédagogie traditionnelle qui est à remettre en cause*".

Car la pédagogie traditionnelle se fonde sur un certain nombre de caractéristiques, encore dominantes dans notre système éducatif actuel. Elle est tout à la fois :

- *Magistrocentriste* : la pédagogie est centrée sur le maître - le "magister" - , l'instruction l'emporte sur l'éducation et la relation professeur-élève est impersonnelle, le cognitif y évince l'affectif.

- *Transmissive* : le maître est considéré comme le professionnel de l'enseignement, l'expert d'une discipline, et le principal sinon le seul dépositaire du savoir : l'efficacité de la pédagogie est directement liée à la compétence académique et au charisme personnel du professeur ; les représentations initiales des élèves, leurs conceptions personnelles et a fortiori leurs besoins et désirs propres sont ignorés.

- *Atomistique, pyramidale et uniforme* tout à la fois : les matières sont juxtaposées, chacune d'elles suit une progression qui amène à découper le savoir en une multitude d'éléments

souvent peu reliés les uns aux autres. En même temps, la pédagogie traditionnelle constitue un modèle, avec des instructions pédagogiques auxquelles tous les enseignants doivent se conformer : ce modèle est à la fois unique et normatif. Il s'agit en particulier de mettre les jeunes en contact avec les grandes réalisations de l'humanité et les chefs d'œuvre de la civilisation.

- *Pressive* : la pédagogie traditionnelle met l'accent et place son ressort principal dans l'appel à l'effort et à la compétition entre élèves. La mémorisation joue un rôle important et l'évaluation se résume pour le maître à "faire réciter sa leçon" à l'élève. Le premier exerce une autorité directe sur le second, ce que certains considèrent comme un apprentissage à l'obéissance et à la soumission devant ceux qui détiennent le pouvoir.

- *Centripète et close* : la pédagogie traditionnelle coupe l'école du monde extérieur (principe de la "sanctuarisation") et se concentre sur son ordre interne. *"C'est parce qu'elle est séparation qu'elle est préparation, mais elle n'a pas à être, au risque de se perdre, préparation immédiate à la société. (...) Elle prépare bien à la vie, au monde, mais par un savoir clos et dans une structure fermée qui << arme >> culturellement, intellectuellement, pour affronter le monde et le maîtriser, c'est-à-dire le rendre conforme aux modèles étudiés et contemplés à l'école. (...) La véritable raison de la séparation de l'école tient au type de culture qu'elle prétend y transmettre. Cette culture se veut avant tout gratuite. (...) Nous sommes là dans la tradition aristotélicienne. Tout ce qui a un caractère d'utilité pratique et matérielle est considéré comme servile et comme indigne d'un homme libre"*. (J. Houssaye). Cette conception est très prégnante puisqu'on la trouve par exemple chez L. Bourgeois (1851-1927), théoricien par ailleurs du radicalisme, pour qui, comme le relève A. Prost dans son histoire de l'enseignement en France, *"pratique et utilitaire s'opposent à culturel et désintéressé"*. Encore plus près de nous, la pédagogie traditionnelle trouve de talentueux défenseurs en Alain, Chateau, Durkheim, Gusdorf, etc.

Le XIX^{ème} siècle voit se développer deux courants critiques de la pédagogie traditionnelle, tous deux renouvelant complètement la vision du travail et de la formation professionnelle : l'éducation nouvelle d'une part et l'éducation socialiste d'autre part.

• La pédagogie traditionnelle est un apprentissage au métier ... d'homme, ce qui révèle une conception relativement pessimiste de l'enfant, elle-même produit de la sécularisation des conceptions religieuses, monastique et jésuite, pour lesquelles l'enfant est non seulement un adulte en réduction et non un enfant en tant que tel -il convient donc d'anticiper l'adulte en redressant l'enfant- mais aussi il est d'une nature "mauvaise" qu'il faut rectifier dans un monde protégé par une discipline sévère. Cette conception négative s'inscrit d'ailleurs dans l'histoire de l'enfance, découlant elle-même de l'évolution de des classes sociales, des modes de vie, des mentalités et des mœurs : *"À cet égard, l'œuvre de Philippe Ariès est une référence majeure. Dès ses premiers travaux publiés en 1948, il avait étendu l'approche démographique sur les populations françaises à l'interrogation sur les attitudes devant la vie et sur la place de l'enfant. La famille ancienne est "une institution sociale chargée d'assurer la continuité du patrimoine", elle est prolifique et peu attentive à l'enfant en tant que tel. La famille moderne, au contraire, est malthusienne et centrée sur l'enfant. Les changements profonds du régime démographique du début du XX^{ème} siècle (...) seraient ainsi expliqués par la généralisation d'un nouvel intérêt porté à l'enfant et, corrélativement, par une nouvelle place de l'enfant dans la famille."* (E. Plaisance et G. Vergnaud. Les sciences de l'éducation. La Découverte).

Cette évolution de la place de l'enfant explique en grande partie l'émergence à la fin du 19^{ème} siècle de l'éducation nouvelle qui crée selon les termes de E. Claparède "la révolution copernicienne de l'éducation". Celle-ci prend appui sur les écrits datant des 16^{ème} (Vivés et Montaigne), 17^{ème} (Comenius et Locke), et 18^{ème} siècles (Rousseau et Pestalozzi), qui mettent tous l'accent sur l'exaltation de la nature et de l'activité créatrice, sur la recherche du bonheur et de la jouissance du temps présent, sur la libération de l'individu, sur le refus de tout formalisme, ... O. Reboul résume les principes de l'éducation nouvelle ainsi : *"S'appuyer*

sur l'intérêt qui est à l'origine de toute initiative, sur la connaissance des besoins et des expériences de l'enfant, se reposer sur l'autodiscipline et la coopération" (La philosophie de l'éducation. 1971).

Parmi les pionniers de l'éducation nouvelle, citons en particulier Georg Kerschensteiner (1834-1932) et son "école du travail", John Dewey (1859-1952), créateur de l'école expérimentale de Chicago, Maria Montessori (1870-1952) pour les écoles maternelles, Ovide Decroly (1871-1932), créateur à Bruxelles de l'école de l'Ermitage, etc... D'autres mouvements éducatifs ont surgi depuis en prenant appui sur ces premières expériences et certains existent encore aujourd'hui, comme l'école Freinet et la pédagogie institutionnelle.

Soulignons ici que pour l'éducation nouvelle, la formation professionnelle a elle aussi une valeur éducative : Kerschensteiner en particulier défend la culture technique et insiste sur le rôle formateur et la dignité du travail. Dewey écrit encore plus nettement : *"L'école n'a pas d'autre fin que de servir la vie sociale (...) Nous pouvons projeter dans les écoles le type de société que nous souhaiterions réaliser"*. Un aspect important de l'éducation nouvelle est d'enseigner par l'action, de privilégier l'aspect activité (développement du "manualisme", autrement dit du travail manuel à l'école), et cela en dehors de toute vision utilitariste et de toute volonté trop précoce de professionnalisation. De ce point de vue, l'éducation nouvelle veut créer une école active, une école ouverte, à la vie et à l'expérience.

Mais concrètement, le développement au sein du système éducatif de filières "pratiques" qui privilégient les méthodes actives s'est souvent soldé par des échecs, qu'il s'agisse par exemple des classes de perfectionnement lancées par Binet en 1909 ou des classes de transition créées en 1959. Face à ces échecs, comme J. Houssaye, *"nous avons tendance à penser que la véritable raison est institutionnelle : on veut "réparer" la filière normale-traditionnelle par une pédagogie nouvelle tout en situant cette dernière dans une position institutionnelle initialement défavorisée. (...) Pédagogies traditionnelle et nouvelle révèlent deux logiques différentes, opposées même. (...) Il n'est pas question d'améliorer l'une par l'autre, de compenser les effets de la première par les bénéfiques de la seconde ; on ne peut que substituer l'une à l'autre, et ce pour l'ensemble du système scolaire (...). La pédagogie n'a pas de fonction réparatrice de l'institution. Tout se passe comme si l'on acceptait bien la conception de la formation professionnelle de l'éducation nouvelle, mais "à côté", pour "les autres", pour ceux qui échouent..."*.

- En ce qui concerne l'école socialiste, pour résumer, on peut dire que c'est l'école de l'usine en ce sens qu'elle met le travail productif au cœur du dispositif pédagogique. Sans remonter à Platon, on trouve naturellement les premiers fondements de l'école socialiste dans les thèses de nombreux "utopistes" comme, dès le 16^{ème} siècle, T. More (1478-1535), auteur de "L'utopie", T. Campanella (1568-1639) et sa "Cité du soleil", puis aux 18^{ème} et 19^{ème} siècles E. Cabet (1788-1856), auteur d'un "Voyage en Icarie", Ch. Fourier (1768-1830) et son fameux phalanstère, P.-J. Proudhon (1809-1865), père de l'anarchisme, le doctrinaire L.-A. Blanqui (1805-1881) et bien sûr, K. Marx et Lénine. Trois pédagogues de la première moitié du 20^{ème} siècle doivent être ici absolument mentionnés, d'autant plus que chacun représente une façon différente d'articuler école et production : Makarenko, le pédagogue officiel de l'école soviétique, chez qui il y a juxtaposition du travail productif, du travail scolaire et du travail culturel extra-scolaire, Pistrak chez qui il y a intégration au travers d'ateliers créés au sein de l'école et Blonskij chez qui l'école de la production devient carrément l'école à l'usine, vision extrême allant jusqu'à annoncer la mort de l'école.

Au **XX^e siècle**, avant la première guerre mondiale, l'enseignement technique est donc autonome et très attaché à la spécificité de son identité professionnelle.

Lors de l'Exposition universelle de 1900 qui se tient à Paris, la France est fière de présenter son nouvel enseignement technique.

- Malgré l'opposition farouche du Ministère de l'Instruction publique, la tutelle du Ministère du Commerce et de l'Industrie est étendue par la loi de finances de 1900 aux ENP et à leurs consœurs les écoles professionnelles de la Ville de Paris, avec pour finalité première de répondre aux besoins de l'économie : 80 % des horaires sont consacrés exclusivement à l'apprentissage professionnel du métier. Si bien qu'en 1900, tout l'enseignement technique est sous le contrôle du Ministère du Commerce et de l'Industrie, à l'exception toutefois des écoles spécifiques comme les Mines et les Ponts et Chaussées et surtout des sections techniques des EPS qui sont toujours sous la tutelle du Ministère de l'Instruction publique : ce ministère essaie de développer dans les EPS un esprit différent en insistant sur le fait qu'il s'agit d'écoles et non d'ateliers et que s'y trouvent des élèves et non des apprentis... De fait, les EPS opposent, malgré une absence d'ateliers bien équipés et des enseignants moins spécialisés, une forte concurrence aux EPCI (en 1908, on compte 221 EPS de garçons et 111 de filles face aux 60 EPCI, lesquelles EPCI connaissent de leur côté un franc succès puisque leur nombre passe de 10 en 1893 à 122 en 1941). Remarquons cependant que l'enseignement technique ne concerne, bien que sa progression soit régulière, qu'une part infime de son public potentiel si l'on rapporte les 45 000 élèves qu'il rassemble selon le rapport que fournit Cohendy en 1904 aux 875 000 employés et ouvriers que dénombre l'Office du travail dans son enquête de 1906 sur l'emploi dans le commerce, l'artisanat et l'industrie.

- L'apprentissage connaît de son côté en ce changement de siècle une période de forts débats, spécialement à propos de l'enseignement dual qui se développe en Allemagne. Une enquête est faite en 1901 par l'Office du travail qui montre qu'il y a une très forte majorité en faveur de cours professionnels obligatoires pour les apprentis de moins de 18 ans.

- En 1900, il y a environ 650 000 élèves qui ont 13 ans, l'âge théorique de fin de scolarité obligatoire. Parmi eux, 50 000 poursuivent des études, les autres ont un travail ou en cherchent un. Autrement dit, les élèves qui poursuivent leurs études constituent une minorité, et en plus, celle-ci est hétérogène.

A. Caroff distingue plusieurs groupes. « Un premier groupe fréquente les lycées et les collèges, dont l'enseignement est payant. On y entre vers dix ou onze ans. Pour certains, la sélection sociale s'opère dès l'entrée «en classe de onzième» rendue possible par l'existence de classes primaires de lycée, maintenues par Jules FERRY qui se borne à supprimer le latin de leur enseignement. Les meilleurs élèves des classes sociales défavorisées peuvent obtenir des bourses. Elles n'existent qu'en très petit nombre.

Un second groupe bénéficie du « secondaire du primaire » - l'enseignement primaire supérieur -représenté par les écoles primaires supérieures (E.P.S.) et par les cours complémentaires (C.C.). Cet enseignement, qui est gratuit, est accessible aux meilleurs élèves des familles ouvrières.

L'E.P.S., depuis la transformation de l'enseignement spécial en enseignement moderne dans le secondaire, trouve sa place et sa spécificité qui est de préparer de futurs fonctionnaires, employés de commerce, exploitants agricoles, cadres moyens de l'industrie par une poursuite d'études relativement courte (3 ans après une année de cours supérieur à l'école primaire), pouvant comporter dans certains cas une formation professionnelle. À la fin du 19^{ème} siècle, on estime que les débouchés professionnels des élèves étaient dans l'agriculture pour 11%, dans l'industrie pour 29%, le commerce pour 20%, les administrations diverses pour 11% et les écoles professionnelles pour 8% ; l'origine professionnelle des parents des élèves des EPS était pour 17% dans l'agriculture, pour 30% dans l'industrie, pour 23% dans le commerce et 17% dans des administrations diverses.

Le cours complémentaire, encore plus fortement articulé sur l'école primaire, conserve longtemps une formule très souple d'ouverture et d'organisation. Il permet de « pousser » les bons élèves jusqu'à l'entrée à l'école normale d'instituteurs, dont le concours finit par modeler ses programmes. La mise en place d'ateliers « bois et fer » réalise l'objectif de préapprentissage que souhaitait le législateur. D'abord limité à une année après le certificat d'études primaires, il passe progressivement à 2 et 3 ans. Il s'alignera par la suite sur la durée du « premier cycle ». Les plus importants CC ont quatre classes distinctes, les plus petits n'en ont qu'une seule où se trouvent les élèves de toutes les années. La spécificité des programmes et des diplômes de l'enseignement primaire supérieur (brevet élémentaire

- brevet supérieur) interdit pratiquement les passages dans l'enseignement secondaire. Aux environs de 1900, ses effectifs contrebalancent ceux du secondaire (100.000 pour chaque enseignement). Mais les effectifs du secondaire restent remarquablement stables, alors que l'expansion de l'enseignement primaire supérieur est rapide, sans pour autant s'ériger en concurrent. Le clivage sociologique est tel que chaque sous population secrète le système de formation qui correspond le mieux à ses besoins.

Le troisième groupe est constitué par les élèves de l'enseignement technique ».

- L'enseignement technique compte environ 20 000 élèves, sans compter 45 000 auditeurs de cours professionnels. Plus précisément, les statistiques sont les suivantes dans les années 1905 :

80 EPCI	: 11 510 élèves
7 ENP	: 1 475 "
15 EP de la Ville de Paris	: 3 350 "
Écoles privées	: 5 000 "

Ferdinand Buisson (1841-1932), directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896 et qui sera, cela vaut d'être mentionné, fondateur et premier titulaire en 1896 de la chaire de Sciences de l'Éducation à La Sorbonne et dont le successeur en 1902 sera Émile Durkheim (1858-1917), pense, contrairement aux positions défendues par Alexandre Millerand (1859-1943), que l'enseignement primaire supérieur (EPS) doit comprendre des enseignements professionnels obligatoires et il combat le rattachement des filières professionnelles au Ministère du Commerce dans la mesure où cela lui semble contraire à la double mission prioritaire morale et civique de l'instruction publique : pour lui, l'enseignement technique et professionnel doit être encadré par l'enseignement général comme dans les EPS et les cours complémentaires. En 1899, F. Buisson considère que la grande différence entre l'EPS et le secondaire est sociale et non pédagogique, ce qui l'amènera en 1910 à proposer qu'il y ait pour tous les élèves un seul et même enseignement primaire, ce qui signifie concrètement la suppression des petites classes des lycées et des collèges. Notons qu'il quitte La Sorbonne en 1902 pour entrer en politique en devenant parlementaire du parti radical et pour lui il existe deux classes sociales, ceux qui travaillent sans posséder et ceux qui possèdent sans travailler. Il aura le Prix Nobel de la paix en 1927 parce qu'il est non seulement engagé profondément pour l'école laïque mais il est aussi un pacifiste convaincu ; et notons aussi qu'après la Commune de Paris en 1871 il a rassemblé les enfants errants dans un orphelinat tenu au départ par sa mère puis à partir de 1880 par Paul Robin dont Philippe Meirieu aime vanter les mérites pédaogo-politiques.

- L'année 1902 enregistre la constitution de deux groupes qui traduisent l'opposition persistante entre ceux qui défendent l'Instruction publique et ceux qui défendent le Commerce et l'Industrie pour le pilotage de l'enseignement technique. On a en effet cette année-là d'un côté la constitution du « groupe de l'enseignement » à la Chambre des députés et de l'autre la naissance de l'AFDET.

Le groupe de l'enseignement à la Chambre est formé par le député socialiste Maximilien Carnaud, ancien instituteur et fondateur en 1899 du « Bulletin des instituteurs et institutrices de France ».

Suite au Congrès international de l'enseignement technique qui se tient en 1900 et du vote de la loi sur les associations en 1901, l'AFDET, - Association française pour le développement de l'enseignement technique - est créée le 25 juin 1902 pour défendre en particulier l'autonomie de l'enseignement technique par rapport à l'enseignement général, sous la tutelle du ministère du Commerce. Font partie de l'AFDET à sa fondation essentiellement des hauts fonctionnaires du ministère du Commerce - le premier président, Émile Maruejols, membre du Parti radical et alors ministre des Travaux publics, a été lui-même ministre du Commerce - , des industriels, des négociants et des anciens élèves des arts et métiers. Cette association,

toujours très vivante, est, comme cela a été écrit à l'occasion de son centenaire, « le lieu d'une véritable osmose entre les pouvoirs publics et la société civile ». D'ailleurs, ses premiers dirigeants sont à la fois des industriels, des représentants du monde enseignant et des hommes politiques, y compris de très illustres comme Édouard Herriot, ancien Président du Conseil et député-maire de Lyon, qui préside aux destinées de l'AFDET de 1931 à 1952.

Notons que c'est aussi en 1902 qu'a lieu une réforme de l'enseignement secondaire où l'enjeu essentiel concerne la place du latin, ce qui cache en réalité la critique contre l'Église que font les laïcs républicains. Cette réforme aboutit à une structure qui perdurera jusqu'aux années 1960 : on trouvera dorénavant dans les lycées en 6^{ème} et 5^{ème} deux sections, la classique avec latin et la moderne sans latin, en 4^{ème} et 3^{ème} une langue supplémentaire, soit le grec soit une langue vivante, et en 2^{de} et 1^{ère} la section latin-grec qui peut être scientifique.

- Au début du 20^{ème} siècle existe une forte compétition entre les EPS et les EPCI, traduction de la rivalité entre leurs ministères de tutelle ainsi qu'entre leurs partisans. L'AFDET semble être l'un des principaux soutiens du Ministère du Commerce (que certains estiment être à l'origine même de la création de l'Association). L'AFDET s'est ainsi très impliquée, notamment sous la Présidence du député Louis Modeste-Leroy, dans la campagne menée contre les EPS. Mais, comme beaucoup d'autres institutions (la Ligue de l'enseignement notamment) ou personnages influents (en particulier de nombreux députés radicaux), l'AFDET s'inquiète rapidement des dérives budgétaires qu'entraîne la rivalité entre les deux ministères.

- En 1902, refondation de l'enseignement secondaire suite à l'enquête parlementaire de 1898-1899 menée sous la direction d'Alexandre Ribot, Président de la Commission de l'enseignement de la Chambre des députés. Au cours du 3^{ème} quart du 19^{ème} siècle, l'enseignement secondaire connaît une crise d'identité et d'effectifs, malgré une succession de réformes d'ailleurs pas toujours cohérentes en 1872, 1880, 1884 et 1890, et marquée aussi par un débat sur les méthodes pédagogiques. Dans cette réforme, dite « réforme Leygues », du nom du ministre de l'Instruction publique, qui a pour but d'adapter l'enseignement secondaire au monde moderne, les études sont divisées en sections classiques et modernes mises en principe sur le même pied d'égalité : conformément au souhait de la Commission, Georges Leygues va dans le sens de l'unité de l'enseignement secondaire. La notion de communauté éducative est sous-jacente en ce sens qu'est soulignée l'importance du rôle du chef d'établissement et des enseignants dans la vie de l'établissement. Mais cette profonde réforme s'explique aussi par la crise de l'internat, qui pose notamment des problèmes d'équilibre financier, d'où la séparation financière de l'internat et de l'externat, avec en toile de fond la question du répétitorat.

- En 1904, lors du congrès national de la Ligue de l'enseignement à Amiens, madame A. Blanche-Schweig, Présidente fondatrice du Syndicat des femmes caissières, comptables et employées aux écritures et employées de commerce, fait adopter à l'unanimité un vœu en faveur de l'orientation professionnelle. De nombreux congrès exprimeront par la suite le même vœu, comme en octobre 1911, le 1^{er} congrès de l'apprentissage qui se tiendra à Roubaix : il prône « l'institution de comités chargés de l'orientation professionnelle et du développement de l'enseignement technique ».

- En 1905, suite au débat sur l'apprentissage signalé plus haut, le ministre de l'Instruction publique Fernand Dubief dépose un projet de loi proposant des cours professionnels obligatoires pour les jeunes de moins de 18 ans et organisant l'enseignement technique, industriel et commercial ; mais il n'est pas voté. Ce projet de loi a pour rapporteur Placide-Alexandre Astier. Le volumineux rapport d'Astier, officialisé en mars 1909, prévoit trois obligations, celle, pour les communes, de créer des cours professionnels, celle, pour les jeunes ouvriers, de les suivre et celle, pour les patrons, d'assurer leur fréquentation pendant le temps

de travail. À cause des nombreuses oppositions que ce projet de loi soulève, il faudra attendre 1919 pour retrouver le contenu de ce projet « Dubief-Astier » dans la loi dite « loi Astier » mais Astier ne verra pas le couronnement de ses efforts puisqu'il est mort en 1918.

- En 1906, le « rapport Cohendy » dresse un bilan très négatif de l'apprentissage. En effet, très peu d'apprentis ont un contrat et terminent leur formation, et les formations sont peu efficaces et peu ouvertes aux nouvelles technologies. 90% des apprentis ne suivent aucune formation dans les écoles et cours techniques.

De son côté, l'enseignement technique est comme aspiré par le haut et il est de surcroît mal vu à la fois par les syndicats ouvriers et par les patrons, les premiers craignant qu'il ne distraie les jeunes de leur milieu social et les seconds qu'il n'encourage la formation de contestataires. Si bien qu'au total près de 90% d'une classe d'âge entrent dans la vie active en ayant uniquement reçu une formation primaire...

Également en 1906, Clémenceau, Président du Conseil, autonomise le Ministère du Travail (et de la prévoyance sociale) en le détachant du Ministère du Commerce et de l'Industrie.

- En ces premières années du 20^{ème} siècle, des chefs d'entreprises créent des « ateliers-écoles » pour, conformément aux idées de la décennie 1880, apprendre aux élèves de 12-14 ans le maniement des outils usuels pour les préparer à un apprentissage spécifique quand ils auront 14 ans. Cette forme de préapprentissage sera aussi reprise dans les années 1920 par la Chambre de Commerce de Paris. Le 19 juin 1937 sera pris un décret pour réglementer l'ouverture des ateliers-écoles et pour préciser les conditions d'octroi de subventions publiques.

- Dans « Choosing a vocation », paru en 1909, Frank Parsons, considéré aux États-Unis comme le père du mouvement de l'orientation professionnelle, définit celle-ci comme « une procédure d'appariement entre un individu et un emploi ».

- En juillet 1909, réforme des EPS, qui doivent toutes obligatoirement créer (alors qu'auparavant ce n'était qu'une possibilité) des sections spéciales agricoles, industrielles, commerciales, ou ménagères. Institution d'un professorat de « sciences appliquées » à côté des professorats traditionnels de lettres et de sciences (une section préparatoire à ce nouveau professorat est créée à l'ENS de Saint-Cloud, avec un appel appuyé en direction des anciens élèves des arts et métiers pour prendre les postes d'enseignants ouverts ; signalons ici qu'une « section normale » avait été annexée en 1891 à l'École nationale des Arts et Métiers de Châlons).

Comme le notent J.-P. Birand et J.-M. Chapoulié (Les collèges du peuple. INRP), « Ainsi, le ministère de l'Instruction publique constituait progressivement un système d'enseignement technique imbriqué dans les enseignements primaire, primaire supérieur et supérieur, et qui - des cours professionnels et de préapprentissage aux instituts universitaires de sciences appliqués, en passant par les EPS réformées - concurrençait à différents niveaux le système d'enseignement technique du ministère du Commerce et pouvait attirer les élèves, les candidats potentiels et les anciens élèves de celui-ci ».

Remarquons que c'est dans ces 10 ou 15 premières années du 20^{ème} siècle que le Parlement, par des mesures budgétaires successives, réalise progressivement le rééquilibrage des conditions financières pour la création et le financement entre les EPS et les EPCI. Louis Modeste-Leroy est opposé aux mesures en faveur des EPS parce qu'il est de ceux qui souhaitent développer l'enseignement technique à l'écart de l'Instruction publique. Mais son successeur à la tête de l'AFDET, le député-maire radical de Tourcoing Gustave Dron souhaite que se développent les jumelages entre EPS et EPCI, mouvement qu'il a impulsé dans son département avec l'aide de l'Inspecteur général de l'enseignement technique Edmond Labbé. E. Labbé sera de 1920 à 1933 le premier directeur de l'enseignement technique rattaché au ministère de l'Instruction publique (Jean Zay dira de lui qu'il est « le vrai créateur de

l'enseignement technique »), et généralisera la formule du jumelage.

- En 1910, F. Buisson élabore un projet de réforme, non seulement scolaire mais même sociale.

Comme cela a déjà été précisé plus haut, ce projet se situe dans le même courant de pensée que celui que Carnaud a imaginé dans les années 1870, et que celui de Condorcet datant alors de plus d'un siècle. F. Buisson complète son projet de 1910 en 1911 et en 1913. Ce projet consiste en particulier à organiser l'école en 3 cycles : le 1^{er}, pour les élèves de 5 ou 6 ans à 10 ou 11 ans, constitue « l'école de l'égalité » ; le 2^{ème}, de 11 à 14 ans, également obligatoire pour tous, est différencié puisque bâti autour des EPS, des CC et des collèges ; le 3^{ème}, également ouvert à tous, serait consacré à l'enseignement professionnel, aussi bien pour les « professions libérales » avec les enseignements classiques que pour les métiers techniques avec des cours professionnels.

- C'est également en 1910 qu'est créé dans un arrondissement de Paris le premier service d'orientation professionnelle, à l'initiative d'un groupe de bénévoles et avec l'appui de la Ligue de l'enseignement.

Dans le livre qu'elle a publié en 1930, « Les premiers efforts d'organisation en France de l'orientation professionnelle », Madame Mathilde Piéron considère que ce service se donne pour but :

- « D'aider les familles à reconnaître et à déterminer les aptitudes de leurs enfants ;
- D'éclairer les parents sur les moyens de développer les aptitudes constatées ;
- De faciliter le *choix* du métier en rapport avec les dispositions que présentent les jeunes gens ;
- De fournir autant que possible les renseignements permettant de prévoir les conditions d'existence et les chances d'amélioration que présente la situation enviée ;
- D'indiquer les moyens de se perfectionner dans le métier *choisi* ou de poursuivre la carrière adoptée ;
- De recueillir les statistiques utiles à consulter pour éviter l'inconvénient de rechercher des situations où la concurrence soit par trop grande ;
- D'utiliser pour le placement proprement dit en faveur des enfants les relations offertes par les personnalités amies de l'école ».

Cette date de 1910 est donc importante pour tous ceux qui s'intéressent à l'orientation.

Et il n'est pas étonnant qu'en ce début de 20^{ème} siècle il y ait en ce qui concerne les évolutions de l'enseignement technique et de l'orientation une sorte de corrélation et même de concomitance. En effet, ces deux évolutions dépendent en grande partie des mêmes facteurs, à commencer par les effets de la révolution industrielle et du progrès technique.

Toujours en 1910, en septembre, tenue à Bruxelles du 1^{er} Congrès international de l'enseignement technique supérieur.

- En octobre 1911, suite à la proposition faite par Edmond Labbé lors du Congrès de l'apprentissage réuni à Roubaix en 1911, mise en place par le ministre du Commerce et de l'Industrie Maurice Couyba de Comités départementaux de l'enseignement technique, composé chacun de représentants de l'administration, des autorités locales et de la chambre de commerce, pour « étudier les mesures propres à favoriser les progrès de l'enseignement technique. C'est cette même année qu'est créé le Certificat de capacité professionnelle, c'est-à-dire le futur CAP.

- En 1912, création d'un corps d'inspecteurs bénévoles chargés de contrôler l'apprentissage ; création la même année (en date du 26 octobre) de l'École nationale de l'enseignement technique (ENET) pour la « formation des futurs professeurs des écoles pratiques et professionnelles ».

Concernant la formation des professeurs de l'enseignement technique, la loi de finances de 1912 décide le regroupement en une seule École Normale de l'Enseignement Technique des "sections normales" présentes dès les années 1890 dans l'École nationale des Arts et Métiers

de Châlons pour la préparation au professorat industriel-hommes, à HEC pour la préparation au professorat commercial-hommes et à l'école pratique de jeunes filles du Havre pour les professorats-femmes industriel et commercial. Cette école, qui prendra en 1932 le nom d'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET), s'installe dans les locaux de l'École nationale des Arts et Métiers de Paris en attendant des locaux qui lui soient propres. Elle prendra possession de ses nouveaux locaux... en 1956, à Cachan, d'où le nom actuel qu'elle a depuis 1987 : École normale supérieure de Cachan (ENS-Cachan). Comme il est noté plus loin, ont existé à côté de l'ENSET, depuis la Libération et pendant de longues années, six Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) pour assurer au départ la formation des professeurs des Centres d'Apprentissage.

Également en 1912, est publié la deuxième édition d'un livre de P.-A. Astier et I. Cuminal (Vice-Président du Sénat) paru initialement en 1909 sur « L'enseignement technique industriel et commercial en France et à l'étranger », aux éditions Dunod et Pinat. On y trouve en annexe une notice d'information professionnelle.

D'ailleurs, en décembre de cette année 1912, le Député Constant Verlot dépose une proposition de loi sur les cours professionnels et de perfectionnement, et, dans le rapport de présentation de cette proposition de loi, et pour la première fois au Parlement, est montrée l'importance de l'orientation professionnelle. En effet, ce rapport précise qu'il faut « donner aux familles des conseils et des directions en vue de l'orientation professionnelle. Cette propagande au sein des familles doit être faite 1 - Par des causeries aux élèves qui vont quitter l'école primaire où des industriels et des commerçants qualifiés viendront faire connaître aux enfants les aptitudes physiques et intellectuelles requises, les renseignements permettant de prévoir les conditions d'existence et les chances d'amélioration que présente la profession, etc. 2 - Par des monographies professionnelles qui éclaireront les familles. La collaboration des instituteurs, des industriels, des commerçants et des familles pourra donner d'heureux résultats : détermination de vocations, aider au recrutement des apprentis ».

- Par décret du 17 mai 1913, le ministère du Travail met en place une commission « chargée de préparer un programme d'études relatives à la physiologie du travail professionnel, aux conditions de l'existence, aux aptitudes professionnelles et à leur formation dans les familles ouvrières et paysannes ». Fait partie de cette commission Édouard Fuster, qui introduira l'orientation professionnelle dans son cours au Collège de France où il était titulaire de la chaire consacrée à la prévoyance et à l'assistance sociale. Une sous-commission est chargée de « l'adaptation de l'adolescent au travail et à l'apprentissage ». La circulaire précisant son objet indique : « L'adaptation de l'adolescent à la profession qu'il doit exercer répond aussi à l'une des principales préoccupations du moment. Comment se fait le choix de la profession ? Ce choix est-il en rapport avec les aptitudes physiques ou autres de l'enfant, son âge, etc. ? »

- En 1913 aussi, dans la collection « Encyclopédie parlementaire des sciences politiques et sociales », chez « H. Dunod et E. Pinat Éditeurs », Marc Réville fait paraître son ouvrage « Enseignement technique et apprentissage ».

- En 1914, l'AFDET commence à publier son mensuel « La formation professionnelle ».

- Avant la première guerre mondiale, l'enseignement technique, sous l'autorité du Ministère du Commerce et de l'Industrie, se compose en définitive de plusieurs niveaux :

- l'ET supérieur d'État, avec le CNAM, l'École centrale des Arts et Manufactures et l'ENSET ;

- l'ET supérieur privé reconnu par l'État, avec HEC, l'École supérieure pratique de Commerce et d'Industrie, et 12 écoles supérieures de commerce ;

- l'ET secondaire, avec 6 écoles nationales d'Arts et Métiers ;

- l'ET primaire, avec 5 écoles nationales professionnelles, 2 écoles nationales d'horlogerie

(Besançon et Cluses), 1 école nationale d'optique et de lunetterie (Morez) (le Lycée Fresnel de Paris date de 1972 après une histoire commencée en 1923), et 82 EPCI ;

- les écoles professionnelles de la ville de Paris (7 pour les garçons et 8 pour les filles) ; ou celle de La Martinière à Lyon.

S'ajoutent des écoles techniques privées, avec en particulier celles du groupe Pigier, créé en 1850 par un individu, Gervais Pigier, pour préparer aux métiers de la comptabilité, de la vente et du secrétariat., et celles créés par des chefs d'entreprises comme les Schneider au Creusot.

L'entre-deux-guerres constitue un tournant important pour l'enseignement technique parce qu'il prend alors sa personnalité et son essor pour atteindre sa maturité dans les années 1950. Cette période débouche sur la scolarisation pour les moyennes qualifications et l'alternance pour les masses ouvrières, et renforce en France l'attrance pour le modèle éducatif allemand.

Dans les années qui suivent la Grande Guerre, le débat sur l'école ne concerne pas seulement l'égalité devant l'instruction mais aussi la reconstitution des élites décimées. Ce débat engage de nombreux universitaires et hommes politiques. On peut citer parmi les organisations influentes à cette époque les Compagnons de l'Université nouvelle dont Édouard Herriot, alors très bien placé au parti radical, est l'un des tout premiers adhérents et la « Fédération Zoretti », du nom d'un universitaire socialiste qui dirige la section CGT de l'enseignement. Les premiers se préoccupent surtout de la formation de l'élite et sont donc amenés à défendre l'enseignement secondaire, s'appuyant certes sur un enseignement primaire unifié. Au contraire, le projet que Ludovic Zoretti expose dans les années 1918-1919, un peu dans le même esprit que celui de Buisson de 1910, s'intéresse davantage à l'ensemble du système ; il porte sur l'enseignement primaire supérieur une appréciation favorable. Comme l'écrivent J.-P. Briand et J.-M. Chapoulié, « les perspectives proposées par les Compagnons et par Zoretti définissent les deux pôles entre lesquels s'établiront, au cours des années suivantes, une sorte de compromis (...). La victoire du Cartel des gauches aux élections d'avril 1924, la nomination comme Président du Conseil d'Édouard Herriot et comme ministre de l'Instruction publique du sénateur radical François Albert, président en fonction de la Ligue de l'enseignement, marquèrent le début des premières - et modestes - réalisations ».

- Dans les derniers mois de la première guerre mondiale, sept jeunes officiers, réunis au château de Compiègne pour une période de repos, se sont autoproclamés "les Compagnons" et rédigent un vaste plan de réforme démocratique de l'École, sous le titre L'Université nouvelle, et ce sont les premiers à forger le projet d'une véritable école unique. Leur ouvrage allait devenir, jusqu'à la Libération et même après, une référence incontournable du processus de démocratisation de l'enseignement en France, y compris pour les auteurs du Plan Langevin-Wallon.

- 25 juillet 1919 : Dans le but de remédier à la crise structurelle de l'apprentissage en France, comme c'était déjà le cas des mesures prises juste avant la guerre, il y a surtout le vote ce jour-là de la fameuse **loi Astier** sur l'enseignement technique industriel et commercial, préparée avant la guerre de 1914. Dès l'article 1 du Titre 1^{er}, il est précisé que « l'enseignement technique, industriel et 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 ». Par rapport à la définition de l'enseignement technique donnée dans le texte d'origine de 1867, disparaît l'agriculture comme domaine d'application parce que l'enseignement agricole prend son autonomie et est introduite la dimension théorique « des sciences et des arts ou métiers » dans les contenus d'enseignement à cause de (ou plutôt grâce à) la nécessité d'augmenter le niveau de qualification des ouvriers et des employés.

Le titre 2 précise les « autorités préposées à l'enseignement technique ». On trouve le Conseil supérieur de l'enseignement technique, l'inspection de l'enseignement technique et les

comités départementaux et cantonaux de l'enseignement technique. Le titre 3 traite de la création, de l'administration et du personnel des écoles publiques d'enseignement technique qui peuvent être nationales, départementales ou communales, ainsi que de l'enseignement qui y est dispensé. Les établissements d'enseignement technique privé sont visés par le titre 4. Le titre 5 concerne les « cours professionnels » et de perfectionnement organisés pour les apprentis. Ils sont gratuits et obligatoires (obligation certes de fréquentation pour les apprentis - jusqu'à 18 ans - mais aussi obligation d'organisation pour les communes), et ils préparent en trois ans aux Certificats d'aptitude professionnelle (les CAP remplacent les Certificats de capacité professionnelle créés en 1911), préparés également dans les EPCI. Selon l'article 40, « la commission locale professionnelle examinera l'organisation, les programmes et le fonctionnement des cours professionnels existants et adressera son rapport au Comité départemental qui le transmettra au Ministre du Commerce et de l'Industrie ». Ces cours professionnels sont reconnus comme des établissements d'enseignement technique à part entière au même titre que les écoles techniques. Ce faisant, la loi Astier reprend la proposition qu'avait faite dès 1905 le Ministre du Commerce de l'époque, F. Dubief, à partir des résultats d'une enquête déjà mentionnée, lancée en 1901 par l'Office du travail sur les conditions de l'apprentissage. Mais la loi Astier n'oblige pas les employeurs à embaucher des apprentis et laisse aux communes le soin d'organiser les cours professionnels. Par ailleurs, ceux-ci sont financés par une taxe - la taxe d'apprentissage - de 0,2% sur la masse salariale, mais les entreprises peuvent être exonérées si elles assurent elles-mêmes ou subventionnent directement des cours : lors de sa première conférence sur l'apprentissage en 1925, le patronat français incite alors les entreprises à créer des organismes de formation pour échapper à la taxation.

La loi Astier est non seulement « la charte de l'enseignement technique » mais aussi la préfiguration des futurs dispositifs de formation professionnelle continue puisqu'elle prévoit la participation des entreprises au financement et qu'elle privilégie l'alternance.

- 1916-1920 : Durant cette période, l'enseignement primaire supérieur a encore le vent en poupe. Paul Lapie, alors directeur de l'enseignement primaire et collaborateur direct de Théodore Steeg, le ministre de l'Instruction publique, adresse une circulaire aux recteurs le 1/9/1917 dont un extrait est cité par Briand et Chapoulié : « Tous les jeunes gens, toutes les jeunes filles qui, sans pouvoir continuer leurs études jusqu'à la vingtième année comme les élèves de l'enseignement secondaire prolongé par l'enseignement supérieur, possèdent des aptitudes suffisantes pour les poursuivre utilement jusqu'à dix-huit ans et peuvent reculer jusqu'à cette date le moment de gagner leur vie, doivent trouver place dans nos écoles primaires supérieures ». Les deux auteurs des « Collèges du peuple » estiment que « cette politique de renforcement du primaire supérieur et de diversification de l'enseignement technique est certainement, en partie, un contrecoup du vote de la loi Astier, et constitue donc une réaction analogue à celle qu'avait suscitée la création du cadre des EPCI en 1892 ».

Mais à partir de 1920, le mouvement général de rapprochement entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire devient prédominant et irréversible. En effet, à cette époque s'opposent trois visions de l'école unique de base. Les uns défendent l'idée d'une école unique fondée sur un premier degré prolongé. D'autres considèrent au contraire qu'il ne faut pas toucher à l'enseignement secondaire et à sa capacité de former l'élite. D'autres enfin estiment qu'il faut distinguer deux cycles dans l'enseignement secondaire : le premier résulterait de la fusion de l'enseignement primaire supérieur avec les classes correspondantes du lycée, et le lycée serait réservé au second cycle. P. Lapie propose d'appeler « collèges » les établissements du premier cycle, avec les mêmes programmes et la fusion des corps enseignants. C'est cette dernière vision qui l'emportera.

1920 : Alexandre Millerand, alors Président du Conseil (et qui avait été de 1899 à 1902 ministre du Commerce et de l'Industrie et des Postes et Télégraphes), prend deux décisions : le transfert tant souhaité par beaucoup de la tutelle de l'enseignement technique au Ministère

de l'Instruction publique (et des Beaux-Arts), contrairement à la loi Astier qui opte pour le maintien dans le giron du Ministère du Commerce et de l'Industrie, et la création d'un Sous-secrétariat d'État à l'enseignement technique (La DET créée en 1895 devient dans le même temps une puissante DGET, direction générale de l'enseignement technique, dont les locaux restent au Ministère du Commerce et de l'Industrie, dont le directeur sera pendant 13 ans Edmond Labbé). Ces deux décisions créent semble-t-il un bon équilibre puisque la première lie l'enseignement technique à l'ensemble du système éducatif (l'enseignement technique devient ainsi un 4^{ème} ordre d'enseignement à côté du primaire, du secondaire et du supérieur), et la seconde permet d'en préserver malgré tout la spécificité ; il n'empêche que cette politique est fortement critiquée à la fois par le Sénat, par l'AFDET et par le lobby du ministère du Commerce et de l'Industrie qui estiment que cette nouvelle organisation se fait au détriment non seulement de l'autonomie de l'enseignement technique mais aussi et surtout de sa capacité à répondre de manière diversifiée aux besoins de l'économie par un affaiblissement de la formation professionnelle (remarquons ici que le Ministère de l'Instruction publique deviendra celui de l'Éducation nationale en 1932). A. Millerand essaie de calmer le jeu en assurant que l'Enseignement technique gardera son autonomie grâce à un budget séparé et au maintien du Conseil Supérieur de l'Enseignement technique au sein du Ministère du Commerce et de l'Industrie. Mais les parlementaires ont raison de rester sur leurs gardes parce que les forces intégratrices sont lancées : les radicaux-socialistes créent un « groupe de défense de l'apprentissage et de l'enseignement technique » avec F. Buisson pour Président d'honneur et Constant Verlot pour Président. En 1918, F. Buisson donne une conférence dans le cadre de l'AFDET consacrée à l'orientation professionnelle aux États-Unis, reproduite dans la revue de l'AFDET (« la formation professionnelle »). Dans cet autre bel autre exemple de « benchmarking », F. Buisson a l'occasion de faire une remarque sur le rôle des enseignants en matière d'orientation : « Au moment où les enfants quittent l'école primaire, il serait infiniment souhaitable qu'on pût donner à leur famille des directions pour le choix de la carrière que l'enfant devra suivre. À première vue, il semble que cela ne regarde que les familles et non pas les instituteurs et les institutrices. Mais quand on songe au peu de moyens qui sont offerts à l'immense majorité des travailleurs pour faire ce choix d'où dépend l'avenir de leurs enfants, on comprend l'appel fait, là comme ailleurs, à l'initiative et au dévouement du personnel enseignant. Aujourd'hui, des milliers d'enfants sont jetés au hasard, et par la plus insignifiante des aventures, dans telle ou telle carrière dont ils ne savent rien et où ils entrent sans même s'être demandé ce qu'ils y feront ».

Il faut souligner qu'à la même période l'Allemagne renforce sa stratégie de système dual avec le développement de l'apprentissage qui devient la voie royale de la formation professionnelle, contrairement à ce qui se passe en France : il se peut que ce choix stratégique explique les différences qui existent toujours entre les deux pays, notamment en matière d'insertion professionnelle des jeunes (et donc dans la lutte contre le chômage), de structures industrielles (et donc dans les performances économiques) et de gestion des ressources humaines (et donc dans le climat des relations entre les partenaires sociaux).

Notons par ailleurs que tout ce qui concerne le contrat d'apprentissage reste de la responsabilité du ministère du travail.

Note : Comme l'écrit très bien Philippe Savoie dans sa notice sur « le secondaire du peuple » (dans « Une histoire de l'école », Retz, 2010), « d'une manière générale, entrer dans une école primaire supérieure, une école pratique ou une école nationale professionnelle est, en soi, avant la seconde guerre mondiale, une forme de réussite scolaire pour les élèves qui y parviennent. Ces enseignements constituent, parallèlement à l'enseignement secondaire, une opportunité pour des jeunes gens et jeunes filles de milieu modeste de prolonger leurs études et d'améliorer leur condition. Lorsque, après la Première guerre mondiale, s'affirme le projet d'une école unique, c'est-à-dire d'un tronc commun d'études ouvert à tous, c'est l'idée d'une redistribution des cartes à chaque génération qui semble s'imposer. Mais la perspective de la fusion engage une compétition entre les différentes composantes de l'institution scolaire et du corps enseignant. L'enseignement secondaire rêve de troquer ses cancrès contre les bons

élèves du primaire, le primaire et le « technique » défendent leur identité propre contre l'hégémonie culturelle du secondaire, professeurs du secondaire et instituteurs se disputent à l'avance l'école moyenne qui prolongera l'école obligatoire ».

- Février 1921 : décret sur l'inspection de l'enseignement technique et sur l'institution de conseillers départementaux et régionaux, qui deviendront en 1946 les conseillers de l'enseignement technique (CET).

Également en 1921, dans l'un de ses discours le Sous-secrétaire d'État de l'enseignement technique Gaston Vidal déclare : « Tout d'abord nous devons nous préoccuper du recrutement des apprentis. Or, ce recrutement ne peut s'opérer que par la prolongation de l'école primaire, c'est-à-dire par la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans. Cette prolongation de la scolarité pendant deux ans va permettre le développement physique - de l'enfant, trop faible pour entrer à l'atelier, même pour le travail de la demi-journée. L'allègement du programme primaire, par suite de la répartition sur sept années de connaissances indispensables à l'enfant, nous donnera aussi toute facilité pour l'éducation physique si nécessaire nous pourrions surtout, dans cette période que nous appellerons le préapprentissage, envisager l'orientation professionnelle, c'est-à-dire provoquer un premier « triage » parmi les enfants se destinant au commerce, à l'industrie ou à l'agriculture. Et ce sera, presque résolue, toute la question de l'avenir de l'enfant, d'après son degré d'aptitude aux différentes catégories de métiers :

- Documentation des parents et des enfants sur les professions à choisir, avantages ou inconvénients, aléas, gain probable, moyenne des chômages, risques, etc ;

- Centralisation des demandes des patrons et des parents, les premiers désirant des apprentis, les seconds soucieux du placement de leurs enfants;

- Dressement des listes de professions de la localité, de la région - professions occupant des apprentis.

Il est, en effet, nécessaire de savoir dans quelle proportion chaque branche de l'industrie et du commerce est susceptible de recruter des apprentis, les espérances d'embauchage permanent de tel ou tel métier (...) ».

À la Chambre des députés comme au Sénat les votes sont favorables pour accorder des crédits spécifiques pour la création d'Offices d'orientation professionnelle. Devant la Chambre, G. Vidal déclare : « Cette question a été portée à l'ordre du jour de l'opinion dans presque tous les pays du monde : l'Allemagne a déjà réalisé beaucoup dans cette voie alors qu'en France nous n'avons à signaler encore que des initiatives isolées, d'ailleurs très encourageantes. Le moment paraît venu de tenter l'effort d'organisations nécessaires. Aussi vous demandons-nous beaucoup d'argent pour développer nos cours professionnels et créer des offices d'orientation (...) ».

G. Vidal transmet aux préfets un projet de modèle-type d'office d'orientation qui, comme le dit A. Caroff, constitue une véritable charte de l'orientation professionnelle. Ce projet comporte 5 titres : le but de l'orientation professionnelle (il est « de diriger chacun, de l'orienter vers la profession où, en raison de ses aptitudes naturelles ou acquises, il est susceptible de fournir le meilleur travail et d'obtenir le meilleur rendement »), les facteurs qui interviennent dans l'orientation professionnelle (« comment connaissons-nous la profession ? Comment connaissons-nous l'enfant ? Comment connaître le marché du travail ? », la centralisation de tous ces renseignements est nécessaire, le fonctionnement d'un Office d'orientation professionnelle et l'organisation d'un Office d'orientation professionnelle.

- Février et mars 1921 : arrêtés créant la Commission nationale sur l'orientation professionnelle, avec des représentants à la fois du Sous-secrétariat et du Ministère du Travail. Cette commission nationale se réunira non seulement en 1921 mais aussi en 1923, 1925 et 1930.

- 6 juin 1921, dans une circulaire, le Ministère du Travail affirme son rôle dans l'orientation professionnelle, notamment au travers des offices régionaux et départementaux de placement : « ... C'est ainsi qu'au moment de la guerre, alors que bon nombre d'industries disparaissaient, tandis que d'autres se créaient de toutes pièces ou se développaient pour faire face aux nécessités de la défense nationale, il a été indispensable d'aiguiller quantité de salariés vers des professions qu'ils n'avaient jamais exercées, ... ».

- Juillet 1921 : décret sur les conditions de création et les modalités d'organisation des EPCI.

- Décret du 26 septembre 1922 : L'orientation professionnelle est confiée à la Direction de l'enseignement technique (laquelle Direction, créée en 1895 au sein du Ministère du Commerce et de l'Industrie, reste encore à cette époque hébergée pas ce ministère).

« Article premier. – L'orientation professionnelle est l'ensemble des opérations incombant au sous-secrétariat d'Etat de l'enseignement technique qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles. Art. 2- La centralisation des études et des recherches scientifiques concernant l'OP sera effectuée sous la direction du professeur titulaire de la chaire d'organisation technique du travail humain au conservatoire national des arts et métiers. Art.3 - Les offices publics de placement lorsqu'ils procèdent au placement des jeunes gens de moins de dix-huit ans en qualité d'ouvriers et ou d'employés ont le devoir de s'assurer qu'ils sont titulaires du certificat d'aptitude professionnelle prévu par l'article 47 de la loi du 25 juillet 1919 ou qu'ils possèdent une attestation constatant leur inscription aux cours professionnels obligatoires pendant trois ans. Art. 4- En vue d'aider les offices publics de placement dans leur tâche et de leur permettre de placer rationnellement les adolescents, il peut être créé, avec le concours financier du sous-secrétariat d'Etat de l'enseignement technique, des offices d'OP.

Ces offices sont administrés par les commissions locales professionnelles là où elles existent ou par les commissions permanentes des comités départementaux de l'enseignement technique ».

Un décret de septembre rend obligatoire le passage par l'orientation professionnelle avant l'embauche en apprentissage ; il marque la naissance des Offices d'orientation professionnelle.

C'est également en 1922 que le Bureau International du Travail (BIT) publie un document intitulé « L'orientation professionnelle, ses problèmes, ses méthodes » et qui est conçu par Édouard Claparède (lequel avait présidé en 1920 une Conférence internationale qu'il avait voulu absolument intituler : « Première conférence internationale de l'orientation professionnelle »). Dans ce document, on peut lire en particulier : « Il est vrai que l'école, telle qu'elle est conçue actuellement, est très mal placée pour se rendre compte des aptitudes utilisables professionnellement. Elle est trop livresque, trop verbale, pas assez active, trop éloignée de la vie. Mais on peut se demander sur l'école telle qu'elle devrait être, et telle qu'elle est déjà dans certains établissements novateurs (école du Dr Decroly, à Bruxelles, écoles nouvelles), si elle ne serait pas, au contraire, mieux placée que n'importe qui pour juger de ces aptitudes, pour les explorer, voire même pour les stimuler. En informant les écoliers sur les diverses professions, en leur présentant les divers métiers, par exemple sous forme de vues cinématographiques, l'école pourrait sans doute déclencher des intérêts latents, ou au contraire faire évanouir des inclinations illusoire. Comme conclusion, nous dirons que si, aujourd'hui, l'école n'est nullement outillée et ajustée à pouvoir offrir une collaboration bien utile à l'orienteur professionnel, il n'y a aucune raison pour que l'école de demain ne puisse le faire. Mais cela suppose, une préparation spéciale, beaucoup plus psychologique, des éducateurs. Il faut les mettre à même de pratiquer l'art délicat de l'observation des enfants et leur mettre en main les éléments nécessaires pour que cette observation soit la plus objective possible ».

Certes, les années 1920 sont des années marquantes pour l'orientation professionnelle ; cela est d'ailleurs confirmé par le fait que l'importance de l'orientation professionnelle est soulignée au cours de plusieurs congrès qui se déroulent à cette époque et au travers de nombreux rapports. Mais ce texte de Claparède est une rampe de lancement pour l'orientation scolaire, ou, si l'on veut, pour une scolarisation de l'orientation.

On peut préciser d'ores et déjà la distinction qu'il convient de faire entre orientation scolaire et orientation professionnelle en s'aidant de ce qu'écrit Isabelle Borrás, du Céreq, en juillet 2008 : « L'orientation scolaire désigne les choix de formation et conduit à une répartition des élèves et des étudiants dans les différentes formations proposées dans une organisation scolaire donnée. L'orientation professionnelle désigne plus spécifiquement le choix d'une

activité professionnelle ou d'un métier et conduit à une répartition des individus dans les systèmes d'emploi. Choix scolaires et choix professionnels sont bien sûr liés : on parle parfois d'orientation professionnelle y compris pour désigner l'orientation dans le système scolaire, vers des filières professionnelles ». D'ailleurs le thème aujourd'hui à la mode d'orientation tout au long de la vie (OLTV) inclut tous les choix d'orientation scolaire et professionnels.

Comme le note par ailleurs le rapport fait sur l'orientation par l'IGEN et l'IGAEN en octobre 2005, « Abstraction faite de quelques écrits antérieurs qui font allusion au choix du métier, la notion d'orientation est née avec l'industrialisation et la diversification des métiers et des professions. L'orientation a été dès l'origine une pratique sociale porteuse des caractéristiques de la société, avec naturellement des implications psychologiques, techniques, administratives, historiques, sociologiques et même juridiques. (...) La légitimité de la fonction orientation dans le système éducatif, relativement récente, reste encore parfois contestée. L'orientation professionnelle est née en dehors de l'École et la fonction orientation ne s'y est installée qu'à l'occasion de la nécessité de relever deux défis : le redressement économique après la seconde guerre mondiale et la démocratisation de l'école. L'économie avait besoin, sous la pression du progrès technique, d'une main-d'œuvre mieux formée. (...) Avec la persistance et l'aggravation des problèmes d'emploi, la fonction orientation a alors changé de nature, en s'adjoignant la dimension insertion professionnelle. L'école ne fut que partiellement associée à cette mutation. Depuis maintenant un quart de siècle, la fonction « orientation-insertion » a connu des développements complémentaires en dehors du système éducatif ».

- 1923, par arrêté du 20 janvier, le ministre de l'Instruction publique crée une commission « chargée d'établir un projet de livret scolaire d'orientation professionnelle dans l'enseignement primaire », dont la Présidence est confiée à Paul Langevin ; Edmond Labbé en fait partie et Julien Fontègne est chargé d'élaborer du projet. Elle ne fonctionnera pas longtemps mais elle annonce une autre commission nationale qui débutera ses travaux en 1925, avec une compétence générale en matière d'orientation professionnelle, et sous l'autorité du Sous-secrétariat d'État de l'Enseignement technique, ce qui montre la volonté d'intégrer l'orientation professionnelle à l'Enseignement technique.

En 1923 également a lieu un congrès de la Fédération des directeurs et directrices d'écoles de France qui est consacré à l'orientation professionnelle. Il en ressort le « rapport Labrunie » qui distingue orientation « générale », de la responsabilité de l'école, et l'orientation « spéciale » qui doit diriger l'élève vers un métier précis, et qui ne peut pas être assurée valablement par l'école. D'ailleurs, selon le rapport, les offices d'orientation ne sont pas mieux placés que l'école (il leur est fait le reproche de penser pouvoir s'appuyer sur la fiche scolaire et de penser bien connaître le marché du travail) : l'orientation professionnelle « spéciale » ne peut être donnée que par l'apprentissage.

- Décret du 25 mars 1924 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles, dit « décret Léon Bérard », du nom du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts de l'époque. Comme celui-ci l'indique dès le début de son rapport au Président de la République, « J'ai essayé dans cette réforme de répondre au double vœu des familles et de l'université : d'une part, maintenir un enseignement secondaire féminin qui, depuis 40 ans, a fait ses preuves ; d'autre part, faciliter aux jeunes filles qui le désirent un enseignement identique à l'enseignement secondaire masculin ».

- 1925 : L'article 25 de la loi de finances du 13 juillet crée la taxe d'apprentissage que toute personne ou société exerçant une activité industrielle ou commerciale doit verser aux écoles techniques, pour remédier à l'insuffisance des moyens financiers des cours professionnels (la taxe peut être également versée aux Offices d'orientation professionnelle). Le taux de cette taxe est fixé à 0,20% des salaires versés.

- Le 26 juillet, création des Chambres de métiers chargées en particulier de l'organisation et

du contrôle de la formation des apprentis. Elles prendront le nom de « chambres de métiers et de l'artisanat » en novembre 2004.

Par ailleurs, il y a unification des concours de Bourse, ce qui conduira très vite à une forte augmentation du nombre de bourses accordées, elle-même prélude à la gratuité des études secondaires.

- 1926 : Institution du Brevet professionnel (BP) pour sanctionner deux ans d'études de perfectionnement après le CAP.

- Également en 1926, le budget de la Direction de l'enseignement technique est intégré dans celui du Ministère de l'Instruction publique : c'est le premier acte qui marque la perte d'autonomie progressive que va connaître l'enseignement technique. Cela ne l'empêchera toutefois pas de connaître toutes ces années un fort développement, surtout chez les filles : les effectifs globaux doublent entre 1919 et 1932, date à laquelle la crise se traduit par une forte montée du chômage. Et de 1932 à 1939, l'enseignement technique jouera un rôle important pour lutter contre le chômage.

- À sa circulaire du 28 juin 1927 est annexée par le Ministre de l'Instruction publique Édouard Herriot (qui a été par ailleurs trois fois Président du Conseil, député-maire de Lyon de 1905 à 1940 et Président de l'AFDET de 1931 à 1952) sa fameuse « Lettre aux écoliers de France sur le choix d'un métier » : « Qui vous dira si le métier que vous êtes sur le point de choisir vous convient ou ne vous convient pas ? Demandez-vous s'il existe à proximité du lieu que vous habitez un Office d'orientation professionnelle qui, tenant compte de vos désirs et de ceux de votre famille, des indications fournies par votre maître et le médecin scolaire, de l'état du marché du travail, vous donnera les renseignements nécessaires et prendra toutes les mesures utiles pour assurer votre placement en apprentissage ».

É. Herriot était un farouche partisan de l'autonomie de l'enseignement technique, comme le prouve cet extrait du discours qu'il fit en 1928 devant le Conseil supérieur de l'enseignement technique : « L'Enseignement professionnel se détournerait de son but s'il ne gardait pas sa méthode, une direction autonome, rassemblant dans son unité toutes les formes et tous les degrés de la technique, des liens étroits avec les producteurs, sa souplesse d'évolution, la plus grande liberté dans les procédés d'instruction pour s'adapter à la mobilité des métiers, bref, tout ce qui fait sa force, tout ce que vous considérez comme un apanage... Je pense qu'il faut lui maintenir son organisation administrative, un rapporteur spécial pour son budget, son Conseil supérieur, son corps si utile et d'un dévouement si désintéressé d'inspecteurs départementaux... Toute cette armature me semble nécessaire. Je n'ai jamais voulu y porter atteinte, je ne la laisserai pas démembrer ! ».

- 1928 (20 mars) : Loi sur le contrat d'apprentissage, qui impose le contrat d'apprentissage écrit et signé, précise les cours professionnels que les apprentis doivent suivre et les oblige de se présenter au CAP.

- 1928 : Ouverture par le décret du 26 février de l'Institut national de l'orientation professionnelle (INOP) pour la formation des conseillers et la recherche en orientation, sous l'influence décisive de Henri Piéron, qui avait fondé en 1921 l'Institut de Psychologie dont l'une des sections concernait l'orientation et la sélection professionnelle. La formation de conseillers d'orientation est la première formation de psychologie appliquée. Les personnels de l'orientation sont donc désormais des professionnels alors qu'ils s'agissait jusque là d'enseignants et de médecins bénévoles avec malgré tout souvent des formations complémentaires. Le premier conseil d'administration de l'INOP a pour Président Édmond Labbé, le directeur de l'enseignement technique, et pour directeur Henri Piéron, professeur de psychologie au Collège de France, assisté de Henri Laugier, professeur de physiologie, et de Julien Fontègne, Inspecteur général de l'enseignement technique. Il est assigné à l'INOP 3

fonctions : 1) prendre en charge la formation des Conseillers d'orientation professionnelle, 2) réaliser des recherches dans le domaine de l'orientation et 3) constituer un centre de documentation sur les métiers. Après la seconde guerre mondiale, la 3^{ème} fonction sera assurée par d'autres organismes.

L'INOP est la résultante de deux axes de réflexion : d'une part, la nécessité d'un système d'orientation efficace pour les élèves en fin de cursus scolaire et qui se destinent à l'apprentissage, et d'autre part, la volonté d'organiser de manière à la fois plus rationnelle et plus équitable la société en basant le processus d'affectation sociale sur les méthodes psychotechniques développées à l'époque par des scientifiques positivistes et progressistes.

L'INOP deviendra l'INETOP en 1939, et aura le statut d'Institut du CNAM.

Notons à propos de Julien Fontègne, dont on a cité plus haut le nom en ce qui concerne le « benchmarking » qui est fait depuis longtemps en ce qui concerne les structures des formations professionnelles, qu'il illustre un autre point intéressant : la première guerre mondiale a certes étouffé de nombreuses initiatives pour développer l'orientation mais l'expérience personnelle de Fontègne montre que l'orientation a puisé d'autres ressorts de son développement dans le suivi des mutilés et des réformés de la guerre.

- 1930 : Loi de finances sur la gratuité de l'enseignement secondaire. Ce principe de gratuité est réaffirmé dans la loi du 31 mai 1933.

On peut dire que c'est à partir de ces lois que la République étend à l'enseignement secondaire le principe d'égalité scolaire appliqué à l'enseignement primaire depuis les lois Ferry de 1881 et 1882. Ce profond mouvement de massification-démocratisation de l'enseignement secondaire prendra plusieurs décennies puisque l'on peut considérer qu'il se terminera, certes imparfaitement, avec la réforme Haby sur le collège unique en 1975.

Les années 1920-1930 sont donc importantes pour la démocratisation de l'école, également parce que l'idée d'école unique, évoquée plus tôt notamment par F. Buisson dès 1899 et par Édouard Toulouse en 1904 - lequel E. Toulouse est l'un des pionniers de l'orientation et de la psychologie expérimentale (c'est lui qui crée à Villejuif un laboratoire de psychologie expérimentale rattaché à l'École pratique des hautes études, et dont l'un des collaborateurs sera H. Piéron) - , se trouve renforcée : une circulaire ministérielle de septembre 1924 l'évoque clairement : « le gouvernement a annoncé sa volonté de renforcer l'enseignement national en réalisant l'école unique (...) Elle est destinée à supprimer les distinctions qui existent encore entre les enfants dans un pays où, depuis plus d'un siècle, les distinctions sociales sont supprimées entre les citoyens ». Et, en 1924-1925, les classes des collèges et lycées sont ouvertes aux « enfants moins favorisés par la fortune ». L'idée de méritocratie est, quant à elle, à l'origine de débats pour sa mise en œuvre comme en témoigne la question de l'entrée en 6^{ème} : en 1922 il y a un examen à l'entrée, supprimé en 1925, en 1932 la sélection sur dossier est proposée mais l'examen d'entrée est réintroduit par les arrêtés du 1^{er} septembre 1933 et du 13 février 1933 (pour sa suppression, il faudra attendre le décret du 23 novembre 1956). D'une certaine façon, il n'est pas question d'ouvrir trop largement l'école de l'élite - qui à l'époque ne concernait que 5% d'une classe d'âge : au barrage de l'argent s'est en effet substitué le barrage de l'examen d'entrée. Cette question de l'entrée en 6^{ème} est importante pour une autre raison : cette classe joue le rôle de classe d'orientation. On peut donc dire que l'orientation, qui était jusqu'alors une orientation seulement « professionnelle » devient aussi « scolaire ». La réforme de Jean Zay de 1936 va le confirmer.

Du côté de l'enseignement technique, les années 1920-1930 se caractérisent, administrativement parlant, par une évolution contrastée : alors que les Sous-secrétaires d'État se succèdent en grand nombre, sans vraiment laisser de traces, deux directeurs de l'Enseignement technique seulement vont marquer l'histoire de l'enseignement technique et de l'orientation professionnelle pendant de nombreuses années : Edmond Labbé le sera de 1920 à 1933, et Hippolyte Luc, qui prendra sa suite après en avoir été l'adjoint à partir de 1925, jusqu'en 1944 ! Tous les deux sont convaincus de la place éminente que doivent

occuper l'enseignement technique et la formation professionnelle mais les deux hommes se différencient non seulement par leur tempérament mais aussi par leurs positions (voir ce qu'en dit A. Caroff) : le premier est plutôt pragmatique et le second porte plus loin encore les ambitions pour l'ET et la FP : « L'enseignement technique n'a pas seulement un rôle économique. Il doit préparer le progrès social. L'élite ouvrière doit participer à l'organisation du travail. L'enseignement technique a pour toile de fond un monde professionnel idéal ; il a pour horizon l'ordre économique rationnel dont il contribue à hâter la réalisation (...) L'orientation professionnelle fait partie de cet ensemble d'idées et de réformes qui ont pour but de soumettre à des méthodes rationnelles tous les éléments de la vie économique ». H. Luc élargit la notion d'orientation professionnelle : « l'orientation professionnelle ne saurait être bornée aux enfants de l'école primaire, elle intervient partout où il s'agit de choisir un métier, elle a sa place, par conséquent, après le brevet, le baccalauréat, la faculté même, aussi bien qu'après le certificat d'études ».

- 1931 : Par arrêté du 19 mars, création d'un diplôme d'orientation, que prépare l'INOP (les études passeront de 1 an à 2 ans en 1934).

Création en avril 1931 de l'AGOP, association générale des orienteurs de France.

En 1931 se tient le 1^{er} Congrès international de l'enseignement technique. Il a lieu à Paris (celui de 1932 se tiendra à Bruxelles, celui de 1934 à Barcelone et celui de 1936 à Rome). Il est organisé par l'AFDET, dont le Président est E. Herriot, et son rapporteur général n'est autre qu'Hyppolyte Luc, alors directeur-adjoint de l'enseignement technique.

- 1932 : les effets de la crise sur l'emploi imposent l'instauration de centres de formation allégée pour reclasser professionnellement les chômeurs : « la rééducation des chômeurs » est une première forme de la scolarisation de la formation professionnelle.

- En 1933 est créé le Bureau Universitaire de Statistique (BUS) dont la mission essentielle est les études statistiques pour former une importante documentation scolaire et professionnelle (le vrai nom de cet organisme, qui a le statut d'association de loi 1901, est « bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaire et professionnelle »). Devenu établissement public en 1954, le BUS fonctionnera jusqu'en 1970.

Également en 1933, l'AFDET crée une Commission consacrée à l'orientation professionnelle.

- 1934 : Le ministère de l'Instruction publique devient le ministère de l'Éducation nationale. Une loi de juillet 1934 définit le titre d'ingénieur et réglemente sa délivrance.

- 1935 : Le ministère du travail crée en octobre des centres de réinsertion professionnelle des chômeurs. C'est à partir de cette date que ce ministère s'occupe activement de la formation des travailleurs adultes au chômage. Au travers du décret de 1935 et de ceux qui suivront, les centres qu'il crée préfigurent les centres de F.P.A. C'est aussi en 1935 que sont créés les « centres de formation professionnelle accélérée » - CFPA -, qui seront renforcés par le gouvernement de Vichy avant de devenir en 1949 l'Association nationale pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre - ANIFRMO, laquelle donnera naissance en 1966 à l'AFPA, Agence pour la formation professionnelle des adultes.

En 1935 également se tient à Paris le 1^{er} congrès national de l'orientation professionnelle, organisé par la toute nouvelle Association Générale des Orienteurs de France (AGOP).

- 1936 : Conformément au projet du Comité d'études et d'action du Front populaire, la loi du 9 août porte l'obligation scolaire de 13 à 14 ans (par la création de la classe de fin d'études, qui sera supprimée en 1963), par le ministère de Jean Zay (1904-1944), ministre de l'Éducation nationale du Front populaire. Cette prolongation de la scolarité primaire obligatoire au travers de la classe de fin d'études est également marquée par une rénovation importante de la pédagogie avec les circulaires d'octobre 1936 et d'août 1937, dont l'esprit

est repris dans les instructions de mars 1938 : « La classe de fin d'études primaires réunit les enfants âgés de treize à quatorze ans qui vont quitter définitivement l'école. Malgré lui-même et malgré les efforts de son maître, l'enfant sépare profondément les connaissances qu'il acquiert en classe, de leur répercussion pourtant constante dans les faits de la vie quotidienne. C'est pourquoi les programmes de la classe nouvelle, établis dans l'esprit des circulaires du 30 octobre 1936 et du 9 août 1937, qui ont réglé les conditions d'une expérience préalable poursuivie depuis dix-huit mois, et compte tenu des observations suggérées par cette expérience, rompent complètement et délibérément avec la tradition scolaire, et visent à rapprocher l'école de la vie. Tous les sujets de lecture, de rédaction, de dictée, de calcul, de sciences, de travaux pratiques seront uniquement des sujets posés par les choses de la vie courante, dans la famille et dans la société, à la campagne et aux champs, à la ville et à l'usine. Les retours aux questions théoriques essentielles seront faits de façon épisodique, et en tenant compte tout particulièrement de l'aptitude et du niveau des élèves ». Le titre de « second degré » se substitue lui-même à « enseignement secondaire », ce qui signifie clairement qu'à une organisation scolaire cloisonnée en ordres juxtaposés succède une structure horizontale, par cycles en fonction de l'âge des élèves, dans l'esprit des projets de F. Buisson des années 1910-1913. Il a même le projet de fonder « l'école unique » ou plutôt un « tronc commun » puisqu'il prévoit l'unification du 1er cycle et l'organisation du second cycle en trois filières : classique, moderne et technique, avec des passerelles. Mais Jean Zay rencontre l'opposition conservatrice du Sénat et doit céder devant la résistance du directeur de l'enseignement technique de l'époque, Hippolyte Luc (1883-1946), pour qui l'enseignement technique doit rester une *"enclave de l'économie dans l'éducation"* (certains lui ont reproché sa conception « isolationniste » de l'enseignement technique) et rêve d'*"une éducation de masse qui embrasserait tous les soucis du peuple, ses métiers, ses misères, tous les détails de sa vie"*. H. Luc avait une vision moderne de la culture générale puisque pour lui l'économique, le social et le technique en font naturellement partie.

La réflexion de Jean Zay porte aussi de manière significative et relativement nouvelle sur la question de l'orientation : devant l'augmentation des flux d'élèves dans l'enseignement du second degré, le problème est - paradoxalement pour un radical-socialiste - d'organiser plutôt la canalisation et la répartition de ces flux que la prolongation de la scolarité. Jean Zay veut créer une 6^{ème} commune, « classe d'orientation », pour orienter les élèves en fonction de critères précis vers le classique, le moderne ou le technique. Son projet de loi du 5 mars 1937, qui ne sera jamais discuté par la Chambre des députés, prévoit dans ses articles 9 et 10 : Art. 9 - L'enseignement du second degré commence par une année d'études dans une classe d'orientation. Art. 10 - Après l'année d'orientation, l'enseignement du second degré est donné dans trois sections : classique, moderne, technique. La répartition des élèves dans les différentes sections se fait, compte tenu du désir des familles et de l'intérêt général, d'après le goût et les aptitudes dans la classe d'orientation et éventuellement dans les classes suivantes. En vue de cette orientation, les organismes compétents (bureau universitaire de statistique, office d'orientation professionnelle) rassembleront et publieront périodiquement tous renseignements sur les carrières et les débouchés. »

Au cours de l'année scolaire 1937-1938 (arrêté du 22 mai 1937) sont alors lancées plus de 172 « classes d'orientation » expérimentales dans 45 établissements, de 20 à 25 élèves, qui regroupent 4 ou 5 maîtres issus de tous les ordres d'enseignement - primaire, secondaire et technique -, aidés de l'avis d'un médecin. L'expérience est un succès et son renouvellement est décidé. Il est même envisagé d'appeler ces classes d'orientation, « centres d'orientation ». Dans une circulaire de mai est annoncée une fiche d'observation de d'orientation. Comme le dit A. Caroff, « en rapprochant le système arrêté par le décret-loi du 24 mai 1938 et les mesures qui viennent d'être évoquées, se dessinent les contours d'un dispositif d'ensemble de l'orientation où coexistent les deux aspects présents dès l'origine : d'une part l'orientation intégrée à l'action éducative, d'autre part l'orientation conçue comme une aide ponctuelle apportée au moment du choix professionnel ».

Mais lors du Conseil supérieur de l'Instruction publique de juillet 1939, les oppositions se

sont durcies... et la guerre est arrivée.

Soulignons que Roger Gal, militant du mouvement de l'École nouvelle et qui sera secrétaire de la Commission à l'origine du Plan Langevin-Wallon (son mémoire de 1942 sur la réforme à faire dans l'enseignement et sur l'orientation inspirera d'ailleurs ce Plan) ainsi que Directeur de la recherche pédagogique à l'IPN-INRP, a joué un rôle important dans l'expérience des classes d'orientation.

C'est lui qui écrira en 1946 le « Que Sais-je » (aux PUF) sur « l'orientation scolaire » (il a écrit aussi dans la même collection « Histoire de l'éducation ») et on ne peut pas résister au plaisir d'en citer de larges extraits :

« Le problème de l'Orientation scolaire et professionnelle, c'est le problème central de la Réforme de l'Enseignement et de l'Éducation que tout le monde aujourd'hui sent désirable et inévitable ; je dirai plus, c'est le problème qu'impliquent tous les autres qu'ils soient politiques, sociaux, économiques, moraux ; car il touche à chacun d'eux ; il n'est aucun d'eux qui ne dépende en quelque mesure de lui. Il est au fond le problème de la civilisation nouvelle qui s'élabore à travers les bouleversements que nous vivons. C'est de sa solution que dépendent l'épanouissement et le bien de l'individu, puisque orienter, c'est s'efforcer de savoir de quelle manière on développera au maximum les forces latentes en chaque personnalité en formation, chercher dans quel sens chaque être humain réalisera sa plénitude.

C'est elle aussi qui assurera la bonne mise en place de l'individu dans la société, et par conséquent la bonne marche de la machine sociale. Non qu'il s'agisse de confondre l'Orientation scolaire avec l'Orientation professionnelle : ce fut l'erreur à l'origine ; mais indirectement l'Orientation scolaire, par le choix des disciplines étudiées ou des techniques pratiquées, par le fait qu'elle aura choisi pour l'un le développement manuel, pour l'autre le développement intellectuel ou artistique, pour celui-ci les études littéraires, pour celui-là les études scientifiques, conduira de proche en proche à l'Orientation professionnelle. Elle placera peu à peu l'individu, d'abord à la place où il épanouira le mieux ses capacités scolaires, puis ses aptitudes particulières, et enfin dans la spécialité, le métier qui lui conviendra le mieux. (...)

On peut dire que l'Orientation c'est le problème du bonheur, du bonheur à l'école d'abord, ou, si l'on veut, de la joie de réaliser ses potentialités, cette joie qui n'exclut pas l'effort ni la peine, mais qui la surmonte et la transfigure. (...)

Il s'agit d'exploiter toutes les virtualités de l'être, de n'en laisser aucune sans emploi et de faire croître la plante humaine dans les conditions les meilleures. C'est le problème de la plénitude, du bonheur de la jeunesse que trop souvent nos méthodes uniformes et abstraites ennui et dégoûtent à tout jamais de toute culture, et c'est celui du bonheur, de la plénitude de toute la vie. (...)

Mais il y a la machine économique et sociale qui attend les bras, les esprits qui conviennent à chaque étage de la production ou des responsabilités générales. Et quel gâchis dans l'emploi des forces humaines qui lui viennent souvent au petit bonheur ! Quelle perte sociale dans le fait que les 3/4 de la jeunesse s'en vont trop tôt au métier sans avoir eu le temps de s'éprouver et de voir ce qui leur conviendrait le mieux, tandis que l'autre quart y va par une prédestination sociale, financière ou familiale. (...)

C'est dire que l'Orientation c'est le problème de la justice qui consiste à offrir à chacun toutes les possibilités de développement et de réalisation de soi qui ne soient strictement limitées que par les impossibilités de nature. Toute autre limitation, de classe ou d'argent, est du point de vue culturel, oppressive et porte atteinte aux droits de la personnalité. (...)

L'Orientation, c'est donc aussi le problème de la démocratie, qui n'est pas nivellement des êtres mais mise de chacun en la place qui lui convient et où il sert le mieux la société, ni non plus asservissement de l'individu à une fonction sociale étroite et contraignante. Car il n'y a pas sur ce plan opposition, malgré l'apparence, entre l'intérêt individuel et l'intérêt social : l'individu a tout intérêt à se développer au maximum, c'est évident ; mais il n'est pas moins évident que la société a intérêt à ce que chaque individu se développe au maximum, puisqu'elle est faite de la somme des réalisations de tous ces individus et qu'elle en dépend. Si l'on remarque que le progrès de l'ensemble est fait d'abord de l'action créatrice des individus, il n'est pas à craindre que la collectivité oublie de leur laisser une saine liberté.

La préoccupation politique elle-même n'est donc pas étrangère à cette question, puisque l'Orientation, on le voit, pose le problème de la liberté : liberté de l'individu de réaliser son propre destin, en face des prétentions de la Société ou de l'État à réglementer de plus en plus les destinées. Nous sommes à une époque où évidemment les exigences sociales prennent et prendront toujours plus d'importance ; et cela est heureux, car il y a à vaincre l'individualisme excessif qui posait, dans l'Éducation elle-même comme dans la vie, l'individu, ses intérêts, et rien d'autre. Mais cela c'est la fausse liberté, abstraite, inconditionnée, cruelle, et qui n'a pas manqué de se retourner contre l'individu lui-même qui ne vit pas seul. (...)

Il s'agit d'abord d'offrir à tous les êtres les chances maxima d'épanouissement, de n'en négliger aucun si déshérité soit-il, d'organiser les possibilités de développement de toutes les personnalités enfantines. (...)

C'est le premier des droits de l'homme : celui d'être développé au maximum des possibilités et des ressources de son être. Ici, le droit, le devoir et l'intérêt de l'individu se confondent étroitement avec ceux de la société, car il est de l'intérêt de l'individu de se voir offrir les conditions les meilleures de développement humain ; et il est de l'intérêt de la société que chacun des êtres qui la composent soit développé et exploité au maximum pour le plus grand bien de tous. (...)

Il n'est pas de démocratie sans ce respect de la personne et de sa liberté ; mais il n'est pas de démocratie sans une soumission volontaire de la liberté et des intérêts personnels à l'intérêt commun et à la liberté générale. (...)

On voit que la psychologie s'accorde avec la pédagogie et les exigences sociales actuelles. Et la question se ramène à savoir si l'on substituera à la caricature d'Orientation actuelle contraignante, hâtive, hasardeuse, souvent injuste, une Orientation qui saura d'abord attendre aussi longtemps qu'il faudra, puis se fonder sur une observation continue, attentive de la part des maîtres, sur une épreuve aussi durable que nécessaire des goûts, des intérêts et des aptitudes véritables de l'enfant, pour se prononcer en plein accord avec les familles et l'intéressé lui-même appelé tout le premier à se connaître et à choisir en connaissance de cause. Il ne s'agira jamais de la sorte de pronostic à longue échéance mais seulement d'éprouver l'enfant sur ses capacités immédiates et sur ses intérêts immédiatement constatés, de greffer à tout moment toute la culture possible sur son être réel. (...)

Pour toutes ces raisons, l'Orientation de nos jours s'impose. De souci vague et sporadique, imposé à des gens qui n'ont que rarement les moyens de la décision, elle doit devenir le souci constant de la pédagogie et une institution continue. Axée sur le respect de la personnalité et la volonté de la servir, elle doit se substituer peu à peu, au fur et à mesure que ses procédés s'affineront, à toute autre sélection par examen ou concours, s'adjoindre en tout cas aux autres procédés de choix, pour les vérifier, pour en fournir la contre-épreuve et surtout pour élargir le champ de leur contrôle beaucoup trop étroit, formaliste et extérieur. »

- 1936 : L'AFDET est reconnue d'utilité publique.

- 1937, exposition internationale de Paris consacrée aux « Arts et techniques dans la vie moderne » : un stand de l'orientation professionnelle se tient au pavillon de l'enseignement, qui a beaucoup de succès. Le comité d'organisation de ce stand est présidé par H. Luc et comprend notamment H. Piéron, H. Laugier et J. Fontègne.

- 1937 et 1938 : Lois complétant la loi Astier pour en particulier lier formation pratique et orientation professionnelle. En 1937, la loi Walter-Paulin, du 10 mars, en ce qui concerne les artisans et en 1938, décret-loi, du 24 mai, en ce qui concerne les employés et ouvriers.

La loi Walter-Paulin résulte de la synthèse - tardive - de deux propositions de lois faites en 1932, l'une par Michel Walter et l'autre par Albert Paulin, qui donne d'ailleurs à l'orientation une place centrale. C'est le décret d'application du 22 février 1938 qui précise l'organisation et le fonctionnement des offices d'orientation professionnelle créés par les chambres des métiers.

Le décret-loi du 24 mai pose quant à lui trois principes : d'abord que tout employé du commerce et ouvrier de l'industrie, de 14 à 17 ans, a droit à une « éducation professionnelle pratique », ensuite que tout apprenti doit passer devant un service d'orientation professionnelle, enfin que toute entreprise employant plus de 5 personnes et qui ne relève pas des chambres de métiers doit embaucher des apprentis. Ces textes constituent eux-aussi des tentatives pour mettre fin à la crise de l'apprentissage, mais en s'inspirant plus directement du modèle allemand de formation professionnelle, démarche qu'encourage le rattachement de l'Alsace-Moselle. Ces décisions sont cependant peu suivies d'effets et la seconde guerre mondiale survient... Notons que très peu de temps avant la déclaration de guerre (le 21 septembre 1939) sont créés les « Centres de Formation Professionnelle en temps de guerre » (CFP) pour accélérer les efforts de guerre en contrôlant les actions privées.

Par ailleurs, le décret-loi du 24 mai prévoit la création de centres d'orientation professionnelle : comme au lendemain de la 1^{ère} guerre mondiale, et parce que la grande crise des années 1930 a bouleversé le fonctionnement des économies, l'orientation a pour vocation première d'organiser la sélection professionnelle et de remédier ainsi à la crise de main-d'œuvre. Ce décret-loi institue ainsi un réseau national puisqu'il y a dans chaque département un secrétaire à l'orientation professionnelle rattaché à l'Inspecteur d'Académie (ainsi, le dispositif se place au sein du Ministère de l'Éducation nationale). Dans le rapport fait au Président de la République pour présenter ce décret-loi, on peut lire : « L'éducation professionnelle est d'autant plus fructueuse qu'elle s'adresse à des jeunes gens dont les aptitudes et les goûts répondent aux exigences du métier : pas de qualification sans orientation préalable. Nous croyons devoir souligner à cet égard que notre texte respecte pleinement la liberté de l'enfant et celle de la famille comme celle de l'employeur. Il ne s'agit pas d'imposer un choix, mais de rendre obligatoire une consultation. Et nous avons tenu à entourer cette consultation de toutes les garanties utiles. Elles seront

réalisées par la création de secrétariats départementaux ou inter-départementaux et de centres d'orientation professionnelle obligatoires, par la composition de la commission administrative des secrétariats, par la coordination étroite de l'œuvre d'orientation et de l'œuvre d'éducation, par la collaboration depuis longtemps éprouvée des organismes d'enseignement technique et des organismes de placement, par le contrôle permanent de l'utilité et de la qualité des centres facultatifs ». Ainsi les centres d'orientation professionnelle remplacent-ils les offices d'orientation professionnelle, et le centre obligatoire départemental exerce une sorte de tutelle et de contrôle sur les centres facultatifs locaux. Remarquons que le rapport cite un extrait du document établi par le Comité national d'enquête sur la production, publié au JO du 16 décembre 1937 ; son actualité est frappante : « En dépit du chômage persistant, les industriels éprouvent de sérieuses difficultés à recruter la main-d'œuvre qualifiée dont ils ont besoin, situation qui nuit à la production et fait persister le chômage, puisque l'embauchage d'un ouvrier qualifié entraîne celui de plusieurs manœuvres et manœuvres spécialisés ».

Notons que le texte de ce décret-loi a été préparé par le sous-secrétaire d'État Jules Julien, proche collaborateur de Jean Zay. Il sera suivi de plusieurs textes d'application jusqu'à la déclaration de guerre, textes qui globalement iront plus loin que le décret-loi lui-même. Par exemple, le décret du 2 septembre 1939 ajoute pour les secrétariats d'orientation une mission de documentation et leur propose des modèles de fiches pour établir les certificats d'orientation professionnelle. Selon ce même décret, « l'inspecteur d'académie a, sans préjudice du contrôle exercé par les inspecteurs généraux de l'enseignement technique, le contrôle et la surveillance des opérations d'orientation professionnelle dans le département. Il pourra assister à tous les examens d'orientation professionnelle organisés par les centres d'orientation professionnels publics ou privés obligatoires ou facultatifs ». Ce décret du 2 septembre est également important dans la mesure où c'est lui qui précise les modes de fonctionnement de l'ensemble du dispositif. Les décrets du 6 avril 1939 et du 18 février, modifié par le décret du 5 juillet 1939, traitent de la création et du fonctionnement respectivement des centres obligatoires et des centres facultatifs. Le décret du 12 novembre 1938 instaure la promotion ouvrière. La détérioration de la situation de l'emploi conduit en effet à ne pas limiter la formation professionnelle aux seuls élèves et chômeurs, elle pousse à favoriser les reconversions et requalifications des ouvriers salariés. Également en 1937-1938, des décrets et arrêtés fixent la même progression à l'enseignement primaire supérieur et au premier cycle de l'enseignement secondaire.

- 1939 : Création en septembre (décret du 21) par le gouvernement Daladier des Centres de formation professionnelle (qui deviendront en 1944 les Centres d'apprentissage). Le but premier est de former rapidement la main-d'œuvre nécessaire aux industries travaillant pour la Défense nationale. Les décrets du 21 février sont eux aussi consacrés à l'orientation : ils définissent les prérequis pour les personnels des conseillers et précisent les relations entre les directeurs d'écoles et les centres d'orientation.

Avec ces centres de formation professionnelle, futurs centres d'apprentissage, l'enseignement technique complète son architecture puisqu'ils en constituent le niveau élémentaire, les collèges techniques et les ENP en étant le niveau moyen et les grands établissements comme le CNAM et les Écoles nationales d'Arts et Métiers le niveau supérieur.

Toute cette période de l'entre-deux-guerres voit un fort développement de l'organisation du travail, de l'OST et du taylorisme et cela induit une modification profonde de la demande de qualifications et donc de formation puisqu'il y a de nouveaux savoir-faire et que les comportements revêtent davantage d'importance. De plus, à la veille de la seconde guerre mondiale, la demande de main-d'œuvre est très forte à tous les niveaux de l'entreprise (les industries mécaniques, en particulier celle de l'automobile, voient à cette époque leurs effectifs quadrupler par rapport au début du siècle). Pour acquérir ces savoir-faire et savoir-être, l'école semble plus adaptée que l'atelier ou le bureau, ce qui explique sans doute que l'alternance demeure en crise et qu'il y ait en définitive échec des cours professionnels, même si le mouvement engagé au 19^{ème} siècle se poursuit avec la création des écoles Peugeot,

Citroën, Berliet, Panhard, etc. A contrario, bénéficient d'un grand essor les ENP (qui préparent de plus en plus aux Arts et Métiers) et encore davantage les ECPI, avec des horaires hebdomadaires très lourds : 49h dont jusqu'à 3/4 de travaux pratiques. On assiste donc entre 1920 et le début de la seconde guerre mondiale à une nouvelle phase de développement de l'enseignement technique et à un certain recul de l'alternance.

Remarque : L'analyse de la création d'écoles telles que l'école d'apprentissage Peugeot (EAP) montre que les industriels, et également les municipalités, les départements ou encore les Chambres de commerce, sont poussés à suppléer l'État dans la formation professionnelle à chaque fois que le rôle qu'il y joue ne suffit pas pour couvrir les besoins qu'induisent le développement économique, le progrès des techniques de production et l'évolution des modes de travail et d'organisation. C'est ainsi que Peugeot crée 3 écoles d'apprentissage en 1930 parce que l'entreprise connaît une très forte croissance et que l'OST bouleverse l'ancien système de formation de l'élite ouvrière. Les tâches de l'ouvrier qualifié sont désormais en amont et en aval de la production. Le recrutement y est sélectif (taux de réussite au concours d'entrée de 40% en 1955). Les apprentis reçoivent une rémunération qui varie selon les résultats obtenus et les élèves dont les résultats ne sont pas satisfaisants sont renvoyés. À partir de 1946, la formation générale est plus poussée : la moitié des heures est consacrée aux cours théoriques de français, mathématiques, de dessin industriel, de technologie, ... La réussite au CAP est supérieure à 90%.

À partir des années 1960, les études sont renforcées en mathématiques et dans les matières techniques pour répondre aux besoins des nouvelles qualifications. Mais, comme l'État développe son enseignement professionnel, Peugeot ferme ses écoles en 1970, préférant laisser l'Éducation nationale se charger de la formation de ses ouvriers qualifiés.

En définitive, entre le dernier quart du 19^{ème} siècle et le premier quart du 20^{ème}, l'enseignement technique français se structure et devient d'autant plus fort que l'évolution de la production et des qualifications requises exige que la formation professionnelle soit plus théorique, plus générale et qu'elle s'inscrive dans un ensemble de connaissances plus large. Seulement, il faut admettre que cet enseignement technique est élitiste même s'il est profondément méritocratique. En effet, les écoles techniques sont à la fois rares et sélectives. Elles sont rares : en effet, en 1939, il y a environ 10 000 élèves dans les ENP, 55 000 dans les ECPI, les écoles de métiers et les écoles professionnelles de la Ville de Paris, et 20 000 dans les sections techniques des lycées et collèges, soit un total d'à peine 85 000 élèves. À cette époque, seulement 20% de chaque classe d'âge poursuit des études au-delà de l'enseignement primaire, et environ 4% sont dans l'enseignement technique. L'enseignement technique s'adresse à une élite scolaire : les écoles sont sélectives parce qu'on y entre en passant des concours difficiles. G. Brucy, Professeur à l'Université de Picardie, indique qu'« en 1910, près de 400 candidats se présentent à l'ENP de Vierzon pour seulement 80 places. Un demi-siècle plus tard, ce caractère sélectif ne se dément pas : au milieu des années 1950, les ENP de garçons n'offrent que 1572 places à plus de 5 000 candidats. Moins prestigieuses, les Écoles pratiques, devenues Collèges techniques en 1941, étaient également très sélectives, n'admettant par exemple en 1946 que la moitié des candidats qui se présentaient à leurs concours d'entrée ». De plus, ces écoles ont des examens de sortie pour obtenir des diplômes d'État : les EPCI délivrent les CEPI et CEPC (certificats d'études pratiques industrielles ou commerciales) et les ENP délivrent les Diplômes d'élèves brevetés (DEB) pour garantir les connaissances acquises par des « ouvriers instruits, aptes à devenir contremaîtres et chefs d'atelier » comme le précise le décret du 13/2/1903. On comprend donc que les écoles techniques qui constituent l'ossature de l'enseignement technique à cette époque forment les élites techniciennes de la deuxième révolution industrielle, c'est-à-dire des ouvriers et des employés très qualifiés, des cadres moyens et même des ingénieurs et des chefs d'entreprises. Il s'agit donc d'une minorité, et comme l'écrit G. Brucy dans les actes du colloque organisé par l'AFDET à l'occasion de son centenaire, « une question jamais résolue : la formation de masse des ouvriers ». Certes, le patronat tente à plusieurs reprises de fournir une réponse à

cette lancinante question en soutenant des mesures telles que la création du CCP en 1911, la loi Astier en 1919, et la création de la taxe d'apprentissage en 1925, ... , ce qui suscite des initiatives de formation en apprentissage plus ou moins sur le modèle allemand mais celles-ci sont finalement peu nombreuses. La crise de l'apprentissage est en effet bien profonde en France : l'interdiction des corporations à la fin du 18^{ème} siècle, un capitalisme familial et de petites unités et des initiatives essentiellement à l'échelon local ne facilitent pas la mise en place par les seules organisations professionnelles d'un système de formation. En 1939, seulement 12% des 1 500 000 jeunes de moins de 18 ans qui travaillent dans le commerce et l'industrie sont inscrits dans des cours professionnels.

- Pendant la guerre, le gouvernement de Vichy vise l'encadrement idéologique des jeunes : son slogan « Travail-Famille-Patrie » l'amène à réhabiliter le travail manuel. La DGET reste en place. L'helléniste et latiniste Jérôme Carcopino, Ministre de l'éducation nationale dans le gouvernement de Pétain en 1940 et 1941, fait, tout en préservant les cadres de l'école de la III^{ème} République, une réforme consistant essentiellement à transformer les EPCI en collèges techniques et les écoles primaires supérieures en collèges « modernes », autrement dit sans latin. Dans ses « Souvenirs de sept ans (1937-1944) », parus en 1953 chez Flammarion, que citent Briand et Chapoulié, Jérôme Carcopino confie : « La réforme de 1941 a délivré les élèves de l'équivoque où leur labour ne trouvait jusqu'ici qu'un emploi restreint et que de médiocres satisfactions. Elle les a placés en face d'une option grave mais décisive. S'ils avaient le courage de la prononcer à temps, ils éviteraient et les désenchantements des vocations rebelles, et les aigreurs des carrières manquées. C'était à chacun de s'interroger loyalement, de sonder ses aptitudes et de prévoir les conséquences de ses engagements : s'il était tenté d'approfondir sa culture générale, il devait y mettre le prix et parcourir au moins le premier des deux cycles de l'enseignement secondaire (...); si au contraire il se sentait attiré vers la précision d'un métier, il lui faudrait se tourner tout de suite vers la technicité industrielle ou commerciale et, sans abandonner les études désintéressées, pousser énergiquement l'apprentissage correspondant ». Il faut reconnaître que la réforme de 1941 réalise un pas important dans la démocratisation de l'enseignement secondaire, sera entérinée à la Libération en maintenant la transformation des EPCI en collèges techniques et des EPS en collèges modernes : une section de baccalauréat est même créée pour les élèves des EPS pour se substituer au brevet supérieur qui disparaît. Dans les années d'après-guerre, cette évolution va permettre à la fois une importante démocratisation de l'enseignement secondaire et un positionnement plus clair des cours complémentaires qui, sur la base de 4 années d'études, vont en quelque sorte se substituer aux anciennes EPS dans leur recrutement et dans leurs débouchés.

Une loi de 1941 corrige la loi Astier en renforçant le pouvoir de l'État au détriment des collectivités locales. Une autre loi, en 1942, crée les Comités d'Organisation par branches (qui seront plus tard à la base de la constitution du CNPF). C'est aussi en 1941 que l'INOP devient l'INETOP.

Une loi, en date du 4 août 1942, et modifiée en octobre 1943, donne à l'État le monopole de la délivrance des diplômes techniques et professionnels. Cette loi constitue selon G. Brucy « une étape décisive dans la rationalisation 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 ».

Le 17 décembre 1943 paraît le règlement général des CAP pour uniformiser leurs programmes et organisation jusque là très atomisés malgré les circulaires de juin 1926 et avril 1927.

- En 1944 (décret du 27 janvier) est créé un diplôme d'État de conseiller d'orientation.

- En 1944 aussi, les Centres de formation professionnelle deviennent les Centres

d'apprentissage (800 de ces établissements scolarisent alors près de 50 000 élèves). L'ambiguïté de cette appellation, puisque ces centres forment des élèves et non des apprentis, sera levée en 1949 quand on leur donnera définitivement le statut scolaire et en 1959 quand on parlera de « collèges d'enseignement technique » (CET).

Par l'arrêté du 18 septembre 1944, le Service du Travail des Jeunes, sous tutelle depuis 1942 du Secrétariat Général à la Jeunesse, est rattaché à la Direction de l'enseignement technique au Ministère de l'Éducation nationale : cet arrêté réorganise donc l'enseignement technique.

- À la libération, les mesures du gouvernement de Vichy sont naturellement abrogées. Par arrêté du 8 novembre 1944, le ministre René Capitant (du gouvernement provisoire présidé par de Gaulle) crée donc une commission d'études « chargée d'ouvrir et de mener une large enquête sur les problèmes relatifs à la réforme de l'enseignement ». Cette commission, composée de personnalités éminentes, sera présidée par Paul Langevin, successeur de Curie à l'Académie des Sciences et décédé en 1946, puis par Henri Wallon, psychologue mondialement reconnu, d'où le nom de Commission « Langevin-Wallon » et de « Plan Langevin-Wallon » donné au rapport final qui ne sera remis au ministre qu'en juin 1947 (Langevin et Wallon étaient alors tous deux professeurs au Collège de France et liés au PCF). Comme l'écrit A. Prost, « il connut à la fois un échec total et un immense succès : il resta entièrement lettre morte, mais il constitua, pendant plus de 20 ans, la référence majeure et quasi liturgique de la gauche en matière de réforme de l'enseignement. L'échec du plan ne lui est pas imputable. (...) Si rien ne fut entrepris, c'est d'abord que la commission mit trop longtemps à conclure (...) Surtout, l'argent manquait (...) Ce n'est pas la faute de la commission si son projet vit le jour en un temps d'extrême pénurie ». Roger Gal fut le secrétaire de cette commission mémorable. Le plan Langevin-Wallon est remarquable parce qu'il réalise « la synthèse de deux courants réformateurs : l'école unique pour les structures et l'école nouvelle pour la pédagogie » (A. Prost). Il convient d'ajouter aux raisons avancées par A. Prost pour expliquer que le Plan Langevin-Wallon n'a pas été appliqué la rupture avec les Communistes consommée avec le 2^{ème} gouvernement Ramadier et le début de la guerre froide. On peut par ailleurs considérer que le Plan Langevin-Wallon est le fondateur de la psychologie scolaire (H. Wallon, alors secrétaire général de l'éducation nationale depuis 1944, avait expérimenté en 1945 la psychologie scolaire en en confiant la responsabilité à René Zazzo).

L'idée de démocratisation scolaire est centrale dans le Plan Langevin-Wallon comme elle l'est dans le programme du Conseil national de la résistance. Dans celui-ci, on lit : « la possibilité effective, pour les enfants français, de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance, mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires ». Et dans l'introduction de celui-là : « La structure de l'enseignement doit en effet être adaptée à la structure sociale. (...) Le machinisme, l'utilisation des sources nouvelles d'énergie, le développement des moyens de transport et de transmission, la concentration industrielle, l'accroissement de la production, l'entrée massive des femmes dans la vie économique, la diffusion de l'instruction élémentaire ont profondément modifié les conditions de vie et l'organisation sociale. La rapidité et l'ampleur du progrès économique, qui avait rendu nécessaire en 1880 la diffusion de l'enseignement élémentaire dans les masses ouvrières, pose à présent le problème du recrutement d'un personnel de plus en plus nombreux de cadres et de techniciens. La bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité, ne saurait plus désormais, seule, y suffire ».

- En 1945 paraît la première édition de la « Théorie de l'orientation professionnelle » de Pierre Naville, sociologue du travail, où il donne une vision critique des problèmes de la division du travail, du développement des aptitudes, de la répartition des activités et de l'éducation permanente.

- Le 15 mars 1945, le BOEN (Bulletin officiel de l'Éducation nationale ») publie un texte de Paul Langevin pour présenter les principes qui animent les travaux de la Commission qu'il préside. L. Heurdiere et A. Prost citent pratiquement entièrement ce document fort intéressant dans leur livre sur les politiques de l'éducation. On en extrait les éléments suivants sur les objectifs de l'école : « Le but de l'école est double : initiation à la culture et préparation professionnelle, pour permettre en chacun la formation de l'homme et du travailleur qu'il est apte à devenir. La culture doit se proposer de faire participer le plus largement possible, dans l'espace et dans le temps, chaque individu à la vie de l'espèce, de développer en lui à la fois la personnalité et le sens d'une étroite solidarité avec les autres êtres humains, dans le passé, le présent et l'avenir. L'école doit s'efforcer, non pas de munir les jeunes gens d'un bagage plus ou moins encyclopédique de connaissances bien vite oubliées ou périmées, mais de développer en eux de bonnes habitudes de travail, de la curiosité d'esprit et le goût de s'instruire, la culture, comme le développement de la personnalité sous ses divers aspects, devant être l'œuvre de toute la vie. Au point de vue professionnel, l'école doit, dans toute la mesure du possible, assurer à chacun la préparation complète au métier pour lequel il est qualifié par ses aptitudes reconnues au cours des années d'orientation. Elle assume déjà cette tâche pour les professions intellectuelles ; elle doit se transformer et s'outiller pour s'en acquitter aussi en ce qui concerne les professions manuelles vers lesquelles s'oriente la très grande majorité des jeunes gens. La scolarité, prolongée autant qu'il sera nécessaire, doit comprendre, pour tous, les années d'apprentissage, et amener chacun jusqu'à l'exercice de la profession. C'est là, d'ailleurs, le seul moyen vraiment efficace de poursuivre parallèlement la culture générale et la préparation au métier.

Pour mener à bien ces deux tâches et préparer vraiment les jeunes gens à leur double activité de citoyen et de travailleur, l'école devra s'ouvrir, plus largement encore qu'elle ne le fait, sur le monde extérieur, prendre un contact plus intime et plus direct avec la vie. Ainsi se trouvera facilité le passage, aujourd'hui trop brutal et, pour le plus grand nombre, trop précoce, du milieu scolaire au milieu professionnel.

Les méthodes d'enseignement devront être adaptées, plus complètement qu'elles ne le sont aujourd'hui, au développement psychologique de l'enfant, pour faciliter l'épanouissement, à mesure de leur apparition et de manière aussi équilibrée que possible, de ses facultés d'observation, d'expression, de réflexion et d'action. Trop collectif sous la forme actuelle, l'enseignement devra tendre à s'individualiser pour permettre à l'élève, non seulement de s'orienter vers les disciplines pour lesquelles il est doué, mais encore de marcher à son pas dans l'acquisition de chacune de celles-ci, aussi bien que dans celle des connaissances de base et des techniques fondamentales indispensables à tous.

Notons que le 3 juillet 1945 naît l'Association pour la Formation Professionnelles de la Main-d'œuvre (AFPMO), première association paritaire - patronat-syndicats ouvriers - pour « promouvoir et aider à la formation professionnelle de la main-d'œuvre ». L'AFPMO deviendra en janvier 1949 l'ANIFRMO, l'association nationale inter-professionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre. En 1966, l'ANIFRMO prend le nom d'AFPA, association nationale pour la formation professionnelle des adultes.

La **IV^e République** correspond à un nouveau tournant de l'histoire de l'enseignement technique puisque, pour résumer, on le met délibérément au service de la reconstruction économique et il connaît une sorte d'âge d'or mais on remet en cause son autonomie, sa spécificité, portant atteinte en cela à son identité.

La logique de la scolarisation de l'enseignement technique (c'est-à-dire de son intégration dans le système éducatif) s'explique de trois manières :

- L'échec de la loi Astier et des cours professionnels.
- Les acteurs sociaux et responsables politiques y sont de plus en plus favorables parce que cette intégration du technique dans l'Éducation nationale est selon eux un puissant vecteur de progrès social. C'est ainsi que le plan Langevin-Wallon (1947) propose deux filières techniques, une filière pratique avec des Centres d'apprentissage, les autres établissements constituant la filière technique proprement dite (notons que le plan Langevin-Wallon s'inscrit dans la tradition de l'école républicaine des lois de Guizot et de Ferry mais souhaite une plus grande égalité des chances par l'élargissement du système des bourses). Avec le fort développement que connaissent les centres d'apprentissage (en 1944, ce sont 900 centres qui sont rattachés à l'enseignement technique et on donnera un statut à ces centres en 1949), la 4^{ème} République marque le début d'une franche distinction entre l'enseignement technique court (centres d'apprentissage) et l'enseignement technique long (ENP et CT). Les

représentants patronaux des industries métallurgiques et électriques, aux prises avec des difficultés de recrutement d'ouvriers qualifiés et très qualifiés, jouent un rôle moteur dans la promotion de l'enseignement technique court. C'est ainsi également qu'il y a un revirement de la CGT sur l'enseignement technique puisque la centrale syndicale déclare en 1946 que l'enseignement technique est « l'enseignement prolétarien par excellence, enseignement du peuple travailleur, enseignement de classe », alors qu'elle le considérait auparavant comme « la fabrique d'une aristocratie ouvrière inféodée au patronat ». C'est ainsi enfin que les rédacteurs de notre premier plan de "modernisation et d'équipement" insistent sur l'importance de la formation.

- Le contrôle étatique de la formation technique et professionnelle doit être l'un des leviers des interventions de l'État dans la vie économique et sociale, surtout en cette période où il faut reconstruire le pays et où s'exerce fortement l'influence des gaullistes et des communistes (influence aussi de la pensée de Keynes et de l'exemple du New-Deal).

Retenons donc qu'à cette époque, comme ce sera également le cas dans les années 1980 et suivantes, l'enseignement technique est un levier de la politique économique en général et de la politique de l'emploi en particulier.

Par contre, la IV^{ème} République ne voit pas de progrès significatifs dans les autres ordres d'enseignement à cause du régime d'assemblée qui tourne à l'immobilisme et à cause des conflits corporatistes au sein du monde enseignant qui ralentissent toute évolution. À cause aussi de l'effet paralysant de la non-application du plan Langevin-Wallon, qui est devenu à la fois un fantôme et un fantasme.

La planification indicative et incitative qui se développe dès 1946 (le Commissariat général du plan (CGP) est créé en 1946) pour organiser la reconstruction de l'économie (les premiers plans sont qualifiés de « plans de modernisation et d'équipement ») envisage rapidement les problèmes de l'orientation car la planification économique a besoin d'une planification de l'éducation. L'orientation ne doit pas privilégier le secteur industriel mais concerner tout autant le secteur agricole et encore davantage le secteur tertiaire, et il faut qu'elle s'applique en priorité à l'entrée dans l'enseignement secondaire. La démarche du CGP est prospective : elle l'amène à prévoir les besoins de main d'œuvre et de formation, donc l'offre de formation à réaliser ainsi que l'orientation des grandes masses d'élèves. Le 6^{ème} plan ira jusqu'à prévoir le nombre exact de jeunes à former par secteur professionnel. Notons que le CGP sera remplacé en 2006 par le Conseil d'analyse stratégique (CAS) qui sera lui-même remplacé en 2013 par « France Stratégie ».

Sur le plan international, l'OIT amplifie le rôle qu'elle avait commencé à jouer avant la guerre pour promouvoir l'orientation professionnelle. Et au cours des premières étapes de la construction européenne qui débute, on retrouvera l'esprit de nos textes de 1937-1938.

- D'où une politique volontariste des pouvoirs publics dès la fin de la guerre, dans six directions principales :

- 1 - Une affirmation du rôle des professionnels dans la confection des programmes de formation et dans les règlements d'examens de l'enseignement technique : le Conseil supérieur de l'enseignement technique créé en 1870 est remplacé en 1946 par les Commissions consultatives nationales d'apprentissage pour devenir en 1948 les CNPC (Commissions nationales professionnelles consultatives), lesquelles deviendront elles-mêmes les CPC actuelles. Ainsi, même si la France se distingue par un enseignement technique étatique, les relations entre cet enseignement et les milieux professionnels, patronaux et syndicaux, ont été maintenues. Le versement de la taxe d'apprentissage et le développement des stages en entreprises pour les filières de l'enseignement technique sont d'autres facteurs facilitant les relations entre cet enseignement et les entreprises. Un autre facteur s'est développé vers la fin du 20^{ème} siècle : le recrutement de plus en plus important de professeurs pour enseigner dans les filières technologiques mais surtout professionnelles de candidats venant du « monde du travail ».

- 2- En faveur des Centres d'apprentissage (CA), qui sont, avec l'apprentissage artisanal, les vecteurs essentiels de la formation des ouvriers qualifiés : le 18 septembre 1944, un décret réorganise l'enseignement technique en faisant des Centres de formation professionnelle créés en 1939 les Centres d'apprentissage (CA). Le 21 février 1949 une loi crée un véritable statut de ces CA en les alignant sur les normes de l'Éducation nationale. Issus d'un besoin conjoncturel lié à l'effort de guerre, ces CA sont devenus des établissements d'enseignement technique à part entière, chargés de former des ouvriers et des employés qualifiés. Ils recrutent à l'âge de 14 ans et les études débouchent sur le CAP. Autant dire que les CA complètent le dispositif d'ensemble de l'enseignement technique en en constituant le premier échelon. Cette loi de 1949 prévoit la possibilité de signer des conventions avec les organisations professionnelles et les collectivités locales mais cette possibilité sera peu mise à profit, notamment à cause du comportement du patronat français qui, contrairement à ce qui se passe par exemple en Allemagne, ne cherche pas à se faire reconnaître comme partenaire de l'État (voir l'article de Lucie Tanguy paru dans la revue Formation-emploi, n°27). De 1945 à la fin des années 50, les conventions sont cependant nombreuses avec les entreprises de la métallurgie et de l'électricité ; et elles se développent avec les autres secteurs tels que le textile et le bâtiment, secteur où le Comité central de coordination de l'apprentissage (CCCA) existe depuis 1947, avec pour mission d'organiser des cours professionnels et de monter des centres d'apprentissage financés par une taxe payée par les adhérents.

S'ajoutent à la définition du statut de ces centres des mesures d'accompagnement comme la création des ENNA (Écoles Normales Nationales d'Apprentissage), des IET (Inspecteurs de l'enseignement technique) et des IPET (Inspecteurs principaux de l'enseignement technique), les anciens inspecteurs bénévoles institués en 1911 devenant les CET (Conseillers de l'enseignement technique), chargés d'assurer la liaison entre l'administration de l'Éducation nationale et les professions.

- 3- En direction des collèges techniques (CT) et des ENP, qui constituent les uns et les autres un niveau secondaire de l'enseignement technique au demeurant de plus en plus éloigné de l'apprentissage : les CT et ENP forment les futurs techniciens et cadres moyens alors que les CA assurent l'apprentissage ouvrier.

Ajoutons qu'en 1946 (6 mai) est créé le baccalauréat Mathématiques et Technique, le réputé "père" du bac. E, avec pour vocation de préparer l'entrée aux Arts et Métiers ; les ENP sont toutes désignées pour faire passer ce baccalauréat. Notons que la question d'un baccalauréat technique avait été évoquée dès les années 1860, que le projet de Jean Zay pour une « école unique » comportait bien trois filières : classique, moderne et technique, mais que la filière technique était la seule à ne pas être sanctionnée par un baccalauréat, et qu'il faudra attendre une réflexion sur la responsabilité des élites dans la défaite pour que soit imaginée la création d'un tel diplôme avec le plan d'Alger de la Résistance.

Il y a des concours d'entrée en CA, CT et ENP avec souvent d'importants taux d'échec (25%-30% voire 40%) : l'enseignement technique reste sélectif, voire élitiste. Mais dorénavant, il semble complètement structuré avec ses trois niveaux (élémentaire, moyen et supérieur) et nettement finalisé (insertion professionnelle immédiate ou poursuite d'études pour approfondissement et perfectionnement selon le cas).

-4- Le lancement de la première grande formation professionnelle continue. Les besoins liés à la reconstruction du pays en matière de métiers du bâtiment poussent dans ce secteur à la création dès 1945 de centres publics de « formation professionnelle accélérée » (FPA) sous l'égide du Ministère du Travail mais sous contrôle des partenaires sociaux. En 1949, l'ANIFRMO regroupe les centres de FPA et elle est remplacée en 1964 par l'AFPA, association de formation professionnelle des adultes. C'est également pour répondre aux besoins de formation d'une main-d'œuvre importante que se développent à cette même période les Cours de perfectionnement, qui deviendront au cours des années 1950 les Cours de promotion sociale, cours du soir dépendant essentiellement des pouvoirs publics.

-5- Dans le prolongement des « classes d'orientation » de Jean Zay, une expérimentation commence dès 1945-1946 sous la houlette de Gustave Monod, directeur de l'enseignement du

second degré de 1945 à 1949 : c'est celle des « classes nouvelles ». Comme l'analyse Claude Lelièvre : « La commission Langevin-Wallon préconisait l'ouverture de "classes nouvelles". En octobre 1945, 200 "classes nouvelles" de sixième ouvrent dans les différents types d'établissement de l'époque (à savoir lycées, collèges et cours complémentaires). Ces "classes nouvelles" englobent donc l'ensemble d'une sorte de premier cycle qu'elles structurent en deux années d'observation (6° et 5°), suivie de deux années d'orientation progressive (4° et 3°). Les lettres et les sciences (assurées chacune par un professeur) occupent la matinée. Les après-midis sont réservées (avec un horaire conséquent) à la musique, aux arts plastiques, à l'éducation physique et à des travaux manuels éducatifs. Les effectifs sont réduits à 25 ; il y a de nombreuses séances en demi-classe et des activités dirigées (deux heures d'abord, puis cinq heures par semaine) au cours desquelles les élèves réalisent des travaux – mais aussi des devoirs – sous le regard de leurs professeurs. Cela s'accompagne également d'enquêtes et d'études de milieu, et du développement du travail en groupe. Appelés à travailler en équipe, les professeurs se réunissent chaque semaine en conseil de classe (une heure à l'emploi du temps). Lorsque Gustave Monod quitte la direction du second degré, 18 000 élèves se trouvent dans 750 "classes nouvelles" regroupées dans 200 établissements. Une belle extension a donc eu lieu, avec succès. Mais la poussée démographique et l'afflux des élèves dans le second degré font apparaître comme un luxe ces classes de 25 élèves et leurs conditions de fonctionnement particulières. Enfin et surtout, avec la mise sous l'éteignoir du plan Langevin-Wallon, cette tentative de démocratisation par le renouvellement pédagogique et structurel s'enlise. Une circulaire du 30 mai 1952 supprime en fait les "classes nouvelles" sous prétexte d'étendre leurs méthodes à toutes les classes. Et, en 1953, les "classes nouvelles" fonctionnant dans les lycées sont transformées en "classes pilotes" qui donneront naissance à des lycées dits "expérimentaux" (et en définitive des exceptions isolées). Ainsi va parfois le monde de l'innovation... ». Comme le note de son côté A. Caroff, « l'expérience reste d'un intérêt considérable et les instructions du 18 octobre 1946 qui définissent le fonctionnement des classes nouvelles fixent des principes encore actuels : objectif de développement intégral de l'enfant, recours aux méthodes actives, travail en équipe et concertation des professeurs, souplesse dans l'organisation pédagogique, souci permanent d'observation, liaisons suivies avec les familles, auto-discipline » ; et il cite à propos du rôle de l'orientation dans ces « classes nouvelles » un extrait du livre écrit par Lucien Lefèvre, dont le titre est très évocateur : « Le professeur psychologue » (PUF 1949) : « Quand un établissement aura au moins deux Classes Nouvelles, il aura son professeur psychologue. Celui-ci pourrait être un professeur chef d'équipe qui compléterait son service en faisant la liaison entre le psychologue scolaire ou l'orienteur et les professeurs des autres classes. Il serait chargé dans chaque classe, de l'observation quotidienne, pendant les classes et pendant les conseils de classes, donnerait au chef d'équipe les indications dont il pourrait avoir besoin. Il pourrait même faire subir éventuellement quelques tests individuels ».

- 6 – Un repositionnement des services de l'enseignement technique : d'abord par la suppression en avril 1945 du Conseil supérieur de l'enseignement technique (CSET) et son remplacement par un Conseil supérieur de l'enseignement public constitué de plusieurs conseils dont un qui reprend les attributions du CSET, ensuite par la distinction au sein de la Direction de l'enseignement technique de deux sous-directions, l'une qui concerne les écoles techniques et l'autre qui s'occupe de l'apprentissage. Cette dichotomie sera certes amenée à disparaître par la suite mais elle préfigure malgré tout la distinction actuelle au sein de l'enseignement technique entre l'enseignement professionnel et l'enseignement technologique.

- D'autres mesures prises en 1952 montrent l'intérêt de l'État pour l'enseignement technique :

- Les BEI, BEC et BEH préparés dans les collèges et le diplôme d'élève breveté que délivrent les ENP se passent maintenant en deux parties, ce qui prolonge la durée des études d'une année ; mais ils sanctionnent une formation dont la finalité reste l'insertion professionnelle immédiate.

- • Création des brevets de technicien (BT), préparés en deux ans après le BE ou après le bac : ils correspondent donc à une solution de poursuite d'études supérieures courtes comme le sont aujourd'hui les brevets de technicien supérieur (BTS). D'ailleurs les BTS prendront la place des BT quand ceux-ci seront presque tous transformés en baccalauréats dits de technicien (BTn-1965).

- • Création du baccalauréat Technique et Économique, préparé uniquement dans l'enseignement technique pour ouvrir la voie de l'enseignement supérieur long, à l'instar de son grand frère le bac Mathématiques et Technique créé en mai 1946.

- • Création aussi de classes de 6^e et de 5^e spéciales pour éviter une orientation négative des cours complémentaires et des lycées.

- En 1950 (arrêté du 27 février) et en 1954 (loi du 10 avril) est créé, par la réunion du Musée pédagogique créé en 1879 à l'initiative de F. Buisson, de la bibliothèque, de la phonothèque, de la cinémathèque centrale et du service des publications de l'Éducation nationale, le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) pour assurer auprès des établissements d'enseignement une mission de documentation, d'édition et d'ingénierie éducative. Il coordonne les activités des centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) (décret du 17 janvier 1992), qui eux-mêmes, établissements indépendants, créent des centres départementaux (CDDP), avec l'accord du CNDP. Le CNDP prendra en 1956 le nom d'Institut pédagogique national (IPN) avant de retrouver son nom d'origine en 1976. Roger Gal sera le directeur de la recherche pédagogique de l'IPN de 1951 jusqu'à sa mort en 1966.

- Notons ici qu'en 1951 est né dans le département de Seine-et-Oise l'ancêtre de la CASDEN, la CENTREN (Caisse d'Entraide de l'Éducation nationale), qui deviendra nationale en 1955 et prendra en 1957 le nom actuel de CASDEN - Caisse d'Aide sociale de l'Éducation nationale. En 1963 la CASDEN prendra une forme coopérative et en 1974 la CASDEN nouera un partenariat important avec les Banques populaires. En 2009, la CASDEN fera naturellement partie du groupe qui se crée en rassemblant les Banques populaires et les Caisses d'épargne, le BPCE.

- En 1951 (loi du 24 mai), les secrétaires d'orientation deviennent les inspecteurs de l'orientation et les centres obligatoires deviennent des centres publics dont les personnels sont pris en charge par l'État, par titularisation par paliers, alors qu'ils étaient jusqu'alors des agents contractuels des départements. À cette occasion, le Secrétaire d'État à l'ET André Morice insiste sur l'importance de l'orientation professionnelle : « L'orientation professionnelle, ce n'est pas simplement le passage des enfants dans un centre pour y subir des tests. C'est quelque chose d'infiniment plus important. L'orientation professionnelle doit commencer dès l'enseignement primaire et se poursuivre dans d'autres enseignements, en laissant aux enfants pendant un certain nombre d'années, la faculté de s'orienter vers telle ou telle activité, selon l'épanouissement de leurs connaissances et de leurs aptitudes particulières ». Et il rejette une « orientation professionnelle théorique, uniquement intellectuelle et gratuite, qui risquerait de conduire les enfants à une immense déception si, après avoir détecté en eux le meilleur de leurs dispositions et leur avoir montré l'idéal dans lequel ils pourraient se réaliser, l'état du travail et la réalité économique leur interdisait de l'atteindre ». Cette loi substitue par ailleurs à la distinction entre centres obligatoires et centres facultatifs la distinction entre centres publics et centres privés. Des textes suivront la loi pour fixer le statut des centres et le statut de leur personnel.

Cette loi donne ainsi une réponse à une question qui était posée depuis plusieurs années par les conseils généraux et qui avait d'ailleurs fait l'objet d'un projet ministériel dès 1947 mais non suivi d'effet pour des raisons budgétaires compréhensibles dans cette période difficile de l'après-guerre.

- Le milieu de l'année 1952 vit un débat à propos du projet que le gouvernement vient de

déposer sur les compétences du BUS et de l'orientation professionnelle entre le Recteur Capelle, qui est favorable à une fusion des services du BUS et de l'orientation professionnelle au sein d'un service unique d'orientation et d'information, le directeur du BUS Rosier et le directeur de l'INOP Piéron (pour des détails, voir les développements qu'y consacre A. Caroff). Ce débat débouche en 1954 par la loi du 8 avril sur les missions du BUS. Le point 4 de l'article 1^{er} sur les missions précise que le BUS est chargé « de poursuivre la recherche, l'expérimentation et l'application de méthodes d'orientation scolaire susceptibles d'être utilisées pour aider les élèves et étudiants des établissements du niveau de l'enseignement du second degré et de l'enseignement supérieur dans le choix de leurs études et, ultérieurement, de leur spécialisation professionnelle ». Mais rien n'est dit sur la nécessaire coordination entre orientation scolaire et orientation professionnelle, et donc les débats et rivalités persistent. Pour y mettre fin, il va falloir attendre la réforme Berthoin et ses suites.

- Le 12 juin 1953, arrêté important sur les procédures d'orientation et plus spécialement sur l'admission en classe supérieure, proposée en fin d'année par le chef d'établissement, conformément à l'avis du conseil de classe, avec 4 décisions possibles (article 2) : le passage dans la classe supérieure, l'examen de passage en octobre, le redoublement et la remise à la famille pour une autre orientation.

- En 1954 aussi, la revue de l'AFDET reparaît mais sous une nouvelle appellation, son nom actuel : « L'enseignement technique ». Notons au passage que l'AFDET assurera aussi la publication et la gestion de la revue de prestige de la Direction de l'Enseignement technique au Ministère : « Technique, Art, Science », qui disparaîtra en 1978 à cause de difficultés financières.

- En 1954, l'AGOP devient l'ACOF : association des conseillers d'orientation de France.

- En octobre 1954, lors des journées d'études nationales des centres d'orientation professionnelle qui se déroulent à Lyon, est relatée une enquête faite en 1952-1953 sur l'activité de ces centres. Il apparaît que 62% des interventions sont effectuées dans les écoles primaires, que 17,5% d'entre elles concernent l'entrée dans les établissements de l'ET et 3,5% l'entrée en apprentissage ; 5% seulement concernent les élèves de l'enseignement secondaire. Concernant les consultations assurées par le BUS à la même époque, le Commissariat Général du Plan donne les indications suivantes : 25% sont faits par des jeunes du 1^{er} degré et des CC, 50% par des jeunes du seconde degré et 25% par des jeunes de l'enseignement supérieur.

- Le 10 octobre 1955, décret sur les centres publics d'orientation professionnelle, qui fait suite aux textes de 1938 et 1939 sur les centres d'orientation professionnelle facultatifs et obligatoires. L'article 4 prévoit que ces centres « peuvent intervenir à la demande des chefs d'établissements ou des inspecteurs d'académie au moment où les enfants quittent les classes du premier degré ainsi qu'au cours des années ultérieures pour tous problèmes relevant de leur compétence. Ils sont à la disposition des adolescents, des familles, des services sociaux pour les aider à résoudre tout problème d'orientation. D'autre part, les centres publics d'orientation professionnelle participent au recrutement des élèves des établissements publics d'enseignement technique ci-après désignés : centres d'apprentissage, collèges techniques et établissements assimilés, écoles nationales professionnelles. Ils sont informés pendant la scolarité des élèves des résultats atteints et des changements d'orientation reconnus nécessaires. En conséquence ils procèdent, s'il y a lieu, à de nouveaux examens ».

- En 1956, deux évènements importants ont lieu.

D'abord, sous l'impulsion de l'AFDET, la création du CERPET, centre de recherche de productivité de l'enseignement technique, pour assurer la formation continue des professeurs en leur proposant divers stages, en particulier en entreprises. Notons que cet organisme

deviendra plus tard le centre de recherches pédagogiques de l'enseignement technique. Ensuite, la promulgation le 14 septembre d'un Code de l'enseignement technique qui dresse la liste des différents établissements en les hiérarchisant, des cours professionnels jusqu'aux écoles d'ingénieurs, en y intégrant la « promotion du travail ».

Signalons aussi le décret du 6 avril qui crée 2 corps de fonctionnaires pour l'orientation : celui des inspecteurs et celui des directeurs et conseillers d'orientation professionnelle, recrutés par concours parmi les titulaires du diplôme d'État.

Cela dit, un problème important se pose et donne lieu à débat, celui de la formation des conseillers. Elle est essentiellement le fait de l'INETOP et prévoit un équilibre entre les matières qui concernent la psychologie de l'individu et celles qui s'intéressent à l'environnement économique en général et professionnel en particulier. Mais cela n'empêche pas des critiques, comme celle de Bernard Boulet que relate André Caroff : « le recrutement actuel des conseillers d'orientation professionnelle ne se fait pas, d'une façon générale, parmi des professionnels qui savent par eux-mêmes ce qu'est exactement le travail dans l'atelier d'une usine, au comptoir d'un magasin ou dans le bureau d'une entreprise. Il se fait surtout parmi des pédagogues et des étudiants » ; ou celle, plus large et encore plus polémique, de Jean Guéhenno (dans « Sur le chemin des hommes », Grasset, 1959) que reprend également A. Caroff : « On n'est plus philosophe mais psychologue, psychiatre, psychanalyste, caractérologue, psychophysicien... etc... orienteur, précisément. On peut douter qu'une cervelle humaine livrée à ces divers examinateurs et à tous ces bistouris demeure encore une cervelle capable de conscience. L'orientation a pour objet de déterminer les dons particuliers de chaque enfant et de le mettre dans son vrai chemin. Quel merveilleux talent qui permet de reconnaître dès la onzième année d'un enfant qu'il sera membre de l'Institut ou devra faire fortune dans le petit commerce ! »

- Novembre 1956 : l'entrée en 6^{ème} se fait sur dossier ; l'examen est maintenu pour les élèves qui viennent de l'enseignement privé ou instruits dans leur famille, et pour ceux qui ne sont pas admis sur dossier.

Il faut donc souligner que jusqu'alors l'accès à toutes les filières d'enseignement postérieures à l'enseignement élémentaire se faisait toujours et dans tous les cas par examen ; et que l'entrée dans les ENP se faisait même par concours national, ce qui constituait une exception : comme on l'a dit déjà, l'entrée dans les filières techniques a été ainsi longtemps très sélective.

- Décret du 28 septembre 1957 : le Centre d'études et de recherches documentaires de l'enseignement technique, créé en 1945 pour fournir aux services d'orientation une documentation sur les débouchés et les moyens de formation professionnelle, dépendant alors de l'Institut national d'orientation professionnelle, du CNAM, est rattaché à l'ENSET.

En définitive, de l'après-seconde guerre mondiale jusqu'à la fin des années 50 l'enseignement technique connaît croissance et prestige : quasi-doublement des effectifs des ENP et collèges techniques, triplement de ceux des CA (alors que les effectifs de l'enseignement secondaire ne progresseront qu'à partir de 1951-1952, ceux des CC et encore plus ceux de l'ET augmentent significativement dès la Libération). Le pourcentage des jeunes dans l'enseignement technique a globalement quadruplé en 20 ans, passant de 6% à 24% (entre le lendemain de la guerre et 1959, les effectifs inscrits dans les ENP, les collèges techniques et les CA sont passés de 175 000 élèves à plus de 400 000, avec une progression spectaculaire pour les CA qui scolarisent plus du tiers des effectifs). Et comme ce pourcentage global est aujourd'hui d'environ 25 %, on doit en conclure qu'il a par contre relativement stagné depuis les années 60. Dans l'après seconde guerre mondiale, l'enseignement technique voit aussi ses structures se préciser et se coordonner pendant que ses programmes sont rénovés, notamment sous l'effet des plans comptables de 1947 et de 1957 et de l'introduction de la mécanographie pour ce qui concerne l'enseignement "commercial".

La période considérée appartient aux « trente glorieuses » dont parle Jean Fourastié pour

qualifier le miracle économique que connaissent alors plusieurs pays dont le nôtre. La forte croissance économique et les importants gains de productivité changent considérablement les modes de production et d'organisation. Cela se traduit, comme à chaque période de fortes mutations, par une déqualification de certains métiers (les ouvriers non qualifiés laissent de plus en plus la place à des ouvriers qualifiés, les OS) et par l'émergence de nouvelles qualifications (régleurs, outilleurs, contrôleurs, ajusteurs, dessinateurs, électriciens, soudeurs, ...). L'enseignement technique doit donc adapter ses formations et la formation doit être davantage générale et théorique : cela ne peut qu'accentuer le mouvement de sa scolarisation. D'ailleurs, les Centres d'apprentissage, très marqués dès l'origine par la culture ouvrière (non seulement ils s'adressent à des jeunes issus des classes populaires mais aussi ils recrutent aussi leurs maîtres d'atelier dans les milieux ouvriers), subissent progressivement une marginalisation qui conduit par exemple à des statuts et des conditions de travail défavorables pour leurs enseignants bien que ceux-ci développent des méthodes pédagogiques originales.

L'enseignement technique connaît donc à cette époque son âge d'or parce que sa structure colle parfaitement avec celle des qualifications et des emplois que génère le système productif, avec des entreprises et des administrations dont les organisations sont très hiérarchisées, avec des niveaux de qualification bien compartimentés et des grilles de classification nettement dessinées. Et comme le dit A. Prost, « la France des années 50 aborde sa modernisation économique avec la volonté de combler son retard et d'affronter la concurrence internationale, notamment en construisant un marché commun européen. Pour relever ce défi, développer l'enseignement devient nécessaire. La France souffre, à tous les niveaux, des comptables aux techniciens de la chimie ou de l'électronique, d'une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. La formation professionnelle ne permet pas d'y remédier pleinement si la formation générale est trop faible. En relever le niveau moyen par la prolongation de la scolarité, multiplier les formations techniques et pratiques s'imposent donc ». On peut d'autant mieux parler d'âge d'or pour l'enseignement technique que c'est aussi au cours de toutes ces années qu'il remplit parfaitement sa mission sociale et économique. Il est en effet un vecteur stratégique à la fois de la promotion sociale et de l'insertion professionnelle : G. Brucy cite le cas de ce CA de la région parisienne dont, en 1954, 95% de la promotion d'élèves électriciens trouvent un emploi dans leur spécialité dès leur sortie.

L'intégration de l'enseignement technique dans le système de l'éducation nationale qui va marquer la 5^{ème} République est peut-être un facteur de développement quantitatif et qualitatif mais aussi à coup sûr de perte d'autonomie : cette intégration signifie un peu désintégration. D'ailleurs, avant même la seconde guerre mondiale, en 1937, le projet en faveur de "l'école unique" ou plutôt du "tronc commun" du ministre de l'Éducation Nationale du Front Populaire Jean Zay (1904-1944) allait dans ce sens puisqu'il prévoyait l'unification du 1er cycle et l'organisation du second cycle en trois filières : classique, moderne et technique, avec des passerelles. Mais Jean Zay dut céder devant la résistance du directeur de l'enseignement technique de l'époque, Hippolyte Luc (1883-1946), pour qui l'enseignement technique devait rester une *"enclave de l'économie dans l'éducation"* (on lui a reproché cette conception « isolationniste » de l'enseignement technique) et rêvait d'*"une éducation de masse qui embrasserait tous les soucis du peuple, ses métiers, ses misères, tous les détails de sa vie"*. H. Luc avait une vision moderne de la culture générale puisque pour lui l'économique, le social et le technique en font naturellement partie. Et durant les années 50 tous les projets de réforme -en moyenne un projet chaque année- s'accordent sur les principes de l'égalité des chances quelle que soit l'origine sociale des élèves et de l'égalité de traitement des différentes filières d'enseignement, sur l'objectif subséquent d'une unification du système éducatif, sur le constat qu'une orientation trop précoce est une source d'injustice sociale. Il en est ainsi en particulier des projets des ministres André Marie (1897-1974) en 1953, Jean-Marie Berthoin (1895-1979) en 1955 et René Billères (1910-2004) en 1956 qui préparent assez directement les grandes réformes de la V^e République, à commencer par la première d'entre elles, celle de J.-M. Berthoin en 1959.

Les défenseurs de l'enseignement technique autonome et spécifique, très liés au monde

économique pour beaucoup d'entre eux, reprennent les arguments d'Hyppolyte Luc et expliquent qu'en perdant son identité, l'enseignement technique devient une filière de relégation pour les exclus de l'enseignement général et que ces divers projets aboutissent paradoxalement à reconnaître en fait la supériorité de la "culture générale" sur la "culture technique" à une époque où pourtant on met en avant les valeurs de démocratie et d'égalité et où il est évident que la compétitivité des économies dépend directement du progrès technique et de la qualité de la formation professionnelle. Ce déficit d'image de l'enseignement technique et du travail manuel se retrouve dans la crise structurelle de l'apprentissage qui tranche, comme on l'a déjà indiqué, avec les succès du système dual allemand.

Qu'il nous soit permis de conclure sur la IV^e République en remarquant qu'il s'agit d'une période très riche en projets mais extrêmement pauvre en réformes et cela pour des raisons de majorités politiques difficiles à construire et de conflits syndicaux difficiles à dépasser (on a connu 26 gouvernements successifs et 12 ministres de l'Éducation nationale). Mais comme le montre Antoine Prost : *" Par-delà des intérêts catégoriels, ce sont deux conceptions de la démocratisation de l'enseignement qui s'affrontent avec bonne foi. Pour les défenseurs du secondaire, convaincus de l'excellence de leur enseignement et de l'universalité de leur culture, la vraie démocratisation consiste à donner aux enfants du peuple ce qu'il y a de meilleur, c'est-à-dire à les intégrer dans le secondaire tel qu'il est. Modifier celui-ci pour les y accueillir, ce serait leur donner une culture 'au rabais', et ils s'y refusent avec une sincère énergie. Pour les praticiens du primaire, (...), ce discours constitue une tragique méprise : ce qui convient à la masse de la population, ce que demandent les familles et attendent les élèves, ce n'est pas cette culture prestigieuse mais intimidante, désincarnée et lointaine. C'est un enseignement plus concret, plus proche des préoccupations quotidiennes des élèves, plus attentif à leurs débouchés professionnels"*. Et l'historien réputé de l'enseignement de conclure ainsi son paragraphe : *"Ce débat était en réalité le débat central, car il portait sur la nature même et les contenus d'un enseignement secondaire de masse. Toute la difficulté étant de le vouloir à la fois secondaire et de masse. Ce débat n'a jamais été véritablement tranché et la V^e République s'est engagée dans d'ambitieuses réformes de structure, dont naquit le collège actuel, en s'efforçant de l'esquiver"*. A. Prost considère ailleurs qu'il y a non seulement blocage sur le partage secondaire/technique mais aussi sur le partage primaire/secondaire : *« la raison de ce blocage, ou de cette non-décision réside dans l'antagonisme renforcé de instituteurs et des professeurs. (...) Le plan Langevin-Wallon avait résolu la difficulté en préconisant un corps unique de maîtres (...) mais dès qu'on sortait de ce cadre (...) l'orientation devenait un enjeu entre deux corps cohérents et résolus, organisés en syndicats et en associations. En effet, l'orientation implique un tronc commun, c'est-à-dire une période où les programmes soient identiques pour permettre d'observer les élèves avant de les orienter vers telle ou telle section. Or les défenseurs de l'enseignement secondaire, la Société des agrégés, la Franco-ancienne, le Syndicat de l'enseignement secondaire (SNES) refusaient comme une amputation inacceptable toute réduction de la durée des études secondaires. (...) Mais inversement, plus le tronc commun était court, moins il était acceptable pour les instituteurs qui redoutaient de ne pouvoir enseigner au-delà, et donc d'être cantonnés dans les classes élémentaires. (...) On comprend mieux alors les raisons de la croissance parallèle et non coordonnée du secondaire et des cours complémentaires : chaque degré, en rivalité directe avec l'autre, s'efforce de ne pas se laisser distancer sur le terrain. (...) La concurrence entre degrés est ainsi à la fois l'un des moteurs de la croissance, et l'une des raisons de l'inflexion de cette croissance en faveur des études longues et générales, au détriment de scolarités plus courtes et plus concrètes »*. Notons enfin que les effets du raz de marée démographique sur les effectifs scolaires de la fin des années 50 ont renforcé les avantages relatifs de l'enseignement primaire au détriment et du secondaire et du technique pour des raisons essentiellement de coûts (la commission de l'équipement scolaire du Plan constate par exemple que l'insuffisance du développement de l'enseignement technique attira

un flots d'élèves imprévus vers les cours complémentaires).

www.christian-biales.fr

Deuxième partie : Repères historiques sur la Vème République

Toute l'évolution du système éducatif au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle s'appuie sur deux préoccupations : celle, démocratique, de scolariser davantage d'élèves et d'étudiants en leur donnant des chances égales de succès, et celle, économique, d'élever le niveau de qualification pour affronter au mieux les défis lancés par la forte croissance des années 50 et 60, puis par la crise des années 70 et 80 et enfin par la mondialisation des années 90 et suivantes. D'où le double constat, qui caractérise ce demi-siècle, d'une "explosion scolaire" et d'un allongement continu des études. L'explosion scolaire - qui découle non seulement de l'expansion démographique (le baby boom) mais aussi d'une forte augmentation du taux de scolarisation - s'est déroulée plus précisément en deux temps : au cours des années 60 et 70 au niveau du premier cycle du second degré et au cours des années 80 et 90 à celui du second cycle, avec un prolongement dans l'enseignement post-baccalauréat. Même si cette « explosion scolaire » dans une école unifiée implique une différenciation des scolarités, elle ne s'accompagne pas d'une modification de l'origine sociale des élèves, les inégalités sociales se maintiennent donc et s'accompagnent d'ailleurs aussi d'inégalités géographiques. La préoccupation économique, d'abord en termes de reconstruction de l'outil de production et ensuite en termes de croissance et de prospérité, explique quant à elle l'importance donnée durant cette période à l'enseignement technique ainsi que la professionnalisation de nombreux parcours, y compris universitaires.

Concernant l'orientation, A. Caroff considère qu'« avant la réforme de l'enseignement de 1959, l'orientation scolaire n'existe pas en tant que telle. On en trouve néanmoins l'amorce ou la préfiguration à trois niveaux :

- le niveau des modalités de passage dans la classe supérieure que l'on n'appelle pas encore «procédures d'orientation», mais qui règlent déjà le cheminement des élèves dans le dispositif scolaire ;
- le niveau expérimental où la notion est explicite et se traduit par des dispositions pédagogiques et administratives particulières ;
- le niveau des projets et propositions de réforme de l'enseignement qui comportent nécessairement des mesures relatives à l'orientation ».

Au cours de la décennie 1950, plusieurs projets (pas moins de 10 entre le Plan Langevin-Wallon de 1947 et la réforme Berthoin de 1959) sont élaborés mais sans se traduire dans la réalité. Il y a en particulier ceux d'Édouard Depreux en 1948, d'Yvon Delbos en 1949, d'André Marie en 1953, de Jean Berthoin en 1955 et surtout celui de René Billères en 1956 : ministre de l'Éducation nationale nommé d'abord dans le cabinet de Guy Mollet, puis dans ceux de Maurice Bourgès-Maunoury et de Félix Gaillard, ce futur président du parti radical-socialiste, Député puis Sénateur, estime que l'autonomie de l'Enseignement technique constitue une barrière étanche aux couches sociales et forme le projet de mettre fin à l'originalité institutionnelle de l'enseignement technique. On lit notamment dans l'exposé des motifs du projet de R. Billères : « Au total, règne sur l'orientation des enfants à partir de onze ans un dirigisme de fait fondé, dans une trop large mesure sur l'ignorance, le hasard, la proximité d'un établissement scolaire et un déterminisme social dont la puissance n'a été qu'à peine entamée par les efforts de démocratisation de la IIIe République. Notre système scolaire, qui repose trop étroitement encore sur le principe de la sélection d'une élite peu nombreuse choisie pour la plus grande part en dehors des couches populaires, ne répond pas au vœu unanime des constituants de 1946 selon lequel « la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». Toute réforme de l'enseignement qui entend inscrire dans les faits cet idéal démocratique et donner à l'enfant la possibilité effective d'un développement de ses aptitudes doit se proposer essentiellement de remédier à cette situation ». Plus loin, on lit la nécessité d'adapter l'enseignement au monde actuel dans son

contenu et ses méthodes et on peut pas résister au plaisir de citer le passage suivant qui montre l'intérêt d'un enseignement de sciences sociales : « Devant la complexité croissante de la vie dans une grande nation moderne, la formation donnée à tout homme, à tout futur citoyen, devra faire une plus large place à la connaissance et à l'explication des institutions du pays, de son organisation administrative, des faits économiques et sociaux contemporains, car, selon le mot d'Émile Boutmy, « le moins que l'on puisse attendre d'un homme cultivé c'est qu'il connaisse son temps ». Il n'est plus concevable que la plupart des jeunes Français n'aient pratiquement aucune connaissance des questions économiques fondamentales, des problèmes de la démographie, du syndicalisme, de la Sécurité sociale, etc. Certes, l'approche de tels problèmes, nonobstant leur caractère concret, implique une certaine maturité d'esprit mais, à cet égard, la prolongation de la scolarité et l'organisation de l'éducation permanente va faciliter un enseignement économique et social généralisé. D'autre part, si le principe de neutralité scolaire peut rendre délicate l'étude de problèmes dont les solutions sont parfois controversées dans l'opinion publique, pourquoi ne ferait-on pas confiance, en ce domaine comme dans tous les autres, à l'objectivité du corps enseignant ? ». Et plus loin encore, on lit sur le contenu des enseignements, « si toute éducation, tôt ou tard, prépare à une profession, elle doit cependant, quelle que soit sa finalité professionnelle, rester humaine et générale avant de devenir technique et spécialisée. (...) L'inéluctable évolution économique fait naître un besoin croissant d'activités professionnelles qui demandent une formation humaine très générale plutôt qu'une instruction spécialisée ».

Tous ces projets ont en commun de prévoir une période d'orientation, appelée parfois autrement (observation, essai et orientation, orientation et initiation, ...), et dont la durée varie de 2 à 4 ans selon le cas.

Notons qu'en 1958-1959, l'orientation des élèves à la fin du CM2 est la suivante : 20% redoublent le CM2, 45% continuent dans les classes de fin d'études, 16% entrent en C.C., 7,5% vont dans l'enseignement secondaire classique, 7% dans l'enseignement secondaire moderne et 2% dans une école technique.

C'est sur la lancée de ces projets avortés qu'une réforme importante du système éducatif est entreprise dès **1959, dite réforme Berthoin**, du nom du dernier ministre de l'Éducation Nationale de la IV^e République. Précisons que le premier gouvernement de la 5^{ème} République est mis en place le 8 janvier 1959, que le Premier ministre en est Michel Debré et que le ministre de l'Éducation nationale sera André Boulloche jusqu'au 23 décembre et Jean Berthoin en est le ministre de l'Intérieur jusqu'au 27 mai.

Le décret du 6 janvier 1959 (http://www.adressrlr.cndp.fr/uploads/media/021_1959_0601b.pdf) portant réforme de l'enseignement public prévoit en particulier :

- La scolarité obligatoire est prolongée de deux ans, jusqu'à l'âge de 16 ans révolus.
- Les CC (cours complémentaires) deviennent "Collèges d'enseignement général" (CEG) et dépendent de l'enseignement secondaire et non plus primaire : les CEG sont équivalents aux premiers cycles des lycées.
- Par un texte d'application du 9 août 1960, les ENP et collèges techniques deviennent "lycées techniques" (les 19 ENP sont qualifiés de lycées techniques d'Etat), et les CA deviennent quant à eux "collèges d'enseignement technique" (CET). Par conséquent, la réforme distingue deux filières d'enseignement technique : un enseignement technique « long » dans les lycées où l'on prépare en 4 ou 5 ans un Brevet de technicien, et un enseignement technique « court » dans les CET où l'on prépare en 3 ans un CAP.
- Suppression des 6^{ème} et 5^{ème} techniques suite à l'instauration du cycle d'observation en 2 ans.

Finalement, à l'issue du cycle d'observation de deux ans après l'école primaire, il y a 5 voies :

- l'enseignement général, qui se subdivise en
 - o enseignement général long, dispensé sur 5 ans dans les lycées classiques, modernes et techniques (les ex-collèges et lycées) ;

- enseignement général court, dispensé sur 3 ans dans les CEG (ex- CC) ;
- l'enseignement professionnel, qui se subdivise aussi en
 - enseignement professionnel long, dispensé en 4 ou 5 ans dans les lycées techniques (ex-ENP et ex-collèges techniques) haby;
 - enseignement professionnel court, dispensé en 3 ans dans les collèges d'enseignement technique – CET – (ex-CA).
- L'enseignement terminal pour assurer en 3 ans l'achèvement de la scolarité aux élèves qui ne se dirigent vers aucune des voies ci-dessus, par un diplôme de fin d'études.

Cette architecture prévoit 2 paliers d'orientation : à l'entrée en 6^{ème} (11 ans) et à l'issue du cycle d'observation (13 ans). Il y a en plus des passerelles possibles que fournissent en particulier les « classes d'accueil » au niveau de la classe de 4^{ème}.

Pour le cycle d'observation, on lit en particulier dans les articles 10 à 12 :

« Art. 10. – Au terme du premier trimestre, le conseil d'orientation défini à l'article 17 donne aux familles un premier avis sur le type d'études qui paraît le mieux convenir aux aptitudes de l'enfant. La famille reste libre de sa décision. Art. 11. – En dispensant l'enseignement des disciplines inscrites aux programmes, les maîtres de ce cycle observent méthodiquement les goûts et les aptitudes de l'élève. Art. 12. – Au cours du cycle d'observation, et obligatoirement à la fin de l'année scolaire, le conseil d'orientation donne à la famille toutes indications utiles pour confirmer la convenance de la section choisie aux possibilités de l'élève, ou pour suggérer un changement de section ». Soulignons que le conseil d'orientation est une instance nouvelle qui rassemble deux représentants de chaque classe d'un groupe de 5 à 8 classes appartenant à des établissements différents ; il se réunit 1 fois par trimestre. « Le conseil d'orientation fait appel chaque fois qu'il le juge profitable au concours du centre départemental d'orientation scolaire et professionnelle » et tous les élèves et leurs familles peuvent de leur côté bénéficier également de l'avis de ce centre.

Certes, le dispositif est complet sur le plan administratif mais sur le plan de sa faisabilité concrète il soulève de nombreux problèmes, ne serait-ce que par rapport aux compétences exigées du personnel et à cause du flou des concepts d'aptitudes et de capacités.

Avec la réforme Berthoin, on peut dorénavant parler de « système éducatif » alors que jusque là on avait affaire à un ensemble fragmenté. La réforme Berthoin homogénéise le système éducatif en substituant aux anciens ordres d'enseignement parallèles et cloisonnés des degrés successifs et interdépendants. Mais les voies de formation restent cependant marquées d'une indéniable hiérarchisation, bien que s'en défendent les concepteurs dans l'exposé des motifs (« Le drame est là : nous retenons dans l'enseignement théorique nombre de jeunes esprits – qui trouveraient mieux leur voie dans l'enseignement technique à l'un ou à l'autre de ses niveaux – et, dans le même temps, nous abandonnons dans l'enseignement utile mais sommaire des classes de fin d'études, ou dans les enseignements courts, des intelligences auxquelles les enseignements longs, technique ou secondaire, vaudraient leur accomplissement véritable. Par une exacte recherche de ces diverses aptitudes, les différents types d'enseignement doivent recevoir tous les élèves qui s'avèrent plus particulièrement aptes à suivre tel ou tel d'entre eux. C'est là tout le problème qui n'est pas de hiérarchisation mais de répartition »), et une nette distinction est faite entre enseignement technique long et enseignement technique court. L'intégration de l'E.T. long dans les structures classiques de l'Éducation nationale sera incontestablement un facteur de démocratisation de l'école, au moins quantitativement.

De plus, ce système fonctionne maintenant essentiellement selon une logique économique : l'utilitarisme des études devient une préoccupation qui a des conséquences sur l'évolution des différentes filières et sur le poids des différentes disciplines.

Ainsi se manifeste puissamment la politique d'unification du système éducatif qui fait perdre progressivement à l'E.T. sa spécificité et son identité. Surtout que dans les établissements d'E.T., la sélection est remplacée par l'orientation assurée par l'enseignement général. En effet, on n'entre plus dans l'enseignement technique sur examen ou concours mais de plein droit après l'orientation en fin de classe de 5^{ème} (les examens d'entrée dans les sections en 3 ans des CET sont supprimés en 1967).

M. Reverdy, dernier directeur des enseignements techniques et professionnels au Ministère, écrit

début 1961 dans la revue de l'AFDET : *"Il conviendrait en particulier de ne pas se laisser engager dans le processus suivant : à l'issue du premier trimestre, les plus aptes sont dirigés vers le classique, les moyens et médiocres vers le moderne. À la fin de la cinquième, cette dernière section éclate, les moyens sont maintenus en moderne, les médiocres orientés vers l'enseignement technique"*.

Notons que par rapport au conflit catégoriel évoqué plus haut, la réforme Berthoin révèle une indéniable habileté parce qu'elle ne « primarise » pas le secondaire comme le craignaient les professeurs (notamment avec la création du CAPCEG) et elle permet aux instituteurs d'être dans l'enseignement secondaire court avec les CEG.

- Lois des 31 juillet et 28 décembre 1959, dites « lois Debré », Premier ministre, sur la promotion sociale ; qui montrera à nouveau son intérêt pour ce sujet en décembre 1966 avec la loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle.

- L'arrêté du 2 juin 1960 parle des « classes d'accueil et d'adaptation » et donne des instructions relatives à l'information des familles, au dossier scolaire, aux classes d'accueil et d'adaptation, aux conseils d'orientation, aux perspectives professionnelles des différentes filières scolaires. Bref, il précise les procédures d'orientation, bien que cette expression n'apparaisse qu'en 1973. Le 16 juin, une circulaire donne un modèle de dossier scolaire support de l'observation et de l'orientation.

- Le 20 avril 1961, circulaire établissant de nouvelles dénominations de l'orientation professionnelle, articulant ses services avec les cycles d'observation et d'orientation : les conseillers d'O.P. deviennent des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle et les centres des centres d'orientation scolaire et professionnelle.

L'annexe 1 comporte plusieurs organigrammes.

Le premier, tiré de « Éducation et formation n°45 de mars 1996, montre de manière synoptique l'évolution sur longue période de l'enseignement technique.

Les 6 suivants, tirés du travail de R. Janod cité en bibliographie, décrivent l'organisation de l'enseignement français respectivement lors des années 1930, des années 1950, des années 1960 et des années 1970 avec un détail des différentes filières d'enseignement long en 1971-1972.

Le 8^{ème}, tiré de « Éducation et formation » n°45 de mars 1996, exprime l'organisation de l'enseignement technique au milieu des années 1990.

Les trois derniers, tirés de la revue « Techniques économiques », montrent l'ampleur des changements introduits par la réforme Berthoin de 1959, à partir de l'exemple de l'organisation de l'enseignement technique "commercial".

- En 1958, ouverture au Lycée Janson-de-Sailly du premier Centre de documentation. L'ouverture de tels centres va se généraliser à partir de 1968 et ils prendront en 1974 le nom de centre de documentation et d'information (CDI).

- Le 10 septembre 1959 est créé le Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET), toujours en vigueur bien que la distinction entre CAPES et CAPET n'ait plus tellement de fondement aujourd'hui.

- En 1959 également, Michel Debré, l'un des pères de la Constitution de la 5^{ème} République et Premier ministre, est à l'origine de deux lois concernant la formation professionnelle, l'une sur la promotion sociale, l'autre sur la formation des militants syndicaux. La première, du 31 juillet, pose déjà en filigrane les grands principes de la formation professionnelle continue :

reconnaissance d'un droit à la formation pour chaque salarié ; la convention de formation comme base de tous les dispositifs de FPC. Notons les rôles importants de conseil joués par Bertrand Schwartz, créateur du Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES) qui deviendra l'Institut national de la formation professionnelle (INFA), par Raymond Vatier (appelé par Olivier Guichard en 1970 pour être le Directeur délégué à l'Orientation et à la Formation Continue, il joue un rôle déterminant en 1971 pour la création de l'ONISEP et du CEREQ) et par Jacques Delors dans ses différentes fonctions.

Cette loi sera suivie de beaucoup d'autres pour définir en un peu plus de dix ans une politique de formation permanente qui reste encore actuellement en vigueur : décembre 1966, décembre 1968 et surtout juillet 1971. Remarquons qu'en matière de formation professionnelle continue, l'Europe a eu une influence importante : les lois françaises, à commencer par celle de 1959, s'inscrivent dans la logique des dispositions prises au niveau européen pour accompagner les conversions industrielles telles que les prévoit déjà le Traité de Paris qui institue la CECA.

- En 1960, les conseillers d'orientation professionnelle deviennent conseillers d'orientation scolaire et professionnelle et il y a la création du diplôme de psychologie scolaire (arrêté du 11 avril).

- On peut dater de cette fin des années 1950, c'est-à-dire en cette période de reconfiguration du système éducatif, le passage d'une conception déterministe à une approche éducative de l'orientation. En effet, « à cette époque, la conception de l'orientation est nettement déterministe. On se croit capable, à l'aide d'observations diverses, de déterminer les aptitudes de l'élève, de définir son profil et de là, de faire un pronostic fiable sur son devenir. L'orientation consiste à mettre en relation les profils d'élèves ainsi définis avec les postes de travail qui correspondent à des exigences précises et une formation donnée. Dans cette vision scientifique de l'orientation, les décisions s'imposent aux familles qui n'ont pas leur mot à dire » (Histoire de l'orientation en France, ONISEP). À cette époque, les conseillers d'orientation s'occupent presque exclusivement des élèves qui sont en fin d'études et qui cherchent à entrer en apprentissage : l'orientation est de type professionnel et ils cherchent à détecter le profil d'aptitudes des élèves et à savoir quel type de métier ils peuvent exercer. La démarche des conseillers est donc à la fois diagnostique et pronostique.

Dans son bel article qu'il a consacré en 1988 à l'histoire de l'orientation professionnelle, Francis considère que ses créateurs lui ont fixé 3 types de buts : « Dans l'esprit de ses créateurs, l'orientation professionnelle apparaît comme un remède possible aux désordres de la société industrielle et au gaspillage des ressources humaines. Ses buts sont donc d'ordre philanthropique : promouvoir l'hygiène du travailleur et sa sécurité, éviter les carrières manquées ; d'ordre professionnel : limiter les risques de chômage, faciliter le placement et la rémunération des travailleurs en rapport avec leurs aptitudes, inciter à l'amour de la profession ; d'ordre économique enfin : assurer la main-d'œuvre qualifiée aux entreprises pour produire mieux et à meilleur marché. Les opinions professées alors sur ces finalités étaient contrastées: d'aucuns espéraient qu'elle freinerait les transformations sociales rendues nécessaires par l'évolution économique, d'autres, au contraire, qu'elle les favoriserait ».

Profitions de cette citation pour reproduire ici la définition que F. Danvers donne de l'orientation : « L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité ».

Une telle démarche déterministe soulève d'ailleurs des débats et met en évidence des oppositions : débat sur la question des aptitudes pour savoir en particulier ce qui ressort de l'inné et de l'acquis et opposition entre les théoriciens et les praticiens sur l'importance de la mesure des aptitudes, l'intérêt des tests et de l'analyse systématique des postes de travail. Comme l'écrit Michel Huteau en 1984, « l'objectif social consistait à promouvoir un type de société justement hiérarchisée dans lequel le statut et le rôle professionnel de chacun seraient déterminés par ses

aptitudes et non par la position sociale des parents... L'utilisation des tests donne la possibilité d'atteindre ces objectifs dans la mesure où ils permettent d'évaluer objectivement des aptitudes qui se caractérisent, selon la théorie des aptitudes, par leur spécificité, leur origine naturelle et leur faible flexibilité. Dans ce contexte, la science psychologique devait donc contribuer de manière décisive à une certaine forme de démocratisation de la vie sociale. (...) Le programme des fondateurs de l'orientation n'a jamais été complètement appliqué. Parce qu'elle mettait en cause les privilèges des classes dominantes, la « juste sélection » par les aptitudes a été réservée aux élèves de fin de scolarité se dirigeant vers des formations courtes. Malgré ces réserves, le modèle de l'orientation fondé sur la théorie des aptitudes a longtemps été la référence unique des conseillers d'orientation et il a déterminé un type d'intervention caractéristique : l'examen psychologique unique, en fin de cursus scolaire, consistant pour une large part en l'application d'une batterie de tests standard destinée précisément à évaluer les aptitudes et devant permettre un pronostic d'adaptation professionnelle, pronostic pondéré par des informations relatives aux goûts professionnels et au milieu familial recueillies au cours de l'entretien. Cette conception harmonieuse de l'orientation a mal résisté au temps. (...) Les recherches en psychologie ont montré que les dimensions pertinentes des différences individuelles étaient finalement assez peu spécifiques. (...) Par ailleurs, le niveau d'efficacité d'un individu dans une activité donnée est le résultat d'interactions beaucoup plus complexes qu'on ne l'imaginait entre un potentiel génétique et des expériences, ce qui conduit à une certaine revalorisation des processus de formation ». Et surtout, « cette conception est petit à petit battue en brèche pour plusieurs raisons qui se conjuguent : elle repose sur une vision fixiste de la personne et met l'accent sur l'inné plutôt que sur l'acquis, les profils des jeunes n'étant pas censés évoluer ; elle correspond à une vision stable de la société. Or aujourd'hui les métiers comme les professions sont en perpétuelle évolution et les jeunes devront changer plusieurs fois de profession au cours de leur carrière ; elle écarte les familles du processus de décision, ce qu'elles n'acceptent plus alors qu'apparaît le chômage, c'est-à-dire la compétition pour l'emploi dans laquelle le cursus scolaire prend une importance de plus en plus grande. Ainsi on en vient à une conception éducative de l'orientation : plutôt armer le jeune pour qu'il soit en mesure de faire le moment venu un choix réaliste et adapté, que de décider à sa place » (Histoire de l'orientation en France, ONISEP). Cette conception éducative de l'orientation puise énormément ses idées dans les travaux d'Antoine Léon qui datent de la fin des années 1950 (sa « Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle » est parue aux PUF en 1957) quand il était conseiller d'orientation professionnelle au service de recherches de l'INOP. Dans l'introduction de son livre et dans le 1^{er} chapitre, A. Léon rappelle que depuis sa naissance, l'orientation professionnelle en France oppose deux conceptions ; d'une part, celle pour qui l'OP est un moyen d'adaptation de l'individu à son futur métier, par le diagnostic des aptitudes requises pour l'apprentissage et l'exercice de ce métier, conception que Léon qualifie de « diagnostique », et d'autre part, celle, qu'il qualifie « d'éducative » où c'est « la notion de participation active de l'enfant à la construction de son avenir professionnel qui caractérise la conception éducative en matière d'orientation et d'adaptation professionnelle. Cette conception implique une action éducative continue de la part du maître, du conseiller et des parents dans la préparation de l'enfant à la vie professionnelle. Elle s'appuie sur le caractère historique, évolutif des conduites individuelles, sur leur plasticité et sur le rôle décisif joué par les milieux formateurs dans leur élaboration. L'adaptation professionnelle, loin d'être conçue en termes d'ajustement mécanique, résulte des formes toujours plus efficaces de conduites que l'individu met en œuvre pour résoudre les problèmes techniques et sociaux qui se posent tout au long de sa vie. (...) Il faut faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier d'une manière plus réfléchie, plus motivée. En dissipant les préjugés favorables ou défavorables attachés par l'enfant ou la famille à certaines branches professionnelles, on contribue à accroître la plasticité des goûts professionnels ». Les conceptions d'Antoine Léon sont proches à la fois de celles d'Henri Wallon qui, dans la préface au livre de Léon, prend soin de distinguer le psychologue scolaire et l'orienteur auquel il limite son intervention formatrice au seul champ de l'apprentissage

professionnel ; et aussi de celles de Roger Gal, secrétaire du Groupe français d'éducation nouvelle - GFEN - quand il écrit en 1946 qu'orienter l'enfant, « ce n'est pas le laisser se subir, ni le livrer à son étroitesse première d'où il part en effet, mais lui offrir toutes les occasions imaginables d'intérêts et d'activités et greffer sur les premières, par voisinage, affinité, des intérêts toujours plus nombreux et plus larges ». A. Léon considère que le conseiller d'orientation doit avoir deux domaines de compétences : l'information sur les métiers et sur la vie professionnelle d'une part et sur l'enseignement professionnel d'autre part. Il fait à ce sujet de sages recommandations sur les relations entre enseignements général et enseignement technique et, reconnaissant que bien souvent les élèves du second ont une attitude négative à l'encontre du premier, il propose qu'il y ait une interaction entre les deux types d'enseignement. Remarquons que l'orientation « diagnostique », que critique Léon, est le lieu de débats difficiles, d'abord le débat sur la question de savoir si la démarche diagnostique est bien pertinente pour répondre aux besoins de l'orientation et ensuite un débat à propos de la question « qui doit faire le diagnostic ? » entre les praticiens de l'orientation qui se contentent d'une analyse intuitive des exigences des différents métiers et les universitaires et chercheurs qui estiment que sont ardues la mesure des aptitudes et l'analyse du travail.

- À partir de 1961, il n'y a plus de direction de l'E.T. au Ministère et ce sont les mêmes services qui s'occupent globalement de l'enseignement secondaire. Même les organisations syndicales adoptent une dynamique identique : c'est ainsi que le SNET disparaît en 1966, en se fondant dans le SNES.

En définitive, la réforme Berthoin de 1959 et ces évolutions des toutes premières années 1960 réalisent l'intégration complète de l'enseignement technique dans le système éducatif. Les arguments essentiels avancés pour justifier une telle stratégie sont l'égalité des chances pour tous et la promotion de l'enseignement technique en le traitant comme les autres ordres d'enseignement. Mais le résultat est que l'enseignement technique se trouve en réalité dévalorisé et qu'il passe d'une logique de sélection sociale à une logique d'orientation, et plus précisément il faut bien le dire à une logique d'orientation par l'échec : aux élèves des classes populaires succèdent dans les filières techniques les élèves en difficulté ou en échec dans les filières générales. Ainsi, après son âge d'or, l'enseignement technique connaît une période de forte déstabilisation. Comme le pense G. Brucy, à partir du moment où la réforme ne met pas en cause l'ordre unidimensionnel des savoirs qui structure si fortement le système éducatif français, on continue à raisonner dans une logique de hiérarchisation des savoirs et non dans une logique de différenciation. En continuant de prendre l'enseignement général comme unique référence et en s'interdisant de penser les enseignements techniques et professionnels dans leur singularité, on les dévalorise alors que, paradoxalement, on cherche à les promouvoir. De plus, « la concordance de cette expansion (des effectifs du second cycle des lycées entre 1954 et 1967) et d'une phase de prospérité économique mérite d'être soulignée. La demande sociale d'une instruction plus générale et plus longue naît d'un désir de promotion éveillé, ou avivé, par la perspective d'un progrès général du niveau de vie et de la richesse collective. Face à cette demande qu'il ne pouvait pas prévoir, puisqu'elle résulte d'une modification des attitudes envers l'instruction et non d'une conjoncture démographique, le système éducatif a été pris de court et il s'est contenté de la suivre sans l'orienter. Ainsi, malgré toutes les mises en garde contre l'insuffisance des formations techniques, elles sont restées longtemps à la traîne » (A. Prost).

De son côté, lors d'un Colloque national d'histoire organisé en 1994 à Béziers, Antoine Léon considère que 4 tendances se dégagent des mesures prises entre 1960 et 1980 : « l'intégration des formations techniques et professionnelles dans l'enseignement secondaire, accompagnée d'une translation vers le haut du niveau de ces formations ; la mise en place d'instances de relégation pour accueillir les élèves jugés inaptes à bénéficier de cette translation ; le renouvellement des formes d'apprentissage inaugurées par la loi Astier ; l'accroissement du rôle joué par les entreprises dans le fonctionnement du nouveau système ».

En tous les cas, le système éducatif qui prend forme au cours de ces années tente de réaliser ensemble deux objectifs qui sont loin d'être concordants, la démocratisation - au moins quantitative - de l'école et l'adéquation des formations dispensées aux besoins de l'économie qui est en train de vivre « trente glorieuses ». Dans ce contexte, l'orientation apparaît comme étant une clé sinon la clé pour assurer la conciliation entre les désirs individuels et les besoins collectifs : c'est bien ainsi que raisonne le 5^{ème} Plan pour 1966-1970 dont le propos essentiel est de combiner essor économique et progrès social en préconisant un effort d'orientation vers les enseignements techniques et professionnels, et par conséquent une information plus systématique en faveur de ces filières.

De manière plus générale encore, ces années 1960 montrent que l'arbitrage entre une orientation au service du choix des individus et une orientation au service d'une sélection et d'une répartition dans les filières de formation et dans la hiérarchie des emplois dépend de trois séries facteurs : l'idéologie politique dominante, les structures et cadres institutionnels des systèmes de production, d'emploi et de formation, et la conjoncture économique et sociale.

Comme le remarque fort justement Isabelle Borrás, la « confrontation entre l'expression des libertés individuelles et l'expression des contraintes sociales et économiques est au cœur de l'activité des professionnels de l'orientation. La conception des services d'orientation, de leur nature et de leur finalité, pose de manière récurrente la question de la tension entre deux objectifs potentiellement contradictoires et sources de conflit : l'orientation peut-elle répondre tout à la fois aux attentes des individus à leurs souhaits d'émancipation sociale et aux besoins d'alimentation en main-d'œuvre de l'économie et d'un système d'emploi hiérarchisé ? ».

Il faut enfin souligner l'importance de l'influence qu'ont exercé dès le début de ces années 1960, en matière à la fois d'éducation et d'orientation, deux courants de pensée : d'abord, celui de sociologues comme Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (« Les Héritiers, les étudiants et la culture » (1964)) et celui de psychologues comme Carl Rogers (« Le développement de la personne » (1961) et « Enseigner et apprendre » (1962)). Les uns et les autres développent des thèmes qui marqueront pour longtemps les analyses et les politiques éducatives, les premiers celui de la reproduction des inégalités sociales, d'où les préoccupations de démocratisation de l'école, et le second celui d'une « Approche centrée sur la personne », d'où les soucis de mettre l'élève au centre des méthodes pédagogiques et didactiques et de privilégier une orientation « développementale et éducative », avant de promouvoir une trentaine d'années plus tard une orientation « sociocognitive » sous l'influence des travaux d'un autre psychologue, Albert Bandura, avec son concept de sentiment d'efficacité personnelle et sa théorie de l'agentivité. Ne doit-on pas cependant regretter que l'orientation ne tienne pas compte davantage de l'apport des économistes de l'éducation en matière d'évolution des structures de production, des méthodes d'organisation du travail, des matrices de compétences et des caractéristiques du marché du travail ?

- Le 5 octobre 1960, décret qui rattache les centres d'OP non plus à la Direction de l'ET mais à la Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires qui deviendra bientôt la Direction de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation.

- Le 18 octobre 1960, instruction définissant les méthodes d'observation qui peuvent fonder un avis d'orientation. Dans la réforme Berthoin, c'est en effet l'observation réalisée par les maîtres (« choisis par le recteur après avis d'une commission académique » et qui « reçoivent une formation psychologique et pédagogique spéciale ») qui se trouve au cœur de l'orientation ; d'où d'ailleurs le nom de « cycle d'observation ».

- La circulaire du 10 novembre 1960 demande à l'IPN de publier chaque année, à destination des parents des élèves de CM2, une brochure « Que ferez-vous de vos enfants », dans le but de les informer sur les types d'enseignement de premier cycle et sur les études du second degré.

- Le 21 novembre 1960, circulaire fixant l'ordre de priorité des missions des centres publics d'orientation scolaire et professionnelle et leur confiant de nouvelles missions : prise en charge de l'orientation continue du CM2 au terme de la scolarité. Cette circulaire correspond à un basculement : l'orientation scolaire prend le pas sur l'orientation professionnelle.

« Plusieurs lectures différentes peuvent être faites de cette circulaire dont est évidente la volonté de concilier des contraires : sélection des meilleurs et adaptation des élèves en difficulté, politique d'intervention extensive et maintien de l'approfondissement des cas individuels, etc. Les conseillers d'orientation y ont vu la reconnaissance de leur rôle psychologique auprès de tous les élèves, la prise en compte par l'administration de leurs thèses en faveur de la continuité de l'orientation et de la prise en charge précoce des élèves, l'éloignement des préoccupations d'insertion professionnelle immédiate. Leurs représentants y ont trouvé le support de demandes budgétaires et de révisions catégorielles » (A. Caroff).

- En 1961, signature de l'accord national entre CNPF et CGPME d'un côté et les CFDT, CGT, CGT-FO de l'autre, pour rénover et développer l'apprentissage ; l'État s'engageant à participer financièrement. **Création des Centres de formation d'apprentis (CFA)**.

- Le décret du 20 février 1961 crée le diplôme d'État de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle. Ce décret permet donc aux conseillers d'intervenir à tous les niveaux d'enseignement.

- Le 16 mai 1961, circulaire du Ministère de l'Éducation nationale pour « mettre au point des formules d'enseignement mixte qui respectent à la fois les exigences professionnelles et la nécessité d'une formation théorique étendue », autrement dit, pour développer « un apprentissage en alternance collège-industrie ». Mais, sous la pression conjuguée et paradoxale des syndicats enseignants (qui voient là un risque de privatisation de l'enseignement) et des entreprises (qui voient là un risque de former des jeunes qui pourront partir chez les concurrents dès la formation reçue), le décret du 4 août est très en retrait. Ce texte précise en effet « les conditions dans lesquelles des conventions pourront être passées entre le ministère de l'Éducation nationale d'une part et toute collectivité publique, groupement professionnel ou association d'autre part, en vue d'assurer la création, le fonctionnement ou le développement des collèges d'enseignement technique ».

- À la rentrée de l'année scolaire 1961-1962 sont mises en place à titre expérimental des « classes préterminales » dans les écoles primaires avec des horaires et des programmes aménagés qui deviendront l'année suivante les « classes de transition » pour permettre à leurs élèves de rejoindre les classes normales de 6^{ème}. Comme on le voit plus loin, en août 1963, les classes de transition sont intégrées dans le premier cycle, donc dans les CES. Ceux-ci comprennent donc « les trois groupes de sections suivants, caractérisés par leur pédagogie propre » : sections classiques et modernes de l'enseignement général long ; sections modernes de l'enseignement général court ; classes du cycle de transition et du cycle terminal.

- Le 29 janvier 1962, création du Haut comité de l'orientation et de la formation professionnelle, composé de représentants de l'administration, des secteurs d'activités économiques et des groupements de formation professionnelle. Ce Haut comité est chargé de proposer des « mesures propres à assurer la satisfaction des besoins en personnels de l'économie et les diverses activités techniques essentielles à la vie de la Nation ».

- En 1962, dans les lycées techniques, les BEI et BEC deviennent les nouveaux brevets de technicien, les anciens se transformant eux-mêmes par décret du 26 février en brevets de technicien supérieur (BTS). Mais ces nouveaux brevets de technicien ne tardent pas à être "conurrencés" par les baccalauréats de technicien, plus théoriques. Même évolution dans les CET avec les BEP, institués en 1966 (voir ci-après).

- Circulaire du 7 septembre 1962 sur l'enseignement de la technologie. Cette innovation, qui rejoint les préoccupations que l'on avait déjà dans les années 1880 avec le travail manuel, est due au recteur Capelle. Cette circulaire sera complétée par des instructions données début juillet 1963. On parle d'ailleurs de la « technologie Capelle ». « La formation qu'il a suivie, le parcours professionnel qu'il a effectué axé sur la recherche appliquée, l'ont amené à défendre un enseignement qui valorise les applications pratiques. Jean Capelle est agrégé de mathématiques, mais également physicien, spécialiste de mécanique et auteur d'une thèse sur la mécanique rationnelle. Il mène des recherches aux usines Citroën et participe en 1935 à la mise au point des automobiles à traction avant, avant de diriger en 1943, la Société d'études de l'industrie de l'engrenage à Paris. Recteur de l'académie de Nancy de 1949 à 1954, il crée à Lyon en 1957 le premier Institut des sciences appliquées (INSA), puis est appelé en 1961 aux fonctions de Directeur général de la pédagogie [2] au ministère de l'Éducation nationale par le ministre Lucien Paye, fonctions qu'il quitte en 1964. Jean Capelle sera également rapporteur de la loi de 1971 concernant les enseignements technologiques et professionnels. Cette loi contiendra une critique du système éducatif, qu'elle souhaite davantage ancré dans la réalité » (Isabelle Harlé, Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire (GRDS)).

À propos de la technologie, on ne peut pas citer le recteur Capelle sans évoquer également Lucien Géminard, Inspecteur général de l'enseignement technique et qui est alors son conseiller pour l'Enseignement technique. Il fera paraître en 1967 à l'IPN « Pédagogie et technologie » toujours utile à lire. Il fera partie de la Commission Lagarrigue (voir plus loin) et qui sera à partir de 1983 le premier président de la COPRET (Commission permanente de réflexion sur la technologie). La COPRET sera à l'origine des futures réformes de l'enseignement de la technologie, à commencer par celle de J.-P. Chevènement. Mais l'enseignement de la technologie soulève surtout, à cause de la mutation de ses contenus et de ses méthodes, de grosses difficultés d'adaptation et de formation pour les enseignants qui en sont chargés (professeurs titulaires du CAPES de TME ou du CAPET d'économie domestique (ex-économie ménagère), PTA - professeurs techniques adjoints -, PEGC voie 13, avant qu'un CAPET spécialisé soit créé pour remplacer le CAPES de TME).

- Dans une conférence de presse du 14 janvier 1963, Jacques Narbonne, conseiller technique au secrétariat général de la présidence chargé notamment du secteur de l'éducation nationale, considère que, comparativement aux pays voisins, la France est à l'avant garde de la politique scolaire, sauf dans un domaine : l'enseignement technique moyen, qui se développe mal alors que se gonflent les enseignements secondaire et supérieur ; il déplore aussi un manque de coordination entre l'école et la profession, contrairement à ce qui se passe en Allemagne.

- 3 avril 1963, audience par le général de Gaulle de Jacques Narbonne, qui débouche sur la première formulation de la politique gaulliste d'orientation : 1) démocratiser, mais s'opposer aux ambitions abusives (diriger en temps utile vers un enseignement technique moyen ceux qui ne pourront aller vers l'enseignement supérieur), 2) créer un service d'orientation distinct de l'organisation pédagogique chargé de fixer les capacités d'accueil des différents types de formation et d'établir des instructions impératives pour les proviseurs. C'est le début de l'idée de contrôle des flux d'élèves.

Antoine Prost indique bien que « l'important dans cette réforme (Berthoin), c'est d'abord qu'elle existe. On sort de l'intention, du projet, de la velléité, pour entrer dans la réalisation. (...) Si la réforme Berthoin change peu de chose, elle s'inscrit cependant dans une volonté plus large de modernisation. (...) On eut vite dressé le constat d'échec de la réforme Berthoin : il n'y avait pas d'orientation » (voir les pages 291 et 292 de son tome 4 de l'Histoire de l'enseignement et de l'éducation (Éditions Perrin, 2004)).

- 4 avril 1963 : Un conseil restreint de la Présidence de la République se tient sur l'orientation en présence du Général de Gaulle, du premier ministre Georges Pompidou, du ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet et du recteur Jean Capelle, alors directeur général de l'organisation et des programmes au ministère (cette super-direction ayant été créée en juin 1960). Il est décidé : 1) la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) regroupant sous un même toit et une même autorité premier cycle des lycées (classiques et modernes) et

CEG ; 2) d'organiser la sélection « pour mettre un terme à l'afflux inconsidéré des élèves peu doués vers le baccalauréat et l'enseignement supérieur » ; 3) de mettre en place un conseil d'orientation afin de ne pas réserver le pouvoir de décision au conseil des professeurs ; 4) de prévoir une possibilité d'appel (commission) en cas de désaccord du conseil d'orientation avec la famille. Mais il ne retient pas l'idée d'un ajustement des formations à l'emploi par une orientation planifiée et contraignante comme le proposait le recteur Capelle et que G. Pompidou considérait comme un « encasernement de la jeunesse ». Il prévoit aussi la formation de « professeurs-conseillers » et « d'orienteurs ».

Notons que Christian Fouchet est ministre de l'Éducation nationale depuis le 28 novembre 1962, qu'il y restera jusqu'au 7 avril 1967. Avant lui se sont succédés au ministère pas moins de 7 ministres : André Boulloche, Michel Debré (par intérim), Louis Joxe, Pierre Guillaumat (par intérim), Lucien Paye, Pierre Sudreau et Louis Joxe (par intérim).

- Une circulaire du 3 mai 1963 instaure la carte scolaire pour le 1^{er} cycle. C'est la circulaire du 5 janvier 1965 qui instaurera la carte scolaire du second cycle.

- Le 15 juillet 1963 sont données des instructions pédagogiques pour les classes de transition qui fonctionnent depuis la rentrée 1961. Car, « dès leur création, ces classes étaient destinées à des élèves âgés de onze-douze ans qui n'avaient pu être admis dans le cycle d'observation et qui, pour des raisons diverses, souffraient d'un retard scolaire sans pour autant relever de l'enseignement des classes de perfectionnement ». « Dans ces classes, c'est tout d'abord le rythme et la répartition du travail scolaire qui méritent une attention particulière, car ils constituent un facteur important de l'adaptation ou de l'inadaptation. L'individualisation des tâches devra être opérée le plus fréquemment possible ». La circulaire du 18 septembre 1964 donnera quant à elle des recommandations pour la conduite de la classe, son équipement et le rôle du maître. Ces textes montrent que la massification de l'école nécessite une adaptation des méthodes pédagogiques, ce qui impose d'ailleurs une meilleure formation des enseignants (d'où le Colloque d'Amiens en mars 1968) et l'émergence des sciences de l'éducation à cette époque. Cela n'empêche cependant pas que les instructions données pour la pédagogie de soutien à l'école primaire en mars 1977 ne seront pas réellement mises en œuvre, faute d'adhésion des enseignants. Cette résistance des acteurs, qui peut certes être de bon aloi, joue incontestablement un rôle souvent déterminant dans l'évolution du système ; un autre exemple est donné par la mise en œuvre de la réforme Haby du collège, comme le remarquera Jean Binon dans son rapport de 1980. Louis Legrand notera de son côté, en 1998, « Le SNES critique et refuse tout ce qui relève d'une pédagogie active et émet un jugement négatif à l'égard de la notion de différenciation de la pédagogie. L'évocation de la psychologie différentielle lui paraît suspecte. Le tutorat est refusé comme introduisant des préoccupations relationnelles. L'accent mis sur l'expression des élèves et la vie en communauté lui paraît porter atteinte à l'essentiel qui, pour lui, est l'accès au savoir.

Estimant que la réforme Berthoin a échoué sur la question de l'orientation, en août 1963, la **réforme "Fouchet-Capelle"** (le recteur J. Capelle est toujours le directeur général de l'organisation et des programmes scolaires), étend les procédures d'observation et d'orientation à toutes les classes du premier cycle et fait disparaître les 4^{ème} et 3^{ème} techniques en reportant de 2 ans en aval le moment des orientations décisives : c'est la fin de la classe de 3^{ème} qui devient le palier d'orientation principal. Le "choix" pour l'enseignement technique se fait donc dorénavant à la fin de la classe de 3^{ème} : la préparation du "bac. technique" commence alors par une classe de seconde technique (ce système se poursuit jusqu'en 1980, date à laquelle la seconde devient une classe de détermination, avec des options). Les classes de fin d'études primaires sont supprimées.

Remarquons que si le principal palier d'orientation est ainsi fixé à l'issue de la classe de 3^{ème}, celui de fin de 5^{ème} résiste malgré tout dans les faits pour l'orientation vers les CET qui offrent

une solution pédagogique adaptée aux plus mauvais élèves des classes de transition. Il faudra attendre la création des baccalauréats professionnels en novembre-décembre 1985 pour que cesse l'orientation en fin de classe de 5^{ème}, ce qui fait dire à L. Heurdiere et à A. Prost : « la gauche donne ainsi son achèvement à la réforme gaullienne des structures de l'enseignement » (Politiques de l'éducation en France, La Documentation française, 2014).

C'est également en 1963 qu'est institué le Collège d'enseignement secondaire (CES), appelé à se généraliser pour la formation de premier cycle du second degré. Les CES remplacent progressivement les écoles primaires supérieures, les collèges modernes, les cours complémentaires et les premiers cycles des lycées. Au sein des CES, les élèves sont orientés entre trois voies très hiérarchisées, environ dans les proportions, respectivement, de 40%, 40% et de 20% : la voie I (type lycée) menant aux études secondaires longues où enseignent des professeurs certifiés ou agrégés, la voie II (type CEG) pour conduire au collège technique, où enseignent les professeurs d'enseignement général de collège - les PEGC, bivalents - et la voie III (classes de transition, CPPN, CPA, ...) pour réintégrer hypothétiquement l'une des deux autres voies ou pour entrer dans l'enseignement technique ou encore pour entrer dans la vie active, et où enseignent des instituteurs. À partir de 1968, les voies I et II auront les mêmes horaires et les mêmes programmes pour faciliter les réorientations en fonction des résultats. Mais le biais social reste prégnant et la voie III reste à part ; elle se trouve même marginalisée, en matière de contenus qui sont allégés et de pédagogie où les méthodes actives sont préconisées.

La période d'observation et d'orientation passe à 4 ans, avec deux cycles de deux ans, le premier, cycle d'observation, correspond aux classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, le second est le cycle d'orientation et couvre les classes de 4^{ème} et de 3^{ème}.

La réforme « Fouchet-Capelle » modifie donc substantiellement la structure prévue par la réforme Berthoin en se rapprochant de l'esprit du plan Langevin-Wallon. Comme il est dit plus haut, la classe de 3^{ème} devient le premier palier d'orientation : les possibilités de choix sont l'enseignement long (classique, moderne ou technique), l'enseignement technique court, la classe terminale de l'enseignement moderne court ou encore l'apprentissage.

La conséquence sur l'orientation de la réforme « Fouchet-Capelle » est d'étendre le dispositif prévu en 1959-1960 pour le cycle d'observation à tout le premier cycle.

- En juin 1965, réforme "**Fouchet-Laurent**" (P. Laurent occupe alors les fonctions stratégiques de secrétaire général du ministère, poste créé spécialement en octobre 1963). Par le décret du 14 mars 1964, cette réforme prévoit, outre la généralisation des CES, la réorganisation des filières de second cycle avec en particulier la transformation du baccalauréat Technique et Économique (T) en Bac B pendant que le BSEC (brevet supérieur d'enseignement commercial) laisse la place à un baccalauréat de technicien nouveau : le **bac G** (la première session des ces nouveaux bacs aura lieu en 1969). D'une manière plus générale, les baccalauréats de technicien remplacent les DEB des ENP, ainsi que les BEI, BEC, BES et BEH.

Par ailleurs, dans le cadre de la diversification des enseignements supérieurs, décision de création des IUT, concrètement réalisée en 1966. À ce moment-là, nombreux sont ceux qui se posent la question de savoir si la création des IUT ne doit pas conduire à la mort lente des Sections préparant au BTS. L'histoire prouve qu'il n'en est rien et que ces deux cursus de formation de niveau bac + 2 fonctionnent de manière davantage complémentaire que concurrente.

La création du secrétariat général s'accompagne d'une réorganisation du ministère avec en particulier une nouvelle direction, celle « de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation » : c'est la première fois que l'orientation fait ainsi partie explicitement d'une grande direction. La sous-direction de l'orientation scolaire et professionnelle reçoit une double mission : l'organisation et le fonctionnement des conseils scolaires et des services d'orientation d'une part, et les études préparatoires à la carte scolaire des divers niveaux et types d'enseignement d'autre part. La gestion des personnels d'orientation est de la responsabilité de

la direction générale des personnels.

On peut d'ailleurs dire que l'année 1965 marque le début de la constitution du système de l'orientation scolaire, dont la construction est prise en main par le secrétaire général Pierre Laurent. Le « projet Laurent », officialisé en mai 1966, connaît plusieurs péripéties avant et après. Il propose à la fois une réorganisation des services pour coordonner les services existants et une réforme des dispositifs d'orientation pour mieux les articuler avec la carte scolaire.

C'est d'ailleurs également en 1965 que la notion d'éducation aux choix de l'orientation apparaît pour la première fois dans un document officiel, à savoir dans une étude achevée en juillet sur les procédures d'orientation. Dans son exposé des motifs, on lit notamment : « L'action à mener en faveur des jeunes dans le domaine de l'orientation doit constituer une véritable préparation du jeune aux problèmes de l'orientation de manière à ce qu'il puisse participer activement et valablement aux choix et décisions le concernant. Il s'agit en fait d'une formation devant s'intégrer dans son éducation. Elle a donc sa place dans le cadre des enseignements scolaires, particulièrement au niveau des classes de 4^e et de 3^e ».

Remarques :

1) Pierre Laurent entre au Ministère de l'éducation nationale après avoir été Directeur général du travail et de la main d'œuvre au ministère du Travail. Dans un entretien de 2001, il dira « Les portes allaient s'ouvrir ; pour faire face à ce vaste courant d'air qui allait balayer corporatisme et protectionnisme, il fallait attirer l'attention sur les problèmes de formation. Comment former les cadres moyens et supérieurs qui allaient faire face à ces changements ? Comment former la force de travail pour qu'elle puisse évoluer dans ces situations nouvelles ? J'étais frappé par l'ignorance des pouvoirs publics à l'égard des types de formation nécessaires pour demain (...) Nos réflexions faisaient apparaître l'inadaptation des formations délivrées par l'Éducation nationale aux réalités d'aujourd'hui et de demain. C'était avant tout des formations techniques étroitement spécialisées. Mais surtout, j'étais frappé par l'inaptitude à entrevoir l'avenir ». Rappelons à cette occasion que la France de ces années 1960 se caractérisait par une sous-scolarisation de sa jeunesse puisque 250 000 jeunes sortaient du système éducatif sans diplôme ni formation professionnelle et aussi par une faible formation des adultes. Pierre Laurent est conscient de ces insuffisances. C'est pourquoi il veut lier la réforme de l'enseignement à celle de l'éducation permanente, et celle-ci à l'enseignement technique qui doit acquérir ses lettres de noblesses : selon lui, la loi du 3 décembre 1966, « dissipe ce voile de brume sous lequel l'enseignement technique était tenu à l'écart des enseignements généraux, considérés comme des enseignements de culture. (...) La formation professionnelle n'est plus le correctif étroitement utilitaire qu'elle fut longtemps aux yeux de certains. Elle pénètre et inspire tout le système d'éducation. Sans son contenu, l'enseignement général ne peut plus ignorer qu'il prépare à la vie sociale et professionnelle » (discours d'octobre 1967).

2) Le sociologue Henri Mendras considère que 1965 marque en matière d'éducation et de formation une rupture avec la période de l'après-guerre.

3) C'est aussi au cours de cette première moitié des années 1960 que plusieurs institutions internationales expriment des recommandations en matière d'orientation : le Conseil de l'Europe en 1961, l'OIT en 1964, l'OCDE en 1964 et les CEE en 1966.

1965 est une date importante pour l'**enseignement économique**. Jusque là en effet, cet enseignement -de même d'ailleurs que celui du droit- est l'apanage de l'enseignement technique commercial, d'abord sous l'étiquette d'économie politique puis sous celle d'économie générale. Plusieurs facteurs expliquent qu'à cette époque la formation économique soit considérée comme un enjeu important :

- la prolongation de la scolarité et l'augmentation des effectifs obligent à sortir de la seule dichotomie littéraire / scientifique ;

- la demande sociale s'affirme pour la poursuite d'études secondaires ;
- la licence ès sciences économiques (créée en 1959 en substitution de la licence en droit, section d'économie politique) offre des débouchés nouveaux dans l'enseignement supérieur ;

- l'importance de l'information économique est reconnue dès le lendemain de la seconde guerre mondiale. Au cours des années 50 et 60 le rôle stratégique de l'information économique pour la croissance et la démocratie économiques se trouve même de plus en plus affirmé comme en témoignent différents rapports et manifestations : rapport Rueff-Armand de 1959, réunion en janvier 1961 de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation sur l'enseignement des sciences sociales au niveau pré-universitaire, rapport de R. Salmon au CES en 1963, colloque sur l'information économique en 1967, réflexions des Amis de Sèvres en 1967 sur l'initiation aux faits économiques et sociaux...

Le baccalauréat "Technique et Économique" préparé dans les lycées techniques et classé dans l'enseignement général long répond concrètement à ces besoins.

Le fait que le Bac B lui soit substitué en 1965 s'explique en définitive par le hasard des circonstances : il se trouve en effet que des universitaires proches de l'École des Annales et de la VIème section de l'École pratique des hautes études -EPHE-, section qui devient d'ailleurs plus tard l'École des hautes études en sciences sociales -EHESS-, souhaitent voir se développer en France l'enseignement des sciences sociales. Ch. Morazé en particulier élabore un projet de facultés de sciences sociales. Mais le poids des traditions, ajouté à celui des découpages institutionnels et doctrinaux, est tel que ce projet échoue ; mais il peut être repris au niveau du second degré, et cela d'autant plus facilement que des personnalités comme M. Roncayolo (géographe, collaborateur de F. Braudel) et G. Palmade (pionnier de la psychologie sociale qui a dirigé chez Dunod la parution en 1967 de deux tomes consacrés à "l'Économie et les sciences humaines" après avoir fait paraître en 1961 « L'unité des sciences humaines » qui reprend les thèmes de sa thèse d'université parue 10 ans plus tôt) mettent toute leur ardeur dans le lancement en lycée d'un tel enseignement pluridisciplinaire. Le fait qu'ils soient les uns et les autres géographes, historiens ou sociologues plus qu'économistes explique que l'enseignement concerne non seulement l'économie mais aussi les sciences sociales (histoire économique, démographie et sociologie plus particulièrement) et que la nouvelle série soit clairement affichée dans la réforme Fouchet comme étant d'enseignement général au même titre que les filières littéraires et scientifiques. Il n'empêche que le démarrage de la série B est réalisé au sein des lycées techniques ou des lycées polyvalents qui ont des sections techniques et grâce au concours des professeurs de Sciences et Techniques Économiques (STE) ainsi qu'à l'intervention de professeurs d'histoire-géographie. La date de création du CAPES de Sciences économiques et sociales (SES) date en effet de 1969 (qui est également l'année de la première session du Bac B). Pendant quelques années transitoires est donnée la possibilité aux enseignants de STE et d'histoire-géographie assurant des enseignements de SES en classes de seconde AB et/ou de 1ère et terminale B d'opter pour le corps des professeurs de SES.

On peut dire qu'avec la création du bac B, la réforme Fouchet, dont le but est d'ouvrir davantage le choix d'orientation des jeunes qui entrent au lycée et de favoriser le développement des méthodes actives dans l'enseignement général traditionnel, a pour effet pervers de défaire la cohérence de l'enseignement économique et aussi de créer entre les professeurs de STE et de SES un climat de suspicion et d'incompréhension, voire de conflit. Les professeurs de STE non seulement s'estiment dépossédés d'un enseignement qu'ils assurent avec compétence depuis que les séries commerciales existent mais aussi se sentent cantonnés dans des séries exclusivement techniques (rappelons que les écoles primaires supérieures, dans lesquelles est enseignée la « théorie du commerce », ont été créées en 1829). De leur côté, les professeurs de SES adoptent pour de longues années un comportement de "citadelle assiégée" comme le disent eux-mêmes les auteurs d'un ouvrage de didactique des SES (A. Colin, 1995), parce qu'ils estiment que leurs collègues d'histoire-géographie et de STE tentent de "phagocyter" (sic) leur enseignement. Dès 1980, comme on peut le lire dans Le Monde du 11 juin, « les professeurs de SES estiment que leur enseignement est "en grand péril" ». Ce

comportement, dont subsistent des séquelles encore aujourd'hui, se traduit par exemple en 1989, à l'occasion de l'anniversaire des 20 ans des SES, par des propos traitant les professeurs de STE de "techniciens-économistes" (Documents pour l'enseignement économique et social - CNDP- DESS 75 de mars 1989, p. 26). Déjà en 1980, la responsable de l'APSES (Association des professeurs de sciences économiques et sociales), en réaction au rapport Bourdin dont il est question quelques lignes plus loin, considère qu'il « est moins gênant pour le pouvoir que les élèves fassent de la comptabilité plutôt que de s'interroger sur l'origine des revenus ». Les réactions souvent vives des professeurs de SES s'expliquent aussi par le fait qu'à plusieurs reprises ils ont le sentiment que l'enseignement des SES est menacé, que ce soit par des rapports (par exemple celui de J. Bourdin en 1980, qui propose d'initier les élèves au calcul économique et à la vie de l'entreprise par une « insertion des méthodes de gestion ») ou par certains projets de réforme, spécialement au cours des années 70 (lorsque MM. Fontanet, Haby et Beullac sont ministres de l'Éducation nationale), lors des années 85-86 (sous les ministères de MM. Chevènement et Monory) ou même plus récemment avec le projet de loi d'orientation de F. Fillon et avec la mise en place des « enseignements d'exploration » dans le cadre de la réforme Chatel ; également par le fait que bon nombre d'entre eux, à commencer par ceux qui militent activement au sein de l'APSES, appuient leurs actions de lobbying sur la conviction que leur enseignement est ouvert sur la vie et sert la formation citoyenne et par conséquent la démocratie, comme si ce n'était pas le cas des enseignements dispensés depuis longtemps par les professeurs de d'économie et gestion (nouvelle appellation des STE).

L'enseignement de l'économie dans le second cycle des lycées est donc un problème permanent. Le Monde de l'éducation de décembre 1986 consacre son dossier central à l'enseignement de l'économie. Dans son éditorial, Jean-Michel Croissandeau fait allusion au conflit entre professeurs de STE et ceux de SES en les traitant de « frères ennemis ». Et il affirme que « la situation de l'économie dans l'enseignement secondaire est trois fois anormale :

- 1) Les élèves qui quittent le système scolaire à seize ans, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'ont pratiquement aucune idée de ce que sont l'entreprise, les lois du marché ni les principales règles économiques. (...) Ainsi est-il vain que les hommes politiques, de gauche comme de droite, vantent les vertus des créateurs d'entreprise, de la concurrence et de l'innovation économique : l'école ne prépare pas le terrain.
- 2) Les lycéens qui ont suivi les filières économiques spécialisées (B dans l'enseignement général ; G dans le technique) ne sont pas admis, une fois leur bac en poche, à poursuivre des études économiques ailleurs que dans les instituts universitaires technologiques (IUT) et dans les sections de techniciens supérieurs (STS). Exclue des classes préparatoires aux écoles de commerce prestigieuses, ils sont largement tenus à l'écart des facultés de sciences économiques. Et ceux qui se retrouvent dans ces dernières échouent souvent, faute de bagage mathématique suffisant (les B) et de culture générale (les G).
- 3) Les jeunes qui se trouvent, après le bac, dans les formations économiques spécialisées (classes préparatoires, écoles, universités) viennent pour la plupart de l'actuelle section C, à dominante mathématique et physique, dans laquelle ils n'ont reçu... aucune formation économique ».

Indéniablement, ce texte, qui date de presque un quart de siècle, est encore très actuel. L'actuelle voie scientifique exerce la même suprématie que la série C, la voie ES fait l'objet des mêmes critiques que la série B, et les réformes STT puis STG puis STMG n'ont pas réussi à combler le déficit d'image dont souffrait la série G. Cela prouve que cet important dossier de l'enseignement de l'économie dans le lycée français n'est toujours pas traité ; et qu'il en est de même pour la question de l'articulation entre le lycée et l'enseignement supérieur, question dont l'acuité s'est au surplus accrue au rythme de la massification de l'enseignement secondaire.

Son traitement est d'ailleurs d'autant plus difficile qu'une sorte de spécialisation des tâches et de répartition des responsabilités s'est instaurée au niveau aussi bien des corps d'inspection qu'à celui des enseignants et de leurs associations : aux SES l'enseignement général des

sciences sociales et de l'économie plus spécialement et à l'Économie-gestion l'enseignement technologique et professionnel des techniques du « management ». Une preuve récente parmi d'autres nous est donnée par la composition du « CODICE ». En septembre 2006 est mis en place par le Ministre de l'économie et des finances Th. Breton le Conseil pour la diffusion de la culture économique pour « proposer des actions novatrices pour améliorer les connaissances économiques des Français et développer leur intérêt pour la matière économique qui concerne très directement leur vie quotidienne (...), apporter en toute indépendance des clés à nos compatriotes pour les aider à mieux assurer leur citoyenneté économique » : cette mission met donc l'accent sur l'importance de l'information et la formation économiques, comme cela avait déjà été fait lors des années 1950 et 1960... Or, parmi les différentes personnalités appelées à constituer ce Conseil, les SES y sont représentées mais pas l'Économie-gestion.

En 2008, la réforme des lycées souhaitée par le ministre X. Darcos met à nouveau en ébullition le monde des professeurs de SES : le projet initial prévoit en effet que les enseignements de SES soient, d'ailleurs comme ceux d'économie et gestion, placés dans les enseignements optionnels de découverte. Leur réactivité et leurs réseaux d'influence permettent quelques jours plus tard d'avoir des assurances : le projet est modifié pour que l'enseignement des SES soit intégré dans l'ensemble des enseignements obligatoires, mais sous l'intitulé de la seule économie... Mais devant les manifestations diverses de rejet de la réforme, celle-ci est reportée.

Le Bac G comporte 3 sections, G1, G2 et G3, correspondant respectivement aux trois principaux types de techniques de gestion : les techniques administratives, les techniques quantitatives et les techniques commerciales, les techniques informatiques étant la dominante du baccalauréat H. On retrouve là les grands domaines de spécialisation que connaît l'enseignement commercial pratiquement depuis sa création, parce que cela correspond en définitive aux grandes branches traditionnelles des métiers du tertiaire. En effet, le BSEC par exemple comportait lui-même quatre options : secrétaire, comptable, traducteur commercial, comptable mécanographe.

Le Bac F comporte quant à lui plus de 10 spécialités.

- Le 6 octobre 1965, 17^{ème} congrès national de l'ACOF à Douai sur « l'observation et l'orientation au cours et à l'issue du premier cycle ». Guy Caplat, sous-directeur à l'administration centrale du ministère, profite de son allocution pour dénoncer les défauts du système qu'il trouve lourd et inefficace, avec des responsabilités floues et un manque de coordination entre les différents conseils, et pour informer des projets d'aménagements des structures et des mécanismes.

- Le 30 mai 1966, le ministre de l'Éducation nationale Christian Fouchet déclare à l'Assemblée nationale : « L'orientation est en quelque sorte l'épine dorsale du système. Il faut informer, conseiller et décider ».

Quelques jours auparavant s'était tenu un Conseil restreint à l'Élysée, sous la présidence du Général de Gaulle, qui distingue personnellement l'orientation pédagogique et l'orientation que l'État prend en charge et qui souhaite fortement que l'on fasse « passer » l'orientation et la sélection. Il est alors prévu de mieux informer les familles et donc de créer un Office national d'information pour l'orientation pédagogique et professionnelle (ONIOPP), et de séparer l'évaluation pédagogique des élèves qui relève des enseignants et la décision d'affectation qui appartient à un service de l'orientation placé sous l'autorité du ministère.

L'ACOF prend alors position : « il paraît impossible de continuer à confondre dans un système scolaire et universitaire très diversifié, fonction pédagogique d'une part, fonction de sélection et d'orientation, d'autre part...Il est en tout cas absolument nécessaire de former des spécialistes de l'orientation à un haut niveau, d'une culture générale extrêmement étendue, et ayant en matière de psychologie de l'enfant et de l'adolescent des connaissances très approfondies...Quels que soient les inconvénients du système d'orientation libéral, on doit se refuser à donner à l'Etat le

droit de décider, d'imposer à l'enfant une voie d'enseignement, de lui interdire avant le baccalauréat les études de son choix »

De son côté, la Fédération de l'Éducation nationale (FEN) réagit à la création de l'ONIOPP en estimant qu'il s'agit de « l'organisation d'une sélection camouflée des enfants dans le cadre d'une politique scolaire malthusienne ». À cette époque, nombreux sont ceux qui pensent que le gouvernement souhaite procéder à la sélection et à la répartition autoritaire des élèves et des étudiants en fonction des besoins à court terme du marché du travail. C'est notamment le cas de la FCPE, du SNES et de la SFP (Société française de Psychologie).

Soulignons que l'action de l'ONIOPP devait être complétée par celle du CEREQAF (Centre d'études et de recherche sur l'évolution des qualifications et l'analyse des fonctions, et par celle de l'INEFROP (Institut national d'étude, de formation et de recherche pour l'orientation pédagogique et professionnelle). Cette trilogie d'organismes répondait bien à la logique adéquationniste dominante à l'époque. C'est en mars 1970 que l'ONIOPP deviendra l'ONISEP et que le CEREQAF deviendra le CEREQ. L'INEFROP ne verra pas le jour et ses missions seront concrètement remplies par l'INETOP.

- En 1966, création des brevets d'enseignement professionnel (BEP), qui comportent davantage de formation générale et technologique que les CAP : les BEP sont appelés à remplacer les CAP. Ceux-ci sont cependant officiellement rétablis en 1971.

À partir de cette date, il y a 2 cursus de formation au sein des CET : celui du CAP, préparé en 3 ans après la classe de 5^{ème}, et celui du BEP, préparé en 2 ans après la classe de 3^{ème}. Notons qu'à partir de 1969 les meilleurs élèves de BEP peuvent envisager des études plus longues avec l'ouverture de classes de « première adaptation », qui constituent des passerelles entre l'enseignement technique court et l'enseignement technique long, mais qui ne connaîtront un véritable succès qu'à partir des années 1980.

- En décembre 1966 aussi, Michel Debré, alors ministre de l'économie et des finances, est à l'origine d'une loi (du 31 décembre) qui institue les structures du système de formation des adultes. C'est dans cette loi qu'apparaît pour la première fois la notion de congé de formation.

Dans ses mémoires, Michel Debré rappelle avec une certaine amertume le fait que la tâche qu'il avait entreprise en 1959 sous l'appellation de promotion sociale avait été interrompue après son départ. Le 31 janvier 1966, un chargé de mission au cabinet fait pour lui une note sur l'éducation permanente, dressant un bilan pessimiste des efforts faits de 1959 à 1965 : les besoins n'étaient pas couverts, il n'existait pas de doctrine d'ensemble, les structures de coordination n'avaient pas fait la preuve de leur efficacité. Il concluait à la nécessité de repenser le problème dans son ensemble, voire de saisir le Conseil économique et social, et posait la question d'une déclaration d'intention du gouvernement. Dès février, M. Debré décide alors de faire une loi-programme sur 3 ans sur la formation et l'enseignement professionnels. La loi fait de la formation professionnelle une obligation nationale (art. 1), même si elle reste morale. Dans son article 3, « la formation professionnelle et la promotion sociale font l'objet d'une politique coordonnée et concertée, notamment avec les organisations représentatives des employeurs et des travailleurs salariés ainsi que des travailleurs indépendants, selon des modalités qui seront fixées par décret ». L'éducation nationale est appelée à occuper une place prépondérante dans le nouveau dispositif. Notons que Pierre Laurent a travaillé efficacement avec M. Debré et les membres de son cabinet, mais qu'il était opposé au projet de M. Debré de créer un « ministère de la formation technique », pour regrouper l'enseignement technique, la FPA et l'éducation permanente, car il craignait que les formations techniques s'en trouvent dévalorisées. De toute façon, le Premier ministre Georges Pompidou y était hostile.

- En 1966 toujours, une enquête dite « enquête Missoffe » - François Missoffe était alors ministre de la Jeunesse et des Sports -, dont le rapport est préparé par René Haby, son directeur de cabinet : « toutes les enquêtes sont sur ce point concordantes : elles montrent un immense besoin d'informations et elles traduisent la méconnaissance des problèmes réels du monde du

travail chez beaucoup de jeunes à la recherche d'un premier emploi ». Une des conséquences de cette enquête sera la création en 1969 du Centre d'information et de documentation Jeunesse (CIDJ). Le constat de l'enquête Missoffe est toujours d'actualité.

- En 1967 sont créées, par circulaire interministérielle du 11 juillet, les nomenclatures de qualifications : niveaux I, II, III, IV, V, V bis.

C'est également en 1967 que Louis Legrand, alors chef de service des études et recherches pédagogiques à l'Institut pédagogique national, qui deviendra l'INRDP, lance une recherche-action dans une petite trentaine de CES, appelés « CES expérimentaux » dans lesquels les classes sont hétérogènes (même si des « groupes de niveau-matière homogènes » sont organisés dans certaines disciplines), les redoublements supprimés, l'orientation repoussée, la pédagogie différenciée systématisée pour permettre l'individualisation, le travail des enseignants en équipe généralisé, et le tutorat des élèves très développé. Cette expérience apporte la preuve qu'avec une telle organisation l'hétérogénéité des classes réduit les inégalités scolaires sans nuire pour autant au niveau des exigences et à celui des performances.

- Circulaire du 7 juin 1967 : réforme de l'entrée dans les CET, avec la suppression de l'examen d'entrée.

- Le 13 juillet 1967, création de l'ANPE, agence nationale pour l'emploi, sous l'impulsion de Jacques Chirac alors Secrétaire d'État à l'emploi. L'ANPE est un établissement public administratif sous la tutelle du ministère de l'économie, de l'industrie et de l'emploi.

En 2008, l'ANPE fusionnera avec les Assedic pour former le Pôle Emploi.

- Rentrée 1967 : début d'une expérimentation dans un certain nombre de CES qui concerne non seulement le dossier scolaire mais, de manière plus générale, la manière de prendre en considération les aptitudes. Car, Louis Legrand qui succède à Roger Gal à la direction du département de la recherche pédagogique à l'IPN pense qu'il est difficile de préjuger des aptitudes révélées et qu'il est donc préférable d'obtenir, « sans étiquette, une typologie pédagogique des réussites et des échecs possibles aux exercices les plus divers et d'établir corrélativement une typologie des pédagogies ».

- 14 novembre 1967 : Conseil restreint à l'Élysée sous la Présidence de Georges Pompidou, consacré à l'Éducation nationale : « Il faut un responsable de l'orientation, une information sur les débouchés et les carrières. Il faut revenir sur la liberté du choix des familles. La carrière de professeur-conseiller ne sera pas définitive. Il faudra éviter les sociologues, psychologues qui pousseront les enfants le plus loin possible comme les psychanalystes et autres fumistes qui créeront un prurit d'agitation dans l'orientation ».

En décembre, le recteur Henri Gauthier, alors directeur de la pédagogie, des enseignements scolaires et de l'orientation, déclare : « le professeur-conseiller sera le chef d'orchestre de l'orientation faisant appel aux spécialistes que sont les psychologues scolaires et les conseillers ».

Mais l'ACOF s'oppose aux projets ministériels, qui seront d'ailleurs suspendus suite aux « événements de mai 1968 », dont l'un des slogans a été « orientation = sélection ».

Début 1968, A. Prost résume bien l'enjeu dans « Orientation et administration » : « L'orientation est la rencontre de deux fonctions : l'affectation et la maturation psychologique des adolescents. Avec la création des professeurs-conseillers, le ministère vise un ajustement des demandes aux besoins qui peut passer de l'incitation à la contrainte. Le service d'orientation bascule alors dans la bureaucratie..... Une administration peut répartir, affecter ; elle ne peut orienter vraiment. Nous avons un service d'orientation insuffisant, on le remplace par un service suspect, c'est une régression ».

- Septembre 1968, constitution de la « commission de l'orientation » d'une soixantaine de personnes de divers horizons sous la présidence du recteur Henri Gauthier. Mais elle ne traite pas des relations avec le monde du travail ! Ses travaux, qui durent jusqu'en mars 1969, débouchent sur quatre projets de textes, approuvés par les différentes instances ministérielles. Il y a consensus en particulier sur la procédure suivante : 1. Information complète des parents, 2. Vœux des parents sur l'option et l'établissement, 3. Début du dialogue avec le conseil de classe, 4. Harmonisation des propositions par le conseil de classe, 5. Décision du conseil d'orientation du district et procédure d'arbitrage, 6. Affectation par un organisme départemental distinct du service d'orientation.

Cette Commission reprend une notion apparue dans un décret et un arrêté sur les institutions scolaires de novembre et appelée à jouer un rôle central dans le dispositif d'orientation : celle d'équipe éducative, qui comprend à côté des enseignants des personnels non-enseignants tels que le surveillant général, le médecin de santé scolaire, l'assistance sociale ou l'infirmière et le conseiller d'orientation.

On tire du rapport de synthèse la conception que la Commission se fait de l'orientation : « Centrée sur le jeune, sur son épanouissement, sur la libre détermination de son avenir, cette conception de l'orientation, quoique largement ouverte sur le monde par l'information et ne méconnaissant aucun des impératifs liés aux conditions économiques générales et en particulier au marché du travail, refuse cependant de limiter la promotion des individus par des considérations utilitaires ou économiques que l'état de nos connaissances ne nous permet pas de retenir avec une totale certitude ». Comme le commente alors A. Caroff, « la conception généreuse et libérale de l'orientation qui sous-tend ces procédures veut ignorer les contraintes ou plutôt les repousse vers des autorités administratives, au risque d'introduire de dommageables distorsions. C'est ainsi qu'elle laisse au service spécialisé de l'inspection académique l'entière responsabilité des affectations, tout en affirmant par ailleurs la continuité du processus ». On peut profiter de ce commentaire pour constater que progressivement l'orientation devient le lieu d'un rapport de forces entre des parties prenantes de plus en plus nombreuses, les élèves et leurs familles, les enseignants, les conseillers d'orientation, les chefs d'établissement, les autorités rectorales, les préfets et aujourd'hui les responsables régionaux.

Au moment de la préparation du 6^{ème} plan, le groupe de planification interne au ministère qui s'intéresse aux enseignements élémentaires et secondaires, sous la présidence de l'inspecteur général André Bruyère et avec comme rapporteur Pierre Dasté (qui a écrit que « si tout ne se ramène pas à l'orientation - loin de là -, tout au moins y mène ») se contente de chiffrer les propositions de la Commission. Il reprend certes à son compte la conception de l'orientation de la Commission de l'orientation mais les commissions du Plan ne manqueront pas de rappeler les responsabilités du système éducatif dans la réalisation des objectifs généraux d'industrialisation et de croissance économique au travers d'une adaptation des formations aux emplois à pourvoir.

On trouve aussi la trace des « événements de mai 68 » dans la substitution progressive d'une orientation par la pédagogie à l'orientation par les structures. Plusieurs commissions sont constituées pour revoir dans ce nouvel état d'esprit le contenu des disciplines d'enseignement et les établissements se démocratisent si l'on peut dire, notamment avec la place donnée à la « vie scolaire » et au service de documentation et d'information (SDI) créé en 1966, et remplacé par le CDI en mars 1973.

Les événements de mai 1968 et la généralisation tous azimuts de la contestation qui les accompagne concernent bien sûr l'orientation et ses services, dans ses principes, pour elle, et dans leurs méthodes, pour eux, (avec notamment la remise en cause du statut de psychologue et plus spécialement la crise de la psychologie différentielle). Les personnels de l'orientation connaissent une crise d'identité et contestent les tests d'aptitude et le rôle du conseiller d'orientation, considéré comme « l'allié objectif du système ».

- Le décret du 8 novembre 1968 marque un tournant important qui s'explique évidemment par les événements de mai : il institue dans les établissements d'enseignement publics de second degré un conseil d'administration et des conseils de classe auxquels participent les parents et les

élèves, et il crée la fonction de délégués de classe. La participation des élèves à la vie de leur établissement scolaire fera l'objet de nombreux textes par la suite. Ainsi, le décret du 18 février 1991 précise-t-il les droits et les obligations des élèves et celui du 18 décembre 1995 crée-t-il le Conseil national de la vie lycéenne. En 2010, la circulaire du 29 janvier met en place la Maison des lycéens et celle du 24 août précise les droits et libertés des lycéens.

- La loi du 12 novembre 1968 (parfois appelée loi Edgar Faure) est une loi d'orientation pour l'enseignement supérieur. Elle donne aux Universités la responsabilité de l'orientation des étudiants. En application de cette loi, seront mises en place à partir de la rentrée 1973 des « cellules d'information et d'orientation de l'Université », par convention entre chaque Université et le ministère de l'Éducation nationale.

- En 1969, sont créés, par décision du 21 mars du groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale, et en relation avec les nomenclatures précédentes, les niveaux de formation I, II, III, IV et V. (Voir sur ce point et le précédent : www.cncp.gouv.fr/CNCP/contenus/supp/supp_rncp_niveaux.htm).

- 10 février 1969, un accord national interprofessionnel institue les commissions paritaires de l'emploi sur la sécurité de l'emploi.

- En juin 1969, le Président Edgar Faure quitte le ministère de l'Éducation nationale sans avoir pu mettre en application ses projets. Olivier Guichard le remplacera rue de Grenelle, dans le cadre du gouvernement de Jacques Chaban-Delmas, et il sera en mesure de réaliser les projets que son prédécesseur avait, en particulier pour réformer les services d'orientation. Car selon lui, orienter veut dire « informer complètement et honnêtement » et comme « il s'agit de choix personnels, il faut que ce soit des personnes qui mènent ce dialogue, c'est là que le conseiller d'orientation doit intervenir ».

- Le 19 mars 1970, en remplacement du BUS, un décret crée l'ONISEP, chargée d'élaborer l'information, relayée par les Centres d'information et d'orientation ; l'ONISEP contient le CEREQ, le Centre d'études et de recherches sur l'emploi et les qualifications. Comme auparavant et pour encore quelques années, l'information des familles est très ancrée dans le service public et la dimension « réponse aux besoins collectifs de main-d'œuvre » limite la liberté des choix d'orientation individuels.

Remarques :

- 1) Le Céreq prendra son autonomie avec un décret du 25 juin 1985 qui en fera un établissement public distinct. C'est un organisme expert sur le champ de la relation formation-emploi qui est au service de tous les acteurs de la formation et de l'emploi.
- 2) Deux ans à peine plus tard, en 1972, le professeur Jean-Claude Eicher crée une équipe d'économie de l'éducation, l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, dans le cadre de la faculté de sciences économiques de Dijon. En 1974, l'IREDU est reconnu comme unité associée au CNRS. En 1975, il devient centre associé au Céreq. En 1994, l'IREDU est Unité Mixte de Recherche CNRS-Université de Bourgogne. En 2003, il évolue pour devenir l'Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation.
- 3) Également en 1970 et toujours en économie de l'éducation, l'intergroupe formation-qualification professionnelle du 6^{ème} plan propose la généralisation des enquêtes d'insertion dans le but de permettre « un rapprochement entre les besoins de recrutement et les prévisions de sortie du système scolaire par niveau ». Car ce plan se montre particulièrement soucieux de satisfaire les exigences de l'industrialisation, conformément d'ailleurs aux préoccupations du Président Pompidou.
- 4) Le décret du 19 mars 1970 réforme aussi les services de l'administration centrale en fonction de la distinction entre les directions d'objectifs et es directions de moyens ; si bien que

l'orientation se trouve ventilée en deux directions, l'une pour les objectifs, la direction déléguée à l'orientation et à la formation continue (qui, en relation avec René Haby alors inspecteur général, fera la réforme des services d'information et d'orientation), et l'autre pour les moyens avec le rattachement à la direction chargée des établissements d'enseignement élémentaire et secondaire.

- En septembre 1970, 2 décrets transforment l'IPN (ex-CNDP) en 2 organismes : l'Office français des techniques modernes d'éducation (OFRATEM) et l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique (INRDP). Mais en août 1976, on revient à la configuration antérieure : l'OFRATEM retrouve son nom de CNDP et l'INRDP prend celui d'Institut national de recherche pédagogique (INRP).

En 1970 également, l'enseignement de la technologie devient obligatoire dans toutes les classes de 4^{ème}.

- En 1971, après la tourmente de 1968 qui a amené les gouvernements de cette période à se consacrer plus spécialement aux problèmes de l'Université, celui de J. Chaban-Delmas, avec O. Guichard comme ministre de l'Éducation nationale, se penche sur l'enseignement technique avec la volonté d'informer le public et d'ennobler les filières de l'enseignement technique en posant pour la première fois le principe d'unité de l'enseignement : le secrétaire d'État Pierre Billecocq lance à cet effet la grande campagne "Protechnique" et fait voter en juin une loi d'orientation concernant les enseignements technologiques et professionnels visant à abolir le ghetto de l'enseignement technique.

- En 1971 également se réunit la « Commission Lagarrigue », qui a « compétence pour toute question relative à l'enseignement de la physique, de la chimie et de la technologie ». Concernant cette dernière discipline, elle a pour mission de faire des propositions sur le contenu dans le 1^{er} cycle.

- 8 juin 1971, circulaire relative à l'information scolaire et professionnelle dans les établissements de second degré.

- 7 juillet 1971, décret sur les services d'orientation et leurs missions (vois ci-après).

- Le 16 juillet 1971 paraissent trois lois très importantes. La loi d'orientation sur l'enseignement technologique dont il vient d'être question, la loi relative à l'apprentissage appelée loi Guichard, et la loi sur la formation continue, dite loi Delors.

-> Avec la *loi d'orientation sur l'enseignement technologique*, l'« enseignement technique » devient l'« enseignement technologique » dans un but de revalorisation. En effet, l'application de la réforme de 1959 révèle plusieurs insuffisances. Il y a d'abord l'échec des classes pratiques : les autorités déplorent que 200 000 enfants quittent l'école sans préparation réelle à la vie active (cela rappelle curieusement un constat à peu près identique fait en 2005 pour justifier une nouvelle loi d'orientation après celle de 1989...). Ensuite, il y a à l'entrée dans le second cycle un mépris des formations techniques. Pour remédier à ces insuffisances, la loi d'orientation retient plusieurs axes. Elle rend obligatoire pour l'enseignement technologique des stages en milieu professionnel, supprime les classes de 4^{ème} et 3^{ème} terminales pratiques. Elle organise les poursuites d'études possibles pour les élèves à l'issue des classes de 5^{ème} d'une part, notamment ceux issus des classes de transition, de même pour ceux qui sortent des classes de 3^{ème}. L'ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions) et le CEREQ (Centre d'études et de recherche sur les qualifications) sont appelés à participer à la revalorisation de l'enseignement technique en favorisant une meilleure information des élèves, des parents et des professeurs. Elle pose le principe de l'obligation de l'enseignement de la technologie. Elle souhaite aussi systématiser une politique de relations publiques permanente en faveur de l'Enseignement technique. Et elle évoque la possibilité de modifier la forme

classique des examens en adoptant d'adopter la solution des unités capitalisables.

Le numéro 85 de février 1972 de la revue « Actualités-Documents », produite par le Comité interministériel pour l'information dépendant du Premier ministre, présente les grandes lignes de la réforme. Son introduction dénonce la conception méprisante que l'on a trop souvent de l'enseignement technique : « cette conception est d'autant plus aberrante que nous vivons désormais dans un monde dominé par la technique. D'abord, elle crée un déséquilibre des formations, nuisible pour notre économie : si nous ne donnons pas aux enseignements techniques et professionnels la place qui leur revient alors que tant d'hommes et tant de choses dépendent d'eux, nous ne réussirons pas cette nécessaire industrialisation du pays qui conditionne tout notre progrès économique et social. Ensuite, cette désaffection à l'égard de l'Enseignement Technique est largement responsable des problèmes d'emploi que nous connaissons actuellement. Enfin, elle concourt au maintien des ségrégations sociales ». Voilà des lignes qui pourraient être écrites encore aujourd'hui...

Article 6 de la loi : « L'enseignement technologique doit permettre à ceux qui le suivent l'entrée dans la vie professionnelle à tous les niveaux de qualification et leur faciliter l'accès à des formations ultérieures. Des dispositions spéciales seront prises pour les enfants handicapés.

Cet enseignement assure un ensemble de formations pouvant s'étendre de la troisième année du cycle moyen jusqu'à l'enseignement supérieur, inclus.

Ces formations comportent un stage d'initiation ou d'application en milieu professionnel. Ce stage fera l'objet d'un contrat entre l'établissement d'enseignement et l'entreprise.

Les méthodes de l'enseignement technologique peuvent comporter un enseignement à temps plein, alterné ou simultané ».

Il y a donc un palier d'orientation en fin de 5^{ème} puisque les élèves peuvent choisir de préparer un CAP sans attendre le palier de la classe de 3^{ème}.

Article 3 : « Dans tous les établissements d'enseignement, les services et organismes publics compétents doivent mettre à la disposition des enseignants, des élèves, des étudiants et des familles toute documentation utile sur les diverses voies de l'enseignement et sur les professions comme sur les perspectives scientifiques, techniques et économiques dont dépend l'évolution de l'emploi.

Cette documentation est élaborée, mise à la disposition et diffusée, notamment par les organismes qui ont mission d'information, d'éducation et d'orientation.

Elle est destinée à faciliter le choix d'une voie et d'une méthode d'éducation comme celui d'un avenir professionnel ; elle constitue un des éléments de l'orientation scolaire et professionnelle ».

-> La *loi relative à l'apprentissage* définit l'apprentissage comme une « forme d'éducation » donnée aux jeunes ayant satisfait à l'obligation scolaire et sanctionnée par un diplôme de l'enseignement technologique après 2 ou 3 ans de formation assurée en partie en entreprise et en partie dans les CFA. Depuis la loi Astier, cette loi marque une étape importante pour la reconnaissance de l'apprentissage comme voie de formation à part entière. C'est à partir de 1971 que se généralisent les **Centres de formation d'apprentis (CFA)** qui avaient commencé à remplacer les « cours professionnels » déjà dix ans plus tôt.

-> La *loi sur la formation professionnelle continue dite loi Delors* (alors conseiller du premier ministre). Cette loi, suscitée d'ailleurs par plusieurs accords interprofessionnels venus combler les vides de la loi de décembre 1966 sur la formation permanente, marque elle-même le début d'une série de textes législatifs et réglementaires : près de 15 lois retouchent en effet par la suite le système ; citons en particulier la loi de février 1984 qui met en place des formations en alternance pour les jeunes de 18 à 25 ans (contrats d'adaptation et de qualification) et la loi de décembre 1991 qui institue le contrat d'orientation et généralise le droit à la formation quel que soit l'effectif de l'entreprise. Citons aussi la loi du 4 mai 2004 « relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social », modifiant le livre IX du code du travail : elle reprend largement le contenu des accords professionnels du 20/09/2003 et du

05/12/2003.

La FPC comporte essentiellement trois types de formations :

- Des formations très longues (plus de 500h) qui concernent les personnes sans emploi, en particulier les jeunes. Elles sont organisées par l'AFPA et par des dispositifs qui associent d'un côté des entreprises ou branches professionnelles et de l'autre des administrations telles que l'ANPE et les ASSEDIC ainsi que des centres de formation.
- Des formations de durée moyenne (plus de 160 heures), suivies par des adultes à leur initiative (avec notamment le congé individuel de formation), organisées par des établissements publics de formation secondaires et universitaires, et financées principalement par l'État.
- Des formations courtes, qui relèvent en général des plans de formation des entreprises et financées par elles avec le fameux 1%. Elles sont très diverses et la plupart du temps non diplômantes.

Pour Claude Dubar (« La formation professionnelle continue », La Découverte, coll. Repères), la FCP française « peut être considérée comme une résultante de trois mouvements de court, moyen et long termes :

- à court terme, elle constitue bien une retombée de mai-juin 1968 : sans les négociations syndicales de l'après-Grenelle et les accords interprofessionnels de juillet 1970, elle ne serait pas ce qu'elle est ;
- à moyen terme, et de manière plus structurelle, elle représente l'aboutissement d'un mouvement visant, tout au long des années 1960, à relier la formation continue aux problèmes d'emploi et à organiser un partage des tâches entre l'État et les entreprises (et les branches professionnelles) pour tenter de les résoudre ;
- à long terme, et de façon plus culturelle ou «sociétale», la FCP à la française est le résultat d'une longue et vieille coupure entre l'école et le monde du travail, entre l'éducation et la formation professionnelle, entre la culture scolaire légitime et les cultures technico-professionnelles de l'atelier, de l'usine ou de l'entreprise. S'il a fallu la Libération pour que s'édifie, à côté de l'apprentissage, un enseignement technique public, composante à part entière, mais toujours dévalorisée de l'Éducation nationale, il n'est pas surprenant que la forme prise en France par la formation permanente n'ait pas été d'abord celle d'une composante du service public mais, comme l'apprentissage, d'un ensemble d'institutions pluralistes, éclatées, diversifiées, au sein desquelles les entreprises, les branches et les organismes professionnels jouent un rôle nettement plus stratégique que les écoles ou les universités ».

Comparativement à la formation permanente donnée dans les différents pays européens, la FPC française se caractérise à la fois par un volume important de formations des salariés à l'initiative des employeurs et un volume moyennement important de formations à l'initiative des salariés eux-mêmes :

	<i>Initiative des employeurs</i>		
<i>Initiative des salariés</i>	Faible	Moyenne	Forte
Faible	Grèce, Portugal, Italie, Espagne	Irlande	
Moyenne		Allemagne, Autriche, Belgique, Luxembourg	France
Répondue		Pays-Bas	Royaume-Uni
Forte			Danemark, Suède, Finlande

Source : F. Aventur, C. Campo et C. Möbus, BREF-CEREQ de février 1999

Après la loi de 1971 sur la FPC, on assiste à une double explosion, celle des publics et celle des dispositifs.

L'explosion des publics doit être relativisée pour deux raisons : les stages financés par les entreprises sont de durées de plus en plus courtes et ceux financés par l'État sont de moins en moins des stages longs de promotion sociale et de plus en plus des stages plus courts d'insertion professionnelle, ce qui s'explique par le chômage massif et persistant depuis la crise des années 1970.

L'explosion des dispositifs et la multiplication du nombre d'acteurs et plus spécialement de celui des organismes privés de formation mettent en jeu trois logiques qui peuvent être résumées par trois mots (voir ouvrage cité de C. Dubar) : individualisation (des politiques et des pratiques de formation), négociation (au niveau des branches et de plus en plus souvent à celui des entreprises), et territorialisation (le niveau régional joue désormais un rôle stratégique en matière de FPC).

On peut dire que la loi de 1971 marque le retour de l'apprentissage, ce qui, d'une certaine façon, remet en cause la scolarisation des apprentissages qu'avait organisée toute la décennie précédente.

Dès septembre 1971, l'Éducation nationale recrute des enseignants chargés d'exercer les fonctions d'animateur de formation continue (AFC). Deux circulaires préciseront leurs missions, en mettant toujours l'accent sur leur dimension pédagogique : celle du 15 juin 1973 et celle du 2 janvier 1975, qui place les AFC auprès des GRETA qui viennent d'être créés. Les AFC deviendront des CFC - conseillers en formation continue - en juillet 1975.

Comme J. Guyard l'écrira en 1976 dans la revue « Éducation permanente » (n°36), l'Éducation nationale va fonctionner « par disjonction opérée dans sa propre structure entre une infrastructure dominante, l'infrastructure formation initiale (chargée de la production et de l'administration des actions de formation), et une superstructure catalyseur du changement, la superstructure formation continue (chargée de l'identification des actions et de l'animation de l'infrastructure) ».

Comme le note André Caroff, « l'absence de disposition relative à l'orientation dans le domaine de la formation continue ouvre la porte au pluralisme et à la dispersion des efforts ».

-> Indiquons aussi qu'en date du 7 juillet 1971 un décret sur l'organisation des services chargés de l'information et de l'orientation crée les CIO (centres d'information et d'orientation) avec pour mission d'assurer l'information et l'orientation, « dans un processus éducatif d'observation continu ». Dans son article 1^{er}, ce décret définit la mission des différents services : « Afin d'assurer l'information et l'orientation des élèves qui suivent les enseignements de second degré, sont institués des services spécialisés organisés à l'échelon national, académique et local. Ces services ont pour mission d'organiser l'information et l'orientation des élèves dans un processus éducatif d'observation continue, de façon à favoriser leur adaptation à la vie scolaire, de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes, de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de les aider à choisir leur voie dans la vie active, en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social. Ces services pourront participer à l'information des étudiants en vue de faciliter leur orientation, et apporter leur concours aux universités en ce domaine, dans des conditions qui seront définies par arrêté du ministre de l'Éducation nationale. Ces services recueillent auprès de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (O.N.I.S.E.P.) et de ses délégations régionales la documentation qui leur est nécessaire ».

Plusieurs circulaires seront diffusées en 1971 et 1972 pour donner des précisions sur l'organisation du travail de différents services et l'arrêté d'application du 5 mars 1973 précisera plus particulièrement celle des CIO.

Notons aussi que dès le début de l'année scolaire 1971-1972 sont nommés les premiers chefs de Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO) créés fin juillet 1971. Le SAIO est un service du rectorat qui impulse, coordonne et accompagne la politique académique en

matière d'orientation, d'affectation et d'insertion, en collaboration avec les inspecteurs chargés de l'information et de l'orientation. C'est lui aussi qui coordonne et anime le réseau des CIO.

- En 1971, publication aux éditions Berger-Levrault du livre « Orientation scolaire et professionnelle » écrit par I. Chiavérini et P. Dasté, avec une préface du Recteur H. Gauthier.

- Le 10 mars 1972, une circulaire crée les Classes pré-professionnelles de niveau (CPPN) ouvertes aux élèves de fin de 5^{ème} qui se destinent à préparer un CAP ou à entrer en CPA et des Classes préparant à l'apprentissage (CPA) qui accueillent des élèves d'au moins 15 ans et qui se destinent à entrer en apprentissage.

Le même jour, un arrêté modifie la procédure du passage en 6^{ème} avec une commission d'admission. De nombreuses critiques visent les différentes procédures d'orientation : « décisions tardives s'imposant aux familles mal préparées à les recevoir, absence de dialogue et de concertation, information insuffisante sur le fonctionnement du processus, recherche d'une place d'accueil laissée à la responsabilité des parents, etc. Le problème, étudié depuis 1964-1965 en vue de modifier le dispositif existant était resté non résolu. Mais les projets ne manquent pas. (...) De ces différentes études, le ministre Olivier Guichard ne retient que la modification du passage en classe de sixième » (A. Caroff). C'est une commission d'admission qui est chargée de statuer. Il faudra attendre le ministre Joseph Fontanet pour que soient réformées les procédures d'orientation dans le second degré (décret et arrêté du 12 février 1973 : voir ci-après).

- Le décret du 21 avril 1972 est important pour le statut du personnel d'information et d'orientation. Plusieurs arrêtés de juillet 1972 à février 1974 donneront des précisions sur le recrutement et la formation des personnels.

L'une de ses conséquences est que dorénavant les activités des conseillers se partagent entre les CIO et les établissements scolaires.

Mais comme le dira le recteur Capelle, « Dès 1961, un projet d'unification de ces corps (conseillers d'OSP, documentalistes du BUS et psychologues scolaires) avait été préparé. Malheureusement, de nombreuses vicissitudes ont fait que dix années ont passé avant qu'une solution intervienne. Peut-être est-ce dû à l'absence d'une philosophie bien précise sur la mission de ces conseillers. Pourtant leur rôle est capital au moment où la démocratisation de l'enseignement est non seulement acceptée par tous les citoyens, mais déjà fortement engagée dans les structures de l'éducation. Nous pouvons regretter que le projet n'ait pas retenu les psychologues scolaires ».

- Le décret du 29 novembre 1972 prononce l'équivalence entre les baccalauréats de technicien et le baccalauréat général pour la poursuite d'études.

- En 1973, création le 9 janvier d'une Inspection de l'apprentissage et le 27 décembre vote de la « loi Royer » instituant le pré-apprentissage durant les 2 dernières années de la scolarité obligatoire.

- En 1973 aussi naît l'Agence pour le Développement de l'Éducation permanente (ADEP) et se mettent en place dans les rectorats les délégués académiques à la formation continue (DAFCO).

- Décret du 12 février 1973 sur les procédures d'orientation dans le second degré de l'enseignement public. Le système de choix est assoupli puisqu'il y a un dialogue entre les élèves et leurs parents, les enseignants et les conseillers d'orientation ; la phase d'affectation permet de réguler la demande par rapport à l'offre de places dans les différentes sections. Par rapport au texte de juin 1953, l'apprentissage est ajouté comme proposition possible du conseil de classe.

« Le système actuel d'orientation des élèves de la classe de sixième jusqu'à la classe de seconde présente plusieurs

inconvenients. Malgré les progrès récents, l'information des élèves et des familles, comme du corps enseignant, sur les diverses filières scolaires et les débouchés professionnels reste insuffisante. Les propositions d'orientation des conseils de classe et les vœux des familles ne sont pas pris en « toute connaissance de cause » (...) Pour les élèves des classes de Cinquième et de Troisième, au cours du deuxième trimestre, les familles sont invitées à formuler des vœux provisoires sur l'orientation de leurs enfants à la rentrée suivante. À l'issue du deuxième trimestre, le conseil de classe, après avoir pris connaissance de ces vœux, exprime des propositions provisoires qui sont transmises aux familles. La présentation des vœux définitifs des familles, au cours du troisième trimestre, est le résultat d'un dialogue établi avec l'équipe éducative. Enfin, au cours du troisième trimestre, le conseil de classe formule des propositions d'orientation. Pour les élèves de Sixième, Quatrième et Seconde, la procédure est plus simple, elle ne commence qu'à l'issue du deuxième trimestre, à l'initiative du conseil de classe lorsque celui-ci envisage un changement de type d'enseignement pour l'élève, ou de la famille. (...) Mais l'objet principal de la réforme, à ce stade de la procédure, est de modifier les conditions dans lesquelles les propositions des conseils de classe se transforment en décisions d'orientation. Le conseil d'orientation est supprimé. Les dispositions suivantes sont retenues. Si la famille n'accepte pas la proposition d'orientation du conseil de classe vers un type d'enseignement différent de celui dans lequel l'élève se trouve, ou si elle n'a fait connaître aucun avis à ce sujet, le professeur principal ou le maître responsable de la classe provoque une rencontre avec la famille et lui expose les motifs retenus par le conseil de classe. En cas de désaccord persistant, le chef d'établissement propose à la famille, soit de s'en remettre à la décision d'une commission d'appel, constituée par district, soit de demander que l'élève soit soumis à un examen, organisé à l'échelon départemental. Le résultat de cet examen est décisif. Cependant, en cas de proposition de redoublement, la famille ne peut s'en remettre qu'à l'arbitrage de la commission d'appel ». (Rapport introductif au décret pour le Premier ministre). Notons que le décret ne reprend pas intégralement le contenu du rapport sur la reprise de décision.

- Par arrêté du 20 juillet 1973 sont fixées les modalités du CAFCO, le Certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller d'orientation. Elles seront modifiées en août 1981.

- En 1973, parution aux PUF du livre de Maurice Reuchlin, spécialiste de psychologie différentielle, et longtemps directeur de l'INETOP : « L'enseignement de l'an 2000, le problème de l'orientation ». On y lit notamment : « l'éducation a pour objectif de préparer à la profession mais la profession a aussi une signification éducative propre. Elle est l'occasion première de l'activité de l'individu, c'est-à-dire de l'affrontement entre cet individu et son milieu ». Il insiste sur l'importance de la mission du conseiller psychologue qui doit être l'homme de la « guidance » au sein de l'équipe pédagogique. Selon lui, les progrès technologiques et la recherche de l'efficacité conduiront à la prééminence sociale des enseignements à contenus spécifiés qu'il qualifie de « cumulatifs », comme le sont les études scientifiques et techniques, qui ont besoin de programmations hiérarchisées et systématiques, dans des filières rigides, par opposition aux études « non cumulatives », telles que les études littéraires ou artistiques dont les structures sont moins contraignantes. Regrettant l'engouement qu'il y a pour les études non cumulatives, pour lui, « l'orientation devrait s'efforcer d'équilibrer un enseignement cumulatif systématique exigeant des efforts continus en vue d'objectifs lointains par des enseignements moins formalisés ouvrant des aperçus sur des disciplines différentes et élargissant la culture générale ». Notons que Maurice Reuchlin avait fait paraître deux ans plus tôt aux PUF, dans la collection « Que sais-je ? », « L'orientation scolaire et professionnelle », qui connaîtra plusieurs éditions par la suite. M. Reuchlin est un disciple à plus d'un titre d'Henri Piéron à qui il rendra souvent hommage, notamment dans un texte de mai 1968.

- En 1974 aussi, est créé le **réseau des GRETA** (GRoupements d'ETAbissements publics locaux d'enseignement).

- En 1974, le ministre de l'Éducation nationale, Joseph Fontanet, nourrit le projet ambitieux de supprimer les filières du CES, de créer un corps unique de professeurs, de mettre en place des groupes de niveaux pour venir en aide aux élèves en difficulté et de créer un baccalauréat modulable. Il prévoit aussi de limiter l'accès à l'Université.

Ce projet, abandonné à la suite de manifestations lycéennes, prépare le terrain de la réforme de R. Haby, le successeur de J. Fontanet (notons que R. Haby avait été à l'origine des trois filières du CES quand il était directeur de la pédagogie au ministère en 1962...).

- En juillet 1974, le Président Valéry Giscard d'Estaing déclare qu'en matière d'éducation, « le premier objectif, c'est l'élévation du niveau de connaissance et de culture des Français. (...) On peut se poser la question de savoir si, à côté de l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans, il ne faudrait pas imaginer une autre obligation qui serait de donner à chaque Française et à chaque Français un savoir minimal ». Il reprendra cette idée en 1976 dans son livre « Démocratie française » : « la mise en place d'un système unique de collègues pour tous les jeunes Français (...) devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un savoir commun, variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière ».

Cette prise de position de « VGE » peut être considérée comme à l'origine de toutes les idées qui ont germé par la suite sous des étiquettes variées : culture commune, socle commun de connaissances, minimum culturel commun, etc, ..., avec pour même dénominateur le qualificatif de « commun ». Plusieurs commissions ont eu l'occasion de poser par la suite la question du contenu de cette culture commune ou savoir commun minimal mais les responsables politiques ont toujours tout fait pour l'éluder. C'est ainsi qu'avec d'autres « experts » Pierre Bourdieu a participé aux travaux de la Commission du Collège de France mise en place par le Président Mitterrand fin 1983 et à ceux de la Commission sur les contenus d'enseignement mise en place par Lionel Jospin fin 1988. Dans la continuité des travaux de cette commission et de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, est créé le Conseil national des programmes (CNP) qui n'échappe pas à la question. Suite à la demande du ministre Bayrou en 1994 de définir les « savoirs essentiels » le CNP estime que, « dans l'optique d'une démocratisation réussie de notre système d'enseignement, il convient, face à l'hétérogénéité des élèves, sinon des classes, de réaffirmer la volonté de transmettre à tous une culture commune, un socle de compétences théoriques, réflexives et pratiques fondamentales ». Mais F. Bayrou ne tiendra pas compte des propositions faites. Un progrès sera fait au début du 21^{ème} siècle, à l'occasion du « grand débat sur l'École » de 2004, lancé par le Président Chirac, et du rapport de Claude Thélot, avec la loi du 23 avril 2005 (« loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école », censée prendre la suite de la loi de L. Jospin) et son article 9 : « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend : - la maîtrise de la langue française ; - la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; - une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; - la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; - la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ».

Ce concept de culture commune soulève des questions et divisent les experts en pédagogie : comment définir le périmètre du socle commun de connaissances ? Est-ce-à dire que les connaissances qui sont en dehors seraient réservées à une élite ?

- À la rentrée 1974, l'enseignement de la technologie devient « Éducation manuelle et technique » (EMT).

Notons que René Haby est sensible à ce type d'enseignement depuis qu'il a été proviseur au début des années 1960 d'un lycée de Metz, pendant que sa femme était professeur de travaux manuels et éducatifs. Il écrira en 1975 : « L'intelligence concrète est une manifestation de l'intelligence générale, et peut donc nous renseigner sur les possibilités réelles d'un élève "bloqué" au début de sa sixième par des éléments affectifs ou par la possession encore insuffisante des moyens d'expression verbo-conceptuels. N'oublions pas que ce type d'élève risque de se multiplier considérablement dans les années à venir dans nos établissements du second degré, envahis par une masse d'enfants beaucoup moins familiarisés avec ces moyens d'expression que les représentants du secteur tertiaire qui pendant longtemps ont à peu près seuls peuplé les lycées » (Les Cahiers français, la Documentation française).

- Publication le 12 février 1975 des « Propositions pour une modernisation du système éducatif français » par René Haby. C'est un volume de 294 pages qui est beaucoup plus explicite que la future loi sur les intentions du ministre : la loi du 11 juillet s'en tient à l'essentiel et la réforme prendra d'ailleurs tout son sens avec la publication des décrets d'application le... 28 décembre 1976. Signalons aussi que René Haby a été, quand il était adjoint du Recteur Capelle, alors directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, en décembre 1962, rapporteur d'une Commission mise en place par le ministre de l'Éducation nationale Pierre Sudreau pour réfléchir à l'évolution possible des structures de l'enseignement du second degré, qui prépare de fait la réforme des collèges de 1975.

- Le processus d'intégration horizontale du premier cycle de l'enseignement secondaire se poursuit tout au long des années 60 et 70 pour se terminer en 1975 par la **réforme du collège unique** dite **réforme Haby** (loi du 11 juillet 1975) : CEG -> CES -> Collège, et tous les établissements scolaires qui suivent le collège sont appelés « lycées » (les CPPN et les CPA doivent à terme disparaître mais elles continueront malgré tout à exister jusqu'en 1991). Ainsi, les CET deviennent les « lycées d'enseignement professionnel » et ces LEP recrutent après la classe de 3^{ème} et non pas à l'issue de la classe de 5^{ème} (le CAP se prépare en 2 ans après la 3^{ème} et en 3 ans après la 5^{ème}, et le BEP se prépare en 2 ans en fin de 3^{ème}). Mais les anciennes habitudes (créées depuis la loi de 1971 et son article 6) mettent du temps à être modifiées : les orientations vers la préparation du CAP en fin de 5^{ème} resteront importants pendant encore de nombreuses années. En effet, la réforme Haby prévoit la suppression du palier d'orientation vers l'enseignement professionnel en fin de 5^{ème}, mais il faudra attendre les années 1982-1983 pour que cela devienne effectif avec la création des 4^{ème} et 5^{ème} technologiques qui sont une sorte de sas en direction des LEP pour les collégiens en difficulté. Le report de l'orientation de la fin de 5^{ème} à la fin de 3^{ème} profitera d'ailleurs plus au BEP qu'au CAP parce que, durant toutes les années suivantes, l'évolution du marché du travail rendra plus difficiles l'insertion et les parcours professionnels pour les titulaires du CAP.

Article 4 du titre 1^{er} de la loi du 11 juillet : « Tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts. Elle constitue le support de formations générales ou professionnelles ultérieures, que celles-ci la suivent immédiatement ou qu'elles soient données dans le cadre de l'éducation permanente.

Les collèges dispensent un enseignement commun, réparti sur quatre niveaux successifs. Les deux derniers peuvent comporter aussi des enseignements complémentaires dont certains préparent à une formation professionnelle ; ces derniers peuvent comporter des stages contrôlés par l'État et accomplis auprès de professionnels agréés. La scolarité correspondant à ces deux niveaux et comportant obligatoirement l'enseignement commun peut être accomplie dans les classes préparatoires rattachées à un établissement de formation professionnelle ».

Cette réforme du collège unique constitue a priori une avancée importante pour une plus grande égalité des chances (d'où le slogan de 1977 : « les mêmes chances dans tous les cartables ») et la constitution d'une culture commune, donc pour une école plus juste. Et la séparation faite au 19^{ème} siècle entre les institutions scolaires du primaire et celle du secondaire disparaît enfin au profit d'une continuité école-collège-lycée. Seulement, à la sélection en amont de l'école est substituée une compétition souvent cruelle en son sein et les inégalités de réussite remplacent les inégalités d'accès. Il y avait auparavant une sélection directement sociale. Le système éducatif fonctionne en réalité comme un système de distillation fractionnée et il y a maintenant une sélection scolaire, qui, sous des dehors méritocratiques, reste malgré tout profondément sociale. Et cela pour trois principales raisons. D'abord les enfants des familles des milieux favorisés ont une culture et des comportements qui leur donnent d'emblée un avantage pour la réussite scolaire. Ensuite, ces familles ont une meilleure connaissance que les autres de

l'institution scolaire et de ses règles de fonctionnement (choix des établissements en contournant éventuellement les obligations de la carte scolaire, choix des options). Enfin, les pratiques au sein de l'école renforcent la sélection sociale, notamment par la formation de classes de niveau et par les biais d'évaluation et d'orientation qui amplifient bien souvent les inégalités sociales au lieu de les atténuer. Il est clair que la réduction des inégalités sociales est indispensable pour pouvoir réaliser à l'école non seulement une plus grande égalité des chances mais aussi une moins grande inégalité des résultats.

Un double problème se trouve aussi posé : celui de l'hétérogénéité du public du collège unique qui se heurte à l'unification non seulement des structures mais aussi des contenus et des méthodes, problème que l'on tente de traiter avec l'introduction d'actions de soutien et des activités d'approfondissement (article 7 de la loi), et le problème du recrutement des élèves de l'enseignement technique.

En matière de procédures d'orientation, il y a une reprise des textes précédents en les adaptant au nouveau contexte que crée la loi.

Dans « Démocratisation de l'enseignement secondaire et inégalités salariales en France », (Annales, Histoire, Sciences sociales, Numéro spécial, 4, 2006), M. Gurgand et E. Maurin établissent le tableau suivant :

Proportions (%) de la population masculine	Génération née au milieu des années 40	Génération née au milieu des années 50	Génération née au milieu des années 60
Non-diplômés	43	36	29
CAP et BEP	30	35	38
Baccalauréat	10	11	11
BTS et DUT	5	6	9
1 ^{er} cycle universitaire	1	2	2
2 ^{ème} et 3 ^{ème} cycles universitaires	7	7	6
Grandes écoles	4	4	5
Total	100	100	100

De ce tableau peuvent être tirées des conclusions importantes :

- en l'espace de 2 décennies, le taux de non-diplômés a chuté d'environ un tiers ;
- cette évolution s'explique en particulier par le net développement des formations techniques, aux niveaux CAP et BEP, dont le taux augmente de 8 points ;
- le développement de l'enseignement technique se traduit également par la progression, très significative aussi, des formations techniques supérieures ;
- dans le même temps, que ce soit au niveau du baccalauréat ou à celui de l'enseignement supérieur long, on constate au contraire une certaine stagnation.

L'année 1975, qui marque en économie la fin de la période des « trente glorieuses », est aussi celle de la fin de l'harmonisation des premiers cycles de l'enseignement secondaire. À cause de la récession et du chômage de masse, on tente de faire en sorte qu'aucun élève ne sorte du système éducatif sans formation professionnelle et un Secrétariat d'État à la formation professionnelle est créé pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes qui quittent l'école sans qualification (création des « pactes pour l'emploi des jeunes » qui laisseront la place en 1980 à un « programme de développement de la formation professionnelle des jeunes pour la période 1981-1985 », dans le cadre du 8^{ème} Plan). C'est le début du « traitement social du chômage ».

Après une longue période de gestation, on arrive donc, enfin, à l'ère du « collège unique ». Dans son ouvrage consacré à « la nouvelle question scolaire » publié au Seuil, septembre 2007, Éric Maurin analyse la mise en place du collège unique non seulement en France mais

également dans plusieurs pays étrangers pour en mesurer les effets. Il apparaît clairement que le développement de l'école unique et l'effacement des procédures précoces de sélection permettent une réduction des inégalités, une plus grande mobilité sociale, une amélioration des destins scolaires, professionnels, et donc économiques, spécialement des enfants des milieux les moins favorisés, et aussi une meilleure adéquation entre les formations scolaires et les besoins en compétences du marché du travail dans un contexte de croissance économique soutenue. Ainsi, sont servis à la fois les objectifs de justice sociale et d'efficacité économique. On constate aussi que « dans beaucoup de pays, le passage au collège unique s'est essentiellement accompagné d'une diffusion des qualifications techniques, l'enseignement général restant au bout du compte largement hors de portée des enfants d'ouvriers et de paysans. L'expérience norvégienne suggère pourtant que, partout où elle s'est réalisée, la diffusion de l'enseignement général aux enfants des milieux les plus modestes a eu des effets encore plus vertueux que la diffusion de l'enseignement technique ».

Si donc les années 1970 marquent l'achèvement de la massification-démocratisation scolaires au niveau du collège, les années 1980 et suivantes vont être celles de la massification-démocratisation du lycée puis, dans une mesure moindre, de l'enseignement supérieur. La massification-démocratisation du lycée est bien entendu rendue possible par celle qui est intervenue préalablement au niveau des collèges, celle-ci ayant été confortée par la suppression des orientations précoces au cours des années de collège. Si bien qu'à la fin de la décennie 1980 la quasi-totalité d'une classe d'âge atteint le niveau de la classe de troisième, contre moins de 70% au début. Les débuts de la massification-démocratisation du lycée, entre 1970 et 1980, se reconnaît par l'augmentation du nombre de bacheliers, avec, et c'est important de le noter dès à présent, une plus forte progression du nombre de bacheliers « techniques » que du nombre de bacheliers généraux (les premiers passent de 3,4% à 7,3% d'une génération, les seconds de 16,7 à 18,6%). Il faut souligner au passage un effet pervers de cette augmentation du nombre de bacheliers « techniques » : alors que dans les deux premières décennies des trente glorieuses, ces bacheliers bénéficient d'une incontestable promotion sociale, l'augmentation de leur nombre et l'élévation des diplômes qu'ils peuvent collationner en poursuivant des études dans l'enseignement technique supérieur court les mettent de plus en plus en concurrence non seulement entre eux mais aussi avec ceux qui ont des diplômes de l'enseignement supérieur long (grandes écoles et université), ce qui diminue pour eux les chances d'une promotion sociale au cours de leur parcours professionnel. C'est donc de ces années que date essentiellement la dévalorisation des filières de l'enseignement technique en termes de statuts scolaire et social : d'instrument de promotion sociale, cet enseignement est en effet devenu de plus en plus un ensemble de voies de relégation. De ce point de vue, concurrencé en aval par une croissance des formations supérieures généralistes et réduit en amont à accueillir les élèves en difficulté au collège, l'enseignement technique remplit aujourd'hui une triple fonction pour le système éducatif dans son ensemble : une fonction de démocratisation ségrégative, une fonction de soupape de sécurité et une fonction de consolation, dans la mesure où il permet malgré tout de redonner un peu de sens à la scolarité aux élèves que le système a écorchés.

Dans son livre, « École, orientation, société » (PUF, 1993), Jean-Michel Berthelot dresse lui aussi un bilan mitigé et note une mutation importante : « un double mouvement s'est donc opéré : ouverture et unification de l'espace scolaire, constitution d'une sorte de voie banale, allant de l'école primaire aux premiers cycles universitaires, d'un côté ; segmentation interne de l'autre et établissement, d'abord au sein, puis de part et d'autre de la voie commune, de filières d'élites ou de relégation ». Et se manifeste « la force accrue de la conviction que hors de l'école, il n'y a plus de salut. Il s'agit là d'une donnée neuve, en rupture fondamentale avec les années 1960, où les sorties du système éducatif après la fin des études primaires débouchaient « naturellement » sur l'apprentissage ou l'emploi. Le chômage qui, depuis la décennie 1980, frappe prioritairement les exclus de la réussite scolaire et les voue à l'incertitude et à l'humiliation des dispositifs successifs d'aide, aiguise une prise de conscience nouvelle » et, « dans un tel contexte, l'orientation peut vite devenir, de panacée, bouc-

Notons qu'en 1975 aussi sont créés les Diplômes d'études supérieurs spécialisés, les DESS, qui sont des diplômes de 3^{ème} cycle, de type professionnel, ce qui les distinguent des Diplômes d'études approfondies, les DEA, qui, comme les Diplômes d'études supérieures, les DES, qui existaient auparavant, préparent à la recherche et au doctorat. Les études doctorales seront remaniées en 1992, avant de faire l'objet d'une réforme encore plus profonde lors du passage au « L-M-D ».

- 1976 : Naissance de l'AP-STE, association nationale des professeurs de sciences et techniques économiques, dont le siège est au lycée Mermoz à Montpellier.

- Décrets du 28 décembre 1976, le premier relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges (les articles 18 à 20 concernent plus spécifiquement l'orientation) et le second relatif à l'organisation des formations dans les lycées (l'article 10 concerne la vérification de la progression des connaissances et des capacités).

- En 1977 et en 1978 : le 12 juillet 1977, le statut de l'apprenti est précisé et il est désormais assimilable à un statut scolaire, et le 13 juillet 1978 ce statut est aligné sur celui des étudiants : une carte des étudiants en apprentissage est créée. Une loi du 17 juillet 1978 introduit en matière de formation professionnelle continue l'importante distinction entre le plan de formation, à l'initiative de l'employeur, et le congé individuel de formation, à l'initiative du salarié.

- Le 3 janvier 1979, l'État prend à sa charge l'ensemble des cotisations patronales et salariales pour faciliter le développement de l'apprentissage.

- Le 16 juillet 1979 : sont rendues obligatoires des « séquences éducatives en entreprises » (d'une durée minimum de 10 semaines) pour les élèves des CAP et des BEP dans les LEP.

- En 1979, à l'instigation de René Haby, ministre de l'Éducation nationale et de Lionel Stoléru, Secrétaire d'État chargé de la condition des travailleurs manuels, un groupe de réflexions et de propositions est constitué sous la présidence de Gabriel Ventejol avec Gabriel Ducray comme rapporteur, sur « comment réconcilier l'école et le travail manuel ? ». Le rapport, qui met en cause les services d'information et d'orientation, donne cependant beaucoup d'importance au rôle des conseillers d'orientation mais dont il faut revoir la formation initiale et continue.

Comme les années 60-70 ont été celles du collège unique, les années 80 et 90 amorcent une évolution similaire vers le lycée unique qui rassemblerait toutes les formations de second cycle du second degré, qu'elles soient générales, technologiques ou professionnelles. S'agit-il d'un pas supplémentaire pour la promotion de l'enseignement technique ou au contraire du pas qui reste à franchir pour qu'il perde toute identité et toute spécificité ?

En effet, on constate :

- au cours des années 80 que les lycées techniques (LT) deviennent "lycées d'enseignement technologique" (LET) : 174 sont de purs établissements techniques et 723 sont des établissements polyvalents ; et que les lycées d'enseignement professionnel (LEP) deviennent "lycées professionnels" (LP) ;

- au cours des années 90 que les LET deviennent "lycées d'enseignement général et technologique" (LEGT).

Face à cette évolution, on ne peut s'empêcher de se poser la **question de la place de l'E.T. dans notre système éducatif.**

Intégration	Promotion	car	Affirmation du principe d'égalité Gain en dignité
et	=>	ou	
Assimilation	Désintégration	car	Négation du principe de "distinction" Perte d'autonomie et d'identité
de l'E.T.	de l'E.T. ?		

Quoi qu'il en soit, **l'E.T. se caractérise aujourd'hui par deux traits importants** :

1) Malgré son intégration et son assimilation, l'E.T. continue à présenter deux séries de spécificités :

- Spécificités des objectifs de formation, des contenus d'enseignement et des méthodes pédagogiques :

Objectifs de formation : objectif de préparation à un métier et d'insertion professionnelle en plus des objectifs de formation générale et d'éducation.
Cette spécificité en termes d'objectifs se lit dans les textes du Ministère de l'Éducation Nationale :

Les circulaires de rentrée éclairent chaque année les grandes orientations de la politique éducative et donnent des directives sur l'organisation des cursus et sur les principes à appliquer pour donner au système éducatif sa cohérence et son efficacité. On peut lire par exemple deux circulaires de rentrée (BO n° 18 du 17 mai 1995 et n° 20/96 du 16 mai 1996 p. 1456) pour montrer les préoccupations du MEN en matière de gestion des flux en direction de l'enseignement technique.

Pour accroître l'efficacité du processus d'information et d'orientation des bacheliers, le ministère définit des "schémas concertés de développement des formations post-baccalauréat" (BO n° 43/92 du 12 novembre 1992 p. 3539 et n° 32/93 du 30 septembre 1993 p. 2907).

Pour la délivrance de diplômes technologiques et professionnels, il peut y avoir validation d'acquis professionnels (BO n° 13/93 du 15 avril 1993 p. 1413, n° 21/93 du 17 juin 1993 p. 1834 et n° 46/95 du 14 décembre 1995 p. 3526).

Le MEN souhaite le développement des Formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) pour que les filières d'enseignement technique répondent le plus directement possible aux besoins économiques du bassin d'emploi local (BO n° 24/92 du 11 juin 1992 p. 167).

Désirant montrer son intérêt pour les relations école-entreprise, le MEN informe dans son BO de l'ouverture d'un concours du meilleur journal de stage en entreprise (BO n° 44/94 du 1er décembre 1994 p. 3178) et de la publication de guides pour le tutorat d'entreprise (BO n° 46/95 du 14 décembre 1995 p. 3534).

Contenus d'enseignement : disciplines technologiques et professionnelles à côté des matières d'enseignement général.

Méthodes pédagogiques : méthodes actives (pédagogie "inductive"), travaux pratiques et dirigés, études de cas, utilisation de matériels informatiques et bureautiques (introduction d'une épreuve pratique au bac STT avec application sur ordinateur (BO n° 5/95 du 2 février 1995 p. 405 et n° 14/96 du 4 avril 1996 p. 1104), activités en relation avec les entreprises : dans la voie STT, option Activités en milieu professionnel -"AMP"- (BO. n° 12/93 du 25 mars 1993 p. 1286) et développement d'activités périscolaires telles que l'opération "Entreprises cadettes" (BO n° 2/95 du 12 janvier 1995 p. 109).

• Spécificités des professeurs de l'enseignement technique (annexe 2) et de leurs élèves (annexe 3).

2) L'E.T. souffre d'un gros déficit d'image : l'**annexe 4** en énonce les principaux facteurs explicatifs.

Plusieurs actions sont menées à partir des années 80 pour tenter de revaloriser l'image de l'E.T. et désenclaver les filières technologiques et professionnelles :

- 1979-1981 : Christian Beullac, ancien directeur général chez Renault et ancien ministre du Travail, est ministre de l'Éducation nationale. Il considère comme priorités nationales le développement de la formation professionnelle ainsi que le rapprochement entre école et entreprise.

La circulaire du 16 juillet 1979 inscrit même le principe de l'alternance dans la formation initiale donnée dans les collèges et les lycées avec les « séquences éducatives en entreprises ». Mais en fait l'alternance ne s'installera que dans les LEP. Cette circulaire constitue malgré tout le vrai point de départ de la formation en alternance.

Ch. Beullac préconise aussi des stages en entreprise pour les enseignants, relançant ainsi mais sous une autre forme une idée qu'avait eue Olivier Guichard en 1972 quand il était lui-même rue de Grenelle. Pour les professeurs de l'enseignement technique, la durée prévue de ces stages est d'un an. Ch. Beullac fait également pénétrer dans l'école la notion de projet avec les P.A.C.T.E. (projets d'activités culturelles et éducatives) qui sont un vecteur d'autonomisation pour les établissements. Ces PACTE sont la marque de l'entrée institutionnelle de la notion de projet dans le système éducatif. Ils sont proposés pour concrétiser les désirs des élèves, pour les motiver. Ils absorbent les anciens « 10% », et ouvrent l'école sur son environnement. Ils se concrétisent sous la forme d'une étude, d'une activité ou d'une réalisation à entreprendre en commun.

Mais surtout, Ch. Beullac réforme le lycée. La classe de seconde voit non seulement son contenu mais également son statut profondément modifiés : elle devient « indéterminée » et/ou « de détermination » avec un tronc commun qui comporte un enseignement d'Initiation économique et sociale (IES), des enseignements complémentaires obligatoires, dont la gestion et la technologie, et des enseignements complémentaires optionnels (dont la dactylographie).

La classe de seconde joue donc un nouveau rôle dans la structure du second cycle. Il y a dorénavant deux phases dans l'orientation des élèves, la première à la fin de la classe de 3^{ème} où se fait le choix entre le second cycle court et le second cycle long, et la deuxième à la fin de la classe de seconde où se fait le choix entre les bacs généraux et les bacs de technicien. En réalité, cette réforme a deux principaux effets pervers. Le premier est que l'orientation n'est pas vraiment retardée, et cela pour deux raisons. D'une part, 40% environ des élèves ne passent pas en seconde, et donc leur orientation se fait en fin de 3^{ème}. D'autre part, le choix des options complémentaires en classe de seconde réalise de fait une pré-orientation. Le second effet pervers est que le choix du « technique » ne devient qu'un choix parmi d'autres : cette réforme est un facteur supplémentaire de dévalorisation des filières du « technique ». La série G, et plus spécialement la série G1, en subira rapidement les conséquences.

Trois remarques intéressantes :

. La circulaire de la Direction des lycées parue dans le BO du 15/1/1981 précisant que les professeurs de Sciences et Techniques économiques ont eux aussi vocation à enseigner l'IES ne sera pas respectée. Au départ, tous les partenaires étaient d'accord sur ce principe puis la réalité a tourné le dos à ce principe, y compris quand l'option « gestion » était ouverte : l'enseignant de STE chargé de l'option « gestion » aurait pu en effet très facilement assurer en même temps l'enseignement d'IES.

. La réforme Beullac prévoit aussi l'ouverture à la rentrée 1982 une option « Économie et gestion » pour les baccalauréats généraux. L'introduction de cette option semble à ses

défenseurs à la fois équitables (l'expérience prouve en effet que les disciplines qui ne sont pas représentées dans les filières du baccalauréat général sont méconnues et dépréciées) et nécessaire (étant donné les besoins en formation supérieure en économie et gestion). Dans le même ordre d'idées et dès cette époque, certains, dont nous faisons personnellement partie, souhaitent la création d'un baccalauréat général « Économie et gestion » qui comporterait, outre les enseignements généraux classiques, des enseignements d'économie, de droit et de gestion.

. Également dans le cadre de cette réforme est prévue la mise en place d'une 1^{ère} G commune. Ce projet a été un sujet de divergences sur son intérêt et d'après discussions sur ses conséquences (alourdissement des effectifs, suppression de sections).

. Beaucoup des projets envisagés sont abandonnés, suspendus ou reportés avec le départ de l'Élysée de V. Giscard d'Estaing.

- La circulaire du 25 février 1980 concerne le fonctionnement des CIO pour le rendre plus rationnel et donc plus efficace.

- En 1980, à partir de fin mars, une « enquête-pilote » est lancée sur l'information scolaire et professionnelle et deux rapports sont remis en septembre au ministre Christian Beullac. L'un, « rapport sur les systèmes d'information professionnelle et d'orientation qui existent actuellement au service des jeunes et des adultes », est du conseiller d'État Bernard Jouvin, et il y définit l'orientation professionnelle comme un « processus d'éducation ... une aide à la réalisation des choix dans un environnement de contraintes inévitables qu'il faut maîtriser plutôt que subir ». Il préconise un service public d'orientation professionnelle, garant selon lui de pratiques de qualité : « les demandeurs de formation, qui sont souvent dans une phase difficile de leur carrière (licenciement, reconversion) et dans un état de choc « professionnel et psychologique », doivent recevoir une aide sérieuse de la part d'un service public d'orientation professionnelle. Cette aide leur est nécessaire pour bien délimiter et préciser leur nouveau projet professionnel, démarche indispensable avant tout choix d'une formation permettant de réaliser ce projet ». Pour la première fois, le concept de projet professionnel, préalable à toute démarche de formation, est mentionné pour la première fois, précédant ainsi de quelques années la masse d'ouvrages et de réflexions sur ce thème.

L'autre rapport est de Jean-Louis Faure, administrateur de l'INSEE ; il tire les conclusions de l'enquête-pilote faite en Rhône-Alpes. L'auteur résume son rapport dans la revue de l'INSEE, Économie et statistique, n° 134 : « schématiquement, on peut dire qu'une famille sur trois est satisfaite de la manière dont se passe l'orientation au collège et qu'une famille sur trois ne l'est pas (...) Les parents et élèves non satisfaits formulent, à des degrés divers, les mêmes types de critiques (voir en 2005 celles que collecte le rapport de l'IGEN et de l'IGAEN). Il y en a principalement cinq : l'orientation est trop précoce ; c'est une formalité trop complexe ; l'information est insuffisante ; la marge de choix des familles est très faible ; c'est une sélection par l'échec. (...) Les cadres de l'ANPE et les responsables de formation continue (...) en ajoutent une sixième : certaines orientations conduisent à des impasses ». Et J.-L. Faure termine ainsi son article : « Ce sont les enfants qui n'ont pas de problème scolaire, qui sont informés, qui appartiennent à un « bon » milieu socio-culturel, qui peuvent choisir le plus tard. Ce sont les enfants qui sont en situation d'échec, qui manquent d'information, dont les parents sont en position d'infériorité par rapport à l'école, qui doivent choisir le plus tôt ».

Au cours des premiers mois de 1981, le ministre Beullac tire plusieurs enseignements de ces deux rapports. André Caroff les résume bien : « Les idées énoncées vont plus loin que la formulation de propositions : elles tracent les contours d'une conception générale de l'orientation englobant la pédagogie, les structures scolaires, la carte scolaire et les différents partenaires de la vie éducative. Mais dans le cadre de cette conception générale, le ministre définit très clairement la nouvelle étape à franchir : l'orientation en tant qu'action éducative intégrée. Il y distingue cinq démarches à entreprendre en priorité : l'éducation aux recherches documentaires par le moyen des C.D.I., l'initiation aux réalités du monde du travail, la

préparation aux choix de l'orientation pendant des «plages horaires» prévues à l'emploi du temps des élèves, la formation des acteurs de l'information et de l'orientation, le renforcement du rôle du chef d'établissement dans la prise en charge des actions à entreprendre ».

- À partir des années 1980, l'entreprise souffre beaucoup moins de préjugés défavorables et on accepte même qu'elle puisse jouer un rôle dans la formation, sans aucun doute parce que l'arrivée au pouvoir des partis de gauche fait voir l'entreprise sous un autre jour et avec un regard différent mais aussi parce que l'entreprise apparaît bien comme le lieu de la création de richesses et comme l'endroit où l'emploi se crée. Cette évolution des mentalités permet indéniablement un renouveau de l'« entreprise formatrice » (pour reprendre le thème des journées formation-emploi du CNPF en 1988) ainsi qu'un net développement de nombreuses formules d'alternance. D'ailleurs, le 12 juillet 1980, une loi, dite loi Legendre, organise les formations professionnelles alternées et les séquences éducatives en entreprises apparaissent. De plus, les diplômes sont restructurés et les CPC révisent les référentiels et les BEP sont rénovés.

L'**annexe 6** montre que les relations école-entreprise sont toujours un thème d'actualité et que celles-ci se concrétisent par des initiatives importantes.

- Campagnes annuelles de promotion de l'E.T. (voir notamment les BO n° 41/91 du 21 novembre 1991 p. 3015 et BO n° 38/92 du 8 octobre 1992 p. 2960).

- 1^{er} juillet 1981 : Des zones d'éducation prioritaire (ZEP) sont créées en fonction du principe de discrimination positive.

L'arrivée au pouvoir des partis politiques de gauche explique l'émergence de ce type de dispositif ; également l'influence des travaux de sociologues comme Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (« Les Héritiers, les étudiants et la culture » (1964) et « La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement » (1970)).

Pour la réussite des ZEP, l'importante circulaire du 28 décembre 1981 précise dans ses premières lignes : « La politique des zones prioritaires vise à renforcer par des moyens sélectifs groupés en « programmes d'éducation prioritaires », l'action éducative dans les zones où se concentrent les plus grandes difficultés. S'ajoutant aux améliorations apportées à chaque niveau d'enseignement, elle constitue un instrument privilégié de lutte contre les inégalités devant l'école et, plus généralement, contre les inégalités sociales.

- Mai 1981 : Nouveau régime des examens d'expertise comptable, avec la mise en place de 3 diplômes intermédiaires avant le diplôme final, le DEC (Diplôme d'expertise comptable) : le DPECF (Diplôme préparatoire aux études comptables et financières), le DECF (Diplôme d'études comptables et financières) et le DESCF (Diplôme d'études supérieures comptables et financières).

- 1982 : Mise en place de la réforme du lycée élaborée l'année précédente, avec un enseignement d'Initiation économique et sociale (IES) de 2 heures hebdomadaires pour tous les élèves de Seconde et un enseignement optionnel de Sciences économiques et sociales pour les élèves de 1^{ère} et de Terminale générales qui ne sont pas en série B.

En ce début des années 1980, le fait que l'économie soit enseignée à la fois en B et en G, et que cela pose des problèmes tout à la fois de cohérence des formations et d'orientation des élèves, continue à alimenter des débats au sein de commissions diverses, comme celle que préside le professeur de Sciences de Gestion R. Pérez, à la demande de la direction des enseignements supérieurs.

- 26 mars 1982 : Ordonnance sur la qualification professionnelle et l'insertion sociale des jeunes de 16 à 18 ans : création des « missions locales pour l'insertion des jeunes » et des Permanences d'accueil d'information et d'orientation » (PAIO). Confortées par l'intégration de leurs missions dans le Code du travail et dans leur action au sein du service public de l'emploi, les missions locales et les PAIO sont chargées de l'accompagnement des jeunes dans la

perspective de leur insertion professionnelle et sociale. Elles ont notamment en charge de proposer des solutions aux jeunes sortis chaque année du système scolaire sans qualification et doivent s'appuyer pour cela sur les dispositifs mis en place par l'Etat, les régions, les départements et les communes, chacun en fonction des compétences définies par la loi.

- Décembre 1982-février 1983 : suite au travail réalisé par une commission - dite Commission Legrand - qu'il a présidée à la demande du Ministre Alain Savary, Louis Legrand (ancien directeur de l'INRP) remet en décembre 1982 un rapport sur « la rénovation du collège unique », publié par la Documentation française sous le titre « Pour un collège démocratique », qui reprend les conclusions tirées de la recherche-action menée une quinzaine d'années plus tôt dans plusieurs CES (voir plus haut). Il développe en particulier les fonctions et services des professeurs de collèges. Parmi leurs fonctions, il est fait clairement mention de leur participation à l'orientation. Notons que Louis Legrand reviendra en 1998, dans une contribution au livre « L'école unique, de 1914 à nos jours », paru aux PUF, sur « la réalisation du collège unique, son évolution et sa valeur aujourd'hui ».

À partir du rapport Legrand, A. Savary annonce le 1^{er} février 1983 un certain nombre de mesures pour rénover les collèges dès la rentrée 1984 sur la base du volontariat des établissements et des enseignants mais il renonce à la proposition de redéfinir les services des enseignants et de laisser le choix du tuteur aux élèves.

Par une lettre, A. Savary introduit au collège l'objectif de l'éducation aux choix, ce qui débouchera sur un complément consacré à l'orientation aux programmes des collèges par l'arrêté du 14 novembre 1985.

- 7 janvier 1983 : Loi de décentralisation attribuant à la Région des compétences étendues en matière d'apprentissage et de formation professionnelle.

Pour les principales dates de la décentralisation en matière de formation professionnelle et d'apprentissage, voir **l'annexe 10**.

- Loi du 22 juillet 1983 sur la répartition des compétences en matière d'éducation entre les communes, les départements, les régions et l'État, dans le cadre de la politique de décentralisation : naissance des EPLE (établissements publics locaux d'enseignement). La loi du 10 juin 1985 sur la création d'établissements d'enseignement public complète le dispositif.

- 1983 : Réforme de la 1^{ère} G : **création d'une 1^{ère} G commune** en remplacement des trois 1^{ères} , G1, G2 et G3. Cela entraîne de nouveaux programmes non seulement pour cette nouvelle classe de 1^{ère} mais également pour chacune des trois classes terminales et de nouvelles épreuves pour le bac G (dont « l'épreuve d'économie-droit » qui intègre l'économie générale, le droit et l'économie d'entreprise).

Il est prévu un enseignement complémentaire de mise à niveau en gestion de 2h pour les élèves qui n'ont pas suivi l'option « gestion et informatique » en classe de seconde. Et le fait que cet horaire soit plus faible que celui de l'option de seconde dévalorise de fait cette option : en effet, cet horaire laisse penser que l'on peut en 1^{ère} rattraper en 2h hebdomadaires ce qui est fait en 5h en seconde...

- Fin 1983, rapport de la COPRET (Commission permanente de réflexion sur l'enseignement de la technologie) sur les objectifs, les contenus et les méthodes d'un nouvel enseignement de technologie : ce rapport sera à la base de la réforme importante de 1985.

- Loi du 26 janvier 1984 : la validation des acquis tirés de l'expérience professionnelle permet d'accéder aux formations post-baccalauréat. Cette loi annonce la VAP et la VAE.

- Loi du 24 février 1984, dite « loi Rigout », réforme la formation professionnelle continue et remplace la loi Legendre de juillet 1980.

- Juillet 1984 : Après avoir été ministre de la recherche et de la technologie, puis ministre de la recherche et de l'industrie, Jean-Pierre Chevènement devient dans le gouvernement de L. Fabius, ministre de l'éducation nationale, en remplacement d'Alain Savary.

Création d'un **Secrétariat d'État à l'Enseignement Technique** qui est confié à R. Carraz, et qui ne sera institué par la suite que par trois gouvernements : en 1988 avec R. Chapuis (L. Jospin ; M. Rocard), en 1991 avec J. Guyard (L. Jospin ; E. Cresson) et en 1992 avec J. Glavany (J. Lang ; P. Bérégovoy).

- Septembre 1984 : Des classes expérimentales de 4^{ème} et de 3^{ème} sont mises en place dans les LEP qui prendront plus tard les noms de 4^{ème} et de 3^{ème} technologiques.

Ainsi, le palier d'orientation vers l'enseignement professionnel est repoussé de la 5^{ème} vers la 3^{ème} ; ce qui est une décision importante pour la démocratisation-massification du collège, comme on l'a déjà écrit.

- Mars 1985 : publication par le Collège de France d'un rapport dit « rapport Bourdieu, pour faire des « propositions pour l'enseignement de l'avenir », qui soulève en particulier la question des programmes disciplinaires.

- 1985 :

. Première session du nouveau bac G après la réforme de la 1^{ère} G commune.

. Nouvel enseignement de technologie en collège. Cette réforme stabilise pour une dizaine d'années des contenus d'enseignement qui ont été très perturbés les années précédentes par des décisions chaotiques les faisant passer des TME (travaux manuels éducatifs) à l'EMT (éducation manuelle et technique) avec ses deux options, l'option technologique industrielle et l'option technologique économique dont les programmes étaient fixés par un arrêté du 17 juin 1980.

. Première session de la nouvelle agrégation d'économie et gestion, avec 2 options, l'option A : économie, droit et gestion, et l'option B : économie, méthodes quantitatives et gestion.

. Lors de l'assemblée générale de l'AP-STE du 9 mars 1985, je présente personnellement un projet consistant à créer d'un côté un bac G unique pour accentuer la polyvalence technologique des élèves de cette filière et pour permettre à ceux-ci de s'orienter plus largement vers les STS, et un bac « Économie et gestion » pour combler une lacune existant dans les formations générales par rapport aux poursuites d'études (Université et CPGE).

- Au cours de l'année 1985 plusieurs circulaires (notamment en février et en juillet) s'occupent tout spécialement des élèves défavorisés et en situation d'échec. Notons en particulier le « programme « 60 000 jeunes » et le Cycle d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA).

- Arrêté du 14 novembre 1985, consacré à l'aide à l'orientation en collège par l'intermédiaire des différentes disciplines, avec pour conclusion : « La connaissance générale de l'environnement économique et des activités professionnelles s'acquiert ainsi, à la fois par les observations conduites dans le monde du travail et par les rencontres ménagées au cours de l'année. Elle est facilitée par la perception qu'a l'élève de l'utilité, pour l'exercice d'une profession, des connaissances acquises au collège. Les professeurs et le conseiller d'orientation œuvrent ensemble pour que les élèves puissent prendre en compte les réalités économiques du monde contemporain, condition du choix éclairé de leurs études. Leur action auprès des élèves aboutit en effet à clarifier les contraintes extérieures à considérer. En favorisant par ailleurs un bilan personnel, elle permet aux adolescents de se dégager d'influences plus ou moins clairement perçues. Le choix de leurs études à l'issue du collège résulte alors davantage d'une démarche personnelle, plus consciente, indépendante ».

- 23 décembre 1985 : **Loi-programme dite loi Carraz** sur l'enseignement technologique et professionnel (R. Carraz est Secrétaire d'État chargé de l'enseignement technique) :
 - > création des baccalauréats professionnels (faite dès le 27 novembre par décret) avec l'institutionnalisation de la formation en alternance par les « périodes de formation en milieu professionnel », ce qui concrétise partiellement le projet de Ch. Beullac de 1979 ;
 - > les baccalauréats de technicien deviennent les baccalauréats technologiques ;
 - > les LEP deviennent des LP et les LT des LEGT : les formations technologiques n'ont certes donc plus d'autonomie institutionnelle mais les contenus d'enseignement et les pratiques pédagogiques restent cependant bien différentes de ceux et celles de l'enseignement général ;
 - > enseignement de la technologie au collège, associant la gestion aux disciplines industrielles et privilégiant la démarche de projet ; avec l'usage de l'informatique ;
 - > création des secondes indifférenciées avec des options technologiques.

Le titre II de la loi Carraz s'intitule « l'enseignement technologique et professionnel du second degré » et le titre III « l'enseignement technologique supérieur ».

Au départ, la création du baccalauréat professionnel suscite pour le moins des réticences, de deux côtés d'ailleurs bien différents : de la part d'universitaires pour qui le premier grade de l'enseignement supérieur ne peut être en même temps un diplôme destiné à une insertion professionnelle directe, et de la part de responsables patronaux pour qui la préparation de professionnels ne pouvait pas se terminer par l'attribution du baccalauréat.

Mais très vite, la création du baccalauréat aboutit au consensus parce qu'il correspond à un véritable besoin, et cela pour 3 séries de raisons : d'abord, il y a la volonté d'accroître le nombre d'élèves parvenant au niveau du baccalauréat, ensuite, les transformations du fonctionnement et de l'organisation des entreprises, notamment sous l'effet des NTIC, impose une élévation des niveaux de qualification, enfin, le souci de valoriser l'enseignement technique et de décloisonner les lycées professionnels.

Guy Bruçy analyse très bien les enjeux de ce nouveau tournant pour l'enseignement professionnel (colloque du centenaire de l'AFDET) : « À partir des années 1980, la croissance continue du chômage, l'extension massive de la scolarisation et l'apparition dans les entreprises de nouvelles méthodes d'organisation du travail et de gestion de la main-d'œuvre rompant explicitement avec le compromis fordien, contribuent à modifier radicalement le système de formation.

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, en les requalifiant, les salariés déjà en place, elles demandent au système éducatif de leur fournir des "techniciens d'atelier". L'Éducation nationale répond à cette demande en créant en 1985 un nouveau diplôme : le baccalauréat professionnel ».

Mais cette création chamboule complètement la structure existante des diplômes et en particulier le CAP, qui est d'autant plus malmené que le BEP apparaît comme une propédeutique du « Bac. Pro. ». L'un des soucis principaux de J.-L. Mélenchon en 2001 sera précisément de rénover le CAP : pour lui redonner une identité, il en fera le premier niveau de qualification (voir plus loin).

Remarques :

- 1) L'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. C'est l'objectif de politique éducative que se fixe le ministre J.-P. Chevènement, de retour d'un voyage au Japon où le taux de scolarisation dans le secondaire est très supérieur à celui de la France. Surtout, la prolongation de la scolarisation des adolescents se justifie par la situation de l'emploi qui se dégrade et par l'évolution de l'emploi qui dénote déjà une certaine « désindustrialisation », une

tertiarisation croissante et une montée des besoins en plus hautes qualifications. Cela explique que c'est essentiellement à partir de ce milieu des années 1980 que la prolongation des études est devenue une demande sociale forte à la fois sur le plan individuel et sur le plan collectif. La création des baccalauréats professionnels est la mesure concrète la plus efficace pour s'approcher de cet objectif : entre 1987 et 1995, le nombre total de bacheliers passe de 300 000 à près de 500 000 et le succès des baccalauréats professionnels explique à lui seul 40% de cette forte augmentation. Notons aussi que ces progrès de la massification-démocratisation des lycées sont rendus possibles par de nombreuses créations de STS et de départements d'IUT pour donner aux nouveaux bacheliers la possibilité de poursuivre leurs études. On constate donc que la massification-démocratisation du lycée a été possible grâce à l'enseignement technique, de même que le développement des formations techniques a concrètement permis celle du collège. Notons aussi que cette ouverture des lycées a exigé de gros efforts budgétaires. Signalons enfin que si cette ouverture résulte pour beaucoup des mesures prises en faveur de l'enseignement technique, la demande sociale s'oriente malgré tout de plus en plus vers l'enseignement général, sans doute à cause du déficit d'image dont souffre l'enseignement technique.

La massification-démocratisation du collège, qui est pratiquement achevée avec la loi Haby après un long processus, puis celle du lycée, qui a donc pris son réel essor avec la loi Carraz, ont trois conséquences importantes sur le fonctionnement et même sur le fondement du système éducatif français :

- D'abord, on peut dire avec François Dubet (Sciences humaines n° 199, de décembre 2008) que « la massification a transformé l'école républicaine en école méritocratique, en disant aux élèves : vous deviendrez ce que vous avez fait à l'école. Cela change complètement la règle du jeu, qui se tend et devient beaucoup plus cruelle. Car l'échec scolaire ne signifie plus seulement « je ne suis pas doué pour l'école », mais « je vais rater ma vie ». D'où des comportements utilitaristes chez les élèves ». Dans une école profondément méritocratique, pour qu'elle soit juste, il faudrait qu'il y ait égalité des chances. Or, ce principe est particulièrement difficile à réaliser. Pour s'en approcher le mieux possible, il convient que le collège unique ait pour objectif de fournir à tous ses élèves le même socle de connaissances plutôt que de les sélectionner, que l'offre scolaire tienne davantage compte de la diversité des élèves par la différenciation des méthodes d'apprentissage et d'évaluation, et que des secondes chances soient offertes, en particulier par une formation professionnelle capable de faire en sorte que l'échec scolaire ne soit pas synonyme d'échec personnel et social.
- Ensuite, les modalités de la sélection ont changé. Au début, la sélection dépendait essentiellement de facteurs extérieurs à l'école, d'autant plus qu'elle intervenait avant même la scolarisation des enfants : à chaque catégorie sociale correspondait a priori un type d'établissement et la hiérarchie des établissements reflétait la hiérarchie sociale (l'école primaire aux enfants de paysans et d'ouvriers, le lycée aux enfants de la bourgeoisie, ...). L'enseignement technique, qui était alors sélectif, bénéficiait d'une solide réputation et remplissait parfaitement son rôle d'ascenseur social en même temps qu'il répondait aux besoins de l'économie en main-d'œuvre qualifiée. Le système éducatif était donc cloisonné et hiérarchisé, même s'il était tout entier animé par les valeurs de la République. Puis, l'école est devenue un rouage important de la sélection en même temps que le système éducatif s'unifiait, avec en plus l'intégration de l'enseignement technique dans le giron de l'éducation nationale. La sélection s'est endogénisée. En définitive, non seulement les facteurs exogènes de sélection continuent à être influents mais en plus l'arrivée de nouveaux publics scolaires suscite la multiplication des filières, ce qui se traduit inévitablement par leur hiérarchisation. Ainsi le système éducatif est institutionnellement unifié mais socialement segmenté et la sélection ne se fait plus seulement en amont mais aussi durant toute la scolarité. Dans ce nouveau contexte, fatalement, l'enseignement technique perd l'image qu'il avait et devient la cinquième roue du carrosse « éducation nationale ».

- Enfin, paradoxalement, les principes de démocratie, de liberté et d'égalité des chances et les échecs de la mise en œuvre de ces mêmes principes que traduisent les différentes ségrégations sociales et scolaires dont souffrent beaucoup d'élèves expliquent un phénomène qui s'est énormément développé : l'individualisation des parcours scolaires. Ce phénomène a de nombreuses et graves dérivées. Car « la conséquence ne se fait pas attendre : chaque acteur est contraint de découvrir, à partir de sa propre trajectoire scolaire, son destin de classe. Ce dernier n'est plus perçu comme un horizon collectif, mais comme le résultat d'un processus que l'individu est contraint de s'approprier au fur et à mesure des épreuves et, le cas échéant, des échecs » (D. Martuccelli). Comment alors éviter la production d'injustices et l'aggravation des inégalités ? Comment aussi préserver dans un tel contexte une culture commune ?

2) La création du baccalauréat professionnel bouleverse les équilibres entre filières de lycée. La nouvelle logique qui en découle répond à ce que nous appelons la *règle des 20/80* :

- baccalauréat professionnel : 80% pour l'entrée dans la vie active, 20% pour la poursuite d'études,
- baccalauréat technologique : 80% pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur court, 20% pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur long,
- baccalauréat général : 80% pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur long, 20% pour la poursuite d'études dans d'autres voies.

3) La *circulaire du 26 juin 2000* insiste sur l'encadrement de ces périodes de formation en entreprise :

« Les périodes de formation en entreprise ont été conçues principalement pour faciliter l'acquisition et/ou la validation de certains savoirs et savoir-faire définis dans les référentiels de certification des diplômes, qui ne sont pleinement mis en œuvre que dans le cadre d'activités exercées dans le milieu professionnel.

Lorsque les périodes en entreprise ne font pas l'objet d'une évaluation certificative, il s'agit de stages, dont les objectifs principaux sont la découverte du milieu professionnel et/ou la mise en application d'acquis de la formation en établissement.

Périodes de formation en entreprise et stages sont des moments pédagogiques à part entière. Ils sont le plus souvent désignés sous le terme générique de "périodes en entreprise" dans la présente circulaire, et nommés spécifiquement lorsqu'ils donnent lieu à des recommandations particulières.

Dans cet esprit, la mise en œuvre des périodes implique donc une continuité pédagogique à assurer entre l'établissement scolaire et l'entreprise.

Les équipes pédagogiques ont la maîtrise de la mise en place de cette continuité pédagogique : celle-ci doit être assurée à toutes les phases liées à l'organisation des périodes en entreprise.

L'encadrement des élèves lié à la période en entreprise doit être entendu au sens large d'accompagnement pédagogique de l'élève dans les différentes étapes de préparation, de déroulement et d'exploitation de cette période ».

4) « Comme la décentralisation a confié la charge des collèges aux départements et celle des lycées aux régions, modifier l'organisation des écoles, collèges et lycées susciterait d'inextricables difficultés. La pluralité des acteurs impose la stabilité des structures. Le temps des grandes réformes est terminé » (L. Heurdier et A. Prost, Les politiques de l'éducation en France, La Documentation française, 2014). Il n'empêche que l'école française va souffrir tout au long des décennies qui suivront de nombreux maux, en particulier d'un accroissement des inégalités, d'une augmentation du nombre de « décrocheurs », d'une insuffisance du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, d'une montée des critiques sous tous azimuts contre notamment le manque de performances de notre système éducatif malgré les moyens mis en œuvre, contre le dualisme de notre enseignement supérieur et contre les innovations pédagogiques. Alors L. Heurdier et A. Prost sont catégoriques : « La conclusion logique de

ces constats voudrait qu'on enseigne autrement. Puisque nos façons de faire se montrent peu efficaces, il serait logique d'en changer. C'est la proposition récurrente, sous des formes diverses, des gouvernements successifs. De Lionel Jospin (1989) à François Fillon (2005), tous échouent plus ou moins rapidement devant l'hostilité du corps enseignant et d'une opinion qui rêve d'un retour à une École républicaine largement mythifiée ».

- 1985 : Projet de réforme des lycées présenté en juin par J.-P. Chevènement, Ministre de l'Éducation nationale. Concernant le baccalauréat d'enseignement général, le projet prévoit en particulier le dédoublement de la série "économique" en deux sections B : tandis que la section B1 "sciences humaines et sociales" est plutôt littéraire, la section B2 "mathématiques-économie" vise à donner une formation scientifique et économique solide, non seulement en sciences économiques mais aussi en économie de l'entreprise : cela fait inévitablement penser à feu le bac T' (Technique et économique), créé au début des années 1950 avec pour mission de préparer à l'enseignement supérieur long.

Dans un courrier adressé au Directeur des lycées en tant que Président de l'AP-STE que j'étais depuis quelques mois (Cahiers d'économie et gestion n°9 de décembre 1985), je manifeste notre très grand intérêt pour ce projet et fais deux propositions. La première concerne la dénomination de la nouvelle série envisagée : « nous proposons la lettre M qui a le mérite d'évoquer clairement les deux dominantes "Mathématiques" et "Management" ». La seconde concerne les contenus d'enseignement : « la série doit avoir pour dominante un bloc "économie et gestion" (...) et cet enseignement doit être conçu de manière à la fois systémique et systématique ».

J'en profite pour indiquer qu'à cette époque je pose aussi un double problème de frontières entre disciplines et entre spécialités d'enseignement : d'une part entre les « professeurs de STE » et les « professeurs de secrétariat » et d'autre part entre les professeurs de STE et ceux de SES. Dans les deux cas, mon projet est clairement d'aller à terme vers la fusion... L'une s'est faite avant la fin du siècle, l'autre se fera-t-elle lors du prochain ?

Également en 1985, J.-P. Chevènement crée le Magistère, diplôme universitaire d'excellence couvrant les niveaux de la maîtrise et du DESS. Les magistères acquièrent en général une grande notoriété auprès des professionnels. Avec la réforme « L-M-D », le cursus couvre L3 et les deux années de master.

- 7 mars 1986 : Création du Haut comité éducation-économie dont la mission est de rapprocher le monde de l'entreprise de celui de l'école, spécialement en favorisant le développement des enseignements technologique et professionnel.

- 1986 : Les élections législatives conduisent à la cohabitation : R. Monory, le nouveau ministre de l'Éducation nationale, annonce en avril l'abrogation de la réforme Chevènement et élabore pendant l'été son propre projet de réforme du baccalauréat d'enseignement général, au demeurant assez proche du précédent pour ce qui concerne la composante économique : en effet, deux sections sont également prévues, la section "lettres-économie" classée dans la série littéraire et la section "mathématiques-économie" classée dans la série scientifique. Le projet de R. Monory n'aboutit pas en raison des manifestations de novembre-décembre contre le projet Devaquet sur l'enseignement supérieur.

Le nouveau ministre de l'Éducation nationale lance le plan « PRO 74 » pour indiquer non seulement que l'objectif est de faire arriver 74% d'une classe d'âge au niveau du bac, considérant que l'objectif de 80% affiché par J.-P. Chevènement n'est pas réaliste, mais aussi que le niveau V doit être le niveau plancher de qualification, ce qui signifie la volonté de réduire au maximum les sorites aux niveaux VI et V bis.. Ce plan met l'accent sur l'enseignement technique et plus spécialement sur l'enseignement professionnel.

Par ailleurs, René Monory met fin au recrutement des PEGC.

- 1986 : Réforme générale des BTS, qui vient donner un nouveau cadre général à tous les BTS. Par ailleurs, chaque BTS est périodiquement (tous les 5 ans) rénové et actualisé.

C'est également en 1986 que paraît un ouvrage collectif sur l'enseignement des sciences sociales, sous la direction du Professeur J.-P. Pollin, qui fait une analyse critique des principes fondateurs des SES. Il relance une fois de plus le débat sur l'identité et sur la place dans notre système éducatif des SES, et donc en contrepoint, sur celles de nos propres enseignements.

- C'est également en 1986 qu'est créée la première classe préparatoire ATS (« adaptation techniciens supérieurs », sous l'ancienne appellation « Maths Spé TS »), pour permettre aux élèves titulaires d'un BTS, en 1 an, de se mettre au niveau des concours d'entrée dans les écoles d'ingénieurs. Par la suite, des classes de ce type s'adresseront aussi aux titulaires de DUT et concerneront des spécialités plus nombreuses, donc un éventail de grandes écoles plus large.

- 1987 : Création du diplôme national du brevet (DNB) en remplacement du BEPC. Il sera délivré jusqu'à la session 2004 dans la mesure où il devrait être lui même remplacé par le Brevet d'études fondamentales.

- Également en 1987, tenue à Berlin, sous l'égide de l'UNESCO, du 1^{er} Congrès international de l'enseignement technique et professionnel. Ce Congrès conduira au lancement en 1992 du Projet international de l'UNESCO pour l'enseignement technique et professionnel (UNEVOC) pour développer et améliorer l'enseignement technique et professionnel (ETP) dans les États membres de l'ONU.

- 23 juillet 1987 : Loi importante sur l'apprentissage, dite loi Séguin, qui élargit le champ d'application de l'apprentissage puisque tous les diplômes, du CAP au diplôme d'ingénieur, peuvent être préparés par cette voie. De substantielles incitations financières pour les entreprises sont prévues. Cela n'empêchera cependant pas les effectifs d'apprentis de continuer à baisser : il y en aura moins au début des années 1990 qu'au cours des années 1970.

- 1988 :

. Ouverture des classes préparant au DPECF et DECF.

. Première session de l'agrégation interne d'économie et gestion.

- 1989 : Cette année connaît deux événements majeurs :

-> Le 1^{er} mars, un accord interprofessionnel donne aux Commissions paritaires nationales de l'emploi (CPNE) des différentes branches professionnelles la possibilité de mettre en œuvre des formations initiales et continues, avec leurs propres normes de certification, et de délivrer des diplômes : les Certificats de qualification professionnelle (CQP). Les branches économiques peuvent ainsi former les jeunes, les salariés en activité et les demandeurs d'emplois en privilégiant les savoirs « professionnels et pratiques ».

Cet accord interprofessionnel et le CQP constituent une rupture avec les textes de 1942 et 1943 qui confiaient à l'État le monopole de la délivrance des diplômes professionnels. Cette rupture est double. D'abord, les diplômes de l'Éducation nationale ne sont plus les seuls débouchés de la formation professionnelle. Ensuite, l'esprit des formations conduisant aux CQP n'est plus celui de l'apprentissage qui formait non seulement le producteur mais aussi l'homme et le citoyen : les CQP sont strictement adaptés aux besoins des entreprises et la balkanisation des titres, certificats et diplômes est telle que l'on compte à la fin du 20^{ème} siècle près de 1700 diplômes et titres professionnels et plus de 900 titres homologués délivrés par des organismes privés.

Cet accord interprofessionnel et le développement des CQP expriment un retour en force de la conception « professionnaliste », voire « insertionnaliste » de la formation professionnelle, qui est d'ailleurs bien résumée par une campagne de publicité orchestrée par l'UIMM dans les

premières années 2000 : « le bac mention emploi ».

-> Le 10 juillet, une **loi d'orientation sur l'Éducation** est présentée par L. Jospin. (BO spécial n° 4 du 31 août 1989).

Cette loi pose plusieurs principes pour la réforme et l'évolution du système éducatif. L'objectif central est d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat et les mesures prévues doivent faciliter l'insertion des jeunes dans le système éducatif, la qualification de tous les jeunes et la lutte contre l'échec scolaire.

Cette loi est accompagnée par une série de commissions chargées de réfléchir sur des thèmes plus ou moins vastes : c'est ainsi que le « rapport Bourdieu-Gros », publié en mars, énonce sept principes sur les contenus de l'enseignement, que la commission présidée par Ph. Joutard traite de l'enseignement des sciences sociales, y compris de l'histoire et de la géographie, et qu'une autre commission, présidée par E. Malinvaud, se penche sur l'enseignement de l'économie. Le rapport de cette commission est, comme beaucoup d'autres avant lui, assez critique à l'encontre de l'enseignement des SES.

La loi d'orientation met « l'élève au centre du système ». Mais comme aime le rappeler Ph. Meirieu, c'est là ne citer qu'en partie Claparède qui pour qui l'élève doit bien être au centre du système mais il n'en constitue pas pour autant le cœur... Car l'apprentissage centré sur l'élève n'abolit en rien la « dénivellation pédagogique » ni la responsabilité « magistrale ». La « loi Jospin » affirme le principe de l'alternance mais ne le rend obligatoire que pour les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel. Relevons aussi, outre la redéfinition des missions des corps d'inspection, la création d'institutions nouvelles comme le Conseil national des programmes (CNP) et les Instituts universitaires de formation de maîtres (IUFM).

Dès l'article 1, le rôle de l'orientation est souligné : « Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent ». Et l'article 8 lui est entièrement consacré : « Le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et sur les professions fait partie du droit à l'éducation. L'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation, qui lui en facilite la réalisation tant en cours de scolarité qu'à l'issue de celle-ci. La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève. Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur. Tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement. Si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée. La décision d'orientation peut faire l'objet d'une procédure d'appel ».

Le **CNP** est chargé de concevoir et de réviser périodiquement les contenus d'enseignement, en s'appuyant sur les principes énoncés par le rapport Bourdieu-Gros. Il comporte pour ce faire plusieurs groupes techniques disciplinaires (GTD). Dans ses propositions de 1990, le CNP propose de garder à la classe de seconde sa fonction de classe de détermination, trois filières d'enseignement générales L à dominante littéraire, S à dominante scientifique et ES à dominante économique, une voie tertiaire pour les voies technologiques (TT), avec une seule 1^{ère} et seulement deux terminales, et une voie tertiaire aussi pour les voies professionnelles (PT). Pour l'évaluation, sont proposées à la fois des épreuves terminales et un contrôle en cours de formation.

Suite à ces propositions du CNP, je fais une proposition de structure des enseignements au nom de l'AP-STE, pour la 1^{ère} commune et pour 2 terminales. Dans l'un et l'autre cas, le programme proposé est divisé en un programme général comportant à côté des disciplines générales habituelles les « sciences économiques et juridiques » et les « sciences et techniques de gestion », et en un programme complémentaire avec des modules au choix (Cahiers

d'économie et gestion n°30 d'avril 1991 ; voir aussi le n°32 de septembre 1991 pour une critique épistémologique de l'économie de l'entreprise telle qu'elle est comprise dans les programmes des filières tertiaires).

Notons qu'en 1999 est créé un GTD pour les enseignements d'Économie et Gestion et qu'est annoncée par le Ministre lors d'un colloque à Lille sur les lycées professionnels la création pour les enseignements professionnels d'un CNP concernant les programmes établis par les Commissions professionnelles consultatives (CPC).

Les IUFM dispensent une formation sur deux années : la première est consacrée à la préparation des concours de recrutement des professeurs, à l'exclusion de l'agrégation : CAPES, CAPET, CAPLP2 ; et la seconde fournit aux lauréats la formation professionnelle nécessaire avant leur titularisation. Cette formation professionnelle comporte essentiellement un stage en responsabilité dans un établissement scolaire, une formation dans la didactique de la discipline et une formation générale et commune. L'institution des IUFM participe au projet d'unification du système éducatif, de l'école maternelle aux classes supérieures des lycées, puisqu'elle rassemble les futurs professeurs des écoles et les futurs professeurs des collèges et lycées, en exigeant d'eux un même niveau de formation universitaire (licence). Outre le fait que les clivages persistent malgré tout, les IUFM posent de manière encore plus pressante la question de la formation et du recrutement spécifiques des professeurs de l'enseignement technique pour lesquels il n'y a pas de formation universitaire adaptée, c'est-à-dire pour ceux qui, comme dans plusieurs domaines de l'enseignement technique industriel, ont une spécialité très pointue et doivent avoir une pratique professionnelle confirmée.

- Ajoutons que 1989 est marquée aussi, sur le plan international, par la Convention sur l'enseignement technique et professionnel adoptée dans le cadre de l'UNESCO. « L'expression « enseignement technique et professionnel » désigne toutes les formes et tous les degrés du processus d'éducation où intervient, outre l'acquisition de connaissances générales, l'étude de techniques et de sciences connexes et l'acquisition de compétences pratiques, de savoir-faire, d'attitudes et d'éléments de compréhension en rapport avec les professions pouvant s'exercer dans les différents secteurs de la vie économique et sociale ». Pour les normes internationales, la FTP fait pleinement partie de l'enseignement secondaire, et elle doit être généralisée : l'article 26 de la Déclaration des droits de l'homme le stipule explicitement, et l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels le rappelle aussi : « l'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ».

- Décret du 14 juin 1990 sur l'orientation et l'affectation des élèves, qui introduit la notion de « voie d'orientation ».

« Art. 1^{er} : « L'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. La consultation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet ».

Art. 10. - Les demandes d'orientation sont examinées par le conseil de classe qui prend en compte l'ensemble des informations réunies par ses membres sur chaque élève ainsi que les éléments fournis par l'équipe pédagogique dans les conditions précisées par le décret relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. Le conseil de classe émet des propositions d'orientation, dans le cadre des voies d'orientation définies par l'arrêté mentionné à l'article 14, ou de redoublement. (...)

Art. 11 (modifié par le décret n° 92-169 du 20 février 1992). - Lorsque ces propositions sont conformes aux demandes, le chef d'établissement prend ses décisions conformément aux propositions du conseil de classe et les notifie aux parents de l'élève ou à l'élève majeur.

Art. 14. - Les demandes d'orientation, les propositions d'orientation et les décisions

d'orientation

sont formulées dans le cadre des voies d'orientation définies par arrêté du ministre d'Etat, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (...)

Pour les voies d'orientation correspondant aux enseignements technologiques et professionnels, les demandes d'orientation peuvent porter sur une ou plusieurs spécialités professionnelles. Les propositions d'orientation et les décisions d'orientation peuvent inclure à titre d'incitation un ou plusieurs champs professionnels définis par rapport aux quarante-sept groupes de la nomenclature des formations, conformément à l'annexe de l'arrêté mentionné au premier alinéa du présent article ».

- Le décret du 20 mars 1991 concerne le statut particulier des directeurs de CIO et des conseillers d'orientation psychologues : il crée le diplôme d'État de conseiller d'orientation-psychologue (COP) et en fixe le statut et les conditions de recrutement.

- Le 11 avril 1991 : L'AFDET est admise au sein du Comité français des Organisations non gouvernementales.

- Le 13 novembre 1991, publication de la Charte des programmes, rédigée par le Conseil national des programmes et publiée dans le BO du 20 février 1992. (<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/cnp/charte.pdf>).

Le CNP rend aussi publiques ses propositions pour la réforme de l'enseignement en collège ; il préconise le renforcement de la technologie, l'allégement des langues et un meilleur suivi des élèves grâce à l'instauration de postes à profil destinés à fidéliser les enseignants travaillant dans les collèges difficiles.

Ce document officiel est le premier en France à énoncer les contenus disciplinaires en termes non seulement de connaissances mais aussi de compétences.

Faisons à ce sujet trois remarques.

- D'abord, la notion de charte des programmes sera reprise par la suite à l'occasion des réformes successives : ainsi une « charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire » a été publiée le 3 avril 2014 dans le cadre de la réforme « refondons l'école » (<http://www.education.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html>).

- Ensuite, la notion de compétences sera tout particulièrement développée dans les référentiels des enseignements en lycée professionnel. En effet, l'administration de l'Éducation nationale a voulu donner aux représentants des diverses professions la possibilité d'explicitier leurs attentes en matière de compétences professionnelles, pour assurer en particulier une correspondance entre les référentiels de diplômes et les référentiels d'emploi.

- Enfin, la notion de compétence, très à la mode, est souvent critiquée : on l'accuse d'être un concept flou, une « notion-valise » parce qu'il est polysémique au-delà de son sens très général de capacité à produire une conduite dans un domaine donné. Les compétences attendues sont les ressources que l'on mobilise dans un contexte donné, qui sont la somme et le croisement à la fois de savoirs (savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs pratiques), savoir-faire et savoir-être. La logique de la compétence rappelle donc que l'appropriation de savoirs formalisés est sans doute nécessaire mais à coup sûr pas suffisante pour préjuger des actions efficaces.

Selon M. Parlier (revue Personnel, n° 366, 1996), la compétence présente 4 caractéristiques :

1. La compétence est opératoire et finalisée : elle est toujours "compétence à agir", elle est indissociable d'une activité.
2. La compétence est apprise : le travailleur devient compétent par construction personnelle et par construction sociale.
3. Elle est structurée : elle combine (ce n'est pas une simple addition) des savoir agir, vouloir agir et pouvoir agir.

4. Enfin, elle est abstraite et hypothétique : on ne peut observer directement la compétence réelle (à ne surtout pas confondre avec la compétence requise ou prescrite), mais on peut observer ses manifestations, ses conséquences.

Ph. Perrenoud estime que « ce langage faussement familier conduit à sous-estimer l'ampleur du changement de perspective. Une approche par compétences appelle à une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation ». En particulier, il semble que la notion de compétence conduise à travailler essentiellement à partir de « situations-problèmes ». De surcroît, cela modifie aussi le sens de l'action éducative puisqu'il faut se rappeler que le terme de compétence trouve son origine dans le taylorisme et l'OST : les compétences (potentialités) conditionnent les performances (réalités) ; les performances se constatent alors que les compétences s'infèrent.

Le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture que publiera le Ministère en juin 2014 indique dans son introduction : « les connaissances ne sauraient s'opposer aux compétences, conçues comme capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe. L'élève apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche ou un projet, dans une situation nouvelle, inattendue ou complexe. Les enseignants planifient et choisissent la façon la plus pertinente de parvenir à cet objectif en combinant des démarches qui mobilisent les élèves, et centrent leurs activités et celles de la classe sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès. Connaissances et compétences sont donc les deux facettes complémentaires d'une authentique démarche d'apprentissage »

http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture_328388.pdf.

- 1992 : Forte affirmation de la mission qu'a l'Éducation nationale d'insérer les jeunes dans la vie sociale et professionnelle (BO n° 17/92 du 23 avril 1992 p. 1220 et n° 39 du 15 octobre 1992 p. 2996). Également en 1992, loi du 20 juillet pour la délivrance de diplômes par la validation des acquis professionnels pour les adultes ayant cinq années d'expérience professionnelle (**VAP**). Cette loi modifie sensiblement le paysage de la certification : celle-ci n'est plus l'apanage des examens qui sanctionnent la fin d'une scolarité mais elle peut valoriser aussi les savoirs et savoir-faire accumulés avec l'expérience acquise « sur le tas ».

- 1992 : Création des Instituts universitaires professionnalisés –IUP- pour répondre, en 3 ans, après une 1^{ère} année d'études après le baccalauréat, à des besoins spécifiques des entreprises. À la sortie, les étudiants pouvaient obtenir une maîtrise. Les IUP, illustration parmi quelques autres de la professionnalisation des voies universitaires, disparaîtront en tant que tels dans le cadre de la réforme de l'espace européen de l'enseignement supérieur au niveau Master.

- 1992 : Création dans les collèges et les lycées de sections européennes : ces sections comportent un apprentissage d'une ou de plusieurs disciplines dans une langue de l'UE. C'est en 2001 que les sections européennes seront possibles dans les lycées professionnels.

- 1992-1993 : Rénovation pédagogique des lycées décidée par L. Jospin et poursuivie par F. Bayrou (Voir BO n° 4/92 du 23 janvier 1992, n° 11/93 du 18 mars 1993 et n° 4 spécial du 23 septembre 1993). La rénovation est triple : elle se traduit à la fois par une réforme des structures des lycées, par une refonte des programmes et par un nouveau bac (session de 95). La double idée directrice est de simplifier l'architecture des séries, dont le nombre passe de 17 à 7 : trois séries pour la voie générale et quatre pour la voie technologique : STT (Sciences et Technologies tertiaires), STI (Sciences et technologies industrielles), STL (Sciences et Technologies de laboratoire), SMS (Sciences médico-sociales), et d'identifier nettement chacune d'elles au travers d'une matière dominante qui se retrouve à l'examen affectée d'un très fort coefficient.

Dans le contexte de cette rénovation, la **filière du bac G est remplacée par la voie des**

Sciences et Technologies Tertiaires-"STT" (l'option Gestion et Informatique de seconde devient en 1993 l'option "STT"), avec pour objectif premier de reconstruire l'image de l'enseignement technologique tertiaire.

Alors qu'il y avait jusqu'alors une seule 1^{ère} G et trois Term. G (TG1, TG2 et TG3) et une voie H distincte pour l'informatique de gestion, il y a désormais une première STT avec deux spécialités (Action administrative et commerciale et Gestion) et une Terminale STT avec quatre spécialités (Action et communication administratives -ACA-, Action et communication commerciales -ACC-, Comptabilité et gestion -CG-, Informatique et gestion -IG-). Cette décomposition reprend donc les clivages anciens qui existaient déjà pour le BSEC et les Bacs G et H et que l'on retrouve d'ailleurs également au niveau des concours de recrutement des professeurs, qu'il s'agisse du CAPET ou de l'Agrégation d'Économie et Gestion.

Ce découpage ne correspond pas aux conceptions que je défendais au sein de l'AP-STE : le SNES a gagné le retour à deux classes de 1^{ère} et l'Inspection générale l'a emporté en maintenant quatre terminales. De surcroît, au baccalauréat STT, le poids des matières techniques et pratiques était selon moi trop important par rapport à celui de « nos » matières générales que sont les disciplines économiques et juridiques. Sur ce dernier point, et en réponse à ma requête, X. Darcos, alors conseiller auprès du ministre F. Bayrou, m'écrivit qu'il n'a pas pu convaincre tous ses interlocuteurs de la nécessité de rééquilibrer la grille des coefficients... (Copie de l'échange de correspondance dans les Cahiers d'économie et gestion n°39 de juin 1993).

Avec le passage du Bac G au Bac STT sont supprimés les stages en entreprises : on peut donc penser que la finalité officielle du Bac STT est moins « professionnelle » que le Bac G, ce qui constitue une avancée.

La filière du Bac F est remplacée quant à elle par la voie des **Sciences et Technologies industrielles** -"STI" qui comporte huit spécialités (celles correspondant aux sept "génies industriels" : Génie mécanique, Génie électronique, Génie électrotechnique, Génie civil, Génie énergétique, Génie des matériaux, Génie optique, et la huitième pour les arts appliqués).

Dans l'*annexe 5*, nous reprenons le schéma que nous avons proposé en 1996 (à l'occasion de l'anniversaire des 20 ans de l'association des professeurs d'Économie et gestion) pour résumer les principaux buts (B) de la rénovation des séries tertiaires, les dosages (D) souvent délicats qu'elle réalise et les problèmes (P) qu'elle soulève. Les problèmes du positionnement de la voie des Sciences et Technologies Tertiaires, du contenu des enseignements de communication et d'informatique et des méthodes pédagogiques n'ont pu prendre depuis que davantage d'acuité.

Notons que lorsque Lionel Jospin a laissé sa place à François Bayrou au ministère de l'Éducation nationale, le secrétariat d'État chargé de l'enseignement technique a disparu. Depuis lors, les filières technologiques et professionnelles sont intégrées dans l'enseignement scolaire.

- 20 décembre 1993 : Loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle compte parmi ses objectifs l'amélioration de l'apprentissage.

Elle ouvre des classes d'initiation préprofessionnelle en alternance (CLIPA) aux jeunes de 14 ans et plus, sous statut scolaire.

Elle ouvre de nouvelles sections d'apprentissage au sein d'établissements d'enseignement public ou privé sous contrat ou d'établissements de formation et de recherche relevant de Ministères autres que celui de l'Éducation Nationale.

Elle remplace la procédure d'agrément préalable à l'accueil des apprentis par une procédure déclarative de l'employeur.

Elle institue, à compter du 1er janvier 1996, un titre de maître d'apprentissage confirmé.

L'article 52 de la loi quinquennale confie aux Conseils régionaux l'élaboration d'un Plan Régional de Développement de la Formation Professionnelle des Jeunes (PRDFPJ). Ce Plan doit définir une politique d'information et d'orientation des jeunes et couvrir l'ensemble des filières de formation professionnelle qui préparent les jeunes à l'emploi : la formation initiale professionnelle de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Agriculture, l'apprentissage, les contrats d'insertion en alternance et les actions de formation continue en faveur des jeunes demandeurs d'emploi.

L'article premier de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 affirme que le droit à l'éducation doit notamment permettre à chacun de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle. L'article 54 de la loi quinquennale institue un nouveau droit pour l'ensemble des jeunes avant qu'ils ne quittent le système éducatif : celui de disposer d'une formation professionnelle leur permettant de s'insérer sur le marché du travail. Ainsi, la mission d'insertion de l'éducation nationale est globale : s'adressant à l'ensemble des jeunes, diplômés ou non, en difficulté scolaire ou non, en formation générale, technologique ou professionnelle, elle doit permettre une véritable insertion sociale et professionnelle à leur sortie du système éducatif.

Pour les principales dates de la décentralisation en matière de formation professionnelle et d'apprentissage, voir **l'annexe 10**.

- 1994 : "Le nouveau contrat pour l'école" est présenté en juin par le Ministre de l'Éducation Nationale François Bayrou ; il sera prolongé par une loi de programmation en juillet 1995 (période 95-99). F. Bayrou formule 155 propositions : les propositions 54 à 70 concernent le lycée et les propositions 71 à 91 la formation professionnelle (BO n° 20/94 du 19 mai 1994 p. 1418 et 1438).

- 1994 : Création en juin du BTS Assistant de gestion PME-PMI

- 1994 : Réforme des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) pour que celles-ci correspondent le plus directement possible aux différentes séries du baccalauréat (BO n° 48/94 du 29 décembre 1994 p. 3017). C'est ainsi que pour l'option technologique des CPGE économiques et commerciales (ex-prépas HEC/TC), destinée aux élèves titulaires d'un bac. STT, les programmes d'économie et de gestion prolongent ceux de la voie STT et un enseignement juridique y est introduit pour renforcer la valorisation des acquis des élèves.

- 1994 : Réforme de l'agrégation d'économie et gestion, pour les concours externe et interne. Dorénavant, l'agrégation comporte 4 options : économie et gestion administrative, économie et gestion comptable et financière, économie et gestion commerciale, économie, informatique et gestion.

- 1994 : Création du Diplôme national de technologie spécialisée (DNST) pour prolonger la formation sanctionnée par un BTS ou un DUT par une année en alternance.

Novembre 1994, décret créant les voies « ATS » au sein des classes préparatoires à l'intention des étudiants titulaire d'un BTS (d'où le sigle ATS, « adaptation technicien supérieur ») ou d'un DUT, du secteur industriel ou du secteur tertiaire, pour leur permettre de préparer en un an les concours d'entrée dans certaines grandes écoles d'ingénieur ou de commerce et de gestion.

Fin 1994, réforme aussi des Instituts universitaires professionnalisés (IUP) qui recrutent à Bac + 1 avec pour objectif d'intégrer à terme différentes formations universitaires technologiques comme les DEUST et les MST.

Une circulaire de mars 95 précise les modalités concrètes de la réorganisation de l'ensemble des filières technologiques d'enseignement supérieur (BO n° 11 du 16 mars 1995, p. 917).

- 1994-1996 : Plusieurs textes importants concernent les BTS. Signalons les principaux :

Réforme des BTS tertiaires du secteur administratif (BO n° 29/94 du 21 juillet 1994 sur la définition et les conditions de délivrance des BTS Assistant de direction, Assistant secrétaire trilingue et Assistant de gestion de PME-PMI).

Création de nouveaux BTS tertiaires (BO n° 33/94 du 15 septembre 1994 pour le BTS Professions immobilières ; BO n° 32/95 du 7 septembre 1995 p. 2495 pour le BTS Communication des entreprises).

Rénovation de la réglementation générale des BTS (BO n° 23/96 du 6 juin 1996 p. 1637).

- Janvier 1995 : Le Ministre de l'Éducation nationale et le Ministre des entreprises et du

développement économique organisent conjointement l'opération « Entreprises cadettes » destinée à promouvoir les relations entre les entreprises et le système éducatif. C'est un concours devant faire découvrir aux élèves de 1^{ère} STT les réalités de la vie professionnelle en faisant jouer aux élèves le rôle de dirigeants d'entreprises fictives. Il y a dans chaque académie la sélection de la meilleure entreprise et les lauréats reçoivent leur prix sous forme de matériel informatique.

- Février et mars 1995 : réforme des CPGE avec deux arrêtés définissant leur nature et leur organisation générale, CPGE scientifiques en février et CPGE économiques et commerciales en mars.

- Juin 1995 : Première session du nouveau bac STT.

- 3 juillet 1995 : Note du Ministère pour définir les objectifs et les principes d'organisation de l'éducation à l'orientation.

- 1996 :

. Mise en place du réseau public d'insertion des jeunes, et création d'une Mission générale d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale.

. L'AP-STE fête à Montpellier ses vingt ans les 22 et 23 mars à l'occasion de son AG annuelle et devient l'AP-EG, association nationale des professeurs d'économie et gestion.

. Réforme de l'enseignement supérieur par le ministre de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur F. Bayrou : cette réforme comporte essentiellement la semestrialisation des cursus, dans le but de faciliter les réorientations et les échanges européens. Le 1^{er} semestre de 1^{ère} année est un semestre d'orientation qui peut permettre par exemple à un bachelier qui s'aperçoit que le choix qu'il a fait en entrant dans telle ou telle filière universitaire ne lui convient pas de demander une place dans une STS.

. La circulaire du 31 juillet 1996 (voir aussi plus loin) porte sur « la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation dans les collèges ». Elle consacre une mutation de la philosophie de l'orientation en donnant priorité au choix individuel au détriment de la régulation par la puissance publique, mutation amorcée dans la loi d'orientation de 1989 qui met l'élève et son projet personnel au centre du système et dans le libre choix laissé aux élèves pour les options facultatives sous les ministères de J. Lang et de F. Bayrou.

- 20 Juin 1996, à la demande du Premier ministre Alain Juppé, Roger Fauroux a présidé une Commission sur l'école et celui-ci remet son rapport, avec 21 propositions, dont on souligne les 5^{ème} et 6^{ème} :

« 5. Apprendre aux adolescents à s'orienter - Par la mise en place précoce d'un processus continu d'information sur les filières de formation et sur les métiers, dès la fin de la cinquième.

- Par l'établissement concomitant d'un livret de projet personnel associé au livret scolaire qui accompagnera l'élève tout au long de son parcours.

- Par l'utilisation d'(...)heures d'enseignement libres de cours à un dialogue avec le conseiller d'orientation ou à la présentation d'un métier.

- Par la mise en place, dans les lycées, de parcours individuels de formation permettant aux lycéens de moduler leurs horaires en fonction de leurs aptitudes ou de leurs points faibles (...).

6 - Promouvoir la polyvalence des diplômes professionnels - Par une réduction drastique du nombre de diplômes professionnels et spécialisés (...).

- Par l'établissement de certifications identiques pour les diplômes de même niveau dans une même spécialisation. Ceci implique, par exemple, la fusion des BTS, DUT et DEUT, par disparition de la référence au critère d'établissement (...)

7 - Promouvoir la coéducation avec l'entreprise - Par un développement équilibré et conjoint de l'offre d'alternance sous statut scolaire et de l'apprentissage sous statut salarié.

- Par un élargissement de l'offre de postes de travail aux alternants et aux apprentis dans les

entreprises, les services publics et les administrations; l'objectif est de pouvoir décupler le nombre de stagiaires en situation d'activité pendant une durée moyenne de quatre mois à échéance de cinq ans.

- Par l'extension de la formation en alternance à l'ensemble des parcours d'études supérieures, hors Deug généraux et classes préparatoires ».

- Au cours du second semestre 1996, paraissent deux circulaires importantes sur l'orientation.

La première, du 31 juillet, porte sur « la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation dans les collèges », et la seconde, du 1^{er} octobre, porte sur la « mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées ». Toutes deux consacrent une mutation de la philosophie de l'orientation en donnant priorité au choix individuel au détriment de la régulation par la puissance publique, mutation amorcée dans la loi d'orientation de 1989 qui met l'élève et son projet personnel au centre du système, et dans le libre choix laissé aux élèves pour les options facultatives sous les ministères de J. Lang et de F. Bayrou. Elles font triompher la conception éducative de l'orientation. Pour que l'élève puisse choisir l'orientation qui lui convient le mieux, il faut l'aider à acquérir une triple compétence : la connaissance de soi, la connaissance des voies de formation et la connaissance des métiers et du monde économique. Il revient à l'équipe éducative tout entière, avec la participation de partenaires extérieurs, de l'aider à développer ces trois compétences. Les objectifs concrets de cette éducation à l'orientation s'inspirent de l'évolution des enseignements de la psychologie sociale et reposent sur l'idée que « le choix d'orientation des élèves résulte, pour l'essentiel, du résultat de l'interaction entre deux systèmes de représentation : représentation de soi, représentation de l'environnement professionnel. Or, dans ces domaines, les élèves sont porteurs de représentations simplifiées et stéréotypées souvent erronées, qu'il convient de rectifier et d'enrichir par des actions appropriées qui ne peuvent se limiter à la simple remise d'une documentation ». La circulaire donne des exemples de compétences que les élèves doivent pouvoir acquérir pour « former des choix aussi autonomes que possible et pour les mettre en œuvre selon des stratégies appropriées, de permettre à chaque élève d'élaborer en fin de collège un premier choix éclairé et adapté à ses capacités, intérêts et aspirations au regard des formations offertes ».

Mais une enquête nationale de 2001 montre que seulement 55% des collèges et 37% des lycées mettent effectivement en œuvre l'éducation à l'orientation...

- 1997 : Création de la 1^{ère} école de la 2^{ème} chance à Marseille : E2C, dans la continuité des principes proposés dans un livre blanc de la Commission européenne paru en 1995 sur « Enseigner et apprendre –Vers la société cognitive ». En 2000, création de l'E2C de Mulhouse et essaimage du dispositif les années suivantes.

- 1998 : Rapport du Recteur W. Marois sur l'enseignement professionnel, qui constate « l'image négative de la voie professionnelle » et fait des propositions pour y remédier : réaffirmer l'existence autonome de l'enseignement professionnel, mettre en place une campagne nationale en sa faveur, améliorer le partenariat école-entreprise et clarifier les diplômes.

- 25 mai 1998 : À l'occasion du 800^{ème} anniversaire de l'Université de Paris, « Déclaration de La Sorbonne », qui est le texte lançant l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur. Cette déclaration sera suivie de celle de Bologne le 19 juin 1999, de la Rencontre de Salamanque le 30 mars 2001 et de la Conférence de Prague le 19 mai 2001. Le système harmonisé est appelé au début système « 3-5-8 » mais on préférera par la suite la dénomination « L-M-D » pour Licence-Master-Doctorat.

- 1998-1999 : "Réformes Allègre" des lycées et des collèges.

Après la "consultation Meirieu" pour les lycées (1998) et la "consultation Dubet" pour les collèges (1999), définition du "lycée pour le 21^{ème} siècle" et du "collège des années 2000".

Dans la charte pour le lycée du 21^{ème} siècle, un accent appuyé est mis sur la voie

professionnelle avec le développement de l'"enseignement professionnel intégré" ; rien n'est encore proposé pour la voie technologique en tant que telle, sauf que l'objectif de poursuite d'études supérieures est clairement affiché. Dans "le collège pour tous et pour chacun", l'extension des groupes "nouvelles technologies appliquées" doit motiver les élèves grâce à une approche plus concrète et à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

Notons aussi la parution en avril 1999 du « rapport Forestier » qui fait des « propositions pour une rénovation de la voie technologique au lycée ». L'un de ses paragraphes s'intitule : « le lycée technique, un lycée en voie de disparition » : il y est constaté que l'essentiel des lycées aujourd'hui sont des lycées polyvalents et que la série technologique prédominante est la série STT, même si les élèves de cette série rencontrent des difficultés de débouchés. On peut trouver dans les Cahiers d'économie et gestion n°63 de septembre 1999 un résumé de ce rapport ainsi que les réactions de l'AP-EG.

Pour la modernisation des programmes de la série STT, un Groupe technique disciplinaire – GTD- « Économie-gestion » est créé dans le cadre du Conseil national des programmes –CNP. C'est une façon de reconnaître à la fois que le bac STT a pour objectif premier la poursuite d'études et non plus l'insertion professionnelle (les diplômes professionnels sont en effet du ressort des CPC), et qu'il n'y a aucune raison de traiter différemment l'économie-gestion et les SES par exemple.

En novembre 1999, l'AP-EG lance une grande enquête auprès de ses adhérents (Cahiers d'économie et gestion n°65 de mars 2000). Parmi les 49 questions posées, on en retient ici six.

Question 1 : Quelle est l'image de la voie STT dans votre établissement ? Mauvaise et très mauvaise : 60%

Question 2 : Les enseignements de STT ont-ils des spécificités pédagogiques ? Tout à fait : 77%

Question 3 : La voie STT a-t-elle une finalité professionnelle ? Une majorité d'enseignants estiment que l'actuel bac STT a peu de finalité professionnelle et une majorité aussi souhaite que cette finalité soit accentuée.

Question 4 : Vaut-il mieux une classe de 1^{ère} commune plutôt que deux ? Une majorité de 65% des enseignants est pour une classe de 1^{ère} commune, c'est-à-dire pour la solution qui avait été adoptée pendant 10 ans, entre 1983 et 1993.

Question 5 : Faut-il conserver quatre terminales ? Il y a une majorité de 62% pour le statu quo et 24% sont favorables à la solution de 2 terminales.

Question 6 : les élèves de STT sont-ils intéressés par l'enseignement supérieur long ? 25% des enseignants qui se sont exprimés ont répondu « pas du tout », 72% ont répondu « un peu » et 4% ont répondu « tout à fait ».

Dans le cadre de la réforme des lycées, la classe de seconde « indéterminée » devient la « seconde générale et technologique » par l'arrêté du 18 mars 1999. Elle constitue le cycle de détermination : les élèves font à la sortie le choix entre bacs généraux et bacs technologiques. En principe, l'accès à la classe de 1^{ère} n'est conditionné par le suivi d'aucun enseignement optionnel particulier mais l'économie de cette réforme ne modifie pas substantiellement celle de 1980 faite par Ch. Beullac, et a donc les mêmes effets pervers (voir plus haut).

Fin avril 1999, tenue à Séoul sous l'égide de l'UNESCO, du « 2^{ème} congrès international de l'enseignement technique et professionnel »

- 1999-2000 : Création de la licence professionnelle (BO n° 44/99 du 9 décembre 1999, p. 2282). Cette création s'inscrit dans le cadre du système dit au début "3-5-8" et par conséquent dans celui de la "construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur", et répond à l'objectif précis d'insertion dans l'emploi en donnant à ceux qui la préparent une qualification professionnelle en adoptant systématiquement le principe d'une totale coopération entre établissement de formation et milieu professionnel.

Les dernières années du 20^{ème} siècle sont donc marquées par plusieurs textes importants

mettant l'accent sur la formation professionnelle (loi Séguin, texte sur la VAP, loi quinquennale, ...). Cela permet à l'apprentissage de trouver dans la dernière décennie de ce siècle une place différente au sein de la formation professionnelle.

Une place nouvelle d'abord sur le plan quantitatif parce que le nombre d'apprentis augmente substantiellement.

Une place nouvelle ensuite sur le plan qualitatif dans la mesure où la quasi-totalité des diplômes technologiques et professionnels peut être préparée en apprentissage.

Les statistiques ci-dessous montrent bien que l'apprentissage est de plus en plus recherché comme mode de formation et que la validation des acquis bénéficie d'un succès croissant. Elles illustrent une nette évolution en ce qui concerne le partage des rôles entre l'école et l'entreprise pour la formation professionnelle. Les études menées (notamment celle de l'INSEE, dans *Économie et statistique* n° 378-379 de 2004) montrent que les entreprises valorisent le savoir-faire et l'expérience professionnelle qu'acquière les apprentis, ce qui explique d'ailleurs l'avantage que ceux-ci ont pour leur insertion professionnelle (les jeunes qui ont préparé leur diplôme par apprentissage ont une plus forte probabilité que les lycéens d'obtenir un emploi à la sortie du système éducatif, et cela est d'autant plus remarquable que les premiers ont en général un parcours scolaire plus chaotique que les seconds).

Statistiques des formations en alternance :

	Sous statut scolaire		En apprentissage	
	1990	2001	1990	2001
CAP	148 000	70 000	194 000	173 000
BEP	455 000	425 000	7 000	46 000
Bac. Prof.	94 000	166 000	13 000	64 000
BTS	205 000	247 000	1 300	23 000
DUT	74 000	118 000	0	8 000
Ingénieurs	58 000	92 000	0	16 000
Total	1 034 000	1 118 000	215 300	330 000

Remarque : le contrat d'apprentissage est un véritable contrat de travail (à durée déterminée – CDD-), ouvert aux jeunes de 16 à 25 ans (et par dérogation, dans certains cas précis, aux 15-30 ans). Ce contrat peut durer d'un à trois ans et donne droit à une rémunération variable selon l'année du contrat et selon l'âge de l'apprenti (cette rémunération va de 25% du SMIC pour la 1^{ère} année d'un apprenti de 16-17 ans à 78% du SMIC pour la 3^{ème} année d'un apprenti de 21 ans et plus). La formation doit être au minimum de 400 heures par an. Pendant toute la durée du contrat, l'apprenti est suivi par un maître d'apprentissage choisi parmi le personnel de l'entreprise. À la fin de la formation, l'apprenti passe le même examen que les candidats sous statut scolaire.

Employeurs utilisateurs des contrats d'apprentissage en %

Secteurs d'activité :

Tertiaire : 53,9 % dont 26,7 % pour le Commerce
 Industrie : 22,6 % dont 9,9 % pour l'artisanat alimentaire
 Construction : 21 %
 Agriculture, pêche, sylviculture : 2,4 %

Tailles des entreprises :

0 salarié : 8,7%
 1 à 4 salariés : 37,6 %
 5 à 9 salariés : 20,5 %
 10 à 49 salariés : 18,8 %
 50 salariés et + : 14,5 %

Employeurs utilisateurs de contrats de qualification

Secteurs d'activité :

Services : 74,4% dont 27,6% pour le Commerce,
 20,6 % pour les services aux entrep.

Tailles des établissements :

0 salarié : 1,8 %
 1 à 4 salariés : 24,3 %

10,1 % pour les services aux personnes
 Industrie : 15,4 % dont 4,7 % pour les industries interméd.
 Construction : 8,1 %
 Agriculture, pêche, sylviculture : 1,1 %

5 à 9 salariés : 18,1 %
 10 à 49 salariés : 26,2 %
 50 à 199 salariés : 13,1 %
 200 à 499 salariés : 7,6 %
 Plus de 500 salariés : 8,9 %

Évolution du poids de l'apprentissage selon le type de diplômes entre 1990 et 1999 :

Diplôme préparé	Effectifs				Part de l'apprentissage en %	
	Sous statut scolaire		En apprentissage		1990	1999
	1990	1999	1990	1999		
CAP	148 000	71 000	194 000	185 000	56,7	72,3
BEP	455 000	456 000	7 000	48 000	1,5	9,5
Bac et BP	94 000	170 000	13 000	60 000	12,2	26,1
BTS	199 000	237 000	1 300	21 000	0,7	8,1
DUT	74 000	117 000	-	7 000	-	5,7
Ingénieurs	58 000	86 000	-	13 000	-	13,1
Total	1 028 000	1 137 000	251 000	334 000	17,3	22,7

Source : DEP (MEN)

Évolution du nombre d'apprentis :

Nombre d'apprentis	1975-1977	1990-1991	1996-1997	2000-2001
CAP	167 617	194 331	184 284	174 226
BEP		6 712	38 109	47 753
BP		8 802	25 275	32 230
Bac. Prof.		4 223	17 875	29 653
BTS		1 299	14 312	23 277
Autres diplômes enseignement sup.			9 368	22 986
Total	167 617	215 367	289 223	336 636

Les formations de niveau V sont celles qui attirent toujours le plus grand nombre d'apprentis (près des deux tiers y sont scolarisés) mais les niveaux de formation supérieurs ou équivalents au baccalauréat continuent d'accueillir de plus en plus de jeunes : ainsi les formations de niveau IV accroissent-elles leurs effectifs, principalement le baccalauréat et le brevet professionnels. 69,6 % des apprentis de ce niveau sont dans les domaines technico-professionnels de la production et 93,4% sont des garçons.

Pour le niveau III, c'est le BTS qui demeure la formation la plus recherchée : elle concerne 78 % des apprentis de ce niveau et les domaines les plus représentés sont ceux des services (commerce, vente, comptabilité, gestion). Les niveaux II et I accueillent encore peu d'apprentis, mais leurs effectifs ont été multipliés par trois en six ans. Le niveau II concerne plutôt les domaines technico-professionnels des services tandis que le niveau I concerne davantage les domaines technico-professionnels de la production (à cause des formations aux diplômes d'ingénieurs).

Les filles sont globalement très minoritaires dans l'apprentissage : elles ne représentent que 30 % des effectifs. Mais leur part varie beaucoup en fonction du niveau de diplôme : elles représentent seulement 26 % des effectifs de niveau V, 36 % au niveau IV, 37 % au niveau II et I, mais 42 % des apprentis préparant un diplôme de niveau III. Les filles sont majoritaires dans les formations conduisant aux diplômes du commerce, de la santé et de la coiffure.

La répartition géographique de l'apprentissage, qui est liée à l'environnement économique local (notamment à l'existence d'entreprises aptes à accueillir les jeunes), montre de grandes disparités régionales. Tous niveaux de formation confondus, l'apprentissage est spécialement

développé dans les régions du sud, du sud-ouest et en Île-de-France. L'Île-de-France concentre à elle seule 16 % de l'ensemble des apprentis de France.

Note : la création de CFA se fait par la signature de conventions entre l'État (dans le cas de CFA nationaux) ou la région et des organismes professionnels, des collectivités territoriales, des Chambres de commerce et d'industrie, des Chambres de métiers, des Chambres d'agriculture. La tutelle pédagogique des CFA est assurée selon le cas par le Ministère de l'Éducation nationale ou par le Ministère de l'agriculture et de la pêche. À la fin du 20^{ème} siècle, un peu plus de 85% des apprentis sont en formation dans des CFA gérés par un organisme privé.

Le financement d'un CFA mobilise plusieurs sources : la taxe d'apprentissage collectée, un apport des branches professionnelles, la participation de l'organisme paritaire, des subventions de l'État ou de la Région et les produits d'exploitation du CFA.

En ce qui concerne la part qu'occupe l'apprentissage dans la préparation des différents diplômes, on a :

- 95% pour le CAP,
- 10,1 % pour le BEP,
- 14,9 % pour le baccalauréat professionnel,
- 50,5 % pour les mentions complémentaires,
- 10,7 % pour le BTS,
- 3,1 % pour le DUT,
- 3,9 % pour le diplôme d'ingénieur.

Statistiques de la VAP-VAE

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Nombre de personnes accompagnées	2 251	3 491	4 240	5 107	5 842	6 487	9 127	12 824

Durée de la formation en entreprise :

Diplôme préparé sous contrat scolaire	Formation en entreprise	Stage obligatoire
CAP	12 semaines	Selon spécialité
BEP	8 semaines	Selon spécialité
Bac Professionnel	12 à 14 semaines	-
BTS	-	4 à 24 semaines

- 19 juin 1999 : Déclaration de Bologne. Elle met en place le processus dit de Bologne pour bâtir un espace européen de l'enseignement supérieur avant 2010. Ce processus prévoit en particulier un ensemble de grades académiques facilement « lisibles » et comparables, un dispositif d'accumulation et de transfert des crédits (les « ECTS »), un système fondé essentiellement sur deux cycles (la licence et le master), une plus grande mobilité des étudiants et des enseignants, et une coopération en matière d'assurance de la qualité. Ce processus s'inscrit parfaitement dans la stratégie de Lisbonne qui sera définie quelques mois après (mars 2000 : voir plus loin).

- 2000 : Création du brevet informatique et internet (B2i) qui valide les compétences acquises par les élèves du primaire et du collège. Il s'agit d'une attestation décernée lorsque l'élève utilise de manière autonome et raisonnée les technologies de l'information et de la communication disponibles à l'école et au collège pour lire et produire des documents, pour rechercher les

informations qui lui sont utiles et pour communiquer au moyen d'une messagerie.

Le B2i est organisé selon 2 niveaux de maîtrise des technologies de l'information et de la communication :

niveau 1 définit les compétences que les élèves devront maîtriser à l'issue de l'école primaire ;

niveau 2 définit les compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de leur scolarité au collège.

À la rentrée 2002 aura lieu une expérimentation dans les lycées d'enseignement général et technologique et dans les lycées professionnels, ce qui constituera le niveau 3 du B2i.

Également en 2002 sera créé le Certificat informatique et internet (C2i) pour l'enseignement supérieur.

- 2000 : Création de la « Semaine École-Entreprise ». Il s'agit d'une initiative conjointe du Ministère de l'Éducation Nationale et du MEDEF à laquelle s'associent le CJD et l'AJE.

- 2000 : sous la Présidence de l'UE assurée par la France, est lancé le chantier des référentiels communs de diplômes entre plusieurs partenaires européens. Plus précisément, neuf pays de l'UE signent une déclaration conjointe par laquelle ils s'engagent à concevoir en commun des référentiels professionnels pour faciliter la mobilité des étudiants et des salariés. Mais quinze pays sont associés au travail. Il ne s'agit pas d'une harmonisation réglementaire entre les pays mais d'accords sur les objectifs de formation et sur les contenus d'enseignement. Cela doit également permettre la constitution d'un double réseau européen d'établissements scolaires et d'entreprises ainsi que l'intégration au système de points de crédit de l'ECVET (European Credit for Vocational Education and Training)¹. Dès 2001-2002 seront ainsi créés les premiers diplômes européens, en particulier dans l'automobile et l'hôtellerie.

- 6 mars 2000 : Décret créant le Haut comité éducation-économie-emploi (en remplacement du haut comité éducation-économie). Selon le 1^{er} article, le HCÉÉE est chargé d'établir une concertation permanente entre l'éducation nationale et ses partenaires économiques afin d'assurer une réflexion prospective sur les liens entre l'ensemble du système éducatif, l'économie et l'emploi et d'éclairer les prises de décisions des différents acteurs en charge de ces domaines.

L'article 2 précise que le haut comité soumet au ministre de l'éducation nationale des mesures propres à améliorer la relation éducation-économie-emploi. Pour ce faire, il constitue un lieu d'échanges et de débats notamment avec les ministères et les personnels compétents. Il arrête annuellement son programme de travail. Il prend toute initiative et dispose des études concernant l'éducation, l'économie et l'emploi. Il peut également en faire réaliser à son initiative. Il peut, de la même manière, se saisir ou être saisi par le ministre de tout problème lié à son champ de compétence. Il se réunit au moins une fois par an et peut créer des groupes de travail en tant que de besoin.

- Mars 2000 : Réunion à Lisbonne du Conseil européen au cours de laquelle est décidée la « stratégie de Lisbonne » afin que l'économie européenne devienne en dix ans « l'économie de la connaissance, la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable de croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ».

- Mars-avril 2000 : Remaniement ministériel - Jack Lang remplace Claude Allègre - et création d'un Ministère délégué à l'enseignement professionnel, confié à Jean-Luc Mélenchon.

J. Lang et J.-L. Mélenchon veulent créer les conditions d'une « professionnalisation durable ».

Pour cela, il faut que l'ensemble des formations à vocation professionnalisante soit crédible, lisible et fluide. La crédibilité dépend directement de la valeur qualifiante des diplômes délivrés. D'où un vaste mouvement de rénovation, de création et de suppression de diplômes.

¹ Voir le site www.ecvet.net/c.php/ecvetreflectorfr/ecvet_questce.rsys

C'est ainsi qu'est réalisée au cours de l'automne 2001 la rénovation du CAP pour en faire le premier niveau de qualification. L'enjeu de cette rénovation est de garantir l'accès de 100% d'une classe d'âge à un diplôme qualifiant et de donner les moyens à tous les salariés d'accéder à des emplois qualifiés. Comme pour les diplômes de niveaux IV et III (baccalauréat professionnel, BEP et BTS), le CAP est organisé en unités et l'évaluation privilégie le contrôle en cours de formation (CCF). C'est aussi pour asseoir la crédibilité des diplômes que sont mis en place les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP). La lisibilité des parcours est assurée par les lycées des métiers qui réunissent les filières professionnelles et technologiques centrées sur une même famille de métiers. La fluidité des parcours scolaires nécessite la multiplication des passerelles pour permettre une progression vers les plus hauts niveaux de qualification. C'est ainsi qu'il est reconnu que le baccalauréat professionnel doit offrir des passerelles vers l'enseignement supérieur court (BTS et DUT).

En même temps que l'arrivée de J. Lang rue de Grenelle, il y a blocage du GTD d'économie et gestion au sein du CNP et son président, le Professeur R. Pérez, démissionne. Le Professeur Y. Crozet est nommé fin mai pour le remplacer mais l'activité du groupe est malgré tout en veilleuse : non seulement parce que J. Lang réfléchit à l'avenir de l'ensemble des GTD mais aussi et surtout parce que l'Inspection générale n'est pas favorable à l'existence d'un groupe qui porte atteinte à ses prérogatives. Devant l'Inspection générale et le GTD, l'AP-EG continue de défendre la structure de la voie STT avec 2 classes de 1^{ère} et 4 classes de Terminale.

Le ministre J. Lang substitue finalement aux GTD des groupes d'experts des programmes scolaires - GEPS. Celui d'économie et gestion est présidé par le Professeur A. Burlaud (J. Saraf, Doyen du groupe Économie et gestion de l'Inspection générale en est le vice-président). Les travaux de ce groupe doivent en principe se terminer en mars 2001 pour une application à la rentrée 2002. En fait, ils se termineront début 2002, les nouveaux programmes devant être mis en application à la rentrée 2003, après qu'une consultation nationale des acteurs concernés ait eu lieu, mais c'est à la rentrée 2005 que la nouvelle série verra seulement le jour. Le GEPS part sur l'hypothèse du maintien de la structure de la voie STT tout en voulant assurer une meilleure articulation avec l'enseignement supérieur. La question est posée dès le début des travaux sur un changement possible de dénomination de la série et sur celle aussi de l'enseignement d'économie d'entreprise qui deviendrait un enseignement de management des organisations. Ces deux changements seront confirmés par la suite.

- Septembre 2000 : À partir de cette rentrée, pour orienter plus positivement les élèves vers la voie STT, l'option de seconde devient option d'Informatique de gestion et de communication – IGC, avec un programme comportant deux pôles : un cadre technologique qui combine les techniques du traitement de l'information, du multimédia et des réseaux, et l'organisation et ses acteurs.

- Novembre 2001 : Création de la Société française de management (SFM)² pour contribuer au développement et à la diffusion des connaissances dans le domaine du management des organisations privées et publiques, assurer les échanges entre chercheurs et praticiens et assurer la promotion de ces disciplines. Ses membres sont les personnes physiques et morales concernées par les buts de l'association dont la candidature est acceptée par le Conseil d'administration. Il s'agit essentiellement des professeurs d'Université et maîtres de conférence en sciences de gestion.

- 17 décembre 2001 : Circulaire présentant les **lycées des métiers**.

« Le lycée des métiers est le point d'appui d'une évolution ambitieuse et concertée de la carte académique des formations. Sa mise en place relève d'une démarche stratégique du recteur visant à mieux identifier et à améliorer, par secteur professionnel, l'offre de formation des établissements. Elle doit s'appuyer sur une réflexion et une concertation internes à l'établissement

² Voir le site : www.sfmwebsite.org/

à laquelle seront associés les représentants des personnels ainsi que ceux des parents et des élèves. Elle repose sur un partenariat étroit avec la Région et une coopération suivie avec les différentes professions concernées.

C'est une démarche de qualité qui s'inscrit :

- dans le cadre du projet d'établissement ;
- dans une logique de mutualisation destinée à renforcer, par la coopération entre établissements, l'efficacité du service public ;
- comme une contribution à l'élaboration et à l'actualisation du Plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ).

Le lycée des métiers fait l'objet d'un label, délivré sur la base d'un cahier des charges dont la présentation et la mise en œuvre figurent dans le document d'accompagnement annexé à la présente note. L'obtention du label, pour une durée de 5 ans, traduit un engagement collectif dans une dynamique de progrès valorisante pour l'établissement. Il ne modifie ni le statut juridique de l'EPL support, ni celui des personnels qui y sont en fonction.

La labellisation du lycée des métiers associe les trois partenaires essentiels que sont l'autorité académique, la Région et la (ou les) branche(s) professionnelle(s) concernée(s). Leurs contributions, de nature différente, sont essentielles pour initier, développer, promouvoir le lycée des métiers et donner toute sa cohérence à la "voie des métiers". Ce partenariat est concrétisé par la signature d'une charte qualité comportant le cahier des charges académique ».

Le site du MEN récapitule de la manière suivante les objectifs assignés aux lycées de métiers :

« Le lycée des métiers organise son offre de formation autour d'un ensemble cohérent de métiers. Un lycée des métiers peut proposer des formations autour d'un secteur professionnel (vente, bâtiment, automobile, hôtellerie...), mais aussi autour d'un ensemble de métiers connexes, (habillement/industrie textile), ou autour d'un ensemble de métiers complémentaires (métiers de la mer, métiers de l'habitat...). Il offre des formations au titre de la formation continue, un accueil pour la validation des acquis de l'expérience et, éventuellement, un centre de formation des apprentis (CFA).

Seul ou en coopération, le lycée des métiers prépare à une *gamme étendue de diplômes et titres nationaux technologiques et professionnels* : CAP, BEP, baccalauréat professionnel, baccalauréat technologique, mention complémentaire, BTS, licence professionnelle (par convention avec les universités).

Le lycée des métiers peut accueillir des publics aux statuts multiples, apprentis, lycéens, étudiants, jeunes sous contrat de qualification, salariés en formation continue, adultes souhaitant faire valider les acquis de leur expérience.

Le lycée des métiers forme des professionnels hautement qualifiés. Il garantit des sorties qualifiées à tous les niveaux et met en place un service d'accompagnement vers l'emploi pour faciliter l'insertion professionnelle des élèves.

En accueillant des publics aux statuts multiples et en diversifiant les modes de formation, le lycée des métiers propose des itinéraires adaptés et personnalisés pour les jeunes et les adultes en formation.

Un acteur majeur du développement local

Le lycée des métiers inscrit son projet dans une dynamique locale, pilotée au niveau académique. Il est ainsi appelé à devenir un acteur majeur du développement local et régional.

Centre de ressources

Le lycée des métiers a vocation à disposer d'une plate-forme technologique de pointe. Celle-ci constitue un centre de ressources pour le transfert de technologie, l'expérimentation des matériels et matériaux et la recherche appliquée.

Mutualisation des compétences

Le lycée des métiers développe des relations étroites avec le monde professionnel et les partenaires locaux en matière de veille et de coopération technologiques, de connaissance des évolutions des métiers et du marché de l'emploi, de gestion de l'alternance en formation, d'accompagnement vers l'emploi et de développement local ».

- 17 janvier 2002: La loi de modernisation sociale renforce le dispositif de la VAP qui s'intitule désormais « validation des acquis de l'expérience -VAE-. La VAE est étendue à l'ensemble des diplômes et titres à finalité professionnelle ou technologique (720 spécialités), sans parler des diplômes de l'enseignement supérieur qui sont également nombreux à pouvoir être obtenus par la VAE. Les différents diplômes de l'Éducation nationale sont en définitive accessibles par la VAE, mis à part le baccalauréat général et les diplômes propres aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur. La VAE permet l'acquisition totale (et non plus partielle) d'un diplôme grâce aux compétences professionnelles acquises au cours d'activités salariées, non salariées ou bénévoles d'au moins 3 ans (contre 5 pour la VAP). S'il y a une indiscutable continuité entre la VAP et la VAE, beaucoup de plaisent à souligner qu'une nouvelle philosophie inspire la VAE dans la mesure où elle a pour objectif essentiel l'accès au diplôme visé sur la base exclusive de l'expérience.

Il faut remarquer que le nombre de « valideurs » est important (Dispositif académique de validation des acquis, université -DAVA-, Université, Direction régionale de la Jeunesse et des Sports -DRJS-, Direction régionale de l'agriculture et des forêts -DRAF-, Direction régionale des affaires sanitaires et sociales -DRASS-, Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle -DDTEFP-). La conséquence est que le parcours de la VAE est long pour le candidat. En effet, plusieurs difficultés l'attendent. D'abord celle de savoir à qui s'adresser pour avoir des informations et des conseils, surtout que les candidats sont souvent fragilisés par des trajectoires professionnelles chaotiques. Ensuite, il a besoin d'entretiens individuels pour déterminer le diplôme qu'il souhaite et peut obtenir et pour l'aider à constituer son dossier de demande de validation. Puis vient la période d'examen des dossiers à l'issue de laquelle peut être confirmé le positionnement le diplôme envisagé. De toute façon, un accompagnement s'avère nécessaire parce que le dossier est difficile à rédiger, surtout que des supports compliqués doivent être obligatoirement utilisés, si bien que beaucoup de candidats peuvent se décourager. Une autre difficulté est liée au coût financier de cet accompagnement, d'où la possibilité de demander une aide, mais qui est loin d'être systématique.

- Avril 2002 : Peu de temps avant que J. Lang ne quitte le ministère de l'éducation nationale, parution d'un rapport que celui-ci avait commandé à Madame Belloubet-Frier, alors rectrice de l'Académie de Toulouse. Ce rapport fait « trente propositions pour le lycée ». En ce qui concerne la structure des filières proposée, le terme « technologique » disparaît puisque cette structure prévoit deux pôles : l'un, « Sciences et Techniques » fusionne les séries S, STI et STL, et l'autre, « Sciences et société » fusionne les séries L, ES, STT et SMS. Dans ce second pôle, il y aurait plus précisément 4 classes de premières, dont une classe de « sciences humaines et de gestion » et une classe d'informatique et gestion, et 9 classes de terminale, dont une classe de Droit et sciences politiques, une classe d'économie et sciences sociales, une classe de management des organisations avec quatre options qui correspondent sensiblement aux quatre spécialités de terminale STT.

- Avril 2002: Plusieurs textes sont publiés pour préparer la mise en place du système harmonisé de l'enseignement supérieur « L-M-D ». Une circulaire de novembre assure concrètement cette mise en place en lançant la première vague contractuelle en demandant à chaque Université de préciser sa stratégie par rapport au système. À côté du système d'ECTS (système européen de transfert de crédits) qui concrétise le souci d'harmoniser l'enseignement supérieur au niveau européen, puisqu'il permet a priori aux étudiants de poursuivre leurs études dans des universités de pays européens différents, la notion de « parcours » est un maître mot du nouveau dispositif. La nouvelle organisation des enseignements doit en effet offrir aux étudiants des parcours diversifiés et flexibles, leur donnant ainsi non seulement un choix de formations plus large mais aussi des réorientations plus faciles. Il faut souligner aussi qu'il y a en réalité deux types de Master : le Master « professionnel » et le Master « recherche ». On retrouve là en quelque sorte la distinction entre DESS et DEA.

Il convient également de remarquer que la mise en place du LMD pose des problèmes de positionnement au *système des grandes écoles* tout entier, y compris au niveau des Classes préparatoires : comment ce système spécifique à la France peut-il se fondre dans le nouveau moule des études supérieures ? Les grandes écoles cherchent à faire reconnaître leur diplôme au niveau Master et multiplient les partenariats avec les Universités, qui se traduisent souvent par des doubles diplômes.

En tant qu'écoles professionnelles, les grandes écoles développent aussi des partenariats privilégiés avec les entreprises et de plus en plus nombreuses sont celles qui proposent à leurs élèves des cursus en apprentissage.

- 7 mai 2002, formation du Gouvernement avec J.-P. Raffarin comme Premier ministre et Luc Ferry comme Ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche.

- 30 août 2002 : Loi instituant le contrat « jeunes en entreprise ». Son premier article précise les principaux objectifs et modalités :

« Afin de favoriser l'accès des jeunes à l'emploi et de faciliter leur insertion professionnelle, les employeurs peuvent, pour une durée de trois années au plus, le cas échéant de manière dégressive, bénéficier d'un soutien de l'Etat lors de la conclusion de contrats de travail à durée indéterminée, à temps plein ou à temps partiel, à la condition que la durée du travail stipulée au contrat de travail soit au moins égale à la moitié de la durée collective du travail applicable, conclus, à compter du 1er juillet 2002, avec des jeunes âgés de seize à vingt-deux ans révolus, dont le niveau de formation est inférieur à un diplôme de fin du second cycle long de l'enseignement général, technologique ou professionnel ».

- Rentrée 2002 : Mise en place en classe de 5^{ème} au collège des Itinéraires de découverte (IDD) pour offrir aux élèves des possibilités de cheminements personnalisés en les faisant bénéficier d'une approche pluridisciplinaire de thèmes transversaux appartenant à quatre pôles : nature et corps humain, arts et humanités, langues et civilisations, création et technique. Les IDD doivent ensuite se généraliser aux classes de 4^{ème} et de 3^{ème}.

- 3 septembre 2002 : Luc Ferry affirme sa volonté de revaloriser les enseignements professionnels dès le collège et d'y introduire la possibilité de stages en entreprises.

- 13 novembre 2002 : Luc Ferry présente en Conseil des ministres une communication sur la valorisation de la voie professionnelle et la formation aux métiers. Il propose le développement des « classes en alternance » où les élèves pourront suivre dès la classe de 4^{ème} des cours davantage orientés vers la vie professionnelle pour une concrète découverte des métiers, le rééquilibrage des modes d'information et d'orientation pour que les élèves ne quittent pas l'école sans diplôme, le développement des « lycées des métiers », la clarification des parcours de formation et une meilleure adaptation de la poursuite d'études au niveau supérieur.

- Circulaire du 14 novembre 2002 introduit des modifications dans les procédures pour candidater dans une CPGE. Celles-ci annoncent « Admission post-bac » qui va démarrer à titre expérimental en 2006 dans l'Académie de Nantes et être généralisée en 2008. L'arrêté du 8 avril 2011 officialisera le traitement automatisé des données de la procédure APB à partir du site www.admission-postbac.fr

- Fin 2002 : Lancement du projet « ECVET ». En application de la résolution du Conseil « Éducation » du 12/11/2002 et de la Déclaration de Copenhague du 30/11/2002, la Commission européenne initie le projet « Crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnels », dont ECVT est l'acronyme en anglais. ECVET est un dispositif devant permettre le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe, et par conséquent la mobilité des étudiants tout en relevant le défi de

la diversité des systèmes nationaux ou sectoriels de certifications professionnelles. ECVET est complémentaire des dispositifs Europass (ensemble d'instruments de description des qualifications destinés à en permettre la transparence au sein de l'Europe) et du projet de cadre européen de certification (CEC ou EQF en anglais) à 8 niveaux avec 3 descripteurs (les savoirs, les aptitudes et les compétences). ECVET et CEC répondent au même objectif qui est de favoriser la mobilité des individus et reposent sur des principes et des concepts communs tels que les compétences (capacité avérée d'utiliser les savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel).

- 5 février 2003 : Convention-cadre entre le Ministère et l'Association Ingénieurs pour l'école. Cette association, créée en 1994-1995 par le Ministère et de grandes entreprises françaises et co-financée aussi par le FSE, a pour objet de renforcer les initiatives en faveur du rapprochement école-entreprise, de contribuer à la préparation des jeunes à la vie de travail et à leur insertion dans l'emploi, de contribuer au renforcement des enseignements technologiques et professionnels, et de mobiliser des ingénieurs, cadres et techniciens supérieurs au service de l'insertion professionnelle et du rapprochement école-entreprise. La Convention-cadre (après celle du 13/01/2000) fixe pour 5 ans les modalités d'un partenariat école-entreprise renforcé, définit les domaines d'intervention des ingénieurs pour l'école (IPE), délimite les rôles respectifs des IPE et du Ministère et précise les dispositions financières. Les IPE, rattachés aux DAET (délégué académique à l'enseignement technique) et travaillent aussi en priorité avec les CSAIO (conseiller académique à l'information et l'orientation) et les DAFCO (délégué académique à la formation continue), et également avec les IA-IPR, les IEN, les chefs de travaux, etc... Les IPE ont un rôle de soutien et d'organisation en matière de relations école-entreprise, et par conséquent de conventions de partenariats, pour la mise en œuvre de plateformes technologiques, le développement des lycées des métiers, des TIC, ...

- 6 mars 2003 : Protocole d'accord entre le Ministre de l'Éducation nationale et le Secrétaire d'État aux PME pour « former à la connaissance de l'entreprise (...) et d'engager les jeunes à prendre en main leur destin par l'initiative économique ».

- 28 mars 2003 : Circulaire pour la préparation de la rentrée dans les écoles, les collèges et les lycées. Pour « mieux répondre à la diversité des besoins des élèves (...) et diversifier les parcours de formation avant la fin du cycle d'orientation du collège », le texte consacre un développement particulièrement important aux dispositifs d'alternance en collège.

- Juin 2003 : La réforme de la série STT se termine. Est débattue pour finir la question de la dénomination. Le ministère propose « Gestion et économie » alors qu'il y a un grand consensus pour « Économie et gestion », après que l'AP-EG ait proposé quelques appellations alternatives, en particulier « Économie, Droit et Gestion », « Économie, Droit et Management », ou encore une autre que j'avais personnellement proposée et qui avait ma préférence, à égalité avec la précédente : « Baccalauréat juridique, économique et de management » (d'où le sigle « bac. JEM »...). Puis, lors des mois suivants, pour des raisons politiques et parce que les responsables au plus haut niveau ne veulent pas trancher entre d'une part « Gestion et économie » et d'autre part « Économie et gestion » qui pourrait faire du tort à la filière ES, est choisie en définitive la dénomination « **Sciences et technologies de la gestion** », d'où le sigle STG qui me semble cumuler les handicaps à la fois de l'ancienne série G et de la précédente série STT.

- 15 septembre 2003 : Voulu par le Président de la République J. Chirac, la Commission chargée d'organiser le **débat national sur l'avenir de l'École**, présidée par Claude Thélot, est installée par les ministres Luc Ferry et Xavier Darcos.. Ce débat national a pour but de collecter toutes les informations, analyses et préoccupations face à l'évolution de l'école. Suite à ce

débat, la commission doit émettre des recommandations pour fonder l'élaboration d'une nouvelle loi d'orientation devant remplacer celle de 1989, de façon à fixer pour le système éducatif les lignes de développement souhaitables pour les dix ou quinze prochaines années.

Entre le 17 novembre 2003 et le 17 janvier 2004 des réunions publiques ont lieu à la fois dans le cadre de l'arrondissement, dans les établissements scolaires et dans les circonscriptions du premier degré d'enseignement.

Pour à la fois justifier et lancer le débat, J.-C. Hardoin, A. Hussenet, G. Septours et N. Bottani publient en octobre un rapport intitulé « Éléments pour un diagnostic sur l'école ». Dès l'introduction, le décor est campé : notre système éducatif a connu une évolution remarquable lors de la décennie 1985-1995 (entre 5 et 10 points de progression annuelle du taux de réussite au bac, ce qui est exceptionnel) mais la progression s'est brusquement arrêtée, alors que l'on n'anticipait qu'une décélération de la progression : **1996 marque un retournement de tendance** alors que notre pays avait rattrapé son retard par rapport aux pays comparables de l'OCDE et qu'il était même en position de devenir leader. En fait, ce sont les années 1980 qui constituent les « dix glorieuses » puisque les années 1990 vont déjà connaître une stagnation, en particulier pour les voies du baccalauréat général (les dix glorieuses méritent leur nom non seulement sur le plan quantitatif mais également sur le plan qualitatif : il y a eu réduction de l'écart entre la probabilité d'obtenir un baccalauréat suivant que l'on est issu d'un milieu de cadre ou du monde ouvrier, même si cet écart n'a absolument pas changé en 20 ans pour la voie générale, ce qui prouve a contrario l'importance des voies technologique et professionnelle dans la démocratisation-massification de l'enseignement du second degré). Et surtout, le fait générateur du retournement de 1996 se trouve dans la baisse du taux de passage entre la classe de 3^{ème} et la classe de seconde qui va commencer en 1992 et qui va durer 4 ans. Or, 1992 est la date de mise en application de la nouvelle seconde dans le cadre de la loi d'orientation de 1989, d'où un paradoxe, le premier et pas le seul, quand on connaît les objectifs de cette loi... Il faut de plus noter que ce retournement se caractérise non seulement par une diminution du taux de réussite au baccalauréat (61,7% en 1996 contre 63,2% en 1995) mais aussi par un « décrochage » de la voie générale (de 1995 à 2002, le taux de bacheliers généraux par classe d'âge est passé de 37,4% à 32,6%, soit cinq points de moins, ce qui ramène au taux du début des années 1990). D'où des conséquences négatives sur l'évolution ultérieure des effectifs dans l'enseignement supérieur long, qui va placer la France nettement en dessous de la moyenne de l'OCDE. C'est le deuxième paradoxe de l'évolution de notre système éducatif par rapport aux objectifs affichés. Et comme le note le rapport, « ce recentrage sur les voies technologiques et professionnelles, visible dès la classe de seconde (augmentation de l'orientation vers les BEP), va à l'encontre de bien des idées reçues. Pour beaucoup, la France fait la part trop belle aux formations générales et ne développe pas suffisamment les formations professionnelles courtes (...) Tout semble se passer comme si les "dix glorieuses" n'avaient été qu'une parenthèse, comme si, effrayé par son "audace", le système s'était remis en situation de protéger ce qui constituerait une "élite" en demandant aux voies technologiques et professionnelles de poursuivre seules, l'œuvre de démocratisation ».

Taux de bacheliers par génération et taux d'accès au niveau bac (%) :

	1980-1981	1984-1985	1994-1995	1995-1996	2001-2002
<i>Bac général</i>	18,7	19,8	37,4	34,5	32,6
<i>Bac techno</i>	7,3	9,6	17,7	17,7	17,7
<i>Bac pro</i>	-	-	8,1	9,5	11,5
<i>Total bacheliers</i>	25,0	29,4	63,2	61,7	61,8
<i>Taux d'accès au niveau bac</i>	34,4	35,0	71,2	68,5	69,2

Et l'introduction du rapport se termine par cette importante réflexion que nous partageons depuis longtemps : « tous les problèmes sont liés, l'objectif des 80% restant incontournable à condition de ne pas renoncer à donner une qualification à tous les sortants du système éducatif.

Il est tout aussi important d'essayer de réduire à zéro (objectif idéal) les sorties infra CAP – BEP

tout en assurant l'accès au baccalauréat au maximum d'élèves car ces futurs bacheliers deviendront les étudiants dont la France a besoin. Les bacheliers généraux assurent en effet pour l'instant, l'essentiel du flux d'étudiants atteignant le niveau licence et plus et ce flux demeure insuffisant. Cela signifie qu'il est essentiel de ne pas renoncer à permettre, voire à renforcer, l'accès aux études longues pour les bacheliers technologiques d'abord et professionnels ensuite ».

Précisons ici qu'en ce début de 21^{ème} siècle, les sorties du système éducatif se divisent grosso modo en 5 catégories d'environ 150 000 élèves-étudiants chacune : 1) sans diplôme, 2) CAP-BEP, 3) Bac, 4) Bac + 2, et 5) L-M-D. Le problème majeur du système éducatif français concerne ses deux extrémités, le trop grand nombre de la catégorie 1) et l'insuffisance de la catégorie 5) : dans un cas, c'est le problème de l'échec scolaire et dans le second c'est celui de la formation des cadres de demain. Plus précisément, et comparativement avec des pays semblables, l'insuffisance numérique de la catégorie 5) s'explique de plusieurs façons : primo, pour reprendre un argument déjà évoqué, un décrochage de la voie générale, secundo, les effectifs du niveau Bac + 2 sont relativement trop élevés, et tertio, les bacheliers qui sortent de l'enseignement supérieur sans diplôme sont trop nombreux : environ 80 000. Or, la moitié de ceux-ci sont des bacheliers technologiques... Cela pose à coup sûr un problème d'orientation des élèves à la fin des classes de troisième et de seconde, mais aussi, si l'on est d'accord avec la nécessité d'accroître le nombre d'étudiants accédant aux niveaux L-M-D, un problème de redéfinition des objectifs de formation dans les séries technologiques, en particulier tertiaires, et même, selon nous, un problème de restructuration de l'ensemble des voies du lycée.

Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école – le HCéé » participe lui aussi à la préparation du débat sur l'avenir de l'école en publiant, également en octobre, un avis sur la situation du système scolaire français. On y trouve en particulier le paragraphe suivant : « La voie technologique a été en apparence simplifiée et elle ne connaît pas aujourd'hui de baisse comparable à celle de la voie générale. Mais il est à noter que cette voie reste profondément marquée par des évolutions très contrastées. D'un côté, les séries STI et STL, dont il faut souligner la mauvaise lisibilité, souffrent d'une attractivité insuffisante malgré un réel potentiel de poursuites d'études supérieures. Un bachelier STI a plus de chances d'obtenir en trois ans un diplôme de l'enseignement supérieur qu'un bachelier ES ou L, et pourtant ces séries continuent de ne pas attirer les lycéens et surtout les lycéennes. (...) À l'inverse, la série STT, que l'on a peut-être imprudemment implanté dans au moins trois lycées sur quatre, connaît une évolution excessive ; à l'évidence, l'orientation vers cette voie est moins dictée par un choix des élèves que par des considérations qui laissent à penser que l'on confie implicitement à cette série la mission de servir d'appoint pour atteindre des objectifs quantitatifs. Une réflexion est nécessaire sur l'ensemble du champ technologique et professionnel tertiaire, notamment sur le lien entre le baccalauréat STT et les baccalauréats professionnels tertiaires ».

À ce propos, et pour reprendre l'analyse de Christian Forestier, ancien Président du HCéé, les deux voies technologique et professionnelle ont contribué certes à augmenter fortement le taux d'accès au niveau du bac mais aussi, d'une certaine façon, à bloquer l'accès de la voie générale aux enfants des milieux défavorisés : de ce point de vue, ces deux voies ont été des voies de « délestage ». Et, en ce qui concerne plus spécifiquement la voie technologique, elle est dans ce contexte une voie de recours pour les enfants des milieux favorisés qui ne réussissent pas en voie générale et une voie de promotion pour les enfants des milieux défavorisés.

- 19 septembre 2003 : Réunion à Berlin des ministres chargés de l'enseignement, au cours de laquelle est réaffirmée la nécessité d'accélérer la construction de l'espace européen des formations supérieures dans le cadre de la stratégie de Lisbonne. Des objectifs de court terme sont donc définis pour préciser le processus de Bologne de juin 1999.

- 20 septembre 2003 : Accord national interprofessionnel, signé unanimement par l'ensemble des organisations représentatives, qui prévoit notamment :

-> la création d'un droit individuel à la formation –DIF- (20 heures par an) ;

-> la mise en place d'une période de professionnalisation pour permettre à certains salariés d'acquérir une qualification ;

-> la fusion des différents contrats de formation en alternance (contrat d'orientation, contrat d'adaptation, contrat de qualification) en un seul et même contrat, le *contrat de professionnalisation*, ouvert à tous, jeunes cherchant à s'insérer dans la vie active et adultes demandeurs d'emploi.

Le contrat de professionnalisation a pour objectif de favoriser l'accès à l'emploi tout en obtenant une qualification. Il est accessible aux jeunes de 16 à 25 ans et aux demandeurs d'emplois de 26 ans et plus. C'est un contrat de travail en bonne et due forme, soit un CDD de 6 à 12 mois soit un CDI qui débute par une période de professionnalisation de 6 à 12 mois, ou de 24 mois quand la nature des qualifications visées l'exige. Les actions d'évaluation, d'accompagnement et de formation occupent 15 à 25% de la durée du contrat ou de la période de professionnalisation, avec un minimum de 150 heures. Le salaire minimum va de 55% du SMIC pour une qualification inférieure au Bac et pour quelqu'un de moins de 21 ans à 80% du SMIC pour une qualification supérieure au Bac et pour quelqu'un de 21-25 ans.

- 16 octobre 2003 : Renaud Dutreil, Secrétaire d'État aux PME, au Commerce, à l'Artisanat, aux Professions libérales et à la Consommation, rend public un « livre blanc » sur la réforme de l'apprentissage. Ce document propose 50 mesures soumises à concertation jusqu'au 7 novembre. Il comporte 5 volets : renouvellement de l'image de l'apprentissage auprès des jeunes, développement de parcours de formation personnalisés, revalorisation de la condition d'apprenti, simplification pour les entreprises du recours à l'apprentissage, amélioration de l'organisation et du financement de l'apprentissage. Suite à cela, R. Dutreil présente le 25 février 2004 un **plan de réforme de l'apprentissage**.

Voir dans l'**annexe 7** l'étude sur l'image de l'apprentissage en France aujourd'hui.

- 31 mars 2004 : François Fillon devient Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

- Début 2004 : Publication des premiers textes sur la rénovation de la série « Sciences et technologies tertiaires » (STT) qui devient « **Sciences et technologies de la gestion** » (STG) Voir le BO n°7 du 12 février 2004. Cette série STG est ancrée sur les sciences de gestion, sciences de l'action appliquées à la conduite des organisations, qui fondent son caractère technologique et lui confèrent son identité spécifique. La publication de ces textes est l'aboutissement d'un travail de réflexion et de consultation commencé en 2001. La réforme prend effet à compter de la rentrée 2005. La rénovation concerne à la fois l'organisation des enseignements et les programmes scolaires. Elle a officiellement pour objectifs de moderniser les contenus, notamment en introduisant le « management » comme nouvelle discipline, de prendre en compte les progrès réalisés dans les domaines scientifiques et technologiques considérés et de mieux spécifier la voie technologique par rapport à la voie générale et surtout par rapport à la voie professionnelle (en particulier, est réalisée une révision assez profonde des programmes de « communication des organisations »). Les nouveaux programmes seront en application à la rentrée 2005 pour la classe de 1^{ère} ; les nouvelles terminales fonctionneront à partir de la rentrée 2006. Les informations sur les épreuves du bac STG sont parues dans le BO n°10 du 9 mars 2006 et la première session du nouveau bac STG aura lieu en 2007.

Non seulement cette réforme va moins loin que celle que nous envisageons dans notre conclusion, mais, selon nous, elle est d'ores et déjà source d'inquiétudes. Voir **annexe 8**.

Voir par ailleurs l'**annexe 9** pour diverses statistiques sur les « bacheliers technologiques tertiaires ».

- Début 2004 aussi, la circulaire préparant la rentrée 2004 insiste sur la possibilité déjà mise en œuvre à la rentrée précédente d'utiliser la formation en alternance au collège pour éviter le « décrochage » de certains élèves. Voir **annexe 10**.

- 15 mars 2004, loi interdisant le port du voile dans les établissements publics, après des circulaires sur cette question prises par les ministres Jospin (en décembre 1989) et Bayrou (en septembre 1994).

De même que la fin des années 1960 marque l'émergence de la participation des parents et des élèves à la vie des établissements scolaires, ces années 2000 sont l'occasion d'une remise au devant de la scène de la question de la laïcité.

- 4 mai 2004 : Promulgation de la loi relative à la **formation professionnelle tout au long de la vie** et au dialogue social. Cette loi reprend en ce qui concerne la formation professionnelle le contenu de l'Accord du 20 septembre 2003.

Le « *contrat de professionnalisation* » remplace depuis le 1er octobre 2004 les « anciens » contrats d'insertion en alternance: contrats de qualification jeunes et adultes, contrat d'adaptation et contrat d'orientation. Un seul contrat de travail commun aux jeunes et aux demandeurs d'emploi permet désormais d'accéder à une qualification reconnue, en alliant des périodes d'enseignement général, technologique et professionnel à l'exercice en entreprise d'activité en rapport avec la qualification visée. Plus simple, le contrat de professionnalisation doit également permettre une personnalisation des parcours de formation, en fonction du niveau et des acquis professionnels du salarié. Les publics visés sont les jeunes de 16 à 25 ans sortis du système éducatif et les demandeurs d'emploi de plus de 26 ans. Le contrat de professionnalisation peut être à durée déterminée ou indéterminée. L'action de professionnalisation qui fait l'objet d'un contrat à durée déterminée ou l'action de professionnalisation qui se situe au début d'un contrat à durée déterminée est d'une durée minimale comprise entre 6 et 12 mois. Elle peut être portée à 24 mois, en cas d'accord de branche, pour les personnes sorties du système éducatif sans qualification professionnelle reconnue ou quand la nature des qualifications l'exige. Les finalités visées sont un diplôme ou un titre à finalité professionnelle enregistré dans le répertoire national des certifications professionnelles : une qualification professionnelle établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle ou une qualification professionnelle reconnue dans les classifications d'une convention collective de branche.

En ce qui concerne la formation, les actions d'évaluation, d'accompagnement et de formation représentent entre 15% et 25% de la durée totale du contrat ou de l'action de professionnalisation (pour les CDI). Leur durée est au minimum de 150 heures. Les partenaires sociaux peuvent décider d'augmenter ces pourcentages en fonction du niveau de qualification des salariés et/ou des exigences de la qualification visée. Le programme de formation est déterminé entre l'employeur et le salarié avec l'appui de l'organisme de formation ou du service de formation de l'entreprise. Le programme peut être réajusté au bout de deux mois s'il s'avère qu'il n'est pas en adéquation avec le niveau et les besoins du salarié. Par ailleurs, les partenaires sociaux ont rappelé lors de diverses discussions leur attachement à la fonction de tuteur en ce qu'elle favorise la réussite des actions de formation : le tuteur n'est pas obligatoire pour le contrat de professionnalisation, mais des accords de branche peuvent en faire une condition préalable. Le tuteur doit être volontaire et justifier d'une expérience professionnelle d'au moins deux ans dans une qualification en rapport avec l'objectif de la professionnalisation. Il a pour mission d'accueillir, d'aider, d'informer et de guider le bénéficiaire. Il doit veiller au respect de son emploi du temps, faire la liaison avec l'organisme ou le service de formation chargé de mettre en œuvre les actions ou les périodes de professionnalisation et peut participer à l'évaluation du suivi de la formation. L'employeur doit lui permettre de disposer du temps nécessaire pour exercer ses fonctions et se former.

La rémunération que reçoit le bénéficiaire est calculée en pourcentage minimum du SMIC et dépend de son âge et selon que le niveau de diplôme visé est « inférieur » ou « supérieur » au bac pro (cela va d'au moins 55% à au moins 85%).

Le budget de l'État finance la compensation des exonérations de charges sociales des contrats de professionnalisation aux jeunes de moins de 26 ans, et aux demandeurs d'emploi de plus de

45 ans.

L'accord clarifie les rôles respectifs de l'apprentissage et de l'alternance en contrat de professionnalisation : l'apprentissage assure la formation initiale des jeunes selon un programme fixé dans le cadre de procédures nationales et une pédagogie fondée sur deux lieux de formation, l'entreprise et le CFA. En dehors de la formation initiale, le contrat de professionnalisation permet à des jeunes et à des demandeurs d'emploi de compléter leur formation initiale ou d'acquérir une qualification par l'alternance, selon des orientations définies par accord conventionnel.

Remarque : L'expression « formation professionnelle tout au long de la vie » fait inévitablement penser aux expressions un peu oubliées, celles de « *formation permanente* » et d'« éducation permanente ». Souvenons nous à cette occasion que l'idée de formation permanente n'est nullement récente. Elle date de l'après-guerre puisqu'on la trouve pour la première fois en France en 1955 sous la plume de Pierre Arents, membre de la Ligue de l'enseignement et chargé de l'Inspection générale de l'éducation populaire ; et elle fait son entrée à l'Unesco à l'occasion de la conférence qui lui est consacrée à Tokyo en 1965. Les événements de mai 1968 constituent un moment important dans l'histoire de la formation permanente puisqu'ils sont à l'origine des accords de 1970 entre les syndicats, les employeurs et les représentants de l'État, qui déboucheront sur la loi pour la formation professionnelle continue de 1971. En 1972, André Raffestin publie chez Casterman son livre « De l'orientation à l'éducation permanente » dans lequel il reprend les 6 raisons à l'origine de l'éducation permanente qu'énonce Bertrand Schwartz dans un article de 1968 : 1) alors que les programmes sont en perpétuelle évolution, on ne peut former un homme en une fois ; 2) on oublie très vite : si on ne pratique pas, les connaissances se dégradent et meurent ; 3) il faut permettre à qui n'a pu, ou voulu se former antérieurement, de se former quand il en manifeste le besoin ou le désir ; 4) seule, l'éducation permanente permet la disponibilité, c'est-à-dire que l'orientation, décision unique et ponctuelle, vers une formation statique, a vécu, seul est acceptable un plan d'éducation ; 5) l'homme doit pouvoir communiquer de mieux en mieux ; 6) et enfin, l'homme est agent de changement, et d'abord du sien propre. Plus loin, A. Raffestin se risque à écrire : « L'éducation permanente, c'est la fin du monopole de l'École, de systèmes éducatifs clos, dans le temps, dans l'espace, dans les structures ; c'est la fin d'une fonction enseignante qui s'identifiait à un statut. L'enseignement, et peut-être aussi, l'éducation, seront assurés de plus en plus au moment, et à l'endroit où se manifesteront les besoins. À l'usine, au bureau, à la maison des jeunes, dans un cercle de parents ».

Soulignons ici la grande place qu'occupent aujourd'hui les *GRETA* (créés en 1973) dans la formation professionnelle tout au long de la vie. Répartis sur tout le territoire national, les 290 *GRETA*, qui s'appuient sur 6500 sites de formation environ, sont des structures autonomes qui fonctionnent exclusivement sur ressources propres. Les établissements qui les constituent fédèrent leurs moyens humains et matériels pour organiser des actions de formation au bénéfice de tous les types de publics.

Les stagiaires salariés ou demandeurs d'emploi sont les bénéficiaires des formations mais, le plus souvent, n'en sont pas les financeurs. Les individuels payants, eux, financent leurs formations à titre personnel.

Le réseau des *GRETA* assure auprès des entreprises notamment, des activités de conseil en ingénierie de formation, en ingénierie pédagogique et d'aide à l'élaboration du plan de formation. Il propose des prestations d'analyse du travail et de l'emploi, d'accompagnement à la mobilité interne. Il dispense de la formation de formateurs et de tuteurs. Il développe des activités d'évaluation et de bilan de compétences, de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience.

Les *GRETA* proposent des actions de formation professionnelle ou générale, de tout niveau et dans des domaines multiples, qui vont de l'action commerciale à l'infographie en passant par le modélisme, les métiers de l'eau ou encore l'informatique industrielle...

Ces formations conduisent à l'acquisition de qualifications ou à l'obtention de diplômes ou de titres homologués.

- C'est également en 2004 que l'OCDE publie son rapport « Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart ». Car, comme il est indiqué dans l'introduction, « peu de praticiens de l'orientation sont sérieusement préoccupés des politiques publiques et peu de responsables de ces politiques ont une connaissance précise de l'organisation et du fonctionnement de l'orientation ». C'est une réflexion utile même si la France n'a pas fait partie des 14 pays étudiés, dont 10 de l'UE. Comme les caractéristiques, les objectifs, les problèmes, les insuffisances sont un peu les mêmes dans les différents pays, il serait sans doute utile de mieux coordonner leurs efforts et de mutualiser les expériences car l'organisation et le fonctionnement des dispositifs d'orientation restent significativement différents.

- 2 juillet 2004 : réorganisation de la classe de 3^{ème} au collège avec l'introduction d'une option « Découverte professionnelle » : « Dans le cadre des enseignements facultatifs, les élèves peuvent suivre un enseignement de trois heures, soit de langue vivante étrangère ou régionale, soit de latin, soit de grec, soit de découverte professionnelle. En complément des contenus enseignés dans le cadre des différentes disciplines et de l'éducation à l'orientation, le module de découverte professionnelle vise à offrir aux élèves une ouverture plus grande sur le monde professionnel et à les aider à poursuivre leur réflexion sur leur projet d'orientation. Ce module est ouvert à tous les élèves. À titre transitoire, ce module peut être porté à six heures pour les élèves en grande difficulté repérés en voie de décrochage scolaire à la fin du cycle central : il vise alors à mieux préparer l'accès à une formation qualifiante au moins de niveau V. (...). Les élèves inscrits dans un module de découverte professionnelle peuvent recevoir tout ou partie de cet enseignement en lycée professionnel ». Voir plus loin à février 2005.

- 13 août 2004 : **Loi relative aux libertés et responsabilités locales.**

L'article 8 stipule :

« La région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle.

Elle organise sur son territoire le réseau des centres et points d'information et de conseil sur la validation des acquis de l'expérience et contribue à assurer l'assistance aux candidats à la validation des acquis de l'expérience.

Elle organise des actions destinées à répondre aux besoins d'apprentissage et de formation. Elle veille en particulier à organiser des formations permettant d'acquérir une des qualifications mentionnées à l'article L. 900-3 du code du travail.

Elle assure l'accueil en formation de la population résidant sur son territoire, ou dans une autre région si la formation désirée n'y est pas accessible. Dans ce dernier cas, une convention fixe les conditions de prise en charge de la formation par les régions concernées. »

Dans son article 11, elle élargit le champ d'action du PRDFP (Plan Régional de Développement de la Formation Professionnelle) aux publics adultes :

« La région adopte le plan régional de développement des formations professionnelles et s'assure de sa mise en œuvre. Ce plan a pour objet de définir une programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes et de favoriser un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation. » Il définit également les priorités relatives à l'information, à l'orientation et à la validation des acquis de l'expérience.

Cette loi prolonge et amplifie la décentralisation introduite par les lois de 1982-1983 de G. Defferre sous le Gouvernement Mauroy à la suite desquelles des transferts de compétences déjà importants en matière d'enseignement avaient été faits entre l'État et les collectivités locales.

Remarque :

Le PRDFP assure pour la région la coordination de l'ensemble des filières de formation professionnelle, initialement des jeunes et depuis 2002 également des adultes : il permet donc de mieux articuler la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle continue. Pour cela, le Plan doit définir les orientations à moyen terme en tenant compte des spécificités

économiques de la région, arrêter les priorités en matière d'information, d'orientation et de VAE, et dresser trois « schémas de formation professionnelle ». Premièrement, le schéma prévisionnel de l'apprentissage, dont la Région a l'entière responsabilité ; deuxièmement, le schéma prévisionnel des formations professionnelles initiales (CAP, BEP, Bac pro, BT, BTS) en relation avec les autorités rectorales, et troisièmement le schéma régional des formations de l'AFPA. Pour les principales dates de la décentralisation en matière de formation professionnelle et d'apprentissage, voir **l'annexe 11**.

- Rentrée 2004 : Mise en place des BTS Management des Unités Commerciales –MUC- et Négociation et Relation Client – NRC- qui remplacent respectivement les anciens BTS commerciaux Action commerciale et Force de vente.

- 15 septembre 2004 : Présentation par le Ministre de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, J.-L. Borloo, de son « **plan de cohésion sociale** ». Face à une situation jugée à juste titre alarmante le Plan propose trois programmes pour aller « vers le plein emploi des jeunes », et plus précisément un « emploi durable ». Celui-ci a notamment pour ambition d'assurer le plein emploi des jeunes au travers de 3 programmes (les programmes 2 à 4).

Dans sa synthèse, le ministère insiste sur les points suivants :

« En France, le taux d'emploi des jeunes est de 29.5%, contre 68.6% au Royaume-Uni, 50.4% en Allemagne et 53.3% en moyenne dans l'OCDE. Le chômage des jeunes de seize à vingt-quatre ans dans les quartiers en zones urbaines sensibles est passé de 28 % à 50 % en quinze ans. Dès 2007, une transition démographique inédite va nécessiter un million de recrutements dans les dix ans qui viennent.

Accompagner 800 000 jeunes en difficulté vers l'emploi durable :

350 000 jeunes supplémentaires accéderont à l'emploi par une formation en alternance (apprentissage et contrat de professionnalisation) ;

350 000 jeunes supplémentaires seront conduits vers l'emploi marchand, avec un accompagnement pour ceux qui n'ont aucune formation ;

100 000 jeunes seront recrutés en alternance dans les trois fonctions publiques.

Un référent pour tout jeune sans emploi ni qualification, qui l'accompagne jusqu'à l'emploi pérenne. (...)

Objectif 2009 : 500 000 apprentis par an, « étudiants des métiers »

L'apprentissage apporte une réponse très adaptée, d'une part, au besoin de qualification puis d'insertion professionnelle des jeunes, d'autre part, à la demande des entreprises de recruter des salariés qualifiés et rapidement employables.

La formation en apprentissage permet d'accéder plus rapidement à un emploi que tout autre mode de formation : 55,6 % des jeunes après un CAP ou un BEP et 77,6 % après un BTS ont un emploi non aidé sept mois après la fin de leur contrat d'apprentissage.

o Améliorer l'attractivité de l'apprentissage : aide à la mobilité, à l'équipement, exonération fiscale des revenus de l'apprentissage

Augmenter le nombre d'apprentis grâce à un crédit d'impôt fixé à 1600 euros par apprenti employé et à 2 200 euros lorsque l'apprenti est un jeune sans aucune qualification. L'objectif est d'atteindre 2% d'apprentis dans les entreprises de plus de 100 personnes à l'horizon 2009.

Favoriser la découverte des métiers.

Mettre en place une voie d'accès aux grandes écoles fondée sur l'apprentissage ».

Remarques :

1) Dans son numéro d'octobre 2004 (p. 23), la revue « Alternatives économiques » établit un tableau présentant de manière synoptique les différents dispositifs :

<i>Les dispositifs par public en 2004</i>	<i>Les dispositifs prévus en 2005</i>	<i>Qui les mettra en œuvre</i>
---	---------------------------------------	--------------------------------

Pour les jeunes		
Contrat d'apprentissage	Idem	Éducation, entreprises
Contrat de professionnalisation (remplace les contrats d'insertion par alternance)	Idem	Service de l'emploi (Le monopole de placement de l'ANPE est supprimé)
Contrat jeune en entreprise	Idem	Assedic
Civis, emplois-jeunes	Accompagnement à l'emploi	Service de l'emploi
Pour les « publics en difficulté »		
Contrat emploi consolidé	Contrat d'accompagnement dans l'emploi	Service de l'emploi
Contrat emploi solidarité		
Stage individuel de formation	Contrat initiative emploi	Service de l'emploi
Stage collectif de formation		
Stage d'accès à l'emploi		
Contrat initiative emploi		
Pour les titulaires de minima sociaux		
Revenu minimum d'activité	RMA (secteur marchand)	Départements et communes
	Contrat d'avenir (secteur non marchand)	

2) Dans son rapport du 6 septembre 2004, le Conseil économique et social « s'interroge sur l'articulation entre les dispositions du projet de loi de cohésion sociale, le Livre blanc sur l'apprentissage, la réforme de l'école et les travaux en cours du projet de loi pour l'initiative économique. Compte tenu de l'importance du sujet, il tient à rappeler la nécessité de ne pas morceler les dispositions relatives à l'apprentissage ».

- 12 octobre 2004 : Remise au Premier ministre du rapport de la *Commission Thélot*, chargée du Débat national sur l'avenir de l'École. Ce rapport s'intitule : « Pour la réussite de tous les élèves ».

Ce rapport résulte d'une procédure commencée en 2002 quand au printemps le Président Jacques Chirac lance l'idée d'un grand débat national sur l'école pour préparer une profonde réforme (et pour affaiblir la forte contestation que soulève le transfert la gestion des personnels administratifs aux collectivités locales). Dès le début de l'été de la même année, les ministres en poste à l'Éducation nationale (Luc Ferry et Xavier Darcos) annoncent une nouvelle loi d'orientation pour remplacer la « loi Jospin » de 1989, en dénonçant le principe de « l'élève au centre du système éducatif » ainsi que l'irréalisme de l'objectif « des 80% » et en voulant réaffirmer la place de l'autorité et des savoirs : l'important est en effet de déterminer ce que les élèves doivent savoir pour réussir. En septembre 2003 est mise en place sous la présidence de Claude Thélot la « commission de pilotage du débat » et le Haut conseil de l'évaluation de l'école est chargé de faire le diagnostic sur l'état de l'école, lequel Haut conseil fixe deux principales priorités dès novembre : réduire le nombre de jeunes sans qualification et augmenter les hauts niveaux de qualification. Les débats publics ont lieu de novembre 2003 à janvier 2004 : 26 000 réunions publiques ont lieu, 1,5 million de personnes y participent (47% d'enseignants, 36% de parents d'élèves, 8% de jeunes et 9% de citoyens sans lien direct avec l'école). Le 6 avril 2004 est remis au ministre de l'Éducation nationale François Fillon (nommé le 31 mars) le « miroir du débat », synthèse de ces débats. La « Commission Thélot » continue ensuite de travailler pour produire le rapport final, devant éclairer la nouvelle loi d'orientation. Le « rapport Thélot » dégage 8 programmes d'action. Dans le second, « Repenser la définition et l'équilibre des voies de formation au lycée », le rapport fait plusieurs propositions :

- ➔ Introduire comme enseignements fondamentaux et communs au cours de l'école primaire et/ou du collège le travail manuel, la technologie et la découverte de l'entreprise et des métiers.
- ➔ Une simplification de l'offre des voies, des séries et des baccalauréats professionnels et

en même temps une redéfinition des passerelles pour mieux organiser les changements de parcours.

- Une implication accrue des entreprises dans l'enseignement professionnel et le développement du recrutement de professeurs associés.
- La création d'un statut de lycéen professionnel, en précisant la notion d'alternance en milieu scolaire et en mettant en place un dispositif de rémunération.
- La création d'une structure unique réunissant les différentes parties prenantes pour discuter et décider de manière cohérente de questions aussi essentielles que le développement de la formation tout au long de la vie, la VAE, les implications de la construction de l'Europe, ...

Dans la foulée de la remise du rapport qui lui est faite, F. Fillon déclare que le rapport de la Commission Thélot n'engage pas le gouvernement et décide d'engager « une consultation à grande échelle », surtout que le SNES affiche tout de suite son opposition en parlant de « SMIC culturel » à propos du « socle commun des fondamentaux » et en critiquant fortement les propositions qui concernent les méthodes pédagogiques et les services des enseignants. Le projet de loi doit passer en Conseil des ministres début janvier 2005 pour faire l'objet d'un débat au Parlement au printemps, de façon à ce que la mise en application puisse commencer à la rentrée scolaire 2005. Cela aboutira à la loi d'avril 2005 et à des mesures d'application que devra prendre Gilles de Robien, le successeur de François Fillon rue de Grenelle.

Précisons que le socle commun est défini dans le rapport Thélot de la manière suivante : « Le socle contient, parmi les enseignements communs à tous, les éléments jugés indispensables à la poursuite des études et à la vie sociale contemporaine. Il doit s'agir de connaissances, de compétences et de règles de comportement que l'on estime pouvoir faire réellement acquérir à tous les élèves : l'engagement de la Nation n'a en effet de sens que s'il paraît possible de s'assurer de la maîtrise des éléments du socle par les élèves les plus en difficulté ».

- 14 février 2005 : Publication (BO n°11 du 17 mars 2005) de deux arrêtés qui précisent les objectifs, les compétences visées, la démarche, l'organisation et les activités pédagogiques préconisées, ainsi que les modalités d'évaluation de l'option de 3h hebdomadaires et du module de 6h hebdomadaires de « Découverte professionnelle » pour les élèves de 3^{ème}. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'une double rencontre qui peut être particulièrement prometteuse : rencontre en école et monde professionnel et rencontre entre un enseignement et l'orientation. L'option « DP3 » doit être proposée dès la rentrée 2006 à tous les élèves de 3^{ème} (après une mise en place expérimentale à la rentrée 2005) pour leur donner, au travers d'une démarche active qui contribue à élargir et compléter leur culture générale, des connaissances et des compétences sur le milieu professionnel par une découverte des métiers (à tous niveaux de qualification) et de l'environnement économique et social, sur le monde des organisations et sur les lieux et modalités de formation.

Le module « DP6 » s'adresse aux élèves en quelque sorte « décrocheurs » mais volontaires et prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation et d'orientation. Ce module est le plus souvent implanté dans les lycées professionnels et s'appuie de manière encore plus déterminée que l'option de 3h sur une pédagogie à base de situations et de réalisations concrètes, fondées sur la démarche de projet, en contact direct avec le monde professionnel.

- 23 avril 2005 : Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, dite « **loi Fillon** ». L'objectif central qu'elle affiche est d'assurer la réussite de tous les élèves. Elle se veut être une réforme de la loi Jospin de 1989.

Voir le site Internet à l'adresse : www.loi.ecole.gouv.fr.

Pour l'enseignement obligatoire, le contenu doit constituer un « socle commun de connaissances et de compétences » (7 compétences sont définies et trois paliers d'évaluation sont prévus, en fin de CE1, en fin d'école primaire et en fin de collège avec le brevet).

Dans cette expression apparaissent les compétences, ce qui est très à la mode. Mais comme

l'écrit J.-P. Astolfi (« La saveur des savoirs », ESF, 2008), « l'usage du terme *compétences* correspond à un problème didactique réel : celui de la capacité de l'école à fournir des outils de pensée capables de fonctionner dans des situations diversifiées. Le problème est d'y parvenir sans dévaloriser les savoirs disciplinaires, mais au contraire en restaurant leur saveur. Nous dirons volontiers, avec Bernard Rey, qu'il n'est pas de savoir authentique qui ne fournisse déjà une compétence et, inversement, qu'une compétence dépourvue de savoir ne serait qu'une procédure vide ou une simple recette. Ou, avec Gérard Vergnaud, que les concepts sont la forme *prédicative* de la connaissance, quand les compétences en sont la forme *opératoire* ».

Pour les lycées, on lit les lignes suivantes sur le site consacré à la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école :

« *La voie professionnelle du lycée* a pour fonction première d'offrir aux jeunes diplômés les conditions d'une insertion professionnelle directe à un niveau V (CAP, BEP) ou IV (BAC) de qualification.

Au lycée professionnel, les filières seront rendues plus lisibles :

- par un brevet d'études professionnelles (BEP) plus généraliste par des certificats d'aptitude professionnelle (CAP) dont la vocation est d'insérer les jeunes dans un métier après deux années de formation
- par un baccalauréat professionnel qui est regroupé autour de cinq dominantes et qui eut être préparé soit en trois ans soit en quatre ans. Le baccalauréat professionnel doit pouvoir aussi être préparé en un an après un baccalauréat général. Dans ce cas, la formation par apprentissage doit être privilégiée.

Le baccalauréat professionnel reste un diplôme d'insertion dans la vie active. Toutefois les bacheliers professionnels qui souhaitent se diriger vers l'enseignement supérieur seront encouragés à choisir une section de techniciens supérieurs : les titulaires d'une mention « bien » ou « très bien » y seront admis de droit.

Les formations et diplômes dans le secteur des métiers paramédicaux et de l'accompagnement des personnes seront développés.

L'Éducation nationale participera pleinement au développement de l'apprentissage conformément à la loi de programmation pour la cohésion sociale.

La voie technologique du lycée a vocation à préparer un plus grand nombre d'élèves à l'enseignement supérieur, principalement en section de techniciens supérieurs, en classe préparatoire ou en institut universitaire de technologie et à permettre une poursuite d'études en licence professionnelle, en institut universitaire professionnalisé ou en école d'ingénieurs. La rénovation des séries de l'enseignement technologique s'inscrit dans cette perspective.

- Les séries « sciences et techniques industrielles » permettent l'accès à des connaissances et à des concepts scientifiques et techniques par l'exploitation de démarches pédagogiques appuyées sur le concret et l'action. Elles auront vocation à accueillir davantage de jeunes filles. Ces séries seront rendues plus lisibles par un regroupement autour de cinq grandes dominantes, tandis que celles des spécialités actuelles qui insèrent directement dans la vie professionnelle seront transformées en baccalauréat professionnel.

- Dans les autres séries, « sciences et technologies de gestion », « sciences et technologies de laboratoire », « sciences médico-sociales », « hôtellerie », « arts appliqués », « techniques de la musique et de la danse », des rénovations seront engagées ou poursuivies avec les mêmes objectifs. L'évolution du secteur des sciences médico-sociales conduira à la création d'un brevet de technicien supérieur qui apportera une réponse adaptée aux besoins exprimés dans ce domaine professionnel ».

Remarque : dans le « Nouvel Observateur » du 15/21 septembre 2005, Claude Thélot constate que « le ministre François Fillon a fait voter un texte très édulcoré par rapport à ce que proposait la Commission du Débat national sur l'Avenir de l'École. Et les dispositions concrètes pour l'instant ne vont pas au-delà ». Est-ce à dire que les syndicats bloquent le système, malgré leur représentativité toute relative ? « Je constate simplement que les syndicats restent puissants » se contente de répondre Claude Thélot.

La loi Fillon ne prévoit rien sur le service des enseignants mais, d'une part, elle met en avant la

notion de projet d'établissement (« Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique ») et, d'autre part, elle met en place un Haut Conseil de l'Éducation dont la mission est d'émettre des avis sur les résultats du système éducatif et des expérimentations menées sur le terrain, et aussi de formuler des propositions sur la pédagogie, les programmes (il se substitue ainsi au CNP), l'organisation du système éducatif et sur la formation des maîtres. Celle-ci est d'ailleurs entièrement remaniée en faisant des IUFM des écoles faisant partie des Universités et en en « mastérisant » la seconde année. Cette réforme de la formation des maîtres, très critiquée, sera vidée de son contenu par un arrêté du Conseil d'État du 1^{er} juin 2012 annulant la mastérisation et par la loi du 8 juillet 2013 de Vincent Peillon, qui remplace les IUFM par les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) : voir plus loin.

- 19 et 20 mai 2005 : Réunion à Bergen de la quarantaine de ministres européens de l'enseignement supérieur pour faire le point, après les réunions à Prague en mai 2001 et à Berlin en septembre 2003, sur la réalisation du processus de Bologne.

- 6 juin 2005 : Adoption de la Directive européenne sur la reconnaissance des qualifications professionnelles.

Le Conseil adopte à la majorité qualifiée (Les délégations allemande et grecque votent contre et celle du Luxembourg s'abstient) la Directive sur la reconnaissance des qualifications professionnelles. Cette adoption est rendue possible grâce à l'accord trouvé par le Conseil et le Parlement européen en deuxième lecture dans le cadre de la procédure de codécision. On lit dans le communiqué de presse :

But : Cette Directive prévoit une simplification de la structure du système de reconnaissance des qualifications. De plus, une amélioration de son fonctionnement conduit, sous certaines conditions, à une plus grande automaticité dans la reconnaissance des qualifications acquises dans un autre Etat membre. De cette manière, la Directive facilitera la mobilité dans le marché intérieur des personnes qualifiées qui se déplacent dans un autre Etat membre soit pour prester un service soit pour s'y établir de manière permanente.

Champ d'application : La Directive s'applique à tout ressortissant d'un État membre, y compris les membres des professions libérales, voulant exercer une profession réglementée dans un État membre autre que celui où il a acquis ses qualifications professionnelles, soit à titre indépendant, soit à titre salarié.

Principaux éléments de l'accord : Le compromis dégagé entre le Conseil et le Parlement européen sur ce dossier établit **un équilibre** entre la libre circulation de professionnels qualifiés et la protection des consommateurs. En particulier, lorsqu'il s'agit des règles sur la prestation de services et par rapport à la proposition initiale de la Commission les deux co-législateurs ont retenu le principe de la reconnaissance mutuelle et du **contrôle dans le pays d'accueil**.

En ce qui concerne la liberté d'établissement, la Directive précise les conditions auxquelles est soumise la reconnaissance des qualifications professionnelles, ainsi que les règles de mise en œuvre des mécanismes de reconnaissance. Dans l'économie générale de reconnaissance prévue par la Directive, les divers systèmes nationaux de formation et d'enseignement ont été regroupés en plusieurs niveaux aux seules fins du fonctionnement de ce mécanisme sans que cela n'ait un quelconque effet sur les structures d'enseignement dans chaque Etat membre. Outre la reconnaissance sur base du système général, les qualifications professionnelles peuvent être reconnues sur la base de la coordination des conditions minimales de formation ou de l'expérience professionnelle.

Cas particulier : En ce qui concerne les médecins et les dentistes, le Conseil et le Parlement ont maintenu, pour toutes les spécialités reconnues à la date de l'adoption de la présente directive, le principe de la reconnaissance automatique des spécialisations médicales ou dentaires communes

à deux États membres au moins. Quant aux nouvelles spécialisations médicales qui verraient le jour après la date d'entrée en vigueur de la présente directive, l'extension de la reconnaissance automatique se limitera à celles communes à au moins deux cinquièmes des États membres.

Entrée en vigueur : À partir de la date de son publication officielle, les États membres auront deux ans pour la transposition de cette Directive en leur droit national.

- 9 juin 2005 : Près de 100 entreprises privées et publiques signent la Charte de l'apprentissage, compris comme l'ensemble des contributions qu'elles apportent à la qualification des jeunes en alternance, que ce soit en contrat d'apprentissage à proprement parler ou en contrats de professionnalisation et d'insertion dans la vie sociale. Les entreprises signataires s'engagent sur neuf objectifs, dont en particulier : augmenter le nombre d'apprentis, en veillant à la diversité des leurs origines, accompagner et valoriser l'engagement des tuteurs, contribuer au recrutement des jeunes ainsi formés dans le cadre d'une gestion prévisionnelle des emplois, associer les collaborateurs et les partenaires sociaux aux enjeux de l'apprentissage, ...

- 1er septembre 2005 : Naissance de l'APCEG, Association nationale des Professeurs de Communication, Économie et Gestion, qui résulte de la fusion de l'APEG (Association nationale des professeurs d'économie et gestion) et de l'APCEP, association nationale des professeurs de communication (qui ont succédé aux professeurs de bureautique et de communication administrative, lesquels avaient eux-mêmes succédé aux professeurs de secrétariat). Indiquons au passage qu'il y a actuellement entre 17 000 et 18 000 professeurs d'économie et gestion en exercice.

- En 2005, faisant œuvre de pionnière, Danielle Ferré, publie aux éditions « Qui Plus Est » « Pour une approche orientante de l'école française ». Cet ouvrage sera suivi en 2007, aux mêmes éditions, de 2 tomes écrits avec la collaboration de J.-M. Quiesse et d'A. Rufino, avec une préface de Richard Étienne et une postface de Francis Danvers : « L'approche orientante, une nécessité ».

- Rentrée 2005 : **la série STG remplace la série STT.**

La classe de 1^{ère} comporte les spécialités de « communication » et « gestion », et celle de terminale les spécialités « communication et gestion des ressources humaines », « mercatique (marketing) », « gestion » et « gestion des systèmes d'information ». Un aspect important de cette réforme tient dans le remplacement de l'enseignement d' « économie d'entreprise » par un enseignement de « management ».

- Octobre 2005, publication d'un rapport de l'IGEN et de l'IGAEN sur le fonctionnement des services d'information et d'orientation.

Relevons, d'entrée, une réflexion que fait ce rapport dans son introduction : « Un auteur contemporain terminait, en 1988, un ouvrage publié dans le prolongement de sa thèse en expliquant que « l'histoire de l'orientation en France n'était pas encore écrite ». Elle ne l'est toujours pas et il ne serait pas réaliste d'espérer le faire en introduction au présent rapport. Il n'en reste pas moins que, comme pour chaque évolution sociétale, le présent, dans la mesure où il est saisissable, s'explique souvent par le passé. Il en est ainsi de l'orientation, et des services qui en ont accompagné l'évolution ». Soulignons que l'auteur dont il est question n'est autre que Francis Danvers.

Cela dit, dans sa partie consacrée aux « états d'esprit », sont rapportés plusieurs points de vue intéressants. Ainsi, celui d'un directeur de CIO, passionné par la dimension socio-économique de son métier : Avant 91, on n'était pas tous psychologues, il y avait des sociologues et des philosophes. On a perdu de la richesse avec cette spécialisation ». Du côté des COP : « Le fait que nous exerçons une fonction méconnue nous porte préjudice... Nous devrions être plus clairement identifiés... Nos missions sont compliquées, on ne communique peut-être pas assez ». Avec réalisme ils constatent : « Quand un lycée a 2000 élèves, le CO-P n'est pas connu ». Ils savent qu'ils souffrent d'une image négative aux yeux de nombre d'enseignants et de chefs d'établissement. « Les enseignants ne veulent pas partager le pouvoir et souhaiteraient rester les seuls ». Leur situation semble plus difficile là où les CSP favorisées sont les plus

nombreuses. Dans un CIO de l'ouest de la région parisienne, ils se disent « souvent méprisés par les familles déjà très informées qui viennent les voir pour vérifier si leur stratégie scolaire est la meilleure, par exemple quand elles veulent des conseils sur l'entrée dans les meilleures classes préparatoires... Les parents jugent que nous ne sommes pas des professionnels et sont agressifs si nous ne répondons pas à leurs attentes précises... Nous faisons essentiellement du conseil face à une population exigeante qui se repère très bien dans les failles et les aberrations du système (...) « Certes, nous sommes des briseurs de rêve... Nous avons un pouvoir de dissuasion... Ce n'est pas facile d'expliquer que le parcours envisagé n'est pas forcément faisable » disent plusieurs directeurs. « Notre rôle ne se limite pas à informer... On explique aux élèves ce qui ne leur convient pas. Pourquoi les terminales arts plastiques ne sont pas prioritaires dans l'accès aux BTS audio-visuels, par exemple ». Ils tentent même une explication par référence au concept de rationalisation : « La loi de la psychologie veut que quand tout marche bien les jeunes disent "je", c'est la responsabilité interne. Le jeune dit que c'est grâce à lui. Parfois, il dit que c'est grâce à la conseillère. Mais quand ça ne marche pas, c'est de notre faute, responsabilité externe ! On travaille à notre perte. (...) « On est un peu parano dans la profession. Pourquoi a-t-on tant de mal à se faire comprendre ? Est-ce parce qu'on est à la fois dedans et dehors ? ». Ils se qualifient souvent eux-mêmes de médiateurs entre l'institution d'un côté, les élèves et leurs familles de l'autre. Quand on leur demande d'expliquer les termes « dedans/dehors » ils se disent « dedans » car les familles leur reconnaissent un rôle et « dehors » car « exclus et rejetés par l'institution ». Ils se vivent comme des médiateurs entre les familles et les jeunes, entre les élèves et les professeurs. (...) « Nous avons un comportement différent des enseignants, même dans une séance d'animation avec des terminales par exemple... Nous nous situons plus du côté de l'individu, du projet global de l'élève... Le CO-P est au carrefour des différents professeurs, en relation avec l'assistante sociale, l'infirmière, le médecin scolaire». Dans un CIO, on signale « la confusion entre orientation et affectation... Le conseil en orientation est distinct du conseil donné par le prof car il n'est pas influencé par les résultats de l'élève ». Le rapport indique que chez les chefs d'établissement « la critique du corps des CO-P est réelle et semble sans appel. Plus grave, ils ne formulent aucune attente à leur égard. (...) La liste des griefs est longue, si longue qu'elle en paraît excessive : « Les CO-P s'opposent rarement aux professeurs car ils n'ont pas d'éléments. Ils ne parlent pas dans les conseils de classe... Ils n'ont pas d'outils d'évaluation. Ils font un travail décousu dans l'établissement...C'est du saupoudrage. Les CO-P et les directeurs de CIO ont du mal à se positionner ». La critique se fait parfois plus politique : « Les CO-P sont méfiants à l'égard du monde économique, capitaliste, libéral etc. Leur vision est idéologique ». Pourtant sur certains aspects précis, leur compétence est vantée. Le bilan fait par les CO-P auprès des primo-arrivants est généralement cité et apprécié. De nombreux chefs d'établissement rencontrés se déclarent, à titre individuel, satisfaits de « leur » conseiller, qu'il s'agisse des interventions auprès des élèves ou des relations avec les enseignants ou plus rarement, dans la fonction de conseiller technique de la direction. (...) Tous s'accordent pour regretter le nombre insuffisant de CO-P et sa conséquence, leur manque de disponibilité pour assurer le suivi continu des élèves préconisé par les textes. Du coup, « les élèves lésés sont les élèves les plus défavorisés. (...) Les jugements sur la compétence psychologique des COP sont majoritairement positifs : « 8 à 10% des élèves présentent des troubles et ont besoin d'une aide... La demande est forte d'entretiens individuels... Il y a une explosion de problèmes psychologiques dans les établissements... La formation des psychologues est utile... (...) Mais on peut aussi entendre : « Ils psychologisent tout. Ils se prennent pour des psy ! ».

- 6 Octobre 2005 : Publication au BOEN d'une circulaire sur l'accès aux formations supérieures pour la « mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances ». Ce texte est adressé aux préfètes et préfets de département et de région ainsi qu'aux rectrices et recteurs d'académie. « La nécessité d'offrir une orientation valorisante et ambitieuse aux élèves scolarisés dans les territoires de l'éducation prioritaire (ZEP/REP) et des zones urbaines sensibles (ZUS), constitue une préoccupation centrale du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement.

Ces territoires comptent, comme ailleurs, des élèves qui réussissent, de manière remarquable. Cependant, leur ambition scolaire ou professionnelle s'étiole souvent faute d'un capital social et culturel approprié, d'une vision globale des enjeux de notre société et d'un accompagnement solide dans la complexité des parcours et des choix nécessaires à une orientation à la mesure de leurs capacités.

Afin de contribuer à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, les deux ministères ont signé avec la conférence des présidents d'universités, la conférence des grandes écoles et la conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs une charte relative à l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence ».

- Décembre 2005 : Après les violences urbaines de novembre, M. D. de Villepin, Premier Ministre décide de développer l'apprentissage dès 14 ans. Lors de la réunion du CSE du 8/12, le ministre de l'Éducation nationale G. de Robien déclare : « avec le Premier ministre, nous avons décidé de créer une nouvelle forme d'apprentissage, "l'apprentissage junior", qui pourra commencer dès

l'âge de 14 ans. Il s'agit, sans remettre en cause l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans, de donner la possibilité à des jeunes qui ne s'épanouissent pas à l'école de s'engager dans des parcours différents.

Le parcours de l'apprenti junior comprendra 2 étapes :

Une première étape ouverte à partir de 14 ans, qui sera un parcours d'initiation aux métiers, qui devrait durer un an, sous statut scolaire, et qui alternera enseignements généraux, technologiques, pratiques, et stages en entreprises.

Cette première étape permettra un premier niveau de consolidation du socle ET une découverte des métiers pour permettre à l'élève de choisir son domaine d'apprentissage professionnel, s'il ne l'a pas déjà trouvé.

La deuxième étape consistera en la signature d'un contrat d'apprentissage, à partir de 15 ans. Il y aura deux conditions à cette signature :

Que « l'apprenti junior » ait fait le choix d'un métier et ait trouvé une entreprise d'accueil,

Que l'équipe pédagogique le juge apte à entrer sous contrat d'apprentissage et à acquérir le socle commun par cette voie de formation.

Ce parcours, qui mènera au CAP ou BEP pourra s'effectuer en 2 ou 3 ans ».

- 2006 : Réforme des examens d'expertise comptable. Le régime mis en place en 1981 doit être changé pour plusieurs raisons : il faut le mettre en correspondance avec l'architecture « L-M-D » des études supérieures décidée au niveau européen, le mettre aussi en conformité avec les normes internationales de l'IFAC (International Federation of Accountants) sur la formation des professionnels de la comptabilité, et enfin faire en sorte que le nouveau régime réponde au double souci plus spécifiquement français de diversifier le recrutement des professionnels de la comptabilité en général et de rénover la formation des commissaires aux comptes en particulier. L'organisation pédagogique des classes de lycées préparant aux diplômes de comptabilité et de gestion du cursus de l'expertise comptable est précisée dans le BO n°8 du 22 février 2007.

- Juillet 2006 : Décret précisant le socle des connaissances et des compétences pour la scolarité obligatoire, en application de l'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Ce socle commun doit être « le ciment de la Nation ».

« Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves ».

- En 2006 également, un délégué interministériel à l'orientation est nommé avec pour mission de coordonner les actions de l'Etat et de les articuler avec celles des collectivités territoriales, des filières professionnelles et des entreprises dans les domaines de l'information sur les métiers, de l'orientation scolaire, de la préparation à l'emploi et de l'insertion professionnelle des jeunes.

- Octobre 2006 : l'Éducation nationale et la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME) lancent le programme Eurasmets pour qu'il y ait un référentiel commun aux neuf pays européens partenaires pour les formations dans le domaine de l'assistance de gestion au chef de PME-PMI, ce qui correspond en France au BTS d'assistant de gestion PME-PMI.

- En 2007, des études montrent que pour l'orientation scolaire, les conseils de classe, donc les enseignants, jouent un rôle majeur et que d'autres acteurs (famille, amis, autres élèves, ...) jouent même un rôle souvent plus important que les personnels et organismes spécialistes de l'orientation. On sait aussi combien les hasards de la vie, les concours de circonstances, les

contextes territoriaux et financiers peuvent jouer un rôle décisif dans les choix d'orientation, les bifurcations ou les tournants à 180° que l'on imprime à nos parcours scolaires, professionnels et de vie ; il peut s'agir tout aussi bien de l'influence exercée par un enseignant, d'un accident de la vie, d'une relation amicale ou sentimentale, etc...

Ce constat est d'ailleurs général pour les pays de l'OCDE. Le rôle de ces différents acteurs varie selon les paliers d'orientation. Les organismes d'orientation souffrent d'ailleurs de leur manque de cohésion : pour des raisons historiques, ils ne font pas système parce qu'ils sont juxtaposés et ne répondent pas aux mêmes missions ni aux mêmes modes de pilotage, avec des domaines de compétences souvent différents.

Également en 2007, le rapport du député Frédéric Reiss note la mauvaise image qu'ont les usagers des services de l'orientation scolaire et des COP. Il signale que les COP sont très attachés à la dimension « conseil » en lien avec leur formation en psychologie (ce qui est également regretté dans d'autres pays) alors que les parents d'élèves attendent surtout de « l'information » sur les métiers et préféreraient que leurs formations soient davantage tournées vers la connaissance du monde économique (cette remarque vaut aussi pour d'autres pays, mais pas pour l'Allemagne qui bénéficie de son système dual). Le titre de psychologue, acquis par l'adoption du décret de 1991, est souvent accusé d'être le résultat d'un « lobbying » plus que d'une réelle compétence. Le rapport souligne également le trop faible nombre de COP (1 COP en moyenne pour 2,8 établissements) ; la présence ressentie par les élèves et les parents d'élèves est insuffisante et surtout, l'ouverture exclusive des centres pendant les seuls horaires de cours et de travail en rend l'accessibilité plus que difficile. Ce rapport préconise en priorité une diversification du recrutement des COP.

Précisons ici qu'en ce début de 21^{ème} siècle, l'offre d'orientation présente concrètement trois segments : l'orientation scolaire, l'orientation professionnelle des salariés et l'orientation professionnelle pour les demandeurs d'emploi (laquelle fait partie des mesures d'activation des politiques de l'emploi). Or, chacun de ces segments fonctionne de manière indépendante et cloisonnée et en l'absence de tout pilotage d'ensemble. On comprend alors mieux que l'objectif d'une orientation tout au long de la vie ait tant de mal à prendre forme. Les lois de décentralisation successives ont d'ailleurs compliqué la situation puisque les politiques de formation sont maintenant du ressort des régions alors que la politique de l'emploi reste du domaine de l'État, si bien que l'orientation se trouve dans une position pour le moins inconfortable. Comme le note très bien Isabelle Borras, « en dépit de l'obligation faite aux conseils régionaux de produire un « plan d'action pour la mise en œuvre d'une politique d'information et d'orientation au sein du PRDFPJ » (art 53), la loi quinquennale de 1993 a laissé planer une grande ambiguïté au terme de son article 49 : « La Région aura compétence pour l'ensemble de la formation professionnelle continue en faveur des jeunes de moins de vingt-six ans et disposera à ce titre des compétences exercées par l'État en matière de formation professionnelle sur le réseau d'accueil, d'information, d'orientation et de suivi des jeunes. » Autrement dit, pour les jeunes, les régions seraient compétentes pour l'orientation en formation, tandis que l'État garderait sa compétence sur les activités des ML et PAIO qui concernent l'insertion et l'emploi. Le flou régnant autour de la responsabilité de la régulation d'une offre régionalisée d'orientation engendre une gouvernance multiniveaux qui nuit à la visibilité et à l'efficacité des services ».

Il convient cependant de noter que des efforts sont faits pour remédier à cette situation, en créant en particulier les conditions d'une transversalité institutionnelle, ce qui permet de surcroît de limiter les coûts des réformes.

- Le décret du 14 mai 2007 est fixé le contenu du « livret personnel de compétences » que doit avoir tout élève.

- 11 août 2007 : Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, parfois appelée loi « LRU » ou « loi Pécresse » du nom de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Cette loi contient plusieurs dispositions importantes :

- + l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants sont reconnues comme de nouvelles missions pour le service public de l'enseignement supérieur ;
- + les universités voient leur gouvernance rénovée : le CA devient l'organe stratégique, l'articulation entre le CA, le CEVU et le conseil scientifique est améliorée ; la démocratie universitaire est renforcée ;
- + le président d'Université, élu par le CA, qui préside les trois conseils, voit ses pouvoirs renforcés ; il est animateur d'équipe et porteur de projets et doit être jugé sur ses résultats ;
- + les universités sont dotées de nouvelles responsabilités en matière budgétaire et de gestion des ressources humaines : mise en place d'un « comité technique paritaire » et d'un « recrutement plus réactif et mieux adapté aux besoins de chaque université ».

- Septembre 2007 : dans le BO n°32 du 13 septembre 2007 paraissent deux textes importants :

- Réforme des programmes de la classe préparatoire économique et commerciale, voie technologique (ECT) pour tenir compte de la mise en place de la série STG (introduction d'un enseignement de management et gestion de l'entreprise de 3h hebdomadaires comme en économie et en droit, avec en plus 2h de TD).

L'enseignement d'économie fait l'objet d'un nouveau programme, organisé en quatre modules (1- Les fondements de l'économie de marché, 2- Les conditions et les finalités de la croissance, 3- La justification des politiques économiques, 4- L'internationalisation des économies) : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/32/ESRS0757576A.htm>. Une autre nouveauté importante concerne les modalités de l'épreuve d'économie : la dissertation est remplacée par trois exercices : une synthèse de documents, une réflexion argumentée et un questionnaire synthétique sous forme d'un QCM.

Dans les Cahiers Économie et Gestion de juin-juillet 2008 (n° 98), j'avais fait l'analyse suivante : « Pour diversifier les talents recrutés, il est logique que les Écoles cherchent à diversifier leurs critères de recrutement. Mais encore faut-il que ces critères de sélection soient pertinents et équitablement discriminants. Or, beaucoup d'arguments vont à l'encontre de l'épreuve de note de synthèse de documents, en même temps que de nombreux arguments militent en faveur de la dissertation.

- 1- D'abord, s'il peut paraître judicieux de différencier les types d'épreuves selon les origines des candidats pour instaurer une plus grande égalité des chances, il n'est pas sûr que la note de synthèse constitue une épreuve qui soit plus à la portée des élèves des classes préparatoires ECT que l'épreuve de dissertation. Au contraire, il faut craindre que ce changement soit contreproductif pour la formation et pour la réussite de ces élèves dans la mesure où l'épreuve de note de synthèse fait passer les contraintes de forme et de temps imparti avant les considérations de fond, et dans la mesure où la grosse difficulté – plus formelle que conceptuelle- qu'auront les candidats sera de ne pas transformer leur note de synthèse en un résumé de textes. Cette prééminence de la forme sur le fond, qui se retrouve d'ailleurs dans les principes de correction posés par le document définissant l'épreuve qui ne contiennent que des critères de forme, est pour le moins regrettable : elle oblige les candidats à se plier à un exercice purement formel et rédactionnel alors qu'il est sans doute exact que les principales difficultés des élèves issus des classes de STG se trouvent dans leurs défaillances en matière d'expression écrite. Remarquons au passage que l'épreuve de note de synthèse sera plus difficile non seulement pour les candidats mais également pour les concepteurs (quant au choix et à l'agencement des textes) et pour les correcteurs (quant à la définition et la pondération des critères d'évaluation).
- 2- Surtout, cette épreuve fait croire à tort que ces candidats « n'ont pas le niveau » pour faire des dissertations et plusieurs études prouvent qu'une exigence forte des enseignants conduit à un niveau plus élevé des élèves. Par ailleurs, on reproche souvent à la dissertation son caractère « élitiste ». Ainsi, dans les « Cahiers pédagogiques » de mars 2008, Sylvie Cordesse Marot, dans deux très intéressants articles sur les enjeux de la nouvelle filière STG, considère qu'il y a un « repositionnement élitiste de la filière », que « la série rompt avec sa vocation historique d'ascenseur social et de voie de la seconde chance et se condamne à la régression », et elle estime en particulier que « la dissertation n'est pas un travail à la portée d'un élève de

terminale ». En réalité, il faut lever l'ambiguïté qui entoure le concept d'élitisme auquel on donne trop facilement un sens péjoratif alors que c'est précisément l'objectif de l'école de la République que de faire accéder le plus grand nombre possible au rang de l'élite (un livre de Jack Lang a pour titre « une école élitiste pour tous »). En paraphrasant une réflexion polémique faite par Fabrice Guillaumie (en 2003 pour la revue de l'ACOP), il ne faut pas confondre la démocratisation de l'enseignement avec un certain populisme scolaire et a fortiori avec une « école people ». Et ce professeur de philosophie cite judicieusement un extrait de la conférence faite en mai 1980 par un ancien doyen de son inspection générale, J. Muglioni : « L'école doit, dit-on, s'adapter aux élèves tels qu'ils sont ; l'école, ajoute-t-on, doit préparer l'enfant non pas au monde tel qu'il doit être, mais tel qu'il est. Propositions peu cohérentes : est-il souhaitable, est-il seulement possible d'adapter les élèves tels qu'ils sont au monde tel qu'il est ? Quels sont-ils et quel est-il ? Et dans l'hypothèse d'une harmonie préétablie, les élèves tels qu'ils sont étant déjà des produits de la société telle qu'elle est, à quoi bon l'école ? ».

- 3- Ensuite, la note de synthèse est une épreuve qui répond à une logique pré-professionnelle. La note de synthèse a en effet pour but de simuler une situation professionnelle et elle s'inscrit donc dans le cadre d'une préparation à la vie professionnelle puisqu'elle permet de tester les qualités qui sont attendues dans les différents emplois que les candidats sont appelés à occuper : le respect de la commande que peut adresser un supérieur hiérarchique, la capacité à dégager les enjeux et les idées-clés du dossier en un minimum de temps et l'objectivité de l'analyse des documents. Mais les candidats aux concours d'entrée dans les grandes écoles de commerce et de gestion ne sont pas du tout dans cette perspective. Contrairement aux élèves des STS, ils poursuivent un cursus d'études supérieures longues ; ils n'ont pas du tout vocation à entrer dans la vie active à la sortie de la classe préparatoire.
- 4- Enfin, quand il s'agit de faire une note de synthèse de documents, il convient de travailler chaque document comme un élément d'un puzzle. Il ne faut rien ajouter et ne pas faire de commentaires ni de réflexions ou appréciations personnelles : conformément à cela, le document qui donne la définition de l'épreuve aux concours d'entrée dans les grandes écoles précise bien que « le devoir devra s'appuyer exclusivement sur les documents, sans aucun apport personnel ; il ne devra pas comporter d'opinion personnelle du candidat ». Si donc la compréhension des documents est certes nécessaire, il ne semble pas pour autant indispensable d'avoir des connaissances bien approfondies sur le thème considéré. Cette épreuve révèle davantage la maîtrise d'un savoir faire que d'un savoir académique ; davantage des qualités de niveau opérationnel que de niveau conceptuel. La technique même de l'épreuve va alors nécessiter un apprentissage spécifique (les livres donnant des recommandations pour rédiger une « bonne note de synthèse » sont légion), et donc une préparation aussi lourde qu'artificielle : elle ne permettra pas de tester efficacement les connaissances que les cours d'économie ont pourtant pour objet de dispenser.
- 5- L'épreuve de note de synthèse est la seule épreuve d'économie pour la banque d'épreuves ESC, supervisée par ESC-Troyes. Et la banque d'épreuves supervisée par l'ESSEC prévoit deux parties pour l'épreuve d'économie : la note de synthèse y a un poids de 60%, les 40% restant correspondent à « une question de réflexion argumentée ». Même avec ces deux parties, le temps laissé aux candidats est de 2h30 seulement, ce qui constitue une erreur **évidente** d'appréciation. À propos de la deuxième partie, on peut se demander ce qu'aurait pu être une question de réflexion « non argumentée »...
- 6- Il est utile de rappeler ici certains des objectifs des enseignements d'économie en STG, dont la CPGE-ECT est un débouché naturel : « contribuer à l'éducation citoyenne de l'élève par le développement de l'autonomie intellectuelle, du sens des responsabilités et de la capacité à exprimer ses choix et à en apprécier les effets. Parallèlement, l'enseignement de l'économie en classe de première et terminale contribue à préparer les élèves à la poursuite d'études supérieures. À ce titre, il participe pleinement au développement de capacités de raisonnement et de réflexion, propices à l'abstraction et à l'analyse économique, ainsi qu'à l'acquisition de méthodes de travail autonome ». Contrairement à la dissertation, l'épreuve de note de synthèse ne permet pas d'évaluer la maîtrise des connaissances ni l'esprit critique des candidats, et elle ne

permet pas d'évaluer aussi efficacement leurs capacités d'analyse et de synthèse, pour ne parler que des qualités de fond. Le but d'une évaluation en économie est d'apprécier l'aptitude des candidats à montrer de manière cohérente et structurée Ce Qui Fait Débat (CQFD) à propos du thème proposé, en convoquant les différentes théories existantes selon une problématique judicieusement choisie pour que l'analyse ne soit ni partielle ni partielle : il n'y a que la dissertation qui permette vraiment cela.

7- On pourrait rétorquer que la dissertation constitue une « exception française » de plus et que cet exercice formel n'est pas employé ailleurs. En réalité, la pratique très répandue du « working paper » est très proche de celle de la dissertation, non seulement, bien évidemment, sur le plan du fond en matière d'exigence scientifique, mais également sur celui de la forme puisque l'argumentation doit y être conduite de manière organisée. De plus, les étudiants anglais eux-mêmes évalués par des « papers », des « essays » et des « dissertations ». La dissertation présente un avantage considérable par rapport à la note de synthèse de documents : elle demande de la part de son concepteur deux qualités intellectuelles fondamentales, la liberté et la responsabilité ; ce sont celles de celui qui s'autorise à penser : l'auteur.

- Nouvelle rénovation du BTS Commerce international (BTS-CI) qui devient, après celle de 1997, le BTS « Commerce international à référentiel commun européen ». C'est en réalité plus qu'une simple rénovation. Le nouvel intitulé le prouve. D'autres BTS suivront la même voie.

- Octobre 2007 : le baccalauréat technologique SMS (Sciences médico-sociales) devient le baccalauréat technologique ST2S (Sciences et technologies de la santé et du social).

- Décembre 2007 : un décret inscrit les écoles de la deuxième chance (E2C) dans le code de l'éducation et crée un label pour les écoles qui se conforment à un cahier des charges, avec des avantages financiers. Déjà en mars, les E2C avaient été inscrites dans la loi sur la prévention de la délinquance.

- 15 janvier 2008 : Création du BTS Assistant de manager (BTS AM). Ce BTS naît de la fusion entre les BTS Assistant de direction et Assistant secrétaire trilingue.

- Mars 2008 : Publication d'une étude du CEREQ (sur la valeur du diplôme), qui montre, comme des études déjà mentionnées ici, que les services de l'orientation professionnelle aux demandeurs d'emploi souffrent d'une image plutôt négative auprès des individus. L'enquête révèle un jugement critique sur l'aide à l'orientation assurée par les services publics de l'emploi : un manque de lisibilité des services, des contacts réels inexistant, une incapacité à jouer un rôle d'intermédiation. Les individus se sentent donc démunis face au marché du travail et aux nouveaux problèmes que pose la gestion de leur emploi et de leur carrière.

Le constat est le même dans le sondage fait en avril par le CSA pour l'UNAPEL : 97% des parents d'élèves font des choix d'études, d'orientation et d'avenir professionnel de leurs enfants un sujet important de préoccupation pour eux et leur famille, mais 67% des parents interrogés pensent que l'école n'apprend aujourd'hui pas suffisamment aux jeunes à faire des choix d'orientation tout au long de leur scolarité. Et 40% pensent que l'orientation est le plus souvent une orientation subie.

- 9 avril 2008 : Lancement du système européen de crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels (ECVET). C'est l'aboutissement d'un projet qui date de fin 2002 (voir à cette date).

« L'ECVET est un système européen d'accumulation, de capitalisation et de transfert d'unités conçu pour l'enseignement et la formation professionnels en Europe. Il permet d'attester et d'enregistrer les acquis des apprentissages effectués par une personne dans différents contextes, que ce soit à l'étranger ou à travers un parcours d'apprentissage formel, informel ou non formel. Les acquis d'apprentissage peuvent être transférés vers le contexte d'origine de la personne

concernée en vue de leur accumulation et de l'obtention d'une certification. La diversité des systèmes nationaux définissant les niveaux de certification ne favorise pas la mobilité transnationale des apprenants. Un tel dispositif permettrait de remédier à cette situation en facilitant la mobilité des apprenants à travers toute l'Europe. Les États membres sont libres d'adopter la présente recommandation et de participer à la mise en œuvre de ce système. Ils sont appelés, à titre volontaire, à appliquer progressivement des mesures en vue d'utiliser l'ECVET à partir de 2012. (...) L'ECVET fait partie d'un ensemble d'initiatives européennes en faveur de la mobilité des apprenants au sein de l'Union européenne (UE) telles que EUROPASS, EURES ou la charte européenne de qualité pour la mobilité. L'ECVET ne remplacera pas le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) mais l'appuiera en facilitant la mobilité dans le domaine de l'enseignement et de la formation professionnels. Mis en place en 1989, l'ECTS a favorisé la transparence et la reconnaissance des périodes d'études effectuées à l'étranger. L'objectif d'ECVET est de faciliter le transfert de crédits d'apprentissage d'un système de certification à un autre. Il diffère du cadre européen des certifications établissant un cadre de référence commun. L'ECVET doit conduire à la compatibilité des systèmes et non à leur harmonisation, en assurant une interface entre les dispositions existantes au niveau national pour l'accumulation et le transfert d'unités capitalisables. L'ECVET ne concerne pas la reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles, dont la directive correspondante impose des obligations qui lient les États membres. » (<http://europa.eu/>).

L'ECVET comporte essentiellement trois termes-clés :

« . Certification : résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une institution compétente établit qu'une personne possède les acquis d'apprentissage correspondant à une donnée.

. Unité d'acquis d'apprentissage : élément d'une certification comprenant un ensemble cohérent de savoirs, d'aptitudes et de compétences, et pouvant faire l'objet d'une évaluation et d'une validation. Ce concept autorise des parcours individuels flexibles de formation au cours desquels les apprenants peuvent accumuler au fil du temps, dans différents pays et dans le cadre de types d'apprentissage différents, les unités requises pour obtenir une certification.

. Point de crédit ou point ECVET : représentation numérique du poids global des acquis d'apprentissage constituant une certification, et du poids relatif de chacune des unités par rapport à la certification. Les points de crédit sont affectés aux certifications et aux unités d'acquis d'apprentissage en tant que source nécessaire et complémentaire d'information. Ils sont établis sur la base de conventions européennes communes et, rendant ainsi plus aisée la lecture des résultats des apprentissages, ils facilitent le transfert et la capitalisation des compétences acquises par l'apprenant ».

- Avril 2008 : la circulaire de préparation de la rentrée 2008 (BO n°15 du 10 avril 2008) met l'accent sur certains points :

. « le service public de l'orientation s'inscrit sans des objectifs de politique publique clairement affirmée : tout jeune doit atteindre au moins une certification de niveau V, 80% le niveau du baccalauréat et 50% obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. (...) 5% des meilleurs élèves de chaque lycée pourront rejoindre, s'ils le souhaitent, une classe préparatoire, un grand établissement ou une université technologique. La prochaine Présidence française de l'UE, au second semestre 2008, a retenu la question de l'orientation comme axe stratégique dans le domaine de l'éducation.

. Au collège, l'orientation de chacun se prépare dorénavant par le parcours de découverte des métiers et des formations, à partir de la classe de 5^{ème}, qui sera expérimenté à la rentrée de 2008 dans les collèges volontaires, avant d'être généralisé en 2009.

. Une meilleure connaissance de l'entreprise est nécessaire pour donner tout son sens à l'orientation des élèves et surtout pour favoriser leur insertion professionnelle. Les chargés de mission école-entreprise devront, en concertation avec les services académiques et les corps d'inspection, animer et coordonner les actions de partenariat entre l'école et les milieux professionnels, ainsi qu'évaluer, mutualiser et valoriser ces actions.

. Un nouveau dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA) sera mis en place. Complémentaire aux dispositifs en alternance offerts en collège aux élèves de 4^{ème} âgés d'au moins 14 ans, il permettra à des élèves de collège de découvrir un ou plusieurs métiers par une formation en alternance (...).

. Au lycée général et technologique, le programme annuel ou pluriannuel d'information sur l'orientation comportera un volet relatif à l'orientation active vers l'enseignement supérieur. (...)

. L'accès au baccalauréat professionnel en 3 ans constitue une mesure essentielle de valorisation de l'enseignement professionnel. (...) Pour la rentrée 2008, l'accroissement sera obtenu par transformation, en cursus trois ans, de cursus en quatre ans (cycle BEP-Bac pro) et de cursus en deux ans (BEP) ».

- 2^{ème} semestre 2008 : Le ministre de l'éducation nationale Xavier Darcos lance une **réforme des lycées**.

En réalité, il y a deux réformes des lycées : celle, lancée en été et dont on parle, à savoir la réforme des lycées généraux et technologiques, et qui avortera en fin d'année comme cela est dit plus loin, et la réforme de la voie professionnelle, dont on parle beaucoup moins mais qui avance plus normalement et qui va transformer substantiellement les lycées professionnels.

• *La réforme des lycées généraux et technologiques.*

Le 21 octobre, le ministre fait un point d'étape :

« Dès la rentrée 2009, une nouvelle organisation du temps scolaire et l'introduction d'enseignements variés s'appliqueront à la classe de seconde. L'année scolaire sera articulée en deux semestres et l'organisation des cours se fera par modules. Les élèves seront mieux accompagnés, le temps d'enseignement et le temps de travail personnel seront plus équilibrés pour une meilleure préparation aux études supérieures. La réforme se poursuivra en classes de première et de terminale jusqu'en 2011.

Objectifs de la réforme du lycée : la réforme du lycée répond à des besoins qui évoluent en franchissant une nouvelle étape : celle de la personnalisation des études. Les objectifs de cette réforme sont multiples : mieux préparer au baccalauréat et lutter contre l'échec scolaire au lycée, mieux orienter vers l'enseignement supérieur et redéfinir la place du lycéen (accompagnement, équilibre entre temps d'enseignement et temps de travail personnel).

2009 : nouvelle organisation de la classe de seconde.

La réforme a été engagée depuis juin dernier. Un accord résumant les objectifs et les principes directeurs de cette réforme a été signé entre le ministre et les organisations représentatives d'enseignants, de chefs d'établissement et de lycéens.

Classe de seconde : organisation du temps scolaire. La nouvelle seconde s'organise en deux semestres de 18 semaines avec quatre rendez-vous annuels : deux conseils de mi-semestre qui permettent aux enseignants de faire avec les élèves un point sur leurs difficultés ; deux conseils de fin de semestre où la question de l'orientation est abordée. Une période de bilan et d'orientation est organisée sur une semaine entre le premier et le second semestres.

Classe de seconde : organisation des enseignements

La nouvelle organisation des enseignements concilie l'approfondissement et la découverte.

Elle comporte trois ensembles :

- enseignements généraux de tronc commun (21 heures hebdomadaires) : français, mathématiques, histoire-géographie, sciences expérimentales, deux langues vivantes, éducation physique et sportive,

- enseignements complémentaires sous forme de modules (6 heures hebdomadaires) pour explorer et approfondir des matières :

- humanités (littérature française, langues et cultures de l'Antiquité, langues vivantes étrangères ou régionales, arts et histoire des arts),

- sciences (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la terre, informatique et société numérique),

- sciences de la société (sciences économiques et sociales, initiation aux sciences de gestion, histoire et géographie),
- technologies (initiation aux sciences de l'ingénieur et de la production, initiation aux sciences médico-sociales, techniques d'atelier et de laboratoire, design, initiation aux techniques de l'hôtellerie et de la restauration, activités physiques et sportives),
- accompagnement personnalisé (3 heures hebdomadaires) : soutien scolaire personnalisé, aide méthodologique, conseil d'orientation, travail interdisciplinaire, travail d'expertise...

Cette organisation propose des enseignements variés et un droit au changement. Si un élève fait un choix d'enseignement et réalise ensuite que ce choix ne correspond pas à ses attentes, il peut se réorienter lors du premier semestre. Cette souplesse permet une meilleure orientation en classe de première et une diminution du nombre de redoublements en seconde (15 % à l'heure actuelle) ».

Étant donné la structure imaginée pour la classe de seconde, on comprend d'une part qu'au niveau des classes de première et de terminale les séries vont s'effacer, qu'il n'y aura même plus de distinction franche à faire entre les séries générales et les séries technologiques et que plus de liberté est laissée aux élèves pour définir leur parcours scolaire ; et d'autre part que cette réforme des cursus appelle à terme celle du baccalauréat.

Comme souvent, cette réforme soulève de nombreuses inquiétudes ; notamment chez les professeurs de SES qui, par leurs manifestations et les pressions qu'ils exercent sur les autorités ministérielles par les différents canaux d'influence dont ils disposent, et à la faveur de la crise économique ambiante, parviennent à faire admettre que leur discipline fasse partie du tronc commun obligatoire et non plus des enseignements complémentaires. Les lycéens s'engagent quant à eux dans de nombreuses manifestations qui préoccupent d'autant plus les responsables gouvernementaux que d'importants mouvements de jeunes se déroulent violemment en Grèce au même moment : le 15 décembre, veille du jour où il devait faire une conférence de presse pour préciser le contenu de la réforme, X. Darcos annonce le report d'un an de sa mise en place au niveau de la classe de seconde prévue pour la rentrée 2009. Mais les lycéens ne désarment pas pour autant puisqu'ils demandent l'abandon de la réforme et pas seulement son simple report. Courant décembre, X. Darcos retire son projet et Richard Descoings, directeur de l'IEP de Paris (« Sciences Po »), est nommé le 12 janvier 2009 à la tête d'une mission de concertation pour la réforme des lycées. Laquelle redémarre donc à zéro.

Même si ce projet de réforme du lycée comporte plusieurs aspects discutables (c'est-à-dire à soumettre à la discussion avec l'ensemble des parties prenantes), il est indéniable qu'il comporte aussi de nombreux points positifs. On en relèvera ici deux seulement : d'abord et d'un point de vue général, l'effacement de la notion de filière, et ensuite, pour ce qui concerne les « enseignements tertiaires », l'affichage d'une option « initiation aux sciences de gestion », ce qui constitue une grande avancée non seulement parce que c'est une reconnaissance au niveau du second degré d'un corpus disciplinaire qui a pris une très grande importance au niveau de l'enseignement supérieur et de la recherche mais aussi parce que nos enseignements n'ont ainsi plus l'étiquette étroite et dépassée d'enseignements « technologiques ». Personnellement, j'estime que ce projet de réforme va tout à fait dans le sens des propositions que je porte depuis longtemps et plus particulièrement de celle que j'avais faite il y a presque dix ans (voir plus loin, dans le paragraphe consacré à la « place paradoxale de l'enseignement technique »). Nous partageons le même sentiment que F. Dubet quand il exprime son point de vue pour le « Café pédagogique »

(www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2009/ReformeLycee_FDubet.aspx) : « Même si cette réforme n'était pas parfaite, son rejet ne porte guère d'espoirs. Le refus des réformes alliant, aujourd'hui comme hier, les sentiments d'inquiétude profonde de la jeunesse, le conservatisme à courte vue des corporations enseignantes et le radicalisme idéologique de ceux qui ne veulent rien changer aujourd'hui pour tout changer après demain, ne laisse rien espérer de bien positif pour l'école. (...) Il y a quelque chose de tragique dans cette histoire, c'est de voir un système,

bien plus que tel ou tel de ses acteurs, travailler obstinément à son propre affaiblissement ».

Nous sommes également d'accord avec Ph. Meirieu quand il écrit ceci à X. Darcos (www.meirieu.com/) : « Je partage assez largement l'analyse que vous avez faite pour engager cette réforme ainsi que les principes que vous avez énoncés : faire de la classe de seconde un moment de découverte et d'exploration des possibles, donner une culture commune solide à tous et favoriser un choix réfléchi en matière d'orientation, améliorer le suivi des élèves, les former au travail personnel et en équipe, à la recherche documentaire, à la démarche expérimentale... Tout cela est, en effet, tout à fait indispensable. Mais vous avez mené les travaux préparatoires de cette réforme au pas de charge, sans véritable explication ni concertation. Au passage, vous avez cédé aux conservatismes en laissant ouverte la possibilité de constitution d'« options lourdes » et de filières déguisées en seconde. Vous avez brouillé les cartes et laissé se construire l'alliance de ceux qui pensaient que vous n'alliez pas assez loin et de ceux qui pensaient que vous alliez trop loin... Puis, au bout du compte, vous avez été obligé de faire marche arrière et, soudainement acquis aux vertus de la démocratie participative, vous annoncez maintenant la tenue de véritables “ États généraux lycéens “ ! ».

- *La réforme de la voie professionnelle.*

Cette réforme concerne la définition des diplômes CAP, BEP, Bac Pro et vise à encadrer les certifications de l'ensemble des diplômes professionnels de niveau V et IV. Cette rénovation de la voie professionnelle répond selon le Ministre à un triple souci : « permettre à chaque élève d'atteindre le plus haut niveau de qualification possible, mieux répondre aux besoins du monde économique mais également changer le regard de nos concitoyens sur l'enseignement professionnel. (...) Pourquoi donc avoir voulu développer les baccalauréats professionnels en trois ans au point de vouloir en faire le cursus de référence ?

Ce choix procède d'abord d'une conviction profonde : le baccalauréat professionnel est un véritable baccalauréat. Pour lui conférer la même dignité qu'au bac général et au bac technologique, il fallait donc qu'il soit préparé dans les mêmes conditions que ces derniers, c'est-à-dire en trois ans. D'ailleurs, preuve est faite que les baccalauréats professionnels en trois ans contribuent à renforcer l'attractivité de la voie professionnelle, puisqu'en cette rentrée 2008 elle a attiré près de 20% d'élèves en plus. » (Intervention de X. Darcos à l'occasion des Assises organisées par l'AFDET le 12/11/2008 sur la formation professionnelle et le bac pro en 3 ans).

Fin 2008, la voie professionnelle se caractérise de la manière suivante :

- Les trois diplômes, le Cap, le BEP et le Bac professionnel se préparent à la fois par la voie scolaire (le lycée professionnel-LP) et par la voie de l'apprentissage (le centre de formation d'apprentis-CFA).

- Le CAP.

C'est un diplôme spécialisé qui se prépare en 2 ans après la classe de 3^{ème}. Il destine en principe les élèves à la vie active pour des tâches bien précises (10% seulement des titulaires du CAP poursuivent leurs études). De nombreux CAP se préparent essentiellement par la voie de l'apprentissage. Au-delà des 209 spécialités, il est habituel de distinguer parmi les différents CAP ceux qui sont très sélectifs parce que très demandés comme la prothèse dentaire, l'esthétique, les arts appliqués, l'ébénisterie, ..., ceux qui correspondent à de nombreux métiers de l'artisanat, c'est-à-dire à des métiers exigeant un très important savoir-faire, et ceux qui jouent de fait un rôle de remédiation auprès des élèves en panne d'orientation. Étant donné le public d'élèves qui préparent un CAP, les méthodes pédagogiques jouent un rôle déterminant, et, sur ce plan, l'alternance est une nécessité, d'où l'importance de la voie de l'apprentissage et de la durée prévue pour les stages : de 12 à 16 semaines.

Après une période de désaffection, les préparations aux CAP connaissent une remontée de leurs effectifs depuis la fin des années 1990. Deux raisons expliquent cette évolution peu attendue.

D'abord, de nombreux métiers ont encore besoin de ce type de qualification. Ensuite, comme le BEP est de plus en plus un tremplin pour le Bac professionnel, les CAP s'adressent aux élèves qui n'ont pas la possibilité de prendre le parcours « BEP-Bac pro ». De ce point de vue, le CAP joue un rôle important pour permettre à de nombreux jeunes de ne pas sortir du système éducatif sans aucune qualification.

- Le BEP.

C'est un diplôme moins spécialisé que le CAP (il y a 60 spécialités) : il donne donc une qualification plus large. Il se prépare -essentiellement par la voie scolaire, et avec 3 à 8 semaines en entreprise- en 2 ans après la classe de 3^{ème} en seconde professionnelle puis terminale BEP. 41% des élèves sortant de terminale BEP choisissent de préparer un Bac professionnel.

Au départ, les BEP ont fondé leur important développement à partir des années 1980 sur deux facteurs : d'abord la suppression des CAP en 3 ans, ensuite la nécessité d'un degré de maîtrise plus élevé qu'en CAP comme c'est le cas en tertiaire grâce aux enseignements généraux qui y sont plus importants -la moitié du temps scolaire- et également dans les domaines professionnels à fort contenu technique, laissant aux CAP les domaines à fort contenu en savoir-faire (bâtiment, mécanique, artisanat).

Aujourd'hui, l'existence du baccalauréat professionnel remet en cause le positionnement du BEP tout comme, d'ailleurs, celui du baccalauréat technologique. En effet, le BEP est « coincé » entre le CAP et le bac pro tout comme le bac techno l'est entre le bac pro et le bac général. On se pose aujourd'hui à propos du BEP la même question que celle que l'on se posait il y a quelques années à propos du bac techno : quelle doit être la finalité première du diplôme ? La finalité d'insertion professionnelle ou la finalité de la poursuite d'études ? On peut imaginer la disparition des BEP avec la généralisation de la préparation du bac pro en 3 ans, pendant que la « réforme Darcos » des lycées met en œuvre l'effacement du bac technologique. B. Bouyx, Directeur adjoint de l'ONISEP, défend un positionnement des BEP différent : les BEP seraient structurés autour des centres d'intérêt des élèves et non plus sur des spécialités professionnelles, avec comme objectif principal de préparer à une poursuite d'études tout en repoussant l'orientation de la fin de la classe de 3^{ème} à la fin de la terminale BEP pour des élèves qui bien souvent « se cherchent ».

- Le baccalauréat professionnel.

Les bacheliers professionnels représentent 20% du total des bacheliers.

Le baccalauréat professionnel se prépare en deux ans dans un lycée professionnel, dans un centre de formation d'apprentis (C.F.A.) ou par la voie de la formation professionnelle continue, après un certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.) ou un brevet d'études professionnelles (B.E.P.). De plus en plus de bacs pro se préparent en 3 ans directement après la 3^{ème}. Dans ce cas, les élèves se présentent aux épreuves du B.E.P. ou du C.A.P. en cours de cursus et des passerelles sont possibles à la fin de chaque année de bac pro vers le C.A.P.

À la rentrée 2009, l'accès au bac pro en 3 ans, après la classe de 3^{ème}, sera généralisé. Cette formation en trois ans (seconde, première et terminale professionnelle) doit donc progressivement se substituer à la formation en quatre ans (deux ans de B.E.P. suivis de deux ans de bac pro). Cette réforme comporte la création de classes de secondes professionnelles correspondant aux principaux champs professionnels.

Le bac pro comporte 96 spécialités et l'insertion professionnelle immédiate est l'objectif prioritaire. Mais les statistiques montrent que le taux de poursuite d'études est non négligeable, en particulier en direction des STS (en moyenne, plus de 12% des élèves entrant en STS sont des bacheliers professionnels, et les STS représentent pour eux les 2/3 de leurs poursuites d'études, avec un taux moyen de réussite de 50%, contre un peu moins de 69% pour les bacheliers technologiques et de 79% pour les bacheliers généraux).

La préparation au bac pro est l'occasion de deux innovations pédagogiques importantes. D'une part la période de formation en entreprise, d'une durée de 12 à 24 semaines ; et cette dénomination insiste sur le fait qu'il s'agit bien plus que d'un simple stage. D'autre part le

contrôle en cours de formation (CCF) qui bouleverse les habitudes en matière d'évaluation. D'ailleurs, la loi sur l'école de 2005 voulait introduire le CCF dans les autres baccalauréats mais cette disposition a dû être retirée à cause des fortes oppositions qu'elle a suscitées. Ce n'est pas le lieu d'ouvrir ici complètement le débat sur le CCF. Contentons nous de la réflexion suivante. Il est vrai d'un côté, que des effets pervers peuvent accompagner la mise en œuvre du CCF mais aussi, d'un autre côté, que le CCF peut paraître nécessaire pour évaluer certains types de compétences, notamment pratiques, et qu'il peut avoir pour vertu de faire évoluer les pratiques pédagogiques, notamment en développant l'évaluation formative.

- Jun 2008 : Circulaire pour introduire à titre expérimental dans 200 lycées (LEGT) « un dispositif de réussite scolaire au lycée » : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/24/MENB0800501C.htm>

« Le dispositif inclura notamment les composantes suivantes : - l'aide au travail scolaire ; - l'entraînement aux épreuves des examens ; - l'élaboration et l'approfondissement du projet d'orientation ; - la préparation à la poursuite d'études supérieures. La participation des lycéens au dispositif de réussite scolaire, possible dès leur entrée au lycée et sur l'ensemble de leur scolarité, est volontaire. Ce dispositif doit être proposé prioritairement : - aux élèves rencontrant des difficultés ou susceptibles d'en rencontrer durant leur scolarité au lycée ; - aux élèves souhaitant disposer d'un appui personnalisé pour réaliser un parcours d'excellence. (...) Le dispositif de réussite scolaire au lycée s'organisera selon deux modalités : - un accompagnement des lycéens tout au long de l'année scolaire ; - des sessions de stages d'une semaine durant les vacances de Toussaint, d'hiver et de printemps. »

Cette expérimentation doit donner des pistes pour la mise en place de l'accompagnement personnalisé au lycée.

- Juillet 2008 : Mise en place d'un « Parcours de découverte des métiers et des formations » (PDMF) pour « permettre à chaque élève d'identifier le lien entre son travail scolaire du moment et l'itinéraire de formation qu'il construit, ouvrir son horizon personnel au-delà des seules représentations des métiers et des formations rencontrées dans la famille ou le quartier, étayer son ambition individuelle par une familiarité acquise avec le système de formation, construire des connaissances et des attitudes actives pour préparer ses choix, à l'occasion des périodes de transition - scolaires mais aussi professionnelles pour tout le long de la vie - de sorte de les fonder sur des bases aussi solides que possible, telles sont les ambitions du parcours de découverte des métiers et des formations mis en place, pour tous les élèves, dès la classe de cinquième. Ce parcours de découverte des métiers et des formations concerne tous les élèves, des collèges mais aussi des lycées. (...) Mis en place dès la rentrée 2008 dans les établissements volontaires, ce parcours sera généralisé à la rentrée 2009. Il s'agit pour chaque élève tout au long de ce cursus dans l'établissement scolaire : - d'appréhender des métiers différents à tous les niveaux de qualification, relevant de plusieurs champs professionnels, en dehors de tout préjugé sexué ; - de découvrir les différentes fonctions des entreprises et des administrations ; - de connaître l'ensemble des voies de formations que lui offre le système éducatif. »

- Rentrée 2008 : création à titre expérimental d'une classe préparatoire économique et commerciale pour les élèves de la voie professionnelle. Cette classe est ouverte au lycée René-Cassin à Strasbourg. Une deuxième expérimentation sera développée à la rentrée 2011 à Marseille, au lycée Jean-Perrin.

- Le 21 novembre 2008, résolution du Conseil de l'UE pour « mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie.

- En décembre 2008, dépôt sur le bureau de l'Assemblée nationale du rapport d'information établi à la demande du gouvernement par Madame Françoise Guégot sur la formation tout au long de la vie, dans lequel elle propose de créer pour les COP et pour les enseignants « des obligations de stage en entreprise tout au long de leur carrière, de façon à assurer aux enseignants une meilleure connaissance de l'emploi et du monde du travail, de l'entreprise et des différents milieux professionnels » ; avec le souci principal d'améliorer l'orientation des élèves. La députée propose aussi l'entrée des professionnels dans le monde éducatif en tant que conférenciers et/ou « référents entreprise ». (<http://www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/rap-info/i1298.pdf>). On ne peut que partager ce souci et donc souscrire à cette proposition qui rappelle le projet de stage en entreprise

des enseignants du ministre Beulac.

- 7 janvier 2009 : accord entre les partenaires sociaux sur la formation professionnelle.

Les partenaires sociaux parviennent à cet accord à l'issue d'un véritable marathon de 25 heures, décidés qu'ils sont à garder la main mise sur la formation professionnelle alors que le gouvernement les menace de légiférer.

Alors qu'il était prévu d'améliorer la lisibilité des différents dispositifs existants, le nouvel accord est très complexe. On comprend malgré tout qu'il est décidé de privilégier les salariés les moins qualifiés, car actuellement, seulement 10% d'entre eux accèdent à la formation et, pour simplifier, on pourrait dire que les salariés qui profitent le plus de la formation professionnelle sont ceux qui en ont relativement le moins besoin. Pour ces salariés pas ou très peu qualifiés et pour les chômeurs, c'est-à-dire potentiellement pour 500 000 salariés non ou très peu qualifiés de plus par an et pour 200 000 chômeurs de plus par an) un fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) est créé avec environ 900 millions d'euros obtenus par redistribution, donc en réalité à moyens constants. Par ailleurs, un nouveau dispositif est lancé, celui de préparation opérationnelle à l'emploi (PAE) pour permettre aux chômeurs qui répondent à une offre déposée au Pôle Emploi (issu de la fusion de l'ANPE et de l'UNEDIC le 1^{er} janvier) de recevoir une formation (de 400 heures au maximum) pour acquérir le socle de compétences nécessaires pour occuper le poste proposé. Les partenaires sociaux se sont également mis d'accord sur les actions de formation d'entreprise en distinguant deux sortes. D'une part les actions d'adaptation et liées à l'évolution ou au maintien dans l'emploi dans l'entreprise, qui doivent être assurées sur le temps de travail, et d'autre part les actions liées au développement des compétences, qui peuvent être faites hors temps de travail.

La principale question que pose la formation professionnelle est celle de son efficacité : comme le montrent plusieurs rapports, y compris de la Cour des Comptes, des sommes considérables (6 milliards d'euros, soit l'équivalent du budget du RMI) sont mobilisées mais primo la « productivité » des actions de formation est loin d'être avérée, secundo il n'y a pas de vrai marché de la formation professionnelle et tertio une proportion significative de ces sommes semble détournée de l'objectif affiché. Il y a une exception française en matière de formation professionnelle. Dans aucun autre pays, la formation professionnelle voit son financement ainsi confié dans sa totalité aux partenaires sociaux : il n'y a en effet qu'en France où des organismes gérés par les partenaires sociaux (les organismes paritaires collecteurs agréés –OPCA) perçoivent des cotisations obligatoires pour financer la formation professionnelle, sans réel contrôle. Beaucoup d'experts considèrent comme indispensable une transformation de la structure du système français de la formation professionnelle, en réduisant le rôle qu'y jouent les partenaires sociaux.

- Janvier 2009 : pour répondre aux critiques adressées à la réforme du lycée envisagée par le ministre X. Darcos, pour «repartir à zéro» et «rétablir un climat de confiance», le Président de la République demande à R. Descoings, directeur de « Sciences-Po Paris », de lui remettre un rapport sur la réforme des lycées après avoir réalisé une consultation des différentes parties prenantes (76 départements ont été visités, 80 tables rondes ont eu lieu et 7000 personnes ont été rencontrées).

- Avril 2009 : pour tenir compte des nouveaux programmes pour la série STG entrés en application à la rentrée 2005, publication de nouveaux programmes pour les STS du secteur tertiaire en économie, droit et management, qui était devenue à ce niveau là aussi une discipline d'enseignement à part entière depuis un arrêté d'avril 2008 (<https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/progmanagementbtstertiaire.pdf>), même si au niveau des épreuves d'examen on aura une épreuve intitulée globalement « Économie-droit et management des entreprises » : https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/programme_economie_droit_tertiaire_def_epr_euve.pdf

Ces nouveaux programmes sont organisés en thèmes.

Notons qu'en management le nouveau programme prend la suite de celui mis en place pour les STS quelque temps auparavant. Il s'inscrit aussi dans la même logique que l'enseignement de management en STG mais alors que celui-ci concerne les divers types d'organisations avec pour objectif la formation générale, il est centré sur les entreprises avec pour objectif l'insertion professionnelle.

- 27 mai 2009 : rapport du député Benoist Apparu sur la réforme du lycée. Ce rapport n'envisage pas de réforme profonde de la structure des études en lycée : la distinction entre les filières générales et les filières technologiques est maintenue. Cependant, ce rapport, comme beaucoup d'autres avant lui, fait des propositions sur l'orientation, comme la numéro 27 : « réserver 50 % des places en institut universitaire de technologie aux bacheliers technologiques et permettre à ceux-ci de suivre, en début de première année, un sas méthodologique d'un mois pour les mettre en capacité d'affronter la concurrence exercée par les bacheliers généraux ».

- 2 juin 2009 : R. Descoings remet à N. Sarkozy son rapport pour donner des « préconisations sur la réforme du lycée ».

Ce rapport fixe 5 priorités : redéfinir le rôle du lycée, accompagner l'orientation des élèves, rééquilibrer les voies et les séries, rénover les enseignements et s'interroger sur les modes d'évaluations, repenser les emplois du temps et les missions de l'enseignant.

En ce qui concerne le rééquilibrage des voies et des séries, le rapport soulève deux questions (voir la page Internet <http://blog.lyceepourtous.fr/synthese-de-la-mission/>) : « la prédominance de la série S, dans l'esprit du temps ou à rebours de l'idéal républicain ? » et « la distinction entre voie générale et voie technologique, source de progrès démocratique ou arme de reproduction sociale ? ».

Sur cette seconde question, l'analyse et la préconisation sont les suivantes :

« Plus d'un lycéen sur quatre poursuit ses études dans la filière technologique. Pour autant, être orienté en « techno » en fin de 2nde est considéré par beaucoup comme un signal négatif envoyé aux lycéens et aux familles par les professeurs.

Partant de ce constat, les différents acteurs du monde de l'Éducation nationale ont des positions très partagées, et pour tout dire contradictoires, sur ce qu'il convient de faire pour y remédier.

Pour les uns, la voie technologique est absolument nécessaire pour se « débarrasser » d'élèves qui n'ont rien à faire dans le bon vieux lycée classique d'antan, auquel la « massification a déjà porté tant de coups ». Et pour cette raison il faut la maintenir. Pour ceux-là effectivement, la voie technologique est une voie d'éviction, nécessaire et assumée comme telle.

Pour d'autres, le maintien d'une voie technologique spécifique, nettement différenciée de la voie générale, est au contraire la condition sine qua non pour continuer de démocratiser l'accès réussi au Bac, et même pour ne pas prendre le risque d'un retour en arrière. Effectivement, la voie technologique est celle qui a permis, avec le lycée professionnel, d'augmenter très significativement la proportion d'une classe d'âge qui réussit le Bac. La proportion de Bacheliers « généraux » stagne depuis plus d'une décennie. Les méthodes pédagogiques employées par les professeurs de cette voie font plus appel au raisonnement inductif et à l'expérimentation que dans la voie générale où sont privilégiés le raisonnement hypothético-déductif et l'abstraction. Pour ces professeurs, ce choix pédagogique convient bien à des élèves qui seraient beaucoup moins à l'aise, et donc en difficulté, dans la voie générale.

Pour d'autres enfin, le maintien de la distinction entre voie générale et voie technologique est la source directe de l'inégalité sociale instituée par le lycée entre les lycéens, inégalité dans les têtes mais surtout inégalité qui se traduit ensuite dans les possibilités d'études post-bac et dans l'accès aux différents segments du marché du travail, niveaux de responsabilité et niveaux de salaire. L'aboutissement logique de la longue marche vers la démocratisation du lycée passerait alors par une véritable intégration de tous les lycéens dans un véritable lycée général, conduisant à un Bac unifié, où ne seraient plus distingués, et donc triés, les Bac « techno » et les Bacs généraux.

Le choix entre les deux options (maintenir une voie technologique spécifique ou non) est affaire

de conviction, de rapport de force et de pari ».

À propos de ce pari, le rapport précise : « La voie technologique dans sa composante tertiaire a été récemment rénovée ; elle donne de bons résultats avec des élèves qu'elles mènent au succès, quand bien même il s'agit de réorientation non désirée en fin de 2^{de}, souvent après un redoublement. Fait-on le pari qu'une simple intégration dans le système « voie générale » en maintenant les méthodes pédagogiques, le système d'évaluation des élèves et le poids des représentations sociales qui lui est propre, donnera de meilleurs résultats que la situation actuelle ? ».

Partant du principe qu'il est difficile de réformer significativement les voies générales comme il le faudrait, le rapport préconise de « maintenir une voie technologique distincte de la voie générale au sein des lycées d'enseignement général et technologique ».

Cette position prise par R. Descoings donne raison à ceux qui critiquent son rapport en regrettant son manque d'ambition et le caractère trop timide de ses préconisations. Cette position rejoint certes celle que défend depuis plusieurs années l'APCEG. Mais le lecteur aura compris que l'auteur de ces lignes appartient personnellement, et cela depuis de nombreuses années, à la troisième catégorie visée par le rapport Descoings et qu'il est désireux que l'on ose affronter le défi dont il est question. Notons d'ailleurs que nous soutenons le troisième point de vue non seulement pour la question de l'inégalité sociale qu'évoque le rapport mais aussi parce que la marche vers le « lycée général unique » nous semble être une nécessité pour augmenter les flux en direction des filières de l'enseignement supérieur long et que l'exigence de compétitivité de notre économie dans le cadre de la mondialisation actuelle impose cet allongement de la durée des études supérieures.

- 23 juin 2009 : suite aux élections européennes, un remaniement ministériel place Luc Chatel au Ministère de l'Éducation nationale, en remplacement de X. Darcos. Autant dire que le projet de réforme du lycée de ce dernier est définitivement abandonné.

- L'UNAF (Union nationale des associations familiales) a réalisé une étude qualitative, réalisée entre avril et juillet 2009, pour mieux comprendre le vécu des parcours d'orientation des jeunes de 17/18 ans. Ont été interrogés des élèves et apprentis, en fin de cycle soit en Terminale générale, technologique ou professionnelle, soit en fin de CAP ou de BEP pour retracer leur parcours d'orientation. Parmi les constats, on en relèvera quelques uns : « Le premier point à souligner est que ces jeunes, à quelques exceptions près, et certains malgré un parcours relativement chaotique, se déclarent tous plutôt heureux de leur situation actuelle et relativement optimistes concernant leur avenir. (...) Ils perçoivent leur orientation réellement comme un parcours, souvent avec de multiples « rebondissements », des « crises » et parfois le sentiment d'un « trop tard ». Lors de ce parcours, la présence importante auprès d'eux, selon eux comme pour les parents rencontrés, est celle de leurs parents. Ce sont eux qui réellement font figure d'accompagnateurs (...) Parallèlement, selon les jeunes et les parents rencontrés, l'Éducation nationale ne joue pas le rôle attendu pour l'aide à l'orientation, sauf à quelques exceptions près et dans certaines filières. Le collège comme le lycée (général) est perçu comme étant là pour évaluer la capacité du jeune à suivre tel ou tel parcours et non pour accompagner dans le choix d'orientation. Les conseillers d'orientation psychologues jouent un rôle certain, mais là encore leur perception est mitigée. Plus grave, concernant la perception de l'Éducation nationale par ces jeunes et leurs parents : leur sentiment est que le collège ou le lycée (général) agissent parfois « à côté » du choix du jeune, lui proposant une filière professionnelle ou une série générale ou technologique sans rapport avec sa demande, cette proposition n'étant pas argumentée ».

- Juillet 2009 : arrêté fixant de nouvelles modalités d'attribution du diplôme national du brevet.

- Rentrée 2009 : généralisation de la rénovation de la voie professionnelle mise en expérimentation à la rentrée 2008, dans le but de mieux atteindre les objectifs assignés depuis longtemps aux lycées professionnels : réduire les sorties du système éducatif sans qualification et

élever les niveaux de qualification pour que 80% d'une classe d'âge atteigne le niveau IV, alors qu'il n'y en a pour l'instant qu'un peu plus de 65%.
<http://www.education.gouv.fr/cid23850/mene0900147c.html> et
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Diplomes_professionnels/47/7/textes_renov_voie_pro_121477.pdf. Voir aussi l'article de Brigitte Doriath dans « Économie et management » n° 137 d'octobre 2010.

- 13 octobre 2009 : le Président de la République précise le cadrage pour la réforme du lycée d'enseignement général.

Publication dans le numéro spécial du BO du 15 octobre d'une note de service sur la rénovation de la voie professionnelle : <http://www.education.gouv.fr/cid49279/mene0922333n.html>.

- Novembre 2009 : conformément au cadrage précisé par N. Sarkozy en octobre et à partir du rapport Descoings, le nouveau ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel lance l'opération « **Vers un nouveau lycée en 2010** ». On devrait d'ailleurs préciser « vers un nouveau lycée d'enseignement général » dans la mesure où le projet de réforme ne concerne que les séries d'enseignement général, même s'il annonce la refonte des séries STI et STL, celle de la série STG ayant été réalisée il y a encore peu de temps. Néanmoins, ce projet de réforme commence par la restructuration de la classe de seconde, ce qui est déterminant pour l'orientation entre les voies générales et technologiques.

Sa conférence de presse du 19 comporte deux parties.

Dans la première, il fait un exposé des motifs et dégage les principaux objectifs de « sa » réforme, sous 3 rubriques :

- 1) mieux orienter (une orientation plus progressive, une orientation plus ouverte, une orientation plus juste),
- 2) mieux accompagner chaque lycéen (pour tous un accompagnement personnalisé, dans un cadre réaffirmé, avec plus d'initiatives et de responsabilités),
- 3) mieux s'adapter à son époque (un lycée qui favorise l'apprentissage des langues étrangères, un lycée qui favorise l'accès à la culture, un lycée qui favorise la responsabilisation des lycéens).

Dans la seconde partie de sa conférence de presse, le ministre présente le contenu de son projet de réforme avec la nouvelle organisation des nouvelles classes de seconde, de première et de terminale.

La classe de seconde compte 28h30 d'enseignements obligatoires et 3h d'option. Les enseignements obligatoires se composent de 3 types : ceux de tronc commun (23h30), deux enseignements dits d'exploration (2 fois 1h30) et 2h d'accompagnement personnalisé (soutien individualisé et perfectionnement des méthodes de travail). Ces deux dernières composantes constituent deux importantes originalités de la « réforme Chatel ». En ce qui concerne les deux enseignements d'exploration, l'élève doit en choisir un parmi les deux types d'enseignements d'économie proposés, « Sciences économiques et sociales » et « Économie appliquée et gestion », et il doit choisir l'autre enseignement d'exploration entre l'autre enseignement d'économie et l'un des huit enseignements proposés dans une liste, tels que Sciences médico-sociales, Biotechnologies, Sciences de l'ingénieur, Littérature et monde contemporain, ... Au travers de leurs intitulés, on ne peut pas se tromper sur la spécialité des enseignants qui seront chargés d'enseigner les deux types d'économie que distingue le projet de réforme.

- 24 novembre 2009 : loi sur l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie, qui institue un « droit à l'information et à l'orientation ».

« Le service public de l'orientation tout au long de la vie (SPO) est organisé pour garantir à toute personne l'accès à une information gratuite, complète et objective sur les métiers, les formations, les certifications, les débouchés et les niveaux de rémunération, ainsi que l'accès à des services de conseil et d'accompagnement en orientation de qualité et organisés en réseaux ». Le délégué à l'information et à l'orientation, placé auprès du Premier ministre, est chargé :

« 1° De proposer les priorités de la politique nationale d'information et d'orientation scolaire et

professionnelle ;

« 2° D'établir des normes de qualité pour l'exercice de la mission de service public d'information et d'orientation ;

« 3° D'évaluer les politiques nationale et régionales d'information et d'orientation scolaire et professionnelle.

« Il apporte son appui à la mise en œuvre et à la coordination des politiques d'information et d'orientation aux niveaux régional et local ».

Le SPO se décline concrètement selon deux modalités : la mise en place d'un service dématérialisé « "Orientation pour tous", composé d'un portail internet www.orientation-pour-tous.fr et d'un service téléphonique, financés par le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels ; et la structuration au niveau territorial des services d'information et de conseil en orientation qui passent entre eux une convention de coopération, laquelle fait l'objet d'une labellisation « orientation pour tous », délivrée par le préfet de région.

Par amendement de la loi du 24 novembre est créée directement auprès du Premier ministre la délégation à l'information et à l'orientation. Celle-ci fait suite à la délégation interministérielle à l'information et à l'orientation créée en 2006. Mais elle disparaîtra en 2014.

- Au même moment, le centre d'orientation (BIOP) de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Ile de France fait paraître un rapport sur l'orientation.

Dès le début de son introduction, on lit :

« De toute évidence, il y a un malaise qui dure dans l'orientation scolaire et professionnelle en France : un malaise institutionnel et politique, un malaise social et culturel, mais aussi un malaise dans le sens donné à l'orientation.

Pour Jean-Marie Quiesse et Danielle Ferré, dans les « Cahiers pédagogiques » de mai 2008, cette crise provient du décalage de plus en plus inadapté entre la façon dont l'orientation française reste implicitement conçue comme un moyen de réguler des flux dans une logique de sélection, et la façon dont les jeunes et leur famille envisagent désormais la liberté et le soutien dont ils ont besoin pour faire leurs choix. Comme le soulignent les deux auteurs, ces tensions entraînent, sur le terrain, un malaise chez beaucoup de nos concitoyens : « malaise pour les élèves sommés tout au long de leur scolarité de « faire des projets », et aux échéances de se contenter de vœux ; malaise pour les familles qui, exclues des décisions, se sentent dépossédées de l'avenir de leurs enfants ; malaise pour les professeurs enjoins d'aider les élèves à construire au quotidien un projet personnel et puis paradoxalement de participer à une décision, parfois très éloignée du projet lentement élaboré. (...) En janvier 2008, la première édition de l'Observatoire Passerelle des différentes ESC (écoles supérieures de commerce), faisait paraître les résultats d'un sondage réalisé auprès de lycéens et d'étudiants pour les questionner à propos de leurs projets scolaires et professionnels. Dans cette édition, on apprend notamment que seulement 41% des lycéens interrogés savent vers quelles études se diriger et ont un projet professionnel précis, tandis que 23% savent vers quelles études se diriger sans pour autant avoir de projet professionnel arrêté, et 13% déclarent avoir un projet professionnel mais sans savoir quelles études suivre. Ce qui signifie que près d'un quart des lycéens n'a aucun projet scolaire ni professionnel. Ce n'est pas beaucoup mieux en ce qui concerne les jeunes dans le supérieur, puisqu'au moment de l'enquête, seulement 57% des étudiants sont sûrs des études qu'ils ont choisies et ont un projet professionnel précis, tandis que 30% d'entre eux sont sûrs des études dans lesquelles ils sont engagés mais n'ont pas pour autant de projet professionnel défini. (...) L'étude du BIOP réalisée en 2007, « Les errances de l'orientation scolaire : un recueil de témoignages pour une vision à construire », avait déjà mis en évidence, à travers une mise en perspective de parcours d'orientation plutôt complexes, voire même erratiques pour certains, les lacunes du système d'orientation français, lequel ne prépare pas assez in fine les jeunes à se projeter, et à faire des choix éclairés et personnels. Cette étude avait également montré que ce manque de préparation a des conséquences particulièrement pénalisantes pour les élèves qui sont confrontés à des situations personnelles ou familiales difficiles venant perturber leur équilibre et leur scolarité. Certains des témoignages recueillis donnaient en effet l'impression que pour construire son orientation mais aussi, dans certains cas, pour faire valoir ses

choix dans le système d'éducation français, il fallait quasiment être un élève sans faille scolaire, personnelle ni même sociale, ou encore sans aucun problème particulier (dyslexie, dépression, problèmes de santé, problèmes familiaux, difficulté à grandir). (...)

Nous pouvons dire qu'au cours du 20^e siècle, parallèlement à la progression de l'individualisme et à l'évolution des besoins économiques, nous sommes passés d'une logique d'extériorité dans laquelle les élèves (et les familles) étaient invités à respecter des choix faits pour eux en fonction de critères relativement extérieurs à leurs désirs propres, à une logique d'intériorité dans laquelle on cherche à développer les capacités internes des élèves à faire des choix de façon autonome et éclairée sur la base de critères tenant compte de leurs goûts et de leurs motivations personnelles ». Le document distingue alors trois périodes dans l'évolution du système d'orientation : 1) de l'entre-deux-guerres à la fin des années 50, une orientation « autoritaire » et des choix d'orientation relativement « imposés », avec « l'orientation professionnelle », dans une « conception idéaliste, mécaniste et adéquationniste des profils et des professions », 2) des années 50 aux années 70, une orientation qui se tourne vers la guidance mais des choix régulés, avec une orientation qui devient « scolaire et professionnelle », certes moins dirigiste mais tout autant diagnostique, et 3) les années 70-90, l'idée de l'éducation à l'orientation et l'évolution vers la notion de choix individuel : l'orientation prend alors délibérément une dimension éducative et repose sur une conception individualiste.

Il n'empêche que, comme le montre l'enquête déjà citée du Céreq publiée en mars 2008, seulement 63% des lycéens sortant d'un lycée professionnel déclarent avoir été orientés selon leurs souhaits alors que ce taux monte à 80% chez les lycéens sortant d'un lycée général et technologique. Notamment, « 22% de ceux qui sont entrés en Lycée professionnel après la 3^e l'ont fait par défaut d'avoir été acceptés en seconde générale et technologique et 21% d'entre eux n'ont pas pu s'inscrire dans la spécialité de leur choix ». Conjointement à cette réalité, les élèves sortant de lycées professionnels sont seulement 53% à estimer avoir reçu une information suffisante pour les aider dans leurs choix : l'orientation reste subie pour beaucoup.

- Décembre 2009 :

- Dans son discours devant le Conseil supérieur de l'Éducation, le ministre Luc Chatel précise le contenu de la réforme, après toute une série de consultations et de contributions entre octobre et novembre.

Les objectifs restent les mêmes que ceux annoncés un mois plus tôt (orientation, accompagnement, adaptation).

Le but principal affiché est le rééquilibrage des voies et séries. Comme souvent et depuis longtemps, le discours du ministre reconnaît que « le lycée d'aujourd'hui est un **lycée trop hiérarchisé** avec une voie technologique subordonnée à la voie générale. Et, à l'intérieur même de la voie générale, la filière S incarne, à elle seule, l'excellence, la voie de tous les possibles, celle que choisissent ceux qui ne veulent pas choisir.

C'est ainsi que nombre de lycéens vont en S alors qu'ils n'ont pas d'appétence particulière pour les sciences. Combien poursuivent réellement un cursus scientifique dont notre société a besoin ? D'autres n'hésitent pas à redoubler leur classe de seconde dans le seul but d'intégrer une première S !

Dans ce contexte, les séries ES et L mais aussi la voie technologique constituent trop souvent un choix second pour beaucoup de familles. Le lycée de demain est **un lycée qui reconnaît l'égalité des filières et des séries**. Parce que les **talents sont multiples, les voies de la réussite doivent l'être aussi**. Toutes les filières peuvent prétendre à l'excellence.

Il ne s'agit pas de remplacer une voie d'excellence par une autre mais de diversifier les voies de la réussite. L'excellence ne se décrète pas. Elle se construit à travers des parcours cohérents qui offrent de vrais débouchés dans le supérieur et préparent à une insertion professionnelle réussie. C'est pourquoi ces parcours doivent être bien identifiés par les lycéens dès la classe de seconde ».

Alors continue de se poser la lancinante question de savoir si cette réforme réussira plus et mieux que toutes les précédentes à atteindre ce but ?

En ce qui concerne l'enseignement de l'économie, le fait de le destiner à tous les lycéens est

considéré comme une nouveauté importante : « **voilà une innovation majeure et attendue par tous les Français**. Parce que la crise mondiale révèle plus que jamais notre besoin de comprendre l'économie. Parce que l'économie concerne la vie quotidienne de chacun, elle ne doit plus rester l'affaire des seuls experts et la réforme du lycée porte la marque de cette ambition ». Deux enseignements d'exploration sont centrés sur l'économie, dont un est obligatoire : « Sciences économiques et sociales » et « Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion », autrement dit, en termes de sigles : SES et PFEG.

• Le Haut Conseil de l'Éducation, saisi en octobre par le Ministre de l'Éducation nationale, remet son rapport sur la révision des programmes d'enseignement. Il dégage 7 principes fondamentaux, dont nous donnons quelques extraits pour les 5 premiers :

1) « Le lycée général et technologique est conçu comme une étape du parcours de formation des élèves : il fait suite au collège et prépare à l'enseignement supérieur. **Une bonne articulation entre les différents maillons du système éducatif est essentielle pour le Haut Conseil**. Cette articulation doit être décrite **par le biais de compétences**, définies selon l'approche européenne comme une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes ». (...)

2) « Pour remédier à la hiérarchisation des voies et des séries (avec la prédominance de la série S dans la voie générale), **les mesures ne doivent pas se limiter au seul lycée, mais devront également concerner l'aval** (filières universitaires, CPGE, STS...) : c'est en effet au niveau des examens à l'université et des concours à l'entrée des grandes écoles que des solutions peuvent être trouvées ». (...)

3) « Le Haut Conseil estime que **l'orientation constitue un point-clé de toute réforme du lycée**. Aujourd'hui, l'orientation se fait trop souvent par défaut : élèves orientés vers la voie technologique parce qu'on ne les estime pas capables d'obtenir un baccalauréat général ; dans la voie générale, élèves orientés vers la série ES, ou à défaut vers la série L, parce qu'ils ne peuvent pas passer en S. Par ailleurs, elle est marquée par une trop grande rigidité : une fois orientés dans une voie ou dans une série, les élèves n'ont pratiquement plus la possibilité d'en changer, si ce n'est au prix d'un redoublement.

Le Haut Conseil de l'Éducation approuve l'objectif de **rendre l'orientation plus progressive en faisant de la seconde une vraie classe de détermination** (...). Le Haut Conseil de l'Éducation approuve également l'objectif de **rendre l'orientation réversible** en offrant aux lycéens la possibilité d'accéder à des dispositifs de passerelles entre voies générale et technologique (...), les passerelles soient **bidirectionnelles** (...). Le Haut Conseil recommande, en outre, de préciser **les passerelles permettant aux élèves de la voie professionnelle d'accéder à la voie technologique** ». (...)

4) « Le Haut Conseil de l'Éducation est favorable aux différents dispositifs permettant une approche plus individualisée de l'enseignement : à ce titre, **l'accompagnement personnalisé** dont pourront bénéficier les élèves depuis la seconde jusqu'à la terminale est le bienvenu en garantissant à chacun un suivi adapté ». (...)

5) « **La hiérarchisation entre les différentes voies et séries constitue aux yeux du Haut Conseil de l'Éducation un des problèmes majeurs auquel le lycée est confronté** ». (...) En **série ES**, le Haut Conseil de l'Éducation approuve la mesure qui dissocie l'économie des sciences sociales et préconise que soient fixés, dans chacune de ces deux disciplines, des objectifs en termes de compétences à acquérir, **ce qui rendra nécessaire la révision des programmes de SES et le remaniement des supports pédagogiques utilisés** ».

- Année 2010 :

En janvier est publié le « **rapport Sarrazin** », du nom du Recteur d'Académie qui a présidé une commission à laquelle la Ministre de l'enseignement supérieur a confié une « mission de coordination d'une réflexion et d'un plan d'action pour dynamiser et moderniser les formations supérieures courtes et tout particulièrement les sections de techniciens supérieurs ».

Retenons quelques éléments importants de ce rapport.

D'abord, en ce qui concerne les données qu'il rassemble :

- Les flux d'entrée dans les filières « courtes » de l'enseignement supérieur représentent des pourcentages importants : 26% d'une génération, 39% des bacheliers et 46% de ceux qui poursuivent des études post baccalauréat. Les effectifs d'élèves qui entrent après le baccalauréat en STS et en IUT représentent un tiers des bacheliers ; leur total est égal aux trois quarts de l'effectif entrant dans les autres formations de l'université

- « Les étudiants d'IUT sont inscrits dans 115 IUT, les étudiants de STS poursuivent leurs études dans 2182 établissements scolaires, (1335 établissements publics et 847 établissements privés). (...) Globalement un tiers des étudiants de STS est dans des établissements privés ».

- Confirmation de la bonne insertion professionnelle des titulaires d'un BTS ou d'un DUT, que ce soit d'après le taux de chômage, le niveau de la rémunération ou le type de contrat de travail.

- Les STS, encore plus nettement que les IUT, remplissent une importante mission de promotion sociale, grâce notamment à l'effet de proximité des établissements et à la possibilité d'internat. Mais, comme le nuance le rapport, « la commission s'est cependant interrogée pour savoir si l'on ne risquait pas de favoriser ainsi une certaine ségrégation des étudiants ».

- Les statistiques révèlent au-delà de ces indications générales de fortes disparités. Non seulement entre les BTS (il y a plus d'une centaine de BTS, compte tenu des options) et les DUT (24 spécialités), mais aussi au sein de chacune de ces deux grandes voies d'enseignement supérieur court.

Entre les BTS et les DUT, il y a en effet de fortes disparités à la fois en termes d'effectifs, de débouchés et d'origines scolaires : les étudiants de BTS viennent surtout des bacs technologiques (47% contre un peu plus de 20% de bacs généraux et près de 13% de bacs professionnels), alors que ceux d'IUT viennent surtout des voies générales (près de 69% contre 30% de bacs technologiques et moins de 2% de bacs professionnels). Il y a aussi une grande différence en ce qui concerne les poursuites d'études : seulement 1 étudiant sur trois titulaire du BTS (tertiaire comme industriel) poursuit ses études contre 4 étudiants sur 5 titulaires d'un DUT.

- Que ce soit pour les BTS ou les DUT, 4 voies de formation y conduisent : la formation initiale sous statut scolaire, la formation initiale sous statut d'apprenti, la formation continue et la validation d'acquis d'expérience (VAE).

- Pour les STS, les formations privées sont en très nette croissance depuis 2006 et cela concerne plus spécialement les spécialités tertiaires. D'ailleurs, les effectifs des STS « industrielles » diminuent régulièrement depuis plusieurs années, mais l'évolution peut être nettement différente selon le domaine, ce qui est vrai aussi dans le tertiaire.

Ensuite, les éléments importants du rapport Sarrazin concernent les préconisations :

- « La création de nouvelles offres de formation ne peut aujourd'hui en STS s'effectuer que par redéploiement de moyens, ce qui a comme conséquence la fermeture ou la remise en cause d'autres structures ».

- « Tout le monde s'accorde à dire que le point fort des formations de STS et d'IUT est la participation des professions dans la définition des contenus de formation, définis par rapport aux compétences requises par la profession, et l'intervention de professionnels dans la formation (...) Il est donc suggéré d'améliorer l'adaptation continue des contenus de formation : en améliorant les méthodes et les moyens des CPC (et CPN), en réservant en STS une part des contenus à l'initiative locale (...) Les contenus de formation professionnelle doivent prendre en compte le fait que dans de nombreuses entreprises, d'une part la fonction de « technicien » au sens propre n'existe plus sans une dimension « relation clients » et d'autre part les personnels doivent avoir la capacité à évoluer au cours de leur carrière. Une suggestion pour le travail des commissions consiste à identifier ce qui devrait rester permanent dans la formation et ce qui serait adaptable plus régulièrement et fréquemment ».

- « Il est souhaitable de maintenir la possibilité d'inscription en STS ou en IUT d'élèves issus des différentes voies, générale, technologique ou professionnelle. Cela maintient une certaine diversité dans les STS et les IUT et, au-delà, dans les entreprises. Cela est aussi en accord avec les souhaits des jeunes qui aspirent à un système de formation qui permette des choix tout au long de leur cursus et leur laisse également des possibilités de réorientation.

La mise en place de dispositifs passerelles entre les différentes formations post-bac au cours de la première année est de nature à compenser les erreurs d'orientation et à réduire le décrochage et le nombre d'échecs. Ces dispositifs sont d'autant plus efficaces qu'ils interviennent tôt.

Une hausse de la demande d'entrée en STS de la part des bacheliers professionnels accompagnera certainement l'arrivée des bacs Pro en 3 ans : la formation secondaire étant moins longue, les familles seront davantage d'accord pour continuer jusqu'à bac+2, et la demande devrait augmenter, avec un premier palier en 2011 puis un second en 2012. Pour être en mesure de répondre à cette demande en évitant les échecs, il faut expérimenter des dispositifs d'accompagnement pour le passage d'élèves de Terminale professionnelle en STS (accompagnement, ascenseur, mise à niveau) ».

- « Une question posée est celle du rapprochement, voire de la fusion des BTS et DUT. Le taux de poursuite d'études après DUT (50% à bac+5 ; 80% au total) et l'accroissement du poids des bacheliers professionnels en STS, qui devrait s'accroître avec la nette augmentation de leur nombre en 2012, ne plaident pas en faveur d'une telle évolution. C'est donc plutôt en termes de différences et de complémentarité que la situation doit être analysée ».

Février 2010 : Circulaire sur l'accompagnement personnalisé en LEGT (<http://www.education.gouv.fr/cid50471/mene1002847c.html>)

Sur ce sujet, on recommande de se reporter à un document établi par le rectorat de Nancy-Metz parce qu'il présente l'avantage de montrer le lien entre ce dispositif et l'orientation : http://www.ac-nancy-metz.fr/liv/sequences_ap/fiches/AP_publication.pdf

L'année 2010 est surtout marquée par la mise en place de la « **réforme Chatel** ».

Pour le professeur d'économie et gestion, cette réforme soulève deux points importants, celui de la définition générale des enseignements d'exploration et celui de la présentation spécifique de l'enseignement des « principes fondamentaux de l'économie et de la gestion ».

• Le définition générale des enseignements d'exploration.

- Le ministère donne une réponse dans un document réalisé précisément dans une optique de communication et d'information à destination de différents partenaires de l'école. Elle est la suivante : « Les enseignements d'exploration nouvellement créés en classe de seconde se substituent désormais aux anciens « enseignements de détermination ». Ils visent des objectifs très différents. Ils constituent une aide à l'orientation et ont vocation à faire découvrir aux élèves de nouveaux domaines intellectuels ainsi que les parcours de formation et les activités professionnelles vers lesquels ils ouvrent. Ils sont d'une durée d'une heure et demie chacun, soit 54 heures annuelles, ce qui permet une mise en pratique souple au sein de chaque établissement en fonction des besoins des élèves et des équipes pédagogiques. Les enseignements d'exploration ne constituent en aucune façon un pré-requis pour accéder à telle ou telle série de première ».

- La présentation des enseignements d'exploration est faite officiellement dans le BO spécial du 24 avril 2010. On lit en particulier :

« Les enseignements d'exploration proposent aux élèves de découvrir des champs disciplinaires ou des domaines intellectuels nouveaux, choisis par goût ou intérêt. Ces enseignements permettent de développer la curiosité des élèves et d'éclairer leur choix d'orientation. Pour cela, les élèves explorent les démarches, les méthodes, les exigences des domaines concernés, à travers des activités, des thématiques ou des questionnements concrets.

Dans le cadre de leur projet d'orientation, les élèves s'informent sur les cursus possibles dans les domaines explorés, au lycée et au-delà dans l'enseignement supérieur, ainsi que sur les activités professionnelles auxquelles ces parcours sont susceptibles de conduire. Ils peuvent ainsi faire des choix, non par défaut ou par méconnaissance, mais libres, avisés, en pleine connaissance de cause.

Les enseignements d'exploration suivis en seconde ne pré-déterminent en rien la poursuite d'étude au

cycle terminal : ils ne constituent pas des pré-requis pour s'engager dans telle ou telle série ou pour choisir tel enseignement spécifique en première. Un élève peut se tromper, s'apercevoir qu'il a fait un mauvais choix ou un choix qui ne répond pas à ses attentes, et bifurquer à temps, au lieu de s'orienter vers une filière qui ne lui correspondrait pas ; la classe de seconde est ainsi véritablement une classe de détermination.

Les enseignements d'exploration impliquent des organisations et des modalités d'enseignement renouvelées, telles que le partenariat et la démarche de projet ; ils font appel à l'initiative et à l'inventivité des équipes enseignantes pour introduire au lycée des innovations pédagogiques fécondes et bénéfiques aux élèves.

Une évaluation est nécessaire pour permettre aux élèves de prendre conscience des compétences acquises et des progrès accomplis dans les domaines explorés. Spécifique à chaque enseignement d'exploration, l'évaluation aide les élèves à affiner leur projet d'orientation de façon éclairée mais ne constitue en aucun cas un critère ou un pré-requis pour accéder à telle ou telle série. L'évaluation des enseignements d'exploration permettra aussi de mettre en valeur l'engagement, l'autonomie et les initiatives des élèves.

- La notion d'enseignement d'exploration est précisée dans un document du 1^{er} juillet proposé par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) à propos des Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion :

« Le terme "exploration" indique la démarche à adopter pour cet enseignement. Explorer signifie **partir à la découverte d'un territoire inconnu** : ici un nouveau champ disciplinaire. Avancer sur ce territoire, permet de le découvrir, de se repérer, voire de le cartographier (comprendre l'enchaînement des concepts fondamentaux, des principaux raisonnements). Lors de la démarche d'exploration, le professeur accompagne les élèves et peut au gré de la découverte, fournir des indices (notions intermédiaires), les aider à se servir d'une boussole (outils d'analyse), leur indiquer qu'ils sont sur une fausse piste **mais ne doit en aucun cas leur montrer le chemin tout tracé** (leur fournir d'emblée les notions). Fournir dès le départ les cartes (notions, concepts) ne permettrait pas à l'élève d'explorer par lui-même.

Ces enseignements contribuent à **développer la curiosité des élèves et à éclairer leur choix d'orientation** de par la connaissance qu'ils acquièrent d'un nouveau champ. Les élèves découvrent les démarches, les méthodes et les exigences des domaines concernés, à travers des activités, des thématiques ou des questionnements concrets. Ces enseignements donneront aux élèves la possibilité de s'informer sur les cursus possibles dans les domaines explorés, au lycée et au-delà dans l'enseignement supérieur, ainsi que sur les activités professionnelles auxquelles ces parcours sont susceptibles de conduire.

La visée didactique d'un enseignement d'exploration est très singulière. Il ne s'agit pas en effet de « jeter les bases » d'un enseignement qui sera approfondi en cycle terminal, comme dans une démarche propédeutique (au sens "préparatoire à..." traditionnelle, mais de faire découvrir la richesse et l'intérêt d'un champ scientifique. Par principe, **les contenus d'un enseignement d'exploration ne sont donc jamais des "pré-requis" pour une poursuite d'études**. Ceci implique l'acceptation du caractère perçu comme parfois parcellaire d'un enseignement. La cohérence disciplinaire recherchée n'est pas de même nature que celle des enseignements académiques traditionnels. La portée illustrative, afin de susciter l'envie chez des élèves en quête de repères, est déterminante pour expliquer le choix des notions à étudier ».

Ce texte, très intéressant, met l'accent non seulement sur l'objectif principal à poursuivre, qui est de permettre aux élèves de mieux s'orienter par la découverte de nouveaux champs disciplinaires, d'effectuer leurs choix en connaissance de cause, mais aussi sur le sens à donner à ces enseignements, ce qui induit nécessairement des modalités pédagogiques à utiliser de préférence.

On peut dresser le tableau suivant :

Aider à se repérer	Concepts fondamentaux, principaux raisonnements
--------------------	---

Fournir des indices	Notions intermédiaires
Utiliser une boussole	Outils d'analyse

- Dans un entretien donné à Hervé Kéradec pour la revue « Économie et management » (n° 170 de juin 2010), Jean-Marie Panazol, Doyen de l'Inspection générale d'économie et gestion, considère que « l'exploration, c'est la découverte de domaines nouveaux, de territoires intellectuels inconnus et attirants. Elle implique une démarche volontaire de l'élève, qui part d'une zone de certitudes, d'un espace connu, pour aller vers l'inconnu avec la volonté d'en comprendre quelques règles. Les enseignements d'exploration proposés aux jeunes sortant du collège, visent à éclairer un choix responsable pour telle ou telle poursuite d'études, scolaire ou universitaire, tel ou tel métier et rendre ainsi l'orientation plus progressive ». Plus loin dans l'entretien, J.-M. Panazol indique que les deux enseignements d'exploration d'économie (SES et PFEG) « s'adressent à des jeunes qui, pour 70% d'entre eux, si l'on en croit les statistiques actuelles d'orientation, ne poursuivront ni en économie ni en gestion. Il est donc important de se soucier de la contribution de ces deux enseignements à la formation générale, à la culture du citoyen (...). Les enseignements d'exploration doivent certes donner envie d'approfondir mais surtout laisser une trace. L'idée de donner à tous les jeunes Français les clés pour comprendre un environnement économique de plus en plus complexe est non seulement intéressante, mais certainement impérative si l'on veut éviter l'apparition d'un nouveau type de fracture sociale ».

→ Ces textes et propos officiels nous conduisent à faire un certain nombre de remarques :

- En sortant du collège, les élèves ont forcément des représentations mentales des phénomènes économiques et des problèmes sociaux. Ces enseignements d'exploration ne les conduisent pas sur des terres qui leur sont complètement inconnues. Plus que de nombreux autres enseignements d'exploration proposés, ceux de SES et de PFEG doivent être conçus dans une optique constructiviste, autrement dit selon un processus de « destruction créatrice ». La vraie découverte à faire est qu'il faut dans ces matières encore plus que dans d'autres « désapprendre » pour apprendre. Mais cette destruction créatrice ne peut et ne doit pas être trop rapide pour ne pas être contre-productif : le changement conceptuel est un processus long et graduel parce qu'il implique de nombreux éléments de connaissance très imbriqués les uns aux autres. Le conflit cognitif qui doit assurer ce changement conceptuel doit donc être accompagné et complété par d'autres types d'intervention pédagogique.
- Il y a une certaine contradiction à souhaiter donner aux 70% des élèves qui ne feront plus d'économie ni de gestion par la suite une culture générale en ces matières pour leur permettre de mieux comprendre l'environnement économique dans lequel ils évoluent, et à demander aux enseignants de ne pas rechercher la même cohérence disciplinaire que dans les enseignements traditionnels, en acceptant notamment un traitement parcellaire du champ à découvrir. L'objectif de donner une formation générale et de participer à la culture du citoyen ne peut être réalisé qu'au prix d'un enseignement rigoureux et exigeant.
- Comme ces concepts, ces notions et ces outils ne doivent pas être donnés d'emblée à l'élève mais progressivement, en fonction de ses besoins et du chemin déjà parcouru, la pédagogie proposée est celle de la démarche inductive, mâtinée de l'étayage cher à Vygotsky et Bruner. Mais on sait que l'inductivisme est un leurre et qu'il ne faut pas nier les limites des méthodes actives.

En 2006, Alain Beitone a écrit sur ce point un article fort intéressant et convaincant : « Pour en finir avec la pédagogie inductive » (<http://www.eloge-des-ses.fr/pages/textes-en-ligne/pedagogie-inductive-ab-2006.pdf>).

Nous reprenons volontiers les quatre raisons qu'il donne pour justifier qu'il faille rompre radicalement avec cette démarche :

- 1) « La pédagogie inductive est un non sens épistémologique », spécialement après les travaux de Hume, Bachelard et Popper.

On peut d'ailleurs ajouter que les travaux en cognition montrent que l'individu organise ses connaissances à l'instar des scientifiques qui développent des systèmes explicatifs et des hypothèses en utilisant donc le modèle hypothético-déductif (Si..., alors...) : il se construit ainsi des représentations mentales de la réalité qui l'aident à la comprendre.

2) « La pédagogie inductive est une source de confusions » parce que c'est une expression qui recouvre de nombreuses pratiques différentes dont le seul vrai point commun est le refus du cours magistral.

3) « La pédagogie inductive relève d'une approche très discutable des difficultés des élèves ». Il est vrai que l'enseignement technique (technologique et professionnel), confronté à un public majoritairement rétif aux méthodes d'enseignement traditionnelles en cours dans les filières générales, a développé depuis très longtemps des méthodes pédagogiques cherchant à améliorer le rapport des élèves au savoir. D'où les noms génériques de pédagogie nouvelle, de méthodes actives et de démarche inductive, et des expressions plus ciblées comme celles de pédagogie par objectifs, de pédagogie de projet. « Pourtant, de nombreux travaux (notamment ceux de Elisabeth Bautier, de Jean-Yves Rochex, de Jean-Pierre Terrail, etc.) confirment que les élèves issus des classes populaires ont tout autant que les autres (et peut-être plus que les autres) besoin d'être confrontés à de véritables enjeux cognitifs. Les apprentissages ne prennent du sens que si les savoirs visés permettent (selon la formule d'Yves Chevallard) de répondre à des « questions ombilicales ». Or, ces questions et les savoirs correspondants sont complexes, ils supposent le recours à l'abstraction, la problématisation, la conceptualisation » (A. Beitone).

On peut ajouter que l'adolescence se reconnaît aussi par de nombreux changements cognitifs qu'il faut valoriser et exploiter : « la formulation de conceptualisations plus abstraites, la mise en œuvre de véritables raisonnements hypothético-déductifs, l'amélioration des argumentations et des déductions, la possibilité de considérer l'actuel (ce qui est précisément constaté) comme un cas particulier parmi bien d'autres envisageables, etc... » (Henri Lehalle). Ces changements s'inscrivent aussi bien dans l'évolution en escalier décrite par la théorie de Piaget que dans celle du darwinisme neuronal qui joue par vagues successives selon les zones du cerveau pour se terminer par le cortex préfrontal au moment de l'adolescence.

4) « La pédagogie inductive, si elle est effectivement mise en œuvre, ne peut pas conduire les élèves à une véritable appropriation des savoirs. (...) On sait aujourd'hui que les élèves n'apprennent pas en juxtaposant des éléments de savoir isolés comme le pensaient les behavioristes et les tenants de la pédagogie par objectifs. (...) Face à un système de représentations (celui des élèves) qui a sa cohérence, on ne peut conduire les élèves à apprendre qu'en leur permettant de s'approprier un autre système, lui aussi cohérent et permettant une meilleure compréhension du monde. Un tel système est nécessairement théorique. Dès lors, la pédagogie inductive, en faisant l'impasse sur les théories, en prétendant accumuler les observations de faits singuliers (études de cas, etc.) prive les élèves des outils conceptuels qui leur permettraient véritablement d'apprendre, car, toujours pour citer Bachelard, « il faut toujours qu'une connaissance ait une valeur d'organisation ou plus exactement de réorganisation » ». On reconnaît là les principes de la pédagogie « constructiviste ».

- Ces enseignements d'exploration font inmanquablement penser aux « itinéraires de découverte » - IDD - mis en place en collège par J. Lang et confirmés par L. Ferry. Mais le rapprochement s'arrête à l'idée de découvrir un nouveau territoire en empruntant le meilleur itinéraire possible. Un aspect des IDD aurait pu cependant être transposé aux enseignements d'exploration : faire bénéficier les élèves décidant de suivre les deux enseignements d'exploration d'économie d'un travail d'équipe entre le professeur de SES et celui d'Économie-gestion.
- Certains auraient peut-être préféré le terme d'investigation à celui d'exploration. Il nous

semble cependant que le choix qui a été fait est judicieux : exploration vient du latin *explorare* qui signifie « explorer en étudiant », « examiner », alors qu'investigation vient du latin *investigare* qui signifie « chercher », « scruter », « suivre à la trace ».

- La présentation spécifique de l'enseignement des « principes fondamentaux de l'économie et de la gestion ».

- D'abord, il est a priori nécessaire de *distinguer le mieux possible les enseignements d'économie « SES » et « PFEG »* :

Le document pré-cité de la DGESCO précise à ce sujet : « Bien que l'objet économique ou social observé puisse être identique (exemples : les entreprises, les prix), **les angles d'approche sont différents et complémentaires**. Dans un cas on ajoute aux sciences économiques la sociologie, dans l'autre les sciences de gestion, pierre angulaire de compréhension des organisations et de leurs relations aux phénomènes économiques. Il y a donc à la fois une cohérence interne, puisque chacun de ces deux enseignements suffit à donner un éclairage et des clés de compréhension, et une cohérence externe puisque l'un peut compléter le regard de l'autre ».

Cette question de la distinction SES/PFEG appelle de notre part deux réflexions :

D'abord, ces lignes ne sont pas très convaincantes : depuis longtemps, nous pensons que ce dualisme de l'enseignement économique dans le secondaire français est anachronique et qu'il est même contre-nature. Les organisations sont un élément moteur de l'économie et l'analyse de leur fonctionnement ne peut pas faire abstraction de la dimension sociale. L'économie et la gestion sont par essence des sciences sociales, de même d'ailleurs que le droit et la sociologie, également indispensables pour compléter la compréhension de la réalité. Autrement dit, même s'il est normal qu'au niveau de la recherche et de l'enseignement supérieur ces disciplines soient autonomes, et ce d'ailleurs depuis assez récemment, cette structuration n'a pas de légitimité au niveau de l'enseignement secondaire. Nous sommes heureux de lire sous la plume de la Présidente de l'APCEG, Sylvie Cordesse-Marot, dans son éditorial du n° 107 de la Revue, que « une seule discipline centrée sur quelques thèmes avec un éclairage pluridisciplinaire d'économie, de gestion et de sociologie aurait permis à tous les élèves de découvrir les grandes branches de ces savoirs ». Comme la présidente de l'APCEG, nous pensons que l'intitulé « Sciences économiques et de gestion » (SEG) aurait été préférable ; et nous partageons le point de vue de la très courte majorité des enseignants d'économie gestion interrogés par cette association pour considérer que les programmes de PFEG ont un contenu « technologique » suffisant et même excessif (Cahiers économie et gestion n° 106) ; ce qui est cohérent avec les résultats d'un précédent questionnaire (Cahiers d'économie gestion n° 104) à l'issue duquel une majorité se dégageait pour une référence explicite aux théories dans les programmes de STG. Nous estimons que cette initiative de généraliser en classe de seconde l'enseignement de l'économie est une innovation certes très importante mais nous regrettons les modalités de sa mise en œuvre : il aurait été bien plus innovant encore, structurellement, scientifiquement et pédagogiquement, de n'en faire qu'un seul enseignement, pluridisciplinaire, pluriparadigmatique et multiréférentiel. Cette réforme est donc une occasion ratée de plus pour réduire autant que possible les orientations précoces des élèves, trop souvent marquées par un tri social qui heurte les principes de justice sociale et d'égalité des chances, et pour faire taire la concurrence contre-productive que se font depuis trop longtemps les disciplines scolaires centrées sur les sciences sociales (économie, droit, gestion, sociologie, histoire économique) et entre les enseignants des spécialités correspondantes.

Ensuite, quand on compare les textes de présentation des deux enseignements d'économie ainsi que leurs programmes, on est frappé par leurs ressemblances. Certes, il est normal qu'ils aient été conçus de manière cohérente, mais les convergences brouillent les pistes et donc les choix d'option que les élèves ont à faire et les décisions en termes de contenus et de méthodes que les enseignants ont à prendre.

Dans un billet de janvier 2010, l'*Institut pour le développement de l'information économique et sociale* (IDIES) fait sur ce point une critique assez radicale, dont il est difficile de contester les arguments.

Nous en citons ci-après quelques extraits.

« On peut d'abord noter que les « déclarations de principes » sont, dans les deux cas, assez « traditionnelles ». D'autres « enseignements d'exploration » sont plus innovants. "Littérature et société" comme "Méthodes et pratiques scientifique" laissent au professeur la liberté de choisir deux ou trois thèmes dans une liste plus large. "Méthodes et pratiques scientifique" énoncent les compétences à construire chez les élèves. "Littérature et société" préconise une démarche de type TPE (réalisation de « productions » par les élèves) et exclut explicitement le cours magistral. Rien de cela dans les deux projets de programmes étudiés ici, mais de grandes similitudes entre eux. Dans les deux cas, les objectifs sont conjointement la formation citoyenne et l'acquisition de savoirs scolaires. On peut néanmoins noter que, quand les PFEG parlent de « capacités d'analyse », les SES, elles, visent les « notions et raisonnements » fondamentaux. Ces programmes sont mis en perspective avec la poursuite d'étude au lycée et après. Les grandes lignes de la démarche pédagogique sont les mêmes : sensibilisation (ou observation), puis analyse (et conceptualisation précise le programme de PFEG), et le souci de la « mise en activité » des élèves est souligné dans les deux cas.

Les deux introductions sont donc pratiquement interchangeables, si ce n'est que le programme de PFEG semble plus attentif aux questions « socialement vives » que celui de SES ».

- Ensuite, il convient de préciser les *objectifs* d'un tel enseignement.

C'est ce que fait le BO spécial d'avril :

« L'enseignement d'exploration de « principes fondamentaux de l'économie et de la gestion » vise à apporter aux élèves des repères notionnels et des outils d'analyse leur permettant de développer une réflexion structurée sur quelques grandes questions d'ordre économique ou de gestion. Il permet de mettre en évidence le rôle spécifique de collectifs humains particuliers que constituent les organisations et notamment l'entreprise dans l'activité économique.

Il a principalement pour objectif de permettre à l'élève de développer des capacités d'analyse de l'organisation économique et sociale, dans une perspective de formation d'un citoyen libre et responsable, grâce à :

- la compréhension d'un environnement économique et juridique de plus en plus complexe ;
- l'identification des principes de fonctionnement des organisations, et notamment de l'entreprise, et leur contribution au développement.

Il doit permettre en outre à l'élève de se construire des représentations précises en vue du choix rationnel et éclairé de poursuites d'études au lycée et dans l'enseignement supérieur (cycle licence, classes préparatoires, DUT, BTS) dans les domaines des sciences humaines et sociales et principalement de l'économie, du droit ou de la gestion.

Cet enseignement prend la forme de l'exploration de thèmes limités en nombre mais caractéristiques de l'activité économique et de la contribution des organisations à celle-ci ».

Le *programme* comprend 13 thèmes, regroupés en trois rubriques (les acteurs de l'économie, les décisions de l'entreprise, nouveaux enjeux économiques). Cinq sont obligatoires et il faut en traiter au moins huit, de manière équilibrée dans le temps. L'étude de chaque thème doit se faire en trois phases : observation de situations et collecte d'informations, analyse, synthèse pour dégager les « PFEG ».

La formulation du programme soulève plusieurs questions (voir le communiqué de presse de l'APCEG de fin janvier 2010). Parmi ces questions, il y a en particulier celle de savoir si le souci affiché d'exploration n'aurait pas dû aboutir à substituer à la progression choisie, fondée sur un traitement séquentiel -l'économie d'abord et la gestion ensuite- une conception pluridisciplinaire

des thèmes, et sans oublier la dimension juridique ; et aussi celle de l'adaptation des programmes des classes de première et de terminale STG, qui s'avère maintenant nécessaire pour tenir compte de cette réforme de la classe de seconde. La fin de 2010 et le début de 2011 seront vraisemblablement consacrés à cette adaptation.

La ressemblance notée au niveau des « explosés des motifs » se prolonge avec celle des programmes, car comme le montre le billet de l'IDIES de janvier, « en SES comme en PFEG, à l'intérieur de chaque thème, les items sont présentés sous forme de questions, par exemple « Comment les entreprises adaptent-elles leur organisation à leur environnement ? » ou bien « Comment l'entreprise se lance-t-elle sur un nouveau marché ? ». Précisons, car ce n'est pas forcément évident, que la première question figure dans le programme de SES et la seconde dans celui de PFEG. Il y a des questions, mais cela ne signifie pas que soit attendu un traitement problématisé des sujets. Au contraire, si on suit les indications complémentaires il s'agit presque exclusivement de « montrer » (en SES) ou de « présenter » (en PFEG) non de « discuter ». Bref, dans les deux cas, des enseignements assez « dogmatiques ». Toujours à propos des questions, on peut ajouter qu'elles semblent plus explicites – on peut penser aux élèves ou aux parents à qui ces programmes s'adressent aussi – en PFEG qu'en SES. Par exemple « Comment l'entreprise fixe-t-elle le prix d'un produit ? » est plus clair que « Prix qui montent, prix qui baissent, comment expliquer les variations de prix ? » ».

Comme il y a ressemblance à la fois dans l'énoncé des objectifs et dans les programmes, les deux enseignements d'économie sont en définitive davantage substituables que complémentaires. C'est la conclusion à laquelle parvient l'IDIES après une lecture scrupuleuse des deux programmes :

« Les notions communes sont assez rares : production non-marchande, facteurs de production (dans les « notions » en SES, uniquement en « indication complémentaire » en PFEG), consommation (idem), taux d'intérêt, entreprise, demande et coûts. Cela plaiderait pour la complémentarité. Mais il faut souvent la rechercher dans les détails. Par exemple, pour comprendre la notion de « revenu disponible » du programme de SES, il faudrait aller puiser la notion de « redistribution », qui, elle figure dans le programme de PFEG. De la même façon, pour comprendre un peu le fonctionnement des entreprises qui, dans le programme de SES n'ont ni valeur ajoutée, ni profit, qui n'investissent pas et n'innovent pas, qui subissent un « environnement » mais ne semblent pas avoir à tenir compte des structures de marché ou de la concurrence, il faudrait certainement se tourner vers le programme de PFEG où ces notions sont listées. Sauf le terme « profit », décidément tabou, remplacé par « marge », ce qui n'est, il est vrai, pas exactement pareil.

En tous cas, on est loin de la revendication commune des professeurs de SES et d'économie-gestion : des programmes complémentaires qui justifieraient le choix des deux options par les lycéens soucieux d'enrichir leur formation dans le domaine des sciences sociales ».

Bien que les deux programmes soient davantage substituables que complémentaires, le billet de l'IDIES se termine sur un bilan plutôt à l'avantage des PFEG : « Le programme de SES **essuie de nombreuses critiques** : lourdeur, marginalisation des sciences sociales autres que l'économie, incohérences, biais idéologique marqué et abstraction exagérée, et enfin **contenu « sous influence »**. Celui de PFEG n'échappe pas à la lourdeur mais il semble offrir une description plus large de l'économie et propose des thèmes d'étude plus ancrés dans la réalité ».

Bien que l'IDIES juge le programme des PFEG relativement plus attractif que celui de SES, Sylvie Cordesse-Marot regrette à juste titre que des « questions vives » économiques et sociales ne figurent pas dans les thèmes proposés (communiqué de presse de fin janvier). On peut citer les questions liées à la crise financière ou au chômage ; de même que celles liées à la mondialisation, en insistant sur les conséquences de la désintégration verticale des processus de production, au

niveau macroéconomique comme à celui des firmes.

Au-delà de ces critiques et de ces réserves, il faut reconnaître que la « réforme Chatel » peut être une chance à saisir pour les enseignements d'économie et gestion, une triple chance. D'abord, l'inscription de l'option PFEG au même titre que celle de SES comme enseignement économique offert en option obligatoire au choix des élèves de seconde constitue un réel progrès. Ensuite, la présentation de ce nouvel enseignement comme étant un enseignement d'exploration pousse les professeurs qui en sont chargés à imaginer une didactique et une pédagogie innovantes, qui seront productrices d'externalités positives en faveur des classes de STG et de STS. Enfin, la nouvelle structure de la classe de seconde et ces nouveaux enseignements appellent tout naturellement une révision des programmes de la série STG et peut-être même une refonte de la structuration des séries du baccalauréat avec une remise en cause de la dichotomie séries générales-séries technologiques.

Pour conclure sur les enseignements d'exploration, notons l'enseignement de PFEG devait initialement s'appeler « Économie appliquée à la gestion » avant que le Cabinet du ministre ne change la dénomination. Et pour des détails sur le programme des « SES » et des « PFEG », voir respectivement

http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/73/5/sciences_economiques_sociales_143735.pdf et http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/73/7/economie_gestion_143737.pdf, avec un très utile guide pédagogique et didactique à : http://media.eduscol.education.fr/file/PFEG/86/0/LyceesGT_Ressources_2_Exploration_Eco-Gest_148860.pdf

Soulignons aussi que, même s'il est proclamé partout que le choix de tel ou tel enseignement d'exploration n'est déterminant ni pour les vœux d'orientation ni pour la décision qui sera prise à l'issue du dernier conseil de classe, on constate que l'enseignement de « SES » est choisi par environ 80% des élèves et celui de « PFEG » par 20%. Il est donc difficile de prétendre que cet enseignement ne joue aucun rôle de prédétermination et de présélection : cela confirme qu'il y a bien ségrégation sociale par les savoirs, et il est clair que le système des filières joue toujours dans notre système éducatif un rôle important et pernicieux, car comment expliquer que si peu d'élèves choisissent des enseignements de gestion au lycée alors qu'ils vont être des bataillons à vouloir poursuivre des études supérieures de gestion ?

- Mars 2010 : inauguration de l'OPPIO, Observatoire des politiques et des pratiques pour l'innovation en orientation, qui dépend de l'INETOP, donc du CNAM.

- En juin 2010 est créé le bac professionnel « accueil-relation clients et usagers ».

- Depuis le 23 juin 2010, Jean-Robert Pitte occupe le nouveau poste de Délégué à l'information et à l'orientation auprès de Premier ministre, qui est chargé de mettre en place avec les régions et les partenaires sociaux le SPO (service public d'orientation tout au long de la vie).

- En octobre 2010, publication d'un rapport de l'IGEN et de l'IGAEN sur « observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée ».

- En décembre 2010, l'INRP est dissous et ses activités (sauf celles du musée rattachées au CNDP) sont transférées à l'ENS de Lyon au sein d'un organisme appelé Institut français de l'éducation (IFE). La disparition de l'INRP a créé beaucoup d'émoi et suscité de nombreuses critiques.

- 8 avril 2011 : arrêté sur la procédure de préinscription en 1^{ère} année d'une formation postbaccalauréat, avec pour article 1 : « Il est créé à l'Institut national polytechnique de Toulouse (service des concours communs polytechniques) un traitement automatisé de données à caractère personnel, site <http://www.admission-postbac.fr>, dont l'objet est le recueil et le traitement des

vœux des candidats à une admission en première année d'une formation postbaccalauréat, l'impression d'un dossier papier pour certaines filières et le traitement statistique des données ».

- Le 5 mai 2011, publication à la fois de l'arrêté fixant le cahier des charges relatif au label national « orientation pour tous » – pôle information et orientation sur les formations et les métiers » prévu à l'article 6111-1 du code du travail et du décret pour la mise en œuvre du service public de l'orientation tout au long de la vie et du label « orientation pour tous ».

- Circulaire du 24 juin 2011 sur le Conseil d'orientation anticipé et la notion d'orientation active ainsi présentée : « L'orientation active s'inscrit dans un processus continu en totale cohérence avec l'un des trois points clés de la réforme du lycée : « mieux orienter » avec une orientation plus progressive, plus ouverte et plus juste. L'orientation active permet aux lycéens d'accéder à une information générale sur les filières de l'enseignement supérieur mais également à un conseil personnalisé. Elle trouve naturellement sa place dans l'accompagnement personnalisé inscrit dans l'emploi du temps des lycéens par la réforme.

L'orientation active s'articule autour de cinq grandes séquences : l'information, le conseil, la préinscription, l'admission et la réorientation.

Afin de préparer le lycéen à la phase de formulation des vœux dans le portail « Admission post-bac », au second trimestre de la classe de terminale, et de lui ménager le temps nécessaire pour mûrir son projet, plusieurs académies ont expérimenté le conseil d'orientation anticipé dès la classe de 1ère et jusqu'au 1er trimestre de la terminale. Ces expérimentations ont pris appui sur la collaboration des équipes éducatives des lycées et des enseignants-chercheurs des universités, portées par un pilotage académique facilitateur de la démarche.

Le conseil d'orientation anticipé sera généralisé dans toutes les académies, à partir de la rentrée 2011, en classe de 1ère. Tout lycéen qui souhaite poursuivre des études dans l'enseignement supérieur doit pouvoir recevoir une information claire et objective sur l'ensemble de l'offre de formation (BTS, CPGE, licence et DUT) ainsi qu'un conseil personnalisé relatif aux filières qu'il aurait l'intention de choisir et les exigences spécifiques que celles-ci revêtent ».

- Le 23 août 2011, décret modifiant le décret du 20 mars 1991 sur le statut des directeurs de CIO et des conseillers d'orientation-psychologues.

- Rentrée 2011 : la série STI (Sciences et Technologies industrielles), avec 12 spécialités, est remplacée par la série STI2D (Sciences et Technologies de l'industrie et du développement durable) avec 4 spécialités : Innovation technologique et éco-conception, Systèmes d'information et numérique, Énergies et environnement, Architecture et construction.

- Octobre 2011 : la série STG sera remplacée lors des rentrées 2012 et 2013 par la série « **STMG** » (Sciences et technologies du management et de la gestion).

Il n'y aura qu'une classe de première et quatre spécialités en classe terminale : gestion-finances, mercatique (marketing), ressources humaines et communication, systèmes d'information de gestion. On retrouve ainsi la structure qu'avait prise le Bac G en 1983 et qui sera abandonnée dix ans plus tard avec la réintroduction, pour le Bac STT, d'une classe de première avec deux spécialités. Le prédécesseur du Bac STT, le bac STG, créé en 2005, reproduira cette même structure (2 spécialités en 1^{ère} et 4 en terminale), et à cette occasion le management remplacera l'économie d'entreprise.

Pour la nouvelle série **STMG**, on peut lire (<http://eduscol.education.fr/ecogest/enseignements/STMG/presentation-stmg>) :

« Les choix stratégiques pour la série **STMG** s'appuient sur les acquis de **STG** et intègrent de nouvelles orientations :

- une maquette avec une classe de première unique, permettant de renvoyer à la classe de terminale le choix d'orientation parmi quatre spécialités en correspondance avec les

- principaux champs des sciences de gestion (ressources humaines et communication, mercatique, gestion et finance, systèmes d'information de gestion) ;
- des programmes concentrés sur les notions fondamentales et les méthodes propres aux sciences de gestion afin de favoriser des poursuites d'études réussies dans l'enseignement supérieur ;
- l'aménagement de la grille horaire pour offrir une même base d'enseignement général à tous les élèves, y compris en mathématiques et en LVE, renforcer la place du management et intégrer l'horaire d'accompagnement personnalisé ;
- une organisation de la certification qui tient compte de la progressivité des apprentissages (épreuve anticipée de première), valorise la démarche technologique et ses apports pour la poursuite d'études, et qui assure un bon équilibre entre enseignement général et enseignement technologique.

Grâce à son positionnement disciplinaire en Économie et gestion, la série STMG demeure ancrée dans la voie technologique, par son objet d'étude (les organisations), ses références scientifiques (la gestion, le management, l'économie et le droit), technologiques (les systèmes d'information et les TIC) et la démarche de son enseignement (démarche technologique). Cet ancrage tient aussi au profil social dominant de ses élèves et, à ce titre, la série STMG a vocation à contribuer à la démocratisation scolaire, par la diversité des poursuites d'études supérieures auxquelles elle conduit, qu'il s'agisse des formations courtes (BTS, IUT), ou longues (CPGE ECT, DCG, universités) ».

L'objectif principal poursuivi au travers de cette réforme est de retarder quelque peu le processus d'orientation et de *faire de la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, court et long, le seul débouché du baccalauréat STMG*. Cette réforme s'inscrit donc dans une évolution que nous avons cherché à accélérer depuis longtemps, depuis en particulier la création des baccalauréats professionnels dans la mesure où cette création place les baccalauréats technologiques en « sandwich » entre les « bacs pros » et les bacs généraux. *On peut même prédire que lorsque se généralisera la poursuite d'études des bacheliers professionnels sonnera l'extinction progressive des baccalauréats technologiques*. Cette extinction permettra d'affirmer l'intégration pleine et entière des enseignements d'économie-droit-gestion à la formation générale, ce que nous défendons également depuis longtemps. Plus précisément, nous militons pour une recomposition des enseignements des sciences sociales (économie-droit-gestion-démographie-sociologie et histoire économique) en lycée en faisant émerger une nouvelle discipline scolaire. Nous considérons que cela constituerait la cinquième grande révolution de la culture scolaire en France et des curricula du second degré. Rappelons que, en reprenant les grandes étapes de l'histoire longue telle que la résume François Jacquet-Francillon (Dictionnaire de l'Éducation – PUF – 2008), depuis « le décollage scolaire du 17^{ème} siècle », (...) la 1^{ère} révolution ajourne les finalités de la christianisation et évacue de la culture scolaire tout message religieux et spirituel » (...), la seconde révolution (...) est la relégation du latin au profit du français. (...) L'épuisement de la rhétorique est une troisième révolution (...) La 4^{ème} révolution amène la modernité plus directement encore : c'est la montée des sciences dans les curricula ». La 5^{ème} révolution concernerait alors la promotion des sciences sociales dans les contenus d'enseignement et dans le périmètre de la « culture générale » et commune. Comme le remarque l'auteur, « parmi les causes des évolutions en cours, il faut sans doute citer les pressions de l'économie, l'extension du secteur tertiaire et de l'administration et les demandes des familles, convaincues par la perspective d'ascension liée aux « débouchés en question. Ceci explique l'intervention, dans la réflexion et la décision gouvernementales, de technocrates, de gestionnaires et de responsables économiques ». Les curricula sont en effet des construits sociaux : leur dynamique ne dépend pas seulement de facteurs internes liés à la discipline considérée, à l'évolution de son statut scientifique et universitaire et aux problèmes que pose sa transposition didactique mais aussi de facteurs externes, économiques (nouveaux besoins de qualifications), sociaux (évolution de la structure sociale, émergence de nouvelles élites), et politiques (souci de démocratisation, décentralisation, ...) Dans le contexte de la mondialisation, les curricula sont pour les pouvoirs publics un enjeu stratégique. Dans le contexte de la mondialisation, les curricula sont pour les pouvoirs publics un enjeu stratégique. En particulier, les politiques curriculaires sont des facteurs de compétitivité pour

l'économie nationale. Et comme l'écrit l'Inspecteur général Roger-François Gauthier (*Ce que l'école devrait enseigner*, Dunod, 2014), réfléchir à l'organisation des savoirs scolaires et aux contenus enseignés, c'est « une révolution de la politique scolaire ». Car, « les choix qu'effectue une société sur ce qu'enseigne son école ne sont pas anodins. Selon ce que l'école enseigne ou non, la population passée par l'école n'aura ni les mêmes valeurs, ni les mêmes capacités sociales ou économiques, ni la même vision du monde ».

Faisons ici sept remarques.

- 1) Ce projet de recomposition des enseignements en sciences sociales s'appuie sur la même philosophie que celle qui animait ceux qui ont développé au milieu des années 1960 le projet d'une filière d'enseignement général consacrée aux sciences économiques et sociales : comme il est écrit dans le travail collectif mené au tout début des années 1990 sous la direction d'E. Chatel sur l'enseignement des SES, « la démarche de L. Febvre et M. Bloch puis de F. Braudel, de C. Morazé... reposait sur le postulat de l'unité des sciences sociales, du moins à un certain niveau, et la volonté de donner des lieux d'existence aux sciences sociales regroupées : « il faut faire reculer l'esprit de spécialité » (L. Febvre). Il ne s'agissait nullement de construire une théorie unifiée du mouvement de la société mais, tout en reconnaissant l'irréductibilité des diverses disciplines de ce champ, d'œuvrer à leur regroupement. (...) Postulant l'unité des sciences sociales, la fondant sur son objet, l'homme vivant en société, recherchant la convergence des méthodes, cette démarche juge sclérosante l'enfermement des disciplines dans leur spécialité, enrichissante l'ouverture des unes aux autres ». Notre proposition consiste en définitive en une actualisation de ce projet déjà vieux de près d'un demi-siècle. Elle répond aussi au souci qu'expriment des penseurs éminents en sciences sociales comme Edgar Morin qui ne cesse de critiquer l'éparpillement des savoirs et Bernard Lahire qui milite dans son ouvrage « le monde pluriel » (2012) pour l'unité des sciences sociales : « Le sentiment d'éparpillement des travaux des sciences humaines et sociales ne vient toutefois pas seulement de la diversité des manières de construire les objets d'étude. Il est aussi le produit de la très grande division sociale du travail scientifique en disciplines séparées (avec des sciences du « psychisme », des sciences du « langage », des sciences de la « société », etc.) et en secteurs spécialisés au sein de chaque discipline. Une telle hyper-spécialisation scientifique, qui amène des chercheurs différents (de disciplines différentes ou de la même discipline) à étudier séparément chaque domaine de pratiques, chaque secteur de la vie sociale, et à formuler des théories partielles de l'acteur (*homo œconomicus, homo psychanalyticus, homo linguisticus, homo juridicus, homo religiosus, homo aestheticus, homo eroticus, homo sociologicus*, etc.), ne fait qu'accompagner aveuglément le long processus historique de différenciation sociale des activités. Pris dans ce mouvement de différenciation, qui caractérise les sociétés modernes, les savants sont de moins en moins en mesure d'en étudier les effets. (...) Il faut essayer de renouer avec les grandes ambitions scientifiques originelles – celles d'Émile Durkheim ou de Max Weber notamment ».

Dans la conclusion du rapport « Ouvrir les sciences sociales » de la Commission Gulbenkian, présidée par I. Wallerstein (1996), on lit : « tandis que nous avons décrit un modèle général dans les sciences sociales aujourd'hui, les classifications détaillées varient d'un pays à l'autre et souvent d'une institution à l'autre. Plus encore, le degré de flexibilité et de cohésion interne des disciplines n'est pas le même d'une discipline à l'autre et même, au sein d'une discipline, d'un lieu du monde à l'autre ».

On y lit aussi : « Nous ne plaçons certainement pas pour l'abolition de l'idée d'une division du travail au sein de la science sociale, et ceci peut continuer à prendre la forme de disciplines. Les disciplines remplissent une fonction, celle, justement, de discipliner les esprits et de canaliser l'énergie universitaire. Mais il faut aboutir à un certain niveau de consensus sur la validité des lignes de division, si elles doivent fonctionner ».

- 2) Mi-juin 2014, le journal *Le Monde* a fait paraître deux articles, l'un de Pierre-Cyrille Haucœur, président de l'EHESS et Éric Monnet, l'autre d'André Orléan. Dans l'un comme dans

l'autre on critique fermement le manque de pluralisme de l'enseignement économique dans les Universités. Le premier article insiste aussi sur la nécessité de développer des enseignements plus empiriques et de donner de l'importance à la connaissance des processus historiques. Ces articles font écho aux réactions de plus en plus fortes à la fois des étudiants en économie et des enseignants-chercheurs de cette discipline.

3) L'enseignement de l'économie-droit-gestion en France se caractérise en France essentiellement de deux manières : d'une part, il a constitué une « discipline scolaire » autonome et spécifique depuis le tout début, c'est-à-dire depuis la création de l'enseignement primaire supérieur dans les années 1830 et de l'enseignement secondaire spécial dans les années 1850 ; d'autre part, sa dynamique a puisé ses ressorts à la fois dans le souci de répondre à l'évolution des besoins de qualifications de l'économie, avec des méthodes pédagogiques très liées aux pratiques professionnelles, et dans l'évolution du statut universitaire des disciplines juridiques, économiques et de gestion, avec d'abord la prise d'autonomie progressive et successive de l'économie par rapport au droit (« l'économie politique » n'a été longtemps qu'une option des études en droit), puis de la gestion par rapport à l'économie (la gestion a été longtemps une filière au sein des études de sciences économiques). Notons au passage que l'histoire de la « science pédagogique » a suivi le même type de dynamique puisqu'elle s'est progressivement autonomisée du ménage à trois auquel elle participait avec la philosophie et la psychologie.

4) La structure des curricula et l'organisation des savoirs sont l'aboutissement d'une sélection des contenus d'enseignement. Cette sélection dépend tout à la fois des éléments socioculturels extérieurs à l'école et de la politique menée en matière de contenus à enseigner, et des caractéristiques propres à la culture scolaire. Encore faut-il qu'il y ait cohérence d'ensemble, à la fois de manière synchronique (au travers de leur configuration systémique) et de manière diachronique (au travers de leur développement séquentiel). Cette réflexion sur la « forme curriculaire » doit être complétée par celle sur la variabilité curriculaire, entre les systèmes éducatifs de pays différents (avec la distinction entre la tradition encyclopédique à la française, la tradition humaniste à l'anglaise et la tradition dite naturaliste à l'allemande), et au sein d'un même pays entre les différentes filières de son système éducatif.

5) Quand on a affaire à une discipline scolaire « composite » comme l'économie-droit-gestion, il est plus difficile de parler de transposition didactique qu'en mathématiques par exemple.

6) Il est intéressant de connaître la position critique de François Jacquet-Francillon quand il évoque la dés-historisation et la dés-idéalisation de la culture scolaire : « l'ancien système des humanités, de la latinité et de la rhétorique, valorisait dans l'Antiquité un passé - réel ou mythique - qui désignait un moment d'origine et surtout de perfection des œuvres, que les générations adultes étaient habilitées à conserver et à transmettre. (...) Aujourd'hui, alors qu'on s'inquiète beaucoup du « sens des savoirs », la culture scolaire n'a de cesse de s'arrimer au présent, pour ne pas dire à l'actualité, exigeant une pertinence immédiate et coutumière de ses objets. L'enseignement « rénové » dans le sillage des pédagogies nouvelles (nouvelles depuis un bon siècle) montre une préférence pour les thèmes et les questions « vives », et s'efforce de recadrer les exercices scolaires dans des pratiques réelles - plus ou moins aménagées, il est vrai. Cette orientation sous-tend les « itinéraires de découverte » au collège, les « travaux personnels encadrés » au lycée, ou encore, aux différents niveaux les propositions de « l'éducation à ... » - à la citoyenneté, à l'environnement, aux médias, etc. Ceci a pour effet, remarquable, d'assouplir les frontières entre les matières scolaires - d'où l'appel à la « pluridisciplinarité ». (...) La culture scolaire est aussi rendue attentive à l'individualité enfantine bien plus qu'aux ressources collectives de la civilisation. On comprend le succès de l'idéologie « constructiviste » (...) : on veut à toute force que la construction autonome des savoirs ait préséance sur l'inculcation hétéronome de la culture et des valeurs. C'est pourquoi on parle beaucoup de savoirs et peu de culture ».

7) La recomposition de l'enseignement des sciences sociales et l'intégration de l'économie-droit-gestion dans l'enseignement général permettrait non seulement de constituer une discipline scolaire cohérente mais aussi de permettre à l'enseignement d'économie-gestion de ne plus occuper la place inconfortable dans laquelle il se trouve depuis 50 ans et qui participe largement au déficit d'image dont souffre l'enseignement technique. Mais cette recomposition pose en même temps à l'enseignement technique une question existentielle redoutable, surtout pour tous ceux, qui, comme moi, ont constamment défendu sa spécificité et le rôle qu'il a joué et joue encore pour la démocratisation de l'enseignement et le développement économique et social de notre pays : compte tenu de l'évolution du contenu des emplois et de l'évolution de la demande d'éducation, quelles sont aujourd'hui les perspectives d'avenir de l'enseignement technique, et plus spécialement de ses filières technologiques ? Plus fondamentalement encore, l'école ne doit-elle pas en priorité apprendre aux jeunes ce que l'on n'apprend pas ailleurs ?

Il n'empêche que cette réforme « STMG » ne réduit en rien le déficit d'image dont souffre depuis toujours l'enseignement technique en général et l'enseignement technique tertiaire en particulier. De ce point de vue, les changements successifs d'étiquettes sont clairement contreproductifs : après G, on a eu STG, ce « G » commun assurant la continuité, puis on a eu STT, ces « ST » assurant le lien à leur tour, et maintenant c'est STMG où l'on trouve à la fois « ST » et « G ». Mais est ajoutée la lettre « M » pour management, ce qui crée un problème supplémentaire de lisibilité et même d'épistémologie.

En effet, juxtaposer « gestion » et « management » soulève inmanquablement une question de définition, que nous étudions par ailleurs (voir notre document « La Gestion »). Le référentiel de nouvelle série STMG pose que le management est « l'art de diriger une organisation et de prendre les décisions nécessaires à la réalisation de ses objectifs. Il s'agit d'une démarche globale qui repose sur quatre grandes fonctions génériques : fixer des objectifs et contrôler, organiser, animer et diriger. On distingue le management stratégique du management opérationnel en fonction de l'impact de la décision sur le devenir de l'organisation et du niveau hiérarchique de la prise de décision ». On lit aussi : « Appliquées aux organisations dans toute leur diversité, qu'elles soient issues du secteur marchand ou de l'économie sociale et solidaire (entreprise, association, administration), les sciences de gestion visent leur étude mais aussi l'amélioration de leurs performances, de leur efficacité à atteindre leurs objectifs. Elles sont donc des sciences de l'action.

Elles s'intéressent aux comportements et aux actions des acteurs au sein de ces organisations, à la signification des situations et des conduites que l'on peut y observer. En cela, elles appartiennent également aux sciences sociales ». Et plus loin : « l'enseignement des sciences de gestion et l'enseignement du management sont étroitement liés. Toute décision de gestion ne trouve en effet son sens qu'en référence à une pratique managériale bien identifiée, dans un contexte organisationnel qu'il est nécessaire de comprendre. C'est pourquoi les progressions respectives de ces enseignements devront être mises en cohérence, dans le cadre d'une réflexion didactique commune et intégrée ». Ce dernier alinéa prouve que la distinction entre management et gestion ne va pas de soi et que le référentiel donne des sens aux termes de management et de gestion qui sont ceux du langage courant actuel, à savoir que le management concernerait les décisions engageant l'avenir voire la survie de l'organisation alors que la gestion concernerait les décisions de leur vie quotidienne. Dans le numéro 142 de janvier 2012 de la revue « Économie et management », J.-M. Panazol, Inspecteur général, doyen à l'époque du groupe économie et gestion, déclare que « la gestion est, quant à elle, constituée d'un certain nombre de décisions, généralement à portée immédiate prises pour atteindre les objectifs fixés au niveau stratégique et conduisant à une allocation optimale des ressources ». Cette conception est confirmée par le contenu du programme de l'enseignement de management qui, malgré la distinction faite entre management stratégique et management opérationnel, ne vise que la dimension stratégique. Dans cette façon de voir, n'y aurait-il pas alors synonymie entre gestion et management opérationnel ? Qu'en pensent les enseignants-chercheurs en « sciences de gestion » ? Quoi qu'il en soit, le terme de management est aujourd'hui très à la mode parce qu'il semble ennoblir les études de

gestion : les « grandes écoles de commerce et de gestion » se nomment maintenant « écoles de management » et les IAE (instituts d'administration des entreprises) vont s'appeler à partir de mi-2014 « écoles universitaires de management ».

Une autre critique, qui concerne non seulement l'enseignement de « management » mais aussi celui d'économie, peut être faite : il est regrettable que leur contenu ne prévoient aucune référence théorique. On lit même dans le « positionnement » de l'enseignement de l'économie : « l'approche de la discipline sera ancrée sur l'observation et la compréhension des phénomènes réels. Elle sera nécessairement distincte d'une démarche purement académique, fondée sur la maîtrise d'un corpus théorique ».

Sur le plan didactique, la réforme STMG reste attachée à une démarche résumée dans la séquence « observer - analyser - conceptualiser », et qui est considérée comme typiquement « technologique ».

Cela appelle cinq remarques.

- 1) Cette démarche qualifiée de « technologique » est très générale dans les différentes séries de lycée : ainsi, en SES, on demande d'ancrer les apprentissages dans le vécu des élèves, selon les bons préceptes de John Dewey pour qui l'apprentissage se fait dans le passage de l'expérience à la connaissance, ce qui conduit donc l'enseignant à assurer la meilleure transition possible entre l'objet d'étude et l'objet de connaissance pour reprendre la distinction introduite par Elisabeth Chatel. L'engouement actuel pour l'utilisation dans le système éducatif de « jeux sérieux », c'est-à-dire de jeux vidéos qui n'ont pas pour but un pur et simple divertissement, s'explique aussi par le poids qu'ont dans les pratiques pédagogiques actuelles les méthodes dites actives et inductives. Les jeux sérieux, successeurs des jeux d'entreprises que l'on connaît depuis les années 1960, présentent non seulement l'avantage de motiver les élèves grâce à leurs ressorts ludiques mais aussi et surtout celui de privilégier la conception systémique de l'organisation en général et de l'entreprise en particulier. Tout en tenant compte de l'étude menée par l'ESC Chambéry qui montre que les jeux sérieux sont efficaces pour l'acquisition d'un savoir-faire mais pas pour celle d'un savoir ni d'un savoir-être, il est évident que la didactique et la pédagogie doivent s'adapter à la génération des « digital natives », tout en sachant d'ailleurs qu'ils sont souvent seulement des « digital naïves » (voir l'étude de G.-L. Baron et É. Bruillard : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm#Heading120). Et sur l'utilisation des jeux sérieux en STMG, voir les articles qui leur sont consacrés dans le n°145 d'octobre 2012 d'Économie et Management.
- 2) Toute discipline scolaire a un aspect « technologique ». Par exemple, l'enseignement du français nécessite un apprentissage de la technique du langage, de celle de la fiche de lecture, etc... Notons au passage que l'on utilise trop fréquemment le terme « technologie » en lieu et place de celui de « technique » puisque la technologie concerne très précisément les discours et les études scientifiques sur les techniques (logos veut dire « discours sur » et « logique de »).
- 3) Il faut discuter l'idée que la démarche « technologique » est de type scientifique. J.-M. Panazol (« Économie et management » n°144 de juin 2012), reprenant le point de vue d'Éric Godelier, estime que la démarche technologique est celle de la recherche en sciences de gestion. Cela n'est que très partiellement vrai parce qu'il y a des théories, comme celles de l'école institutionnelle, qui sont de type hypothético-déductif. On doit même considérer que les théories des organisations constituent le socle conceptuel du management et des sciences de gestion. De manière plus générale, toutes les approches scientifiques de la connaissance consistent d'une manière ou d'une autre en un continuum va et vient entre représentations théoriques et observations concrètes, entre modèles et enquêtes. Cela rejoint l'idée chère à Ch.-S. Pierce d'une boucle récursive abduction-déduction-induction. Les observations et expériences sont des mises à l'épreuve des théories. C'est ce va et vient continu qui explique le passage éventuel d'un paradigme à l'autre, et finalement le progrès scientifique.
- 4) L'histoire des filières G-STG-STT-STMG montre une nette évolution des méthodes pédagogiques préconisées. Pendant de nombreuses années après la création du baccalauréat technologique G en 1965, l'enseignement de l'économie-droit s'est fait essentiellement de manière expositive, autrement dit essentiellement « magistrale ». Et, peut-être à cause de

l'évolution du public scolaire et du positionnement des filières technologiques dans le second degré, mais aussi, paradoxalement, sous l'influence de la méthode pédagogique préconisée par l'inspection de SES depuis la création du bac B, l'ancêtre du bac ES : « priorité aux démarches inductives, accent mis sur le travail sur document », on assiste à un changement radical de méthodes : l'utilisation de documents et de toute source permettant une étude concrète et pratique devient le passage obligé des cours assurés par les professeurs d'économie-gestion ; et cela au moment même où les professeurs de SES commencent à remettre en cause la primauté de la méthode inductive. À l'heure actuelle, l'économie-gestion n'a toujours pas fait une telle remise en cause.

- 5) La méthode inductive, le recours systématique aux documents, etc., résistent d'autant plus facilement que les NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) leur donnent encore plus de commodités. Les NTIC, et tout particulièrement l'Internet, ont de toute façon pour conséquence directe de modifier le rôle des enseignants - et donc leur formation : en plus de leurs tâches traditionnelles, ils doivent enseigner à trier, organiser, hiérarchiser, établir des liens, vérifier la fiabilité dans la masse des informations disponibles. « Enseigner » peut être compris comme « faire signe » pour désigner les données qu'il est souhaitable de comprendre et d'intégrer.

Cela dit, on ne peut certes pas défendre une démarche « purement académique », mais qui peut défendre aussi l'idée que l'on peut observer et comprendre des phénomènes réels en dehors de toute modélisation théorique ? Or, présenter des concepts et proposer des explications sans se référer explicitement aux théories en présence - et sans mettre celles-ci en débat pour former l'esprit critique - est une forme d'imposture intellectuelle. Par contre, on ne peut qu'approuver le texte officiel quand il indique que les ressources pédagogiques « peuvent être de nature historique, géographique ou managériale pour souligner la globalité des explications des phénomènes économiques et sensibiliser les élèves à la transversalité des approches ». On peut ajouter que cette « préconisation » ne concerne pas seulement l'enseignement de l'économie en STMG mais aussi celui du droit, du management et des sciences de gestion ; qui sont toutes, on doit encore le souligner, des sciences sociales. Et d'un point de vue plus général, on reprend entièrement à notre compte ce que dit le *préambule du programme de SES pour le cycle terminal de la série ES* : « L'accent mis sur l'ambition scientifique des sciences sociales ne doit pas conduire cependant à un point de vue « scientiste ». L'activité scientifique ne consiste pas à construire un ensemble de dogmes ou de vérités définitives, mais à formuler des problèmes susceptibles d'être résolus par le recours au raisonnement théorique et à l'investigation empirique. Pour autant, la posture scientifique conduit à refuser le relativisme : tous les discours ne se valent pas et rien ne serait pire que de donner l'impression aux élèves que « les sciences sociales ne sont qu'une collection d'opinions contradictoires sur le monde, qui, au final, se valent toutes et donc ne permettent de fonder aucun savoir solide » (rapport de la commission présidée par Roger Guesnerie, professeur au Collège de France).

La démarche scientifique conduit, dans de nombreux cas, à une rupture avec le sens commun, à une remise en cause des idées reçues. Même si certaines démarches (notamment en sociologie) accordent une place importante aux discours et à l'expérience des acteurs, il n'en demeure pas moins que le chercheur dispose d'un ensemble de savoirs théoriques et méthodologiques lui permettant une prise de recul par rapport à la connaissance ordinaire du monde social.

Les sciences sociales ont recours, dans des proportions et selon des modalités variables en fonction des disciplines, à deux grands types de démarche : le modèle et l'enquête. Comme le souligne le rapport précité : « toute démarche relevant des sciences sociales s'appuie sur une modélisation ». Les modèles macroéconomiques, les modèles microéconomiques ou les types-idéaux, ne visent pas tant à décrire la réalité qu'à isoler certaines variables déterminantes et à accentuer unilatéralement certains aspects de la réalité afin de formuler des relations causales ou des interprétations heuristiques. L'enquête, quant à elle, repose sur la collecte de données (qualitatives ou quantitatives) à partir de la formulation d'une problématique et de l'identification d'un objet d'étude que l'on s'efforce de mieux comprendre et de mieux expliquer.

Comme les autres disciplines scientifiques, les sciences sociales articulent donc, selon des

modalités variables, théorisation et investigations empiriques. Elles sont aussi caractérisées par une pluralité d'approches théoriques dont il faut montrer la logique interne, la fécondité et les limites, mais qu'il faut éviter d'opposer de façon simpliste ». Ce préambule contient plus loin d'autres réflexions qui doivent faire consensus chez les professeurs de SES et d'économie-droit-gestion : « même si les découpages disciplinaires sont susceptibles d'évolution, même si, au plan de la recherche, les travaux interdisciplinaires se multiplient et se révèlent féconds, il n'en demeure pas moins que les savoirs sont organisés en champs disciplinaires. Il importe donc de permettre aux élèves de prendre connaissance de cette réalité et de ce cadre épistémologique. L'approche disciplinaire a aussi le mérite de former les élèves à une posture parcimonieuse : il n'est pas possible d'embrasser d'emblée la réalité sociale dans sa totalité. On ne peut conduire des investigations scientifiques qu'en se limitant à un certain point de vue, en privilégiant une certaine méthodologie, en centrant son attention sur un objet circonscrit. Toute composante du monde social est susceptible d'être étudiée par diverses disciplines et, par exemple, l'entreprise étudiée par l'économiste n'est pas le même « objet » que l'entreprise du sociologue, du politiste, du psychologue social, etc. Les disciplines sont caractérisées par le point de vue qu'elles adoptent sur le monde, par les problématiques spécifiques qu'elles mobilisent, par les concepts et les méthodologies qu'elles mettent en œuvre, par les connaissances cumulatives qu'elles développent.

Il convient donc de permettre aux élèves de bien comprendre et de maîtriser « les outils conceptuels et analytiques propres à chaque discipline » avant de pouvoir croiser les regards sur un certain nombre d'objets d'étude communs et sans pour autant s'interdire de faire parfois référence à d'autres disciplines ».

En conclusion sur ce point, nous contestons le qualificatif « technologique » donné à la démarche didactico-pédagogique préconisée en STMG. La démarche qui nous semble plus appropriée, surtout dans la perspective d'une poursuite d'études généralisée, est celle fondée sur les qualificatifs : constructiviste, hypothético-déductive et pluriparadigmatique. En effet, il convient certes de partir des représentations des élèves, mais de les utiliser comme des hypothèses à expliciter et à confronter d'abord entre elles (socio-constructivisme) et ensuite et surtout avec les différents modèles académiques en présence qu'il s'agit d'ailleurs de « mettre en débat » ; ce qui justifie tout à la fois les débats en classe pour l'expression orale et les débats sous forme de dissertations pour l'expression écrite.

Au baccalauréat STMG, l'épreuve d'étude de gestion, passée en classe de première et l'épreuve de spécialité passée en terminale sont évaluées en cours d'année. Cela ouvre à nouveau le débat sur le CFF, le contrôle en cours de formation, bien qu'il existe pour les baccalauréats professionnels, les BTS, les DUT et les examens universitaires. On retrouve donc les critiques émises depuis longtemps : risque d'un « diplôme maison », risque de pressions sur les professeurs de la part des élèves et de leurs parents, risque de « bachotage », risque d'une concurrence contre-productive entre les élèves et d'un comportement excessivement individualiste de leur part, risque d'alourdissement de la charge de travail pour les enseignants.

- Juillet 2011 (arrêté du 12) : création de l'option « droit et grands enjeux du monde contemporain » pour la classe de terminale de la série littéraire L : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57524

Le préambule précise les objectifs poursuivis :

« La décision de créer ce nouvel enseignement vise à permettre aux élèves qui choisiront cette spécialité d'élargir leurs perspectives et leurs champs de compétences. Cet enseignement devra avoir une véritable spécificité : il partira du droit positif et de ses effets sur la société. Les grands enjeux du monde contemporain seront abordés non en eux-mêmes, comme certains peuvent l'être dans d'autres matières, mais dans la manière dont ils sont saisis par le droit, lequel peut permettre à la fois d'identifier les problèmes et de percevoir une partie des solutions possibles. Pour autant, il ne saurait s'agir d'offrir aux élèves l'anticipation d'une première année de droit à l'université, ce qui n'est ni possible, ni souhaitable. L'objectif est plus simplement de faire découvrir le droit, le rôle

social qui est le sien - son respect n'est-il pas la seule alternative à la violence ou à la loi du plus fort ? -, ainsi que la méthode, qui se veut rigoureuse, par laquelle il aborde et traite les questions dont il est saisi. C'est dans cet esprit, et afin de faciliter cette découverte, que l'on a pris le parti, par différence avec ce qui se fait le plus souvent à l'université, d'une démarche inductive qui va du particulier au général. Les thèmes retenus couvrent les concepts majeurs du droit et certains des grands enjeux du monde contemporain tels que le droit les aborde. Ces thèmes mettent en scène des situations réelles afin de montrer comment le droit y est présent et avec quels instruments, quels résultats et quelles limites il y répond. Cette démarche exigeante suppose, pour être enseignée, des qualifications juridiques particulières. Dès lors que cette condition sera remplie, ce nouvel enseignement apportera aux élèves qui l'auront choisi une compréhension réaliste des problèmes que traite le droit et, une fois acquis les éléments de connaissances indispensables, leur permettra d'exercer leur esprit critique en portant un jugement éclairé sur les solutions apportées par le droit ». Les enseignants de cette option de 3 heures hebdomadaires, dont l'évaluation au baccalauréat est orale, doivent être diplômés d'un IEP ou avoir au moins la licence de droit (il est à ce sujet déplaisant que soit demandé aux professeurs d'économie-gestion de prouver leur compétence pour assurer cet enseignement alors qu'on la leur reconnaît en STG-STMG et en STS !).

- Octobre 2011, lancement à Paris (CNAM) de la première session des « Journées du management » (<http://eduscol.education.fr/pid26851/journees-du-management.html>), sur le thème « le management, entre art, utopie et pratiques ». Indiquons ici que la deuxième session, en octobre 2012 portera sur « rationalité et irrationalité dans la gestion du risque » et la troisième, en octobre 2013, sur « la prise en compte du temps dans la décision des organisations ». Ces Journées du management font écho aux Journées de l'économie lancées en 2008 à Lyon sous l'égide de la « Fondation pour l'université de Lyon » (<http://www.journeeseconomie.org>).

- Décembre 2011, création du baccalauréat professionnel « gestion-administration ».

- En décembre 2011 est lancé le service dématérialisé « Orientation pour tous tout au long de la vie », pour lequel l'État s'associe aux Régions et aux partenaires sociaux, dans le but de fournir par Internet des réponses sur leur projet professionnel et/ou scolaire.

- Février 2012, proposition de loi visant à rendre obligatoire un stage de 3 mois en entreprise aux professeurs d'économie-gestion et de SES. En ce qui concerne les professeurs d'économie-gestion, cette proposition se justifie moins que pour les collègues de SES dans la mesure où non seulement leurs enseignements les contraignent à suivre régulièrement l'actualité du monde des entreprises et à nouer des relations avec des entreprises locales, mais aussi où de plus en plus d'entre eux sont issus des entreprises. Les stages en entreprises seraient surtout nécessaires pour l'ensemble des professeurs d'enseignement général, spécialement ceux intervenant en collège : le déficit des filières technologiques et professionnelles en serait nettement réduit et l'efficacité de l'orientation des élèves en serait grandement améliorée.

- Mai 2012 : élection de François Hollande à la Présidence de la République. Vincent Peillon est nommé ministre de l'Éducation nationale dans le gouvernement de J.-M. Ayrault.

- Du 14 au 16 Mai 2012, à Shanghai, 3^{ème} Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), sur le thème « Transformer l'EFTP, construire des compétences pour le travail et la vie ». Il est souligné que « dans le contexte actuel de changement mondial, les contours de l'EFTP ont besoin d'être plus clairement définis en relation avec le concept plus large de développement des compétences. Si nous voulons transformer l'EFTP, il est besoin d'un changement de paradigme et d'un changement de mentalité concernant la conceptualisation et la mise en œuvre des systèmes d'éducation et de formation. Le nouveau paradigme de l'EFTP devrait être conçu de telle façon que les systèmes de formation puissent

répondre aux demandes du marché du travail, tout en aidant les citoyens à acquérir les compétences requises pour le travail et pour l'apprentissage tout au long de la vie ».

- Le 28 juin 2012, le Conseil supérieur de l'Éducation rejette le texte ministériel proposant à titre expérimental la fusion des deux enseignements d'exploration économique, SES et PFEG. Sur le projet de programme, voir http://www.apses.org/IMG/pdf/Projet_de_programme_CME.pdf.

Il faut regretter que cette proposition ait été ainsi enterrée : elle ouvrait une voie prometteuse pour lutter contre la hiérarchie des filières, la préorientation des élèves et pour aller vers un enseignement unifié de l'économie en lycée.

- Rentrée 2012, lancement au lycée Fresnel de Bernay de l'option CLAP (Courage-Loyauté-Avenir-Partage) pour les élèves de la série STMG, dont le but est de les préparer efficacement aux études supérieures en BTS, à l'IUT et surtout en classe préparatoire ECT.

- À la mi-octobre 2012, le ministre Vincent Peillon fait part de sa volonté de transférer les CIO aux régions et de placer les directeurs de CIO et les COP sous la double autorité du Recteur et de la Région. La volonté du ministre s'inscrit dans l'esprit de la future loi de décentralisation qui prévoit la création d'un service public régional de l'orientation (SPRO) (voir plus loin la loi du 5 mars 2014) ainsi d'ailleurs que la suppression du Délégué à l'information et à l'orientation (DIO). J.-R. Pitte, qui occupe ce poste depuis sa création en 2010 défend le bilan de son action consacrée à la synergie à développer entre les différents acteurs de l'orientation et regrette un certain gâchis.

- Novembre 2012, publication par le Centre d'analyse stratégique (CAS), dépendant du Premier ministre, d'une note sur « le service public de l'orientation tout au long de la vie ».

Le CAS commence son analyse par un constat qui rejoint ceux faits depuis déjà plusieurs années, comme celui du Céreq en 2007 ou de l'Inspection générale en 2005. « L'orientation relève de l'ensemble des activités qui visent à aider les individus, à tout moment de leur vie, à faire un choix d'éducation, de formation et de profession. En France, l'ensemble des services et des prestations relatifs au champ de l'orientation sont communément rassemblés sous la dénomination de système d'"accueil, information et orientation" (AIO). Ce système est caractérisé par une grande variété de pratiques professionnelles et de dispositifs de politiques publiques, eux-mêmes irrigués par des conceptions spécifiques de l'orientation liées à l'historicité propre à chaque structure engagée dans ce champ. Ce système est ainsi particulièrement segmenté et différencié, qu'il s'agisse du statut des structures, de leur public cible, de leur mode de pilotage ou encore de leur implantation territoriale. Si cette segmentation est à l'origine de savoir-faire professionnels avérés et d'une offre particulièrement variée de prestations, elle pèse néanmoins sur la visibilité et peut-être plus encore sur l'efficacité et la cohérence d'ensemble du système (...) Cette faible visibilité et lisibilité de l'offre de prestations d'orientation est d'autant plus préjudiciable que le processus d'orientation engage des formes variées d'inégalités sociales. On le sait, le parcours d'orientation se construit encore essentiellement dans l'environnement familial, ce qui souligne par là même le poids du capital social dans les parcours individuels. Ce capital social, inégalement réparti, joue encore sur les usages que les individus font des structures d'orientation. (...) Pour ces populations, à l'inégalité d'accès aux prestations d'orientation s'ajoutent, une fois les structures sollicitées, d'autres effets particulièrement discriminants, liés soit aux caractéristiques des individus (des phénomènes d'autolimitation inhérents à une perception des possibles professionnels, elle-même liée en partie au capital social), soit au fonctionnement même des institutions chargées de l'orientation (effets de sélection et/ou d'assignation dans une logique gestionnaire de contrôle des flux). En somme, plus qu'un révélateur d'inégalités sociales, l'orientation peut préfigurer d'autres types d'inégalités, et notamment d'accès à l'emploi et de répartition de types d'emplois occupés ».

Le CAS fait quatre séries de propositions pour améliorer le Service public d'orientation (SPO) :

« 1) Au niveau national, recentrer l'action du Délégué à l'information et à l'orientation (DIO) sur l'accompagnement et l'évaluation des structures labellisées.

- Accompagner les structures labellisées :

- en leur fournissant un référentiel commun sur le premier accueil, des modèles types de conventions et un espace de partage dématérialisé pour les professionnels ;
- en encourageant le développement de formations croisées entre structures labellisées, dont pourrait bénéficier en priorité le personnel d'accueil.

- Évaluer les structures labellisées en collaboration avec le Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV) au sein duquel le DIO pourrait siéger comme membre de droit.

2) Tester des appels à projets financés par le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) autour d'initiatives de professionnalisation du personnel et de coordination de structures labellisées (des formations croisées, des rencontres d'échange de bonnes pratiques, des actions communes de communication, etc.).

3) Assurer une animation régionale du SPO:

- en renforçant le rôle des comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP) dans le pilotage du SPO ;
- en organisant les politiques d'orientation dans le cadre des contrats de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP).

4) Rendre disponibles sur le portail "Orientation pour tous" des informations sur les débouchés des formations et former les professionnels de l'orientation à leur usage ».

- En novembre 2012 également est lancé par le gouvernement le « Pacte pour la croissance, la compétitivité et l'emploi », qui, outre la création du CICE (crédit d'impôt pour la compétitivité et l'emploi), de la BPI (Banque publique d'investissement) et d'un crédit d'impôt recherche, annonce la mise en œuvre d'un nouveau service public de l'orientation.

- Janvier 2013, le CAS, cité à peine plus haut, publie une note sur « quelle organisation pour le soutien scolaire ? ».

- Avril 2013, publication par Jean-Marie Quiesse d'un article sur l'orientation française intitulé « 45 rapports et analyses de la dérégulation ». Le décompte des 45 rapports dont il est question commence en février 2005 seulement !

- Mai 2013, publication par l'APSES d'une lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon, appuyée par des signataires de renom parmi des économistes et sociologues, dans laquelle est demandé la transformation de l'enseignement de SES dispensé en classe de seconde d'enseignement d'exploration qu'il est avec celui de PFEG en enseignement obligatoire de tronc commun, avec une évaluation à la clé. Sylvie Cordesse-Marot, présidente de l'Association des professeurs d'économie et gestion, y répond aussitôt. Nous partageons sans réserve son analyse, ce qui explique que nous reprenons ci-après sa « lettre ouverte » presque dans son intégralité :

« L'APEG s'associe pleinement à la demande de l'APSES d'enseigner l'économie deux heures par semaine en seconde avec les moyens de dédoublement pour tous les lycées parce qu'il est essentiel que la culture économique des Français progresse.

Actuellement, deux approches se partagent l'enseignement de l'économie en seconde : SES (sciences économiques et sociales enseignée par les professeurs de même nom et alliant économie et sociologie) et PFEG (principes fondamentaux d'économie et gestion alliant une approche des organisations dans un cadre économique plus général). Ces enseignements ont un caractère exploratoire ce qui donne une grande liberté aux enseignants et aux élèves pour organiser des travaux de recherche, des visites à l'extérieur des établissements, des rencontres avec des personnalités, etc. D'ailleurs, dans de nombreux lycées, les professeurs de SES et d'économie et gestion travaillent ensemble sereinement et initiant tous les lycéens aux deux approches, ce qui leur donne une vision plus riche en économie et permet une orientation plus éclairée en fin

d'année.

Or, dans une lettre ouverte au Ministre publiée dans Le Monde du 17 mai 2013 et soutenue par près de trente experts, les Présidents de l'APSES demandent que PFEG soit purement et simplement et définitivement rayé de la carte de l'enseignement en seconde de façon à ce que SES ait le monopole de l'enseignement de l'économie dans cette classe. Ils voudraient aussi que cette discipline perde son caractère exploratoire, qu'on y introduise des notes, ce qui lui donnerait un « vrai statut » et éviterait « que les élèves zappent la matière ». Les professeurs de SES seraient ainsi en situation de contrôler davantage la sélection vers leur filière.

L'APEG s'étonne que les présidents d'une association de collègues se permettent de nier le caractère formateur de l'enseignement de PFEG et la qualité du travail qui y est réalisé. Est-il tolérable qu'ils jouent la carte de la mise en concurrence des enseignements et des professeurs en s'appuyant sur la domination numérique au niveau seconde ? Pensent-ils être dans une situation de marché ?

Plus surprenant encore : près de trente personnalités, chercheurs en sciences de l'éducation engagés dans la voie de la démocratisation du système scolaire, sociologues qui mettent en évidence les dérives des sélections sociales dans le système éducatif, économistes, professeurs d'Université, anthropologues, chercheurs du CNRS semblent soutenir cette démarche. L'APEG ne comprend pas comment des experts, engagés par ailleurs sur des positions pour une société moins ségrégative cautionnent la mise à l'index d'une discipline technologique et donc des élèves qui ont choisi cet enseignement et des professeurs d'économie et gestion qui le font vivre. PFEG est tout aussi intéressant que SES : il offre une approche complémentaire et il utilise beaucoup la pédagogie du projet porteuse de sens pour les élèves. Ces personnalités prennent ainsi le risque de dévaloriser une filière qui joue un rôle essentiel dans la démocratisation de l'enseignement en scolarisant plus que les autres des élèves des classes populaires. Comment tolérer et soutenir ainsi la proposition d'évacuer complètement l'économie et gestion des formations générales ?

Pourquoi approuver un texte qui affirme que les jeunes choisissent une matière « par goût » alors que dans leurs propres écrits certains montrent que les lycéens cherchent à optimiser leurs parcours scolaire en allant (parfois contre leur goût justement) vers les orientations les plus générales ? D'ailleurs, pourquoi faudrait-il des notes en SES si les élèves sont tellement enthousiastes pour ces cours ? Les professeurs enseignant en PFEG n'ont pas cette demande ! Alors qui faut-il soutenir ? Celui qui a besoin de mettre les élèves sous la pression des notes et de la menace de l'orientation pour les mettre au travail, se place en concurrence avec une autre discipline en demandant au ministre de l'éliminer ou celui qui travaille en projet, organise ateliers, conférences, visites, et met les lycéens en situation de recherche !

L'APEG affirme que toutes les disciplines ont la même dignité et qu'elles présentent un intérêt équivalent pour les lycéens. L'enseignement technologique est aussi formateur que l'enseignement général. Il faut en finir avec la vision stéréotypée d'une discipline générale (les SES) qui ouvrirait à des vérités critiques et d'une discipline technologique (PFEG ou plus généralement économie gestion) qui fermerait les consciences et dociliserait les esprits.

De plus, il est clair que pour la société que les jeunes n'ont pas assez accès à la découverte des organisations. Or, en seconde PFEG comme en première et terminale STMG, on analyse avec une approche scientifique et un esprit critique les rouages de toutes les organisations : celles de l'économie sociale et solidaire, des associations, des administrations et aussi des firmes privées, petites et grandes. Le management comme les sciences de gestion sont mis en perspective par l'étude de l'économie et du droit qui donnent du recul aux enseignements technologiques. (...) L'APEG refuse de rentrer dans ces pratiques malsaines de compétition entre enseignants. Elle considère que l'initiation à l'économie doit évidemment aborder les questions sociologiques mais aussi apporter des notions de gestion, de management, de droit du travail. En fusionnant PFEG et SES en classe de seconde on montrerait à tous qu'il n'y a pas un enseignement noble de l'économie et un plus vulgaire. (...) Un seul enseignement en économie en seconde, largement interdisciplinaire, ouvrirait la voie à une orientation éclairée en première et plus seulement une orientation par l'échec (...) ». Dans le rapport moral qu'elle fera devant l'Assemblée générale de l'APEG du 6 décembre 2013, Sylvie Cordesse Marot rend compte des réponses que des experts

signataires de la pétition de l'APSES ont fait à sa lettre ouverte : « ils semblent signer un texte sans vraiment en maîtriser les tenants et les aboutissants ».

- Fin juin 2013, création pour une durée de 5 ans d'un Conseil national éducation économie (CNEE) auprès du Ministère de l'éducation nationale. Ce conseil « est chargé d'animer une réflexion prospective sur l'articulation entre le système éducatif et les besoins du monde économique et un dialogue permanent entre leurs représentants sur toute question relative à la relation entre l'éducation, l'économie et l'emploi ». Le CNEE sera installé le 18 octobre.

- 8 Juillet 2013 : **Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.**

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte&categorieLien=id>

- Cette loi, appelée parfois « loi Peillon », complète la notion de socle commun de connaissances et de compétences introduite par la loi Fillon d'avril 2005 par celle de « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (voir plus loin en 2014).

Elle institue aussi non seulement le Conseil supérieur des programmes (CSP), qui ressuscite un peu l'ancien CNP créé en 1989 par la loi Jospin et supprimé en 2005 par la loi Fillon, mais aussi un Conseil national d'évaluation du système scolaire.

- Dans le cadre de cette loi, création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) : http://www.pres-suddefrance.fr/ESPE/2013_ESPE_dpresse.pdf

En 2005, les IUFM - créés en 1990 - ont été intégrés dans les Universités et il y a eu 5 ans plus tard la réforme de la « mastérisation » qui a eu pour effet de supprimer la « formation professionnelle » des futurs enseignants, à la fois didactique et pédagogique. Entre autres objectifs, les ESPE ont pour but d'assurer une formation professionnelle - initiale et continue - à tous les enseignants, y compris aux enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur.

Soulignons que la formation professionnelle des enseignants est globalement moins développée en France qu'ailleurs :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/03/4/DEPP_NI_2014_22_TALIS_2013_formation_professionnelle_enseignants_moins_developpee_France_autres_pays_334034.pdf

« Cette réforme repose sur **une autre conception de la formation des professeurs** :

elle réaffirme qu'**enseigner est un métier qui ne s'improvise** pas mais qui s'apprend, pour permettre l'acquisition coordonnée des savoirs et des compétences professionnelles.

elle inscrit la formation des enseignants comme **une compétence des universités**, parfaitement intégrée au cursus des masters et à l'ensemble des parcours étudiants, en amont et en aval du master.

Elle rompt avec le système dit de la mastérisation. Ce système de formation et de recrutement, mis en place en 2010, est très vite apparu inadapté : disparité territoriale des modèles de formation ; absence d'une vraie formation professionnelle et d'une alternance réelle ; faible adossement de la formation à la recherche ; place et nature des concours peu ou mal articulés avec les enseignements. Isolé sur la scène européenne et en voie d'épuisement caractérisé par l'affaiblissement du vivier de recrutement, le système de formation et de recrutement se devait d'être refondé.

Elle réaffirme l'ambition d'un niveau de qualification de master répondant aux besoins d'une formation au métier d'enseignant : niveau de qualification élevé, initiation à la recherche, professionnalisation, dimension internationale, organisation du cursus par semestre, modularité des enseignements, etc.

Elle réintroduit une véritable formation en alternance en deuxième année de cursus : celle-ci se déroule à temps partiel en situation professionnelle dans une école ou un établissement scolaire du second degré.

Elle favorise l'entrée progressive dans le métier : inscrites au cœur de l'université, les nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) bénéficieront de l'apport d'un enseignement disciplinaire et d'une recherche de grande qualité, tout en développant l'acquisition progressive des compétences et du savoir-faire indispensables à la transmission des connaissances et à la professionnalisation.

Elle accorde une place centrale à la recherche : en s'appuyant sur une activité d'initiation à la recherche, la formation permet à l'étudiant de se sensibiliser à la démarche scientifique dans son champ disciplinaire comme en sciences de

- Cette loi prévoit aussi la mise en place progressive pour tous les collégiens et lycéens de « parcours individuels d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel » (PIIODEMEP). Ce PIIODEMEP doit remplacer le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) mis en place en juillet 2008.

Le PIIODEMEP « doit permettre aux élèves de la 6e à la terminale de construire progressivement, tout au long de leurs études secondaires, une véritable compétence à s'orienter et de développer le goût d'entreprendre et d'innover au contact d'acteurs économiques. Chaque élève, quelle que soit sa formation en voie générale, technologique ou professionnelle pourra en bénéficier. Ce parcours sera expérimenté dès janvier 2015 dans quelques établissements pilotes en vue d'une généralisation à la rentrée 2015. (...) Le parcours de découverte des métiers et des formations permet aux élèves de :

- faire le lien entre le travail en classe et leur parcours de formation
- ouvrir leur horizon personnel
- acquérir des connaissances, des capacités et des attitudes utiles tout au long de la vie

Il contribue à :

- prévenir les abandons précoces
- renforcer les filières scientifiques et techniques
- contribuer au respect du principe d'égalité des chances

Le parcours de découverte est un levier pour permettre l'élévation des niveaux de qualification d'une classe d'âge :

100 % d'une classe d'âge au premier niveau reconnu

80 % au niveau du baccalauréat

50 % diplômés de l'enseignement supérieur

Les parents sont associés aux différentes étapes du parcours ».

Le suivi du PIIODEMEP de chaque élève doit être assuré collectivement par l'équipe éducative et doit être intégré au cœur des disciplines. Bien que la participation de partenaires extérieurs soit prévue, cela pose la question de la formation initiale et continue des enseignants et même celle de savoir s'il n'est pas nécessaire de prévoir pour eux un stage obligatoire en entreprise, car comment imaginer qu'ils encadrent un tel dispositif sans connaître un tant soit peu le monde des entreprises et des métiers ?

- 22 juillet 2013: **Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche** : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009&dateTexte=&categorieLien=id>

« Cette loi présentée à la suite des Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche organisées de juillet à décembre 2012 entend favoriser la réussite étudiante et permettre à 50% de chaque classe d'âge d'être diplômé de l'enseignement supérieur.

La loi vise à donner à l'Etat le pouvoir d'accréditer les établissements d'enseignement supérieur, et non plus les diplômes, comme auparavant. Pour être accrédité, un établissement d'enseignement supérieur devra nommer ses formations selon une nomenclature nationale, fixée par arrêté ministériel.

Pour permettre aux bacheliers des filières professionnelles et technologiques d'intégrer les sections de techniciens supérieurs (STS) et les Instituts universitaires de technologie (IUT) des quotas seront mis en place qui varieront selon les disciplines et les régions.

La loi prévoit une spécialisation progressive des études en premier cycle, en favorisant les passerelles et les réorientations » (<http://www.vie-publique.fr/actualite/panorama/texte-discussion/projet-loi-relatif-enseignement-superieur-recherche.html>). De plus, concernant les STS et CPGE, il est précisé dans la loi : « chaque lycée public disposant d'au moins une formation d'enseignement supérieur conclut une convention avec un ou plusieurs établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel de son choix dans son académie afin de prévoir des rapprochements dans les domaines pédagogique et de la recherche et de faciliter les parcours de formation des étudiants. Lorsqu'aucun établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel de l'académie ne propose de formations d'enseignement supérieur en lien avec celles dispensées dans le lycée, ce dernier peut conclure une convention avec un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel situé en dehors de son académie. La convention prévoit les modalités de mise en œuvre d'enseignements communs aux formations dispensées par

les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et à celles dispensées par les lycées ».

- Octobre 2013 : Installation par le ministre V. Peillon du Conseil supérieur des programmes (CSP), dont la création est inscrite dans la loi du 8 juillet 2013. Après les critiques faites aux programmes de la réforme Darcos, sa mission essentielle est la « fabrique » des programmes en toute transparence et dans le consensus. Dans le programme de travail pour les mois qui suivent, on lit : « Le Conseil supérieur des programmes aura également à formuler des propositions sur la prise en compte dans les programmes du parcours d'éducation artistique et culturelle et du parcours d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel. Sur ce dernier parcours, le Conseil supérieur des programmes s'appuiera en particulier sur les orientations données par le Conseil national éducation-économie ».

La fabrique des programmes se déroule en 10 étapes : 1) le ministère saisit le CSP pour l'élaboration d'un (ou plusieurs) programme(s) d'enseignement, 2) le CSP instruit la commande et établit un cahier des charges, 3) le CSP choisit un groupe d'experts chargé de la rédaction d'un projet de programme, 4) le président du groupe d'experts remet son projet au CSP ; le CSP en débat et s'assure de sa conformité au cahier des charges ; il auditionne toute personne ou organisation qu'il juge utile, 5) le CSP remet sa proposition de programme au ministre, 6) le ministère engage une consultation nationale sur ce projet, 7) le ministère publie une synthèse de cette consultation et peut alors saisir à nouveau le CSP, 8) le ministère arrête un projet de programme, 9) le ministère acte définitivement le projet, 10) les programmes sont publiés au JO et au BOEN.

Également en octobre, le Conseil national du numérique (CNN) publie plusieurs recommandations pour l'école, avec en particulier la création d'une nouvelle filière générale au baccalauréat, baptisée « les humanités numériques ». Cette proposition fait suite à l'annonce, début septembre, par le Président Hollande d'un « grand plan numérique pour l'école » qui devrait être complètement appliqué à la rentrée 2016. Le CNN préconise aussi un apprentissage de l'informatique tout au long de la scolarité, avec une généralisation à toutes les filières de l'option « informatique et science du numérique » réservée actuellement à la filière S.

Également en octobre, installation du Conseil national éducation-économie : CNEE.

- Décembre 2013 : Une professeure d'économie-gestion, Véronique Blanc, évoque dans les Cahiers économie et Gestion (n° 120) l'association qu'elle a fondée, « Rencontres Entreprises Enseignants » (R2E : <http://rencontres2e.com/r2e/>) dont les objectifs sont 1- d'échanger entre les professionnels de l'éducation et ceux de l'entreprise, des associations, des organisations publiques, 2- de préparer les élèves à connaître le monde professionnel, développer leur autonomie, leur créativité, leur donner envie d'entreprendre, spécialement avec son dispositif « DÉCLIC » qui est un programme de sensibilisation des lycéens à l'entrepreneuriat et aux innovations sociales, 3- d'agir en organisant des rencontres, en construisant des projets communs et 4- de donner du sens à toutes les disciplines enseignées à l'école. Cette heureuse initiative rejoint les préoccupations de l'AFDET et la méthodologie de l'approche orientante. Notons que R2E sera distinguée en 2014 par les Coups de Cœur de la Fondation « Entreprendre ».

- Également en décembre, et toujours sur la même thématique, installation du « Comité Sup'emploi » par le ministère de l'enseignement supérieur et recherche, pour renforcer le dialogue et les synergies entre l'enseignement supérieur et son environnement socio-économique.

- 12 janvier 2014 : Publication par le Ministère de l'éducation nationale du schéma directeur des espaces numériques de travail (ENT), appelés aussi « environnement numérique de travail », bureau virtuel, portail de services, ... : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/educnet/chrgrt/SDET-v1.pdf>. Une version 2.0 de ce schéma directeur paraîtra en novembre 2006 : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/educnet/chrgrt/sdet/SDET_v2.0.pdf.

- 4 février 2014 : circulaire sur l'organisation et le fonctionnement des GRETA (qui abroge 116 mars 1993).

- 5 mars 2014 : vote de la loi sur « la formation professionnelle, l'emploi et la démocratie sociale ».

« Ce texte prévoit notamment :

- la création, à partir du 1er janvier 2015, d'un compte personnel de formation (CPF) qui suivra chaque individu à partir de 16 ans tout au long de sa vie professionnelle même en cas de changement d'emploi ou de chômage (compte crédité chaque année dans la limite d'un plafond de 150 heures),
- un entretien professionnel obligatoire tous les deux ans afin d'étudier les perspectives d'évolution professionnelle des salariés et, tous les six ans, un bilan de parcours professionnel,
- un conseil en évolution professionnelle dispensé gratuitement par des institutions telles que Pôle emploi ou l'Aphec,
- un accès facilité à la validation des acquis de l'expérience (VAE),
- la conclusion de contrats d'apprentissage pour une durée indéterminée,
- la mise en place de « périodes de mise en situation en milieu professionnel » pour les personnes en difficulté d'insertion professionnelle afin, par exemple, de découvrir un métier ou de confirmer un projet professionnel,
- l'assouplissement des règles de désignation des délégués syndicaux.

Cette loi fait suite à l'accord national interprofessionnel sur la formation professionnelle du 14 décembre 2013 ». (<http://www.service-public.fr/actualites/002963.html>)

Cette loi instaure aussi deux nouveautés au moins.

D'abord, le service public régional d'orientation SPRO, dont le partenariat est la clé de voute, étant donné la multiplicité des opérateurs et des procédures pour bénéficier de conseil, d'information et d'accompagnement. Les SPRO doivent être mis en place au 1^{er} janvier 2015, après des expérimentations dans plusieurs régions qui auront permis en particulier de rédiger des conventions types.

Ensuite, le « conseil en évolution professionnelle » qui peut modifier le fondement de l'orientation : pour définir l'adéquation à un métier, partir des causes de la demande d'orientation et non plus de la connaissance de soi. Dans un article consacré à cette pratique, Christelle Destombes note que « la floraison de démarches d'accompagnement d'un sujet qui s'est largement délivré des formes traditionnelles d'autorité l'ont placé devant un paradoxe : il doit décider par et pour lui-même dans une incertitude économique totale. Bref il est perdu, et alors que les outils d'information et de communication sont disponibles partout pour l'aider à identifier les métiers, les orientations, les formations et les financements, il ne sait plus où donner de la tête. Le praticien de l'orientation est à peine mieux doté, car les institutions pour lesquelles il intervient imposent des contraintes et des indicateurs quantitatifs qui peinent à répondre aux demandes d'individualisation des accompagnements... “Le risque est d'aborder les problèmes en fonction des résultats à atteindre, souligne Stéphane Montagnier, une solution d'orientation attend les sujets, avant même qu'ils aient été reçus en entretien”. (...)La co-construction annoncée avec le conseil en évolution professionnelle est une opportunité, pour se tenir dans une nouvelle posture d'accompagnateur pédagogue, pour aider le sujet à se repérer dans les mondes des métiers, des études, des formations, du travail et de l'emploi. Stéphane Montagnier plaide pour que les praticiens renoncent à la position d'expert, qui pourrait à l'aide

d'outils pratiques dire : *“vous avez telle compétence, ce métier est fait pour vous”*. Et qu'ils s'appuient sur le discours du sujet. Si les personnes en orientation ne savent pas exactement ce qu'elles veulent, les conseillers pourraient les accompagner dans ce “temps pour comprendre”. Il s'agirait alors d'écouter différemment, d'accompagner un travail d'exploration mené par les personnes elles-mêmes et de reconnaître ce travail d'orientation qu'elles mènent. Ce nouveau paradigme est d'ores et déjà appliqué par Stéphane Montagnier à la Cité des métiers de la Villette, aussi bien pour des lycéens que des personnes en reconversion suite à un licenciement ». Remarquons que cette loi fait disparaître discrètement la délégation à l'information et à l'orientation qui était placée depuis novembre 2009 directement auprès du Premier ministre.

Le ministre du Travail Michel Sapin voit dans cette loi « un texte fondateur » mais le think-tank Terra Nova est beaucoup moins optimiste et formule un certain nombre de critiques : <http://www.tnova.fr/note/entrer-et-rester-dans-l-emploi-un-levier-de-comp-titivit-un-enjeu-citoyen>

- Avril 2014 : Benoît Hamon est nommé, dans le gouvernement du nouveau premier ministre Manuel Valls, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

- Avril-mai 2014 : Dans le cadre de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, publication de la « Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire », qui s'énonce, comme la première grande charte des programmes de 1991, à la fois en termes de connaissances et de compétences. <http://www.education.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html>.

- Mai 2014, lancement de la première « semaine du management », à l'initiative de la FNEGE (Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises), et en partenariat avec l'Université d'Aix-Marseille, l'IAE d'Aix et Kedge Business School. Le thème pour 2014 est « que peuvent apporter les sciences de gestion peuvent apporter à la compétitivité française ? », avec aussi comme objectif de montrer la convergence des différentes disciplines spécialisées qui constituent les sciences de gestion. On peut dire que cette semaine est un peu pour la gestion le symétrique des Rencontres économiques d'Aix-en-Provence qu'organise chaque année le Cercle des économistes, depuis 2001.

- Juin 2014 : Publication du « Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture »

(http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture_328388.pdf), suite à la loi d'orientation du 8 juillet 2013 qui pose en son article 13 le principe du socle commun pour donner à tous les enfants au cours de leur scolarité obligatoire (école élémentaire-collège) une culture commune : « la scolarité obligatoire donne aux élèves la culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de poursuivre leur formation tout au long de leur vie, quelle que soit la voie choisie, de s'insérer dans la société où ils vivront, et de participer, comme citoyens, à son évolution. Cette culture commune doit devenir une référence centrale pour la Nation (...) »

« Les connaissances ne sauraient s'opposer aux compétences, conçues comme capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe. L'élève apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche ou un projet, dans une situation nouvelle, inattendue ou complexe. Les enseignants planifient et choisissent la façon la plus pertinente de parvenir à cet objectif en combinant des démarches qui

mobilisent les élèves, et centrent leurs activités et celles de la classe sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès. Connaissances et compétences sont donc les deux facettes complémentaires d'une authentique démarche d'apprentissage ». Pour le Conseil supérieur des programmes, la culture commune se compose de cinq domaines de formation : 1) les langages pour penser et communiquer, 2) les méthodes et outils pour apprendre, 3) la formation de la personne et du citoyen, 4) l'observation et la compréhension du monde, et 5) les représentations du monde et l'activité humaine. Pour chacun de ces domaines, le texte précise les objectifs de connaissances et de compétences qu'il faut viser pour la maîtrise du socle commun ainsi que les champs d'activité correspondants. Parmi les objectifs proposés, on trouve notamment, pour le domaine 3 « comprendre la règle et le droit », « développer le jugement », pour le domaine 4 « se poser des questions et chercher des réponses », en précisant : « l'élève s'empare de la question ou du problème à résoudre. Il sait extraire, organiser et traiter l'information utile. Il manipule, tâtonne, explore plusieurs pistes, fait des essais, formule des hypothèses et émet des conjectures », « expliquer, démontrer, argumenter », pour le domaine 5 « se situer dans l'espace et dans le temps », « comprendre les représentations du monde », « comprendre les organisations du monde ».

- Juillet 2014 : Le MEDEF publie des « Constats et propositions » sur l'apprentissage, suite à une baisse historique des entrées en 2013 : -8%, c'est-à-dire -24000 jeunes. Voir : <http://www.medef.com/fileadmin/www.medef.fr/documents/Apprentissage/propositionsduedef-apprentissagejuillet2014-140703075228-phpapp02.pdf>. Les explications de cette crise de l'apprentissage ne se trouvent pas seulement dans la crise économique et dans les représentations que se font les jeunes des métiers manuels, mais aussi, selon le MEDEF, dans de multiples erreurs commises par le gouvernement (excès de contraintes réglementaires, suppression de certaines aides, ...). Le MEDEF demande en particulier l'exonération totale de charges pour tout apprenti embauché pendant la durée de son contrat et le développement des « prépa-alternance » créées en 2011. Le premier ministre (Manuel Valls) reconnaît qu'il y a « un blocage à surmonter » pour parvenir à l'objectif de 500 000 jeunes en apprentissage fixé par le Président Hollande. « La place de l'apprentissage par rapport à l'enseignement scolaire est passée de 21% en 1985 à près d'un tiers au début années 2000. (...) À diplôme égal, comme le montrent les enquêtes du CEREQ, passer par l'apprentissage constitue un atout pour l'accès à l'emploi, tant en rapidité qu'en qualité » (Éric Verdier).

Également en juillet, loi « tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires » : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029223331&categorieLien=id> (un décret paraîtra fin novembre pour encadrer les périodes de formation en milieu professionnel et les stages en fonction de cette loi).

- Fin août 2014 : madame Najat Vallaud-Belkacem est nommée ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (la secrétaire d'État pour l'enseignement supérieur et la recherche, madame G. Fioraso, a démissionné pour des raisons de santé).

- Novembre 2014 : Décret sur l'accompagnement pédagogique des élèves, les dispositifs d'aide et le redoublement. « Pour tirer les conséquences de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République qui a posé le principe d'une école qui ne stigmatise pas les difficultés mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire, le présent décret modifie le code de l'éducation pour prévoir que, quels que soient leurs besoins, tous les élèves sont accompagnés pédagogiquement tout au long de leur parcours scolaire. Il affirme les objectifs du suivi et de l'évaluation des acquis des élèves, définit, clarifie ou précise les dispositifs d'accompagnement spécifique. Il souligne enfin le caractère exceptionnel du redoublement et en précise les modalités de mise en œuvre, avec notamment la nécessité d'un accompagnement spécifique des élèves concernés ».

- Décembre 2014 : Publication d'un arrêté modifiant la définition et les conditions de délivrance des BTS « comptabilité et gestion » et « services informatiques aux organisations »

- Également en décembre, circulaire interministérielle relative à la prévention de l'absentéisme scolaire (http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=84375).

- Toujours en décembre, publication d'un décret à propos des jeunes sortant du système éducatif sans qualification professionnelle. Ce décret « définit les conditions dans lesquelles les jeunes sortant du système éducatif sans qualification professionnelle reconnue par un des diplômes, titres ou certificats inscrits au répertoire national des certifications professionnelles peuvent bénéficier, à leur demande, d'une formation professionnelle dans le cadre scolaire, destinée à leur permettre d'acquérir un de ces diplômes. Ce droit est ouvert aux jeunes âgés de 16 à 25 ans ; l'accueil dans la formation dispensée sous statut scolaire ou d'étudiant s'effectue dans la limite des places disponibles. Le décret précise également la procédure de mise en œuvre de cette formation » (http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=84954).

- Décembre 2014, publication d'une note d'information du CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), avec pour titre : « L'orientation professionnelle en période d'instabilité, une interaction de bénéfices économiques, sociaux et individuels ».

Citons sa conclusion : Les activités d'orientation tout au long de la vie apportent une réponse efficace aux problèmes des individus, des groupes et des entreprises. Elles améliorent la réussite des activités d'apprentissage à tous les stades et comptent parmi les interventions les plus efficaces sur le marché du travail pour garantir des résultats à long terme sur le plan professionnel. Elles servent les stratégies politiques d'apprentissage tout au long de la vie et d'emploi, tout en les transposant en soutien direct aux citoyens. Un système d'orientation tout au long de la vie judicieusement coordonné apporte un appui cohérent à l'éducation, à la formation et à l'employabilité et, ce qui est le plus important, clarifie les possibilités offertes aux citoyens. L'orientation apporte une réponse positive à l'instabilité sociale et économique: l'art et la manière de l'adaptabilité.

Au sein de cette note figurent des statistiques intéressantes : parmi les jeunes de 15 à 34 ans, il y en avait en 2013, en France, 13,8% qui ne travaillaient pas et ne suivaient ni études ni formation (moyenne pour l'UE de 15,9% et cela avoisine 20% dans un tiers des États membres).

- Février 2015 : Décret relatif à la tenue à distance d'épreuves et de réunions de jurys du BTS. « Dans le cadre du déploiement des nouvelles technologies appliquées à l'éducation, le présent décret vise à ouvrir la possibilité de tenir à distance, au moyen d'outils de communication audiovisuelle, des épreuves, ou parties d'épreuve, du brevet de technicien supérieur. Cette possibilité est aussi ouverte aux membres de jurys lors de la tenue des réunions de délibération dans le cadre de cet examen. Ces nouvelles modalités contribuent à la maîtrise de l'organisation de l'examen et permettent de répondre aux besoins spécifiques de certains candidats en raison notamment de leur handicap, hospitalisation, incarcération ou de leur situation géographique ».

- Également en février, circulaire pour la mise en place dans les académies de pôles de stages. Voir : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86521

- Mars 2015 : Fusion entre le Conseil national éducation-économie et le Comité Sup'emploi.

Sur les objectifs et axes d'action du CNEE renouvelé, voir : <http://www.education.gouv.fr/cid74533/le-conseil-national-education-economie.html>

- Également en mars, signalons la publication du programme d'enseignement de l'école maternelle.

- Toujours en mars, publication d'un décret pour la création de la série de bac. technologique « Sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration » en remplacement de la série « hôtellerie », et d'arrêtés de création des BP spécialité « arts de la cuisine » et spécialité « arts du service et commercialisation en restauration ».

Encore en mars, la ministre Najat Vallaud-Belkacem, lors d'un entretien, donne les indications

suivantes à propos de l'orientation en direction plus spécialement des 140 000 élèves décrocheurs : « Ce sont les personnels des structures qui participent au SPRO qui sont chargés de mettre en œuvre les dispositions du droit au retour en formation initiale prévu par la loi de refondation de l'école et dont j'ai signé les décrets d'application en décembre dernier. Concrètement, tout **jeune de 16 à 25 ans**, sorti **sans diplôme** et **sans qualification** du système éducatif, qui en fait la demande, est pris en charge dans les 15 jours qui suivent.

Après un bilan de ses compétences, une analyse de sa situation et une évaluation de son projet, il est dirigé vers un établissement de formation qui le prend en charge. Soit pour l'intégrer dans la formation qui correspond à son projet, soit pour le préparer, par une remise à niveau, un stage d'observation, un bilan de compétences approfondi, à s'engager dans une telle formation. Le suivi est personnalisé et s'inscrit dans la durée. Le but est de ne pas « perdre de vue » un jeune candidat au « rattachage » »

- Avril 2015 : publication d'un décret sur un nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 ou http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compences_et_de_culture_415456.pdf

Également en avril, création de l'attestation « EuroMobipro » pour ceux qui ont réussi le bac professionnel et qui ont effectué une partie de leur période de formation dans le cadre d'une mobilité.

- Mai 2015 : publication d'un décret et d'un arrêté réformant l'organisation des enseignements au collège (http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89161 et http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89165). Ils modifient les dispositions relatives à la formation et à l'organisation des enseignements dispensés au collège afin de tenir compte du socle commun de connaissances, de compétences et de culture prévu par l'article L. 122-1-1 du code de l'éducation dans sa rédaction issue de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

Cette réforme doit entrer en vigueur à la rentrée scolaire 2016.

- Également en mai, arrêté créant une classe préparatoire « ATS » (adaptation de techniciens supérieurs) en économie-gestion comme il en existe déjà dans les disciplines scientifiques et industrielles (les premières classes de ce type sont nées en 1986).

- Juin 2015 : circulaire de rentrée 2015 (http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89301). On lit en particulier dans l'introduction : « L'année 2015-2016 sera aussi une année de préparation des personnels aux évolutions majeures de la rentrée 2016. L'opportunité d'une modification simultanée de l'organisation pédagogique du collège et du renouvellement des contenus d'enseignement dans le cadre de la scolarité obligatoire, tout comme le lancement du grand plan numérique pour l'éducation, imposent la mobilisation et l'engagement de tous, dès cette année, pour créer les conditions du changement. Cette préparation se fera par un effort de formation important et un travail collectif, dans chaque collège, pour définir le projet pédagogique qui sera mis en œuvre à la rentrée 2016, pour construire les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), l'accompagnement personnalisé et les modalités d'utilisation de la marge d'heures professeurs. Elle pourra s'appuyer sur les innovations pédagogiques développées par les enseignants à l'échelle de la classe et de l'établissement pour répondre aux difficultés scolaires ».

- Juin 2015, remise d'un rapport sur l'accompagnement des apprentis pour une sécurisation de leurs parcours (<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000095.pdf>). Par lettre en date du 28 novembre 2014, l'IGEN, l'IGAENR et l'IGAS ont été saisies d'une mission portant sur l'accompagnement des apprentis pour une sécurisation des parcours, dans le cadre du plan de relance de l'apprentissage présenté par le Gouvernement

en juillet 2014. La lettre de mission demandait « d'identifier et d'évaluer des pratiques professionnelles de lutte contre les ruptures des contrats d'apprentissage et de sécurisation des parcours mises en œuvre au niveau régional ».

- 12 mai 2015, publication sur la toile d'une enquête OpinionWay réalisée pour LinkedIn faite auprès de plus de 1900 étudiants français : 76% ont choisi leur orientation au lycée et 41% n'y ont vraiment réfléchi qu'en terminale (il faut dire que la procédure « Admission Post-Bac » les y contraint). Pour s'informer, 23% consultent les sites Internet spécialisés, 17% les réseaux sociaux professionnels, les autres utilisent des méthodes plus classiques puisque 20% recourent aux médias traditionnels, les dossiers, les classements des filières et écoles, 15% vont dans les salons d'orientation et 12% profitent des opérations « portes ouvertes » des établissements d'enseignement supérieur. 67% des jeunes ont le sentiment de ne pas avoir été assez aidés pour leur choix, ce qui explique en partie le côté tardif de ce choix. Il n'empêche que 86% des étudiants sont satisfaits du parcours qu'ils ont choisi. 22% envisagent de changer d'orientation, 15% pour aller vers un domaine proche et 7% pour aller vers un domaine tout-à-fait différent. 66% des étudiants interrogés sont prêts à travailler en étant sur-qualifiés et 51% à le faire dans un domaine complètement différent de celui des études qu'ils ont suivies.

- 1^{er} juillet 2015 : communiqué de presse du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche sur la création d'un corps unique de psychologues à l'Éducation nationale : « L'accompagnement à la scolarité des élèves est devenu un facteur déterminant pour la réussite de chacun. En appui à la pédagogie, la psychologie scolaire fait partie des ressources que notre système scolaire mobilise dans cette perspective. C'est la raison pour laquelle, dès son arrivée à la tête du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Najat Vallaud-Belkacem s'est saisie de la réflexion engagée sur la place de la psychologie à l'école. Elle a missionné l'inspection générale de l'Éducation nationale afin d'appuyer cette réflexion dans le but de préciser les contours d'une nouvelle professionnalité, celle de psychologue de l'éducation. Cette compétence existe certes dans le système éducatif, mais de façon éclatée. Elle est représentée par les psychologues scolaires et les conseillers d'orientation psychologues. Ce sont des acteurs essentiels du système éducatif car ils permettent une meilleure prise en compte de la diversité des profils et aspirations des jeunes dans leurs trajectoires scolaires, de formation secondaire et supérieure, vers une insertion professionnelle durable. Mais leurs missions sont parfois mal reconnues. C'est donc au sein d'un groupe de travail réunissant les organisations syndicales représentatives qu'a été finalisé, à la demande de la ministre, un ensemble de documents destinés à préciser les missions et fonctions des futurs psychologues de l'Éducation nationale. Regroupés au sein d'un même corps comportant deux spécialités, les psychologues de l'éducation bénéficieront d'un nouveau statut, profiteront de nouvelles modalités de recrutement et d'une formation approfondie. De la même façon, ils verront leur carrière revalorisée ».

- Le même 1^{er} juillet 2015, un arrêté donne le nom de « parcours Avenir » au Parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel institué par la loi du 8 juillet 2013.

- 18 septembre 2015, lors d'un entretien, Jean Guyard, qui a été Secrétaire d'État chargé de l'enseignement technique en 1991-1992, estime que « l'enseignement professionnel a perdu la part de culture ouvrière que lui apportaient les PTA. Les programmes de l'enseignement professionnel ne sont pas non plus conçus par les gens du métier et les artisans, et c'est également problématique. De plus, il n'y a pas d'inspection générale de l'Enseignement professionnel. Sa mise en place serait un signal fort de reconnaissance de cet enseignement et de ses spécificités. Il faudrait également créer une Direction de l'enseignement professionnel au sein du ministère, car aujourd'hui cet enseignement est en quelque sorte un être non identifié » (rappelons que les PTA étaient les professeurs techniques adjoints).

- Septembre 2015 : ce mois est également marqué par la publication de deux rapports importants.

• Publication du rapport « STRANES » (Stratégie nationale de l'Enseignement supérieur), par Sophie Béjean, présidente de ce comité et Bertrand Monthubert, rapporteur général, intitulé « Pour une société apprenante ». <http://cache.media.enseignementsup->

Ce rapport propose 5 axes stratégiques :

Axe 1 : « Construire une société apprenante et soutenir notre économie », avec 5 propositions, dont les 3 suivantes :

Proposition 1 Élever les niveaux de qualification et développer les compétences transférables, favorisant l'innovation et la créativité, préparer aux nouveaux métiers ,, Atteindre 60% de diplômés de l'enseignement supérieur dans une classe d'âge (50% au niveau Licence et 25% au niveau Master) d'ici 2025 Données 2014 : 42% de diplômés de l'enseignement supérieur, 27% au niveau Licence ou plus, et 17% au niveau Master ou plus

Proposition 2 Faire de la formation tout au long de la vie une réalité et rendre cette mission centrale pour l'enseignement supérieur ,, Accueillir, d'ici 2025, 1 étudiant sur 5 en formation tout au long de la vie (FTLV) dans les établissements publics d'enseignement supérieur ,, Réaliser 20 000 Validations des Acquis de l'Expérience (VAE) par an dans l'enseignement supérieur, hors BTS, d'ici 2025 ,, Atteindre 10% du marché de la formation professionnelle continue dans les établissements d'enseignement supérieur publics ou reconnus par l'État d'ici 2025 Aujourd'hui, environ 12,5% des effectifs des formations universitaires sont en FTLV, le nombre de VAE s'élève à 9 500 et l'enseignement supérieur public représente 3,1% du chiffre d'affaires national de la formation continue ,, Assurer cohérence et continuité entre formation supérieure initiale et formation professionnelle continue, garantir la qualité des formations professionnelles continues ,, Orienter les financements vers des formations de niveaux I, II et III dans le cadre d'une concertation ministère de l'éducation/ministère du travail/partenaires sociaux/organismes collecteurs/régions

Proposition 3 Améliorer l'insertion professionnelle et développer l'alternance ,, Former 165 000 étudiants en apprentissage par an d'ici 2020, et 200 000 par an d'ici 2025 En 2013, 135 371 apprentis étaient inscrits dans un diplôme de l'enseignement supérieur ,, Rapprocher les différents statuts de formation par alternance, mettre en place a minima un portail d'entrée unique au niveau régional, développer des instances de coordination et de financement des formations par apprentissage incluant tous les acteurs concernés ,, Rendre les formations supérieures universitaires professionnelles (IUT, Licence pro, Master), dont la qualité est attestée par une évaluation nationale, éligibles de droit aux financements de l'apprentissage.

(...)

Axe 2 : « Développer la dimension européenne et l'internationalisation de notre enseignement supérieur », avec 5 propositions.

Axe 3 : « Favoriser une réelle accession sociale et agir pour l'inclusion », avec 5 propositions :

Proposition 11 Développer l'accessibilité sociale et agir pour l'inclusion ,, Diviser par deux l'écart social de diplomation sur la période 2015-2025 En 2014, 28% des enfants de père ouvrier ou employé sont diplômés de l'enseignement supérieur, 65% des enfants de cadres (génération 2010) ,, Mesurer l'ouverture sociale dans toutes les formations, fixer des objectifs d'accès social et de genre par filière pour toute formation supérieure ,, Agir pour l'inclusion des étudiants en situation de handicap. Proposition 12 Développer les liens entre le secondaire et le supérieur ,, Faire de la première et de la terminale le moment de transition vers le supérieur, co-construire les modalités d'évaluation des compétences, expliciter aux lycéens les attendus de l'enseignement supérieur

Proposition 13 Réformer l'orientation lycée-supérieur Engagement ,, Garantir un droit effectif d'accès avec des chances réelles de réussite dans une formation supérieure adaptée, en partageant la responsabilité de ce droit entre tous les établissements publics d'enseignement supérieur, sous la responsabilité du recteur d'académie Principes généraux ,, Mettre en place un dispositif d'orientation qui articule traitement automatique et accompagnement qualitatif des projets des étudiants ,, Adapter les parcours de formation pour permettre les transitions quand le parcours antérieur n'a pas apporté les prérequis : passerelle, année de sas ou parcours adapté conduisant au même diplôme ,, Mettre en œuvre pleinement la priorité d'accès aux IUT pour les bacheliers technologiques et aux STS pour les bacheliers professionnels Expérimenter ,, Expérimenter puis généraliser la mise en place de conseils d'orientation post-secondaire pour éclairer les étudiants sur leurs choix et leur donner accès à une formation ou un parcours adaptés à leurs capacités et leur projet. L'accès en Licence universitaire sera automatique pour les bacheliers généraux et après avis pour les autres bacheliers. Dans tous les cas, proposer une place dans les filières publiques de l'enseignement supérieur à l'issue du conseil d'orientation post-secondaire, avec si nécessaire le passage par une passerelle et/ou un parcours adapté. Adapter APB à ces nouvelles dispositions.

Proposition 14 Favoriser la poursuite d'études supérieures et la réussite par la mise en place de passerelles et parcours adaptés Renforcer, dans le cadre de l'accompagnement personnalisé au lycée, les compétences permettant de poursuivre des études supérieures Offrir aux étudiants qui en ont besoin des parcours « passerelles » apportant, en complément de la formation supérieure, un renforcement disciplinaire et méthodologique, avec étalement de la scolarité et diplôme final identique à celui obtenu via un parcours classique. Adapter l'offre de formation supérieure offerte aux bacheliers professionnels afin de leur permettre de valoriser et compléter leurs compétences, tout en développant les parcours adaptés et les passerelles leur permettant d'accéder à d'autres filières.

Proposition 15 Sécuriser les parcours de formation à l'université Favoriser l'insertion professionnelle après la Licence en développant les licences professionnelles articulées avec les parcours des licences générales, ainsi que l'acquisition de compétences transversales et transférables Assumer le Master comme un diplôme en deux ans : supprimer la sélection entre le M1 et le M2 et, après concertation, mettre en place, pour les formations en tension, un dispositif de régulation au bénéfice de la réussite étudiante dans des formations de qualité.

Axe 4 : « Inventer l'éducation supérieur du XXI^{ème} siècle », avec 5 propositions.

Axe 5 : « Répondre aux aspirations de la jeunesse », avec 5 propositions.

- Publication du rapport sur « Transformation numérique et vie au travail », établi par Bruno Mettling (http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/Rapport_Mettling_-_Transformation_numerique_vie_au_travail.pdf).

Notons à ce propos la publication en novembre 2014 d'un rapport de Philippe Lemoine sur « La nouvelle grammaire du succès : la transformation numérique de l'économie française » (<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/144000696.pdf>).

En cette fin d'année 2015, on peut aussi dire où en est la crise structurelle de l'apprentissage : il y a en France 26% de jeunes qui sont passés par l'apprentissage, contre 55,7% en Allemagne, les taux de chômage des jeunes étant respectivement de 24,8% et de 7,8% et leurs taux d'emploi de 28,4% et de 46,9% (est-il interdit d'établir une corrélation ?). Les taux de rupture et d'abandon des contrats d'apprentissage sont respectivement de 77,9% et de 54,6% et les durées moyennes de ces contrats sont de 1,7 an et de 3 ans. En France, le nombre d'apprentis en 2015 est retombé)pouvoirs publics (État et régions) ont multiplié leurs actions en faveur de l'apprentissage spécialement à partir de 2014 : le 14 janvier, Pacte de responsabilité et de solidarité annoncé par le Président de la République, le 5 mars, loi relative à la formation professionnelle qui sécurise le parcours de la formation de l'apprenti, 7 et 8 juillet, 3^{ème} conférence sociale qui rappelle l'objectif de 500 000 apprentis d'ici 2017, 19 septembre, Assises de l'apprentissage, 7 octobre, campagne d'information nationale (« l'Apprentissage, c'est votre avenir »), 14 novembre, création de la FIPA (Fondation Innovations pour l'Apprentissage). Une deuxième campagne sera organisée en avril 2015.

Le 1^{er} février 2016, sous la plume de François Jarraud, on lit dans le « [cafepedagogique.net](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/02/01022016Article635899009334071868.aspx) » (<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/02/01022016Article635899009334071868.aspx>) :

« Le dédain envers le lycée professionnel c'est fini ? Après de nombreuses déclarations en faveur de l'apprentissage, le gouvernement semble redécouvrir le lycée professionnel. A l'occasion des 30 ans du bac professionnel, au lycée Desprez de Paris, la ministre de l'éducation nationale a souligné les points forts du lycée professionnel. "C'est ce que je demande au président. Dans nos discours il faut avoir des ambitions pour tous les types de formation en alternance aussi bien l'apprentissage que le lycée professionnel qui sont tout aussi performants". Au passage elle a annoncé des mesures qui font grincer des dents du côté des proviseurs comme la réorientation possible en début de 2^e de pro.

Cette réunion organisée au Lycée professionnel Marcel Deprez le 29 janvier pour débiter les manifestations à l'occasion du 30^{ème} anniversaire du Bac pro, fait l'objet d'un dossier de presse ministériel (http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-_janvier/72/6/DP-Developper-la-formation-en-alternance-avec-les-lycees-professionnels_531726.pdf) qui détaille en particulier les nouvelles mesures que la ministre propose pour développer l'alternance par le biais des lycées professionnels. On lit en particulier :

- 500 formations nouvelles en alternance au sein des lycées professionnels, correspondant à 1000 postes de professeurs de lycée professionnel, et ciblées sur les métiers de demain.
- Création d'une semaine de préparation à l'arrivée en entreprise pour les lycéens professionnels avant le début de leur premier stage en entreprise.
- Pour connaître dès le collège les possibilités offertes par la formation en apprentissage ou en lycée professionnel, création de jumelages entre les collèges, les lycées professionnels et les centres de formation d'apprentis (CFA).
- Pour les jeunes qui choisissent la formation en lycée professionnel, possibilité de changer d'orientation jusqu'aux vacances de la Toussaint s'ils se sont trompés de secteur professionnel.
- Pour réussir l'intégration de l'élève en début de formation en alternance en lycée professionnel, création des journées d'accueil et d'intégration dans tous les lycées professionnels.

Le 2 février 2016, réunion à Matignon avec le Premier ministre Manuel Valls des Présidents des 18 nouvelles régions pour renforcer le partenariat « État – régions » à propos de la mise en œuvre du « plan d'urgence pour l'emploi ». Selon l'Association des régions de France (ARF), il y a accord entre le gouvernement et les présidents de région pour qu'il y ait « l'engagement de tous pour faire de l'apprentissage une voie d'excellence pour l'insertion professionnelle des jeunes avec un rôle accru des régions sur la régulation de l'affectation du financement ».

Mai 2016 : Conférence de comparaisons internationales sur l'enseignement professionnel, organisée par le CNESEO (Conseil national de l'évaluation du système scolaire) et le CIEP (Centre international d'études pédagogiques), avec l'aide du CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) et du LEST (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail).

Deux conclusions fortes méritent d'en être tirées :

- Selon les pays, l'enseignement professionnel concerne un nombre plus ou moins important d'élèves : cela va de 10% seulement au Japon à 50% en Allemagne en passant par la France, 36%.
- Le développement de l'enseignement professionnel est très lié à l'implication du patronat et des syndicats ; si ce n'est pas le cas, l'enseignement professionnel souffre beaucoup de la concurrence des autres voies.
- Dans certains pays, l'enseignement professionnel est intégré dans une seule voie avec l'enseignement général comme en Autriche, alors que dans d'autres, comme en France et en Allemagne, il en est séparé.
- Plusieurs types d'enseignement professionnel existent selon l'importance de l'alternance et le dosage État-entreprises. Certains sont très centrés sur l'État, d'autres sur les entreprises, d'autres encore sont plus hybrides. Et ceux qui apparaissent comme les plus efficaces sont précisément ceux qui sont les moins hybrides.
- Pour être réducteur d'inégalités, l'enseignement professionnel doit veiller aux compétences générales, spécialement en langue maternelle qui est importante pour l'intégration. Les compétences en mathématiques jouent un rôle important pour la poursuite d'études.

Et plusieurs questions restent en suspens : quelle est la finalité de cet enseignement au moment où les jeunes qui le suivent aspirent de plus en plus à des poursuites d'études ? Et comment alors le concevoir et donc, le réformer ?

C'est également en mai qu'il y a relance des Internats de la réussite (circulaire publiée dans le BO du 19).

En juin 2016, paraissent (sur l'enseignement professionnel) les **préconisations du CNESEO**

suite à la conférence tenue en mai (http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/06/Preconisations_EP.pdf).

Nous en tirons ci-après des extraits qui nous semblent particulièrement importants :

« (...) Si, dans les établissements, les équipes pédagogiques œuvrent au quotidien, sans relâche, pour former des jeunes en grande difficulté, si les entreprises leur ouvrent leurs portes, les politiques scolaires n'ont pas été à la hauteur des enjeux de cet enseignement, à la croisée de l'éducation, du marché du travail, de l'économie et du social.

Il en résulte, aujourd'hui, un enseignement professionnel éclaté, entre, d'un côté, quelques réussites ponctuelles qui associent des formations de qualité et une insertion rapide, et de l'autre, de graves dysfonctionnements qui affectent les destins des jeunes parmi les plus fragiles de notre pays.

Dans les années à venir, l'enseignement professionnel devra faire face à ces problèmes de premier ordre. (...)

Les spécialités tertiaires, dont les effectifs sont les plus importants, sont celles qui présentent les plus mauvais taux d'insertion sur le marché du travail (environ 30 % de chômage, trois ans après le diplôme). Les jeunes en emploi issus de ces spécialités n'exercent pas majoritairement, soit dans le champ d'activité pour lequel ils ont été formés, soit au niveau de qualification attendu. C'est notamment le cas en « Commerce et Vente », « Services à la personne », et pour le baccalauréat professionnel « Gestion-Administration » qui a succédé aux anciennes spécialités « Comptabilité- Gestion » et « Secrétariat-Bureautique ».

Ces spécialités accueillent, en outre, un public spécifique, où sont surreprésentés les filles, les enfants issus de catégories sociales défavorisées et de l'immigration. Par ailleurs, le coût unitaire par lycéen est largement plus faible que dans les filières industrielles.

Les enseignements professionnels manquent cruellement d'enseignants formés dans ces domaines. (...)

L'enseignement professionnel est marqué par de très fortes inégalités sociales et de genre qui résultent aussi, en partie, de biais sociaux dans l'orientation.

Un tiers des élèves de l'enseignement professionnel sont boursiers, soit le double des élèves de l'enseignement général. À niveau scolaire identique, les enfants de cadres ou d'enseignants ont une probabilité beaucoup plus faible d'intégrer l'enseignement professionnel que les enfants d'ouvriers. Quand ils intègrent l'enseignement professionnel, les jeunes issus des catégories favorisées choisissent davantage les établissements privés.

Certaines filières souffrent aussi d'une faible mixité de genre. Certaines sont quasi-uniquement féminines (ex : coiffure, esthétique) ou masculines (ex : énergie, génie climatique). (...)

S'ils poursuivent de plus en plus des études dans l'enseignement supérieur court (bac +2), de nombreux bacheliers professionnels ne parviennent pas à y décrocher un diplôme.

35 % des bacheliers professionnels accèdent à une poursuite d'études (majoritairement dans une section de technicien supérieur (STS) pour préparer un BTS). Mais leur réussite est à modérer. En STS, seuls 59 % des bacheliers professionnels décrochent un BTS, soit 26 % de moins que les bacheliers généraux (85 %).

L'enseignement professionnel est souvent dévalorisé et peu plébiscité par les parents. Il est encore fortement associé à la faiblesse des résultats scolaires, au poids des origines sociales ainsi qu'à une vision négative de la pratique de certains métiers par les familles ou les jeunes eux-mêmes. (...)

Le Cnesco présente un ensemble de préconisations pour améliorer l'orientation, les formations et l'insertion des élèves de l'enseignement professionnel qui s'organisent selon trois temporalités :

1. Des actions à mener dans l'immédiat, compte tenu de l'urgence d'améliorer l'insertion des jeunes issus de l'enseignement professionnel et de lutter contre les inégalités ;
2. Des actions à moyen terme destinées à dynamiser l'offre de formation, favoriser l'orientation, créer des modalités d'apprentissage exigeantes et innovantes pour tous, développer des passerelles vers l'enseignement supérieur et rapprocher les entreprises.
3. Des actions à long terme afin d'engager un débat national sur un nouveau modèle d'enseignement professionnel, sur des évolutions structurelles de l'enseignement professionnel

nécessaires pour mieux prendre en compte les mutations du marché du travail, en s'appuyant, notamment, sur les expériences internationales. »

En ce qui concerne les *actions à mener dans l'immédiat*, on lit :

1 Garantir une orientation informée des élèves :

- Améliorer la lisibilité de l'offre de formation
- Faire un bilan sur les classes de secondes indifférenciées
- Développer et renforcer la diffusion aux élèves et aux familles d'informations quantitatives et qualitatives, précises et fiables sur le contenu des formations et l'insertion des diplômés de l'enseignement professionnel,

2 Abandonner les choix précoces d'orientation

3 Développer l'attractivité du métier d'enseignant en lycée professionnel

4 Favoriser la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

Dans les *actions à mener à moyen terme*, on lit :

« Changer les représentations de l'enseignement professionnel dès le collège en cherchant à valoriser les métiers d'avenir, le continuum secondaire/supérieur et la formation tout au long de la vie, par des campagnes d'information ciblées sur l'excellence des filières qui permettent de s'insérer facilement sur le marché du travail (des filières sont souvent peu demandées par les élèves comme énergie, génie climatique ou encore aéronautique) et sur l'accès des filles à des spécialités de formation dites masculines ».

Faire connaître l'enseignement professionnel « de l'intérieur » : faire entrer les familles dans les établissements, par le renforcement de la mise en réseau des différents établissements d'un même territoire (lycées généraux, technologiques, professionnels). L'information des parents et des élèves doit être plus objective et porter sur les contenus de formation, sur les horizons que celle-ci ouvre, tant au plan scolaire que professionnel.

Repenser les modalités de l'orientation des élèves dans la voie professionnelle en tenant compte de compétences autres que strictement scolaires, notamment lors du conseil de classe et de l'affectation.

Former et outiller les enseignants du collège, en particulier les professeurs principaux, ainsi que les conseillers d'orientation psychologues, sur la voie professionnelle, ses métiers et les parcours de formation au sein de la voie professionnelle et au-delà ».

Favoriser des pédagogies de projet à partir de situations concrètes que les élèves peuvent rencontrer en situation de travail pour garantir une meilleure compréhension des notions et des concepts théoriques abordés.

Favoriser les démarches fondées sur l'interdisciplinarité entre enseignements généraux et enseignements de spécialité, en s'appuyant sur des outils pédagogiques innovants

Créer des modules d'acquisition de compétences sociales et comportementales directement connectés aux apprentissages en situation de travail.

Poursuivre les efforts de lutte contre le décrochage scolaire en développant des actions visant à mieux accueillir les élèves et les parents, en particulier lors de la rentrée scolaire (semaine banalisée, rencontre avec les enseignants, découverte des enseignements, des infrastructures, (...)).

Favoriser des modalités d'apprentissage exigeantes et innovantes : nombre de jeunes engagés dans l'enseignement professionnel ne disposeraient pas des prérequis nécessaires pour suivre pleinement une formation professionnelle et poursuivre éventuellement leurs études dans l'enseignement supérieur. Il est nécessaire de prolonger la logique du cycle commun de plusieurs matières fondamentales et de développer un enseignement commun de culture générale, de compétences transversales, de l'esprit d'entreprendre et de culture d'entreprise pour l'ensemble des voies de formation de l'enseignement secondaire. (...)

Mixer les publics dans des lycées polyvalents : La France possède trois voies de formation dans l'enseignement secondaire qui souffrent d'un manque d'articulation et d'un cloisonnement important. L'existence des lycées polyvalents répond a priori à ce besoin de décroisement, de fluidité des parcours scolaires, de mixité sociale, et d'optimisation des ressources pour l'éducation. Mais il est nécessaire d'insuffler une nouvelle culture d'établissements, de réinventer l'organisation de la formation au sein des lycées polyvalents pour créer de réelles possibilités de projets communs et de passerelles entre les voies de formation (générale, technologique et professionnelle). (...)

L'alternance de périodes en lycée et en entreprise permet un meilleur développement des compétences et une meilleure insertion des élèves à l'entrée sur le marché du travail. Pour cela, il faut améliorer la qualité de l'alternance pédagogique et de la formation en entreprise, que ce soit dans l'apprentissage ou dans la voie scolaire.

Concevoir un label « entreprise formatrice » valorisant la qualité de la formation en entreprise. Ce label comprend les éléments suivants :

Une formation obligatoire des tuteurs et des maîtres de stages à l'accueil, à la formation et au suivi des jeunes dans les entreprises.

La connaissance des programmes d'enseignement de l'éducation nationale par les entreprises.

L'élaboration d'un programme de formation en entreprise pour les stages et pour l'alternance.

La mise en place d'actions de mentorat, ou de parrainage, qui consistent à créer une relation privilégiée dans le temps, entre des professionnels expérimentés et des jeunes en formation, dans le cadre d'une démarche bénévole et volontaire, pour les familiariser avec le milieu professionnel et les aider dans leur démarche de recherche d'emploi (...).

Repenser l'articulation école-entreprise durant les stages. (...)

Rendre réelles les chances de réussite lors d'une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur : les bacheliers professionnels, s'ils sont de plus en plus nombreux à poursuivre dans l'enseignement supérieur court, sont encore trop souvent confrontés à l'échec et viennent alimenter les sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur. Viser un socle commun de connaissance et de compétences à l'issue de l'enseignement secondaire est nécessaire pour permettre à tous les élèves une poursuite d'études réussie dans l'enseignement supérieur.

Dans le cadre de la politique bac-3 / bac+3, il est nécessaire de réaliser les actions suivantes : monter des dispositifs qui visent à soutenir dès l'année de 1^{ère} professionnelle, les élèves susceptibles de préparer un BTS, généraliser des programmes complémentaires d'enseignement général pour les bacheliers professionnels préparant un BTS, développer des classes de remise à niveau, nécessaires au suivi d'une classe préparatoire aux grandes écoles ».

Concernant *les actions à long terme*, on peut lire en particulier :

« Face aux enjeux majeurs soulignés dans le diagnostic, les préconisations précédentes peuvent améliorer l'enseignement professionnel existant, mais elles ne permettent que partiellement ou difficilement de répondre à l'ensemble des enjeux éducatifs, économiques et sociaux à venir.

Au-delà de ces préconisations, **le pays doit entamer un débat national pour échanger sur un nouveau modèle d'enseignement professionnel.** Plusieurs dimensions devront être explorées et

éclaircies :

- le positionnement de l'ensemble des trois voies de formation, la France étant un des rares pays à avoir fait le choix de distinguer l'enseignement général, l'enseignement technologique et l'enseignement professionnel ;
- le contenu des formations professionnelles et les moyens de les développer le plus avantageusement (modalités pédagogiques, lieu, implication des entreprises ...) ;
- la gouvernance partagée entre l'Éducation nationale, les collectivités territoriales et les entreprises ;
- le renforcement des liens entre formation initiale des jeunes et formation continue.

Cette réflexion peut être éclairée par plusieurs expériences internationales qui permettent de **faire émerger deux scénarios possibles sur l'avenir de l'enseignement professionnel en France.**

Scénario 1 : Vers un système « à la suédoise » : rapprocher les voies professionnelle et technologique (...)

Scénario 2 : Vers un système « à l'allemande » ou « à la suisse » : renforcement significatif de l'engagement des employeurs à l'élaboration des référentiels, au premier chef, en matière de formation dans l'entreprise, ainsi que la régulation des places de formation, en s'appuyant sur des réseaux d'entreprises (...).

En juin aussi (en date du 20), plusieurs syndicats publient un « appel collectif pour l'avenir des lycées professionnels ». Citons en un extrait :

« L'enseignement professionnel public est la voie de réussite et d'intégration sociale des plus fragiles : il doit donc être doté de moyens à la hauteur des enjeux qu'il représente (650 000 jeunes de 15 à 25 ans sans solution d'emploi ni de formation). Les gouvernements successifs ont dépensé des millions d'euros et pourtant les objectifs du nombre d'apprenti-es de niveau IV et V n'ont jamais été atteints, loin de là ! (7 milliards d'euros dépensés en 2008 pour 427 000 apprenti-es et 8,2 milliards en 2012 pour 438 000 – source CNEFOP). Alors que de nombreuses études confirment que les diplômé-es sont toujours mieux protégé-es du chômage que les non diplômé-es, le gouvernement et le patronat fragilisent la formation professionnelle en remettant en cause les diplômes nationaux. La délivrance de blocs ou d'attestations de compétences dans des dispositifs et/ou cadres législatifs comme dans le projet de loi Travail participeront de cette précarisation des jeunes ».

Juillet 2016 : sur son site Internet, l'ONISEP dédie un espace particulier aux parents pour qu'ils comprennent mieux les arcanes du système éducatif et pour répondre à l'essentiel de leurs questions.

ANNEXE :
Comparaison des programmes d'économie en ES et en STMG : éléments principaux

PRÉAMBULE / INTRODUCTION

ES	STMG
----	------

<p>3 objectifs :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) S'approprier les concepts, méthodes et problématiques essentiels de 3 sciences sociales : science économique, sociologie, science politique. 2) Préparer les élèves à la poursuite d'études post-baccalauréat 3) Contribuer à la formation citoyenne des élèves <p>Pour atteindre ces objectifs, l'enseignement de SES doit être mis en relation avec les autres disciplines scolaires.</p> <p>1. Une approche scientifique du monde social : L'« Comme les autres disciplines scientifiques, les sciences sociales articulent donc, selon des modalités variables, théorisation et investigations empiriques. Elles sont aussi caractérisées par une pluralité d'approches théoriques dont il faut montrer la logique interne, la fécondité et les limites, mais qu'il faut éviter d'opposer de façon simpliste. Au total, partant de ces acquis scientifiques, l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée vise à former les élèves à une posture intellectuelle, celle du rationalisme critique et de la vigilance épistémologique. Il s'agit pour eux d'apprendre à porter un regard savant sur le monde social et par là de former leur esprit à prendre du recul par rapport aux discours médiatiques et au sens commun. Cette posture intellectuelle constitue la meilleure contribution possible des sciences sociales à la formation citoyenne des élèves : comprendre le monde social de façon rationnelle permet de participer au débat public de façon éclairée ».</p> <p>2. Les disciplines et leur croisement « permettre aux élèves de bien comprendre et de maîtriser « les outils conceptuels et analytiques propres à chaque discipline » avant de pouvoir croiser les regards sur un certain nombre d'objets d'étude communs et sans pour autant s'interdire de faire parfois référence à d'autres disciplines ».</p> <p>3. Les apprentissages des élèves.</p>	<p>1. Finalités et objectifs</p> <p>3 finalités :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Compréhension du monde contemporain 2) Connaissance des concepts et des mécanismes économiques 3) Sensibilisation aux grands enjeux économiques et sociaux actuels <p>4 objectifs :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Apporter connaissances économiques sollicitées par l'étude des sciences économiques et du management 2) Participer à la culture et à la formation générale de l'élève en l'amenant à s'interroger sur les enjeux économiques majeurs et à mieux les comprendre 3) Permettre l'acquisition de méthodes (observation, analyse), avec un souci de rigueur et d'objectivité 4) Contribuer à l'éducation citoyenne de l'élève (construire un discours argumenté et développer un esprit critique). <p>Ces objectifs doivent aider l'élève à construire son projet personnel.</p> <p>2. Positionnement : « L'approche de la discipline (économie) (...) sera nécessairement distincte d'une démarche purement académique, fondée sur la maîtrise d'un corpus théorique. Le programme (des deux classes) est construit autour de 11 grandes questions économiques. (...) L'ordre des thèmes proposés s'inscrit dans une logique didactique qu'il s'avère opportun de respecter ».</p> <p>4. Indications méthodologiques « Les ressources pédagogiques utilisées doivent être suffisamment récentes pour rattacher les élèves à l'environnement économique réel et actuel. Dans un même souci, les ressources peuvent être également de nature historique, géographique ou managérial pour souligner la globalité des explications des phénomènes économiques, et sensibiliser les élèves à la transversalité des approches. Les élèves doivent être sensibilisés à la transversalité entre les diverses disciplines ».</p>
--	---

<p>Sont préconisées « des démarches pédagogiques et didactiques qui engagent les élèves dans une authentique activité intellectuelle. Il faut pour cela donner du sens aux apprentissages en montrant comment les concepts et les outils permettent d'interpréter des situations concrètes. Il semble donc souhaitable de procéder, pour chaque question traitée, en deux temps : un temps de sensibilisation permettant de susciter la curiosité des élèves ; un temps d'analyse permettant de montrer comment la mobilisation de notions, outils et modes de raisonnement spécifiques à la discipline concernée permet d'accéder à une meilleure compréhension des phénomènes étudiés et d'apporter une réponse rigoureuse à la question ». Plus loin dans le texte, on relève en particulier qu'il est conseillé d'amener les élèves, à partir par exemple d'énigmes, de paradoxes, ... « à se poser des questions précises et à formuler, sur cette base, des hypothèses visant à résoudre le problème identifié. (...) Cette démarche prendra en compte les représentations des élèves pour les enrichir et les dépasser »</p>	<p>« la démarche de la discipline sera ancrée sur l'observation et la compréhension des phénomènes réels ».</p>
<p>Le programme « est présenté en trois colonnes : la première colonne décline chaque thème sous forme de questions ; les indications complémentaires explicitent et délimitent le contenu de chacune d'entre elles ; les notions figurant en colonne centrale, de même que les « acquis de première » rappelés en colonne 3, sont les notions indispensables pour traiter chaque question ».</p> <p>Une distinction claire est faite entre le programme pour la classe de 1^{ère} et celui pour la classe de terminale. Chacun d'eux est subdivisé en 3 parties : « sciences économiques » (90h en 1^{ère} et 80h en Term), « sociologie » (60h en 1^{ère} et 50 h en Term), et « Regards croisés » (20h en 1^{ère} et 40h en Term), soit au total 170h en 1^{ère} comme en Term.</p>	<p>3 Présentation générale</p> <p>« Le programme se présente sous la forme d'un tableau à 3 colonnes indissociables. Une lecture horizontale, et non verticale, s'impose pour comprendre la logique d'enseignement de chaque sous-thème. (...) La 1^{ère} colonne indique les thèmes qui structurent le programme. Chaque thème soulève une question, le plus souvent problématisée, ayant pour finalité de présenter les différents termes du débat relatifs aux grands enjeux économiques actuels. (...) La 2^{ème} colonne fournit, pour chaque thème, l'ensemble des notions que les élèves doivent maîtriser ? Cette liste est exhaustive, avec pour objectif de bien circonscrire l'étendue du programme. (...) La 3^{ème} colonne apporte des précisions quant au contexte et aux finalités de l'étude ».</p> <p>Le programme du cycle terminale comprend 11 thèmes au total, les thèmes 1 à 6 correspondant à la classe de 1^{ère} et les thèmes 7 à 11 à la classe de Terminale.</p>
<p>L'horaire officiel est par semaine de 5h en 1^{ère} et en Term. S'ajoute en classe de term. un enseignement de spécialité au choix qui peut être</p>	<p>Il n'y a aucun équivalent en STMG aux « regards croisés » en ES.</p>

<p>de sciences sociales et politiques ou d'économie approfondie (ou également de mathématiques).</p> <p>Par conséquent, l'économie occupe la place la plus importante du programme de SES.</p> <p>Cela soulève la question de la « domination » des sciences économiques au sein des sciences sociales.</p> <p><i>1^{er} exemple de comparaison des programmes :</i> « La monnaie et le financement » (thème 4, classe de 1^{ère})</p> <ul style="list-style-type: none"> - À quoi sert la monnaie fonctions et formes de la monnaie - Comment l'activité économique est-elle financée ? autofinancement, financement direct/indirect, taux d'intérêt, risque de crédit ; - Qui crée la monnaie Masse monétaire, marché monétaire, banque centrale, prêteur en dernier ressort. <p><i>2^{ème} exemple de comparaison des programmes : la crise économique actuelle.</i></p> <p>Seul le programme de spécialité « économie approfondie » traite spécifiquement d'aspects importants de la crise actuelle, dans son thème 3 (Instabilité financière et régulation), découpé en « qu'est-ce que la globalisation financière ? » et « comment expliquer les crises financières et réguler le système financier ? ».</p> <p>Certains thèmes et sous-thèmes du programme général abordent malgré tout la crise, mais de manière disparate :</p> <p>En classe de 1^{ère} :</p> <p>1.4 : « quels sont les grands équilibres macroéconomiques ? »</p> <p>4. La monnaie et le financement</p> <p>5. « régulations et déséquilibres macroéconomiques » qui donne l'occasion de présenter les fonctions de Musgrave, de traiter de la politique budgétaire et de la dette publique, des politiques conjoncturelles en général</p> <p>En classe Terminale :</p> <p>1.2 : « comment expliquer l'instabilité de la croissance ? »</p>	<p><i>L'horaire officiel</i> est par semaine de 4h pour « l'économie-droit » en 1^{ère} et en Term. et de 2h30 en 1^{ère} et de 3h en Term pour le « management des organisations ». S'ajoutent en 1^{ère} un enseignement de sciences de gestion de 6h et en Term un enseignement d'une spécialité de gestion de 6h.</p> <p>Les programmes d'économie, de droit et de management sont présentés selon le même schéma d'ensemble.</p> <p>Au total, l'économie n'occupe qu'une place relativement modeste dans l'ensemble des enseignements d'économie-droit-gestion.</p> <p><i>1^{er} exemple de comparaison des programmes :</i> « quels modes de financement de l'activité économique » (thème 4, classe de 1^{ère})</p> <ul style="list-style-type: none"> - La situation financière des agents économiques les capacités et besoins de financement l'autofinancement - Financement direct et financement indirect le financement direct et le marché financier les titres financiers le financement indirect et les banques <p><i>2^{ème} exemple de comparaison des programmes : la crise économique actuelle.</i></p> <p>Il n'y a pas de thème spécifiquement consacré à la crise actuelle. Pourtant, le programme date de mars 2012, donc bien après août 2007 qui marque le début de la crise actuelle.</p> <p>On peut cependant traiter certains aspects de cette crise lors de l'étude des thèmes, mais de manière très partielle :</p> <p>4 : « quels modes de financement de l'activité économique ? »</p> <p>6 : « l'État doit-il intervenir sur les marchés ? » (le sous-thème 6-2 traite de l'action régulatrice de l'État sur les marchés ; il faudrait alors privilégier l'AMF comme exemple d'agence de régulation)</p> <p>9 : « L'État a-t-il des marges de manœuvre en termes de politiques économiques ? » à propos duquel il est prévu de parler de « l'expansion, la récession, la dépression », donc des fluctuations économiques, ainsi que de la politique monétaire de la BCE, de la politique budgétaire, de la dette souveraine.</p>
---	---

Comparaison des programmes d'économie en ES et en STMG, nos commentaires :

- Proximité des finalités et objectifs

- Différences importantes du positionnement

En STMG, l'économie doit apporter des connaissances sollicitées par l'étude des sciences de gestion et du management. Mais il n'y a pas vraiment de croisement entre les disciplines enseignées par les professeurs d'économie et gestion, non seulement entre l'économie et la gestion mais aussi entre l'économie et le droit. Il est cependant insisté sur la sensibilisation à la transversalité entre plusieurs disciplines.

En ES, il y a au contraire tout un paragraphe consacré au croisement entre les 3 sciences sociales visées par les SES. Il est exact que « toute composante du monde social est susceptible d'être étudiée par diverses disciplines et, par exemple, l'entreprise étudiée par l'économiste n'est pas le même « objet » que l'entreprise du sociologue, du politiste, du psychologue social, etc » mais il est aberrant que la gestion et le management ne soient pas cités : on se rend compte qu'il y a là une coupure épistémologique qui frôle l'incohérence. Il en est de même à propos de la science politique et ses relations incontournables avec les sciences juridiques (on pourrait d'ailleurs discuter de la portée de la distinction entre droit privé et droit public).

Contrairement au programme de SES en ES, qui contient en particulier tout un paragraphe digne du plus grand intérêt, consacré à « l'approche scientifique du monde social », celui d'économie en STMG révèle à la fois une moindre réflexion didactico-pédagogique de la discipline mais aussi une différence importante de conception : alors qu'en ES on a délibérément fait le choix d'une démarche scientifique, en STMG on continue à privilégier de fait la démarche inductive. Il est noté à plusieurs reprises qu'il faut partir de situations ou de données réelles et il est même clairement indiqué que « l'apprentissage des élèves ne peut être celui de définitions de notions déconnectées de toute réalité pratique » et que l'approche de l'économie « sera nécessairement distincte d'une démarche purement académique, fondée sur la maîtrise d'un corpus théorique ». D'ailleurs, contrairement au programme de SES en ES, le programme d'économie en STMG évite la notion de modèle. Or, comme le dit Roger Guesnerie, les modèles racontent une histoire simplifiée comme le fait le raisonnement littéraire, à ceci près que les modèles sont soumis à des tests de cohérence.

Les programmes

Concernant *la structure des programmes* proprement dits, la mention des thèmes amenant à adopter des « regards croisés » entre les sous-disciplines des SES est particulièrement intéressante. Il n'y a pas d'approche équivalente en STMG bien que l'économie et le droit soient considérés comme devant apporter des connaissances sollicitées par « l'étude des sciences de gestion et du management » ; de surcroît, il n'est pas fait mention des relations fortes entre économie et droit alors que non seulement ces deux disciplines font partie du même bloc horaire mais aussi qu'il y a indéniablement des relations fortes entre État de droit et économie de marché.

Il convient toutefois de noter que les regards croisés que prévoit le programme de SES se limitent aux sous-disciplines des SES. Pour de nombreux points de ce programme, il est évident que des regards croisés avec d'autres sciences sociales telles que le droit et la gestion/management enrichirait substantiellement le traitement de nombreux thèmes.

Concernant *le contenu des programmes*, je propose deux thèmes pour jeter les bases d'une

comparaison.

Le premier concerne le financement de l'économie (ce thème a quelque chose à voir avec la crise économique actuelle).

Chacun des deux programmes présente des avantages et des inconvénients (la question fait l'objet dans les deux programmes du thème 4).

Le programme de STMG commence plus logiquement que celui de SES par la présentation des principales voies de financement de l'économie : agents à capacité ou a besoin de financement, d'où la diversité des voies de financement (autofinancement / financement direct par les marchés de capitaux / financement indirect par les institutions financières). Mais ce financement indirect, intermédié, se compose lui-même non seulement d'un financement par pure et simple intermédiation financière mais aussi par création monétaire. Étant donnée l'importance du rôle des banques dans le financement de l'économie (et de l'évolution de leur métier avec la libéralisation financière), il fallait que le programme de STMG en traite explicitement et que celui de SES l'envisage après la présentation des différentes voies de financement et pas directement au début du thème.

Le deuxième thème concerne spécifiquement la crise.

En STMG, aucun thème n'est consacré spécifiquement et de manière cohérente à la crise. On ne peut évoquer la crise actuelle qu'en traitant les thèmes 4 (sur le financement), 6 (sur l'action régulatrice de l'État) et 9 (sur les fluctuations économiques et sur politiques économiques, en notant que l'on doit traiter de la coordination des politiques économiques après avoir traité de la politique monétaire de la BCE mais avant d'avoir traité de la politique budgétaire et de la dette souveraine). Aucun thème ne permet d'aborder les causes et les manifestations de la crise.

Si l'on consulte le programme de management, on lit dans la troisième colonne dédiée au « contexte et finalité de l'étude », dès le sous-thème 2.1, « un des enjeux majeurs du management consiste à gérer les intérêts divergents des parties prenantes tout en maintenant la cohésion de l'organisation », ce qui est répété plus loin (thème 5.1) ; plus loin (sous-thème 3.2), il est indiqué que « compte tenu des objectifs fixés, le management consiste à faire des choix stratégiques qui engagent l'organisation sur le long terme et déterminent particulièrement son offre (bien et service marchand ou non marchand) ». Dans le sous-thème 7.1, il est signalé que les choix stratégiques « sont en partie contraints par l'influence des parties prenantes ». Mais il n'est fait aucune allusion aux « styles » de gouvernance et à leurs impacts micro et macro. Une typologie des styles de gouvernance aurait certes nécessité une théorisation de la notion d'organisation en privilégiant la théorie de l'agence et la définition de la firme comme étant un « nœud de contrats », parce que cela aurait permis très facilement de distinguer le modèle « shareholder », en relation avec le capitalisme financier et actionnarial et le modèle « stakeholder », en relation avec le capitalisme industriel et managérial ; mais l'enseignement de management « a pour objectif de faire découvrir aux élèves, à partir de l'observation et de l'analyse du fonctionnement réel des organisations, les concepts fondamentaux du management stratégique. (...) La construction des notions prévues au programme et l'étude des pratiques managériales ne peuvent se concevoir de façon théorique. » (arrêté du 28/11/2011).

En ES, seul le programme de spécialité « économie approfondie » traite spécifiquement d'aspects importants de la crise actuelle, dans son thème 3 (Instabilité financière et régulation), découpé en « qu'est-ce que la globalisation financière ? » et « comment expliquer les crises financières et réguler le système financier ? ». Par conséquent, l'analyse de la crise est limitée à sa seule dimension financière et ce programme n'en propose pas une vue globale, que ce soit au niveau de ses causes ou au niveau de ses conséquences.

Certains thèmes et sous-thèmes du programme général abordent malgré tout la crise, mais de manière disparate :

En classe de 1^{ère} :

1.4 : « quels sont les grands équilibres macroéconomiques ? »

4. La monnaie et le financement

5. « régulations et déséquilibres macroéconomiques » qui donne l'occasion de présenter les fonctions de Musgrave, de traiter de la politique budgétaire et de la dette publique, des politiques conjoncturelles en général

En classe Terminale :

1.2 : « comment expliquer l'instabilité de la croissance ? »

www.christian-biales.fr

Remarque terminale :

Selon une enquête faite en 2004 par l'APEC auprès des jeunes diplômés de niveau bac+4 et plus, près d'un an après leur sortie, il apparaît que 51% d'entre eux ont un emploi, que 43% sont toujours en recherche de leur premier emploi et que 6% ont déjà eu un emploi et sont à la recherche d'un nouvel emploi.

Une enquête similaire a été faite en 2013 sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés de 2011 (Bac +4 et plus) deux ans après leur sortie : « 81 % des jeunes de la promotion 2011 sont en emploi, 16 % sont sans emploi à la recherche d'un nouvel emploi et 3 % sont toujours à la recherche de leur premier emploi. Au total, 97 % des jeunes diplômés interrogés sont insérés professionnellement, c'est-à-dire qu'ils ont déjà occupé un emploi au cours des deux années suivant l'obtention de leur diplôme. Par rapport à la promotion 2010 entrée sur le marché de l'emploi dans un contexte économique particulièrement défavorable, la situation des jeunes diplômés de la promotion 2011 est meilleure. En effet, le taux d'insertion (proportion des jeunes diplômés ayant déjà été en emploi) a progressé de 4 points par rapport à l'année dernière, rattrapant ainsi le taux d'avant crise. Le taux d'emploi (proportion des jeunes diplômés en emploi au moment de l'enquête), en revanche, n'a guère progressé et reste aux niveaux enregistrés depuis le début de la crise (aux alentours de 80 %) ».

Voici des statistiques sur la situation des sortants des lycées et de l'apprentissage, tirées des « Repères et références statistiques » du Ministère de l'Éducation nationale :

Situation des sortants de lycées par diplômes en 2003 :

Diplômes	En emploi	Emploi non aidé					Emploi aidé					Stage	Chômage	Inactifs	Répartition des sortants
		CDI	CDD	Intérim	Autres	Total	C Q	C A	CE J	Autres	Total				
0	27,5	9,0	6,1	4,8	2,6	22,5	2,5	0,3	1,4	0,8	5,0	13,3	49,3	10,0	9,5
BEP C CFG	38,3	12,4	8,7	4,9	5,2	31,2	4,9	0,1	1,9	0,7	7,6	11,8	38,4	11,0	12,3
BEP CAP	55,4	18,3	14,3	8,4	4,3	45,3	7,6	0,2	1,4	0,8	10,0	5,5	33,4	5,7	31,3
BT	66,3	21,9	20,7	7,2	4,9	54,7	9,0	0,4	0,8	1,5	11,7	3,6	26,9	3,1	1,1
Bac techno	71,1	19,6	16,0	7,8	5,6	49,0	19,9	0,3	1,5	0,4	22,1	3,7	20,5	4,8	8,9
Bac pro	67,9	23,4	18,6	11,1	2,8	55,9	10,2	0,5	1,0	0,3	12,0	2,2	27,0	3,0	19,4
Bac généré	68,9	26,6	18,9	4,2	5,3	55,0	11,0	0,2	2,5	0,1	13,9	5,6	20,6	4,8	1,0
BTS	73,8	30,5	24,3	9,9	2,3	66,9	4,3	0,5	2,0	0,1	6,9	2,2	21,7	2,3	16,5
Total 2003	57,8	19,9	15,6	8,3	3,8	47,6	7,9	0,3	1,5	0,5	10,2	5,7	31,0	5,6	100,0
Total 2002	69,8	21,7	19,9	9,6	4,4	55,5	11,1	0,5	1,7	0,9	14,3	3,1	22,0	5,1	

Situation des sortants de lycées par diplômes en 2012 :

Plus haut diplôme obtenu	Emploi	Parmi les sortants en emploi				Chômage	Inactivité	Répartition
		EDI	Intérim	EDD	Emploi aidé			
Non diplômé	20,6	41,5	15,0	34,3	9,3	51,9	27,5	7,5

DNB, CFG	29,2	38,4	13,9	35,2	12,5	46,6	24,2	8,7
CAP, BEP	38,3	35,4	14,2	39,1	11,3	48,3	13,4	24,5
Bac Pro, BT, BP	53,4	35,9	15,9	32,1	16,2	37,3	9,4	30,2
Bac techno	55,9	35,7	10,5	34,0	19,8	29,0	15,1	11,5
BTS	67,1	39,2	11,9	36,0	12,9	26,9	6,0	17,6
Ensemble	47,8	36,9	13,7	34,9	14,5	39,1	13,1	100,0
Ensemble 2011	48,4	36,0	14,4	35,8	13,8	38,7	12,9	100,0

Situation des sortants d'apprentissage par diplômes en 2003 :

Diplômes	En emploi	Emploi non aidé					Emploi aidé					Stage	Chômage	Inactifs	Répartition des sortants
		CDI	CDD	Intérim	Autres	Total	C Q	C A	CE J	Autres	Total				
0	40,4	18,9	9,3	5,5	2,0	35,7	1,9	0,3	1,8	0,7	4,7	8,4	45,4	5,8	11,9
BEP C CFG	43,5	19,2	9,9	6,3	2,0	37,5	2,2	0,2	2,4	1,1	6,0	8,7	42,4	5,3	7,7
BEP CAP	72,8	41,5	14,6	6,0	2,4	64,6	5,5	0,3	2,2	0,2	8,2	2,6	21,9	2,6	46,0
BP		62,2	15,0	3,2	3,1	83,5	2,3	0,2	1,3	0,0	3,8	1,3	9,1	2,2	6,6
BT	87,3	43,1	13,2	4,2	5,9	66,4	5,3	0,4	2,2	0,0	7,8	4,3	17,5	4,1	0,5
Bac techno	74,2	51,8	15,7	4,3	2,8	74,6	3,5	0,4	1,5	0,2	5,7	3,2	13,5	3,0	2,8
Bac pro	80,3	47,6	15,9	8,5	3,3	75,3	5,4	0,5	0,9	0,1	6,9	2,4	13,3	2,1	9,8
Bac généré	82,1	49,5	17,7	2,5	4,0	73,7	4,1	0,1	1,5	0,1	5,9	2,5	14,7	3,1	2,2
BTS	82,8	50,0	19,2	6,3	3,2	78,7	2,6	0,5	1,0	0,0	4,1	2,1	13,2	1,9	8,9
Niveaux I et II	73,2	48,5	17,1	4,4	1,6	71,7	0,9	0,3	0,3	0,0	1,5	1,4	23,4	2,0	3,8
Total 2003	69,2	40,1	14,3	5,8	2,6	62,7	4,0	0,3	1,8	0,3	6,4	3,6	23,5	3,1	100,0
Total 2002	75,9	41,0	17,0	7,2	3,0	68,2	6,2	0,3	0,7	0,6	7,8	2,4	18,1	3,5	

Situation des sortants d'apprentissage par diplômes en 2012 :

Plus haut diplôme obtenu	Emploi	Parmi les sortants en emploi				Chômage	Inactivité	Répartition
		EDI	Intérim	EDD	Emploi aidé			
Non diplômé	33,5	44,4	13,9	30,8	10,8	53,7	12,8	7,2
DNB, CFG	39,3	45,9	13,3	31,9	8,9	48,8	12,0	6,0
CAP, BEP	59,9	54,0	8,4	28,9	8,7	34,8	5,3	34,1

Bac Pro, BT, BP	77,0	61,4	7,2	24,7	6,7	19,0	4,0	20,2
Bac techno	77,1	57,9	4,0	30,3	7,8	16,6	6,3	6,5
BTS, DUT	81,8	58,9	6,9	22,2	12,0	14,4	3,8	11,4
Diplôme de niveau I et II	81,8	67,1	5,1	20,8	7,1	14,9	3,3	14,6
Ensemble	67,0	58,4	7,4	25,8	8,4	27,4	5,6	100,0
Ensemble 2011	63,8	56,1	8,6	26,7	8,5	30,2	6,1	100,0

Des différences de performances en termes d'insertion des sortants sont à mentionner entre les sortants des lycées et ceux de l'apprentissage. Les sortants de l'apprentissage bénéficient peut-être d'une meilleure « opérationnalité » immédiate. Cela conduit les entreprises à privilégier le recrutement de ce type de sortants, surtout lorsqu'il s'agit de PME dans la mesure où celles-ci, plus que les entreprises de plus grande taille, cherchent à limiter au maximum à la fois la durée, et donc le coût, de la professionnalisation des jeunes, et le risque de voir partir chez la concurrence les jeunes une fois formés.

Selon le rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école, publié en avril 2005, « en termes d'accès à l'emploi, le gain que procure une formation initiale en apprentissage est inversement proportionnel au niveau de diplôme atteint. (...) Néanmoins, selon le détail des métiers, la situation est assez contrastée. Il y a des métiers où le gain est appréciable –c'est le cas du bâtiment, de la comptabilité, du travail des métaux, de l'agroalimentaire ou du transport- et d'autres où il est peu significatif comme l'hôtellerie restauration, le commerce ou la mécanique automobile ».

La conclusion de cette seconde partie fait écho à celle de la première parce que le problème de la démocratisation de l'enseignement reste entier en ce début de 21^{ème} siècle ; avec une question supplémentaire, celle de la relation entre massification et démocratisation puisque ce qui caractérise la période de la Vème République est la massification de l'enseignement secondaire, en deux phases, d'abord entre 1959 et 1985 avec la prolongation de la scolarité obligatoire et l'unification du premier degré, puis de 1985 à aujourd'hui avec essentiellement la volonté d'augmenter les taux d'accès au baccalauréat.

Au travers de cette relation massification / démocratisation, on retrouve le lancinant leitmotiv du niveau scolaire qui monte ou non, sempiternelle interrogation à laquelle la réponse apportée par les spécialistes est nuancée.

Il est certain que le niveau s'est élevé puisque seulement la moitié des jeunes Français obtenaient le CEP en 1930, lequel CEP comportait de surcroît des épreuves nettement moins difficiles que ce qui est exigé aujourd'hui des élèves en fin de CM2, alors qu'aujourd'hui ce sont plus de 55% des élèves entrant en 6e qui arrivent en classe terminale. Il est également statistiquement établi que des convergences se manifestent dans le temps en ce qui concerne les pourcentages de mentions aux différents baccalauréats et la composition socioprofessionnelle des différentes séries du second degré ainsi que des CPGE. Ce sont d'incontestables signes de progrès.

Il n'empêche que plusieurs motifs d'insatisfaction demeurent et que les efforts de massification n'ont pas permis de réaliser l'objectif de démocratisation.

-> Il y a d'abord un déplacement de critères d'évaluation : "les élèves en fin de collège maîtrisent plutôt mieux qu'avant les mathématiques et l'histoire-géographie et plutôt moins bien le français"

(P. Joutard et C. Thélot. 1999). Or, la langue écrite et parlée est un vecteur de socialisation et de culture irremplaçable.

-> Ensuite, l'élévation du niveau est très hétérogène : les progrès de la scolarisation ne profitent pas à tous. Les écarts restent importants entre les meilleurs et les plus faibles et se dessinent très tôt : 12% des enfants sont en échec lourd dès l'entrée en CE2, soit après deux années de scolarité seulement. Avec la prolongation progressive de l'obligation scolaire et avec la demande sociale en faveur d'une poursuite d'études, ce pourcentage fournit l'explication du noyau dur de l'échec scolaire estimé en général à 20% des élèves qui restent aujourd'hui en classe au moins jusqu'en 3e.

Pour montrer la relation très forte existant entre réussite scolaire et origine sociale, C. Thélot estime que l'enfant dont le père est cadre supérieur et la mère enseignante a à sa naissance 50 fois plus de chances d'intégrer l'École Polytechnique qu'un enfant d'ouvrier.

-> Une étude de Bernard Convert de mai 1998 montre que les différentes réformes des lycées qui ont jalonné la deuxième moitié du 20^{ème} siècle n'ont pratiquement pas modifié la hiérarchie des baccalauréats (hors bacs professionnels). Lorsqu'on croise la réussite scolaire (mesurée par le "pourcentage d'élèves à l'heure") et la position sociale (mesurée par le pourcentage d'élèves d'origine aisée), aussi bien l'espace des séries du second degré que celui des choix d'orientation post-bac et que celui des formations de l'enseignement supérieur restent organisés de la même manière au cours des récentes décennies et il existe de plus entre eux une sorte d'isomorphisme.

-> D'autres études parviennent à la même conclusion : la démocratisation des lycées et, plus récemment, de l'enseignement supérieur, n'a pas réduit significativement les inégalités scolaires ; il y aurait essentiellement un effet d'offre de formation en ce sens que de nouvelles catégories sociales peuvent accéder à des niveaux d'enseignement qui étaient auparavant réservés aux enfants des classes aisées, mais les hiérarchies perdurent malgré tout et se sont simplement déplacées à un niveau supérieur. L'ouverture de l'enseignement supérieur ne produit qu'une sorte de translation verticale, vers le haut, de la stratification sociale. Certes, le niveau de formation s'en trouve augmenté, ce qui est en soi un énorme progrès (privé – individuel- et public –collectif) mais la fluidité sociale n'a pas positivement évolué.

Ces conclusions sont confirmées dans une étude qu'a faite B. Convert en 2001 sur l'Académie Lille, dont voici la conclusion : « Lieu de transformations morphologiques sans précédent, le système scolaire français a fait montre d'une étonnante capacité à en absorber les effets et à reproduire ses hiérarchies. Si la volonté politique de démocratiser l'enseignement secondaire et supérieur n'est en apparence pas restée un vœu pieux, on ne s'étonnera pas de voir se reproduire, à la faveur de cette nouvelle étape de la « démocratisation », des phénomènes déjà mis en évidence par la sociologie de l'école lors de ses étapes antérieures, notamment le maintien des hiérarchies, au prix d'une translation des écarts. Si l'on est en droit de parler d'une démocratisation plus égalisatrice que ségrégative de l'enseignement secondaire, la sous-sélection qui l'accompagne contribue à reporter et différer certains mécanismes de sélection à l'entrée dans l'enseignement supérieur ou au-delà. L'accès aux classes préparatoires en est un bon exemple. L'épisode des universités « de proximité » en est un autre. Les espoirs de promotion sociale qu'elles ont fait naître un temps ont fait long feu, les étudiants des années 1990 ayant fait l'expérience, comme naguère leurs aînés entrés au lycée, que l'accès à l'université ne signifiait pas pour autant l'obtention d'un diplôme et surtout, peut-être, que l'obtention du diplôme ne signifiait pas pour autant l'accès aux postes auxquels il ouvrait quand il était plus rare. L'expérience répétée du caractère trompeur de ces « démocratisations » successives a peut-être d'autres conséquences aujourd'hui que « la résignation désenchantée, déguisée en nonchalance désinvolte » de celles et ceux qui en font les frais. Elle incline peut-être aux refus des enjeux les plus strictement scolaires, ceux que proposent les filières scolairement les plus « difficiles », comme les sciences, au profit d'une utilisation purement instrumentale de l'école ».

-> Comme le rappelle Vincent Troger (in "Sciences Humaines" n° 100 de décembre 1999, p. 14), "en 1986, Antoine Prost avait déjà suggéré dans "L'enseignement s'est-il démocratisé ?" qu'avant la première grande réforme de 1959, les cours complémentaires, qui délivraient des enseignements de niveau secondaire mais avec des méthodes et les personnels du primaire,

conduisaient probablement vers la réussite scolaire une proportion d'enfants des milieux populaires plus importante que le collège unique. Plus généralement, les sociologues estiment que les familles populaires, dont les comportements éducatifs seraient en général plus coercitifs mais aussi plus discontinus que ceux de la classe moyenne, attendent de l'école qu'elle assume une imposition ferme des normes de comportement et des méthodes de travail".

Cette réflexion questionne les mode(le)s qui dominant à l'heure actuelle dans les directives pédagogiques et la formation professionnelle des enseignants, dont les thèmes favoris sont le contrat, le projet, l'autonomie des élèves et la construction des savoirs.

-> La sociologie des curricula complète ces constats. Selon Patrick Rayou, (Traité des sciences et des pratiques de l'éducation – Dunod – 2006), « les contenus d'enseignement ne sont pas des réalités incontestables, mais portent la marque de la façon dont une société distribue le pouvoir et opère un contrôle les comportements individuels. Par-delà la transposition didactique des savoirs savants et des pratiques sociales de référence, la sociologie du curriculum met l'accent sur la manière dont se sélectionnent, se distribuent et s'évaluent les savoirs jugés légitimes. Mettant ainsi à jour ce qu'il y a d'arbitraire et de socialement construit dans les programmes scolaires, elle révèle une stratification des filières et des savoirs qui réserve généralement les plus nobles d'entre eux aux enfants de l'élite sociale »

En **CONCLUSION GÉNÉRALE** de cette étude, trois constats essentiels sont à faire, qui peuvent se résumer tous les trois en termes de paradoxes. D'abord, la scolarisation connaît depuis le milieu du 19^{ème} siècle un progrès considérable mais qui semble bloqué depuis 1995. Ensuite, on cherche toujours à valoriser l'Enseignement technique mais on est encore loin du but. Enfin, au sein de l'enseignement technique, le succès que connaissent actuellement les formations professionnelles en alternance, succès qui nous fait en quelque sorte boucler la boucle, a malgré tout de sérieuses limites.

I- Les progrès paradoxaux de la scolarisation.

- Quand on se souvient que le travail des enfants est encore très important à la fin du second Empire, on comprend mieux le progrès réalisé quand on sait que l'espérance de scolarisation passe de 4,3 ans (entrant à l'école vers 6 ans, on en sortait vers 10-11 ans) au milieu du 19^{ème} siècle à 18,9 à la fin du 20^{ème} (entrant à l'école dès 3 ans, on en sort aujourd'hui vers 21 ou 22 ans) : elle a donc presque quadruplé.

Au début du 20^{ème} siècle, la scolarité en primaire est complètement réalisée.

Au cours des années 1960 se généralise l'entrée en collège (au début des années 1960, seulement la moitié d'une génération entre en 6^{ème}).

Au cours des années 1980 se produit la massification des lycées.

Au cours des années 1990, l'Université elle-même s'ouvre davantage et commence à son tour un processus de massification : l'essor de la scolarisation se diffuse donc du secondaire vers le supérieur.

Cette évolution de la scolarisation a des conséquences directes sur la qualité de la main-d'œuvre.

Selon O. Marchand et C. Thélot (Le travail en France, de 1800 à 2000. Nathan), on peut distinguer 4 catégories d'actifs :

« - les actifs qui n'ont pas fait d'études ou les ont interrompues précocement : leur importance décroît régulièrement sur tout le 20^{ème} siècle jusqu'à pratiquement disparaître ;

- les actifs ayant été à l'école jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire, 13, 14 ou 16 ans selon les périodes : leur importance commence par grandir, d'un tiers des actifs en 1896 à environ la moitié de 1920 à 1975, puis décroît depuis 20 ans au profit des deux catégories suivantes ; ils représentent aujourd'hui un quart de la main-d'œuvre ;

- les actifs ayant largement dépassé la scolarité obligatoire, mais sans avoir fait d'études supérieures longues (ils ont pu aller jusqu'au brevet ou au CAP autrefois, ils peuvent être allés jusqu'au BTS ou au DUT aujourd'hui) : ils formaient 10% des actifs en 1896, ils en constituent plus de la moitié aujourd'hui ;

- enfin les actifs ayant fait des études supérieures longues (couronnées ou non d'un diplôme du supérieur), c'est-à-dire ayant quitté l'école à 22 ans ou après : quasi-inexistants, 1% jusqu'en 1920 puis 2% jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, ils voient leur importance grandir ensuite avec vigueur et, depuis cinq ans, s'accélérer : 12% des actifs en 1990, 17% en 1996 sont dans ce cas (...).

La proportion d'actifs bacheliers était de 1% à 2% avant la Seconde Guerre mondiale (légèrement croissante de 1896 à 1936), (...); 3,7% des actifs étaient bacheliers au milieu du siècle (...), 33,5% aujourd'hui, c'est-à-dire dix fois plus, ou encore, le tiers de la main-d'œuvre. (...)

Un actif sur cinq a un diplôme d'études supérieures, longues ou courtes ; ce qui est considérable (proportion dix fois plus élevée qu'il y a quarante ans). À peu près 30% ont un diplôme technique ou professionnel de niveau V : CAP, BEP, etc. : la relative rareté des diplômes techniques dans la main-d'œuvre a disparu ».

Cette évolution exprime non seulement une progression quantitative mais aussi et surtout un

progrès qualitatif. Une scolarisation généralisée, un prolongement des études et une élévation des niveaux de diplômes sont autant de facteurs qui traduisent une accumulation de plus en plus importante de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Cette accumulation correspond à une augmentation substantielle de ce que les économistes appellent le capital humain (lequel tient d'ailleurs compte non seulement des connaissances acquises mais aussi des aptitudes innées, de l'état de santé, de la nutrition et de l'hygiène). La théorie du capital humain, dont le Prix Nobel Gary Becker est le principal artisan, a initialement pour but d'expliquer la hiérarchie des salaires par des différences d'investissement en éducation et en formation que font les individus. Mais cette théorie trouve un écho important dans la théorie de la « croissance endogène », selon laquelle le phénomène de croissance économique résulte d'investissements effectués par les agents économiques dans le but d'en retirer un profit. Alors que les théories traditionnelles considèrent que les sources de la croissance économique se trouvent essentiellement dans l'accumulation de capital physique, cette théorie insiste sur l'importance du capital humain. Même si le capital humain a un rendement essentiellement privé, il n'en produit pas moins des externalités. Selon R.E. Lucas (1988), *ceteris paribus*, plus le niveau moyen de connaissance d'une économie est élevé, plus la productivité de chaque entreprise est forte. J.B. De Long et L.H. Summers établissent en 1992 une relation forte en investissement et croissance. Ces analyses justifient donc pleinement l'intervention de l'État dans l'éducation et la formation, pour en garantir et en gérer les externalités, de façon à favoriser la compétitivité des entreprises et le développement économique et social du pays. O. Marchand et C. Thélot développent dans leur ouvrage une méthode pour mesurer le capital humain accumulé en France sur deux siècles. Ils arrivent à la conclusion que notre capital humain a largement plus que triplé, mais pour des raisons bien différentes selon les époques. « Au 19^{ème} siècle, la source principale réside dans l'augmentation du nombre d'actifs, donc dans le volume du travail : ce facteur quantitatif explique environ les trois quarts de l'augmentation du capital humain, la qualité n'en expliquant qu'un quart. (...) Au 20^{ème} siècle, c'est le contraire : les deux tiers de la croissance du capital humain viennent d'une augmentation de la qualité de la main-d'œuvre qui est devenue en cent ans, 1,6 fois plus productive du fait de sa formation accrue. (...) La croissance de la qualité de la main-d'œuvre n'est pas régulière sur tout le 20^{ème} siècle : durant la première moitié, elle est égale à celle qui avait cours au 19^{ème}. De ce point de vue, les cinquante premières années du 20^{ème} sont à rattacher aux décennies précédentes : pendant 120 ou 150 ans, la qualité de la main-d'œuvre a crû au rythme remarquablement constant de 0,2% par an, c'est-à-dire qu'au milieu des années 1950, elle excédait d'environ un tiers ce qu'elle valait au début de la monarchie de Juillet, au moment où le développement économique naît en France. À partir des années 1950, l'accélération est manifeste : au lieu de s'accroître à un rythme de 0,2%, la qualité de la main-d'œuvre s'accroît désormais au rythme de 0,9%. La qualité actuelle de la main-d'œuvre dépasse, selon les variantes de 22% à 41% celle du milieu des années 1950 : l'amélioration a été à peu près aussi forte en cinquante ans qu'au cours des 120 années précédentes ».

Au total, il apparaît une fois de plus que la période 1950-1960 constitue une nette rupture dans l'évolution de notre système éducatif.

- **Mais cette évolution est triplement paradoxale.** On doit *d'abord* se poser la question de savoir si ces trente glorieuses du système éducatif français (1965-1995) ne sont pas une parenthèse dans l'évolution de très longue période puisque la progression semble s'être arrêtée en 1995 ; *ensuite*, étudier si ce retournement de tendance ne révèle pas une évolution par rapport à l'enseignement professionnel et à l'apprentissage ; et *enfin*, pour reprendre un thème plusieurs fois abordé, évaluer si la démocratisation de notre système scolaire a progressé ou non.

+ **Question de savoir si les « trente glorieuses » du système éducatif ne sont pas une simple parenthèse dans l'évolution de très longue période.**

En effet, plusieurs évolutions inquiétantes s'expriment dans les statistiques après ces trente

glorieuses.

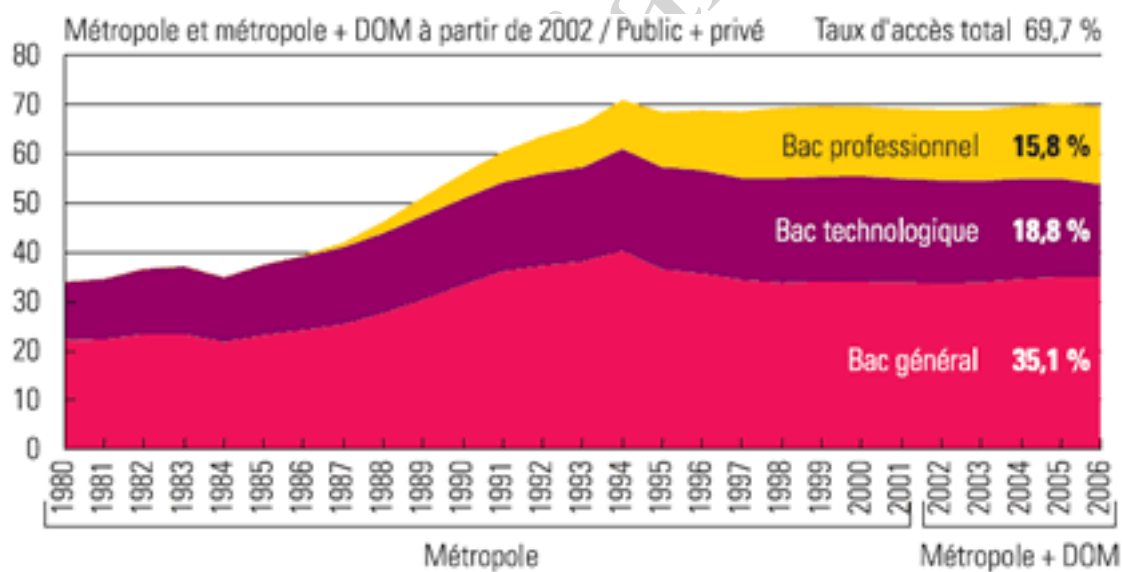
-> Les sorties sans qualification se sont certes réduites mais elles sont loin d'être supprimées puisqu'elles représentent encore 7 à 8% d'une génération.

-> Après une très forte progression entre 1985 et 1995, le nombre de jeunes parvenant au niveau du baccalauréat plafonne depuis 1995 aux alentours de 70%, soit 10 points en dessous de la cible fixée par la loi d'orientation de 1989 et aux alentours de 62% de bacheliers alors que les besoins estimés pour 2010 sont de l'ordre de 70%.

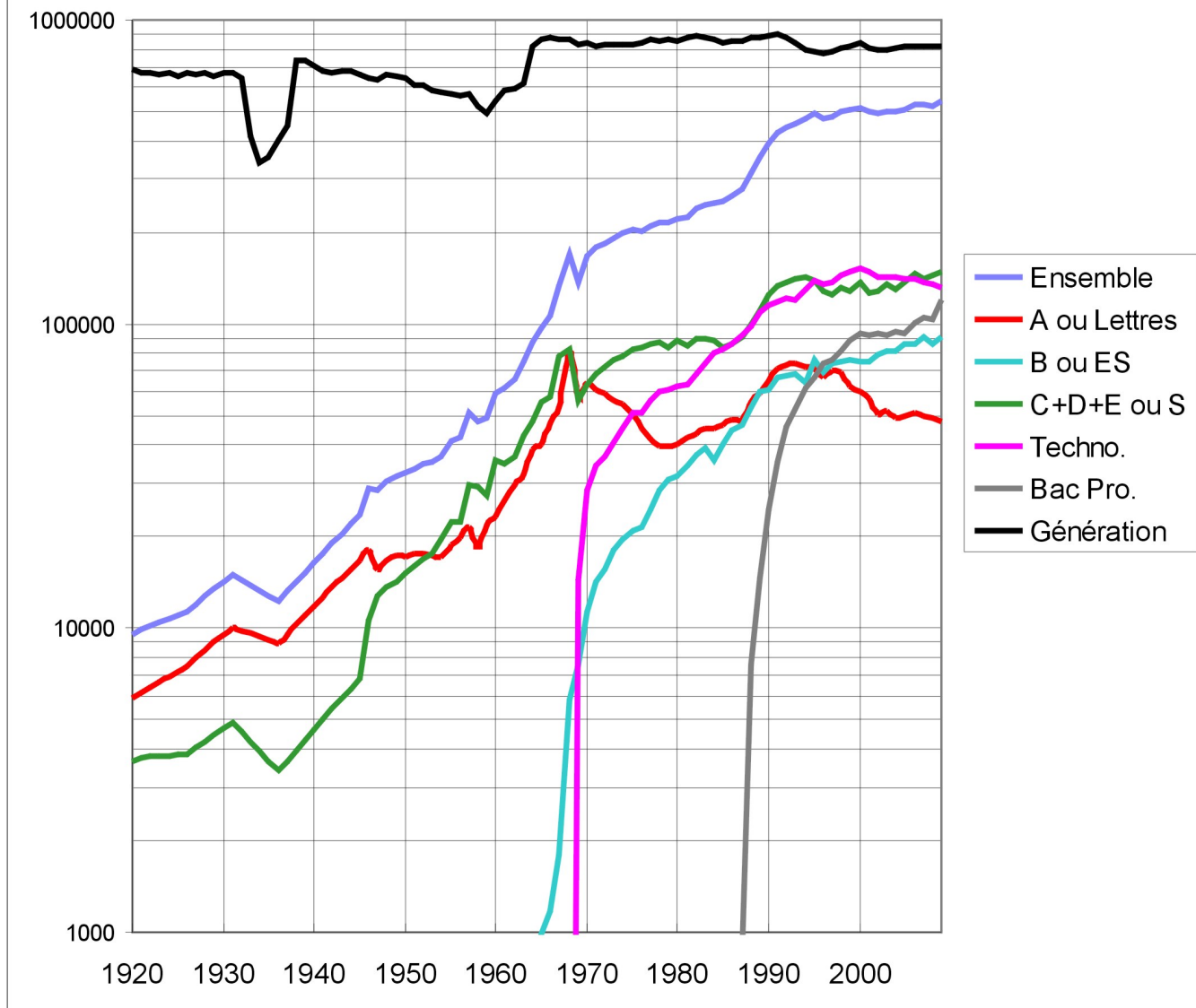
Taux de bacheliers par génération et taux d'accès au niveau du bac

%	1980-1981	1984-1985	1994-1995	1995-1996	2001-2002
Bac. Général	18,7	19,8	37,4	34,5	32,6
Bac. Techno.	7,3	9,6	17,7	17,7	17,7
Bac. Prof.	0	0	8,1	9,5	11,5
Total bacs	25,0	29,4	63,2	61,7	61,8
Taux d'accès niveau bac	34,4	35,0	71,2	68,5	69,2

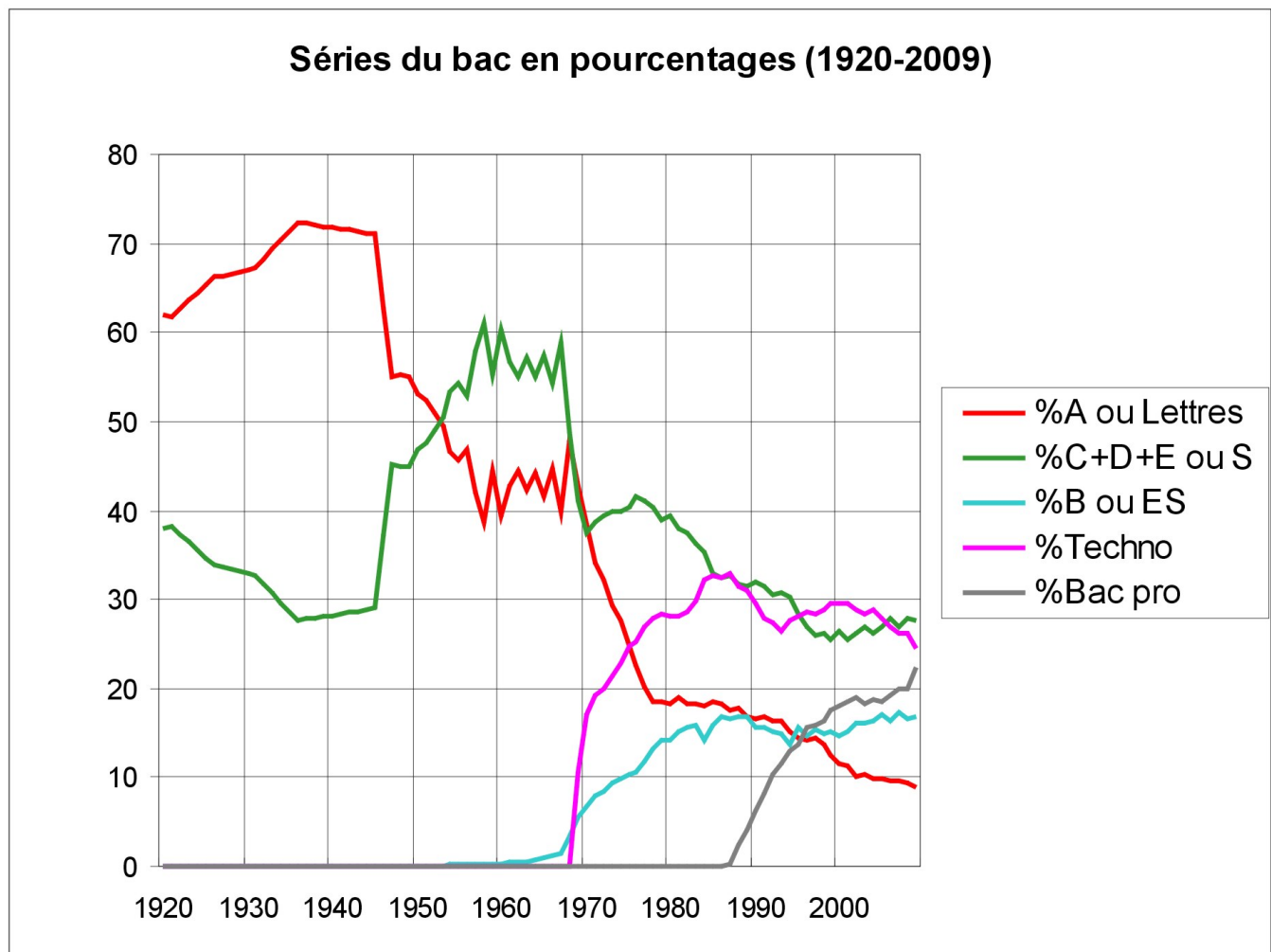
%	2006	2007	2008	2009	2010
Bac. Général	33,7	33,7	33,6	34,8	34,3
Bac. Techno.	16,8	16,4	16,3	15,9	16,3
Bac. Prof.	12,1	12,6	12,4	14,6	14,4
Total bacs	62,6	62,7	62,3	65,2	65,0



Effectif des bacheliers par séries (1920-2009)



Séries du bac en pourcentages (1920-2009)



Source pour les deux graphiques précédents : <http://enseignement-latin.hypotheses.org/1027>

De manière résumée, en 2012 :

- les élèves de terminale S représentent 35,9% des élèves de terminale contre 31% en 1995, après avoir plafonné autour de 31% entre 1995 et 2004, 50% d'entre eux se dirigeront vers l'Université, hors IUT, 19% prépareront des BTS et DUT 19% iront en CPGE, 14% poursuivront des études en écoles spécialisées 6% est le taux d'échec moyen des bacheliers S dans le supérieur (contre 18% pour l'ensemble des bacheliers).
- les élèves de terminale ES représentent 22,8% des élèves de terminale contre 18,5% en 1995, à la suite d'une augmentation régulière, 50% d'entre eux se dirigeront vers l'Université, hors IUT, 23% prépareront des BTS et DUT 6% iront en CPGE, 14% poursuivront des études en écoles spécialisées 12% est le taux d'échec moyen des bacheliers S dans le supérieur (contre 18% pour l'ensemble des bacheliers).
- les élèves de terminale L représentent 11,8% des élèves de terminale contre 16,5% en 1995, après une diminution importante jusqu'en 2001 65% d'entre eux se dirigeront vers l'Université, hors IUT, 13% prépareront des BTS et DUT 8% iront en CPGE, 12% poursuivront des études en écoles spécialisées

14% est le taux d'échec moyen des bacheliers S dans le supérieur (contre 18% pour l'ensemble des bacheliers).

- les élèves de terminale technologique des secteurs des services représentent 22,1% contre un peu moins de 22% en 1995 mais après un plafond de 25% atteint entre 2000 et 2004. Leur taux d'échec dans le supérieur est de 32%.
- les élèves de terminale technologique des secteurs de la production représentent 7,4% contre 11,5% en 1995, après une période de relative stabilité jusqu'en 2004. Leur taux d'échec dans le supérieur est de 18%.

Ajoutons que le taux d'échec dans le supérieur des bacheliers professionnels est de 57% pour ceux des séries tertiaires et de 52% pour ceux des séries industrielles.

Ainsi, il y a une importante baisse des taux de bacheliers généraux, une diminution aussi de ceux des bacheliers technologiques mais une augmentation régulière de ceux des bacheliers professionnels.

-> Les sorties du système éducatif avec un diplôme d'enseignement supérieur sont nettement insuffisantes. Les différents scénarii estiment les besoins à au moins 45% d'une génération contre environ 40% aujourd'hui. L'objectif d'Europe 2020 (qui est le prolongement de « la stratégie de Lisbonne » fixée en 2000 pour 2010) est de 50% pour la France, et de 40% pour l'UE à 28 en moyenne. Le rapport d'étape établi en juillet 2014 par le Comité sur la Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) fixe comme objectifs : « 60% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur, 50% de diplômés au niveau Licence, 25% au niveau Master, 20 000 docteurs par an, 20 000 Validation des Acquis de l'Expérience par an, 1 étudiant sur 5 de plus de 30 ans en formation tout au long de la vie (FTLV) dans les établissements publics d'enseignement supérieur ». Le comité estime que ces objectifs seront inatteignables s'il n'y a pas un relèvement du taux de bacs généraux et technologiques et ajoute : « une analyse des processus institutionnels, sociologiques et pédagogiques conduisant à ce résultat de stagnation du bac général et du bac technologique doit être conduite, afin que l'Éducation nationale puisse agir. Les données statistiques qui montrent une corrélation importante entre la catégorie socio-professionnelle des parents et la filière de bac doivent faire réagir ».

Pour la France, l'index mondial des compétences calculé par Hays et Oxford Economics est de 5,2 en 2013 contre 4,5 en 2012, c'est-à-dire que la France est passée un peu au-dessus de la moyenne. Le résultat de 2013 montre une relative difficulté de recrutement de professionnels hautement qualifiés, même si c'est moins manifeste que dans d'autres pays comme l'Allemagne, les États-Unis ou le Japon. Cet index est le résultat de la moyenne (non pondérée) de 7 critères notés de 0 à 10 :

- les quatre premiers sont structurels :
- + flexibilité du système éducatif : 3,5 (cette note basse prouve qu'il y a une marge d'augmentation du nombre de diplômés et d'amélioration de la qualité du système éducatif) ;
- + taux de participation au marché du travail : 4,2 (cette note inférieure à la moyenne indique qu'il y a une certaine disponibilité de talents prêts à entrer sur le marché du travail) ;
- + flexibilité du marché du travail : 8 (cette note élevée correspond à un marché du travail très peu flexible) ;
- + inadéquation entre les compétences et les postes disponibles : 6,9 (cette note signifie que la main-d'œuvre n'a pas assez les compétences recherchées par les employeurs) ;
- et les trois autres portent sur les rémunérations :
- + pression sur les salaires tous secteurs confondus : 4,7 (cette note, proche de la moyenne, signifie que la pression sur les salaires correspond à sa tendance historique) ;
- + pression sur les salaires dans les secteurs hautement qualifiés : 5,2 (cette note moyenne signifie que la pression sur les salaires des secteurs hautement qualifiés est ni plus ni moins forte que dans les autres secteurs)
- + pression sur les salaires des postes hautement qualifiés : 4 (cette note un peu basse signifie que la hausse des salaires des postes hautement qualifiés n'est pas beaucoup plus rapide que celle des salaires des postes peu qualifiés).

Par ailleurs, l'INSEAD calcule le GTCI (Global Talent Competitiveness Index), pour évaluer, à

partir de 48 indicateurs, la richesse en talents et le niveau de compétitivité de 103 pays représentant plus de 86% de la population mondiale et près de 97% du PIB mondial. Dans le classement 2013, la France est 20^{ème} (14^{ème} en Europe). Voir <http://global-indices.insead.edu/gtci/documents/gtci-report.pdf>.

Ces trois constats prouvent que notre pays a grand besoin de redéfinir sa politique d'éducation. C'est a priori l'objectif que s'est fixé le Gouvernement de M. Raffarin en lançant le Débat national sur l'avenir de l'École et en demandant à la Commission Thélot de lui faire des propositions en vue d'élaborer une nouvelle loi d'orientation.

-> L'espérance de scolarisation s'arrête d'augmenter en 1995 puisqu'à partir de cette date elle plafonne et même diminue au tournant des deux siècles, d'abord légèrement entre 1995 et 1999 et de manière plus importante ensuite. La Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du Ministère de l'Éducation nationale analyse cette évolution pour le moins contrastée en insistant sur deux changements qui sont intervenus : « Le premier concerne les choix d'orientation. La période précédente avait été celle d'un choix d'orientation privilégié des familles en faveur des filières générales et technologiques. Mais, dès 1993, la tendance s'inverse et la filière professionnelle suscite peu à peu un regain d'intérêt, surtout sous la forme d'apprentissage. L'autre changement structurel concerne la durée des parcours scolaires dans le secondaire. Sous l'effet d'une baisse régulière et cumulative des redoublements, l'espérance de scolarisation dans le secondaire perd 0,2 année en l'espace de 8 rentrées scolaires. (...) Bref, la baisse des taux de scolarisation observée ces dernières années ne signifie en aucun cas un recul de la scolarisation au niveau du secondaire mais sont plutôt le signe d'une stabilisation ». (Note d'information de la DEP d'avril 2004).

+ Question de savoir si ce retournement de tendance ne révèle pas une évolution par rapport à l'enseignement professionnel et à l'apprentissage.

En ce qui concerne l'apprentissage, la DEP (dans la même note) repère également une rupture au milieu des années 1990. « De 1985 à aujourd'hui, l'apprentissage a connu deux phases très distinctes en matière de scolarisation. Dans un premier temps, jusqu'en 1993, la voie de l'apprentissage semble délaissée par les sortants des premiers cycles du secondaire qui lui préfèrent la voie technologique et générale : les taux de scolarisation en apprentissage à 16 et 17 ans, âges "modaux" de l'apprentissage, baissent d'un peu plus de 2 points (près de 25% en moins). Parallèlement, les taux de 18 et 19 ans progressent de 2 point chacun ; la création du baccalauréat professionnel a incité les apprentis à poursuivre leur formation après le BEP ou le CAP. Autrement dit, jusqu'en 1993, l'apprentissage a intéressé proportionnellement moins de jeunes que par le passé mais une partie des jeunes concernés a prolongé plus longtemps le statut d'apprenti pour se hisser à un niveau de formation supérieur. À partir de 1993, la tendance s'inverse et l'on observe un net regain des orientations vers les filières professionnelles en fin de troisième, dont l'apprentissage va presque exclusivement profiter : en quelques années, les taux de scolarisation à 16 et 17 ans retrouvent leurs valeurs de 1985, tandis que les taux à partir de 18 ans continuent à croître. À la possibilité d'obtenir un bac professionnel s'est en effet ajoutée celle d'obtenir, via l'apprentissage, un diplôme de l'enseignement supérieur. Cela ne concerne encore qu'entre 2 et 3% des jeunes de 20 à 23 ans en 2001-2002, mais l'évolution est très significative des changements qualitatifs de l'apprentissage. Au total, la contribution de l'apprentissage au progrès de la scolarisation est d'environ 7% des gains d'espérance de scolarisation de 1985 à 1995, contre 32% pour le secondaire scolaire et 61% pour le supérieur scolaire. Surtout, depuis 1995, seul l'apprentissage voit son espérance de scolarisation progresser, à parts égales entre le niveaux secondaire et supérieur ».

+ À propos de la délicate question de savoir si la « massification » de notre école s'est accompagnée de sa démocratisation, on peut faire un certain nombre de constats qui poussent

plutôt au pessimisme. Nous proposons à la suite quelques éléments de réflexion tirés de publications récentes. Nous envisageons enfin des pistes de solutions.

-> Des constats !

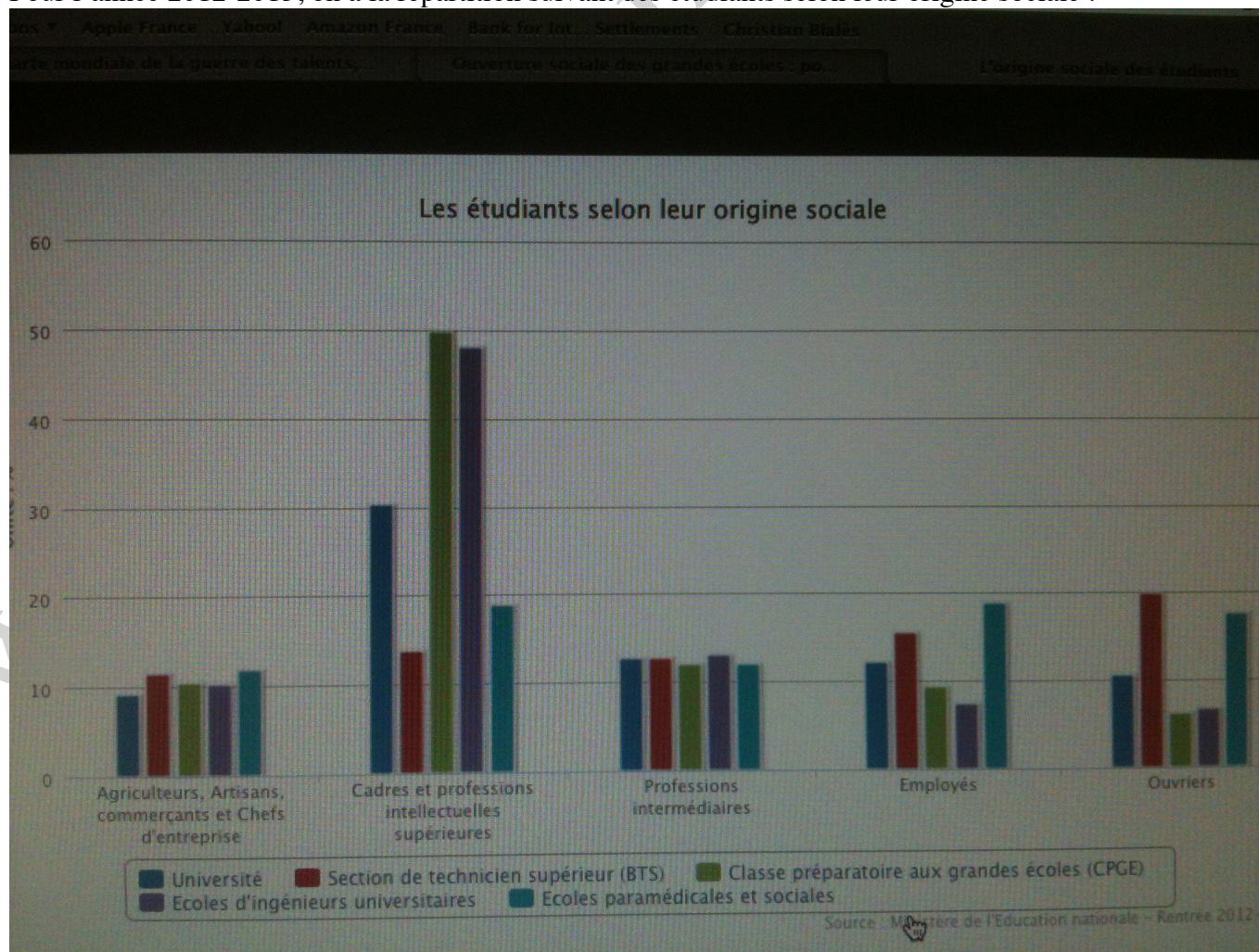
- Au début des années 50, un enfant de cadre avait 24 fois plus de chances d’entrer dans une grande école telle que l’X, HEC ou l’ENA. Au cours des années 90, il avait encore 23 fois plus de chances.

Selon les statistiques produites par M. Euriat et C. Thélot (Revue française de sociologie, 1995), la proportion d’élèves d’origine populaire dans les plus grandes écoles françaises a évolué de la manière suivante selon les périodes :

Écoles	1951-1955	1973-1977	1989-1993
Polytechnique	21	12,2	7,8
ENA	18,3	15,4	6,1
ENS	23,9	16,4	6,1
HEC	38,2	NC	11,8
Ensemble génération 20-24 ans	90,8	81,6	68,2

Ce tableau exprime une réduction de la mobilité sociale des jeunes issus des classes populaires.

Pour l’année 2012-2013, on a la répartition suivant des étudiants selon leur origine sociale :



Source : <http://www.inegalites.fr/spip.php?article1176>

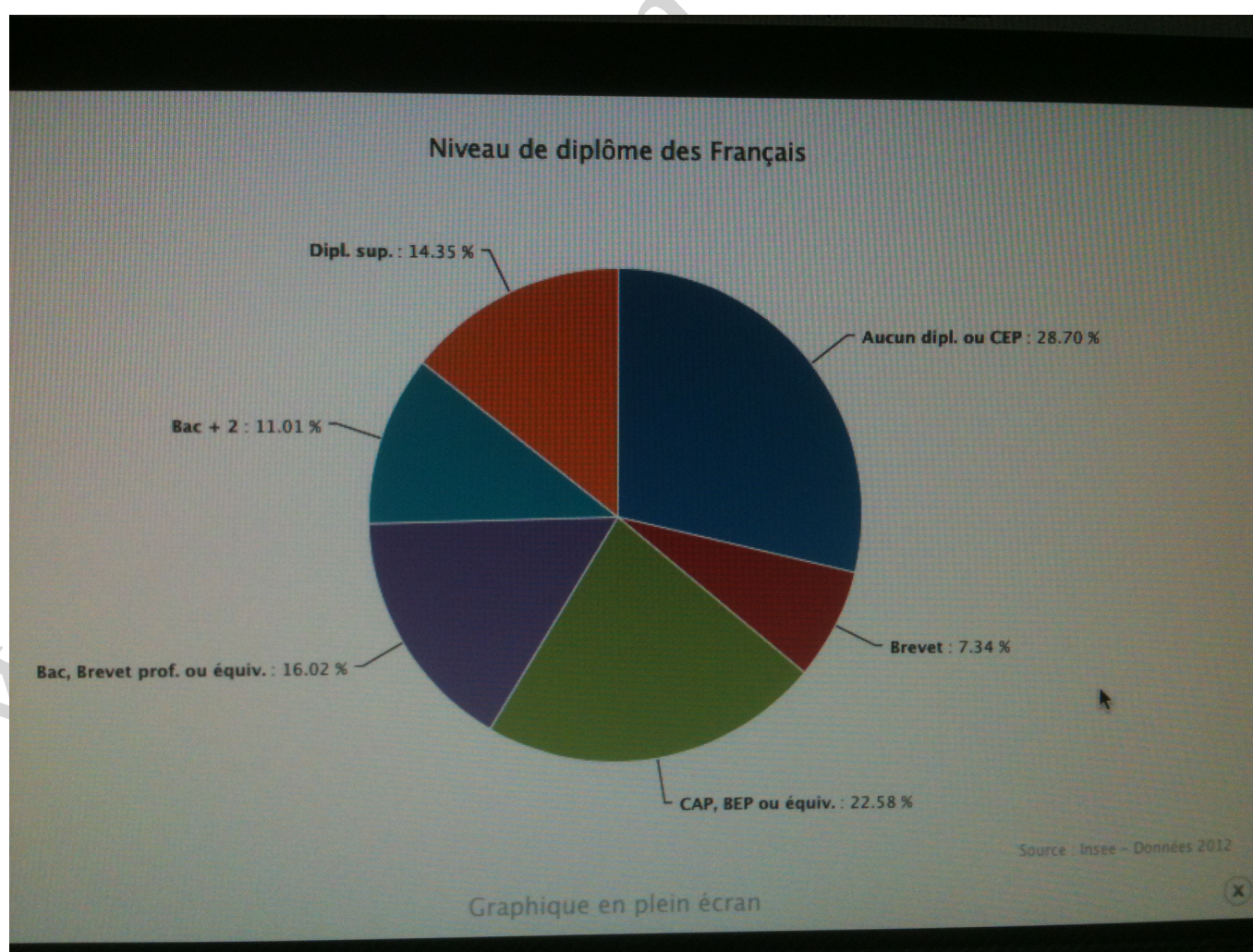
- Comme le montre le tableau ci-dessous, il y a bien élévation générale du niveau de formation de la population française :

% selon l'âge (2005)

	15 -19	20 – 24	25 – 49	50 – 64	65 et plus	Ensemble
Aucun diplôme ou CEP	3,6	9,2	19,7	38,0	68,2	31,6
BEPC seul	1,4	4,9	6,8	8,1	6,7	6,5
CAP-BEP	0,6	14,1	16,7	11,6	7,6	12,3
Bac-BP	0,6	14,1	16,7	11,6	7,6	12,3
Bac + 2	0,0	7,36	13,7	7,2	2,3	8,4
Diplôme supérieur	0,0	3,1	14,7	9,4	4,2	9,3
En cours d'études initiales	92,2	46,9	1,4	0,0	0,0	11,5

Source : INSEE

Données 2012 :



Source : Observatoire des inégalités. Pour le niveau de diplôme par tranches d'âge, voir le site : http://www.inegalites.fr/spip.php?article34&id_mot=124

- Massification, démocratisation et « démographisation », selon Louis Chauvel, de l'Office sociologique du changement, centre de recherches de Sciences Po et du CNRS (<http://osc.sciences-po.fr>).

« La massification est une notion bien éloignée de celle de " démocratisation ". Elle n'est pas l'avènement du pouvoir et de la responsabilité du peuple citoyen dans l'école, mais le passage, au moins dans les mentalités, du lycée artisanal aux lycées à la chaîne, produisant en masse des bacheliers dont beaucoup n'accéderont pas même aux classes moyennes, particulièrement dans les établissements et les filières de relégation. Aux uns les bons lycées reconnus au niveau national permettant l'accès aux filières d'excellence du supérieur, aux autres une inclusion factice dans des établissements défavorisés qui ne partagent que le nom de lycée avec les 20 établissements munis de classes préparatoires d'excellence - au sein des 3500 lycées français - qui à eux seuls produisent 80 % des élèves de grandes écoles de premier rang. En entrant dans la carrière, les bacheliers massifiés ne trouvent guère que la poussière du statut de leurs aînés, le chômage, lui aussi de masse, bouchant bien des perspectives. En 1970, le taux de chômage des sans-diplômes de moins de 25 ans était de 2,4 %, alors que, en 1998, il est de 44,5 % et de 22,4 % pour les bacheliers. Le baccalauréat, " rempart contre le chômage ", est une digue dont l'étanchéité pose problème.

D'où l'idée plus exacte d'une " démographisation " : " démocratisation " sans pouvoir sinon celui des apparences numériquement objectivées des courbes de croissance régulièrement ascendantes jusqu'à la saturation du fatidique 100 %, objectif ultime de la " massification totale ", masquant en vérité le défaut de réflexion d'ensemble. Elle n'a porté, en définitive, ni sur les objectifs de long terme, ni sur les moyens financiers, ni sur ceux, organisationnels et pédagogiques, nécessaires à la remise en cause d'un processus social central assumé par l'école — la reproduction des inégalités —, ni, non plus, sur l'ensemble des missions centrales de l'école. Seul le nombre fut géré. Mais il le fut en définitive fort mal ».

Pour reprendre une distinction que fait souvent Ph. Meirieu, il y a incontestablement démocratisation de l'accès des jeunes à l'école mais il n'y a pas, non moins incontestablement, démocratisation de la réussite des élèves et des étudiants.

Avant la phase de massification, il y avait ceux qui allaient à l'école et les autres, et il était admis que les premiers aient un destin social meilleur que les seconds. Par contre, à partir du moment où il y a « massification », deux injustices se développent. D'abord, il y a l'injustice du fait que certains jeunes se retrouvent en marge du système scolaire : étant « décrocheurs » et quittant l'école sans qualification, ils ne profitent pas de cette massification. Ensuite, il y a l'injustice qui touche ceux qui poursuivent une scolarité normale et profitent donc de cette massification, y compris celle de l'enseignement supérieur. Car, contrairement à la période antérieure où le public des élèves et des étudiants était relativement homogène, aujourd'hui, ce public est très hétérogène ; il est composé de jeunes issus de milieux sociaux très différents et qui sont soumis dans leurs études à des réseaux de contraintes génératrices d'inégalités. Surtout que ceux qui sont les plus « handicapés » doivent presque toujours faire des détours pour réaliser leur parcours scolaire et universitaire, ce qui rallonge d'autant ce parcours, en multipliant aussi les difficultés. De surcroît, cette massification prend de l'ampleur dans une conjoncture économique difficile : l'enseignement supérieur, pourtant relativement sous-développé en France, produit, spécialement dans certains secteurs d'activité, un nombre d'étudiants qui revendiquent des positions sociales élevées, nombre de plus en plus important par rapport à celui des postes de cadres que produit l'économie. Cela fait monter inexorablement les sentiments de déclassement et de frustration.

- La mobilité sociale est réduite : l'ascenseur social ne fonctionne plus bien (remarque : nous

utilisons cette expression d'ascenseur social parce qu'elle est souvent usitée : mais elle est en définitive assez mal choisie dans la mesure où elle laisse croire que la promotion sociale est un phénomène automatique et qui n'est pas le fruit d'un effort particulier).

Les générations se suivent mais leurs sorts économiques et sociaux ne se ressemblent pas. La génération de ceux qui sont nés au tournant du 19^{ème} et du 20^{ème} siècles a connu un sort très difficile ; ce fut une génération sacrifiée par les deux conflits mondiaux, par la grande crise des années 30, et pour certains d'entre eux par la Shoah. La génération suivante, celle des arrière-grands-parents des enfants d'aujourd'hui, celle de ceux qui ont commencé leur vie active au lendemain de la seconde guerre mondiale, a connu également des difficultés pendant la première partie de sa vie mais son sort s'est ensuite amélioré avec le miracle économique de l'après-guerre et elle connaît aujourd'hui une retraite plutôt confortable. La génération de leurs enfants, celle des grands-parents des enfants d'aujourd'hui, c'est-à-dire encore celle des « baby-boomers », n'a pas connu de problèmes d'emploi mais risque de rencontrer des problèmes de retraites. Pour ces trois générations, les conditions de vie, d'emploi et de travail se sont améliorées d'une génération à l'autre : l'ascenseur social a bien fonctionné. Par contre, la génération des enfants des baby-boomers, nés avec la crise des années 1970, connaît depuis toujours une situation économique et sociale difficile et l'ascenseur social semble d'être arrêté. En réalité, les changements de groupe socio-professionnel en cours de carrière sont plus fréquents qu'au début des années 1980. Actuellement, 1 salarié sur 5 a changé de groupe socioprofessionnel entre 1998 et 2003 alors qu'1 seul sur 8 en avait changé entre 1980 et 1985. Cela traduit une augmentation incontestable de la mobilité professionnelle. Mais ce qui a changé, et c'est cela qui fait dire - abusivement ou pour le moins trop rapidement - que l'ascenseur s'est arrêté, c'est que les déclassements sont devenus plus nombreux qu'avant, puisqu'ils ont doublé depuis 1985 : chez les cadres et les professions intellectuelles supérieures, la mobilité descendante n'était en 1980-1985 que de 2,1% chez les hommes et 1,6 chez les femmes ; elle est passée en 1998-2003 respectivement à 8,2% et 9,3%. Les taux de déclassement ont augmenté pour toutes les catégories, ce qui donne globalement pour les hommes, entre les deux périodes de 5 années envisagées, un passage de 3,2% à 6,6% et pour les femmes de 3,1% à 6,8% (Voir INSEE-Première de décembre 2006).

Dans son travail sur « les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social », Louis Chauvel considère que les jeunes d'aujourd'hui forment une génération parce qu'ils connaissent des situations distinctes et spécifiques qui se caractérisent par trois ensembles de facteurs. « Le premier ensemble relève de la structure sociale et économique des générations mettant en jeu le déclin économique de la jeunesse, le deuxième du problème de dynamique de mobilité sociale et de déclassements, et le troisième relève d'un volet culturel, symbolique et politique mettant en jeu la participation politique ».

- Cette large rétrospective étant faite, la mobilité sociale est un phénomène d'autant plus difficile à appréhender que la structure des emplois évolue. Or, les modifications structurelles sont spécialement importantes dans la période contemporaine. D'ailleurs, quand on tente de faire abstraction de ces changements de structure du système productif et du système des emplois, on parle de « mobilité nette » ou encore de « fluidité sociale ». Les études montrent que cette fluidité s'est améliorée mais de façon très modérée et en tous les cas nettement moins que ce à quoi on pouvait légitimement s'attendre pour une période au cours de laquelle la scolarisation a tellement progressé : c'est donc un constat de relatif échec de l'école en matière de réduction des inégalités.

Le fait que l'éducation des individus joue un rôle moins important dans la mobilité sociale que l'évolution des emplois s'explique de plusieurs façons (Voir en particulier « *L'inflation scolaire* » de Marie Duru-Bellat, Seuil-2006) :

- D'abord, la démocratisation passe par trois moments : pour reprendre les distinctions de P. Merle, la démocratisation est d'abord « uniforme », puis « égalisatrice », enfin « ségrégative ». Elle est uniforme à partir de la réforme du collège unique puisque les enfants de tous les milieux sociaux font des études plus longues qu'auparavant et elle

devient égalisatrice lorsque tous les enfants d'une même classe d'âge atteignent le même niveau d'études, en l'occurrence celui de la classe de 6^{ème} vers 1965 et celui de la classe de 3^{ème} environ 20 ans plus tard. Mais la démocratisation devient ségrégative à partir du moment où la durée des études et où les types de filières suivies ne sont pas les mêmes selon l'origine sociale des élèves et des étudiants. La ségrégation est donc à la fois quantitative et qualitative. Elle est quantitative parce que la durée globale des études des enfants des milieux modestes a tendance depuis la fin des années 1990 à stagner et même à diminuer alors que celle des enfants favorisés continue à croître. La ségrégation est qualitative parce que les options de collège, les séries de baccalauréat et les filières de l'enseignement supérieur se différencient et se hiérarchisent de plus en plus nettement au travers d'une véritable « spécialisation sociale ».

- Ensuite, l'égalité des chances à l'école n'implique pas nécessairement l'égalité des chances dans la vie dans la mesure où la structure des formations ne peut pas épouser parfaitement celle des emplois. Depuis plusieurs décennies maintenant les deux structures s'écartent même l'une de l'autre. Le nombre de diplômés croît beaucoup plus vite que le nombre de postes de cadres. Après une assez longue période de baisse, le nombre d'emplois non et peu qualifiés augmente à nouveau depuis le milieu des années 1990. L'ajustement se fait donc par une dévalorisation économique des diplômes, ce qui produit un déclassement, un risque de mobilité sociale descendante et des effets d'éviction puisque les plus diplômés prennent des emplois à ceux qui sont moins diplômés, avec une foule de conséquences négatives, en particulier psychologiques pour les individus et un résultat nul sur l'emploi pour l'économie malgré une élévation générale du niveau de formation. D'ailleurs, aujourd'hui, beaucoup de jeunes, se rendant compte que l'accumulation de diplômes n'augmente pas nécessairement la probabilité de trouver rapidement un emploi stable, ne cherchent plus systématiquement à poursuivre leurs études. De plus, le déclassement est lui-même inégalitaire dans la mesure où il concerne relativement moins les enfants des familles aisées. Le décalage entre flux de diplômés et flux d'emplois offerts peut être d'autant plus dramatique à la fois sur le plan individuel et sur le plan collectif que pratiquement tous les discours militent en faveur d'un accroissement du niveau de qualification et d'un allongement de la scolarité. Sur le déclassement, voir l'étude de Laurence Lizé, dans les Notes emploi-formation du CÉREQ, n°13 d'avril 2004.
- Mais, primo, ce n'est pas parce que des grandes surfaces embauchent des caissières qui sont bachelières que cela signifie qu'elles ont pour autant besoin effectivement de ce niveau de qualification pour occuper ce type de poste : « déduire du profil des recrutements réalisés aujourd'hui sur le marché du travail la notion de "besoins" est une aberration d'un point de vue économique » (M. Duru-Bellat, op. cit).
- Secundo, les statistiques montrent que « quantitativement les emplois appelés à se développer le plus ne sont pas forcément très exigeants en diplômes, mais plutôt en compétences professionnelles, notamment sociales et relationnelles, qui ne sont guère proportionnelles à la durée des études » (M. Duru-Bellat). La Note d'information 06,03 de février 2006 de la DEP (MEN) dresse une prospective emploi-formation à l'horizon 2015. Elle indique d'abord que « les besoins en recrutement de jeunes seront inférieurs au nombre de jeunes sortant du système éducatif malgré l'importance des sorties définitives d'emploi des "baby-boomers" » ; cela signifie que l'importante vague de départs à la retraite ne va pas simplifier pour autant la situation des sortants du système éducatif ; leur situation dans la décennie qui vient sera donc sensiblement la même que celle qu'ils ont connue ces dix dernières années. Ensuite, elle prévoit que si dans certains secteurs comme l'enseignement, la recherche et les études il y aura des tensions pour les niveaux supérieurs de diplôme, dans la plupart des autres tous les niveaux de diplôme seront concernés avec même une majorité de titulaires de diplômes inférieurs au baccalauréat pour des secteurs tels que l'agriculture-marine-pêche-sylviculture, le bâtiment, la mécanique-travail des métaux, l'hôtellerie-restauration-alimentation et les services à la personne ainsi que ceux liés à la sécurité.
- Tertio, aucune étude ne montre qu'il y a une forte corrélation négative entre niveau de

formation et taux de chômage : ce n'est pas parce qu'en France on a développé la durée de formation des jeunes que leur taux de chômage a diminué et notre pays connaît un taux de chômage des jeunes beaucoup plus élevé que des pays où les jeunes sont globalement moins formés.

- Quarto, la relation entre formation et croissance est plus complexe qu'on ne le pense : comme celle qui lie croissance et emploi, cette relation est circulaire : certes la formation est un facteur de croissance, mais la croissance permet elle-même une formation plus longue. La formation n'est pas seulement une cause de la croissance ; elle en est aussi un effet, et il est difficile de dire dans quel sens la relation est la plus forte. De surcroît, l'efficacité de la formation sur la croissance peut connaître des effets de seuil. Il serait intéressant de mener sur ce point un raisonnement marginal : de combien le taux de croissance est-il amélioré quand augmente d'un certain nombre de points le pourcentage d'une classe d'âge ayant atteint le niveau de tel ou tel diplôme ? Des travaux économétriques de l'OCDE permettent à Ph. Aghion et É. Cohen, dans le cadre du rapport du Conseil d'Analyse Économique –CAE– « Éducation et croissance » paru en 2004, de donner des éléments de réponse tout en appelant à la prudence pour l'interprétation de certains paramètres. Quand la France était jusqu'à la fin des années 1970 dans la phase de rattrapage des Etats-Unis en matière de progrès technique et de productivité, il était davantage rentable d'investir dans les enseignements primaire et secondaire que dans l'enseignement supérieur mais c'est l'inverse depuis que la France s'est approchée de la « frontière technologique ». Or, le développement du nombre d'étudiants n'a pas accéléré la convergence de la France vers la frontière technologique : l'investissement dans l'enseignement supérieur n'est donc pas le seul facteur explicatif du niveau de notre pays en matière de progrès technique. Et de plus, l'aspect qualitatif (la structure du système d'enseignement supérieur) ne joue-t-il pas un rôle plus important que l'aspect purement quantitatif ?

Selon M. Duru-Bellat (op. cit., p 28), « tout comme l'inflation monétaire, cette “inflation des diplômes” tendrait donc à accroître les inégalités sociales. En effet, ce processus inflationniste favorise ceux qui sont les mieux informés (du degré inégal de dévaluation des diverses filières), les moins pressés par le temps (puisque'il faut aller toujours plus loin), et qui sauront par d'autres moyens compenser pour leurs enfants la perte de valeur de diplômes devenus moins discriminants ». Il est important de reconnaître que l'influence de l'éducation est en réalité toute relative et que de nombreux facteurs, individuels, familiaux et macrosociaux, jouent un rôle considérable pour expliquer le décalage entre démocratisation scolaire et fluidité sociale. Car d'abord l'origine sociale marque autant l'insertion professionnelle que les parcours scolaires, ensuite le « capital social », notamment au travers des réseaux socio-familiaux et du processus de cooptation, protège les enfants des milieux favorisés des risques de « descente sociale » quand ils sont en échec scolaire, et enfin le capital économique l'emporte sur le capital culturel par exemple en ce qui concerne les séjours linguistiques et le soutien scolaire.

Note : l'expression d'inflation scolaire a une connotation économique évidente. Denis Desclos, (Les Échos des 19-20 mai 2006) prolonge la métaphore en faisant le parallèle entre les bulles spéculatives financières et ce qui constituerait actuellement une « bulle éducationnelle » (hausse irrationnelle et autoentrenue des prix, frénésie collective, crise de surinvestissement), et en se demandant si on ne va pas assister à l'éclatement de cette bulle d'un nouveau genre.

- Il est évident que la thèse de M. Duru-Bellat est très hétérodoxe. Elle va à l'encontre des idées les plus répandues, professées à la fois par les responsables politiques, par les experts du MEN (voir l'article de Christian Forestier dans Le Monde de l'éducation de mai 2006 et l'intervention de D. Bloch lors de la cérémonie organisée en mai 2006 par l'AFDET en l'honneur du Président Ravenel, reproduite dans l'Enseignement technique n° 210) et par les institutions internationales (voir l'étude de l'OCDE sous la plume de d'A. Schleicher) et plus spécialement européennes dans le cadre du processus de Lisbonne, avec le slogan de « l'économie de la connaissance ». L'orthodoxie défend en particulier deux idées : 1) l'éducation est un facteur indispensable de la croissance économique et 2) les investissements dans l'enseignement supérieur et la recherche sont nécessaires pour accroître la performance et

la compétitivité économiques. Quand on dit que les économistes sont d'accord pour reconnaître un rôle de l'éducation dans la croissance économique, on fait référence à plusieurs travaux (voir le résumé qu'en propose le rapport fait pour le Conseil d'analyse économique par Ph. Aghion et É. Cohen, cité plus haut). D'abord à « l'équation de Mincer » selon laquelle les salaires seraient directement liés au nombre d'années d'études. Ensuite à la théorie du capital humain pour laquelle l'investissement en capital humain joue le même rôle dans les processus économiques que l'accumulation de capital technique. Également aux théories de la croissance endogène, pour lesquelles l'éducation favorise l'innovation et l'adaptation aux nouvelles technologies. Également à des recherches économétriques comme celle menée récemment par Krueger et Lindhal. D'après cette étude, croissance et éducation sont liées par deux effets : un effet de niveau (la croissance dépend du niveau d'études atteint) et un effet d'accumulation (la croissance dépend de l'augmentation du nombre d'années d'études). Également enfin aux récents travaux montrant que les années d'études ne sont pas efficaces de la même façon selon leur niveau pour insuffler davantage d'innovation et de croissance. Comme il est écrit plus haut, les années d'études secondaires sont capitales quand le pays est éloigné de la frontière technologique et ce sont les années d'enseignement supérieur qui jouent un rôle déterminant quand on a affaire au contraire à un pays qui en est proche. Il convient donc de porter une attention particulière aux institutions les plus appropriées pour mettre en œuvre la stratégie éducative adaptée à la distance qu'a le pays par rapport à la frontière technologique. Actuellement, la frontière technologique nous est indiquée par le niveau atteint en la matière par les Etats-Unis. Or, comme le soulignent P. Artus et M.-P. Virard, dans « La France peut se ressaisir » (Économica, 2004), « 12% seulement de la population active américaine a un niveau de qualification considéré comme "faible" par les experts de l'OCDE. À l'autre bout du spectre, 28% jouissent d'un niveau élevé. En Europe, les proportions sont inversées avec respectivement 36% et 11% en France (...). Les dépenses d'éducation supérieure sont notoirement insuffisantes dans nos pays (la France dépense 8000 dollars par an pour chacun de ses étudiants, l'Amérique 21000 dollars) ».

L'intérêt que présente l'éducation à la fois pour la justice sociale et pour l'efficacité économique est démontré également par É. Maurin dans son ouvrage consacré à « la nouvelle question scolaire », paru en 2007, au Seuil, et dont le sous-titre est « les bénéfices de la démocratisation ».

É. Maurin analyse d'abord les effets du collège unique à partir non seulement du cas de la France mais aussi des cas, souvent plus anciens, des pays scandinaves et du Royaume-Uni. Ces effets semblent incontestables : le collège unique, les assouplissements de la sélection et le retardement des orientations réduisent indéniablement les inégalités et l'inefficacité. É. Maurin note au passage le gâchis qu'engendre chez nous l'importance des redoublements, ce qui est une « exception française ». Ensuite, l'auteur traite du lycée et de l'enseignement supérieur. Pour lui, il y a un lien direct entre les efforts réalisés à ces deux niveaux et les progrès constatés dans la lutte contre les inégalités sociales et l'inefficacité économique. De ce point de vue, l'analyse de la situation de la deuxième moitié des années 1980 est éclairante : on assiste d'une part à l'explosion du nombre d'élèves arrivant en classe de 3^{ème} grâce à la suppression du palier d'orientation en fin de 5^{ème} et d'autre part à la massification-démocratisation du lycée grâce à la création du bac professionnel en 1985. Cette nette évolution se répercute évidemment sur l'enseignement supérieur, non seulement universitaire où il n'y a pas de sélection mais aussi dans les voies sélectives comme les STS dont le nombre de places triple en dix ans.

Car il ne faut pas oublier que cette révolution scolaire et universitaire a pu se produire parce que de gros efforts budgétaires ont été consentis. Dans un mémoire de DEA qu'il a fait en 2002-2003 sous la direction de Th. Piketty, Stéphane Zuber indique que, globalement, la dépense publique annuelle d'éducation a été multipliée par près de 90 au cours du 20^{ème} siècle pendant que le PIB était multiplié par 15, d'où le passage de 1% à 6% de la part que représente cette dépense publique d'éducation dans le PIB. Mais, ce qui est encore plus remarquable, c'est que cette dépense a été multipliée « seulement » par 39,3 pour l'enseignement primaire, et

carrément par 262,8 pour l'enseignement secondaire et par 160,5 pour l'enseignement supérieur. Pour dire les choses autrement, les dépenses publiques pour l'enseignement primaire, qui représentaient de manière assez stable depuis les grandes lois du dernier quart du 19^{ème} siècle environ 65% du total, ont continuellement diminué en valeur relative à partir de la seconde guerre mondiale pour se situer aux environs de 25% aujourd'hui. De leur côté, les dépenses pour l'enseignement secondaire, qui ne représentaient qu'un peu plus de 15% jusqu'à la 1^{ère} guerre mondiale, se sont mises ensuite à progresser régulièrement, avec une accélération sous la V^{ème} République, pour atteindre un peu plus de 40% aujourd'hui. Quant à l'enseignement supérieur, c'est l'ordre d'enseignement qui connaît l'évolution la moins forte et la plus décevante : les dépenses publiques qui lui sont consacrées représentent à peu près 10% du total au début du dernier quart du 19^{ème} siècle et moins de 15% aujourd'hui, après avoir atteint le niveau d'environ 5% au cours des 50 premières années du 20^{ème} siècle. À ces évolutions financières sur longue période, qui concrétisent les efforts d'expansion et d'ouverture déployés par les politiques éducatives volontaristes successives, correspondent bien les principales étapes de l'histoire du système éducatif, avec la période de l'école primaire, celle du collège unique puis celle de la massification du lycée... en attendant toujours celle de l'enseignement supérieur. Or, le nombre d'étudiants a fortement augmenté, spécialement depuis les réformes de la fin des années 1980, d'où les difficultés que connaît actuellement l'enseignement supérieur.

É. Maurin précise de son côté que « la dépense pour le secondaire a crû à un rythme de 5% par an entre 1987 et 1993, soit quatre à cinq fois plus vite que dans les périodes immédiatement antérieures et postérieures ». Il faut voir là une explication convaincante de la stagnation des performances des lycées après 1995, et par conséquent du nombre d'étudiants : « la proportion de diplômés du supérieur augmente de près de 12 points au fil des générations 1965 et 1970, soit un rythme trois fois plus rapide qu'au cours de générations nées entre 1960 et 1965 ou des générations nées entre 1970 et 1975. La proportion de diplômés du supérieur se met ensuite à stagner ».

Puis, l'auteur mène toute une analyse consistant en définitive à nuancer et même à contredire la thèse de l'inflation scolaire. Statistiques à l'appui, il montre d'abord que cette réforme de la seconde moitié des années 1980 a amélioré, ceteris paribus, tout à la fois les durées de scolarité, les destins scolaires et professionnels des individus, le niveau d'emploi, la qualité de l'insertion professionnelle, la qualité d'emploi, l'employabilité, le niveau des salaires et le statut professionnel des générations de jeunes qui ont eu la chance d'en profiter, car, pour les générations suivantes, « cette amélioration s'est infléchie au moment même où l'effort éducatif était suspendu ». Il montre ensuite que la dévalorisation des diplômes est un mythe : « lorsqu'on se concentre sur les diplômés du supérieur, le taux d'emploi observé quatre à six ans après la sortie de l'école est près de 5 points plus élevé pour la génération née en 1975 que pour celle née en 1965. Le taux reste en revanche le même pour le groupe des non-diplômés (aux alentours de 50%). Le groupe des diplômés est représentatif d'une population beaucoup moins triée à l'issue de la réforme. Et pourtant son taux d'emploi à l'entrée sur le marché du travail augmente, tant dans l'absolu que d'un point de vue relatif. Au vu de cette réalité, il semble clair que les rendements des diplômes ont plutôt augmenté à l'entrée dans la vie active ». Plus loin, É. Maurin fait un autre constat qui remet lui aussi en cause les idées reçues : « à besoin de main-d'œuvre inchangé, l'accroissement très brutal de la proportion de diplômés dans la population active au cours de cette période aurait dû mécaniquement accroître la difficulté des diplômés à trouver une place dans les entreprises. Rien de tel n'apparaît dans les données. Comment rendre compte de ce paradoxe ? Une explication possible serait que le coût du travail qualifié ait baissé pour les employeurs, en même temps qu'il se banalisait. Mais ce n'est pas non plus ce qui s'est produit. (...) De fait, l'explication de la persistance du chômage des non-diplômés ne se trouve pas du côté de l'évolution de leur nombre ou de leur coût, mais du côté des entreprises et de leurs besoins en compétences. Les technologies et les organisations se sont profondément transformées au profit du travail qualifié au fur et à mesure qu'il affluait sur le marché ».

Les analyses précédentes sont complémentaires mais aussi contradictoires. Pour les compléter, nous proposons des **statistiques de base** puisées à deux sources : le CÉREQ (Portraits statistiques de branche –PSB) et le Centre d’analyse stratégique (« Les métiers en 2015 », janvier 2007). Des tendances fortes s’en dégagent.

• **Statistiques du CÉREQ.**

- *Le niveau de qualification des emplois s’élève.*

Niveaux de qualif. selon la catégorie soc.	Secteur tertiaire (hors fonction publique)		Secteur industriel		Tous secteurs	
	1994-1996	2005-2007	1994-1996	2005-2007	1994-1996	2005-2007
Artisans, commerçants, chefs d’entreprise	10,4	7,6	6,2	4,9	14,4	10,9
Cadres, professions libérales	14,3	16,1	10,7	15,3	11,6	14,3
Professions intermédiaires	19,3	22,2	21,4	25,4	18,0	21,3
Employés	35,6	35,7	9,8	8,2	24,5	26,2
Ouvriers qualifiés	13,1	12,0	34,5	31,6	20,5	18,0
Ouvriers non qualifiés	7,4	6,4	17,4	14,6	11,0	9,3

Principaux commentaires :

- Les effectifs de l’industrie sont pour moitié des ouvriers, surtout qualifiés et les professions intermédiaires représentent le quart des effectifs.
 - Dans le tertiaire, les professions intermédiaires ont un poids également important (plus du cinquième) mais c’est la catégorie des employés qui pèse le plus (plus du tiers). Parmi ces derniers, notons que ce sont les employés non qualifiés qui sont les plus nombreux puisqu’ils ont un poids équivalent à celui des professions intermédiaires. Soulignons aussi qu’au sein même du tertiaire, les niveaux de qualification sont très différents selon le secteur envisagé : il est facile de comprendre que les niveaux de qualification sont beaucoup plus élevés dans l’informatique que dans les services personnels et domestiques. On retrouve ici le caractère très hétérogène du secteur tertiaire.
 - Sur la dizaine d’années d’évolution que retrace le tableau, on constate que le niveau de qualification s’élève dans tous les secteurs : les parts des cadres et des professions intermédiaires augmentent pendant que celles des ouvriers diminuent.
- *Le niveau de diplôme des actifs s’élève aussi.*

Les catégories socioprofessionnelles selon le niveau de diplôme.

Niveaux de diplôme par catégorie sociopro.	Secteur tertiaire (hors fonction publique)		Secteur industriel		Tous secteurs	
	1994-1996	2005-2007	1994-1996	2005-2007	1994-1996	2005-2007
Niveaux I et II						
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	6	10	6	11	4	7
Cadres, professions libérales	54	57	50	54	52	55
Professions intermédiaires	9	15	4	8	7	13
Employés	2	5	2	7	2	6
Ouvriers qualifiés	0	1	0	0	0	1
Ouvriers non qualifiés	0	1	0	1	0	1
Total	11	15	7	11	9	13
Niveau III						
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	7	10	5	8	5	9
Cadres, professions libérales	16	16	19	22	17	18
Professions intermédiaires	28	32	21	27	25	30
Employés	6	11	9	15	7	11
Ouvriers qualifiés	1	3	1	3	1	3
Ouvriers non qualifiés	1	3	1	2	1	3
Total	11	15	8	13	9	14
Niveau IV						
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	14	20	12	15	11	18
Cadres, professions libérales	13	14	12	12	13	14
Professions intermédiaires	19	23	20	21	19	22
Employés	16	22	18	21	17	22
Ouvriers qualifiés	5	13	5	12	5	13
Ouvriers non qualifiés	5	11	4	10	4	11

<i>Total</i>	14	19	10	15	12	18
Niveau V						
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	32	30	44	43	36	37
Cadres, professions libérales	7	6	10	8	8	7
Professions intermédiaires	23	18	37	30	28	22
Employés	33	28	40	32	34	28
Ouvriers qualifiés	47	45	49	48	48	46
Ouvriers non qualifiés	25	29	28	35	27	32
<i>Total</i>	29	25	37	34	32	28
Niveau VI						
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	41	29	34	23	44	30
Cadres, professions libérales	10	7	9	5	10	7
Professions intermédiaires	20	13	19	15	20	14
Employés	42	34	31	26	41	33
Ouvriers qualifiés	46	37	46	36	46	37
Ouvriers non qualifiés	68	54	68	52	67	54
<i>Total</i>	35	26	38	27	38	28

Les niveaux de diplôme par catégories socioprofessionnelles.

Niveaux de diplôme par catégorie sociopro.	Secteur tertiaire (hors fonction publique)		Secteur industriel		Tous secteurs	
	<i>1994-1996</i>	<i>2005-2007</i>	<i>1994-1996</i>	<i>2005-2007</i>	<i>1994-1996</i>	<i>2005-2007</i>
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise						
Niveaux I et II	6	10	6	11	4	7
Niveau III	7	10	5	8	5	9
Niveau IV	14	20	12	15	11	18
Niveau V	32	30	44	43	36	37
Niveau VI	41	29	34	23	44	30
Cadres, professions libérales						

Niveaux I et II	54	57	50	54	52	55
Niveau III	16	16	19	22	17	18
Niveau IV	13	14	12	12	13	14
Niveau V	7	6	10	8	8	7
Niveau VI	10	7	9	5	10	7
Professions intermédiaires						
Niveaux I et II	9	15	4	8	7	13
Niveau III	28	32	21	27	25	30
Niveau IV	19	23	20	21	19	22
Niveau V	23	18	37	30	28	22
Niveau VI	20	13	19	15	20	14
Employés						
Niveaux I et II	2	5	2	7	2	6
Niveau III	6	11	9	15	7	11
Niveau IV	16	22	18	21	17	22
Niveau V	33	28	40	32	34	28
Niveau VI	42	34	31	26	41	33
Ouvriers qualifiés						
Niveaux I et II	0	1	0	0	0	1
Niveau III	1	3	1	3	1	3
Niveau IV	5	13	5	12	5	13
Niveau V	47	45	49	48	48	46
Niveau VI	46	37	46	36	46	37
Ouvriers non qualifiés						
Niveaux I et II	0	1	0	1	0	1
Niveau III	1	3	1	2	1	3
Niveau IV	5	11	4	10	4	11
Niveau V	25	29	28	35	27	32
Niveau VI	68	54	68	52	67	54

Principaux commentaires :

- Sur la dizaine d'années analysée, le poids du niveau VI diminue nettement, pour tous les secteurs et pour toutes les catégories socioprofessionnelles.
- Dans une moindre mesure, il en est de même pour le niveau V.
- Les niveaux I, II, III et IV augmentent dans tous les secteurs. Les évolutions des secteurs tertiaire et industriel sont semblables mais, pour chacune des deux périodes, les niveaux de diplômes sont plus élevés dans le secteur tertiaire.
- Pour les cadres et professions libérales, les niveaux I et II sont la norme de qualification depuis longtemps. Par contre, pour les professions intermédiaires, on assiste à un déplacement de la norme de qualification : elle passe des niveaux V et VI aux niveaux supérieurs, y compris les niveaux I et II. Il y a également un déplacement de la norme de qualification pour les employés, essentiellement des niveaux V et VI vers les niveaux IV et III. En ce qui concerne les ouvriers, il y a un glissement de la norme de qualification des niveaux VI et V vers les niveaux V et IV.
- *Les structures de qualification se déforment par le haut.*

Niveaux de diplôme par âge	Secteur tertiaire (hors fonction publique)		Secteur industriel		Tous secteurs	
	1994-1996	2005-2007	1994-1996	2005-2007	1994-1996	2005-2007
% des niveaux I et II chez les...						
< 30 ans	8	16	6	15	7	14
30-49 ans	12	16	7	12	9	14
≥ 50 ans	11	13	7	7	8	10
Ensemble	11	15	7	11	9	13
% du niveau III chez les...						
< 30 ans	15	20	13	19	13	19
30-49 ans	11	15	8	14	9	14
≥ 50 ans	6	9	3	6	5	7
Ensemble	11	15	8	13	9	14
% du niveau IV chez les...						
< 30 ans	19	27	14	24	17	26
30-49 ans	13	18	9	14	12	17
≥ 50 ans	10	14	9	11	8	13
Ensemble	14	19	10	15	12	18
% du niveau V chez les...						
< 30 ans	32	20	39	25	35	22
30-49 ans	29	26	38	36	34	30
≥ 50 ans	22	25	30	35	32	28
Ensemble	29	25	37	34	32	28
% du niveau VI chez les...						
< 30 ans	27	17	27	17	29	19
30-49 ans	34	24	38	24	36	25
≥ 50 ans	51	39	50	42	54	41
Ensemble	35	26	38	27	38	28

Principaux commentaires :

- Dans tous les secteurs, et dans les mêmes proportions, le niveau VI devient de moins en moins fréquent parmi les actifs.
- La part du niveau V se maintient globalement mais elle diminue significativement dans les toutes nouvelles générations, et cela dans tous les secteurs.
- La baisse du poids des niveaux VI et V explique l'augmentation de celui du niveau IV, qui est très forte pour les moins de 30 ans (globalement elle est de 5 points pour le secteur tertiaire comme pour le secteur industriel mais elle est, pour les moins de 30 ans, de 8 points dans le secteur tertiaire et de 10 points dans le secteur industriel).

- Le niveau III enregistre lui aussi une augmentation, et cela depuis plusieurs années.
- Les niveaux I et II enregistrent une augmentation de même ampleur dans les secteurs tertiaire et industriel (+ 4 points) mais elle est particulièrement forte pour les moins de 30 ans (+ 8-9 points). Cela traduit bien une déformation vers le haut des structures de qualification.

Commentaires des trois tableaux tirés de la base de données du CÉREQ :
Statistiques sur la transition socioprofessionnelle.

En %	Professions des ENFANTS (1 en 1979, 2 en 2000)											
	Ag		Ar		C		PI		E		O	
Prof.des PÈRES	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Ag	22,5	21,8	7,4	4,9	4,7	10,0	11,6	15,9	14,0	14,6	39,6	32,5
Ar	0,9	0,4	23,4	11,8	19,2	20,5	21,9	25,1	14,7	19,1	19,5	22,9
C	0,9	0,5	3,3	4,4	51,0	41,5	26,1	31,8	13,3	11,9	5,0	9,7
PI	0	1,0	4,5	5,5	28,7	22,2	40,1	34,9	13,8	17,5	12,7	18,6
E	0,6	0,7	5,7	5,6	14,4	13,7	29,5	27,5	19,7	23,2	29,8	29,0
O	0,5	0,5	8,3	4,7	6,4	6,6	20,9	19,2	16,4	19,8	47,4	49,0
Total	5,3	2,8	9,3	5,8	13,4	16,6	21,8	24,3	15,6	18,4	34,3	31,8

	Total	Total
	1979	2000
Agriculteurs	21,6	10,5
Artisans	13,9	12,2
Cadres	6,9	15
Professions intermédiaires	7,3	8,5
Employés	11,1	18,4
Ouvriers	38,9	35,1

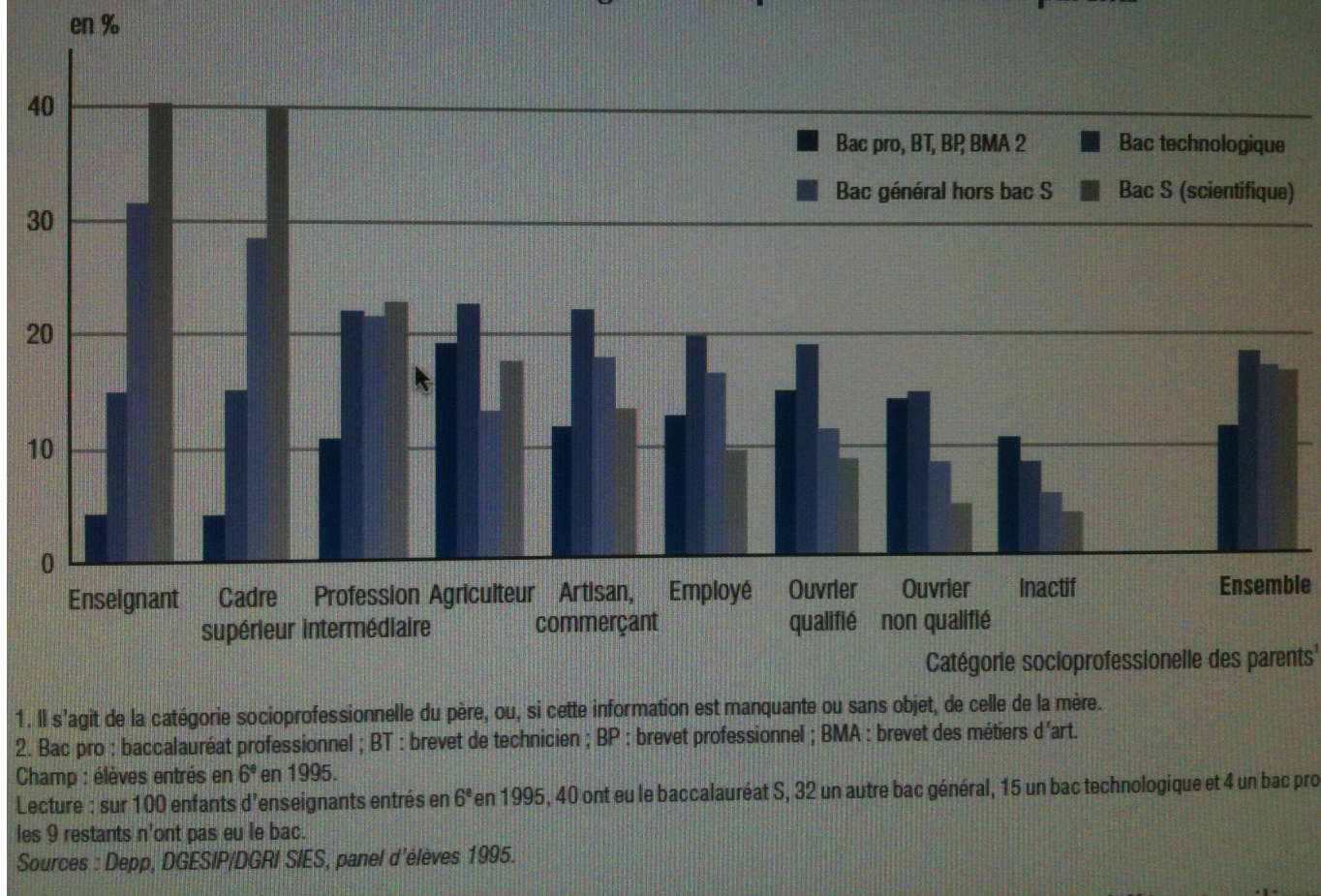
D'après INSEE, Économie et Statistique n°371, 2004.

Lecture : En 2000, 12,2% de la population active sont des enfants d'artisans. Sur ces 12,2%, 11,8% sont eux-mêmes artisans.

Ces matrices de transition socioprofessionnelle montre qu'une certaine mobilité sociale persiste mais elle n'est pas toujours ascendante : pour un enfant de cadre, la probabilité de devenir cadre a diminué entre 1979 et 2000 de 10 points (elle est passée de 51,0% à 41,5%) pendant que cette catégorie professionnelle voyait son poids dans la population active passer de 6,9% à 15%. La mobilité n'est pas non plus ascendante pour les enfants d'employés : ils sont relativement plus nombreux à être eux-mêmes employés et leurs probabilités d'avoir une profession intermédiaire ou de devenir cadre ont diminué. Pour d'autres catégories socioprofessionnelles, il y a une certaine stagnation : il en est ainsi pour les ouvriers. Pour d'autres, la mobilité sociale est plutôt ascendante : c'est le cas des agriculteurs (mais dont la proportion au sein de la population active a diminué de plus de 11 points).

Pour compléter ces informations de sociologie de l'éducation concernant les inégalités scolaires, voici un graphique et un texte issu de l'INSEE :

2. L'accès au baccalauréat selon la catégorie socioprofessionnelle des parents



Source : INSEE, Portrait social, édition 2012.

« Même s'il n'est pas aisé de comparer des systèmes d'enseignement supérieur parfois très différents d'un pays à l'autre, la mise en perspective des données françaises avec celles de pays pour lesquels on dispose de données comparables s'avère riche d'enseignements. Ainsi, le taux de sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur français est inférieur d'environ dix points (19% contre 30%) à la moyenne des pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de l'information [OCDE ; 2012]. Par ailleurs, les inégalités de réussite selon l'origine sociale (appréhendée pour les besoins de la comparaison par le biais du diplôme obtenu par les parents) apparaissent du même ordre de grandeur en France et dans la moyenne des pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 66 % des personnes dont au moins l'un des deux parents est très instruit ont terminé avec succès leurs études supérieures (73 % en France), contre 37 % seulement chez ceux dont les parents ne sont pas allés au-delà du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire (43 % en France). En France, un enfant de parents très diplômés a donc 1,7 fois plus de chances d'obtenir un diplôme du supérieur qu'un enfant de parents peu diplômés, ce rapport est de 1,8 en moyenne au sein de l'OCDE ».

Source : INSEE, Portrait social, édition 2012.

Statistiques sur le chômage des jeunes :

- Situation des 15-24 ans en 2004 et en 2012-2013 (%)

	Taux de chômage 2004	Taux de chômage 2013	Taux d'emploi 2004	Taux d'emploi 2012

France	22	24,8	30,4	28,8
UE	18,6	23,3	36,7	32,8
Allemagne	15,1	7,9	41,9	46,6
R.U.	12,1	20,5	55,4	46,8
Espagne	22,0	55,5	34,2	18,2
Italie	23,6	40,0	27,6	18,6
Pays-Bas	8,0	11,0	65,9	63,3
Danemark	8,2	13,0	62,3	55,0
Suède	16,3	23,6	39,2	40,2

Source : Eurostat et INSEE.

Commentaires :

Ce tableau est très important car il permet de relativiser la plupart des affirmations faites sur le chômage des jeunes. En effet, le seul taux de chômage laisse penser que la situation française est significativement plus mauvaise qu'ailleurs : le taux est en effet en 2004 de 22% contre une moyenne de l'UE à 25 de 18,6 et nombreux sont nos partenaires qui font beaucoup mieux que nous. Mais non seulement cette tranche d'âge 15-24 ans est très hétérogène (le taux est normalement nul à 15 ans et peut atteindre un maximum vers 20 ans) mais aussi et surtout le taux de chômage se calcule par rapport à la population active, c'est-à-dire celle qui occupe un emploi ou qui en cherche un. Or, le taux d'emploi des jeunes n'est que de 30,4% : près des 2/3 sont donc scolarisés et il convient donc de privilégier la part des chômeurs parmi ceux qui sont dans la vie active. Le tableau montre alors que cette part est tout à fait dans la moyenne européenne. Par conséquent, la France a autant sinon plus un problème de taux d'emploi des jeunes qu'un problème de chômage des jeunes.

- Taux de chômage, 3 ans après la sortie du système éducatif, selon le niveau de sortie ; évolution entre la génération 1998 et celle de 2001. (Les « générations » 1998 et 2001 sont celles des jeunes qui ont fait leurs débuts dans la vie active respectivement en 1998 et en 2001).

Niveau de sortie du système éducatif	Génération 1998 (%)	Génération 2001 (%)	Évolution (en points)
Non qualifié	29	39	+10
CAP ou BEP non diplômé, 2de ou 1ère	20	31	+11
CAP ou BEP	12	14	+2
Bac, non diplômé	11	17	+6
Bac pro ou techno	6	11	+5
Bac+1, Bac+2, non diplômé	9	18	+9
Bac +2	4	8	+4
E. sup 2 ^{ème} cycle	7	9	+2
E. sup 3 ^{ème} cycle ou Gdes écoles	4	9	+5
Ensemble	10	16	+6

Source : CEREQ

Commentaires :

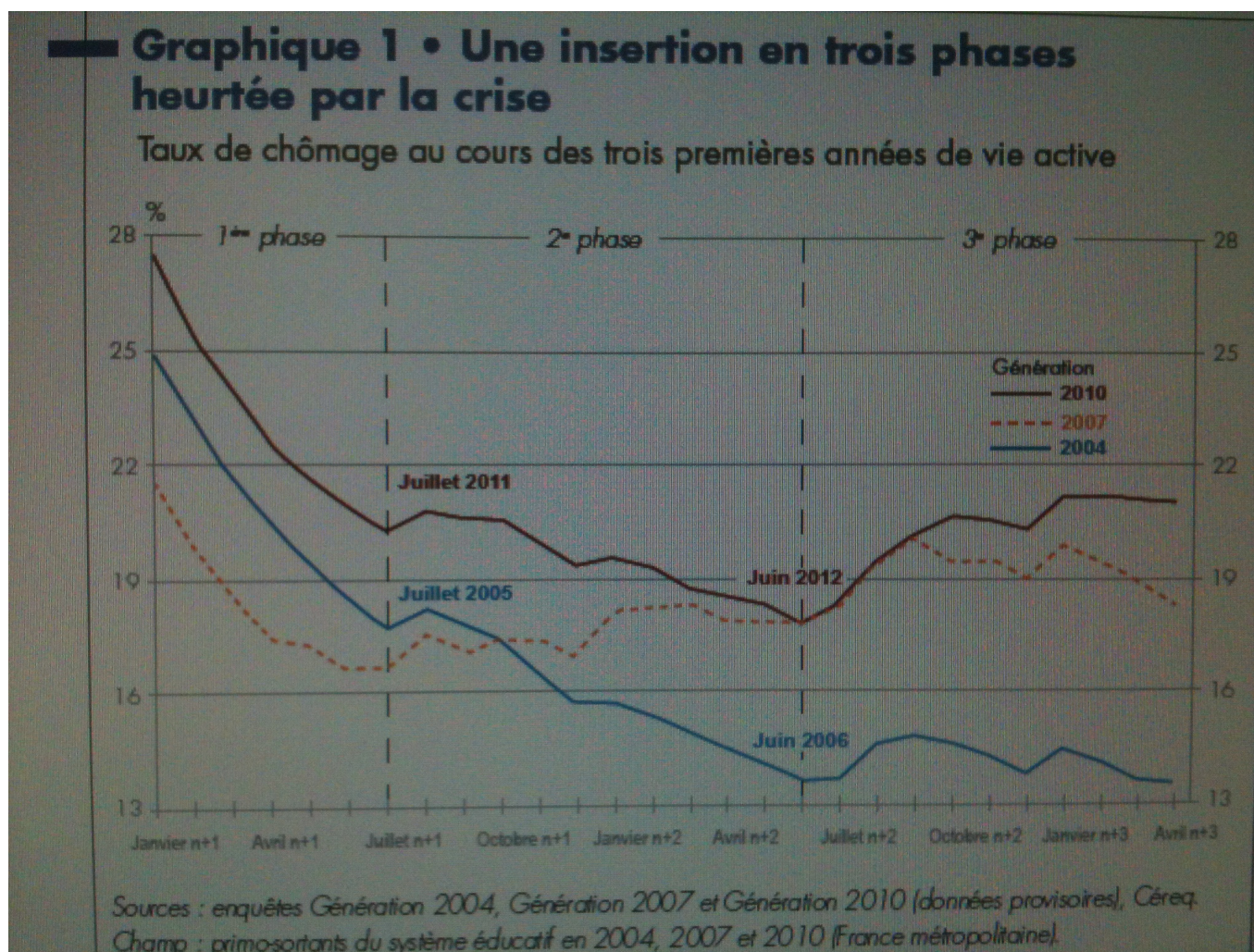
Entre 1998 et 2001, la conjoncture économique générale se dégrade et le marché du travail est le lieu de plus grandes tensions sur le marché du travail : la hiérarchie des diplômes reste stable mais les différents niveaux ne sont pas également affectés.

Les non qualifiés et les peu diplômés restent les plus vulnérables et le sont même de plus en plus.

Ceux qui atteignent le niveau du Bac et de Bac +2 sans avoir pour autant le diplôme sont beaucoup plus pénalisés qu'avant.

Les diplômés à Bac +2 s'en sortent encore mieux qu'avant que ceux qui ont un diplôme plus élevé.

La situation des diplômés de 3^{ème} cycle universitaire et de ceux des grandes écoles est elle-même plus mauvaise. Comme on peut penser que la situation des élèves des grandes écoles ne s'est que marginalement dégradée, cela signifie que des diplômés de certains 3^{èmes} cycles universitaires connaissent maintenant de réelles difficultés d'insertion.



Source : CEREQ (Bref n° 319 de mars 2014).

Tableau 2 • Les disparités d'insertion professionnelle entre diplômés se creusent

Situation des jeunes trois ans après la sortie du système éducatif*

Génération sortie en...	%											
	Taux d'emploi			Taux de chômage			Parmi les jeunes en emploi					
							Emploi à durée indéterminée			Temps partiel contraint		
	2004	2010	Écart	2004	2010	Écart	2004	2010	Écart	2004	2010	Écart
Ensemble	77	69	- 8	14	22	8	67	66	- 1	9	9	0
Non-diplômés	57	41	- 16	32	48	16	48	40	- 8	14	18	4
Diplômés du secondaire	74	64	- 10	15	25	10	62	58	- 4	11	13	2
CAP, BEP, mention complémentaire	76	61	- 15	17	32	15	62	56	- 6	11	15	4
Bac professionnel ou technologique	78	70	- 8	13	20	7	64	62	- 2	10	12	2
Bac général	62	55	- 7	15	21	6	57	51	- 6	13	11	- 2
Diplômés du supérieur court	86	81	- 5	7	11	4	74	74	0	7	6	- 1
BTS, DUT et autres bac+2	85	79	- 6	9	15	6	72	72	0	6	6	0
Bac+2/3 Santé social	97	96	- 1	2	2	0	83	83	0	5	5	0
Licence générale (L3) et autres bac+3	81	70	- 11	8	14	6	71	70	- 1	11	10	- 1
Licence professionnelle	91	85	- 6	5	10	5	82	76	- 6	2	2	0
M1 et autres bac+4	83	79	- 4	10	14	4	72	73	1	7	5	- 2
Diplômés du supérieur long	91	88	- 3	6	9	3	82	80	- 2	3	4	1
M2 et autres bac+5	90	84	- 6	6	12	6	78	75	- 3	5	5	0
Ecoles de commerce	94	90	- 4	5	9	4	94	93	- 1	1	2	1
Ecoles d'ingénieurs	93	94	1	4	4	0	91	93	2	1	1	0
Doctorat	91	92	1	7	6	- 1	73	69	- 4	5	4	- 1

* Situation à la date d'enquête d'avril à juillet trois ans après la sortie.

Note de lecture : parmi les jeunes sortis en 2010 sans diplôme : 41 % sont en emploi trois ans après, soit 16 points de moins que ceux sortis en 2004 ; 48 % des actifs en 2013 se déclarent en recherche d'emploi ; 40 % de ceux en emploi en 2013 sont en CDI, fonctionnaires ou non-salariés ; 18 % de ceux en emploi en 2013 sont en emploi à temps partiel contraint.

Sources : enquêtes Génération 2004 et Génération 2010 (données provisoires), Céreq. / Champ : primo-sortants du système éducatif en 2004 et 2010 (France métropolitaine)

Source : CEREQ (Bref n° 319 de mars 2014).

- Statut du 1^{er} emploi et niveau de qualification de la génération 2001.

Statut du 1 ^{er} emploi et qualification	Emploi à durée indéterminée (%)	Emploi à durée déterminée (%)	Intérim (%)	Total
Non qualifié	31	48	21	100
CAP ou BEP non diplômé, 2 ^{de} ou 1 ^{ère}	29	40	31	100
CAP ou BEP	35	46	19	100
Tertiaire	30	54	16	100
Industriel	38	40	22	100
Bac non diplômé	29	41	30	100
Bac pro ou techno	31	49	20	100
Tertiaire	27	60	13	100
Industriel	37	34	29	100
Bac +1 ou Bac+2, non diplômé	32	46	22	100
Bac +2	32	47	21	100
Santé ou social	42	52	6	100
DEUG	39	51	10	100
BTS ou DUT ter	30	50	20	100
BTS ou DUT ind	24	40	36	100
2 ^{ème} cycle	51	42	7	100
LSH, Gestion	51	42	7	100
Maths, Sc et tech	52	41	7	100
3 ^{ème} cycle et GE	57	36	7	100
LSH, Gestion, Écoles de com.	54	39	7	100
Maths, Sc et tec	45	47	8	100
Écoles d'ing.	76	20	4	100
Ensemble	36	45	19	100

Source : CEREQ (Génération 2001)

De ce tableau peuvent être tirés deux principaux commentaires :

Des CAP et BEP aux Bac « techniques » compris, les filières industrielles permettent plus facilement que les filières tertiaires d'accéder à un emploi à durée indéterminée. Mais la situation est inversée pour les Bac + 2.

En ce qui concerne les titulaires de diplômes supérieurs, ceux qui sortent des écoles d'ingénieurs sont nettement les mieux placés. « Face à la question de l'intégration professionnelle, il est difficile de considérer les jeunes issus de l'enseignement supérieur comme un bloc homogène. Entre ceux qui sont passés par les classes préparatoires et des écoles prestigieuses et ceux qui ont abandonné leurs études après deux ou trois tentatives pour décrocher une licence généraliste, ce n'est pas seulement l'ampleur du phénomène qui diffère mais sa nature. Au pire les premiers connaîtront une période de recherche d'emploi dont la durée reste cependant assez courte. Les seconds n'auront sans doute d'autre solution que de tenter de reconverter leur début de bagage universitaire dans des emplois sous qualifiés à leurs yeux et souvent précaires (...) Si l'on met de côté ceux dont le destin professionnel est déjà en grande partie tracé à l'issue de leurs études (jeunes issus des grandes écoles, jeunes ayant passé

des concours administratifs ou ayant passé avec succès un diplôme les conduisant à une profession libérale), pour tous les autres, la question de la transition entre les études et l'emploi, la question de la professionnalisation après l'acquisition de bases solides au cours des études et la question du rapprochement entre le monde universitaire et celui de l'entreprise se posent avec acuité et appellent des réponses novatrices » (Rapport de R. Djellal et S. Talneau sur l'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur).

Selon le CEREQ, depuis plusieurs années, il faut attendre 3 ans pour que 70% d'une génération accèdent à un CDI.

- Situation (en %) des jeunes actifs de 15 à 29 ans interrogés en 2003 et encore présents 1 an après (ceux en formation initiale, les stagiaires et les apprentis sont exclus de l'enquête) :

	Diplôme du supérieur	Bac + 2	Bac ou équivalent	CAP ou BEP	BEPC seul	Aucun diplôme ou CEP
Uniquement emploi à durée indéterminée	67,6	72,2	59,9	56,0	40,0	42,7
Emploi à durée indéterminée et emploi temporaire	3,8	4,1	4,0	5,3	6,2	2,6
Uniquement emploi temporaire	8,8	10,1	8,4	19,2	12,2	7,7
Emploi et chômage ou inactivité	13,9	10,3	21,2	20,8	23,2	27,1
Uniquement chômage ou inactivité	5,9	3,3	6,5	8,7	18,2	19,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source INSEE

Commentaires :

Ce tableau, qui prend en considération une classe d'âge légèrement différente que le précédent, aboutit grosso modo aux mêmes constatations : en particulier, la situation au bout d'un an est actuellement un peu meilleure pour les titulaires de diplômes Bac +2 que pour ceux des titulaires de diplômes supérieurs.

-Proportion des élèves ayant obtenu le bac selon les PCS :

Élèves entrés en 6 ^{ème} en...	Ouvriers, contremaîtres, personnels de service	Cadres supérieurs, chefs d'entreprises	Moyenne générale
1962	11,3	54,6	20,6
1973	16,8	66,3	28,1

1980	25,3	74,1	38,2
dont Bac géné	12,6	63,1	24,3
dont Bacs C et D	4,2	35,1	10,9
1989	53,1	86,3	63,6
dont Bac géné	22,6	71,5	37,3
dont Bac S	8,6	38,9	16,8

Source : INED (2001)

- Le devenir des élèves entrés en 1989 en classe de 6^{ème} (selon Note d'information du MEN 06.01 de janvier 2006) :

Sur 10 élèves entrés en 6^{ème} en 1989, 6 ont eu le baccalauréat et 4 ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur. Mais le devenir des élèves est très différent selon leur origine sociale comme le montre le tableau suivant :

Origine sociale (%)	< Bac ou pas de diplôme	Bac sans poursuite d'études	Bac et enseignement supérieur sans diplôme	Diplôme Bac + 2	Diplôme ≥ +3
Enseignant	12,8	3,5	7,4	13,4	62,9
Cadre supérieur	15,9	2,9	14,2	14,8	52,2
Profession intermédiaire	25,4	6,7	11,3	20,9	35,7
Agriculteur	32,6	11,3	4,5	23,3	28,3
Employé	43,3	8,3	12,7	15,9	19,8
Artisan, commerçant	42,2	9,0	13,4	15,8	19,6
Ouvrier qualifié	45,7	10,9	10,3	16,3	16,8
Ouvrier non qualifié ; inactif	58,9	8,2	12,1	10,1	10,7

En ce qui concerne les élèves qui ont eu le baccalauréat, parmi ceux entrés en 1989 en 6^{ème}, leur devenir selon le type de baccalauréat obtenu est retracé dans le tableau suivant :

Série de baccalauréat	Pas de poursuite d'études	Poursuite d'études supérieures mais sans diplôme	Diplôme Bac + 2	Diplôme Bac ≥ + 3	Enseignement supérieur au total	Part dans l'ensemble des bacheliers
ES	2,3	13,6	23,3	60,8	84,1	15,1
L	3,4	18,2	18,3	60,0	78,4	14,6
S	1,4	6,2	19,9	72,5	92,4	29,6
<i>Bacheliers généraux</i>	<i>2,1</i>	<i>11,1</i>	<i>20,4</i>	<i>66,4</i>	<i>86,8</i>	<i>59,3</i>
STT	9,9	34,2	44,6	11,3	55,9	15,1
STI	5,4	19,9	61,9	12,8	74,7	6,9

Autres séries techno	14,1	33,3	23,6	29,0	52,6	4,8
Bacheliers techno.	9,5	30,3	45,3	14,9	60,2	26,8
Bac pro tertiaire	57,9	31,0	10,3	0,8	11,1	8,0
Bac pro Industriel	69,7	19,4	9,9	1,0	10,9	5,9
Bacheliers pro.	62,9	26,0	10,1	1,0	11,1	13,9
Ensemble	12,5	18,3	25,7	43,5	69,2	100

- Indices d'inégalités devant le retard scolaire en classe de 3^{ème} (rapport des deux probabilités que l'élève soit en retard pour les deux sous-populations) :

	Inégalité entre enfants appartenant aux 10% des familles les plus pauvres et aux 10% les plus riches			Inégalité entre enfants vivant dans des logements avec au moins 2 enfants par chambre et enfants vivant dans des logements avec moins de 2 enfants par chambre		
	Ensemble des familles	Familles avec père sans diplôme	Familles avec père diplômé	Ensemble des familles	Familles appartenant aux 20% les plus pauvres	Familles appartenant aux 20% les plus riches
1990/1991	7,5	3,9	5,8	2,6	2,4	2,4
1995/1996	7,0	4,5	5,2	2,4	1,5	2,1
2000/2001	7,5	5,6	6,0	2,0	1,8	1,3

D'après Éric Maurin, *L'égalité des possibles*, p 60 et 64.

- Effectifs universitaires :

	AES	Sc. de gestion	Sc Éco	Total	% total universitaire
1994-1995	56 035	71 914	67 826	195 775	13,46
2001-2002	53 759	105 040	55 364	214 263	15,21

=> Léger tassement en AES, forte progression en Sciences de gestion et nette diminution en Sciences économiques : l'augmentation de la part du pôle éco-gestion-AES dans l'ensemble universitaire s'explique par le « boom » des filières de Sciences de gestion.

40,6% des étudiants des filières économie-gestion-AES sont des bacheliers ES ; 1/3 de ces bacheliers ES sont dans ces filières (mais il y a une diminution des bacheliers S qui vont en Sc Éco). Les bacheliers STT sont également relativement nombreux dans ces filières (mais leur part diminue depuis 1994) : il y a actuellement 40% de bacheliers STT dans ces filières ; ils sont surtout en AES, moins en Sc de gestion et encore moins en Sc éco. Les étudiants de cette filière ne sont qu'à 5% des bacheliers STT contre 31,5% pour les bacheliers S alors qu'en AES les proportions sont respectivement de 23,2% et 6,8%. De manière générale, les bacheliers S sont très sous-représentés dans ces filières par rapport à l'ensemble de l'Université : ils ne représentent que 23,1% des effectifs globaux contre 39,7% pour le total universitaire. Il n'y a que 9 % des bacheliers S qui vont vers Eco-gestion-AES.

La répartition des origines sociales des étudiants de ces filières est assez semblable à celle que l'on a pour l'ensemble de l'Université. Mais en AES, les étudiants d'origine plutôt modeste

(ouvriers, artisans, commerçants et chefs d'entreprise) sont relativement sur-représentés et ceux d'origine favorisée (cadres) sous-représentés. C'est aussi un peu vrai mais moins nettement pour les Sc de gestion. Contrairement aux autres filières du groupe, AES correspond souvent à un choix par défaut.

- Origine scolaire des entrants dans les ESC, en cursus principal :

En %	1990-1991	1999-2000
CPGE	79,1	60,2
BTS-DUT	11,6	23,4
1 ^{er} cycle universitaire	4,5	6,2
2 ^{ème} cycle universitaire	4,8	10,3

- Origine scolaire des entrants dans les écoles reconnues par l'État en 2003-2004, en % :

Classes préparatoires	: 48,20
BTS-DUT	: 26,30
DEUG	: 6,80
L-M	: 9,50
Autres	: 18,20 (ingénieur, 3 ^{ème} cycle, diplômes étrangers, ...)

- Répartition en 2003-2004 des bacheliers :

	Écoles reconnues		Écoles non reconnues		Total	
	%	Rapport Bac	%	Rapport Bac	%	Rapport Bac
ES	55,8	3,5	44,8	2,8	51,4	3,2
S	33,5	1,2	27,0	1,0	31,0	1,1
L	2,8	0,3	7,5	0,7	4,7	0,5
STT	6,4	0,4	16,1	1,1	10,2	0,7

Lecture : Les ES représentent 55,8% des inscrits en écoles et y sont 3,5 fois plus nombreux que dans l'ensemble des bacheliers ; les STT représentent 6,4% des inscrits mais sont 2,5 fois moins nombreux que dans l'ensemble des bacheliers.

- Point très important : « De toutes les caractéristiques socio-démographiques, seul le sexe a une influence forte : à niveau scolaire et social égal, une fille s'orientera toujours moins souvent en CPGE qu'un garçon. L'appartenance sociale ou le niveau de diplôme des parents ne jouent en eux-mêmes qu'un rôle peu significatif à ce stade de la scolarité d'un élève : ses caractéristiques socio-économiques ont en effet déjà été prises en compte dans son parcours antérieur. C'est son niveau scolaire, mesuré à travers l'âge auquel le baccalauréat a été obtenu, mais surtout à travers la mention qui creuse l'écart le plus important : un bachelier perd quasiment toutes ses chances d'accéder à une CPGE lorsque ses résultats ne lui ont pas permis d'obtenir une mention. Certaines caractéristiques liées à l'environnement scolaire du lycéen lorsqu'il était en terminale ont également un effet sensible sur les choix qu'il va faire. Ses chances d'être orienté en CPGE sont ainsi toujours plus grandes lorsqu'il était scolarisé en Ile de France. La présence de formations supérieures au sein même de l'établissement de terminale a également un impact très significatif : à caractéristiques constantes, un élève ira toujours plus souvent en classe préparatoire si cette filière existe au sein du lycée dans lequel il est scolarisé en terminale. Mais le rôle des enseignants dans le choix d'une orientation est déterminant : le fait d'avoir bénéficié ou non de leurs conseils exerce « toutes choses égales par ailleurs » une influence presque aussi forte que les variables scolaires. Un élève ira toujours plus souvent en CPGE s'il a été informé par ses enseignants » (NI 04.14).

• Lors du 5^{ème} Congrès international de la recherche en éducation et en formation de 2004, Nadia Nakhili, de l'IREDU de l'Université de Bourgogne, a présenté une étude plus complète et très instructive de l'impact du contexte scolaire sur le choix d'une candidature en CPGE. En effet, à partir d'un échantillon de plus de 5000 élèves tiré de l'enquête « Jeunes 2002 » de la DEP du MEN, elle réalise une analyse multivariée à partir de plusieurs régressions logistiques. N. Nakhili retrace également les résultats de son étude dans un article produit par la revue « Éducation et formation », n° 72 d'octobre 2005.

Le tableau suivant fournit les principaux résultats de son analyse :

Proba moyenne d'aller en CPGE = 0,135	Modèle 1 : Impact des Caractéristiques individuelles (CI)		Modèle 2 : Impact des CI + composition sociale du contexte (CSC)		Modèle 3 : Impact des CI + CSC + caractéristiques d'offre	
	Effet	Odds Ratio	Effet	Odds Ratio	Effet	Odds Ratio
Mention au Bac	+	7,4	+	7,3	+	7,3
Bac géné / bac techno	+	6,3	+	5,7	+	5,9
Âge en terminale	-	0,6	-	0,6	-	0,6
Fille	-	0,5	-	0,5	-	0,5
Origine sociale	+	2,1	+	1,8	+	1,8
Lycée d'origine favorisé			+	1,6	+	1,3
CPGE dans le lycée d'origine					+	1,8

. Parmi les élèves de Terminales générales et technologiques interrogés, 13,5% envisagent une orientation en CPGE.

. Le modèle 1 montre l'importance de l'impact des caractéristiques individuelles (caractéristiques scolaires et caractéristiques sociodémographiques). Ainsi, ceux qui auront une mention ont, ceteris paribus (c.p.), 7,4 fois plus de chances de postuler en CPGE. Ceux qui ont un Bac général ont c.p. 6,3 fois plus de chances que les bacheliers technologiques. Les élèves qui ont une mention à un bac général ont donc au total, c.p., $7,4+6,3$ soit 13,7 fois plus de chances que les autres lycéens de demander une CPGE. Les filles ont c.p. deux fois moins de chances de demander une CPGE que les garçons et les élèves en retard sont également désavantagés. L'effet net de l'origine sociale fait que les enfants de milieu favorisé ont c.p. deux fois plus de chances de s'orienter en CPGE (l'origine sociale joue elle-même un rôle important dans l'orientation en série générale et dans la réussite scolaire).

. Le modèle 2 tient compte en plus du type du lycée d'origine : c.p., un lycée favorisé multiplie par 1,6 les chances de demander une CPGE. Un enfant favorisé qui est élève dans un lycée favorisé a donc, c.p., $1,8+1,6 = 3,4$ fois plus de chances de se porter candidat dans une CPGE. C.p., un élève socialement peu favorisé a malgré tout 1,6 fois plus de chances que les autres s'il est inscrit dans un lycée favorisé. (Remarque : un lycée est considéré comme favorisé quand il se trouve dans le dernier quartile du taux d'élèves favorisés et dans le premier quartile du taux d'élèves défavorisés).

. Le modèle 3 ajoute enfin le facteur de la proximité : c.p., un élève qui est inscrit dans un lycée offrant des CPGE a 1,8 fois plus de chances de postuler pour une telle classe (la variable « présence de CPGE dans le lycée » absorbe en partie l'effet « lycée favorisé »).

. Alors que le modèle 1 montre l'importance des caractéristiques individuelles dans l'orientation vers une CPGE (et donc celle des inégalités sociales et de l'auto-sélection), les modèles 2 et 3 expriment, c.p., l'impact spécifique et important des variables « contextuelles », en particulier de l'établissement fréquenté (type et présence ou non de CPGE en son sein). Cela s'explique par le fait qu'un établissement favorisé, surtout quand il propose des CPGE, joue un rôle moteur à la fois dans les aspirations de ses élèves et dans les comportements de ses enseignants.

Note : « Les écoles de management ne sont pas non plus réparties de manière homogène sur le territoire. Une sur cinq est dans l'Académie de Paris. Viennent ensuite les académies de Bordeaux (8,6%), Lyon (6,8%) et Toulouse (5,4%). Paris, Versailles et Bordeaux sont les académies dans lesquelles sont implantées le plus d'écoles du groupe I » (NI 04.35).

En ce qui concerne les filières universitaires en Économie-gestion-AES, on peut remarquer que l'Île de France rassemble 25,7% des effectifs, Lille 6,5%, Lyon 6,0%, Toulouse 5,3%, Aix-Marseille 5,2%, Rennes 4,7%, Bordeaux 4,6%, ... (NI 03.14).

- Comparaison des origines sociales des bacheliers généraux et technologiques en général et en CPGE :

	Milieu supérieur	Milieu intermédiaire	Milieu défavorisé	Milieu enseignant
% / total des admis au bac général	31,8	38,2	22,1	7,8
% / total des bacheliers généraux en 1 ^{ère} année de CPGE	48,2	27,9	11,7	12,2
% / total des admis au bac techno	14,6	43,7	39,2	2,5
% / total des bacheliers techno en 1 ^{ère} année de CPGE	24,5	43,7	27,7	4,1

Lecture : 31,8% des admis au bac général sont issus de milieu supérieur, de même que 48,2% des bacheliers généraux qui sont en 1^{ère} année de CPGE.

- Répartition des inscrits en 1^{ère} année CPGE-EC en 2003-2004 selon le bac et le sexe :

		S	ES	L	STT	Autres	Filles
EC scientifique	3871	98,5	0,8	0,3	0,1	0,4	52,8
EC éco	3143	6,8	90,2	1,9	0,1	1,0	59,6
EC techno	522	0,6	0,4	-	98,6	0,4	54,4
ENS-D1	384	24,3	65,6	9,0	0	1,1	73,4
ENS-D2	430	35,7	48,4	-	10,6	4,8	56,5

- Composition sociale des classes :

	6 ^{ème} année 1995	Terminale année 2001	CPGE 1 année 2002
Agriculteurs	2	2	2
Artisans, commerçants	8	7	7
Cadres supérieurs	12	29	42
Enseignants	3	8	12
Professions interméd.	15	19	14
Employés	16	13	9
Ouvriers	32	15	6
Retraités et inactifs	12	7	8

Source : Christian Baudelot, Colloque de l'École normale supérieure "Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles" Mai 2003

Les classes préparatoires des grandes écoles (CPGE) comprennent 54 % d'enfants de cadres supérieurs ou d'enseignants, alors que ces catégories ne représentent que 15 % des élèves de 6e. À l'opposé, les "prépas" comptent 15 % d'enfants d'ouvriers et d'employés, qui représentent près de la moitié des élèves de 6ème... La sélection s'opère dès le plus jeune âge. Les trois-quarts des élèves entrés en "prépa" faisaient partie des 25% d'élèves ayant les meilleurs résultats en 6e. Au sein de ce quart de "bons élèves" figurent 30% d'enfants de milieu enseignant, 27% d'enfants de milieu dit "supérieur", 10% de professions intermédiaires et seulement 7% de fils d'ouvriers et employés. Au bout du compte, 20% de l'ensemble des élèves de 6e issus de milieu enseignant, 16% des catégories supérieures, 4% de milieu intermédiaire et... 1,5% de milieu populaire iront en classes préparatoires. (Observatoire des inégalités).

Dans une étude de juillet 2004 sur l'impact de la précarité professionnelle des parents sur le devenir scolaire des enfants, Michel Duée montre qu'il y a non seulement une corrélation mais carrément un lien de causalité entre des difficultés durables que connaissent les parents sur le marché du travail et les difficultés scolaires de leurs enfants à l'école. Il faut donc retenir que l'amélioration de la situation de l'emploi est une nécessité, non seulement pour le bien-être matériel de la famille, mais aussi pour la réussite scolaire des enfants et par conséquent pour l'accumulation de leur capital humain sur le long terme.

- Origine socioprofessionnelle des étudiants français en 2003-2004

	IUT	Univ	CPGE	STS	Total 2003- 2004	Total 1994- 1995	Total population 2004
Agriculteurs	3,0	2,0	2,1	4,7	2,4	3,4	1,4
Artisans, commerçants, chefs d'entr	8,0	6,8	7,6	8,2	7,3	10,3	3,1
Prof libérales, cadres sup	26,7	32,4	52,3	14,4	31,3	35,4	7,6
Prof interméd	19,2	15,8	14,5	16,4	15,3	19,3	12,4

Employés	15,7	13,0	8,7	16,5	12,5	12,0	16,0
Ouvriers	15,7	10,6	5,1	21,4	10,8	12,4	14,1
Retraités, inactifs	7,8	11,1	6,4	13,2	10,5	7,2	45,6
Ensemble	100	100	100	100	100	100	
Effectifs	107130	1259532	67216	215015	1870173	1859023	

Ce tableau inspire plusieurs commentaires :

- Il y a un décalage important entre la structure sociale des étudiants et celle de la population.
- Ce décalage est encore plus important pour les CPGE que pour les autres voies de l'enseignement supérieur.
- Ces décalages se sont accrus au cours de la période d'analyse.

Il y a déjà une trentaine d'années que P. Bourdieu décrivait l'Université comme « l'image inversée de la Nation »... Non seulement le constat reste actuel mais la situation a même plutôt empiré. Elle est encore plus inégalitaire que le tableau le montre quand on tient compte du fait que les étudiants des CPGE, ceux des grandes écoles et ceux des cycles universitaires supérieurs coûtent significativement plus cher aux contribuables que les autres. Alors, si on comprend que la persistance des inégalités est en quelque sorte budgétisée, faut-il alors s'en étonner et est-on en droit de s'en émouvoir ?

Cela dit, deux remarques complémentaires sont à faire, la première concerne les universités, la seconde les CPGE et GE.

Du côté des universités, est paru en avril 2002, dans la revue de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) et sous la signature de Louis Gruel, un article présentant les facteurs de réussite dans l'enseignement supérieur, et donc aussi en creux ceux de l'échec.

« Les grandes écoles, institutions spécifiquement françaises, sont souvent présentées comme le creuset de la formation des élites dirigeantes de la nation. Unique voie d'accès, le concours d'entrée y exerce une sélection sévère censée reposer sur le seul mérite individuel. Or les grandes écoles sont régulièrement accusées de favoriser la reproduction sociale des élites en accentuant encore davantage les inégalités sociales de réussite scolaire, notamment par rapport aux troisièmes cycles universitaires dont les conditions d'accès sont théoriquement moins drastiques. Une analyse portant sur l'origine sociale des élèves ayant accédé à ces grandes écoles des années 1940 aux années 1980 souligne la permanence d'une sélection sociale et culturelle très marquée. Les fils de cadres et d'enseignants ont toujours beaucoup plus de chances d'intégrer une grande école que les enfants issus des milieux populaires dans une période caractérisée par la généralisation de la scolarisation dans l'enseignement secondaire et ayant connu de nombreux changements dans la stratification sociale. En termes de chances relatives d'accès selon son milieu social d'origine, la base sociale de recrutement des grandes écoles semble même se resserrer dans les années 1980 après avoir connu une relative démocratisation à l'image de l'ensemble de l'enseignement supérieur. Cette accentuation des inégalités d'accès aux grandes écoles peut trouver son explication à la fois dans le renforcement de leur propre sélectivité afin d'en préserver la spécificité et dans la plus grande ouverture des troisièmes cycles universitaires qui proposent de plus en plus de formations professionnalisantes » (Introduction de l'article paru dans « Économie et statistique » de l'INSEE, n° 361, en 2003).

Une autre façon de montrer les inégalités au sein du système éducatif consiste à comparer les coûts de l'éducation selon le type de filière :

Dépense moyenne par élève ou étudiant, par année d'étude	euros (2005)
Enseignement préélémentaire	4680
Enseignement élémentaire	4760
Collège	7710
Lycée général et technologique	10140
Lycée professionnel	10430
STS	13360
IUT	10890
CPGE	13560
Universités (hors IUT)	7210
Tous niveaux confondus	6970

(D'après statistiques de la DEP)

Comparaisons internationales des dépenses moyennes par élève/étudiant en équivalent dollars (2003)

	Primaire	Secondaire	Supérieur
France	4140	7150	7867
Allemagne	3820	6600	10400
Italie	5350	6520	7550
Royaume-Uni	3630	5608	9550
Espagne	3635	4865	5707
Suède	5735	5911	14222
Canada	4466	5981	15210
Japon	5240	6039	10278
Etats-Unis	6582	8157	19220
<i>Moyenne OCDE</i>	<i>4148</i>	<i>5465</i>	<i>9210</i>

Ces deux tableaux conduisent à faire deux constats importants :

- En France, l'année d'études en CPGE coûte 2 fois une année d'études en Université (hors IUT).
 - Les comparaisons internationales montrent qu'en France le coût par élève est dans la moyenne de l'OCDE pour l'enseignement primaire, mais lui est bien supérieur pour l'enseignement secondaire et au contraire bien inférieur pour l'enseignement supérieur.
- En 2003, le vice-Président de la conférence des Présidents d'Université Yannick Vallée demande que l'État mette des moyens équivalents dans les Universités à ceux des CPGE. Pour que les deux systèmes se rapprochent, il propose également que des échanges d'étudiants aient lieu entre les deux, que soient renforcées les conventions entre Universités et lycées, et que soit finalement envisagée au terme de ces processus l'intégration des CPGE au sein des Universités. La réaction des responsables des CPGE et des grandes écoles ne s'est, bien entendu, pas fait attendre. Mais il convient de signaler – de souligner- que les classes préparatoires « ENS-Cachan » du secteur économie-droit et gestion ont une structure tout à fait originale et pertinente de ce point de vue puisque leurs étudiants suivent, parallèlement aux cours dispensés au lycée à raison de 10 à 15 heures hebdomadaires, des études universitaires normales les préparant aux deux premières années de licence.

Pour le financement de l'enseignement supérieur, de plus en plus fréquemment sont évoquées la possibilité d'augmenter substantiellement les droits d'inscription et même celle de prévoir des ressources privées. Mais encore faudrait-il prévoir une profonde réforme du système des aides aux étudiants. Le rapport parlementaire de la mission confiée sur ce thème à Laurent Wauquiez, publié en juillet 2006, montre que le dispositif actuel des aides aux étudiants est « à bout de souffle » à cause à la fois du « labyrinthe des

bourses », de l'inefficacité et de l'iniquité du système et du sort défavorable fait aux classes moyennes.

Au total, bien qu'elle défende le principe de l'égalité des chances et fasse l'éloge de la méritocratie, l'école française n'est pas juste.

L'égalité des chances reste un vœu pieux : toutes les études montrent que les parcours et les résultats scolaires sont très inégalement répartis. On constate à la fois le fait qu'au fil des années la sélection scolaire est retardée, passant progressivement de l'entrée au collège puis à celle au lycée et maintenant à celle dans l'enseignement supérieur, et au fait qu'encore aujourd'hui les inégalités naissent dès l'école maternelle et se développent par la suite à la façon des termes d'une progression géométrique. Dans « L'école des chances » (Seuil-2004), F. Dubet donne un exemple simple mais parlant. En supposant que parmi les enfants des milieux favorisés 80% réussissent les différentes épreuves scolaires tandis qu'ils sont 50% parmi les enfants des milieux défavorisés, on obtient pour les premiers $100 \times 0,8 = 80$ puis $80 \times 0,8 = 64$, puis $64 \times 0,8 = 51,2$, etc, alors que pour les seconds on a $100 \times 0,5 = 50$ puis $50 \times 0,5 = 25$, puis $25 \times 0,5 = 12,5$, etc. En trois séries d'épreuves sélectives seulement, on constate que l'écart entre les deux groupes se creuse très rapidement.

Le tableau ci-après montre que le niveau atteint en fin de parcours dépend très étroitement des possibilités scolaires montrées à l'entrée en 6^{ème}.

Niveau atteint par les élèves entrés en classe de 6^{ème} en 1989 selon leur âge et leur niveau scolaire :

	Obtention du Bac	Accès Ens. Sup.	Diplôme du Supérieur	Dont diplôme Bac +2	Dont diplôme \geq bac +3
Âge à l'entrée en 6 ^{ème} :					
10 ans	93,2	90,4	81,2	18,5	62,7
11 ans	75,7	68,2	55,0	20,2	34,8
12 ans	26,6	17,3	9,7	5,7	4,0
Niveau à l'entrée en 6 ^{ème} :					
Quartile supérieur	93,0	89,4	82,5	21,9	60,6
3 ^{ème} quartile	73,0	64,3	48,7	20,5	28,2
2 ^{ème} quartile	51,7	40,6	27,0	14,5	12,5
Quartile inférieur	26,6	18,5	9,3	5,3	4,0
Ensemble de la cohorte	62,8	54,9	43,4	16,1	27,3

Source : DEP (Note d'information 06.01 de janvier 2006)

Comme le note François Dubet (« L'école des chances », Seuil, 2004), « dans l'école démocratique de masse, ce ne sont plus les inégalités sociales qui sélectionnent les élèves en amont de leur scolarisation : ce sont désormais les mécanismes scolaires eux-mêmes, les notes et les décisions d'orientation qui font le "sale boulot" (...) Et plus les diplômes sont nombreux, plus ils sont indispensables et plus le fait d'en être dépourvu devient un handicap rédhibitoire ». Pour que la méritocratie soit complètement défendable, il faudrait que la

compétition scolaire soit à la fois plus juste et plus humaine. Plus juste parce que les inégalités sociales génèrent des inégalités scolaires comme on l'a déjà remarqué à propos de la réforme du collège unique (1975) et parce que la mesure des performances scolaires est sujette à caution comme le montrent toutes les études docimologiques (voir par exemple « Sociologie de l'évaluation scolaire » de P. Merle, PUF, QSJ n°3278). La compétition scolaire doit être également plus humaine dans la mesure où, comme l'écrit F. Dubet (op. cit.), « la cruauté subjective de la méritocratie vient de ce que les élèves sont "obligés" de se lancer dans une compétition, puisqu'ils sont égaux en principe, alors même que les échecs engendrés fatalement par cette compétition sont privés des consolations collectives. (...) Cette cruauté est d'autant plus aiguë que la croyance dans l'égalité des chances conduit à proposer l'excellence à tous –sans quoi la compétition ne serait pas juste-, ce qui a pour conséquence de mettre en place une orientation par l'échec. L'élève n'est pas orienté en fonction de ce qu'il sait ou de ce qu'il désire, mais en fonction de ses incompétences et de la distance qui le sépare d'un modèle d'excellence auquel il est "obligé" d'adhérer au nom même de la justice et de l'universalité de la détection du mérite (...) Si l'école méritocratique est cruelle aux vaincus, c'est aussi parce qu'elle ne protège pas du mépris des vainqueurs. Et la hiérarchie des établissements et des filières est une échelle de ce mépris ».

-> Réflexions générales sur les inégalités scolaires...

• Dans sa remarquable analyse sur « la reproduction de la reproduction », L. Chauvel, cité plus haut, distingue cinq types d'inégalités scolaires.

- 1) Les « inégalités des chances à la naissance entre les enfants des différentes classes sociales ». Le verdict est hélas sans appel : ces inégalités se sont maintenues malgré la massification.
- 2) Les « inégalités d'exclusion externe » que crée le processus de sélection : « Le propre de la *sélection* scolaire est d'exclure de certains niveaux de scolarité une partie de la population, d'où une inégalité entre inclus et exclus. La massification implique une réduction continue des inégalités d'exclusion externe : des niveaux ouverts naguère à une minorité se généralisent. Pourtant, (...) si le baccalauréat prend le rôle du certificat d'études du début du XXe siècle, et si les grandes écoles celui de filtre de l'excellence naguère dévolu au baccalauréat, rien n'est vraiment changé. Le prolongement pour tous peut dissimuler la conservation des autres inégalités ».
- 3) Les « inégalités d'exclusion interne » : « Une forme pernicieuse de l'exclusion est de produire l'illusion que les exclus sont intégrés. En effet, il est possible de donner, sous l'apparence d'un même niveau scolaire, des titres de valeur sociale inégale, comme le bac + 5 du polytechnicien et du titulaire d'un DEA de socio. De même, du bac professionnel au bac général, la différence n'est pas anecdotique. La gradation des filières implique des inégalités sous-jacentes souvent radicales. Plus encore, au sein d'une même filière, les différences entre établissements marquent des inégalités subtiles (...) ». On peut ajouter que ce type d'inégalités est aggravé de deux manières : d'abord par les stratégies éducatives des familles qui sont elles-mêmes très inégales, ensuite par une neutralité sociale très imparfaite des « curricula », des méthodes pédagogiques et des dispositifs d'évaluation.
- 4) Les « inégalités de répartition » : « Si les exclus de l'école voient s'allonger leur scolarité, les mieux nantis peuvent aussi bénéficier de prolongations, plus amples encore, au point d'accroître l'intensité des inégalités de répartition scolaire. (...) En 1950, entre le premier dixième des sortants et le dernier, l'écart n'était que de 6 ans. Aujourd'hui, les uns sortent à 17 ans et les autres à 26 ans : l'écart s'est creusé encore de 3 ans. La pyramide scolaire s'allonge, faute de réflexion sur un minimum scolaire ambitieux, volontariste, et fondé sur l'investissement de moyens en direction des plus

démunis, de façon à amoindrir l'écart entre les premiers et les derniers. La question est bien celle d'un maximin rawlsien appliqué à l'école, ce que d'autres appellent un SMIC scolaire, à savoir certifier un niveau minimal volontariste et produire des efforts spécifiques vers les moins dotés de façon à ce que ces connaissances de base soient universellement partagées ». On retrouve là la lancinante question du socle commun de connaissances.

- 5) Les « inégalités de destin après l'école » : « L'ensemble des inégalités scolaires serait sans grande importance si les carrières professionnelles fonctionnaient sous la forme d'une seconde chance. Le modèle français fonctionne aux antipodes de celui-là : dès l'âge de vingt ans, après le baccalauréat et les concours d'entrée dans les grandes écoles, les jeux sont faits, pour toujours. Les positions scolaires obtenues conditionnent le niveau d'entrée dans la hiérarchie sociale, et le reste de la carrière en dépend rigidement, faute de formation continue et de modèle de promotion des catégories populaires. Ce fonctionnement touche l'ensemble des sphères de l'existence (...) ».

- L'auto-sélection et l'auto-exclusion : Plus on monte dans l'échelle des catégories sociales, plus augmente « la capacité de résistance aux verdicts réservés ou négatifs de l'institution scolaire. (...) Les inégalités scolaires sont donc toujours redevables au différentiel d'ambition sociale des familles. Mais c'est bien davantage parce que ces dernières font preuve d'une persévérance inégale face aux difficultés rencontrées au fil du parcours, qu'en raison d'une attitude d'auto-exclusion a priori qui serait largement répandue dans les milieux populaires. La conséquence de ce constat est claire, et il importe de la souligner : l'influence propre de ce phénomène se verrait considérablement réduite en cas de réussite générale des apprentissages scolaires. Le facteur premier de l'inégalité des chances, de ce point de vue, est à chercher du côté de ce qui se joue concrètement pour les enfants au sein même de l'institution scolaire, dans leur confrontation aux savoirs » (J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire, La Dispute*, p 47).

- À l'inégalité scolaire directe s'ajoute une inégalité plus strictement économique et indirecte : il se produit une sorte de redistribution à l'envers à partir du moment où, par la scolarité gratuite ou une très faible contribution financière des parents, l'Etat subventionne de fait les familles les plus aisées : par les impôts qu'ils payent, l'ensemble des contribuables et spécialement les ménages les plus modestes contribuent à la formation des enfants des ménages économiquement favorisés. Cette forme d'inégalité concerne en priorité l'enseignement supérieur et elle est d'autant plus grave que la formation reçue à ce niveau est productrice d'avantages essentiellement privés, alors que celle reçue au niveau de l'enseignement secondaire fournit des avantages plutôt collectifs.

- « Dans tous les cas, les agents de la sélection scolaire se contentent de prendre acte d'inégalités qui préexistent à leur intervention. Ils travaillent, pourrait-on dire, à responsabilité limitée, ne pouvant modifier le volume des "aptitudes", l'"intelligence", la "facilité à apprendre" qui sont échues à chaque élève en fonction de son patrimoine génétique ou du milieu social de sa naissance. (...) L'inégalité des chances scolaires devient une sorte de loi naturelle. (...) La plupart des enseignants, parce que leur métier s'avère ainsi porteur d'exigences et de comportements contradictoires, pensent des choses contradictoires : à la fois que tous les élèves sont éducatibles, et que l'intelligence est une denrée limitée dont ils sont inégalement pourvus » J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire, La Dispute*, p 63).

- « La prise en compte du milieu familial dans la formation des attentes professorales tient d'abord à la force du lien établi dans l'imaginaire collectif entre savoirs, compétences savantes, et finalement capacités intelligentes, d'un côté, et position sociale de l'autre » J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire, La Dispute*, p 73).

- Il y a « étiquetage » très précoce des élèves et cet étiquetage fait une très large place aux critères sociaux. Or, cet étiquetage a des effets considérables sur les performances des élèves et sur leurs parcours.

Les conséquences directes de cet étiquetage concernent les notes et les appréciations, le redoublement et l'orientation. Sur ce dernier point, « les études montrent qu'à niveau donné d'acquisitions cognitives, l'école favorise ceux dont le parcours a été le plus rapide, et l'on sait que c'est plus souvent le cas des élèves d'origine favorisée. (...) Il s'avère également qu'à valeur scolaire donnée, l'origine sociale exerce encore une influence propre. Une influence assez forte pour neutraliser l'effet d'âge : ainsi, à moyenne donnée, un enfant de cadre supérieur a, quel que soit son âge, et fût-il très âgé, des probabilités d'accès en quatrième plus fortes que celles d'un enfant d'ouvrier, fût-il très jeune. (...) Le destin des élèves ne reflète pas seulement leur valeur mais aussi la conviction des agents scolaires que certains milieux sociaux disposent de ressources intellectuelles supérieures (J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire, La Dispute*, p 83 et 86)». Les conséquences directes de l'étiquetage comprennent aussi les effets symboliques sur les élèves : « Au fil de l'accumulation des indices, il arrive un moment où les élèves ne peuvent plus ignorer ce qu'il en est du jugement des enseignants à leur égard. L'étape suivante du processus est franchie lorsqu'ils sont convaincus de sa pertinence et se mettent à se comporter en conséquence » (J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire, La Dispute*, p 89). L'étiquetage a aussi des conséquences indirectes, comme en particulier la ségrégation des élèves au sein de classes et même d'établissements au public homogène.

- « L'école n'est pas neutre face à la pluralité culturelle et langagière des sociétés modernes : elle privilégie les savoirs et les usages langagiers propres aux classes supérieures. Quelle est la légitimité de l'avantage qu'elle leur confère ainsi dans la compétition scolaire ? (...) Les pratiques évaluatives des enseignants valorisent les écrits qui répondent à la fois aux critères de fonctionnalité et de surnormativité, et cela alors même que l'exigence de surnormativité apparaît comme une source très significative de difficulté scolaire » (J.-P. Terrail, *De l'inégalité scolaire, La Dispute*, p 200 et 202).

- « La dramaturgie française de la ségrégation urbaine est (...) celle d'un verrouillage général, durable et silencieux des espaces et des destins sociaux. (...) Chaque groupe s'évertue à fuir ou à contourner le groupe immédiatement inférieur dans l'échelle des difficultés. (...) En chacun de nous se découvre un complice plus ou moins actif du processus ségrégatif. (...) Le phénomène le plus marqué ne procède d'ailleurs pas tant d'une "ghettoïsation par le bas" que d'une "ghettoïsation par le haut". (...) Contrairement à une idée reçue, les personnes les plus démunies de ressources matérielles sont finalement moins concentrées sur le territoire que les personnes favorisées. Tandis que celles-ci mobilisent leurs ressources pour s'isoler, celles-là subissent des dynamiques de relégation. (...) D'une façon générale, les clivages territoriaux n'évoluent que très lentement. La fracture s'accroît surtout entre les élites sociales et culturelles et les classes moyennes, tandis que les fractions les plus démunies des classes moyennes ne peuvent plus éviter de se mélanger progressivement aux classes modestes. (...) La conséquence majeure de ces phénomènes est que les enfants de familles pauvres ou exposées aux problèmes d'intégration sont condamnés à interagir avec un voisinage où l'échec scolaire est la règle, tandis que les enfants de famille aisées grandissent dans des voisinages où l'échec scolaire n'existe pas. (...) On conçoit l'importance tout à fait décisive de l'environnement social, notamment au collège, au cours de l'adolescence, lorsque chacun essaie de trouver ses repères en dehors de la sphère familiale, auprès de ses pairs. (...) La question se pose avec une acuité plus particulière pour les adolescents de milieux modestes, lesquels ont beaucoup moins les moyens et l'opportunité que les autres de s'évader de leur voisinage immédiat et d'échapper à son contrôle. (...) La proportion d'enfants de classe modeste (ouvriers ou chômeurs) varie de 1 à 3 entre les 10% de collèges les moins populaires

et les 10 % de collèges les plus populaires : ils représentent 20 % des effectifs dans le premier cas, et 70 % dans le second. De même dans les 10 % de collèges les plus populaires, 1 élève sur 6 environ (soit 4 à 5 par classe) est très en retard (au moins deux ans de retard) alors que cette proportion est résiduelle (inférieure à 1 %) dans les collèges les plus bourgeois.». (É. Maurin, *Le ghetto français*, p 6, 7, 15, 16, 35 et 36).

À partir d'une enquête sur la ségrégation ethnique faite dans 333 collèges de l'Académie de Bordeaux, G. Felouzis, F. Liot et J. Perroton notent que 10% de ces collèges scolarisent 40% des enfants issus de l'immigration (qui représentent 10% de la population totale), alors que les établissements les plus favorisés n'en comptent même pas 1% : les sociologues n'hésitent pas à donner à leur ouvrage, paru en 2005, le titre « apartheid scolaire ».

- Le livre d'É. Maurin sur « la nouvelle question scolaire » souligne, entre autres choses, trois faits importants.

Le premier est que les efforts d'expansion et d'ouverture que réalisent les politiques éducatives volontaristes ont toujours pour bénéfique effet de réduire pour les individus les inégalités des chances et de destins, scolaires et professionnels, tout en augmentant sur le plan collectif la fluidité sociale et l'efficacité économique.

Le second est que « la réforme éducative de la fin des années 1980 a essentiellement concerné les filières universitaires courtes, mais a laissé intact le système des grandes écoles. (...) La proportion de diplômés du système des grandes écoles (entendu au sens large) reste stable : aux environs de 5%. La réforme définit ainsi implicitement deux groupes de personnes : les 5% d'une génération ayant accès aux institutions d'élites, les 95% n'ayant pas accès à ces institutions, mais bénéficiaires directes de la démocratisation du lycée et des premiers cycles universitaires ».

Le troisième est qu'il y a toujours dans toute économie un « lien intime existant entre le niveau de formation des salariés qui s'y succèdent et les emplois qui s'y créent continuellement. L'économie et les technologies se transforment au fur et à mesure des afflux de nouveaux diplômés, en sorte que l'investissement éducatif reste aujourd'hui ni plus ni moins bénéfique que naguère. En ce sens, le mouvement de démocratisation peut être prolongé, les pays développés y ont même, dans l'ensemble, un intérêt de plus en plus évident ».

-> Des solutions ?

- La solution envisagée spontanément pour remédier aux inégalités scolaires est la discrimination positive. Nous en avons un exemple avec les ZEP-REP (zones d'éducation prioritaires et réseaux d'éducation prioritaire).

Mais, d'une part, le bilan n'en est pas satisfaisant : l'éducation nationale semble davantage portée à produire de la discrimination négative puisque des études montrent que l'effet des ZEP a été particulièrement négatif pour les élèves les plus faibles et que les enseignants qui y travaillent sont en moyenne plus pessimistes et estiment plus que les autres que les élèves ne pourront pas poursuivre des études longues.

D'autre part, sont nombreux ceux qui sont opposés par principe à la discrimination positive. Le premier rapport que le Conseil d'analyse de la société, présidé par Luc Ferry, a publié en septembre 2005, s'oppose en particulier à la politique des quotas, non seulement parce que cela serait contraire à la tradition française mais aussi et surtout parce qu'elle peut se retourner contre ceux qu'elle est censée aider. Le rapport défend une autre politique, celle du « chèque formation tout au long de la vie » et propose de développer toutes les mesures qui peuvent permettre aux élèves socialement défavorisés d'entrer dans les lycées les plus réputés et d'intégrer les grandes écoles.

Soucieuses de participer à leur échelle à la réduction des inégalités sociales devant l'accès aux

grandes écoles, trois grandes écoles se sont engagées récemment dans des expériences intéressantes, qui constituent trois types différents de dispositifs.

L'Institut d'études politiques de Paris (« Sciences Po. ») sélectionne sur entretien des élèves issus de 23 lycées situés en ZEP avec lesquels l'IEP a signé une convention et qui ont sélectionné eux-mêmes leurs meilleurs éléments.

L'ENSAM ouvre des filières de recrutement pour lesquelles les critères de sélection ne sont pas les critères académiques traditionnels.

L'ESSEC accompagne une petite centaine des lycéens volontaires d'origine sociale défavorisée de la classe de seconde à la classe terminale pour qu'ils soient mieux armés pour préparer les concours.

Les deux premières solutions sont à distinguer de la troisième. Les deux premières sont fondées sur l'idée que le capital culturel ne peut pas être le même pour tous et que les intelligences sont multiples : il est donc légitime de fonder les recrutements sur des palettes de critères d'évaluation différentes. Selon nous, la troisième mise au contraire sur la conviction que les jeunes des milieux défavorisés peuvent, à condition qu'on les soutienne et encourage, accéder à la « culture générale », qu'ils méritent cette culture autant que les autres (d'ailleurs n'est-ce pas une condition importante d'une bonne intégration ?) et qu'ils sont tout à fait capables d'y accéder dès lors qu'on a pour eux le même niveau d'exigence que pour les autres.

Mais avec ces solutions encore très isolées, « on voit bien que tout cela n'est qu'un pis-aller, de fragiles échelles de cordes lancées ici et là, mais qui ne sauraient faire monter autant de monde, et de façon aussi équitable, qu'un ascenseur social en service régulier » (A. Cadix, dans *Le Monde* du 27/9/2005).

Il convient ici de citer le CNAM (Conservatoire national des Arts et Métiers), qui, grâce à ses nombreuses implantations sur l'ensemble du territoire, participe de façon très significative à la démocratisation de la formation (30% des auditeurs des 150 implantations sont de nationalité étrangère ou français de la première génération).

Il faut aussi mentionner les efforts que font certaines universités, non pas pour démocratiser l'accès à leurs premiers cycles puisqu'il n'y a pas de sélection à l'entrée, mais pour faire diminuer le taux d'échec aux examens des étudiants les plus défavorisés, en développant le tutorat et la personnalisation des suivis. La semestrialisation des études universitaires, qui a par ailleurs beaucoup d'effets pervers, peut être utile pour fournir tous les accompagnements nécessaires aux étudiants en difficulté. Encore trop peu d'Universités proposent des dispositifs pour faciliter l'orientation des bacheliers (citons en exemples l'Université de Strasbourg III qui multiplie les occasions de rencontres avec les lycéens et celle de Lille qui développe pour les filières scientifiques des liens avec les professeurs principaux des classes terminales). De manière très générale, notre système éducatif souffre d'un manque de liaisons fortes et structurées entre les principaux ordres d'enseignement, non seulement entre école élémentaire et collège et entre collège et lycée mais aussi entre lycée et enseignement supérieur.

Enfin, en mai 2008, V. Péresse, la ministre de l'enseignement et de la recherche, lors de son intervention faite à l'occasion de la cérémonie de remise des attestations aux promotions 2008 des programmes « Une grande école : pourquoi pas moi ? » de l'ESSEC et de l'École Polytechnique, lance l'opération « Cordées de la réussite », non seulement pour réaliser le double objectif fixé par le Président de la République de conduire 50% des jeunes à un diplôme d'enseignement supérieur et de permettre à 5% des meilleurs élèves de lycées d'accéder aux filières sélectives de l'enseignement supérieur, mais aussi pour élever le nombre de boursiers dans les classes préparatoires aux grandes écoles en le faisant passer de 22% à 33% (il y en a 28% dans les filières académiques des Universités). « L'expression "cordées de la réussite" désigne des partenariats, mis en place entre un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur (grandes écoles, universités), d'une part, des lycées à classes préparatoires et des lycées ou collèges d'autre part, qui ont pour objectif de promouvoir l'égalité des chances et la réussite des jeunes face à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et notamment dans des filières d'excellence. La « tête de cordée » est systématiquement un établissement d'enseignement supérieur, qui peut conduire plusieurs cordées à la fois, avec différents lycées

ou collèges “sources“. Le partenariat entre ces établissements se traduit concrètement par la mise en œuvre d’actions multiples et structurantes : tutorat, accompagnement académique et scolaire, accompagnement culturel, internat ou hébergement, aides diverses...etc, qui constituent des réseaux de solidarité entre les divers niveaux d’enseignement. Ces cordées, qui sont animées par des jeunes des établissements d’enseignement supérieur, visent à lever les obstacles psychologiques ou culturels en créant, par un accompagnement adapté, un pont entre l’enseignement scolaire et l’enseignement supérieur et en montrant que des voies déjà empruntées avec succès peuvent l’être plus fréquemment encore par les élèves des générations suivantes. L’objectif est de faire changer le regard et les a priori que les jeunes portent sur ces filières, de faciliter, par la communication des expériences et la transmission des codes appropriés, le passage vers l’enseignement supérieur dans une perspective de réussite et d’ascension sociale ». (Document officiel du ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche et du Secrétariat d’Etat à la Politique de la Ville).

- Pour réduire les inégalités de manière plus généralisée et donc plus juste, il faut prendre les mesures nécessaires en sachant que les effets « établissement » et « enseignant » jouent un rôle qui peut être déterminant dans la réussite des élèves défavorisés. L’effet enseignant semble d’ailleurs relativement plus important. Les conclusions de plusieurs études vont dans ce sens. Il faut réserver de ce point de vue une place particulière au travail de Viviane Isambert-Jamati qui, lors d’une enquête sur la pédagogie du français, constate que dans les classes où les enseignants sont particulièrement préoccupés dans leurs pratiques par la question de la démocratisation les enfants défavorisés peuvent réussir mieux que les autres. Et comme elle a réalisé son enquête en classe de 1^{ère}, cela prouve de surcroît qu’il n’est jamais trop tard pour s’attaquer aux inégalités scolaires. Les mesures à prendre consistent par conséquent à faire en sorte que l’offre soit distribuée beaucoup plus également. Les systèmes éducatifs qui enregistrent les meilleurs scores lors des comparaisons internationales (enquête PISA de l’OCDE) sont ceux dont la dispersion est la plus faible entre les élèves à performances scolaires élevées et ceux à moins bonnes performances, entre ceux d’origine sociale favorisée et ceux d’origine sociale défavorisée. Spécialement dans l’enseignement supérieur, les filières où vont les enfants des milieux les plus favorisés sont aussi celles qui coûtent le plus aux contribuables : il y a là des transferts économiques et sociaux dont il faut discuter le bien fondé. D’une certaine façon, le principe de gratuité des études explique que les Bourses soient aussi peu généreuses, alors que les enfants des milieux défavorisés ont besoin de bien meilleures conditions de travail que celles qu’ils connaissent en général

La réduction des inégalités scolaires nécessite aussi que soit très assoupli le fonctionnement du système, en particulier pour qu’il sache donner une seconde chance : il n’est pas juste qu’il « handicape plus nettement les élèves qui n’ont pas été parfaitement formatés par leur niveau social et par leurs premiers pas dans la scolarité » (F. Dubet, op. cit.).

- Dans son étude sur le rapport au savoir, et à propos des statistiques sur les relations entre échec scolaire et handicap social, B. Charlot souhaite non seulement que l’on ne confonde pas corrélation et causalité mais surtout que l’on ne tire pas de conclusion sur les destins individuels à partir des statistiques générales qui semblent prouver que les élèves n’ont pas la même égalité d’accès à l’enseignement supérieur selon leur origines sociale. Pour montrer qu’en réalité rien n’est joué d’avance pour les individus pris séparément, il propose de s’intéresser davantage à ceux qui font mentir ces statistiques générales plutôt qu’à ceux qui les confirment. Ainsi, il doit être possible selon lui de repérer les « variables intermédiaires » qui viennent s’intercaler entre l’origine sociale et la réussite scolaire. Son étude montre, et c’est important de le souligner, que parmi ces variables intercalaires les variables didactiques occupent le premier rang.

- Le système d’orientation est bien entendu un lieu privilégié dont le fonctionnement a des répercussions directes sur le degré d’inégalités au sein de l’école et sur la capacité de celle-

ci à jouer son rôle « d'ascenseur social ».

Le système éducatif souffre essentiellement d'une hiérarchisation excessive de ses filières, qui reflète d'ailleurs celle des métiers et des statuts sociaux. On en revient ici à l'incontournable question du déficit d'image de l'enseignement technique dans les divers compartiments de l'enseignement du second degré. L'orientation a de ce point de vue une responsabilité de premier plan. Il s'agit certes d'améliorer l'information sur les métiers et sur les filières qui y conduisent. Mais cela ne saurait suffire. Il faut également mieux faire connaître l'entreprise par des enseignements et/ou des modules de formation qui permettent d'insuffler davantage l'esprit d'entreprise et la culture de l'entrepreneuriat ; et cela dès le collège. Par ailleurs, pour renforcer les liens entre école et entreprise, il faut mieux exploiter les moyens existants tels que l'observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat, l'association « Jeunesse et Entreprise », les Conseillers de l'enseignement technologique, les ingénieurs mis à la disposition des rectorats et toutes les formules de stages proposés ici et là, comme par exemple ceux organisés par le CERPET pour les professeurs de l'enseignement technique et par l'Institut de l'entreprise pour les professeurs de sciences économiques et sociales). À propos de stages, il faut insister sur l'importance des phases de leur préparation en amont et de leur exploitation en aval : cette remarque d'ordre pédagogique n'est pas assez prise en compte lors des stages de découverte en entreprise qui s'adressent aux collégiens. Cette recommandation comme d'autres pourraient faire l'objet d'une charte générale sur l'accueil des élèves et des étudiants en entreprise (les inspections générales du MEN et du Ministère de la Cohésion sociale ont animé pour la première fois le 27/2/2006 un groupe de travail pour mettre au point une telle charte). Par ailleurs, du 7 au 9 mars 2006 se tient à Angers le premier colloque européen de la visite d'entreprise pour mettre en valeur le « tourisme de découverte économique », avec pour priorité la professionnalisation des visites d'entreprises.

• Dans leur rapport « Éducation et croissance » déjà cité plus haut, Philippe Aghion et Élie Cohen donnent les conclusions de travaux empiriques portant sur 20 pays de l'OCDE. Ces conclusions sont essentiellement au nombre de deux :

- Plus un pays est proche (ou se rapproche) de la frontière technologique, plus le rendement marginal d'une année supplémentaire dans l'enseignement primaire ou secondaire décroît tandis que celui d'une année supplémentaire d'une année d'enseignement supérieur croît. Rappelons ici que l'on appelle frontière technologique le niveau le plus avancé de la recherche scientifique et des réalisations technologiques et qu'elle est donc celle des pays les plus en « pointe ». Précisons aussi que si la France a mis à profit le miracle des trente glorieuses pour combler en grande partie son retard de productivité par rapport aux États-Unis, c'est grâce à l'amélioration de son système éducatif aux niveaux primaire et secondaire qui a rendu efficace sa stratégie d'imitation, mais que, aujourd'hui, étant plus proche de la frontière technologique, il lui faut passer à une stratégie d'innovation et que pour cela, de grands progrès sont nécessaires dans l'enseignement supérieur. Le maintien de la France près de la frontière technologique en dépend puisque la distance par rapport à cette frontière dépend directement des capacités du pays à produire du progrès technique.
- Il apparaît aussi que pour les pays proches de la frontière technologique les rendements marginaux d'une année supplémentaire dans l'enseignement primaire ou secondaire ou même de premier cycle universitaire sont moins importants que ceux d'une année supplémentaire en deuxième cycle universitaire.

De son côté, É. Maurin, qui partage ces conclusions, insiste sur la polarisation en deux groupes des emplois qui est selon lui la tendance importante de ces dernières années. Il y a d'un côté les emplois occupés par les diplômés de l'enseignement supérieur, dont les salaires et les statuts sont élevés ; et de l'autre, les emplois occupés non seulement par les non-qualifiés mais aussi par les moyennement qualifiés, dont les rémunérations baissent relativement et les statuts se précarisent. « Jusqu'à la fin des années 1980, les qualifications intermédiaires perdaient du terrain par rapport aux qualifications supérieures, mais en gagnaient par rapport aux qualifications les plus faibles. Depuis cette date, elles continuent d'en perdre par rapport aux

qualifications supérieures, mais n'en gagnent plus par rapport aux qualifications les plus faibles ».

Les conclusions de ces travaux empiriques conduisent donc à recommander une massification-démocratisation de l'enseignement supérieur et de la recherche, rapide et forte. Seulement, si entre 2000 et 2005 le nombre d'étudiants a fortement augmenté (et depuis 1980 les effectifs de l'enseignement supérieur ont pratiquement doublé), la tendance s'est inversée en 2006 puis 2007, spécialement dans les filières de l'Université (hors IUT). En tout état de cause, pour réussir à maintenir notre pays proche de la frontière technologique, pour qu'il résiste à la moindre progression de la productivité par tête que chez nos concurrents (depuis 10 ans, notre PIB par employé a perdu environ 10 points en termes relatifs par rapport aux Etats-Unis, au Japon, à l'Allemagne et au Royaume-Uni), il faut que cette évolution de l'enseignement supérieur et de la recherche ne soit pas seulement quantitative mais également qualitative en respectant un certain nombre de conditions :

- Toutes les filières de l'enseignement supérieur doivent concourir à accroître la capacité à assimiler et à exploiter les nouvelles technologies de l'information et de la communication parce que ces NTIC sont à la base de la nouvelle révolution industrielle en cours, qui concerne toutes les activités, aussi bien tertiaires qu'industrielles, marchandes que non marchandes.
- Il est nécessaire que les structures françaises de l'enseignement supérieur et de la recherche soient modernisées et même repensées pour qu'elles soient plus efficaces, et qu'elles bénéficient d'efforts budgétaires plus réguliers.
- L'efficacité économique et sociale de l'enseignement supérieur dépend directement des performances des niveaux d'enseignement primaire et secondaire. Or, notre enseignement secondaire révèle des insuffisances, à la fois en termes de performances scolaires et de performances sociales. On sait que les enquêtes PISA placent la France dans une position très moyenne. Il en est de même pour l'efficacité de la dépense engagée dans l'éducation. Il n'est pas besoin de rappeler ici que l'enseignement secondaire français reste marqué par des inégalités de chances, de parcours, de réussites et de destins. La réussite de la rénovation et de la démocratisation de l'enseignement supérieur passe donc aussi par l'amélioration du fonctionnement du collège et du lycée, avec pour souci tout à la fois la réduction de l'échec scolaire et le développement d'une formation générale davantage partagée.

N'oublions pas en effet les leçons de l'expérience norvégienne qui prouve que « la diffusion de l'enseignement général aux enfants des milieux les plus modestes a eu des effets encore plus vertueux que la diffusion de l'enseignement technique » (É. Maurin, in « La nouvelle question scolaire »). De plus, il semble que se met progressivement en place un modèle où la formation tout au long de la vie aurait un rôle grandissant dans la distribution de diplômes net de certifications, non seulement en complément mais aussi en substitution de la formation initiale : dans un tel modèle, la formation générale initiale aurait une très grande importance.

N'oublions pas non plus que les personnes ne disposant que de qualifications intermédiaires souffrent maintenant de la polarisation croissante des emplois : il faut, sans doute progressivement mais sûrement, favoriser de plus en plus la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur long au détriment de l'enseignement supérieur court, et, pour ce faire, il faut développer toutes les formes d'enseignement général au point d'estomper les frontières entre les filières de lycée.

La lutte contre l'échec scolaire au lycée ne passe pas seulement par une orientation mieux assurée et par la mise en œuvre de pédagogies plus individualisées, mais aussi par des aides très ciblées, monétaires et non monétaires, aux familles modestes pour qu'elles soutiennent les efforts de leurs enfants et qu'elles leur donnent de meilleures conditions de travail. La lutte contre l'échec à l'Université passe sans doute par des mesures similaires mais aussi et surtout par une meilleure adaptation des structures et des méthodes aux nouveaux publics d'étudiants. Il faut en particulier éviter que les bacheliers professionnels qui souhaitent poursuivre leurs études n'aient en définitive accès qu'aux formations universitaires

traditionnelles parce qu'elles leur sont les moins adaptées et que leur échec est pratiquement assuré : des réformes institutionnelles sont donc nécessaires.

II- La place paradoxale de l'Enseignement technique.

- L'Enseignement technique occupe une grande place dans notre système éducatif.

-> On peut dresser la typologie suivante des systèmes de formation professionnelle :

- 1- Pays à tradition d'alternance par apprentissage, donc à prédominance « entreprise »
 - 1-1 : Allemagne : système dual. Autriche et Suisse aussi.
 - 1-2 : Danemark : les ateliers dépendent davantage de l'école.
- 2- Pays où la formation professionnelle est à prédominance scolaire
 - 2-1 : France, Pays-Bas, Belgique, Espagne, Finlande
 - 2-2 : Suède et également le Japon et un peu les Etats-Unis : formation professionnelle post-secondaire, sous responsabilité quasi-exclusive du système scolaire.
- 3- Pays où il n'y a pas vraiment de système institutionnalisé de formation professionnelle. La responsabilité en incombe donc aux entreprises : Royaume-Uni, Australie, les Etats-Unis.

La France fait donc partie des pays où la formation professionnelle est largement sous la tutelle publique et où elle est intégrée à l'école.

-> L'évolution des effectifs des lycéens au cours de ces premières années de l'actuelle décennie est la suivante :

<i>Effectifs en milliers et %</i>	<i>2001-2002</i>	<i>2002-2003</i>	<i>2003-2004</i>
Filières générales (G)	1149	1154	1158
Filières technologiques (T)	491	355	352
Filières professionnelles (P)	695	698	707
Part de l'« Enseignement technique » [(T+P) / (G+T+P)]	50,79 %	47,71 %	47,77 %

Note : les effectifs de la classe de seconde générale et technologique sont comptés dans les filières générales.

Cette statistique montre qu'au sein du second cycle des lycées l'enseignement technique représente environ la moitié du système. Si on élargissait l'analyse au niveau supérieur, le poids de l'enseignement technique serait encore plus grand puisque, d'une part on y trouve les sections de BTS, les IUT, les grandes écoles d'ingénieurs et de management et que d'autre part les études universitaires se sont elles-mêmes très professionnalisées, en plus des filières professionnelles par nature que sont les facultés de Médecine et les facultés de Droit.

- Malgré l'importance que lui reconnaissent les statistiques et les beaux discours, l'enseignement technique souffre d'une image très contrastée.

Plus précisément, il est le lieu de deux principaux paradoxes.

-> D'une part, l'enseignement technique bénéficie en général d'une grande considération au sein de l'enseignement supérieur. On observe en effet une concurrence très forte pour entrer dans les filières d'enseignement technique supérieur « court », avec les STS et les IUT, et dans les filières d'enseignement technique supérieur « long » avec les CPGE et les filières professionnalisées des Universités (IUP, licences professionnelles, Masters professionnels, ...).

Il faut dire que ces filières sont en général sélectives en ce sens que pour y entrer il faut passer des concours. Ceci explique peut-être cela.

-> D'autre part, malgré l'importance de la place qu'il occupe dans notre enseignement secondaire, l'enseignement technique souffre d'un très grave déficit d'image dans l'opinion. Il y a d'ailleurs de ce point de vue un paradoxe puisque les mêmes contenus d'enseignement et souvent les mêmes méthodes pédagogiques sont dévalorisées quand on est au lycée alors qu'ils sont vantés quand on est dans l'enseignement supérieur. Ce paradoxe est souligné d'une autre façon par François Jacquet-Francillon dans le dictionnaire de l'éducation (PUF, 2008) : « n'oublions pas que la technologie est dispensée aux deux pôles opposés de la sélection scolaire (avec des contenus certes très différents) : en bas de l'échelle, elle est infligée aux élèves repoussés des sections générales vers les CAP et les BEP ; en haut de l'échelle, dans les grandes écoles, elle couronne le parcours des élèves vainqueurs des bacs scientifiques ».

***Avertissement** : ce qui suit, et jusqu'à la fin de ce paragraphe II consacré à la place paradoxale de l'enseignement technique, est pratiquement contenu dans deux documents parus dans les Cahiers d'économie et gestion n°65 de mars 2000 et a été en grande partie exposé lors d'une intervention faite lors d'un séminaire national qui s'est tenu à Moutpellier les 6 et 7 décembre 2000 sur la réforme du bac STT, sous la Présidence du recteur D. Bloch, et avec la participation en particulier de D. Dacuhna-Castelle, conseiller spécial du ministre, de R. Pérez, président du Groupe technique disciplinaire « Économie et gestion », du Douen de l'IG J.-L. Cénat et de l'IG J. Saraf. Au moment où se met en place la réforme du bac STG et surtout à celui où est discutée la réforme Darcos des lycées, ce texte reste d'une brûlante actualité.*

On a mentionné au fil des pages précédentes les initiatives nombreuses et diverses prises pour remédier à cette image trop souvent négative. Il faut donc poursuivre inlassablement cette tâche et définir la **stratégie à mettre en œuvre** pour donner à l'Enseignement technique la place qu'il doit occuper dans notre système éducatif. L'objectif est ambitieux puisque l'on n'est pas encore parvenu à convaincre de nombreux jeunes et leurs familles mais aussi beaucoup d'enseignants, de chefs d'établissement scolaires, de conseillers d'orientation, de responsables de la vie économique, sociale et politique que l'Enseignement technique a un rôle très important à jouer pour que l'économie et la société sachent s'adapter aux évolutions qui marquent ce changement de siècle.

Pour cela, un minimum de *décisions d'organisation et de finalisation* du système éducatif s'imposent.

- **A** - En ce qui concerne les **décisions d'organisation**, on peut en envisager au moins deux :

1) Un affermissement et un affinement des procédures d'orientation en direction de l'enseignement technique. Il est pour le moins paradoxal de constater que les disciplines technologiques, industrielles et tertiaires, sont très valorisées au niveau de l'enseignement post-baccalauréat, spécialement au sein du système des grandes écoles, alors qu'elles sont marquées d'une sorte de mépris au niveau de l'enseignement secondaire. Pour lutter contre cet effet pervers des procédures d'orientation combinées à une structuration du système éducatif en cursus diversifiés et donc fatalement hiérarchisés, des décisions liées devraient être prises :

- pour améliorer les représentations que les différents acteurs du processus d'orientation peuvent se faire du monde de la production, en particulier dans l'industrie, en leur demandant par exemple de faire des stages en entreprise ;

- pour que les élèves qui entrent dans l'enseignement technique aient effectivement les acquis nécessaires à leurs études,

- pour que soit préservée la qualité des savoirs dispensés dans l'enseignement technique (ne pas confondre "se mettre à la portée des élèves" et "se mettre au niveau des élèves" ; ne pas

laisser se dévaluer les Bacs technologiques et ne pas accepter que de facto les BTS prennent progressivement la place de ces bacs),

- pour que les grandes écoles ne découragent pas les candidats des filières techniques et que leurs procédures de recrutement soient plus équitables,
- pour que l'enseignement supérieur universitaire reconnaisse, dans l'organisation de ses différents cycles et plus particulièrement du premier, la spécificité des acquis des étudiants venant de l'enseignement technique.

2) L'ouverture dans les grandes villes de lycées techniques tertiaires et/ou industriels pour créer un effet d'image positif comme cela se passe déjà dans de grandes métropoles.

Si le développement quantitatif et géographique des STS fait incontestablement partie de la politique d'aménagement du territoire et constitue une réponse nécessaire à la demande toujours croissante de poursuite d'études, l'existence dans chaque académie de quelques "grands" lycées techniques jouerait le même rôle pilote et exercerait le même attrait avec leurs classes post-baccalauréat (STS et CPGE technologiques) que les "grands" lycées avec leurs pôles de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE scientifiques et littéraires).

L'effet d'image recherché résulterait plus précisément de trois sous-effets qui entreraient en synergie à la condition expresse d'une taille minimale de l'ensemble post-baccalauréat :

- un *effet psychologique* :
 - en montrant à tous que les réalisations du lycée technique n'ont rien à envier aux résultats du lycée classique et que les réussites des élèves du premier sont tout à fait comparables à celles des élèves du second ;
 - en donnant aux élèves des STS et CPGE non seulement le statut mais aussi la mentalité d'étudiant (à cela s'ajoutent deux avantages, celui d'apprendre à ces élèves un début de mobilité, qu'il leur faudra développer tout au long de leur vie professionnelle, et celui de leur éviter de faire des choix d'orientation biaisés par les effets de cliquet et de proximité révélés par les statistiques d'après lesquelles les élèves sont effectivement toujours tentés de définir leur parcours scolaire en fonction prioritairement de la palette de filières offertes par l'établissement dans lequel ils se trouvent) ;
- un *effet pédagogique* :
 - en jouant sur l'importance quantitative et qualitative des différentes ressources mises en œuvre (équipes professorales et moyens matériels) et sur la diversité des filières de formation proposées ;
 - en misant donc sur les différentes économies que permet de réaliser une taille minimale selon les bons principes d'une économie rationnelle et d'une saine gestion :
 - économies d'échelle ,
 - économies de variété,
 - économies d'expérience et d'apprentissage ;
- un *effet structurel* en développant des relations privilégiées entre le secteur industriel et le secteur tertiaire au sein de chaque établissement et/ou entre établissements .

- **B** - Concernant la **finalisation du système éducatif**, des efforts de clarification doivent être réalisés pour améliorer la cohérence et la lisibilité du système éducatif dans son ensemble et plus encore pour préciser la place que doit occuper l'enseignement technique. En la matière, deux questions se posent avec de plus en plus d'acuité : le recrutement dans les sections techniques industrielles et le positionnement des voies technologiques tertiaires.

1) S'agissant du recrutement dans les sections techniques industrielles dont les effectifs diminuent inexorablement et gravement, non seulement pour le devenir institutionnel de ces sections mais également pour le développement dans notre pays de compétences nécessaires pour assurer la compétitivité de notre économie, plusieurs préconisations sont

envisagées par la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO), suite aux rapports Marois de 1998 et Forestier de 1999 (notamment le remplacement de la série STI et d'une partie de la série STL par une nouvelle série "sciences et technologie" organisée en cinq spécialités seulement).

2) S'agissant du positionnement des voies technologiques tertiaires, deux tendances lourdes et trois séries d'évolutions récentes amènent à devoir le redéfinir (nous ne traiterons pas ci-dessous de la réforme de la série STT, transformée en 2004 en série STG, dans la mesure où cette réforme ne prend effet qu'à compter de la rentrée 2005 et où la première session du nouveau Bac STG a lieu en 2007).

Deux tendances lourdes :

- Les notions de service et de tertiarisation concernent l'ensemble des activités et tous les emplois nécessitent, quel que soit le secteur d'activités considéré, des portefeuilles de compétences dont les profils sont semblables, avec pour références communes les capacités d'autonomie, d'initiative, d'adaptabilité, les aptitudes à la communication, à l'utilisation des NTIC, etc. : dans les lycées qui offrent des préparations à des diplômes professionnels, ne convient-il pas d'adoucir la séparation Enseignement technique industriel / Enseignement technique tertiaire ?

- Les emplois tertiaires auxquels sont censés conduire les Bacs et BTS tertiaires sont de plus en plus et qualifiés et polyvalents. Ils exigent par conséquent une formation technique de haut niveau avec une spécialisation professionnelle en fin de cursus, cette formation et cette spécialisation devant prendre appui sur une solide éducation générale (voir "Des questions", fin du paragraphe II) : au niveau du second cycle, la distinction voies générales / voies technologiques tertiaires peut-elle résister à cette logique ?

Trois évolutions récentes :

- Les bacs technologiques tertiaires se trouvent maintenant "coincés" entre les bacs professionnels dont les titulaires sont de plus en plus demandeurs de poursuites d'études et les bacs généraux dont ils doivent approcher la structure pour donner à leurs titulaires le maximum de chances de réussite dans l'enseignement supérieur, y compris et de plus en plus dans ses filières longues.

Sur près de 100 000 bacheliers professionnels (toutes disciplines confondues), 6 000 environ s'inscrivent en Université, et leur taux de réussite en 4 ans est inférieur à 17% / c'est donc plus de 5 000 jeunes qui, après plusieurs années passées sur les bancs des Facultés, n'auront en définitive que le bac en poche. Le taux de réussite en IUT est meilleur (38%) mais les bacheliers professionnels préfèrent aller en STS. Dans ces sections de techniciens supérieurs, les bacheliers technologiques sont encore majoritaires (56% et 18% de bacheliers généraux). Mais il y a actuellement 10% de places vacantes. Pour occuper ces places mais aussi pour éviter les échecs en Université, la logique veut que l'accueil des bacheliers professionnels en STS soit encouragé et amélioré, en prévoyant un accompagnement particulier mais en évitant toute solution du type classe spécifique ou détour par une classe terminale technologique.

Fin août 2005, le règlement des BTS est ainsi modifié :

« Art. 7 bis - L'admission est de droit pour les élèves et les apprentis qui, ayant préalablement fait acte de candidature dans les formes et délais prévus par le recteur, obtiennent la même année une mention "très bien" ou "bien" au baccalauréat professionnel dont le champ professionnel correspond à celui de la section de technicien supérieur demandée.

Pour les élèves ou les apprentis qui obtiennent une mention "très bien" ou "bien" au baccalauréat professionnel et qui ont été préalablement inscrits en liste supplémentaire ou refusés dans la section de technicien supérieur demandée, le recteur prononce l'affectation, dans la section demandée ou dans une autre section du même champ professionnel."

Article 2 - Les dispositions du présent décret prennent effet à compter de la session du baccalauréat professionnel 2006 ».

Ces constats et ces nouvelles dispositions ne peuvent que compliquer encore davantage le positionnement des baccalauréats technologiques.

Un peu plus de 18% des bacheliers technologiques (toutes disciplines confondues) poursuivent des études dans des filières longues de l'enseignement supérieur, en général parce qu'ils ne sont pas admis ni en STS ni en IUT, mais leur taux de succès n'y est que de 40% environ : 15 000 bacheliers technologiques de chaque promotion sortent ainsi des Universités en n'ayant pour diplôme que leur bac. Il convient donc tout à la fois d'accroître pour eux le nombre de places offertes par les IUT et d'améliorer leur accueil en Université. En IUT, il y a actuellement près de 66% de bacheliers généraux, 33% de bacheliers technologiques et 1% de bacheliers professionnels. Mais il y a 5 à 10% de places vacantes en IUT selon les spécialités et les localisations, ce qui ouvre potentiellement des possibilités d'accueil supplémentaires pour les bacheliers technologiques. L'intérêt pour eux d'entrer en IUT est de poursuivre éventuellement leurs études au-delà du DUT en préparant une licence professionnelle. En ce qui concerne les dispositifs envisageables pour améliorer l'accueil des bacheliers technologiques en Université, il serait d'abord indispensable d'introduire dans les normes SANREMO des critères de nature pédagogique pour valoriser toutes les initiatives ayant pour but d'accompagner spécifiquement les publics d'étudiants selon leur origine scolaire. Ensuite, on peut s'appuyer sur les classes préparatoires « ENS-Cachan » qui présentent la grande particularité de fonctionner conjointement avec l'Université puisque leurs étudiants sont à la fois inscrits en Faculté pour y préparer les deux premières années de licence et en lycée pour y préparer spécifiquement des concours. Or, ces classes sont ouvertes à tous les types de baccalauréats et jouent de fait le rôle de propédeutiques.

- La poursuite d'études étant maintenant pratiquement la seule finalité des bacs technologiques tertiaires, il est nécessaire de revoir d'une part la structure actuelle en spécialités (revenir par exemple à une classe de première commune et prévoir au plus deux spécialités en classe terminale) et d'autre part le dosage entre les enseignements de type général et ceux de type professionnel ; la modification de cette structure et de ce dosage s'impose aussi pour deux autres raisons :

- les emplois "tertiaires" exigent toujours davantage et plus que les autres une polyvalence de formation ;

- la spécialité choisie pour le Bac STT joue un rôle de moins en moins significatif dans l'avenir de ses titulaires : se multiplient en effet les cas où les emplois occupés et où les poursuites d'études choisies sont sans rapport avec la spécialité du Bac.

Rappelons aussi que lors de la "consultation Meirieu" les professeurs d'économie et gestion ont souhaité un rapprochement de leur discipline avec les disciplines d'enseignement général à la fois en termes de contenus d'enseignement et en termes de méthodes pédagogiques.

- Plus fondamentalement est posée la question du sens du qualificatif "technologique" : la seule distinction qui vaille n'est-elle pas en définitive : enseignement général / formation professionnelle ?

Le rapport Forestier (1999) indique clairement qu'il est temps de tirer les conséquences de la loi Carraz de 1985 et de la création du baccalauréat professionnel.

Cette loi a donné pendant plusieurs années une bonne lisibilité du système éducatif. Seulement, le développement des baccalauréats professionnels s'est accentué au moment même où l'insertion professionnelle des jeunes est devenue de plus en plus difficile et où par conséquent la poursuite d'études et l'obtention d'un diplôme de niveau plus élevé se sont avérées hautement souhaitables pour avoir le maximum de chances d'éviter les affres du chômage : cette évolution aboutit en définitive à bouleverser le schéma de la loi Carraz en réalisant une sorte de translation verticale.

Loi Carraz, version initiale

Loi Carraz, vécu actuel

Bac pro => priorité à la vie active

Bac pro => de plus en plus de poursuites d'études
supérieures courtes

Bac techno => priorité aux
poursuites d'études sup. courtes

Bac techno => de plus en plus de poursuites
d'études sup. longues, directement ou indirectement

L'augmentation sensible du nombre de bacheliers technologiques qui souhaitent poursuivre des études supérieures longues ne se remarque pas seulement par le nombre d'inscriptions en université ou CPGE après l'obtention du bac mais aussi par les poursuites d'études après l'obtention de diplômes bac + 2, en particulier après le BTS. La création de la licence professionnelle offre une opportunité supplémentaire particulièrement adaptée.

La poursuite d'études au-delà de Bac+2 est un phénomène qui est appelé à prendre de plus en plus d'ampleur parce qu'elle répond très précisément à un comportement répandu chez les élèves des milieux populaires, à savoir une stratégie de *fractionnement du risque* : ils poursuivent des études de plus en plus longues mais en procédant par étapes successives qui ménagent à chaque fois, en cas de nécessité ou d'opportunité, la possibilité d'entrer sur le marché du travail avec une qualification reconnue ; ce qui satisfait leur besoin de sécurité psychologique.

Notons que cette stratégie de fractionnement du risque doit être également comprise dans le cadre plus large de l'articulation entre formation initiale et formation continue, articulation dont l'importance est de mieux en mieux reconnue, au travers d'une part d'un principe de plus en plus souvent affirmé, celui de la "formation tout au long de la vie", et d'autre part d'une procédure en plein développement, celle de la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.).

Remarques :

1- On peut à la limite contester la spécificité de l'enseignement technique et celle de l'enseignement professionnel. D'un côté, chaque discipline, chaque activité contient nécessairement une dimension technique, un savoir-faire (penser aux métiers d'écrivain, d'avocat, de musicien, ...). De l'autre, tout enseignement, même le plus général et le plus conceptuel, a une vocation professionnelle au bout du compte ; et inversement, un enseignement centré sur une pratique professionnelle est lui-même vecteur de culture générale.

2- Cela dit, la distinction enseignement général / enseignement professionnel mérite cependant d'être maintenue, non seulement parce qu'elle correspond à une réalité institutionnelle mais surtout aussi parce qu'elle traduit une dynamique dans le processus d'ensemble de formation : l'enseignement professionnel est ce sous-ensemble du système de formation qui regroupe toutes les filières préparant directement à un métier ou à une famille de métiers, avec par conséquent pour objectif prioritaire l'entrée dans la vie active. Les jeunes (et les adultes) rejoignent ces filières pour y acquérir des compétences professionnelles précises, à un niveau qui dépend directement de celui atteint dans l'enseignement général ; et il leur est possible de progresser à l'intérieur même de l'enseignement professionnel, de même qu'ils peuvent envisager de retourner un temps dans l'enseignement général pour y acquérir un complément de formation dans la perspective de recevoir une formation professionnelle d'un niveau encore supérieur.

3- La formation en entreprise mérite aussi réflexion et réforme. Car l'effort de formation des entreprises dépend trop de leur taille et des circonstances. La formation du personnel est le plus souvent assurée par les grandes structures et engagée lorsque des événements viennent affecter le fonctionnement de l'organisation (innovation technologique, innovation de process, innovation de produit, mise en place de certifications qualité, restructuration, ...). La formation est donc fréquemment plus « subie » que décidée ; elle s'inscrit rarement dans une stratégie préétablie. En tous les cas, la formation dépend de choix qui sont davantage liés à l'impact de la stratégie industrielle qu'à la gestion des ressources humaines. Peu d'entreprises anticipent leurs besoins de qualification. Pourtant, l'accord interprofessionnel du 20 septembre 2003 et la loi du 4 mai 2004 poussent toutes les entreprises à mettre en place une gestion prévisionnelle des emplois

et des compétences (GPEC).

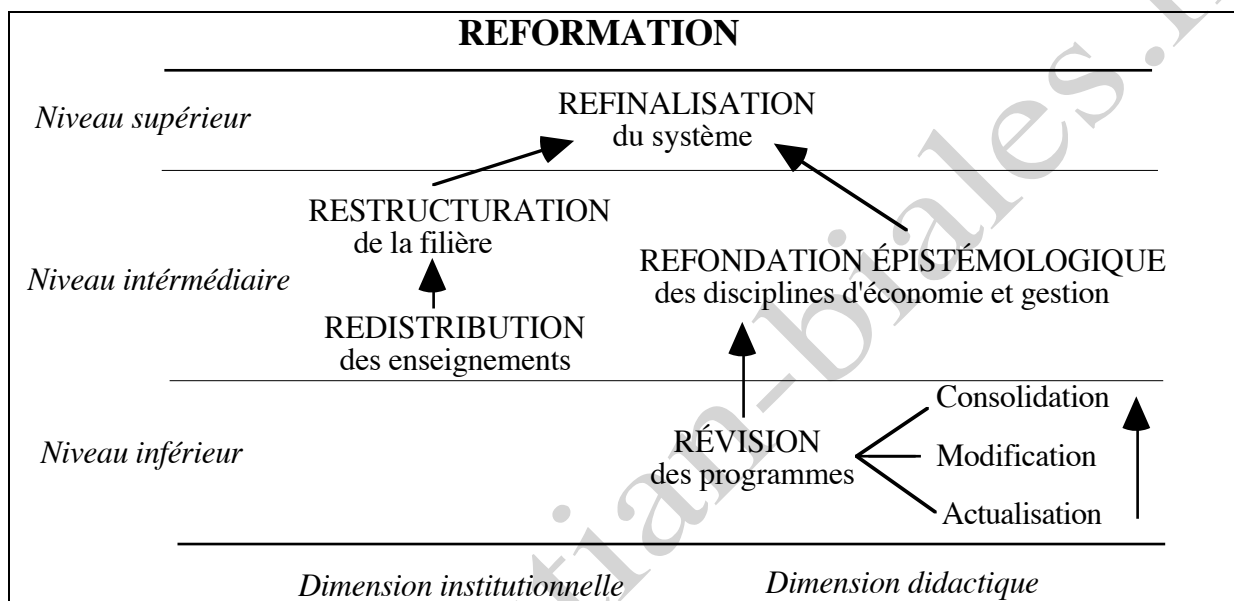
Statistiques tirées de l'enquête faite par le Céreq (2004)

Effectifs	10 à 19	20 à 49	50 à 249	250 à 499	500 à 999	≥ 1000	Total
Proportion d'entreprises	26%	49%	21%	2%	1%	1%	100%
Proportion d'entreprises pratiquant une GPEC	9%	13%	23%	26%	37%	42%	15%

L'enquête montre aussi que la GPEC va de pair avec la formation continue, quelle qu'en soit la forme.

Pour donner un prolongement à la fois prospectif et constructif à cette vision historique et à cette analyse, nous proposons, dès l'époque de la série STT, une REFORMATION de l'enseignement technique tertiaire, dans les deux sens du mot si l'on peut dire -volonté de réformer et désir de réinjecter de la formation dans nos filières- et cela selon un dispositif qui offre plusieurs niveaux d'intervention possibles : voir *schéma suivant*.

Étant donné l'actualité de cette proposition après une réforme STG qui nous semble insuffisante (voir annexe 8) et à un moment où le ministre de l'éducation nationale Xavier Darcos envisage de réformer le lycée, nous ne modifions en rien le texte qui suit, écrit il y a maintenant presque 10 ans.



• **La réforme minimale consiste à seulement réviser les programmes.**

La révision compte elle-même trois degrés : actualisation -> modification -> consolidation.

- Cette révision peut s'arrêter à une simple actualisation des contenus d'enseignement, pour intégrer par exemple les changements de dénomination.
- Pour tenir compte de l'évolution scientifique et technique ainsi que des leçons qui ont été tirées de l'application des programmes en vigueur, la révision peut aussi s'attacher à apporter les modifications jugées souhaitables à l'ordonnancement ou à la conception de certains référentiels.
- Un degré encore plus ambitieux dans la révision des programmes consiste à consolider les contenus d'enseignement, c'est-à-dire à proposer aux élèves des référentiels plus exigeants en matière de connaissances et de compétences à acquérir, de manière à mieux les armer à la fois pour la poursuite d'études et pour leur parcours professionnel ultérieur.

• **À un niveau intermédiaire, la réforme peut se porter à la fois sur les plans didactique et institutionnel**, et à ces deux points de vue les enjeux deviennent considérables.

Sur le plan didactique, il s'agit en effet d'étudier les conséquences de cinq principes selon lesquels fonctionnent depuis toujours les enseignements d'économie et gestion et qui constituent une cause importante des problèmes identitaires que ces enseignements connaissent.

Premier principe : « l'économie d'entreprise » forme le pivot de ces enseignements. Cela est contestable sur le plan épistémologique : alors que l'économie d'entreprise est en réalité l'application de l'analyse économique à l'objet "entreprise", on lui donne dans nos programmes le contenu correspondant aux sciences générales de gestion, lesquelles proposent d'ailleurs bien d'autres approches que le seul découpage fonctionnel qu'utilisaient les programmes des filières tertiaires. Partir d'une conception globale des sciences de gestion donnerait à l'architecture de nos programmes une tout autre cohérence.

Dans le même ordre d'idées, le concept de gestion est trop souvent abusivement réservé au seul domaine de la comptabilité, comme le montre en particulier l'intitulé de "comptabilité et gestion" que l'on trouve aussi dans les textes officiels.

En somme, il y a nécessité d'approfondir notre réflexion sur ce qu'est la gestion, et ce aux niveaux épistémologique et didactique.

Second principe : les enseignements d'économie générale et de droit ne sont conçus que comme devant permettre de mieux appréhender l'environnement dans lequel évoluent les entreprises. Cela ne répond pas suffisamment, ni à l'attente exprimée des jeunes en matière de compréhension du monde contemporain, ni à l'importance que revêtent ces disciplines pour la formation intellectuelle des élèves en général et pour leur formation à la gestion en particulier dont elles constituent une sorte de préalable, de prérequis indispensables.

L'économie, le droit et la gestion font toutes trois partie des sciences sociales ainsi que des sciences morales et politiques. Au niveau universitaire et sur le plan de la recherche, ces trois disciplines ont réalisé d'importantes avancées scientifiques tout au long de ces dernières décennies. Les sciences de gestion ont pleinement acquis leurs titres de noblesse. Cela justifie qu'au niveau du lycée, elles deviennent des disciplines d'enseignement général à part entière. Et cela explique que les séries tertiaires n'ont plus aujourd'hui les caractéristiques technologiques et a fortiori techniques de celles qui les ont précédées dans les structures éducatives antérieures. Cette évolution est d'autant plus souhaitable, et même indispensable, que, comme le note Éric Maurin (*La nouvelle question scolaire*, Le Seuil, 2007), « l'expérience norvégienne suggère que, partout où elle s'est réalisée, la diffusion de l'enseignement général aux enfants des milieux les plus modestes a eu des effets encore plus vertueux que la diffusion de l'enseignement technique ».

Troisième principe : une conception transversale de nos disciplines semble recherchée notamment dans la constitution d'un ensemble regroupant l'économie générale, l'économie d'entreprise et le droit et également au travers de la "5^{ème} heure dédoublée" d'économie-droit pendant laquelle il est recommandé une "démarche interdisciplinaire à l'aide de travaux concernant l'entreprise et mettant en évidence les liens avec l'économie générale et le droit. Il s'agit d'assurer la cohérence interne des enseignements économiques et juridiques et leur intégration à l'ensemble de la formation (technologique et générale) par une approche concrète de l'entreprise et de son environnement économique et juridique". Mais d'abord, rappelons que la création du "bloc" économie-droit comme l'appellent certains enseignants a été rendue nécessaire parce qu'on a souhaité réduire le nombre d'épreuves au baccalauréat en ne prévoyant qu'une seule épreuve d'économie-droit. Ensuite, l'économie générale et l'économie d'entreprise ne sont certes plus distinguées dans le programme de première, ce qui peut laisser croire à une vision unitaire, mais il s'agit plutôt d'une juxtaposition.

Enfin, comme il existe des relations évidentes d'interdépendance entre économie, droit et gestion le problème du traitement scientifique et didactique de ces relations nécessite une réflexion plus complète sur les stratégies possibles pour créer les liens indispensables :

- L'existence de relations d'interdépendance entre les 3 disciplines fait consensus depuis longtemps et on peut même remarquer que d'autres sciences sociales telles que la sociologie, la psychologie sociale, etc... sont conviées elles-aussi à participer à la réflexion commune sur les réalités économiques et sociales dans et hors des organisations comme en témoignent par exemple les nombreuses publications sur la sociologie des organisations et des entreprises ou la

psychologie des relations humaines.

- Les stratégies à mettre en place appartiennent à trois familles bien différentes dans leur philosophie mais elles ne sont pas exclusives les unes des autres dans la pratique, l'essentiel étant de répondre aux questions qu'elles soulèvent :

+ stratégie d'*interdisciplinarité* : à propos de quelles réalités peut-on convoquer les 3 disciplines pour que chacune nous apporte son éclairage respectif, de manière à en retirer une vue d'ensemble qui reste cohérente ?

+ stratégie de *pluridisciplinarité* : quels objets communs d'étude les 3 disciplines peuvent-elles se donner sans qu'aucune n'y perde sa spécificité ?

+ stratégie de *transdisciplinarité* : quels schémas intellectuels empruntés à telle ou telle des 3 disciplines peuvent-ils être transférés avec profit aux deux autres ?

Quatrième principe : à la suite des travaux de Norbert Wiener, Jay W. Forrester et Herbert A. Simon, on introduisit des éléments de cybernétique et surtout d'analyse systémique dans les programmes d'économie de l'entreprise ; mais cela dès le début du programme de la classe de première, c'est-à-dire un peu tôt ; c'est dommage car cela souleva de grosses difficultés pédagogiques qui conduisirent à retirer du programme toute référence à la notion de système. Il s'agit pourtant de la seule méthode susceptible de rendre compte à la fois de la globalité et de la complexité des phénomènes analysés dans les sciences sociales et humaines que sont la gestion, le droit et l'économie.

Cinquième principe : la spécificité des enseignements d'économie et gestion se trouve dans ses contenus et dans ses méthodes.

- Pour ce qui est des *contenus*, c'est la relation économie-gestion-droit-NTIC, avec les sciences et les techniques de gestion comme pivot, qui fait la spécificité de ces enseignements et non pas chaque matière prise isolément.

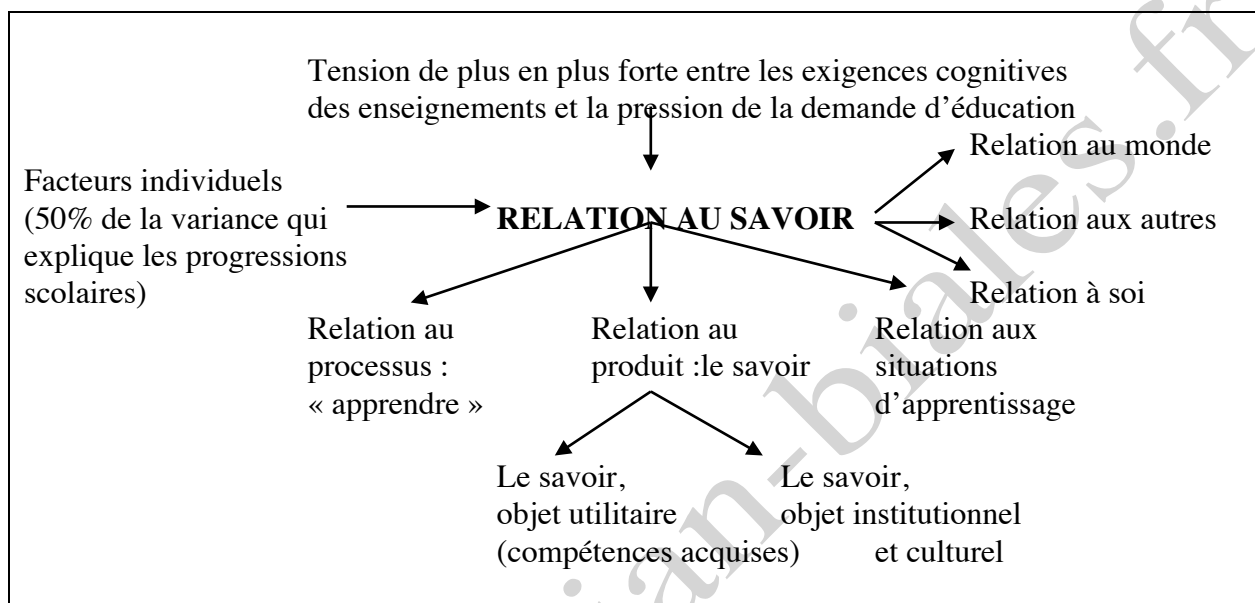
D'un point de vue plus général, les contenus d'enseignement soulèvent la double question de la sélection et de l'organisation des savoirs, autrement dit celle de la stratégie curriculaire. En France tout spécialement, la logique qui a toujours guidé la stratégie curriculaire dans l'enseignement technique est la prise en compte prioritaire des « pratiques sociales de référence », des besoins de l'économie et du fonctionnement du système (et de ses dysfonctionnements), mais aussi plus largement, du répertoire des savoirs en tenant compte des progrès des disciplines scientifiques et des conceptions de l'éducation. Tout cela explique à la fois la place dévalorisée qu'occupent les filières « techniques » dans notre système éducatif et la modernité dont celles-ci font pourtant preuve au fil des décennies dans la mesure où elles épousent toujours le mieux possible l'évolution des technosciences et des modes d'organisation. Cela dit, il ne faut pas éluder les questions des agencements hiérarchique, synchronique et diachronique du curriculum. Son agencement hiérarchique oblige à distinguer les matières fondamentales de celles qui le sont relativement moins. On devine que les points de vue peuvent facilement diverger et que s'expriment sur cette question des blocages corporatistes et des pressions de groupes de pression. L'agencement synchronique doit avoir pour objectif de contrebalancer les effets négatifs du « compartimentage » disciplinaire. Entre les différentes matières d'économie et gestion, il n'est déjà pas si facile, il est encore plus hasardeux avec les autres disciplines. L'agencement diachronique concerne la nécessaire programmation dans le temps de l'enseignement et des apprentissages. C'est essentiellement dans ce domaine que des écarts peuvent exister entre le curriculum officiel et le curriculum vécu.

- Pour ce qui est des *méthodes*, l'enseignement technique dans son ensemble est réputé pour les méthodes actives qu'il développe, l'accent qu'il met sur la pédagogie du projet ainsi que sur les mises en situation et en activités, les études de cas, les jeux de simulation, Mais la massification du second degré oblige toutes les disciplines à affiner leur transposition didactique et tous les enseignants à diversifier leurs méthodes pédagogiques dans le sens d'une

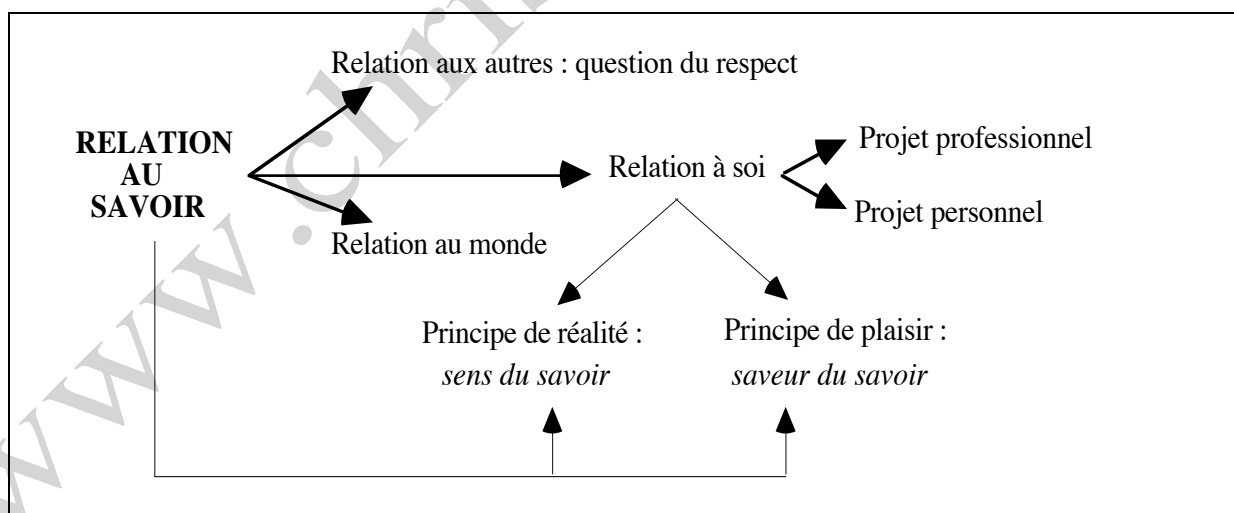
plus grande participation des élèves.

De plus, la réflexion sur les méthodes à adopter avec les élèves en difficulté peut utilement prendre appui sur des travaux scientifiques récents, en particulier ceux de l'équipe de recherche **E.S.C.O.L.** de l'Université de Paris VIII (Paris-St Denis), réalisés à partir de plusieurs centaines de "bilans de savoir" et d'entretiens. Relation est ici aussi le mot clé qui ressort nettement de ces analyses.

La relation au savoir, le rapport au savoir, est une relation de sens et de valeur : quel sens et quelle valeur sont donnés au savoirs ainsi qu'aux activités qui s'y rapportent ?



La relation au savoir des élèves en difficulté scolaire a un triple aspect : relation au monde, relation aux autres et relation à soi :

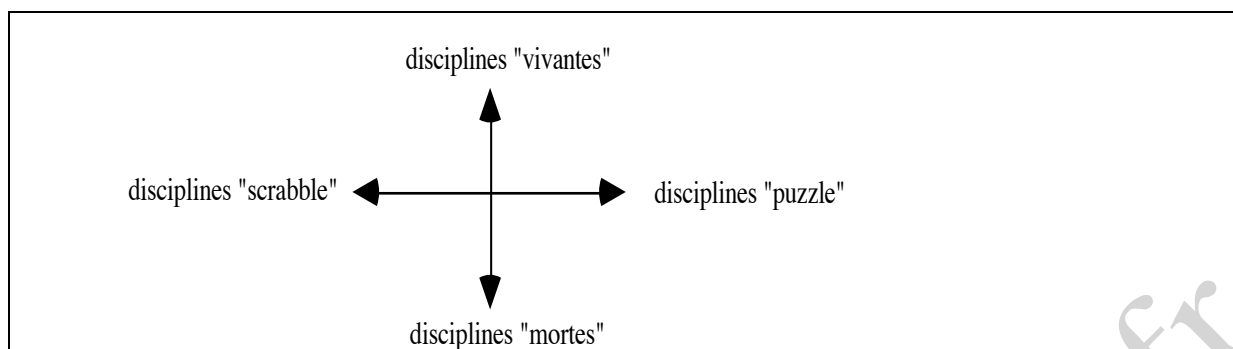


Sur le sens du savoir, nous proposons d'abord une grille de positionnement des différentes disciplines d'enseignement en croisant deux critères qui semblent déterminants aux yeux des élèves en difficulté,

- les disciplines scrabble ou puzzle selon qu'il s'agit d'apprendre (mémoriser) ou de comprendre (raisonner),
- les disciplines vivantes ou mortes selon qu'elles "parlent" ou non de la vie.

Les disciplines qui prennent le plus de sens pour les élèves en difficulté scolaire sont les

disciplines à la fois "vivantes" et "puzzle".



Ensuite, nous pensons utile de reprendre une distinction faite par J.-P. Astolfi, qu'il complète lui-même par une analyse proposée par A. Legardez et L. Simonneaux : il y a d'un côté les savoirs « froids », dont le corpus est relativement stable, et les savoirs « chauds » qui sont constamment traversés par des « questions vives », et cela triplement : scientifiquement, socialement et didactiquement, dans la mesure où ces savoirs sont le lieu de débats et de controverses sur ces trois plans. L'économie et le management sont des savoirs chauds, la comptabilité relativement moins. Mais quand les savoirs « chauds » sont passés à la moulinette de la transposition didactique pour devenir des savoirs enseignables, on pourrait dire qu'ils s'en trouvent refroidis d'autant plus que ces savoirs enseignables sont éloignés des cadres théoriques des savoirs savants. Cela rappelle la « règle des 4 R » - Réalisme, Résultats, Référent consensuel, Refus du politique- mise en évidence par François Audigier (et reprise par Astolfi dans son livre sur la saveur des savoirs), à propos de l'enseignement d'histoire-géographie, règle qui peut parfaitement s'appliquer à d'autres disciplines scolaires, et en particulier à l'économie-gestion. Les « réalisme » et « résultats » renvoient au caractère empiriste et positiviste de l'épistémologie scolaire, le « référent consensuel » et le « refus du politique » passent par le « refroidissement » du savoir savant. On doit se poser la question de la pertinence d'une telle règle : selon Astolfi, l'épistémologie scolaire « justifie-t-elle un éloignement définitif du fonctionnement des disciplines théoriques ? (...) Peut-elle accepter en son sein des objets d'enseignement qui soient de pâles reflets des savoirs savants ? (...) Elle ne saurait se diluer dans des gammes d'activités, déconnectées du contexte théorique qui leur confère du sens » (J.-P. Astolfi). Plus loin, l'auteur continue de s'interroger : « suffit-il de « faire pour apprendre » ? (...) La « logique du faire » ne suffit pas à garantir la « logique de l'apprendre ». (...) Là réside sans doute la limite du projet de Georges Charpak : « la main à la pâte » Car il faut s'assurer que l'apprentissage *hands on* permettra bien de remonter « des mains à la tête ». Encore plus loin dans son ouvrage, Astolfi revient sur les dérives possibles des « méthodes actives » et de l'obsession de *faire participer les élèves* : « le mot même d'enseignement subit une certaine dépréciation (...), ce qui a déterminé le succès alternatif de l'idée de « médiateur ». Comme s'il fallait mettre « l'élève au centre » au détriment du savoir, prié de ne pas occuper tout l'espace et de laisser de la place pour le vécu. Comme si l'écoute empathique dispensait des exigences théoriques. Il s'ensuit une dérive des activités pour elles-mêmes, dans des projets à caractère finalement plus convivial et social que véritablement didactique. Chacun peut y trouver son compte, les enseignants appréciant l'amélioration du climat de classe, les élèves la dimension ludique et les parents une certaine reconnaissance de leur rôle dans l'école. Mais le savoir risque d'en faire les frais ». En définitive, mettre efficacement sa classe en activité pour lui insuffler le désir d'apprendre est d'une difficulté redoutable alors que cette stratégie peut devenir une solution de facilité tant il est vrai qu'apprendre exige des efforts et des remises en cause. Il convient donc que les enseignants soient particulièrement vigilants en veillant constamment que les contenus de leur enseignement soient toujours de véritables savoirs.

Sur la saveur du savoir (ces deux mots ont pour même racine le latin "sapere" : goûter,

connaître), il faut essentiellement mettre en garde contre deux dérives possibles :

- l'instrumentalisme exacerbé,
- l'inductivisme acharné.

B. Charlot et J.-Y. Rochex, tous deux membres de l'équipe de recherche ESCOL, tirent de leurs enquêtes et de leurs analyses un certain nombre de conclusions dérangeantes :

De nombreux jeunes "ne valorisent pas les savoirs "scolaires" (ce qui était prévisible) mais ils ne se mobilisent pas non plus fortement sur les savoirs professionnels (ce qui est plus surprenant). (...) Les enseignants ne peuvent guère prendre appui sur la "nature" particulière de certains savoirs ou de certaines activités (dits "professionnels") pour remobiliser les élèves (sauf avec quelques uns, très minoritaires). Ce ne sont pas ces savoirs en tant que tels (en tant que "techniques", que "concrets") qui permettent à certains de ces jeunes de reconstruire un rapport positif aux études. (...) Le problème est avant tout d'obtenir les diplômes qui laisseront une chance de trouver un emploi (si possible "bon") et donc de mener une vie normale (et si possible "belle"), où le bonheur familial occupe une place centrale. Ces jeunes ne sont pas enfermés dans le court terme, ils s'installent dans le temps long de la vie "normale", leur "projet" central est d'accéder à une vie normale. Toutefois le terme de projet s'applique mal au rapport de ces jeunes à l'avenir. Ils planifient peu car ils sont exposés à l'instabilité et aux ruptures -et à ce barrage absolu que constitue le chômage, véritable interdiction d'accéder à la normalité. Leur rapport au temps n'est pas un rapport stratégique, c'est un rapport de lutte ou au contraire d'abandon. (B. Charlot : "Le Rapport au Savoir en milieu populaire" -Anthropos-1999, p. 330)

"Nombre d'élèves sont en difficulté, voire à la longue en échec, non pas parce qu'on leur demande trop de choses mais parce qu'ils sont au contraire très peu en réelle activité intellectuelle durant le temps de la classe. Certains de ces élèves peuvent être mobilisés et très actifs sur ce qu'ils s'imaginent qu'il faut faire pour apprendre (voire sur ce qu'on leur a dit qu'il fallait faire pour cela) sans pour autant être en travail et en activité intellectuelle (...). L'urgence ici n'est pas de réduire les programmes mais de travailler à lever les malentendus qui pèsent sur la nature du travail intellectuel, que ces malentendus soient le fait des élèves ou qu'ils soient le fait des pratiques ou des auxiliaires pédagogiques mis en œuvre dans les classes". (J.-Y. Rochex : "Dialogue", n°94 d'octobre 1999, p. 6).

J.-Y. Rochex analyse par ailleurs (« Éducatons » n° 18-19) les processus différenciateurs entre les élèves en difficulté et ceux qui réussissent. Nous résumons son analyse dans le tableau suivant :

LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ	LES « BONS ÉLÈVES »
1^{ER} processus différenciateur : extraction ou imbrication des savoirs ?	
<p>Les savoirs et les apprentissages évoqués ne le sont qu'en référence à la situation où ils ont été acquis ou mis en œuvre. Ils font un usage entièrement référentiel et très peu modélisé du langage. Ils disent, décrivent, racontent ce que sont les choses en étant le sujet des actions dont ils parlent, sans intervenir comme sujet de leur discours par des jugements, des appréciations, des commentaires portant sur ce dont ils parlent.</p>	<p>Ils révèlent fréquemment des processus d'objectivation, de décontextualisation. Ils se caractérisent par de nombreuses marques de modélisation et par diverses procédures langagières d'objectivation et de mise à distance. Ces procédés de désactualisation, de dépersonnalisation, d'objectivation, de décontextualisation construisent le savoir comme une entité extérieure au sujet: le savoir existe en lui-même, comme objet de savoir. En se désinbriquant de la situation, en s'en distanciant, le " je " tout à la fois objective le savoir et s'objective lui-même comme sujet distinct de ce dont il parle.</p>
2^{ème} processus différenciateur : écouter la leçon ou le maître ?	
<p>Il existe pour eux une spécificité des disciplines scolaires, d'où les difficultés à parler de ces disciplines autrement qu'en termes soit très globaux soit au contraire très ponctuels, ce qui les réduit à des étiquettes, à des tâches ou exercices parcellaires. Oscillant ainsi entre des représentations très généralisantes et utilitaires des disciplines et activités scolaires et une centration sur des tâches et exercices parcellaires qu'ils ne peuvent mettre en rapport avec des principes plus larges, tenant de la spécificité des disciplines, ces élèves ne parviennent guère à se mettre en activité sur le registre requis par l'apprentissage. Ils ont dès lors tendance à se focaliser sur les règles et les rituels qui scandent la succession des différents moments d'une journée de base et à s'en remettre entièrement à l'enseignant. Le savoir est vécu comme quelque chose que l'on a ou pas et non comme le résultat, le produit d'une activité dans laquelle on s'engage et qui est transformation de soi</p>	<p>Pour eux, ce n'est pas le maître qui faut écouter, il faut écouter la leçon, comprendre et réfléchir, faire des maths, etc. Ils font clairement la distinction entre exercices et objets d'apprentissage. Ils s'interrogent sur l'objet des disciplines et le but des exercices donnés ; ils donnent à leur activité un sens cognitif qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées. Leurs réponses montrent une mobilisation cognitive et une autonomie relative par rapport à l'enseignant. Se positionnant plus facilement sur un registre méta cognitif, ils ont intuitivement conscience du caractère progressif et incomplet des apprentissages. Ils peuvent préciser ce qu'ils savent, ce qu'ils ne savent pas, ce qui leur résiste à apprendre. Alors que les propos des élèves en difficulté sont très souvent de l'ordre du tout ou rien : tout se passe comme si savoir pouvait n'avoir aucun rapport avec le fait d'apprendre.</p>
3^{ème} processus différenciateur : pour maintenant ou pour plus tard ?	

<p>Ils ne donnent sens à leur scolarité, aux apprentissages et aux disciplines scolaires que pour plus tard, pour avoir un bon métier, une bonne vie. Tout se passe donc comme si le sens de l'école n'avait pas grand-chose à voir avec ce qu'on y apprend, se réduisait à la course d'obstacles permettant de passer aux niveaux suivants, d'aller le plus loin possible pour accéder à un bon métier. Le bon métier est d'ailleurs toujours pensé en termes de position dans l'échelle sociale plutôt que comme un ensemble d'activités et de compétences spécifiques. La référence au métier demeure alors indifférenciée, de l'ordre de l'imaginaire, et elle ne peut contribuer à conférer et à restituer une valeur et un sens cognitif et culturel aux activités d'apprentissage et à leurs contenus. Les savoirs et savoir-faire enseignés ne sont que ce qu'il faut avoir appris pour s'acquitter des obligations scolaires. Pour ses élèves, être un élève est un métier : apprendre, c'est apprendre ses leçons, écouter les professeurs, faire ses devoirs ; les disciplines scolaires ne sont pas perçues comme des ensembles cohérents de savoir mais comme des formes institutionnelles du découpage du temps scolaire.</p>	<p>Ils ne méconnaissent certes pas l'importance de la scolarité pour leur insertion socioprofessionnelle future, mais ils se sont construits des raisons d'être à l'école pour ce qu'il y apprennent, qui donnent sens et valeur aux contenus et activités d'apprentissage pour leur valeur cognitive et culturelle, ici et maintenant. Pour ses bons élèves, issus en général des catégories moyennes et supérieures mais également pour les meilleurs élèves d'origine populaire, apprendre, connaître, savoirs, c'est vivre dès maintenant, et c'est accéder à des objets et un univers de savoirs constitutifs dès maintenant du devenir personnel. (Bourdieu estime que cette appropriation de la culture et des productions de l'école par les bons élèves, qui sont en général issus des classes favorisées, n'a pas besoin de recommencer à chaque génération parce qu'il existe un mécanisme de reproduction et de transmission du capital culturel et scolaire. Mais Lobrot pense que cette réalité n'existerait pas si elle n'avait pas été reproduite et répandue par des personnes n'appartenant pas nécessairement à ces classes favorisées).</p>
---	---

3 remarques :

1) Cette analyse conduit à se méfier des discours et pratiques trop centrées sur la *notion de projet* de l'élève qui insiste trop sur l'utilité, réelle ou supposée du sens de l'école et du savoirs: à ne justifier la scolarité que par sa fonction de préparation de l'insertion socioprofessionnelle, ne risque-t-on pas d'enfermer les jeunes d'origine populaire dans un rapport au savoir et à l'école qui ne leur permet guère d'avoir accès au sens et au plaisir d'apprendre et de savoir ? Il y a ici le risque de voir s'accroître la démobilité et s'exacerber le ressentiment que nourrit déjà la fermeture des perspectives d'avenir sur le marché du travail.

2) On doit distinguer deux sortes de motivations : les motivations intrinsèques qui correspondent aux activités dites « autotéliques » c'est-à-dire effectuées pour elles-mêmes et les motivations extrinsèques portées aux activités « hétérotéliques » voulues pour une fin extérieure, donc instrumentales. Non seulement ces deux types de motivations se différencient, mais même elles s'opposent : si on considère comme des « renforcements » tous les buts extérieurs que l'on ajoute à une activité pour motiver davantage l'élève, alors on peut dire que ces renforcements portent préjudice à la motivation intrinsèque ; à la limite, on peut supprimer tout intérêt pour l'activité et le savoir qu'elle porte si on multiplie les motivations extrinsèques.

3) Comment expliquer que les motivations intrinsèques continuent à jouer un rôle malgré tout considérable dans un système (où les motivations extrinsèques sont souvent considérables puisque le système se donne pour principale mission de réguler le flux des générations montantes par l'intermédiaire d'examens et de diplômes qui permettent de répartir celles-ci entre les différentes positions sociales) ? La réponse proposée par M. Lobrot est que ce n'est pas l'école qui se préoccupe en réalité de ce problème et qu'elle se contente d'utiliser ou non les motivations intrinsèques (qu'elle contribue d'ailleurs à faire baisser...) : c'est la famille qui assure cette fonction essentielle d'initiation aux activités intellectuelles et qui prépare par conséquent les jeunes à l'école et qui détermine indirectement mais puissamment la réussite ou l'échec scolaire. On rencontre évidemment les familles qui assurent bien cette fonction dans les classes plutôt favorisées (et a fortiori dans les familles d'enseignants) mais également dans les familles immigrées...

4^{ème} processus différenciateur : l'école ou la vraie vie ?

Ce 4^e point concerne les oppositions, les hiérarchisations que les élèves opèrent entre les différentes instances de socialisation, d'apprentissage et d'activités : ils distinguent plus ou moins les apprentissages réalisés dans le cadre scolaire et ceux qui le sont dans la vie quotidienne et familiale ou qui le seront dans la future vie professionnelle.

Cette différence est plus souvent de l'ordre de la hiérarchisation, avec une dévalorisation de l'école et de ses apprentissages, invalidés au nom de la vraie vie, de la vie active ou d'apprentissages sociaux et relationnels réalisés en famille ou avec les copains.

Cette différence est beaucoup moins souvent exprimée en termes de hiérarchie, de supériorité, de rivalité, et beaucoup plus en termes de complémentarité.

Remarque : ces comparaisons et hiérarchisations, qu'il s'agisse de rapports de concurrence ou de complémentarité, ne sont que la partie émergée, la plus visible, des rapports entre socialisation scolaire et socialisation familiale. Si la socialisation familiale est matrice d'activités sources de savoirs, elle est aussi et surtout le creuset symbolique dans lequel se forment du sens, des attentes et des projets sur le devenir et la scolarité de chaque enfant.

Dans son ouvrage « La saveur des savoirs », Jean-Pierre Astolfi écrit :

« S'il existe bel et bien une conception élitiste des savoirs, le propos est ici d'en défendre une autre, à visée démocratisante. Ce qui les distingue, c'est la dimension patrimoniale privilégiée par la première (le savoir comme capital culturel à transmettre) et la dimension opératoire recherchée par la seconde (le savoir comme boîte à outils conceptuelle à s'approprier). (...) Reste alors la question des élèves en difficulté, qu'on risque d'assommer avec toujours plus de

savoirs. Il est compréhensible qu'on cherche à les protéger, à les materner même parfois, pour leur éviter un choc trop frontal avec des préoccupations disciplinaires qui ne coïncident guère avec le capital culturel de leur milieu social. Les y plonger sans ménagement revient à une position élitiste, défendant l'idée que la raison s'impose à tous et proclamant une indifférence aux différences. (...) Pourtant, l'école est la seule institution qui leur donne une chance d'accéder à ces savoirs émancipateurs, et en cherchant à les préserver, on risque aussi de les exclure. Comme les autres élèves, ils souffrent du caractère répétitif de bien de situations quotidiennes, avec leur manque d'enjeu. Ils aimeraient prendre des risques, qu'ils peinerait peut-être à assumer, mais qui vaudraient la peine d'être vécus. Car plus que les autres peut-être, ils ont besoin de comprendre ce qu'il faut savoir, de savoir ce qu'il y a à comprendre, parce que leur "habitus de classe" ne les prédispose guère à faire les choses dans le vide ».

Sur le plan institutionnel, il s'agit d'étudier les conséquences de deux situations qui symbolisent les choix actuels :

Première situation : une prédominance de la formation dite technologique, ce que traduit la structure des coefficients au baccalauréat. Plusieurs arguments sont développés dans ce document pour justifier une redistribution des enseignements, un autre dosage entre "formation générale" et "formation technologique" ; insistons ici sur le double renversement en matière d'objectifs de formation qu'il convient de prendre en compte :

	<i>HIER</i>	<i>AUJOURDHUI</i>
1-	Insertion immédiate dans l'emploi	Poursuite d'études
2-	Adaptation professionnelle	Développement personnel

Ce renversement a une conséquence importante sur la nature de la motivation à développer chez les élèves. Alors qu'hier la motivation pouvait être essentiellement extrinsèque, elle doit être maintenant principalement intrinsèque, c'est-à-dire qu'il faut que les élèves soient de plus en plus motivés pour le savoir en tant que tel plutôt que pour son caractère utilitaire, que ce soit, à court terme, dans le cadre du métier d'élève ou, à plus long terme, pour l'insertion professionnelle.

Deuxième situation : une structure morcelée des spécialités offertes aux élèves de la filière tertiaire, 2 en classe de première et 4 en classe terminale.

Deux raisons voisines sont données pour justifier une telle décomposition : la différence des profils des élèves et la nécessité de diversifier pour offrir les mêmes chances de réussite au maximum d'élèves.

En fait, d'une part, les profils de élèves sont tout autant le résultat de la formation dispensée qu'une donnée a priori (il serait intéressant de procéder à une enquête par plan d'expériences "avant-après" sur cette question) et, d'autre part, la diversification a comme principal inconvénient de s'accompagner systématiquement d'une hiérarchisation : il est de fait qu'entre les quatre spécialités de terminale STT, et par conséquent entre les quatre baccalauréats correspondants, s'impose une hiérarchie de plus en plus nette, avec de nombreux effets pervers : en particulier, les élèves choisissent trop souvent leur spécialité en fonction du degré de facilité supposée des études dans chacune des voies offertes et également en fonction des taux de réussite au baccalauréat qui sont, il est vrai, systématiquement plus bas pour la spécialité "comptabilité et gestion" ; d'où un déséquilibre croissant au détriment de cette spécialité jugée plus "dure" que les autres mais pour laquelle les lycées offrent pourtant le plus

de possibilités de poursuite d'études : les classes préparant au BTS de même nom, les classes préparant aux premiers examens de l'expertise comptable (DPECF et DECF), les classes préparatoires économiques et commerciales, option technologique. De plus, le fait que chaque spécialité de première se subdivise au niveau de la classe terminale a pour conséquence négative d'amener les élèves à négliger en classe de première les disciplines qui ne concernent pas la spécialité qu'ils choisiront en classe terminale. Par ailleurs, la solution qui consisterait à revenir à la logique d'une classe de première commune mais à conserver quatre spécialités en classe terminale est fondée en particulier sur l'idée que les élèves verraient ainsi reporté à l'issue de la classe de première leur choix d'une spécialité et que leur orientation se ferait ainsi davantage en connaissance de cause. Seulement, cette solution trahit une conception encore attachée à la vocation d'insertion professionnelle du baccalauréat technologique : elle est en contradiction avec l'objectif de poursuite d'études ou pour le moins elle prédétermine excessivement le type de poursuite d'études. Cette solution entretient la relation quasi-bijective entre les spécialités du bac et les types de STS ou départements d'IUT où les bacheliers peuvent postuler et alimente les risques souvent dénoncés de redondance entre les enseignements technologiques de 1ère et terminale et ceux de STS et d'IUT. Au contraire, opter pour une classe terminale pas ou peu différenciée reporte le choix d'une orientation plus précise après le baccalauréat et cela offre un éventail beaucoup plus large de cursus possibles pour la poursuite d'études, et en bien meilleure connaissance de cause encore (rappelons la judicieuse remarque que fait F. Dubet dans son livre *Les Lycéens*, dans lequel il distingue les nouveaux lycéens - ceux de nos sections- et les "bons" lycéens : "personne ne presse les bons élèves des bons lycées de choisir, alors qu'ils possèdent, eux, un éventail de choix").

Plus fondamentalement, une telle structure en quatre spécialités entre en contradiction avec plusieurs arguments avancés dans ce travail, non seulement avec l'objectif de poursuite d'études, mais aussi avec l'évolution des emplois tertiaires vers plus de qualification et de polyvalence, l'existence des bacs professionnels, l'interdépendance et l'interpénétration croissantes des techniques de gestion, spécialement au travers de la notion de qualité du service, et la similarité des profils de compétences recherchées par les employeurs.

On peut penser qu'une structure plus conforme comporterait une classe de première commune et une classe de terminale avec au plus deux spécialités.

En ce qui concerne la classe de seconde, la particularité de la filière technologique tertiaire est qu'elle est "préparée" seulement par une option et non par une seconde spécifique comme c'est le cas des autres filières technologiques SMS, STL et STI : n'y a-t-il pas là une preuve de la nature ambiguë de la série tertiaire (sans parler de la représentation que peuvent se faire les élèves des "enseignements de STT" du fait qu'il est possible de pouvoir s'inscrire sans contrainte aucune en 1ère STT sans avoir pour autant suivi les 3h hebdomadaires d'option en seconde...) ? L'ambiguïté du statut de la filière STT se lit également dans les statistiques qui montrent que sa fréquentation "peut être vécue comme choix électif (pour ceux qui ont fait le choix de l'option STT en seconde), voire une promotion (pour ceux qui parviennent en terminale STT après le BEP via une première d'adaptation) ou comme une relégation" (B. Convert). En effet, on constate en 97/98 que 8,7 % seulement des élèves de "seconde SVT" (c'est-à-dire la seconde générale) suivent l'option "STT" alors qu'ils sont 16,6 % à aller en 1ère STT, c'est à dire pratiquement le double. "Autrement dit, une bonne partie des effectifs de la série est constituée d'élèves qui n'avaient pas préparé ce "choix" à l'entrée de seconde. Pour eux, l'engagement, en fin de seconde, dans une filière technologique contrarie le choix qui avait été fait à l'entrée en seconde d'une filière générale sans option technologique. C'est parmi eux que l'orientation en STT, comme naguère l'orientation en série G, est le plus souvent forcée, et vécue comme relégation" (B. Convert).

Une façon de lever l'ambiguïté que comporte la situation actuelle et aussi de valoriser l'option et de susciter une orientation positive vers la filière tertiaire est de mettre en œuvre trois principes :

- le contenu de l'option doit prendre appui sur celui de l'enseignement de technologie donné en collège, qui est très prisé par les élèves désireux d'apprentissages concrets puisque cet enseignement les met en relation avec la vie quotidienne, avec le fonctionnement des entreprises et avec les nouvelles technologies ;

- le contenu de l'option doit répondre aussi à la demande d'une proportion croissante des élèves du second degré pour un enseignement leur permettant de mieux comprendre l'environnement dans lequel ils évoluent et dans lequel ils devront s'insérer (lors de la "consultation Meirieu" ils ont été très nombreux à souhaiter en particulier un enseignement juridique) ;

- le contenu de l'option doit donner également l'occasion aux élèves qui en bénéficient de saisir pleinement quel intérêt présentent les études d'économie et gestion et quelles en sont les exigences ; de façon à éclairer leur décision d'orientation en général (la seconde est une classe de détermination) et à motiver positivement un choix pour ces études en particulier.

Concrètement, le programme de cet enseignement d'option pourrait alors s'articuler autour d'un certain nombre d'études de cas : ces cas, puisés dans l'actualité du monde des entreprises, seraient les prétextes à une présentation vivante, raisonnée, progressive et articulée de notions fondamentales d'économie, de droit et de gestion, en même temps que leur traitement donnerait lieu à des travaux nécessitant la maîtrise des principaux logiciels.

• Au niveau supérieur de la reformation, il s'agit d'aller jusqu'au bout de la logique des analyses qui précèdent : émerge alors tout naturellement une proposition, celle de la création d'un "baccalauréat d'économie et gestion", comportant un enseignement obligatoire d'économie-droit-gestion et deux enseignements de spécialité au choix, l'un d'économie-droit et l'autre portant sur les techniques de gestion et de communication.

Ce serait non seulement une perspective logique mais cela permettrait aussi de résoudre plusieurs difficultés à la fois, de manière cohérente et pertinente :

- L'alimentation des filières longues d'enseignement supérieur en gestion : facultés d'économie et gestion et classes préparatoires économiques et commerciales. La spécialité "économie-droit" concernerait en priorité les élèves intéressés par cette poursuite d'études dans les filières longues de l'enseignement supérieur.

- L'alimentation des filières courtes d'enseignement supérieur -STS, IUT et autres voies professionnalisées- qui exigent de plus en plus des bacheliers avec une meilleure assise d'enseignement général (d'autant plus que ces filières courtes peuvent être la première étape d'études supérieures plus longues en fonction de la stratégie de fractionnement du risque évoquée plus haut). La spécialité "techniques de gestion et de communication" concernerait en priorité les élèves intéressés par cette poursuite d'études dans les filières courtes et professionnalisées de l'enseignement supérieur.

III- L'évolution paradoxale de la formation professionnelle en alternance

La formation en alternance consiste en un partage des responsabilités et des lieux de formation entre un établissement scolaire, ou universitaire ou de manière encore plus générale de formation et une entreprise. La vocation d'un tel dispositif est non seulement d'assurer la meilleure articulation possible entre les différentes formes de savoir (savoir académique, savoir faire et savoir être) mais aussi entre la formation et l'emploi. Plus fondamentalement, il doit faire appréhender autrement l'entreprise, ne plus voir en elle seulement le lieu d'une production de biens et services mais aussi un acteur de la formation à part entière. Mais la réalité s'écarte sensiblement de ces idéaux : en France, la formation en alternance est à la fois ambivalente et hétérogène.

• La formation en alternance, dispositif pédagogique marginal jusqu'aux années 1970, se développe surtout à partir des années 1980, c'est-à-dire au moment où le chômage devient massif, spécialement chez les jeunes : la formation en alternance est considérée comme un excellent moyen de s'attaquer aux difficultés que rencontrent les jeunes pour leur insertion professionnelle. Comme l'écrit J.-M. Luttringer en 1995, « en raison de spécificités historiques, sociales et culturelles, la question de l'alternance en France est sortie de la sphère pédagogique pour faire irruption au cœur des politiques sociales ». D'ailleurs, contrairement à ce qui se passe ailleurs, le développement de l'alternance est plutôt assuré en France par le Ministère du travail et de l'emploi que par celui de l'Éducation nationale, dont le fonctionnement et les résultats sont ouvertement critiqués, en particulier sur sa relative incapacité à répondre aux besoins des entreprises. Dès les premiers pactes nationaux pour l'emploi qui vient le jour à partir de 1977, l'alternance apparaît comme un bon moyen de rapprocher le système éducatif et le système productif : comme le dit Jacques Delors (1977), il faut « mieux brancher le tuyau de l'éducation sur celui de l'emploi ». Car on considère à cette époque que la cause essentielle du chômage n'est pas de nature quantitative (le coût du travail) mais qualitative, c'est-à-dire liée aux qualifications. Il n'est donc pas étonnant que les différentes formules de formation professionnelle en alternance, que ce soit avec les contrats d'insertion ou avec l'apprentissage, s'adressent en priorité sinon exclusivement aux jeunes en difficulté. L'Éducation nationale, qui avait raté en 1971 l'occasion de partager avec les CFA la responsabilité de la formation des apprentis, et sous la forte impulsion de Bertrand Schwartz, admet de plus en plus ouvertement que l'alternance peut être efficace pour lutter contre l'échec scolaire. L'alternance « sous statut scolaire » va connaître un grand essor. La circulaire du 16/7/1979 sur les séquences éducatives en entreprises marque le véritable lancement de l'alternance dans les établissements du second degré. Les lois du 12/7/1980 et du 23/12/1985 prolongent et accentuent le mouvement. L'alternance gagne encore en reconnaissance lorsqu'elle se diffuse dans l'enseignement supérieur traditionnel à partir de 1987 (elle existe depuis 1965 dans les IUT), quand les Universités, sous la pression de leurs étudiants, ont compris et admis l'intérêt de la professionnalisation. Au total, l'alternance concerne pratiquement tous les diplômes professionnels, du CAP au diplôme d'ingénieur (avec les NFI, les nouvelles formations d'ingénieur). Et on a ainsi à la fois un système d'orientation par l'échec à la base et un système de forte sélection dans le supérieur.

• La réalité révèle donc, derrière un incontestable succès de l'alternance, une grande hétérogénéité de situations, comme des dispositifs mis en place. Et s'il est également incontestable que l'alternance favorise l'insertion professionnelle (surtout pour les sortants de l'apprentissage), elle s'avère moins efficace pour le déroulement des carrières. Il y a essentiellement deux causes à cela. La première est que l'alternance est utilisée dans les secteurs d'activité les plus fragiles, c'est-à-dire où les emplois sont très instables et peu qualifiés : on montre que les sortants par apprentissage perdent en 5 ans leur avantage relatif sur les sortants des lycées 5 ans et que leur rémunération est inférieure. De plus, les jeunes les plus fragiles se retrouvent en général dans les dispositifs de formation aux métiers dont l'image est la moins valorisée et la moins valorisante (s'ajoutent à cela des différences de traitement attachées depuis longtemps au sexe et depuis plus récemment à la nationalité). La seconde raison est que l'accès aux diplômes est plus difficile par l'alternance, surtout dans un pays comme la France où la logique du diplôme reste très forte (le diplôme remplit toujours sa fonction de signal). Ce constat constitue une limite très forte au développement de la formation en alternance. De plus, il faut reconnaître que la stigmatisation de certains dispositifs, critiqués à cause du peu de formation qu'ils prévoyaient, comme le SIVP, a contribué aussi à flétrir l'image de l'alternance. Les dispositifs les plus qualifiants et les plus efficaces sont ceux qui sont très proches des emplois et qui apportent une formation d'autant plus solide qu'elle est sanctionnée par un titre. Seulement, très peu de jeunes en situation difficile sont en mesure d'entrer dans ces dispositifs : on se rend compte que ceux qui en bénéficient ont à peu près le même profil que ceux qui ont déjà un emploi : ils sont relativement plus âgés, sont plus mobiles et ont un niveau de formation plus élevé.

Remarque : une étude de l'Union européenne faite selon la méthode de la DARES en 2001 et en 2002 montre que depuis plusieurs années les jeunes des pays qui, ceteris paribus, favorisent l'alternance s'insèrent relativement plus vite : en 3 ans aux Pays-Bas, en 6 ans en Allemagne, en 11 ans en France, en 14 ans en Grèce, (voir le rapport du 11/7/2005 du Conseil économique et social présenté par J.-L. Walter sur l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur).

Le **travail de la Promotion René Cassin de l'ENA (octobre 2002)** énonce d'autres difficultés de la formation professionnelle en alternance (on renvoie donc le lecteur intéressé à cet important travail) :

- « *La multiplicité des acteurs rend le marché de l'alternance complexe et difficile à réguler.*

La diversité institutionnelle de l'alternance induit des logiques différentes selon les dispositifs : les différents modes d'alternance correspondent à des équilibres institutionnels selon le degré de participation que les partenaires sociaux, l'Éducation nationale, les services de l'emploi et les conseils régionaux ont pris dans l'organisation du système. (...)

Alors que le marché doit, en principe, reposer sur des mécanismes d'autorégulation, l'offre de formation exerce une domination sans partage. Face au comportement essentiellement gestionnaire des partenaires sociaux, la région ne dispose que de pouvoirs incomplets et se trouve confrontée à de grandes difficultés pour mettre en cohérence l'ensemble des dispositifs et pour assurer, à côté des pouvoirs publics, son pouvoir de contrôle. (...) L'apprentissage se caractérise par l'absence de régulation de la principale contribution des entreprises : la taxe d'apprentissage. (...) Le financement des contrats d'insertion en alternance se heurte, lui, à la légitimité des organismes collecteurs gérés par les partenaires sociaux. (...) Si la décentralisation a permis de rapprocher l'offre de la demande, elle n'a pas résolu la question de la coordination entre les acteurs au niveau local et, notamment, les décalages entre demande sociale et demande de qualifications des entreprises qui s'expriment de manière très différente d'un territoire à un autre. (...) La loi de 1993 fait des Conseils Régionaux les « grands coordonnateurs » de l'action publique en matière de formation professionnelle des jeunes. En étant en charge de l'élaboration des Plan Régionaux de la Formation Professionnelle des Jeunes (PRDFPJ) et en y intégrant l'ensemble des dispositifs de formation, les régions se retrouvent au centre du réseau des acteurs de la formation et en charge de la cohérence des dispositifs. (...)

- *Faute d'avoir rompu avec le modèle scolaire dominant, la place de l'entreprise formatrice reste modeste en France.*

La participation des entreprises dans l'alternance nécessite une contribution directe à la formation du jeune dans l'entreprise. L'alternance ne pose pas seulement la question du financement et de l'organisation du système ; elle interroge l'entreprise sur sa capacité à transmettre des savoir-faire en situation de travail et à s'approprier une fonction formatrice.

En France, la production de formation n'est pas considérée spontanément comme relevant du rôle de l'entreprise. Les pratiques de l'alternance dans les entreprises sont très variables et adossées à des logiques économiques. L'entreprise ne s'investit vraiment dans la formation que lorsqu'elle y est contrainte par le manque de main-d'œuvre qualifiée.

. Le système français ne reconnaît aux entreprises qu'un rôle secondaire dans la formation des jeunes. Les expériences menées par Bertrand Schwartz ont montré que le principe pédagogique de l'alternance repose à la fois sur la reconnaissance du jeune comme un salarié à part entière, assujéti à des objectifs de production et sur le traitement de sa situation « d'apprenant dans l'entreprise » grâce à un suivi étroit et complet du tuteur. L'alternance devient dès lors « intégrative » et non plus seulement « juxtaposante ». (...)

. Le principe de l'entreprise formatrice reçoit une application hétérogène selon l'intérêt que chaque branche et chaque entreprise porte à l'alternance.

Des logiques financières contradictoires peuvent nuire à la qualité de l'alternance en générant des comportements opportunistes. D'une manière générale, l'entreprise se trouve confrontée à un choix : soit elle recrute un jeune déjà formé à l'extérieur, soit elle assume les coûts de la formation. Cet arbitrage, qui recouvre en grande partie la typologie classique marché interne -

marché professionnel, reste, néanmoins, déterminé par des considérations d'ordre financières, institutionnelles, mais aussi culturelles. (...) L'alternance présente un coût particulièrement important pour les PME. (...)

L'alternance présente une véritable plus-value pour des branches confrontées à des enjeux particuliers de formation. L'alternance donne également lieu à des usages « vertueux ». L'intérêt de l'entreprise peut être de procéder à un investissement à long terme. Si les motivations citoyennes existent parfois, cet investissement obéit la plupart du temps à une logique économique.

La transmission d'un savoir-faire appris en situation : l'exemple de l'artisanat. La formation des artisans repose essentiellement sur la transmission des gestes donc sur l'apprentissage en situation de production où la formation en alternance apporte une plus-value. Ceci explique la concentration de l'alternance, en particulier de l'apprentissage, dans certains secteurs traditionnels, comme la mécanique-réparation automobile. Le secteur du BTP offre un exemple intéressant, bien qu'un peu atypique, de cette alternance de type traditionnel. Les petites entreprises du secteur, qui fonctionnent largement sur un mode artisanal, ont privilégié, dès 1925, l'utilisation de l'apprentissage. Un organisme paritaire, le comité central de coordination de l'apprentissage dans le BTP (CCCA-BTP) a été créé pour développer la formation des jeunes aux métiers, principalement sous la forme de l'alternance. (...)

Un certain nombre de branches ou d'entreprises sont confrontées à des difficultés de recrutement. Les CQP dans la métallurgie illustrent bien la place donnée à l'alternance comme instrument de recrutement. Selon une étude de Patrick Veneau et Elsa Personnaz, « dans les entreprises enquêtées, le recours au certificat de qualification paritaire de la métallurgie (CQPM) est justifié par un besoin de main-d'œuvre qualifiée qu'elles ne peuvent satisfaire au regard du marché local de l'emploi et de l'offre de formation. Trois types de difficultés sont alors identifiés : une absence pure et simple de main-d'œuvre qualifiée, des profils de diplômés considérés comme trop éloignés des métiers concernés, ou, si cette main-d'œuvre existe, son coût est jugé prohibitif par l'entreprise compte tenu de la nature de ses besoins. » Cette utilisation de l'alternance présente beaucoup d'avantages : elle débouche le plus souvent sur un recrutement et comporte une formation de qualité considérée par l'entreprise comme un investissement. Cependant, elle s'avère très sélective, le processus d'alternance étant assimilé à une phase de pré-embauche, voire de période d'essai ».

Mais la même étude montre que la formation en alternance, qui va être le pivot de la formation professionnelle tout au long de la vie, peut constituer par rapport aux défis à venir une arme stratégique :

« En tant que support de la formation tout au long de la vie, la combinaison emploi/formation offre une réponse possible à la problématique démographique européenne.

En permettant d'accroître le taux d'activité juvénile, l'alternance constitue une solution possible au problème démographique européen. (...)

La nécessité de se former tout au long de la vie renouvelle l'intérêt de l'alternance. (...)

Dans le cadre de la formation tout au long de la vie, la place de l'alternance au sein de la formation professionnelle est ambiguë. Au premier abord, elle paraît en contradiction avec cette conception qui suppose de mettre davantage l'accent sur les compétences de base. En effet, une formation initiale plus poussée favorise une meilleure participation des adultes à un futur apprentissage, qu'il soit formel ou informel. À l'inverse, une formation initiale plus courte constitue un handicap pour suivre une formation en cours de carrière. Néanmoins, l'alternance se présente aussi comme un moyen de réconcilier un jeune en situation d'échec scolaire avec la formation. Elle offre une solution diplômante aux jeunes qui n'ont pas réussi à s'adapter au cadre scolaire et favorise des retours ultérieurs à des situations de formation. Par ailleurs, en se fondant sur une combinaison emploi/formation, elle contribue à convaincre les jeunes que l'entrée dans le monde du travail ne clôt pas le cycle de formation. Plus globalement, l'alternance, dans la mesure où elle combine emploi et formation constitue une méthode pédagogique parfaitement adaptée à l'apprentissage à vie. Elle permet, dans de nombreux cas, de développer une approche positive vis-à-vis du processus de formation,

approche qui paraît d'autant plus nécessaire aujourd'hui dans le cadre des réformes qui mettent l'accent sur la motivation à apprendre. En développant les réflexes de formation sur le lieu de travail, l'alternance favorise ainsi l'acquisition de méthodes actives d'auto-apprentissage. (...)

Une approche souple en termes de combinaison emploi-formation est préférable à une extension massive de l'apprentissage, surtout si l'orientation est trop précoce.

Une comparaison européenne des dispositifs de transition des jeunes vers l'emploi montre que si les modalités de combinaison emploi et formation tendent à progresser, ce mouvement se fait sous des modalités très variées. L'arbitrage entre une alternance sous statut scolaire et l'apprentissage se fait essentiellement en raison de traditions culturelles, mais aussi en fonction des avantages et inconvénients de chacune des formules. L'orientation précoce en apprentissage rend difficile la poursuite d'études longues. Pour constituer une alternative crédible à la filière généraliste, l'apprentissage doit permettre d'accéder aux niveaux de qualifications les plus élevés. L'équivalence de la formation professionnelle et générale est capitale à cet égard : le fait d'avoir mené à bonne fin un apprentissage doit donner les mêmes droits d'accès à des études supérieures. Mais il faut aussi donner aux apprentis les moyens de réussir : ils manquent souvent de bases théoriques suffisantes pour suivre avec succès des formations supérieures. Cette préoccupation touche même les pays à forte tradition d'apprentissage comme l'Allemagne ou la Suisse et justifie les efforts de ces pays pour construire des filières d'apprentissage au sein de l'enseignement supérieur, afin de garantir l'attractivité de la filière ».

Le **rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école**, publié en avril 2005, est également un travail important auquel nous renvoyons volontiers. Ce rapport dresse un état des lieux sur l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale. Il montre notamment que les formations en apprentissage assurées par l'opérateur public ont connu au cours des années 1990 une « révolution silencieuse », quantitativement et qualitativement. Quantitativement, puisque, entre 1990 et 2004, le nombre de CFA a presque doublé, passant de 52 à 94, sans compter les nouvelles structures telles que les SA (109) et autres UFA (85). Et qualitativement, puisque les formations assurées ne concernent plus seulement les niveaux de qualification les plus faibles. Le rapport considère cependant que l'apprentissage public est « au milieu du gué » dans la mesure où cette révolution silencieuse de la période post-loi quinquennale n'a pas entraîné pour autant une révolution des esprits ni des mentalités : « l'apprentissage pâtit encore d'un fort déficit de légitimité vis-à-vis des formations sous statut scolaire pour tous les acteurs qui en assument la charge. Ceux-ci notent encore combien l'alternance sous contrat de travail, qui implique la maîtrise de relations spécifiques avec le monde de l'entreprise, est le plus souvent ignorée voire parfois dénigrée au sein même de l'Éducation nationale ».

Une autre **étude, celle du CEREQ**, signée dans Bref n° 223 d'octobre 2005 par J.-J. Arrighi et O. Joseph, faite à partir de l'enquête « Génération 98 », montre que derrière l'idée simple de l'apprentissage se cachent des réalités très diverses. L'étude établit trois constats et met en évidence trois univers de l'apprentissage bien différents. Le premier constat est que « les anciens apprentis sont en moyenne plus souvent en emploi que les jeunes qui auraient eu la possibilité de se former par l'apprentissage (...) Cet avantage s'amenuise toutefois lorsque le niveau d'éducation s'élève ». Le deuxième constat est que « en termes d'accès à l'emploi, le niveau de formation prime sur la filière de formation. La poursuite d'études par la voie scolaire protège toujours mieux du chômage qu'une orientation précoce vers un CFA ». Le troisième constat porte sur « le rôle essentiel joué par la spécialité de formation dans l'accès à l'emploi. Cela vaut d'un double point de vue. La proportion d'apprentis en emploi au bout de trois ans active varie fortement d'une spécialité à l'autre. Et l'écart entre apprentis et jeunes issus de la filière scolaire diffère lui aussi sensiblement selon la spécialité (...) Ce dernier constat tend à montrer que, selon les secteurs d'activité, les entreprises font un usage différent de l'apprentissage (...) Deux logiques distinctes semblent à l'œuvre. Dans l'une on discerne l'usage permanent d'un volant de main-d'œuvre en formation, dans l'autre on devine plutôt une présélection de salariés en vue de leur recrutement (...) Le niveau de formation joue ici un rôle essentiel. Le plus souvent, ce sont les apprentis de niveau Bac + 2 qui ont le plus de chances de

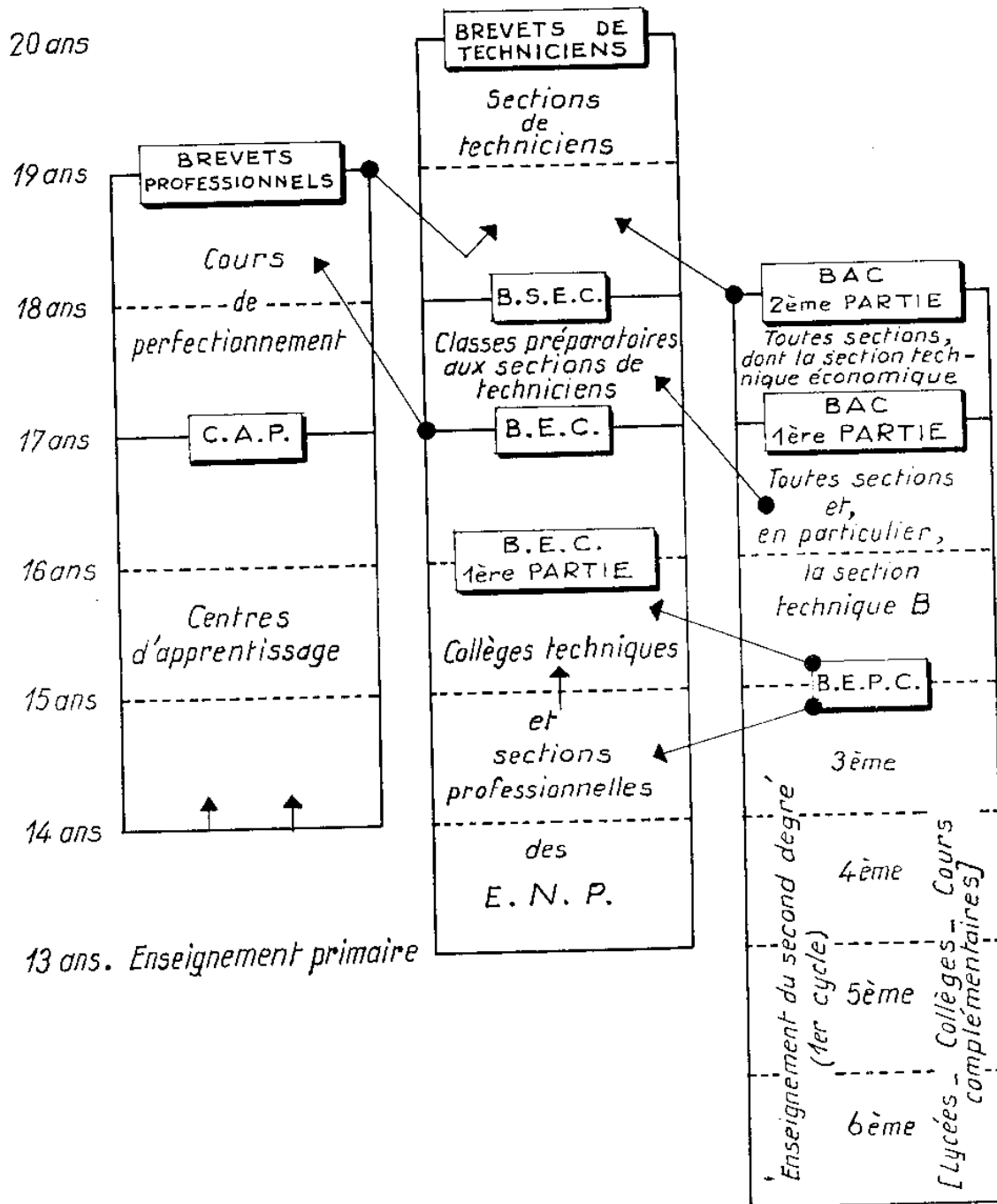
rester dans l'entreprise où ils ont effectué leur apprentissage ». En ce qui concerne les trois univers de l'apprentissage, cette étude du CEREQ est amenée à les distinguer à partir de leur ancrage historique spécifique. Le premier de ces univers rassemble les « formations, survivances de l'Ancien Régime et du dispositif des cours professionnels institués dans les années 1920 ». C'est le cas dans les secteurs de la coiffure, des employés de pharmacie, du commerce de détail et de l'hôtellerie-restauration. « Un second ensemble de formations professionnelles par apprentissage est issu des mouvements d'éducation populaire de l'après-guerre ». Il s'agit essentiellement des formations montées par les branches professionnelles ayant besoin de qualifications clairement identifiées comme dans l'automobile ou le bâtiment. « Le troisième ensemble est le territoire du "nouvel apprentissage". Il est investi massivement par l'enseignement supérieur (...) C'est cet ensemble qui a connu l'expansion la plus nette. (...) Tout se passe comme si l'investissement que constitue la formation d'un apprenti n'était pas jugé opportun pour les faibles qualifications, qui peuvent être "acquises sur le tas" ou être mises en œuvre par des travailleurs substituables via des contrats de travail précaires. Si une telle hypothèse se vérifiait, il faudrait malheureusement trouver d'autres remèdes que l'apprentissage au chômage des jeunes... qui touche en premier lieu les non-diplômés ».

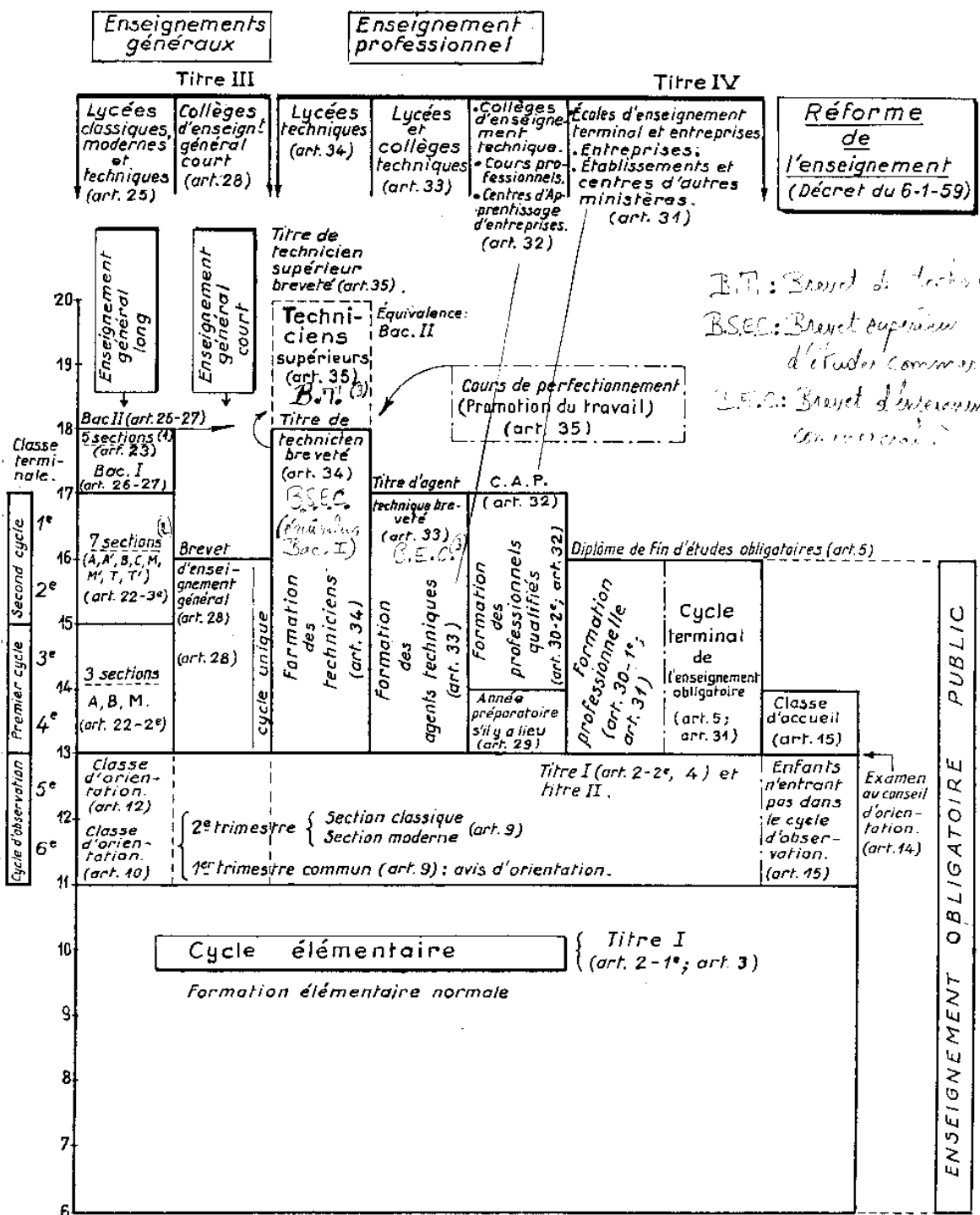
ANNEXES

Annexe 1

www.christian-biales.fr

ÉTUDES PROFESSIONNELLES COMMERCIALES
DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE PUBLICS
(Schéma d'ensemble)





B.T. : Brevet de technicien
B.S.E.C. : Brevet supérieur d'études commerciales
C.A.P. : Certificat d'agent professionnel

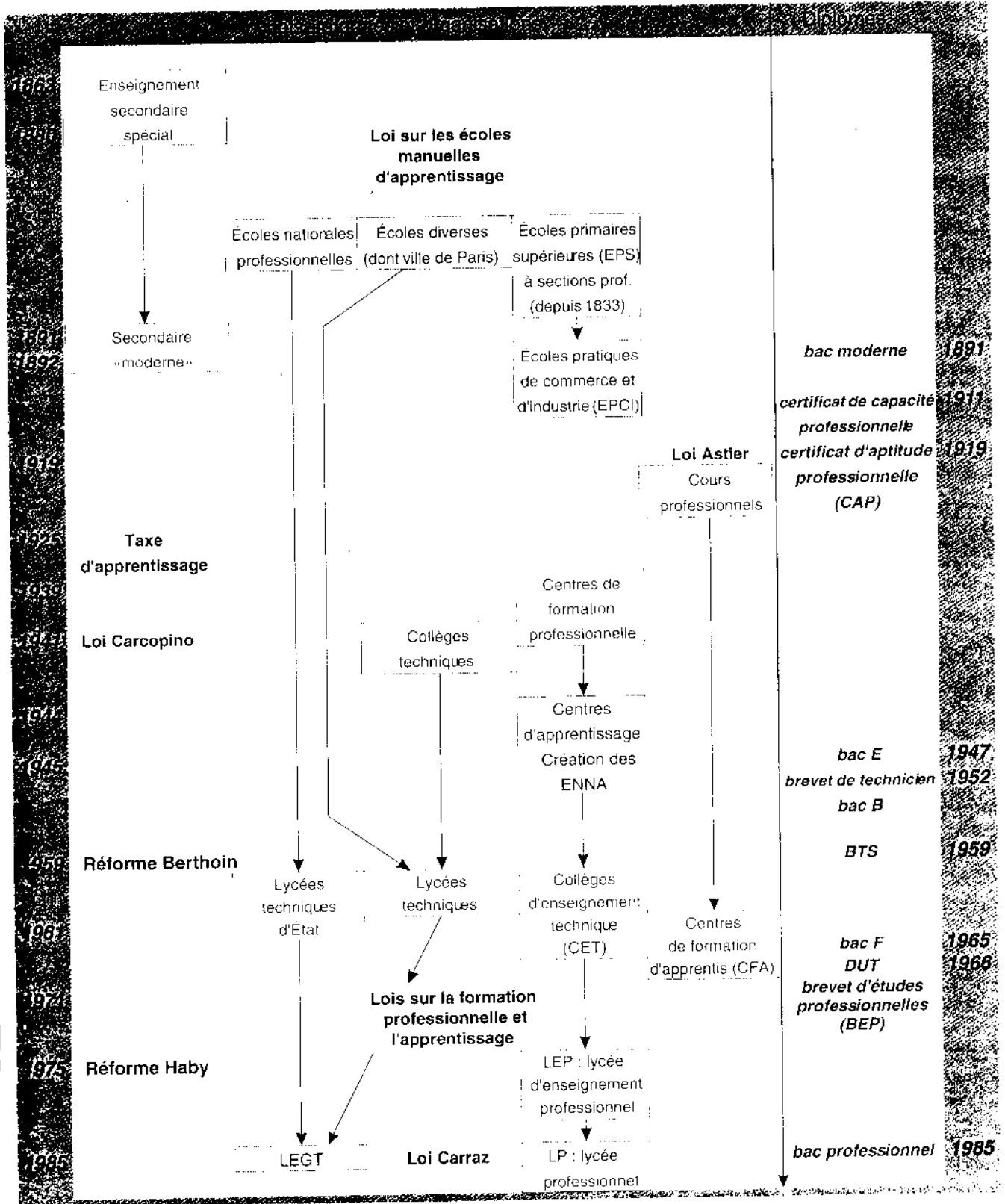
(1). Sections : "Philosophie", "Sciences expérimentales", "Mathématiques", "Mathématiques et techniques", "Sciences économiques et humaines".

2. En classe de seconde et première, les notes techniques et professionnelles sont notées T et T' pour l'enseignement industriel et l'enseignement commercial.

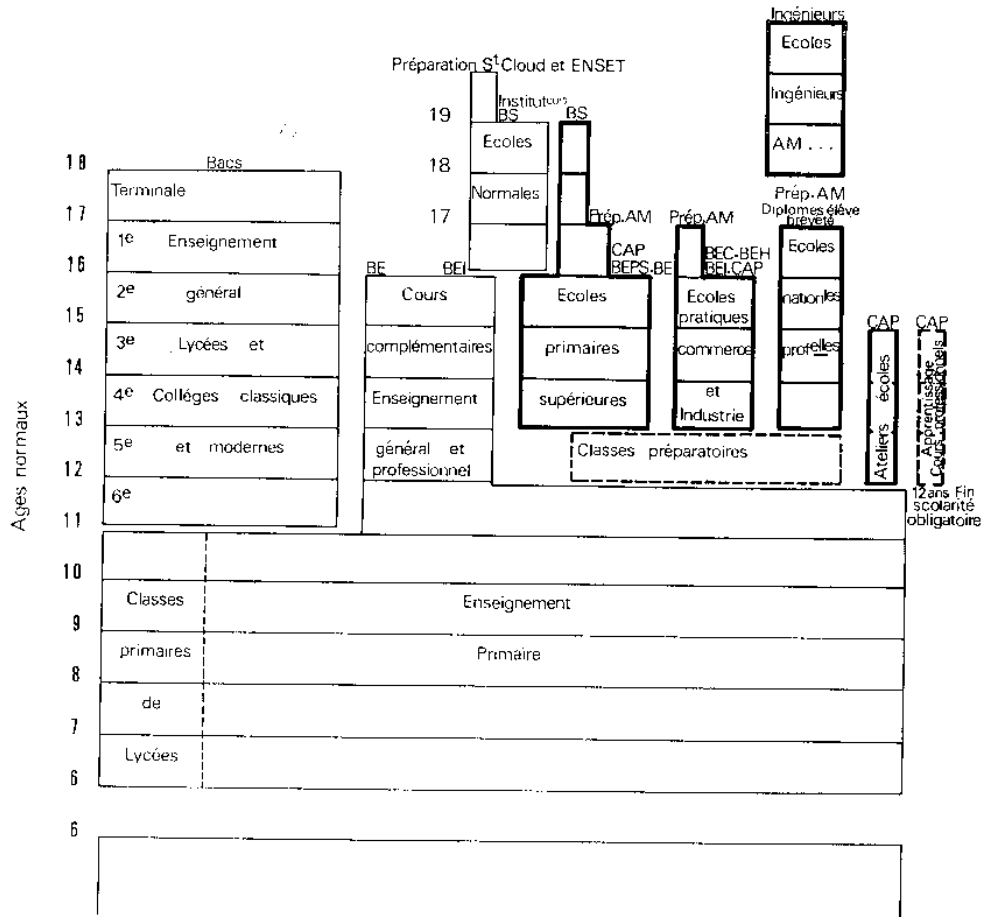
(3) En 1962, le BEC devint BT et le BT devint B.T.S.

N.B. : la réforme de 1959 a conduit à la 1^{re} partie des Baccalauréats A, B, M, M', T, T' qui ont été remplacés par les sections classiques et modernes. Les sections techniques et professionnelles ont été renommées T et T' lors de la réforme de sept. 1962.

Évolution de l'enseignement professionnel quelques repères historiques



STRUCTURE DES ANNÉES 1930



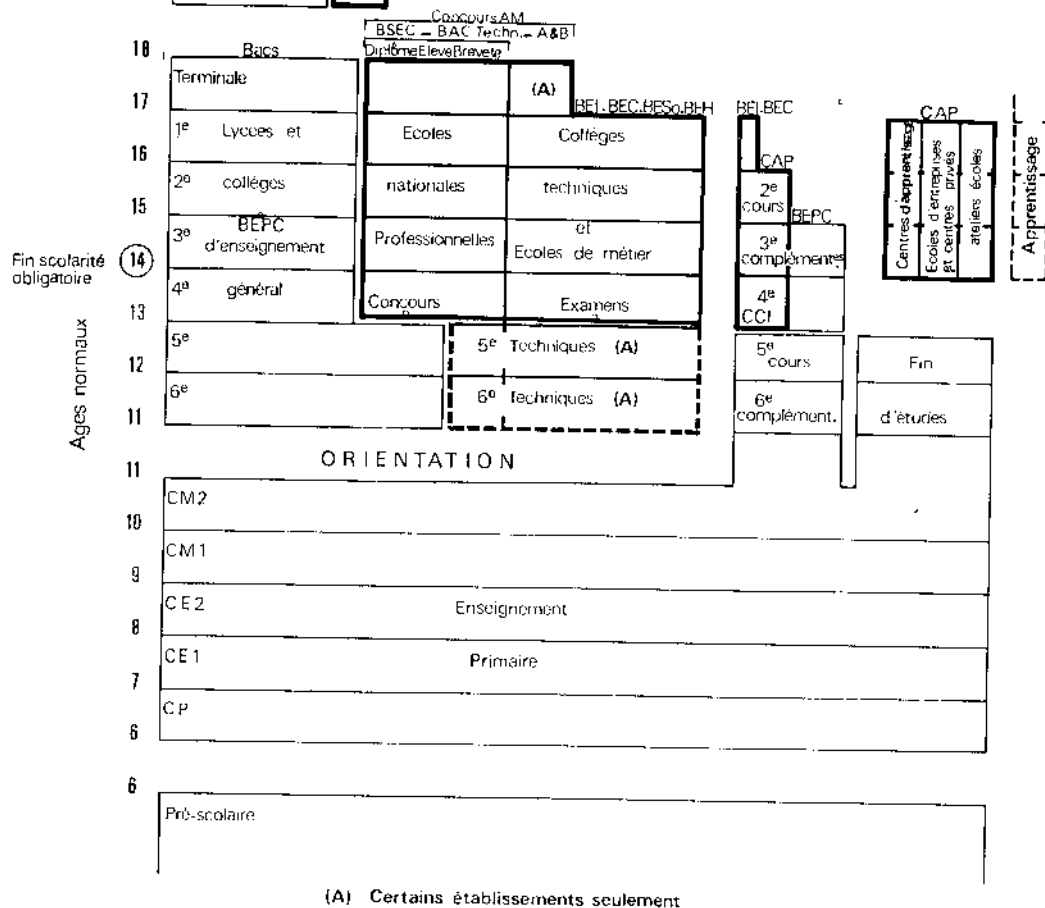
Figurent au schéma ci dessus les BEI, BEC, BEH; précisons que ces diplômes ont été institués par décret du 16 mai 1931 - jusqu'à cette date, dans les écoles pratiques, étaient délivrés les certificats d'études pratiques industrielles ou commerciales

SCHEMA 1

STRUCTURE DES ANNÉES 1950

- L'Enseignement technique comprend essentiellement :
- Des grandes écoles (Arts et manufactures ; Conservatoire A.M., etc.) ;
 - Des écoles nationales d'ingénieurs (A. et M., etc.) ;
 - Des écoles professionnelles ;
 - Des collèges techniques ;
 - Des sections techniques de lycées ou collèges ;
 - Des sections professionnelles de cours complémentaires ;
 - Des écoles de métiers ;
 - Des centres d'apprentissage.

En outre pour la formation du personnel, deux écoles sont rattachées à l'Enseignement technique : l'Ecole normale supérieure de l'E.T. ; les écoles normales nationales d'apprentissage.

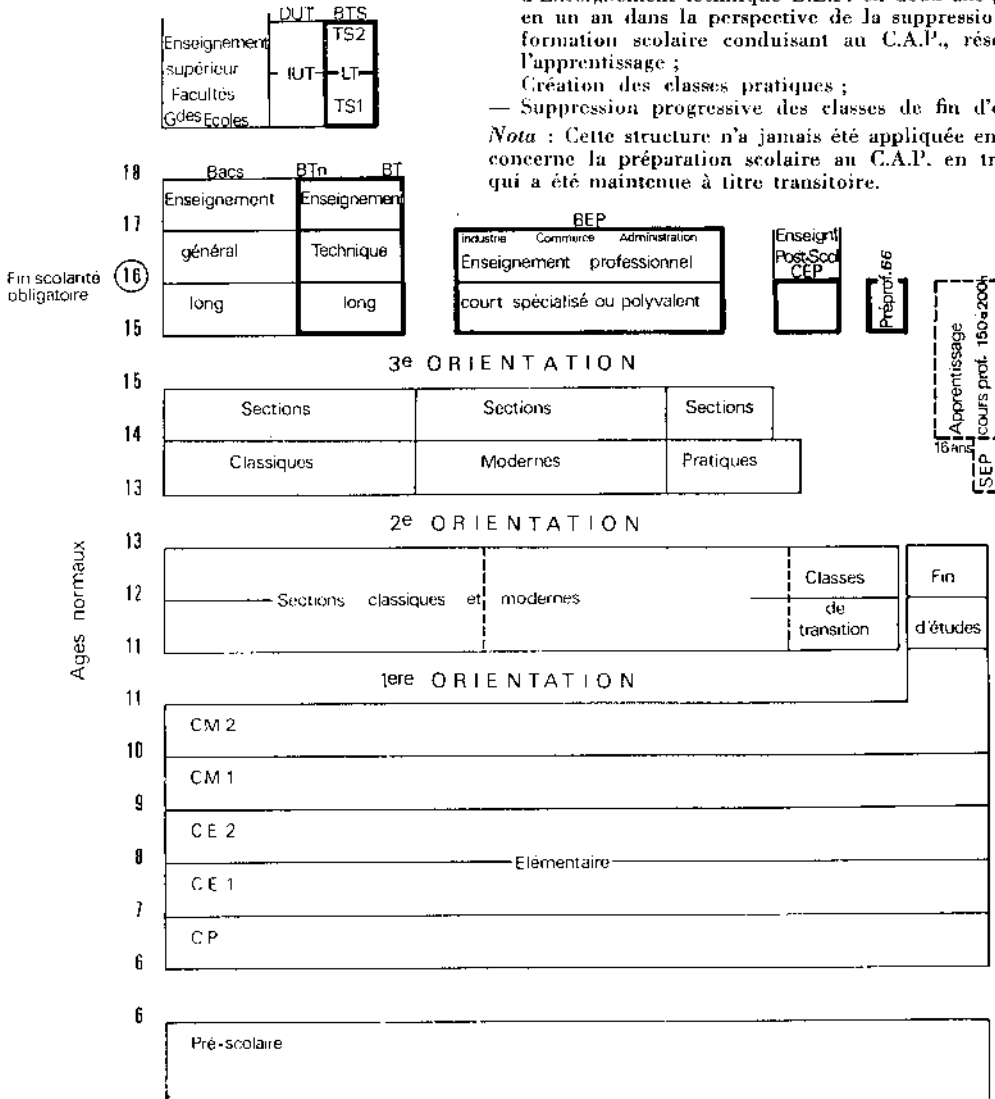


SCHEMA 2

STRUCTURE DES ANNÉES 1960

V^e PLAN 1966-1970. (Réforme 1959 amendée en 1963 et 1965.)

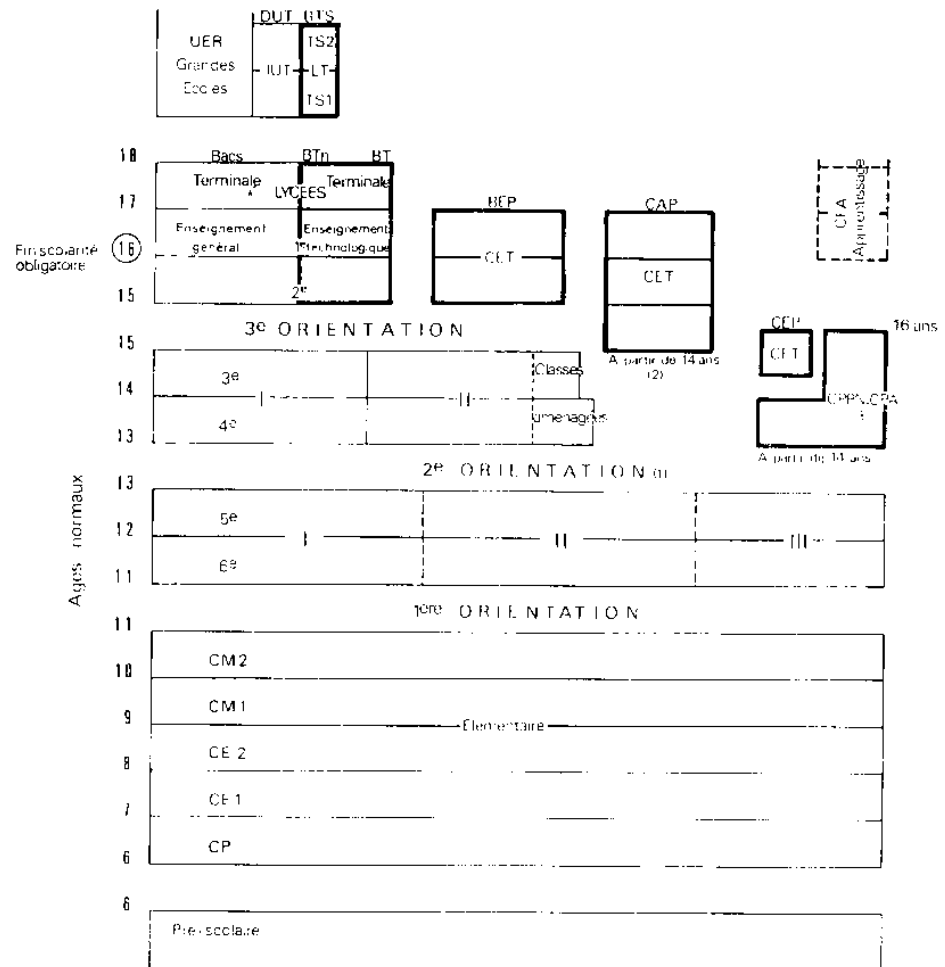
- Création du second cycle technique long : lycées techniques : BTn et BT en trois ans ;
 - Création du second cycle technique court : Collèges d'Enseignement technique B.E.P. en deux ans ; C.E.P. en un an dans la perspective de la suppression de la formation scolaire conduisant au C.A.P., réservée à l'apprentissage ;
 - Création des classes pratiques ;
 - Suppression progressive des classes de fin d'études ;
- Nota* : Cette structure n'a jamais été appliquée en ce qui concerne la préparation scolaire au C.A.P. en trois ans qui a été maintenue à titre transitoire.



SCHEMA 3

STRUCTURE HORIZON 1975

V^e PLAN 1971-1972. (Réforme, loi du 16 juillet 1971.)

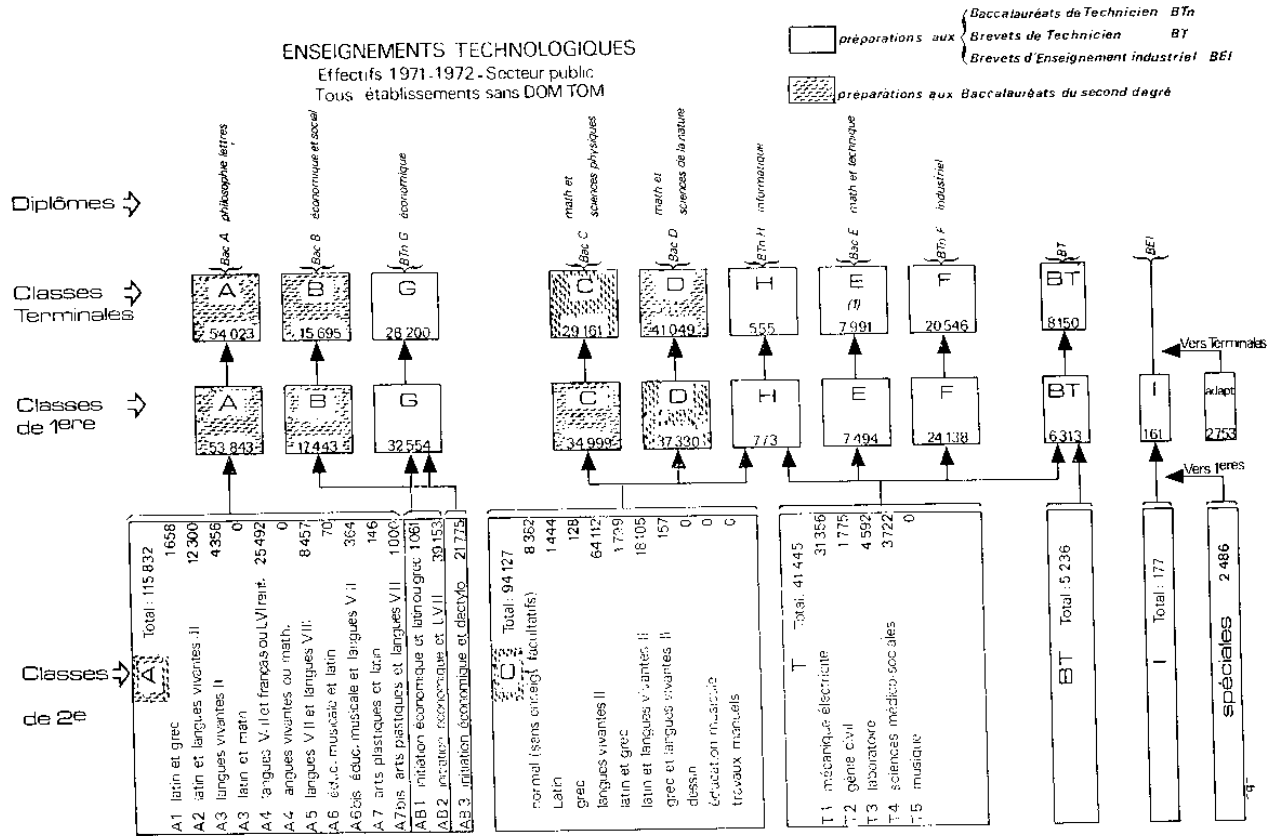


- (1) Renforcement du palier d'orientation au sortir des classes de cinquième ;
 (2) Maintien de la filière scolaire C.A.P. ;
 (3) Suppression des classes pratiques sans finalité professionnelle et remplacement de ces classes par :
- Des classes préprofessionnelles de niveau (C.P.P.N.) destinées à la consolidation des connaissances et à faciliter le choix d'un métier ;
 - Des classes préparatoires au C.E.P. ;
 - Des classes préparatoires à l'apprentissage (C.P.A.) conduisant ultérieurement au C.A.P. par la voie de l'apprentissage (sous contrat).

SCHEMA 4

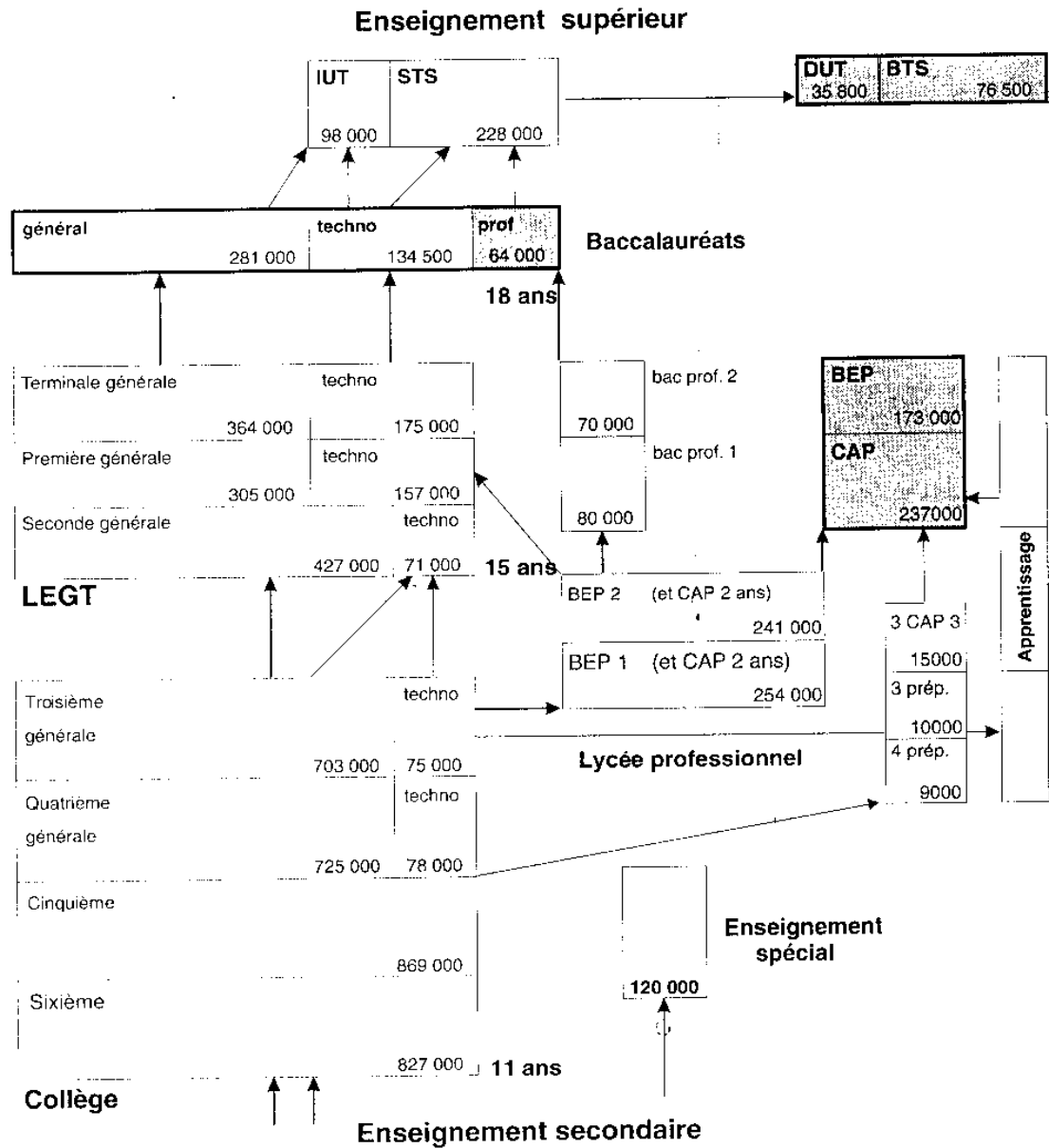
DIFFÉRENTES FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT LONG

Conduisant aux diplômes de B.Tn., B.T., B.E.I. et au baccalauréat du second degré.



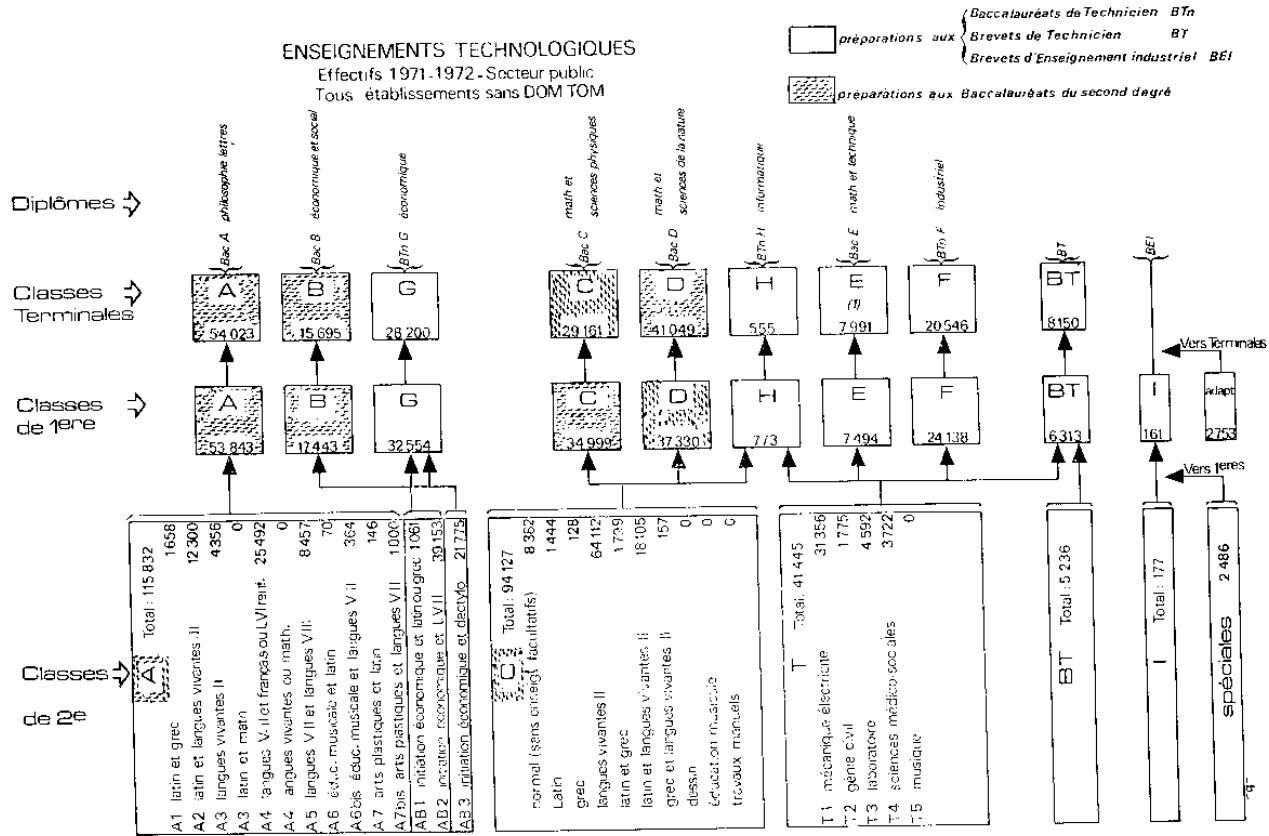
(1) Les élèves des classes E'Brien qui préparent le bac E (bac du second degré) relèvent de l'Enseignement Technologique -

Organisation des enseignements technique et professionnel effectifs scolaires et diplômes 1994-1995



DIFFÉRENTES FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT LONG

Conduisant aux diplômes de B.Tn., B.T., B.E.I. et au baccalauréat du second degré.



(1) Les élèves des classes E'rien que préparant le bac E (bac du second degré) relèvent de l'Enseignement Technologique -

ANNEXE 2 : Les professeurs de l'enseignement technique.

A la fin des années 80, la Direction de l'Evaluation et de la Prospective (DEP) du Ministère a constitué un panel de près de 1934 professeurs enseignant dans des lycées techniques et professionnels, à la demande de R. Chapuis, Secrétaire d'Etat à l'Enseignement Technique.

Dans son ouvrage "La crise de l'organisation scolaire" (Hachette), J.-P. Obin a exploité les données de cette enquête selon des méthodes d'analyse multidimensionnelle.

Il est amené à distinguer quatre catégories d'enseignants enquêtés : les professeurs d'enseignement général de lycée technique (PEG-LT), ceux de lycée professionnel (PEG-LP), les professeurs d'enseignement technique de lycée technique (PET-LT) et ceux de lycée professionnel (PET-LP).

Le tableau suivant indique pour chacune de ces quatre catégories le niveau de formation et l'origine sociale :

Niveau de formation

Les diplômes possédés (en % d'une catégorie) :

	PEG.LP		PEG.LT		PET.LP		PET.LT	
	H	F	H	F	H	F	H	F
Niveaux IV et V	5,8	9	1,7	0	68	28	15	7
Niveau III	19	19	1,4	1,7	17	57	26	24
Niveaux I et II	57	56	81,6	80,2	4	6	37	53
Divers dont réponses concours	18,2	16	15,3	18,1	11	9	22	16

Origine sociale

Profession du père des enseignants (en % d'une catégorie) :

	PEG.LP	PEG.LT	PET.LP	PET.LT
Agriculteur ou artisan	21	19,5	26,5	18
Cadre ou profession libérale	33	49,5	21	36,5
Employé ou ouvrier	43	27,5	44	38,5

PEG : professeur d'enseignement général ; PET : professeur d'enseignement technique ; LP : lycée professionnel ; LT : lycée technique ; H : homme ; F : femme.

Au moyen d'une classification ascendante hiérarchique, J.-P. Obin fait apparaître quatre groupes d'enseignants à profil bien différents quant aux réponses faites aux nombreuses questions posées (questions signalétiques : statut, spécialité, diplômes, exercice antérieur d'une profession, ancienneté ; et questions relatives aux pratiques professionnelles : temps passé en relation avec les entreprises, temps consacré à sa formation continue, temps réservé à la concertation pédagogique, travail en équipe, ...) :

- les professionnels -> ceux qui mettent surtout l'accent sur la formation à un métier et sur l'insertion professionnelle et qui souvent ont eu antérieurement un métier dans l'entreprise ;
- les pédagogues -> ceux pour qui au contraire la spécialité est l'enseignement lui-

même;

- les savants -> ceux pour qui l'objectif premier à poursuivre est l'acquisition par les élèves d'un savoir disciplinaire ;

- un "front du refus" -> refus de la vocation professionnelle de l'E.T, refus de sa mission socioéconomique, du caractère professionnel du métier d'enseignant, ...

Le tableau suivant montre comment se répartissent les professeurs interrogés dans ces quatre catégories et laisse apparaître de profondes différences entre les PEG et les PET (il est à parier que les divergences de points de vue seraient encore plus grandes avec les PEG enseignant dans des lycées ne comportant pas de sections technologiques).

	<i>PEG. LP</i>	<i>PEG. LT</i>	<i>PET. LP</i>	<i>PET. LT</i>	<i>Totaux</i>
Groupe I <i>Les professionnels</i>	53 19%	63 12%	346 51%	234 50%	696 36%
Groupe II <i>Les pédagogues</i>	109 39%	115 23%	157 23%	89 19%	470 25%
Groupe III <i>Les savants</i>	83 29%	238 40%	143 21%	117 25%	581 30%
Groupe IV <i>Le refus</i>	37 13%	83 17%	36 5%	31 6%	187 9%
Totaux	282 100%	489 100%	682 100%	471 100%	1934 100%

Chaque catégorie d'enseignants est caractérisée par l'existence d'une dominante identitaire particulière.

Remarque : tout comme il y a de « nouveaux lycéens », il y a de plus en plus de « *nouveaux enseignants* » et les nombreux départs à la retraite dans les toutes prochaines années vont renforcer le phénomène. Il semble que les origines sociales et les expériences de vie des nouveaux enseignants soient plus diverses que celles de leurs prédécesseurs, ce qui peut faciliter entre professeurs et élèves une meilleure compréhension mutuelle et donc la réduction de l'écart qui existe bien souvent entre eux en termes de codes d'expression et de comportement . Des études montrent que parmi les enseignants recrutés, de plus en plus nombreux sont ceux d'origine immigrée (ils trouvent dans les concours de recrutement de la fonction publique un moyen d'éviter la discrimination à l'embauche qui peut exister dans le secteur privé). Dans leur enquête (Bayard, 2004), P. Rayou et A. Van Zanten montrent que les nouveaux enseignants donnent de l'importance à leur développement personnel et professionnel, donc à leur formation continue, également au travail en équipe. Ils croient moins en l'efficacité des syndicats qu'en celle des collaborations entre collègues, même si, comme les anciens, ils restent très attachés à leur indépendance. Contrairement aux anciens, ils sont prêts à remettre en cause toute forme d'autorité dès lors qu'elle leur semble arbitraire mais ils sont davantage disposés à tenir compte de l'hétérogénéité des classes.

ANNEXE 3 : Les lycéens des établissements d'enseignement technique. (extrait de notre article paru dans "Tertiaire")

Les élèves de la voie tertiaire appartiennent à la nouvelle population lycéenne telle que l'a définie le Professeur François Dubet, dans l'ouvrage qu'il a consacré en 1991 aux lycéens. Les enseignants et les chercheurs qui ont participé aux Cahiers pédagogiques de mai-juin 1993 et ceux qui ont réalisé avec Georges Felouzis en 1992-1993 une enquête auprès d'un large échantillon de lycéens (citée par Le Monde de l'éducation d'avril 1994, page 38), considèrent que les élèves des voies technologiques appartiennent aux « nouveaux lycéens » de notre système éducatif.

1) Ils sont nouveaux d'abord parce que les fonctions du système éducatif - fonction de production d'acteurs sociaux, fonction de sélection par classement des compétences et par distribution des qualifications, et fonction d'intégration au sein de l'organisation sociale - se réalisent aujourd'hui dans un vaste mouvement de massification qui provoque l'entrée de nouveaux élèves d'autant plus forte qu'elle est favorisée par la multiplication des sections et des diplômes ainsi que par une nette professionnalisation de l'enseignement.

2) Il y a de nouveaux lycéens aussi parce que :

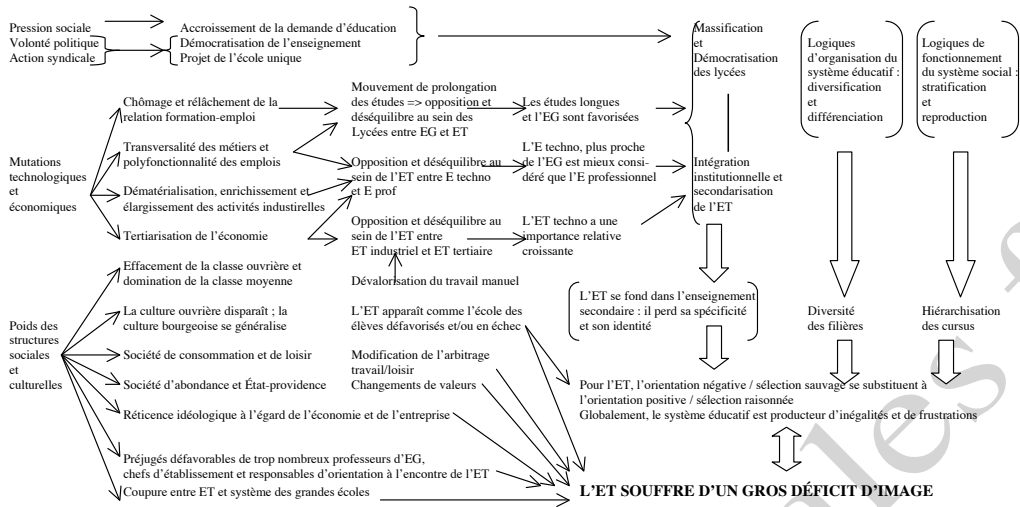
- le recrutement dans le second cycle long des lycées s'élargit à de nouvelles couches sociales ;
- les évolutions macrosociale et macroéconomique aidant, la pression de la demande sociale pour un prolongement des études se fait sentir de plus en plus nettement ;
- les milieux de vie et de culture de ces jeunes sont différents : il y a pour beaucoup d'entre eux éclatement de la famille et remise en cause des normes sociales et des valeurs morales. L'école est pour eux le lieu privilégié d'éducation civique et d'apprentissage de la vie en société et de la responsabilité.

3) Il s'agit de nouveaux lycéens aussi parce que leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être sont différents. Ils ont des connaissances variées, sont facilement intéressés par les nouveaux modes de communication ainsi que par l'outil informatique, et font souvent preuve d'une plus grande maturité (et pas seulement parce qu'ils peuvent être plus âgés). Les nouveaux lycéens sont réputés être des esprits « concrets » plus qu'« abstraits » : on parle de leur faiblesse scolaire parce qu'ils montrent peu d'intérêt pour les enseignements théoriques et la culture générale et aussi et surtout parce qu'ils ont une pratique très approximative de la langue, révélant souvent de graves difficultés d'expression, spécialement écrite.

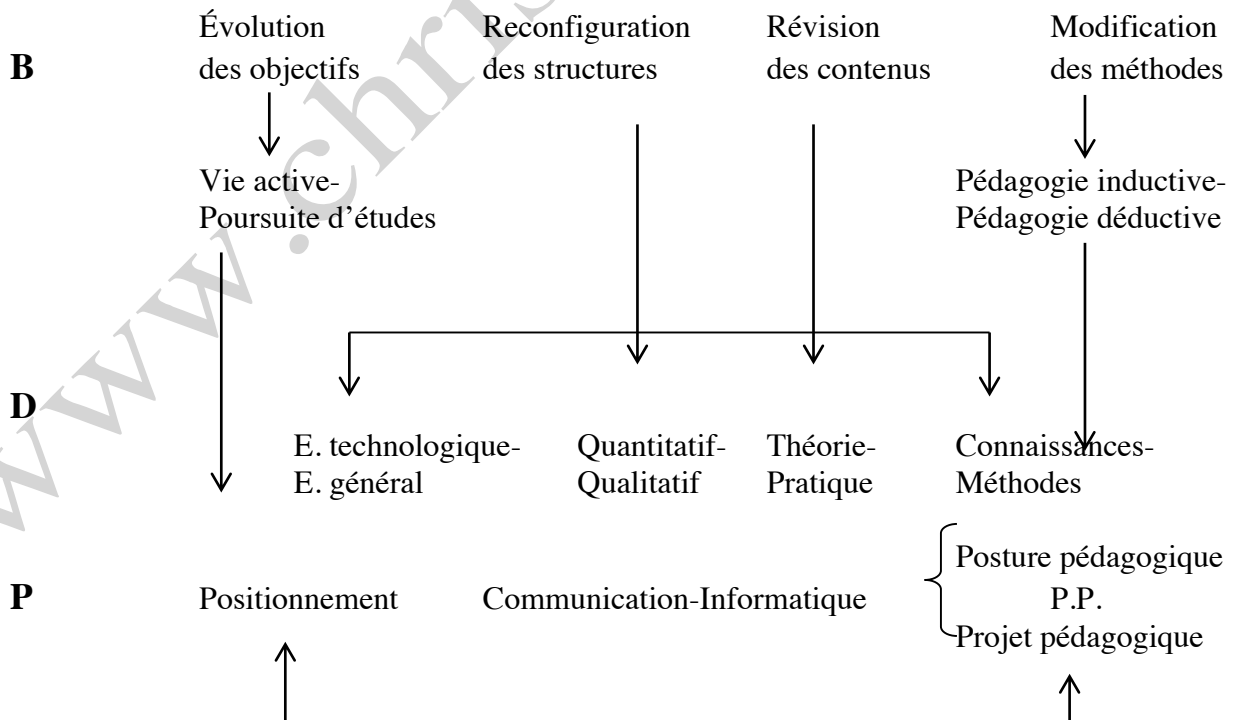
4) Les rapports à l'école, au savoir et au travail des nouveaux lycéens ne sont pas les mêmes que ceux des lycéens traditionnels : beaucoup sont tentés de ne pas surinvestir dans le lycée, d'autant plus qu'ils se sentent souvent, plusieurs d'entre eux, peu concernés par le fonctionnement de leur lycée puisqu'ils ne l'ont pas forcément choisi, et que l'essentiel de leur vie est commandé en fait par des facteurs extérieurs : problèmes familiaux, trajets, petits boulots, ... Plus même : ces élèves s'efforcent de ne pas se laisser définir par l'école et cherchent à prendre un maximum de distance par rapport à l'institution et aux normes scolaires. Mais ils ne peuvent éviter totalement le poids écrasant de la norme d'excellence (qu'ils intériorisent en fait fortement) et du système jusqu'ici plutôt hiérarchisé des filières.

5) Les nouveaux lycéens sont différents aussi dans leurs comportements. Ils expriment tous une forte demande affective. Ils sont infiniment plus dépendants des enseignants. Alors que les lycéens « traditionnels » écoutent la leçon, les nouveaux lycéens écoutent le professeur ; d'ailleurs, ils parlent plus facilement de leurs professeurs que des matières. Alors que les notes ne sanctionnent que le travail effectué pour les premiers, elles émettent carrément un jugement de valeur sur la personne des élèves pour les seconds : d'où leur susceptibilité mais aussi le fait qu'ils soient en général très attachants. Ce qui compte le plus pour les « nouveaux lycéens » c'est la qualité de la relation avec les enseignants : le bon professeur est celui qui sait motiver ses élèves, leur donner confiance et qui les respecte.

ANNEXE 4 : Les facteurs du déficit d'image dont souffre l'enseignement technique.



ANNEXE 5 : Buts, dosages et problèmes de la rénovation de la voie technologique tertiaire.



ANNEXE 6 : À titre d'exemple, extrait de documents lus sur le site Internet du Rectorat de Montpellier :

« De nombreuses actions ont été conduites et seront pérennisées pour favoriser le lien Ecole - Entreprise en ce qui concerne l'adaptation de la carte scolaire et l'implantation des formations nouvelles. Ce débat intervient essentiellement dans le cadre de la réunion annuelle entre les services académiques, le MEDEF et les branches professionnelles, prolongée tout au long de l'année, par des travaux de groupe pour chacun des secteurs professionnels, au cours de laquelle sont rapprochés les projets d'ouverture de formations et les besoins des entreprises en matière d'emploi et de qualification.

Il est à noter que les branches professionnelles sont associées à la labellisation " Lycée des Métiers " et participent au comité académique de pilotage.

L'information des enseignants et des élèves dans le cadre, de la semaine Ecole - Entreprise, pendant laquelle une centaine de professionnels rencontrent une centaine de classes, de l'organisation de tables rondes, de salons sur la connaissance des métiers et plus précisément cette année lors de la semaine de valorisation de l'enseignement professionnel.

Le renouvellement de manifestations ciblées avec des branches professionnelles : tournée des CIO avec la branche transport, journée portes ouvertes avec l'UMIH....

La signature de conventions de partenariat avec l'ensemble de nos partenaires ainsi que la déclinaison régionale des conventions nationales sera poursuivie.

Deux types de partenariat sont recherchés : d'une part sur le développement de l'offre de formation et les échanges de données concernant aussi bien les publics que les besoins des entreprises et les conditions de l'alternance, d'autre part, sur l'aide à l'insertion des élèves en grande difficulté ainsi que sur la mise en place du tutorat.

Le transfert de technologie

L'académie de Montpellier, dans le cadre de sa mission "Transfert de technologie" :

- initie des démarches de partenariat du système éducatif avec le monde des entreprises dans les domaines du transfert technologique;
- anime et coordonne des espaces technologiques dans les lycées technologiques et professionnels;
- développe des coopérations et des conventions d'échanges de compétences et d'informations.

Les partenariats :

- favorisent la connaissance de l'entreprise et l'insertion professionnelle des élèves et étudiants par la réalisation de projets industriels ou de services;
- offrent aux enseignants l'opportunité d'actualisation et de maîtrise des avancées technologiques;
- permettent aux enseignants et aux élèves de bénéficier d'équipements de haute technologie;

Les espaces technologiques

- les cellules locales d'animation technologique (C.L.A.T.)

pour favoriser l'accompagnement technologique des entreprises.

- les plates-formes technologiques (P.F.T.) qui mettent en œuvre des ressources des établissements de formation technologiques et professionnels pour aider au développement des entreprises. (TPE, PME, PMI)

Les conventions sont signées avec :

- des entreprises représentatives : EDF en 2003,
- des partenaires institutionnels : Chambres Consulaires, Pôles, Centres de ressources, technologiques, Réseaux de diffusion technologique, Autres dispositifs du système éducatif...
- des associations qui oeuvrent pour le développement de la formation professionnelle , l'insertion... : AFDET : (Association Française pour le Développement de l'Enseignement

ANNEXE 7 : L'image de l'apprentissage en France.

Dossier de presse publié en 2004 par le Ministère des PME, du Commerce et de l'Artisanat.

Principaux résultats de l'étude qualitative réalisée par TNS Sofres en septembre 2003 à la demande du Minéfi (Ministère de l'économie et des finances).

Note méthodologique : cette étude a été menée au travers de réunions de groupes et d'entretiens auprès de jeunes potentiellement concernés par cette filière (élèves de troisième et de terminales, jeunes bacheliers), de parents et d'apprentis.

I - Des atouts reconnus à l'apprentissage qui ne suffisent pas à contrebalancer une image sociale largement dévalorisée

Aux yeux des élèves de la filière d'enseignement général et de leurs parents, l'apprentissage pâtit d'une **image négative** fondée principalement sur les éléments suivants :

- **une comparaison avec l'enseignement général au détriment de l'apprentissage** : cursus courts versus cursus longs ; la voie de l'échec scolaire versus celle de la réussite ;
- en termes de débouchés, la perception d'un **choix limité à des métiers manuels**, pénibles, peu rémunérés et socialement dépréciés ;
- **une formation à un seul métier jugée inadaptée** à un monde professionnel où l'adaptabilité et la polyvalence sont perçues comme indispensables, avec pour corollaire la crainte de perspectives de carrière limitées et peu valorisantes ;
- une spécialisation jugée d'autant plus " enfermante " qu'elle **exclut la possibilité de retour vers l'enseignement général** et que le **caractère diplômant de l'apprentissage est méconnu** ou limité aux BEP, CAP, CEP, Bac Pro et plus rarement au BTS ;
- une voie qui ne paraît devoir être empruntée que par des jeunes ayant **une motivation voire une vocation préalable** pour un métier précis.

Des **évoqueries positives** existent mais elles ne parviennent pas à renverser l'image dégradée de l'apprentissage. Il s'agit notamment de :

- **l'aspect pratique, concret de ce cursus qui le rend équilibré et actif** en comparaison avec l'école peut paraître ennuyeuse, trop théorique et pas toujours très adaptée aux exigences de la vie active ;
- un cursus permettant de **faire de sa passion personnelle son métier** ;
- **le moyen d'entrer plus rapidement dans la vie professionnelle et de gagner sa vie**, le contre-pied de ce point positif étant néanmoins la crainte d'entrer trop rapidement dans le monde difficile des adultes (Les jeunes appréhendent l'univers de l'entreprise perçu comme angoissant et plus généralement les responsabilités qu'ils auront à assumer en tant qu'adultes).

II - Des motivations individuelles potentielles à l'égard de l'apprentissage qui ne compensent pas les freins liés à son image collective

1 - L'apprentissage : une filière probante pour les apprentis

Les apprentis rencontrés dans le cadre de cette étude étaient tous déterminés quant au désir de ne plus poursuivre un cursus scolaire " traditionnel " qui ne leur correspondait pas et d'intégrer plus rapidement le monde professionnel : l'apprentissage répondait mieux que toute autre filière à ces deux motivations.

Pour eux, l'apprentissage :

- est **une alternative positive qui correspond à une rupture avec le système scolaire** avec

lequel ils se trouvaient en peine et qui s'est présentée comme une perspective enthousiasmante leur redonnant confiance ;

- est **un choix qui a germé sur des goûts personnels bien définis** voire une vocation et l'envie d'exercer rapidement un métier.

En termes de vécu, le bilan qu'ils dressent de cette formation est satisfaisant :

- l'apprentissage a constitué pour eux **une expérience convaincante et décisive en entreprise** qui a réussi à dédramatiser le monde professionnel tout en leur apportant une valorisation que l'école ne leur avait pas fournie ;
- il a permis à certains d'entre eux **une réorientation professionnelle** après d'autres cursus non concluants ;
- il leur a apporté à la fois **assurance et maturité** les rendant ainsi plus responsables de leur avenir.

Les principales lacunes relevées par les apprentis portent sur **l'information en amont de leur entrée dans l'apprentissage** concernant l'information en amont de leur entrée dans l'apprentissage. La plupart des renseignements nécessaires ont été recherchés de manière autonome par les futurs apprentis, ce qui a été vécu de manière angoissante. De plus l'accès à une information à la source, c'est à dire auprès des CFA n'a pas sa place en général dans le système scolaire alors que son impact apparaît primordial pour les jeunes et leur famille.

2 - Du côté des élèves, des motivations reprenant les traits d'image positifs de l'apprentissage qui ne suffisent pas à contrebalancer des freins pesants

Les **principales motivations** sont liées à **une formation à la fois axée sur un métier, permettant de gagner du temps et de trouver un emploi, et sur l'intérêt personnel**. Pour les élèves de troisième il s'agit aussi d'une formation qui, marquant une rupture avec l'enseignement général, permet l'autonomie et une certaine affirmation de soi. S'agissant des élèves plus âgés (terminales et bacheliers), l'autonomie financière est mise en avant.

Toutefois, la projection dans l'univers de l'apprenti reste très difficile, la figure de l'apprenti telle que se la représentent les élèves étant marquée par une origine sociale modeste, en échec dans le système scolaire classique, perçu comme sous-payé et poussé par dépit vers l'apprentissage. Cette vision empêche logiquement toute identification et toute projection. **Une alternative plus positive à cette image de l'apprenti existe parfois** : demeurant issu d'un milieu modeste il s'agit cette fois-ci de celui qui " s'en sort " par son travail acharné, sa maturité et son attrait pour un métier. Malgré ces éléments, cette image ne parvient pas non plus à susciter l'identification dans la mesure où il existe pour les élèves un décalage trop grand par rapport au degré de maturité attribué à l'apprenti, qui représente le monde angoissant des adultes.

D'autres freins s'ajoutent à ceux liés à l'image de l'apprenti , il s'agit :

- de **la préparation à un métier unique** qui exclut aussi la possibilité d'un retour en arrière ;
- d'un choix de niveau professionnel, **l'apprentissage étant associé à des études jugées trop courtes** pour préparer de façon satisfaisante au monde de l'entreprise ;
- de **la crainte de ne pas obtenir un " bon " diplôme** par le biais de l'apprentissage, qui compromettrait l'obtention d'un métier reconnu, valorisé, bien rémunéré et offrant des perspectives de carrière satisfaisante.

Enfin, il est important de noter que **les stéréotypes négatifs dont souffre l'apprentissage se trouve renforcés par un degré de connaissance très faible et très réducteur de ses modalités** :

- si le principe de l'alternance est connu, la répartition et l'organisation du temps passé en

entreprise et de cours théoriques ne l'est pas, de même que les CFA, le statut de l'apprenti et le contrat d'apprentissage ;

- les métiers associés à l'apprentissage sont circonscrits à des métiers manuels ou bien au secrétariat et à l'esthétique ;
- les diplômes de l'apprentissage évoqués par les jeunes sont essentiellement les BEP, CAP, CEP, parfois le Bac Pro, très rarement le BTS

III. - Des propositions d'alternatives au terme " apprenti " diversement reçues par les cibles interrogées

1 - Les dénominations rejetées ou peu attractives pour toutes les cibles

Deux dénominations sont **rejetées** par toutes les cibles, car elles induisent l'idée d'une déconsidération de l'apprenti et sont de ce fait jugées péjoratives :

- " **junior** " : avec l'idée de soumission à l'adulte et d'absence de qualification ;
- " **professionnel débutant** " : non seulement cette dénomination est dévalorisante (" le débutant c'est celui qui ne sait rien ") mais de plus elle ne se situe pas dans le cadre de l'apprentissage mais plutôt après (" on n'est plus dans les études, mais à son premier emploi ").

Deux dénominations sont jugées **peu attractives** par toutes les cibles :

- " **étudiant professionnel / professionnel étudiant** " : deux termes trop en contradiction dont l'association paraît du coup inappropriée ; et/ou un décalage trop grand par rapport aux représentations actuelles de l'apprentissage : on ne s'y retrouve pas.
- " **étudiant en apprentissage** " : deux termes contradictoires, le terme étudiant renvoyant à des études longues.

2 - Les dénominations retenues mais créant des clivages importants entre les cibles

Le terme " étudiant " qui polarise l'adhésion des uns comme le rejet des autres :

- **il est très rassurant pour les élèves**, car il renforce pour eux le côté diplômant de l'apprentissage (qui lui fait défaut aujourd'hui en termes d'image), et amenuise le clivage existant entre la filière apprentissage et le circuit " général " ; il est toujours préféré à l'alternative " élève " auprès de ces cibles qui connote, elle, trop le côté scolaire (au sens scolarité rébarbative, passive, induisant la soumission de l'élève au professeur, et plus largement de l'adolescent à l'adulte) ;
- au contraire, **c'est un terme totalement rejeté par les apprentis** car ils n'y retrouvent ni leur spécificité, ni leur statut ;
- **les parents lui préfèrent le terme " élève "** qui coïncide davantage pour eux aux âges concernés par l'apprentissage et en ce sens les rassure.

Les élèves au sens large plébiscitent les associations incluant le terme " étudiant " et décrivant la spécificité de l'apprentissage, à savoir l'insertion dans le monde professionnel :

- " **étudiant de l'alternance** " : une dénomination mise en avant par les bacheliers et les terminales (mais qui semble trop floue aux troisièmes) car elle précise la spécificité du fonctionnement du cursus en apprentissage ; en outre l'alternance est une filière pré-professionnelle reconnue et valorisée en ce sens par les élèves qui l'estiment plus à même que toutes les autres voies de formation professionnelle de favoriser l'insertion dans le monde de l'entreprise (le terme étant aussi en soi plus valorisé que l'apprentissage, par les diplômés plus haut placés auquel il semble conduire (niveau BTS)) ;
- " **étudiant en métier** " ou " **étudiant en entreprise** " : apprécié en raison de son aspect professionnel ;

Parents et apprentis préfèrent en revanche les deux dénominations " élève en apprentissage " et " élève apprenti ", mais pour des raisons différentes :

- les parents valorisent le terme " élève " qui les rassure car d'une part il connote la scolarisation, l'encadrement (dans un contexte où l'intégration de leurs enfants - qu'ils jugent encore jeunes et non matures - au monde de l'entreprise peut leur faire peur), et d'autre part, il correspond bien à l'âge qu'ils associent spontanément aux filières en apprentissage ;
- pour les apprentis, l'attachement au terme " apprenti " est fort et ils se trouvent tous dans une posture de résistance face à toute dénomination alternative à ce terme ; de ce fait, leur choix est un choix par défaut (" le moins pire ") et ils ne retiennent que ces deux dénominations qui font explicitement référence à l'apprentissage

ANNEXE 8 : Sujets d'inquiétude sur la nouvelle série « STG »

La nouvelle série STG, qui fait suite à la série STT à partir de la rentrée 2005, soulève plusieurs sujets d'inquiétude, les uns de nature très générale, de l'ordre de la politique éducative, les autres concernant des aspects particuliers et sont davantage de l'ordre de la didactique des disciplines d'économie et gestion.

I- Sur un plan général, on ne peut d'emblée que s'inquiéter des conséquences que risque d'avoir le nouvel intitulé de la série, « sciences et technologies de la gestion », STG : il est loin de marquer une rupture avec le passé puisqu'il rappelle à la fois la voie STT et la filière G. Le moins que l'on puisse dire est qu'avec cette dénomination, la série STG va très difficilement faire oublier l'image de celles qui l'ont précédée. Et pourtant, le principal « objectif politique » défini par le GEPS chargé d'élaborer la réforme est « le principe de l'égalité de dignité des voies de formation », avec pour premier sous-objectif : faire de la filière STG « une voie d'excellence tout en restant un recours ». Dans le document officiel, « Principes de la réforme », il est bien repéré que « cet objectif peut paraître démesurément ambitieux, sachant que l'image des bacs technologiques est souvent moins bonne que celle des bacs généraux. On entretient ainsi un cercle vicieux : la mauvaise image fait le mauvais recrutement ou la mauvaise orientation qui justifient, à leur tour, la mauvaise image, etc. C'est l'image qui, dans une large mesure, fait la réalité ». Mais les décisions prises ne sont pas à la hauteur de la pertinence de l'analyse : à l'effet négatif de la dénomination s'ajoutent en effet deux décisions stratégiques qui peuvent être contre-productives.

- La *première décision* est d'avoir voulu conserver pour la nouvelle filière la caractéristique de « technologique ». La série STT, encore plus que la série G, a souffert de son difficile positionnement entre bac général et bac professionnel. Il en sera de même pour la série STG. Les incantations des discours officiels, associatifs et syndicaux, qui mettent en particulier et à juste titre l'accent sur le bénéfique enrichissement des contenus d'enseignement, ne pourront pas grand chose contre les mentalités du public et les préjugés de ceux qui participent d'une manière ou d'une autre à l'orientation, à commencer par ceux des enseignants. Au demeurant, personne n'a donné d'argument convaincant pour justifier ce choix stratégique, et même plus simplement pour expliciter la spécificité de ce qu'est un enseignement « technologique » tertiaire.

Remarquons d'ailleurs que cet accent mis sur l'enrichissement des contenus n'est pas en réalité une innovation et ne peut donc pas être réellement la marque de la réforme STG. En effet, cet objectif était déjà au cœur de la réforme STT : dans un article du périodique du SNES, « US Magazine » (n° 520 d'avril 2000), Yves Baunay, qui s'occupait dans ce syndicat plus spécialement de l'enseignement technologique, écrivait à propos de la réforme STT que « les nouveaux bacheliers technologiques, plus généralistes et plus conceptuels, s'orienteraient davantage vers les classes préparatoires et les formations universitaires ». La réforme STG s'inscrit donc tout à fait dans la continuité de la réforme STT, sans plus.

- La *seconde décision* est le maintien de la structure de la série STT, avec deux spécialités en classe de 1^{ère} et quatre spécialités en terminale. Non seulement, il ne sera pas aisé de réaliser l'objectif affiché de rééquilibrage entre ces spécialités parce qu'il est difficile d'aller à l'encontre de la stratégie des acteurs, mais aussi et surtout une telle diversification ne se justifie pas à ce niveau comme il est montré plus haut.

L'universitaire, Président du GEPS, affirme lui-même dans les « principes de la réforme » : « La liaison entre enseignement scolaire et enseignement supérieur doit être souple et permettre le plus possible les changements d'orientations. Il serait en effet particulièrement regrettable que, dès la classe de seconde, les élèves aient à se déterminer de façon définitive sur le choix de leurs études supérieures et, ultérieurement, de leur métier. Certes, l'éventail ne peut rester complètement ouvert jusqu'à la classe de terminale, mais il convient de le laisser ouvert le plus

longtemps possible et le plus largement possible » ; et l'universitaire cite à ce propos le principe de la différenciation retardée. De plus, l'intérêt d'une diversification aussi poussée est démenti par toutes les études, comme celle menée récemment par des chercheurs des Universités de Stanford et de Munich, qui montrent que la sélection précoce fait baisser non seulement le niveau moyen de l'ensemble des élèves mais aussi celui des 5% des élèves les plus performants.

En définitive, par rapport à notre présentation des stratégies possibles de « reformation » des enseignements tertiaires, la réforme de 2004 correspond à la seule dimension didactique du niveau intermédiaire : malgré les changements d'étiquettes, la réforme apporte des « changements dans la continuité » qui sont très en deçà de ce que la réalité rend nécessaire. Autrement dit, la « réforme STG » constitue à n'en point douter une nette avancée dans deux directions, d'ailleurs intimement liées : d'une part, dans la reconnaissance des fondements académiques et scientifiques sur lesquels reposent nos différentes disciplines scolaires, et d'autre part dans la réflexion menée par le GEPS et lors des différents séminaires en matière de didactique et de pédagogie. Mais les décisions prises sur le plan institutionnel entrent comme en dissonance avec l'ambition des concepteurs et avec tout ce travail de fond. Il est très dommage que ces décisions réduisent d'emblée la portée du dispositif tout entier ; souhaitons qu'elles n'en hypothèquent pas malgré tout la réussite.

II- Quand on étudie **les contenus d'enseignement des différentes disciplines** du programme de la série STG, certains d'entre eux soulèvent des inquiétudes spécifiques.

Avant d'évoquer les principales de ces inquiétudes, soulignons que la nouvelle architecture substitue le « management » à « l'économie d'entreprise », ce qui valide le premier principe didactique développé dans notre proposition de « reformation ». Les indications générales données en préambule du programme de cette nouvelle discipline pour la classe de 1^{ère} rejoignent tout à fait ce que nous souhaitons dans cette proposition quand elles précisent que « cet enseignement apporte les concepts fondamentaux des sciences de gestion et les confronte à l'observation et l'analyse des pratiques du management des organisations. (...) L'enseignement de management des organisations combine une approche de type sciences humaines et sociales et la dimension opérationnelle de la gestion des organisations ». Et dans les indications générales précédant le programme de management pour la classe de terminale on lit : « Il pose les bases d'une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur en fournissant aux élèves des connaissances de base sur le management des organisations qui seront approfondies tout au long de la filière "Économie et Gestion" ». Cela précise clairement l'objectif non seulement de cette nouvelle discipline mais de la filière tout entière, ce que l'on ne peut qu'approuver, d'autant plus que ce programme est très bien conçu.

En ce qui concerne les inquiétudes que nous inspire la réforme STG, la première porte sur l'enseignement de l'économie : nous renvoyons aux articles que nous lui avons consacrés dans les numéros 98 et 99 de la revue « Les Cahiers d'économie et gestion ».

La deuxième inquiétude vise le programme de communication qui a fait l'objet d'un colloque évoqué plus haut, organisé en 2003 pour lancer la formation des professeurs au nouveau contenu de cet enseignement. Il faut d'abord féliciter les organisateurs de ce colloque d'avoir su réunir une brochette d'universitaires réputés pour donner aux interventions une haute tenue académique ; cela prouve qu'il est bien admis que nos enseignements doivent nécessairement trouver leur soubassement scientifique dans la recherche et les enseignements universitaires. Mais, à la lecture des actes du colloque, on ne peut s'empêcher de se poser des questions sur le sens de la rénovation entreprise.

La principale de ces questions concerne l'étendue du champ d'intervention, et donc de compétences, des professeurs d'économie et gestion. Le Professeur d'Université coresponsable du colloque considère que dans l'enseignement rénové de communication des organisations « nous allons devoir nous situer par rapport à un usage des sciences de la communication, de la psychologie sociale et de la psychologie des "honnêtes gens" ». Il faut d'abord espérer que

l'étude de la psychologie des "honnêtes gens" ne se résume pas à une psychologie de « bazar »... Les STIC (les sciences et techniques de l'information et de la communication), la psychologie sociale et la sociologie constituent toutes des disciplines scientifiques à part entière, avec leurs propres dimensions pluriparadigmatique et multiréférentielle, et, sur le plan institutionnel, avec leurs propres corps d'enseignants-chercheurs universitaires. Comment un professeur d'économie-gestion normalement constitué, dont on exige tout logiquement par ailleurs des savoirs académiques et des savoir-faire didactiques et pédagogiques en Économie, en Droit et en Management, peut-il faire face à un défi intellectuel pareil ? Se pose donc ici un problème déontologique aux professeurs d'économie et gestion et on ne peut que souscrire à « l'appel à l'intranquillité » lancé par Sylvie Cordesse-Marot dans les « Cahiers Économie et Gestion » de juin-juillet 2005 (Se pose d'ailleurs à bon nombre de professeurs d'économie et gestion un autre problème déontologique quand on attend d'eux qu'ils enseignent à partir de situations concrètes et de méthodes actives alors qu'ils n'ont du phénomène organisationnel que des représentations souvent incomplètes et imparfaites). Au fond, il s'agit d'un élargissement excessif et même par certains côtés dangereux des compétences des professeurs d'économie et gestion, élargissement auquel on assiste depuis plusieurs années, au moment précisément où les sciences et les techniques d'appui deviennent très complexes. Quel avantage la discipline « Économie-gestion » peut-elle donc trouver dans une telle stratégie d'extension de son périmètre ?

À cette évolution, il ne peut en effet y avoir que des conséquences fâcheuses.

D'abord, un risque de décrédibilisation des professeurs d'économie et gestion et donc un risque de cercle vicieux affectant la qualité des enseignements et celle des recrutements des élèves et des enseignants eux-mêmes.

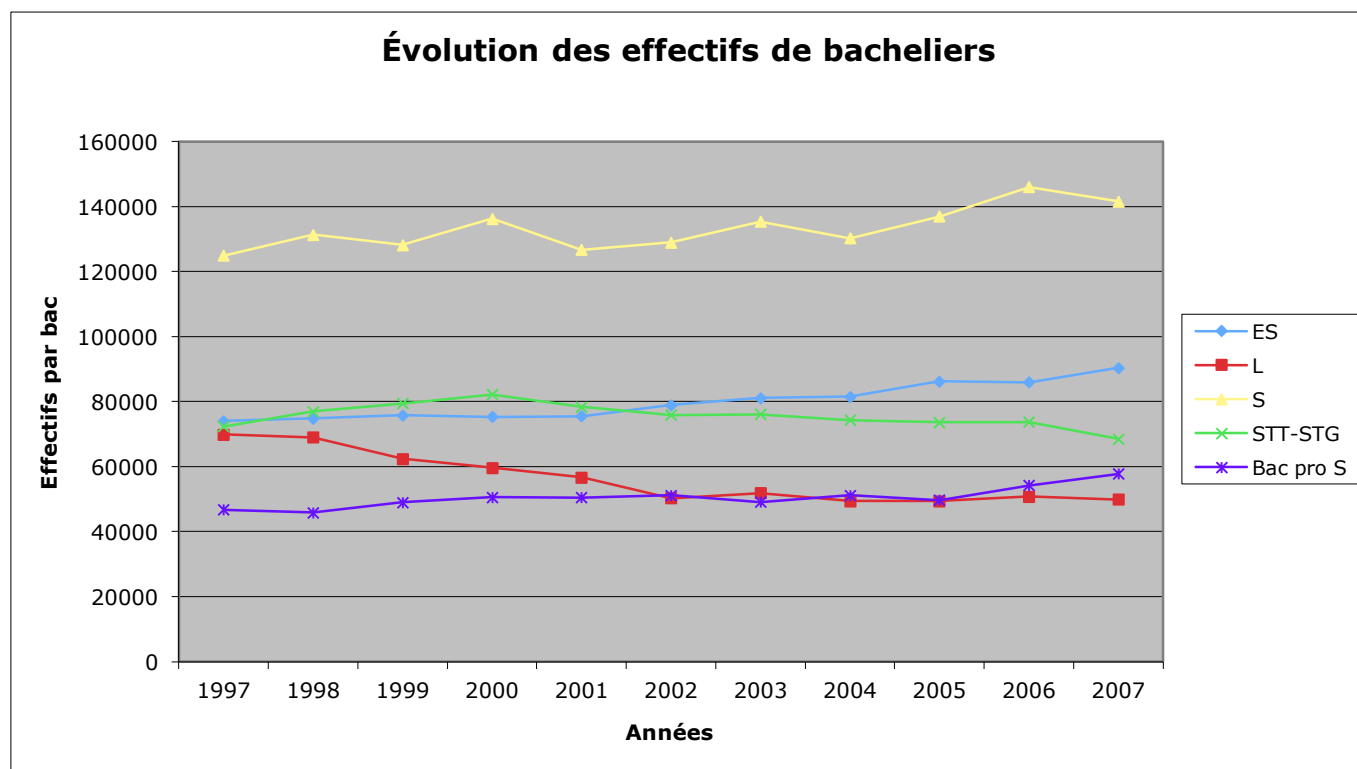
Ensuite un risque d'éclatement de la discipline scolaire « économie et gestion », au mépris de l'unité de la « matrice disciplinaire » de l'économie-gestion (au sens de M. Develay) ainsi que de la force de la conception systémique de l'organisation et de son management. Or c'est la cohérence de notre matrice disciplinaire et l'approche systémique du fait organisationnel qui fondent notre identité ; ce n'est plus aujourd'hui la spécificité de nos méthodes pédagogiques.

Enfin, l'aboutissement de tout cela pourrait être que les professeurs d'économie et gestion soient progressivement cantonnés dans le rôle de « professeurs techniques », spécialisés dans telle ou telle branche des techniques de gestion, laissant à d'autres, qui sont d'ailleurs prêts à profiter des circonstances, le soin d'assurer les enseignements d'économie, de droit et de sciences de gestion dans l'ensemble des filières de lycée, pré-baccalauréat et post-baccalauréat. Comme on l'indique plus haut (à propos de la réforme de 1965 et de ses conséquences), en septembre 2006 est mis en place par le Ministre de l'économie et des finances Th. Breton le Conseil pour la diffusion de la culture économique (CODICE) pour « proposer des actions novatrices pour améliorer les connaissances économiques des Français et développer leur intérêt pour la matière économique qui concerne très directement leur vie quotidienne (...), apporter en toute indépendance des clés à nos compatriotes pour les aider à mieux assurer leur citoyenneté économique ». Or, parmi les différentes personnalités appelées à constituer ce Conseil, les SES y sont représentées mais pas l'Économie-gestion...

Que peut valoir un enseignement « technique » déconnecté des disciplines fondamentales qui en constituent le substrat scientifique ?

ANNEXE 9 Statistiques sur le baccalauréat technologique tertiaire

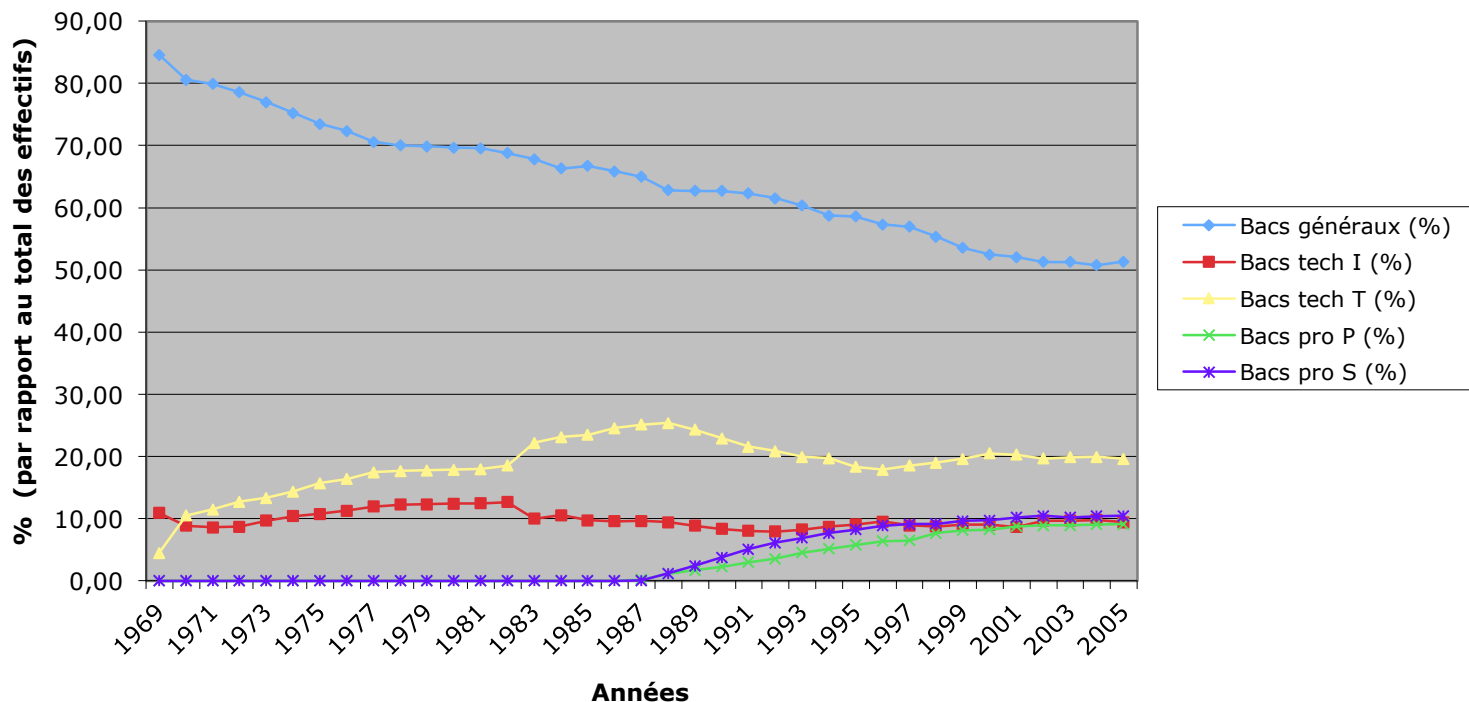
• Évolution des effectifs de bacheliers



Alors que dans les dernières années de la décennie 1990, le nombre de bacheliers STT-STG a progressé, ce nombre s'est mis ensuite régulièrement à diminuer dans les années 2000. Par contre, le nombre des bacheliers professionnels du secteur des services a plutôt progressé ces dernières années.

• Évolution des effectifs des présentés aux différents baccalauréats par rapport au total

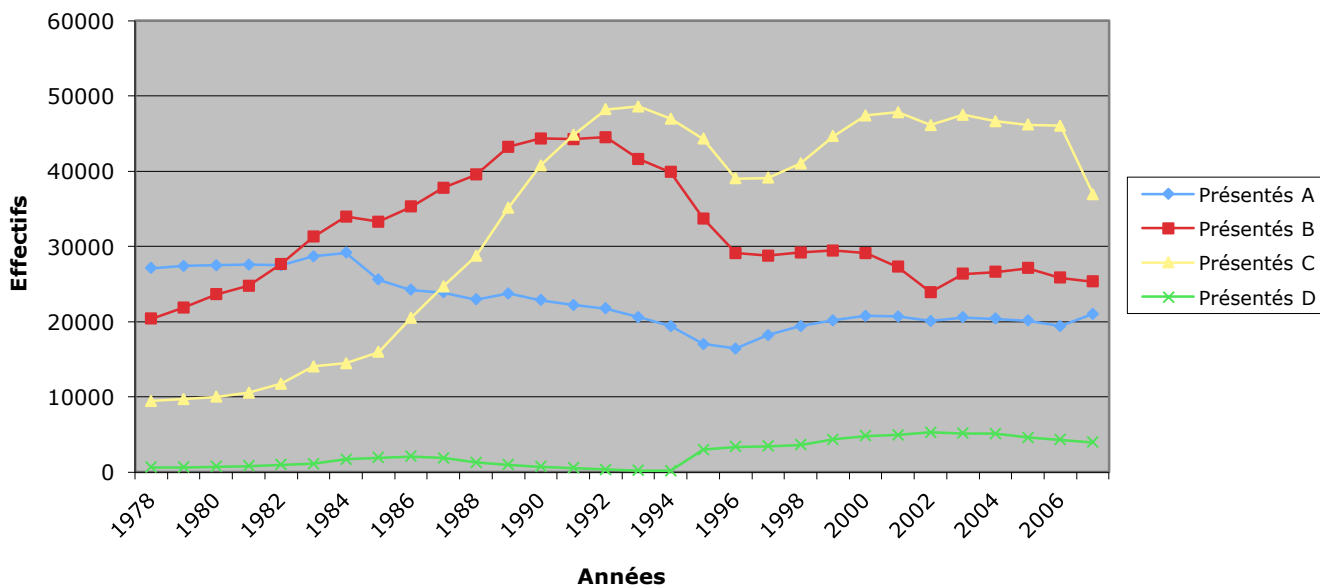
Baccalauréats (Présentés)



Ce schéma complète le précédent en permettant une analyse sur une plus longue période : depuis 1969, la part des bacheliers généraux s'est constamment réduite à cause de la progression des bacs techno dans un premier temps (grosso modo jusqu'à la fin des années 1980) puis à cause de celle des bacs pro dans un second temps. Dès leur première session en 1987, les bacs pro ont connu une forte progression jusque vers la fin des années 1990. Le bac techno tertiaire voit sa part régresser à partir de la création du bac pro pour se stabiliser autour de 20% du total.

• Évolution des effectifs de présentés aux baccalauréats technologiques selon les spécialités

Évolution des effectifs des présentés aux Bacs techno tertiaires



A = « spécialité administrative » ; B = « spécialité comptable » ; C = « spécialité commerciale » ; D = « spécialité informatique ».

Parmi les spécialités du bac techno tertiaire, depuis 1978, les parts relatives ont sérieusement évolué.

Au début, on a dans l'ordre décroissant d'importance A -> B -> C -> D.

Puis, en 1982, changement d'ordre : B -> A -> C -> D

En 1987, nouveau changement : B -> C -> A -> D

En 1991 s'établit un nouveau « classement » qui va perdurer jusqu'à maintenant : C -> B -> A -> D.

À partir de 1991, la « spécialité commerciale » a des effectifs nettement supérieurs aux autres spécialités, surtout que la « spécialité comptable » a connu une baisse très sensible de ses effectifs au point de rejoindre presque ceux de la « spécialité administrative » dont les effectifs se sont stabilisés à partir du début des années 2000.

En ce qui concerne la « spécialité informatique », ses effectifs sont toujours relativement peu importants, avec deux phases un peu différentes quant au niveau des plateaux atteints, l'une avant 1994, et l'autre après.

Les changements successifs dans l'ordre d'importance en termes d'effectifs des différentes spécialités reflètent non seulement l'évolution des débouchés sur le marché du travail mais aussi l'évolution de la hiérarchie de ces spécialités dans l'esprit des élèves, en particulier quant au niveau de difficulté pour avoir le bac.

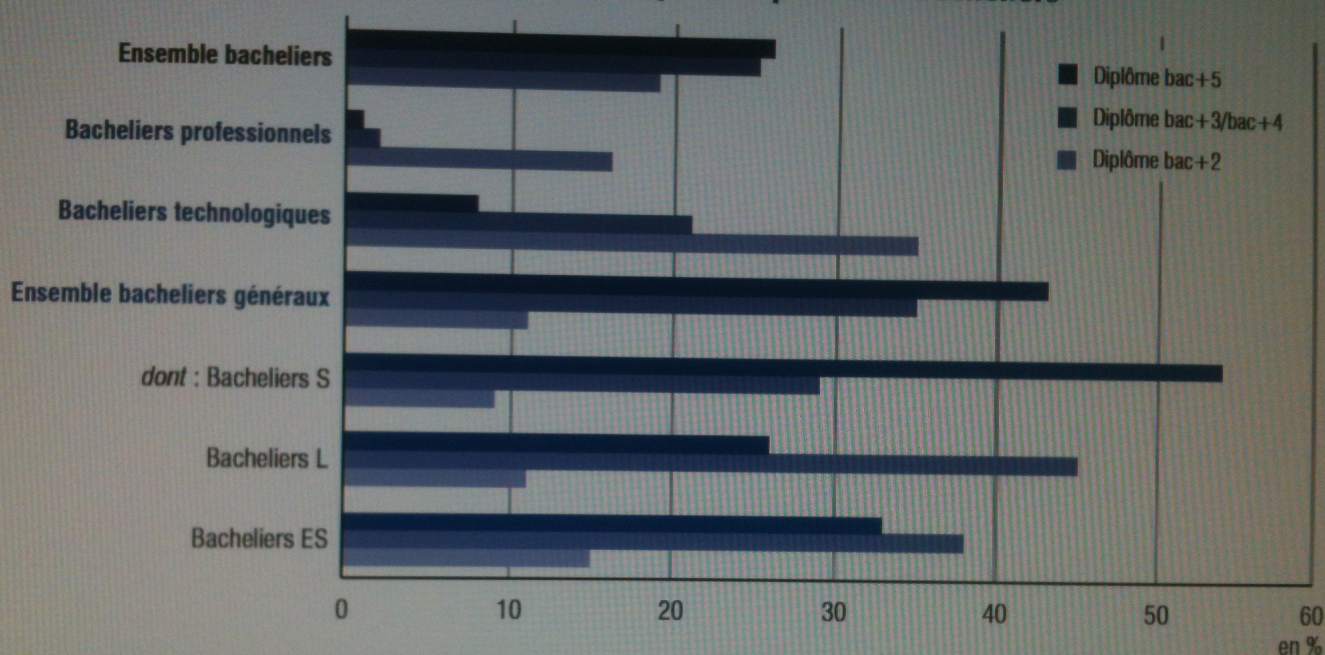
• **Poursuites d'études des bacheliers tertiaires :**

En %	1989	1996	2002
<i>CPGE</i>	0,5	0,6	0,4
<i>1^{er} cycle universitaire</i>	24,1	22,7	20,9
<i>IUT</i>	9,7	9,3	9,8
<i>STS</i>	49,7	53,9	49,5
<i>Autres formations</i>	6,2	5,6	8,0
<i>Total poursuite d'études</i>	90,2	92,1	88,6

Sur une période d'ensemble de 13 ans, ce tableau amène à faire un constat inattendu : le taux de poursuite d'études des bacheliers technologiques tertiaires s'est plutôt réduit vers la fin de la période. Cela est vrai pour les classes préparatoires aux grandes écoles, pour les études traditionnelles en Université et même pour les STS.

• **Accès aux diplômes de l'enseignement supérieur pour 100 bacheliers :**

3. Accès aux diplômes de l'enseignement supérieur pour 100 bacheliers



Champ : élèves entrés en 6^e en 1995 et ayant obtenu le baccalauréat.

Lecture : sur 100 enfants entrés en 6^e en 1995, et ayant obtenu un baccalauréat S, 54 ont décroché un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau bac+5, 29 un diplôme de niveau bac+3 ou bac+4, 9 un diplôme de niveau bac+2.

Sources : Depp, DGESIP/DGRI SIES, panel d'élèves 1995.

• Origine scolaire des élèves entrant en 1^{ère} année de STS des services

%	T S	T ES	T L	T ind	T tertiaire	Autres Bacs techno	Bacs pro	Autres	Effectifs entrants	% total entrants en STS de tous domaines
1997-1998	5, 4	11,0	8,0	0,7	43,5	5,3	5,6	20,5	73241	69,13
1999-2000	6, 0	10,9	7,4	1,2	44,3	5,7	5,5	19,1	75433	69,37
2000-2001	6, 5	11,0	7,1	1,4	45,0	5,7	5,5	17,9	75289	69,42
2001-2002	6, 1	10,5	6,3	1,5	44,6	5,9	6,1	17,6	76234	69,52
2002-2003	6, 4	10,8	5,3	2,0	44,2	5,7	7,6	18,0	76499	69,66
2003-2004	6, 1	10,1	5,3	2,1	44,3	5,7	8,8	17,5	74710	69,13
2004-2005	5, 4	9,8	5,0	2,2	43,1	5,7	10,3	18,4	74445	69,08
2005-2006	5, 5	10,6	4,8	2,4	41,8	5,8	10,3	18,8	75844	64,61

2006-2007	5,7	10,3	5,1	2,4	40,6	5,8	11,3	18,8	76462	65,33
2007-2008	5,9	11,5	5,1	2,4	37,0	5,9	11,7	20,4	77436	64,83

Le dernier commentaire fait pour les statistiques sur les poursuites d'études est confirmé par ce tableau : les inscrits en STS tertiaires sont relativement de moins en moins des bacheliers technologiques tertiaires, même si ceux-ci constituent toujours le principal vivier de recrutement des STS. Par ailleurs, le poids relatif des sections de TS du domaine des services a quelque peu diminué ces dernières années puisqu'il a diminué de plus de 4 points.

• **Taux de réussite aux BTS selon le type de baccalauréat (en %)**

Sessions	Bac techno tertiaire	Total	Bacs généraux	Bacs prof.
1999	59,1	63,5	76,8	39,7
2002	63,3	65,9	78,3	42,1
2004	58,9	62,8	76,8	40,5
2007	65,5	67,3	79,0	49,0

Le taux de réussite au BTS des bacheliers technologiques est toujours inférieur à la moyenne, celui des bacheliers professionnels l'est encore plus nettement même si l'on constate pour eux une progression assez régulière de leur taux de réussite.

• **Taux de réussite aux DUT (services) selon le type de Bac (stats 2008) :**

Bac. techno tertiaire : 66,5%

Bacs généraux : 81,5%

Bacs pro : 48,1%

• **Répartition des entrants en 1^{ère} année de 1^{er} cycle universitaire selon le type de baccalauréat (en %)**

	1996-1997			2006-2007		
	STT	Bac géné	Bac pro	STT	Bac géné	Bac pro
<i>Droit</i>	17,3	74,6	3,4	13,8	71,1	3,8
<i>Eco-gest</i>	8,9	84,0	3,1	13,4	62,6	5,9
<i>AES</i>	30,7	53,1	10,4	26,1	49,6	9,8
<i>Lettres</i>	5,2	82,5	2,1	7,4	66,9	4,0
<i>LV</i>	11,1	81,9	1,9	12,3	65,8	3,7
<i>SHS</i>	13,2	70,9	3,2	14,7	62,7	6,9
<i>Sciences</i>	0,3	94,9	0,3	1,0	78,1	0,8
<i>Sc de l'I</i>	1,9	50,2	6,2			
<i>SVT</i>	0,2	89,9	0,3	0,6	85,1	0,6
<i>STAPS</i>	13,2	75,1	2,7	15,8	64,3	6,2
<i>Médecine</i>	0,3	93,2	0,1	0,3	95,1	0,1
<i>Pharma</i>	0,3	92,8	0,2	0,1	94,0	0,2
<i>IUT</i>	16,4	63,6	1,6	10,6	68,5	1,4
<i>Ingénieurs</i>	0,1	88,8	0,2	0,0	85,2	0,0

Extrait du rapport du groupe de travail de la Conférence des Doyens et Directeurs des Facultés de Sciences économiques et de gestion (juillet 2007).

« Nos limites sont actuellement les taux d'échec en 1er cycle qui portent sur le fait que nous avons l'obligation d'accueillir tous les bacheliers sans distinction de filière. Trop d'étudiants viennent dans

les facultés de sciences économiques et de gestion par défaut car ils ont été refusés indûment dans les IUT et les BTS. Ce taux d'échec est d'ailleurs beaucoup plus faible que ce qui est annoncé car il prend en compte tous les inscrits administratifs et non les seuls présents aux examens. Dans ce dernier cas, le taux d'échec n'est plus que de 33% alors que sur les inscrits administratifs il passe à 50% et plus. Il reste que le taux de 33% est encore trop élevé. L'expérience relative aux taux de réussite des étudiants en fonction de leur baccalauréat d'origine nous enseigne que l'accès des bacheliers S et ES peut rester de « plein droit » dans les licences de sciences économiques et de gestion. Il nous paraît inutile de provoquer un afflux de candidatures vers des dispositifs d'orientation quand les étudiants n'en ont pas le besoin objectif. Par contre, tous les autres bacheliers doivent relever d'un réel dispositif d'orientation qui permette de déceler à la fois les fondamentaux préalablement assimilés et les motivations pour une formation abstraite de haut niveau. (...)

Les études d'Economie favorisent l'accès à une culture générale et applicable, transmettant à ceux qui la possèdent une adaptabilité certaine. Cette adaptabilité s'observe dès le troisième cycle des études universitaires. Les étudiants peuvent accéder à des master pro (ex-DESS) dont la diversité est considérable, et dans des domaines de compétence extrêmement variés : Finance, Innovation, Firmes, Ressources Humaines, Commerce Extérieur, Aménagement Local, Techniques de la décision dans l'entreprise, Gestion des services de santé, etc. Cette professionnalisation venant compléter une formation à la fois technique et généraliste donne d'excellents résultats : on observe que les économistes titulaires de master pro (ex-DESS) font une concurrence sévère aux Ecoles de Commerce y compris celles de haut niveau. On n'observe pas par ailleurs de difficultés particulières d'insertion pour les économistes titulaires de master recherche. Or, de manière paradoxale, cette adaptabilité nuit d'une certaine façon à la réputation de la filière dans la mesure où elle brouille la visibilité des débouchés. De telle sorte que certains étudiants ayant entamé des études d'Economie et de gestion vont vers des filières qui leur semblent, souvent à tort, plus « professionnelles » dans des écoles de commerce de 2ème ou de 3ème rang ».

Extrait du rapport du HCEEE sur l'objectif de 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur (2006)

Il y a quinze ans, moins de six bacheliers technologiques sur dix poursuivaient des études supérieures. Aujourd'hui, ils sont neuf sur dix à s'inscrire dans un établissement supérieur après leur baccalauréat et avec succès : deux sur trois en sortent avec un diplôme. Mais cette réussite est contrastée selon la série : si 75 % des bacheliers technologiques de série STI obtiennent un diplôme, ils ne sont que 56 % parmi ceux de la série STT. Les bacheliers professionnels, nous l'avons vu, sont peu nombreux (27 %) à poursuivre des études après leur bac, ils sont également peu nombreux à réussir : seulement trois sur dix sont diplômés, le plus souvent en STS. (...) Dès lorsque le type de bac obtenu détermine les possibilités d'accès aux différentes filières du supérieur, les destins sociaux se jouent en réalité non à l'entrée du supérieur mais bien souvent dès l'orientation qui s'effectue à la sortie du collège. La création du baccalauréat professionnel, en ouvrant une voie nouvelle –plus professionnelle– d'accès au bac, a cependant rarement permis aux bacheliers issus des catégories sociales les moins favorisées d'accéder avec succès à des études supérieures ».

• L'insertion au regard du niveau de formation et de la spécialité de formation

%	GÉNÉRATION 98							GÉNÉRATION 2001						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
NQ	35	42	30	13	22	19	920	31	52	40	14	11	22	1000
CAP- BEP Tertiaire	46	53	18	11	9	24	900	69	61	17	10	4	24	1000
CAP- BEP Industriel	62	63	9	5	14	6	1020	77	72	14	5	11	6	1120
Bac non diplômés	51	59	12	7	12	14	990	64	68	20	7	9	12	1100
Bac techno ou pro tertiaire	59	61	8	10	6	19	960	65	67	14	8	5	18	1100
BTS ou DUT tertiaire	67	75	6	8	3	6	1160	78	71	9	6	4	6	1200
BTS ou DUT industriel	47	74	4	5	6	3	1260	81	79	7	3	6	1	1300
2 ^{ème} cycle	59	70	7	9	2	10	1340	74	76	9	4	2	9	1470
3 ^{ème} cycle	61	82	4	2	1	6	1930	79	85	10	2	1	5	1950

CEREQ

1 : Accès immédiat et durable à l'emploi

2 à 7 : au bout de 3 ans des vie active :

2 En CDI

5 En intérim

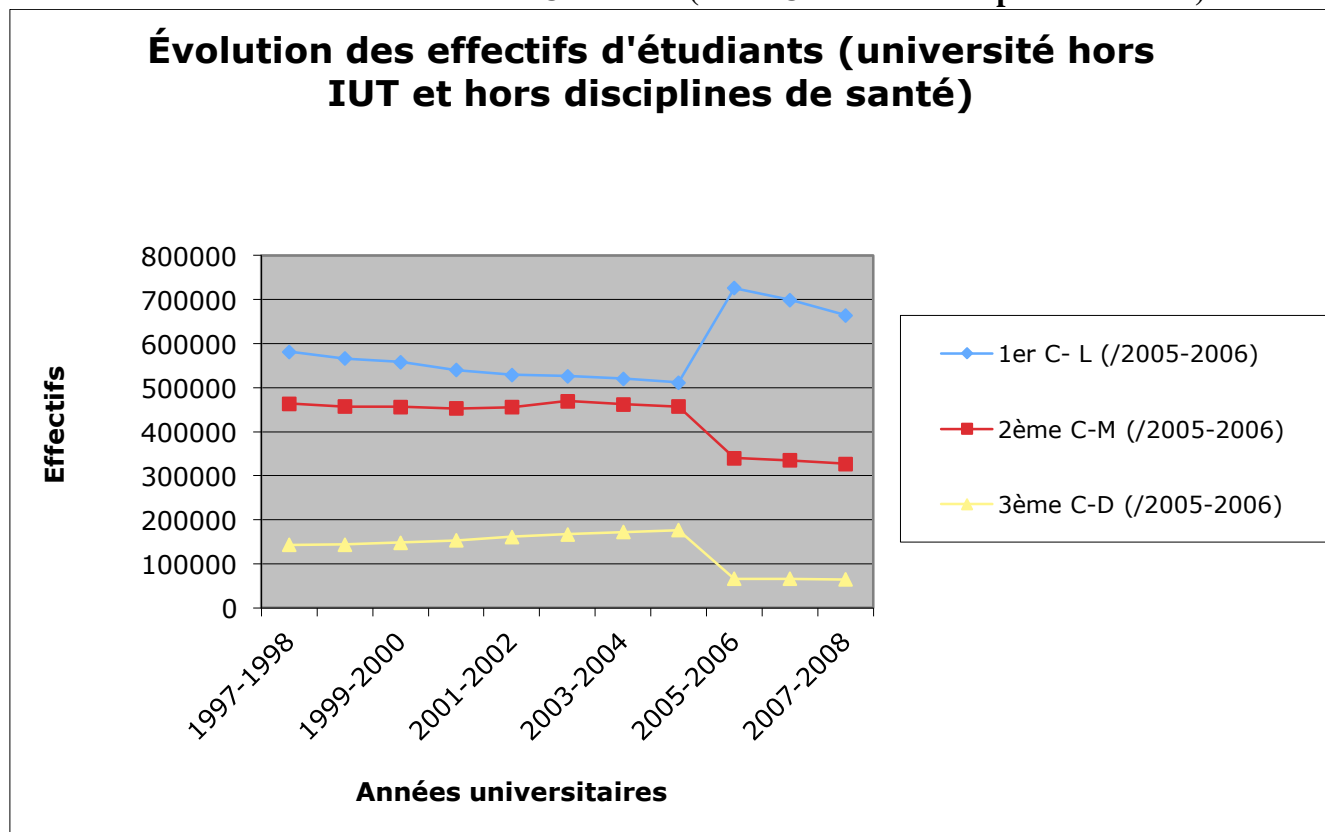
3 Au chômage

6 À temps partiel

4 En emploi aidé

7 Salaire mensuel net médian

• **Évolution des effectifs d'étudiants en Université (hors IUT et hors disciplines de santé)**



Ce graphique doit être mu avec prudence puisque la « réforme LMD » est intervenue au cours de la période d'analyse. On remarque cependant que de manière générale, les effectifs d'étudiants ont diminué régulièrement dans le 1^{er} cycle puis dans le cycle « L », ceux de deuxième cycle puis du cycle « M » se sont globalement maintenus et ceux du troisième cycle puis du cycle « D » augmentent très légèrement. Cette dernière progression est insuffisante au regard des besoins que nous impose l'amélioration de la compétitivité de notre économie et de la défense de sa position dans la mondialisation ; d'où la nécessité de redresser de toute urgence l'évolution des effectifs dans les cycles L et M. Cela signifie qu'il faut qu'un bien plus grand nombre de bacheliers accèdent aux études supérieures longues. Les baccalauréats dits technologiques ont un rôle important à jouer dans cette stratégie ambitieuse.

• **Les débouchés du Bac STG selon l'ONISEP :**

Le brevet de technicien supérieur - B.T.S.

- Après la spécialité mercatique :

animation et gestion touristiques locales ; assurance ; banque ; commerce international (deux langues dont l'anglais) ; communication des entreprises ; management des unités commerciales ; négociation et relation client ; ventes et productions touristiques (deux langues) ; technico-commercial

- Après la spécialité communication et gestion des ressources humaines :

assistant de gestion de P.M.E. - P.M.I. ; assistant(e) de manager(s) (en cours de définition, ce B.T.S., devrait remplacer le B.T.S. assistant de direction et le B.T.S. assistant secrétaire trilingue) ; communication des entreprises

- Après la spécialité comptabilité et finance d'entreprise :

assurance ; banque ; comptabilité et gestion des organisations ; assistant de gestion de P.M.E. - P.M.I. ; professions immobilières ; transport

- Après la spécialité gestion des systèmes d'information :

informatique de gestion

Le diplôme universitaire de technologie - D.U.T.

- Après la spécialité mercatique :

Techniques de commercialisation ; gestion administrative et commerciale ; gestion logistique et transport

- Après la spécialité communication et gestion des ressources humaines

carrières juridiques (qualités d'expression écrite et orale, solide culture générale exigées) ; carrières sociales (une expérience de l'animation est demandée) ; gestion administrative et commerciale ; gestion des entreprises et des administrations ; gestion logistique et transport ; information-communication (option communication des organisations)

- Après la spécialité comptabilité et finance d'entreprise :

gestion des entreprises et des administrations (option finance-comptabilité en particulier) ; gestion administrative et commerciale ; gestion logistique et transport ; statistique et traitement informatique des données (très bon niveau en maths)

- Après la spécialité gestion des systèmes d'information: gestion des entreprises et des administrations ; statistique et traitement informatique des données (très bon niveau en maths)

Les écoles

Elles délivrent en 2 à 5 ans des diplômes spécifiques, en vue d'un métier. Le recrutement se fait sur concours le plus souvent. L'inscription est en début d'année de terminale.

Commerce, gestion, comptabilité

Une quarantaine d'écoles de commerce en 4 ou 5 ans proposent un recrutement dès le bac. Elles accueillent volontiers les S.T.G. qui ont suivi les spécialités communication et gestion des entreprises ou mercatique.

D'autres écoles forment en 2 ou 3 ans à la vente (instituts de force de vente, écoles du commerce et de la distribution). Elles intéressent particulièrement les S.T.G. qui ont suivi la spécialité mercatique.

Certaines écoles se sont spécialisées dans la filière comptable. Elles préparent à différents diplômes: du diplôme de comptabilité et gestion (D.C.G., bac+3) jusqu'à celui d'expert-comptable (bac+8). Elles concernent les S.T.G. qui ont suivi la spécialité comptabilité et gestion avec un très bon niveau en maths.

Santé, social

Ces écoles préparent en 3 ans, voire 4 ans, au diplôme d'État (D.E.), obligatoire pour exercer une profession sociale: assistant social, technicien de l'intervention sociale et familiale ou paramédicale : infirmier... La plupart des autres métiers de santé (kinésithérapeute, pédicure, sage-femme), recrutent parmi les titulaires du bac S.

Tourisme, hôtellerie

Il existe nombre d'écoles spécialisées sur ce créneau, privées et souvent chères. Certaines proposent des mentions complémentaires (M.C.), de niveau bac, en un an. D'autres mènent à des diplômes spécifiques en 2 ou 3 ans. Deux langues étrangères sont souvent demandées.

L'université

Ce nouveau bac dont l'enseignement général fait une large place à l'analyse et à la synthèse, permet aux meilleurs d'entre vous d'envisager une poursuite d'études à l'université.

Économie et gestion

Les bacheliers S.T.G. peuvent entreprendre cette filière qui mène en 5 ans (master pro) à la gestion, aux ressources humaines, au commerce, marketing, à la banque et à la finance...

La licence administration économique et sociale (A.E.S.), structurée autour de trois matières : droit, économie-gestion et sciences humaines, est la plus adaptée.

La licence de sciences économiques, plus "matheuse", fait appel aux techniques quantitatives de

gestion et aux statistiques. Un très bon niveau en maths est indispensable.

Sciences humaines et sociales

Les bacheliers S.T.G. peuvent envisager un parcours en sciences humaines et sociales.

Les licences de philosophie, psychologie, sociologie, histoire, géographie requièrent une bonne culture générale, des qualités d'expression, de la rigueur, voire des compétences en statistiques (pour géographie, psychologie, sociologie). La "psychologie" mise à part, des débouchés existent : enseignement, documentation, aménagement, urbanisme

Ceux qui sauront se spécialiser ou acquérir une double compétence peuvent envisager les ressources humaines, le marketing...

Une prépa

Rares sont les bacheliers S.T.G. qui s'inscrivent dans une classe préparatoire. Pourtant, environ 25 prépas économiques et commerciales option technologique leur sont réservées.

Grâce à l'option technologique présente aux concours, les bacheliers S.T.G. ont autant de chances que les S et E.S. d'intégrer une école de commerce (grande réussite dans les E.S.C. de province).

Cette option s'adresse aux bacheliers S.T.G. qui ont de préférence suivi la spécialité comptabilité et finance d'entreprise en terminale. Un bon dossier, équilibré entre les maths, l'économie et les matières littéraires, est demandé.

Ces classes exigent aussi de grandes capacités de travail et un grand sens de l'organisation, car elles préparent en 2 ans à des concours très sélectifs.

L'option technologique des prépas économiques mène aux écoles de commerce, avec de bonnes chances d'intégrer une E.S.C. de province. Elle permet toutefois moins l'accès aux plus grandes écoles: E.S.C.P.

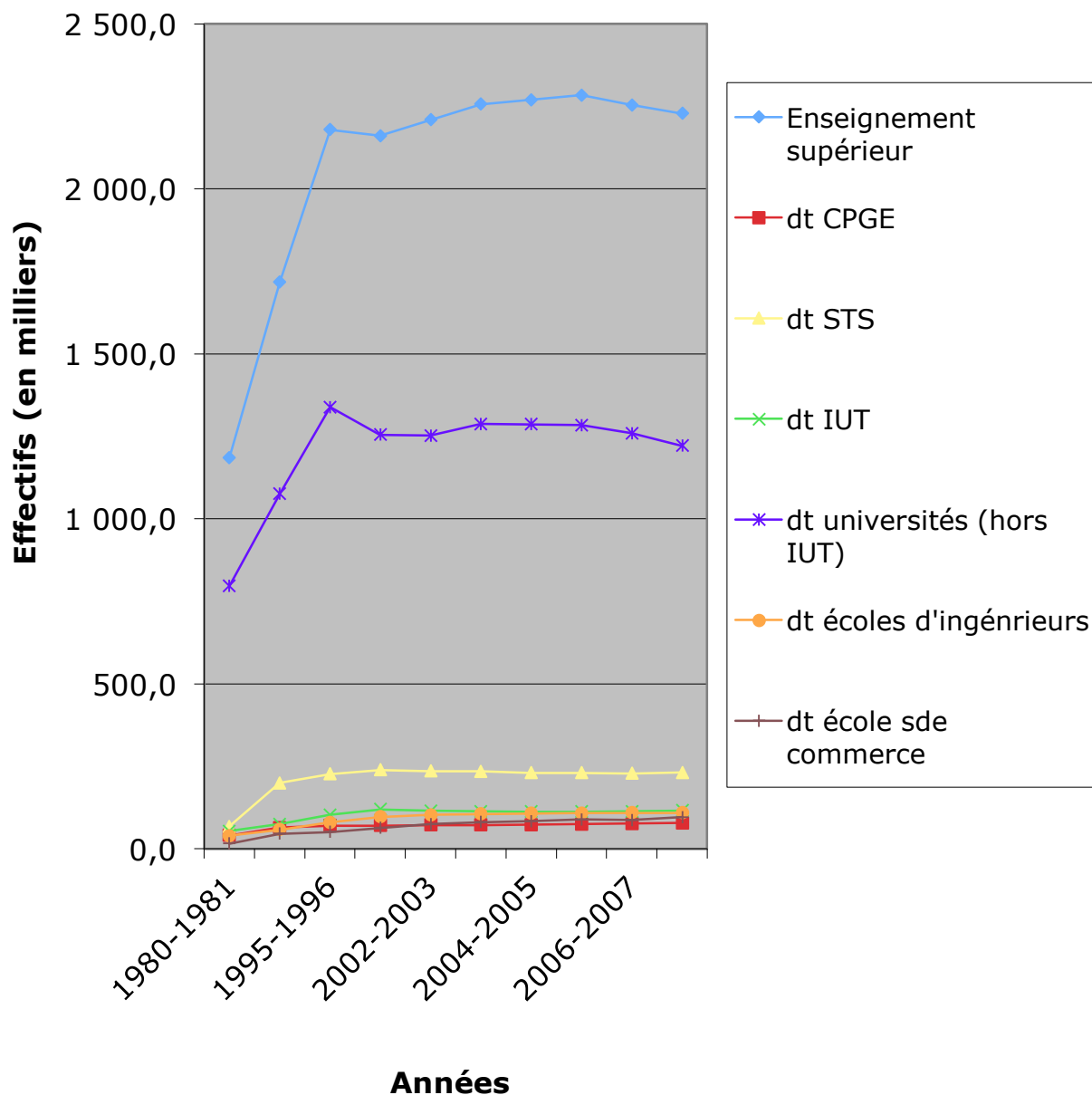
- E.A.P., ESSEC, H.E.C...

Les débouchés sont variés à l'issue de ces formations : gestion, finance, marketing, management...

• **Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur (en milliers)**

NB : le graphique couvre la période 1980-2008 mais l'axe des abscisses ne respecte pas l'échelle du temps.

Évolution des effectifs de l'enseignement supérieur



ANNEXE 10 : Circulaire du 27 janvier 2004 pour la préparation de la rentrée 2004 :

« L'alternance est un dispositif de formation des élèves, dérogatoire, caractérisé par les lieux où se déroulent les séquences hors collège (lycée professionnel ou/et entreprises), leur fréquence, leur durée et par les aménagements d'horaires et de programme nécessaires à leur mise en œuvre. Un texte de cadrage, en cours de publication, précisera les aspects réglementaires et apportera les clarifications attendues pour mettre en évidence la spécificité des dispositifs (notamment sur la durée minimale de l'alternance et sa périodicité). Un document

d'accompagnement, en cours de préparation, précisera les finalités et les modalités de cette diversification pédagogique.

Ce dispositif s'adresse, à partir de la classe de quatrième, à des élèves âgés d'au moins 14 ans qui manifestent :

- une accumulation de retards ou de lacunes que les modalités traditionnelles de soutien scolaire ne permettent pas ou n'ont pas permis jusque là de surmonter ;
- mais aussi des intérêts, des goûts ou des talents non pris en charge dans la scolarité ordinaire du collège.

Il s'agit donc d'élèves qui ne relèvent pas des "dispositifs relais" mais dont la situation d'échec scolaire patent risque de les faire "décrocher" si on cherche à les maintenir dans le cursus ordinaire.

L'importance accordée aux dispositifs en alternance en 2003 est confirmée pour la rentrée 2004, avec une attention particulière aux aspects qualitatifs de leur mise en œuvre ».

Exemple de dispositif individualisé en alternance proposé dans l'Académie d'Orléans-Tours.

« Chaque équipe pédagogique du L.P. en lien avec l'équipe pédagogique du collège construit un projet qui vise à placer le collégien dans une situation concrète d'apprentissage où l'on fait appel à ses différentes facettes d'intelligence. L'expérience des Projets Pluridisciplinaires à Caractère professionnel (P.P.C.P.) est ici très précieuse. Une pédagogie fondée sur la motivation des élèves et, suscitée par une réalisation concrète, permet de développer une culture du travail en équipe à propos d'un problème à résoudre et génère des processus de socialisation et de transformation du rapport au savoir ».

ANNEXE 11 : Principales dates de la décentralisation en matière de formation professionnelle et d'apprentissage :

- *Loi du 1/1/1983* : elle institue les bases de la décentralisation en matière de formation professionnelle et d'apprentissage. Alors que pendant les années 1950 et 1960 les régions ne sont considérées que comme de lieux de déconcentration du pouvoir étatique, elles deviennent des établissements publics en 1972 et des collectivités territoriales à part entière en 1982 ; en 1986 sont élus pour la première fois au suffrage universel les conseils régionaux. C'est donc tout début 1983, qu'une loi (n°83-8) transfère aux régions les compétences de droit commun pour la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de formation professionnelle continue. C'est donc à elles que revient le soin de définir leurs stratégies, avec leurs priorités, et de fixer les modes de conventionnement avec les organismes de formation. Mais l'État conserve d'importantes prérogatives puisque les 4/5 des moyens publics d'intervention sont encore entre ses mains. Cela ne manque pas d'entraîner des revendications de la part des régions qui demandent un élargissement du champ de leurs compétences.

- *Loi quinquennale du 20/12/1993* (n°93-1313) : elle donne en grande partie satisfaction aux principales revendications régionales en réformant et complétant la loi votée dix ans plus tôt, spécialement dans cinq directions.

(1) Transfert aux régions des programmes concernant la formation et l'insertion des jeunes en difficulté.

(2) création d'un plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes (PRDFP) qui fait de la région l'acteur central pour assurer l'animation et la mise en cohérence des différents dispositifs.

(3) Davantage de compétences pour le Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage (CCPRA).

(4) La mise en place des missions locales (ML) et des permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) pour permettre aux jeunes de moins de 26 ans en recherche d'emploi de trouver au même endroit les différents services dont ils ont besoin.

(5) Davantage de compétences consultatives pour les Comités régionaux de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi (COREF).

- *Loi du 17/1/2002* (n°2002-73) sur la modernisation sociale : elle renforce d'une part la décentralisation avec, en particulier, la création au niveau régional d'un comité de coordination régionale de l'emploi et de la formation professionnelle et d'autre part le contrôle sur les organismes de formation au travers d'une déclaration d'activité. Elle étend aussi la VAE à l'ensemble des certifications professionnelles.

- *Loi du 27/2/2002* (n°2002-276) sur la démocratie de proximité : elle donne aux conseils régionaux de nouvelles compétences, notamment en étendant le PRDFP aux formations délivrées aux adultes et en leur confiant la définition des schémas de formations de l'AFPA.

- *Loi du 13/8/2004* (n° 2004-809) sur les libertés et responsabilités locales : elle tente de remédier aux insuffisances des deux lois de 2002 (voir le rapport de P.-A. Périssois publié en juin 2003) en donnant aux régions une entière responsabilité de l'apprentissage et de la formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi à partir du moment où ces formations ne dépendent pas de l'entreprise ni de l'assurance chômage. Avec cette loi, les régions deviennent, comme l'écrit Roger Karoutchi dans son rapport sénatorial publié en juillet 2005, « les véritables pilotes de la formation professionnelle ». Pour que les régions aient les moyens de leur politique d'apprentissage et de formation professionnelle, la loi de 2004 leur donne la maîtrise totale de cette politique puisqu'elles seules ont la responsabilité de définir et de mettre en œuvre le PRDFP. C'est également aux régions qu'est confié l'enregistrement des contrats d'apprentissage et elles sont appelées à devenir progressivement les donneurs d'ordres exclusifs de l'AFPA au titre de la demande publique.

Indications bibliographiques :

- J.-P. ASTOLFI. *La saveur des savoirs*. ESF. 2008.
- Ch. BIALÈS. *Problématique des Sciences et Technologies Tertiaires*. Tertiaire, n°66 mai-juin 1995.
- J.-P. BRIAND et J.-M. CHAPOULIÉ. *Les collèges du peuple*. INRP. 1992.
- ENA. Promotion R. Cassin (2001-2003) : *La formation professionnelle en alternance* (Oct. 2002).
- G. BRUCY. *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965*. Belin. 1998.
- A. CAROFF. *L'organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolution des origines à nos jours*. Site Internet du GREO (Groupe de recherches sur l'évolution scolaire et professionnelle). Cet ouvrage, téléchargeable, est une référence.
- J.-M. CHAPOULIÉ. *L'École d'État conquiert la France*. Presses universitaires de Rennes. 2010.
- B. CHARLOT. *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Anthropos. 1999.
- C. L. HEURDIER et A. PROST. *Les politiques de l'éducation en France*. La Documentation française. 2014.
- J. HOUSSAYE. *École et vie active*. Delachaux & Niestlé. 1987.
- F. JACQUET-FRANCILLON (Dir.). *Une histoire de l'école*. Les usuels Retz. Retz. 2010.
- JANOD R. *L'évolution de l'enseignement technique*. Technique, art, science. 1974.
- A. LÉON. *Histoire de l'éducation technique*. PUF (QJN n° 938) 1961.
- A. LÉON. *Histoire de l'enseignement en France*. PUF (QJN n° 393). 1995.
- C. LELIÈVRE. *Histoire des institutions scolaires*. Nathan. 1994.
- O. MARCHAND et C. THÉLOT. *Le Travail en France*. Nathan. 1996.
- F. MAYEUR. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation 1789-1930*. Tome 3. Collection Tempus. Perrin. 2004.
- P. PELPEL et V. TROGER. *Histoire de l'enseignement technique*. Hachette. 1993.
- A. PROST. *Education, société et politiques*. Seuil. 1992.
- A. PROST. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Tome 4. Collection Tempus. Perrin. 2004.