CONFÉRENCE DU MERCREDI 28 AOÛT 2015

APPRENDRE ET S'ORIENTER DANS UN MONDE DE HASARDS

CENTRE CULTUREL DE CERISY LA SALLE

Christian BIALÈS
Président de l'association « Apprendre et s'orienter »
Professeur honoraire de Chaire Supérieure
en Économie et Gestion
www.christian-biales.net

INTRODUCTION :

En tant que président de l'association « Apprendre et s'orienter », je suis à la fois intimidé et heureux de participer à ce colloque.
Intimidé parce que j'interviens devant un public composé d'experts reconnus de l'orientation scolaire et professionnelle, thème de mon intervention.
Heureux, et doublement.
D'abord, qui ne le serait pas de partager des savoirs et des expériences avec des personnalités de qualité dans un lieu aussi magique et j'en profite pour remercier toute l'équipe du Centre culturel de si bien nous accueillir.
Ensuite, parce que le thème qui nous réunit tous cette semaine est le résultat d'une discussion passionnante qui s'est tenue début décembre 2013 à l'occasion de l'assemblée générale d'Apprendre et s'orienter. On ne sera donc pas surpris que dans le titre du colloque nous retrouvions intégralement le nom de notre association et je remercie encore très sincèrement le Vice-Président de notre association, Francis Danvers, d'avoir retenu ce thème pour le présent colloque.
La conférence que je vais faire devant vous a pour sujet : *l'orientation scolaire et professionnelle en France : évolution et évaluation*. Francis Danvers le premier mais beaucoup d'autres ici en sont beaucoup plus spécialistes que moi ; des ouvrages importants sur le sujet sont signés de vos noms. Pour ne pas penser ni dire moins bien que ce que vous pourriez faire, j'ai pris le parti de traiter ce sujet sous un angle particulier, en liant l'histoire de l'orientation scolaire et professionnelle à celle de l'enseignement technique. Il faut dire que je suis le fils de parents enseignants du technique, que, comme mon père j'ai été élève de l'ENSET (École normale supérieure de l'enseignement technique), devenue depuis l'ENS de Cachan, que j'ai donc baigné dans cette histoire, et que j'ai été pendant de longues années membre du Conseil d'administration de l'AFDET, association française pour le

développement de l'enseignement technique.

Pour commencer, permettez-moi de faire 3 citations :

• La première est tirée du rapport que l'IGEN et l'IGAEN ont publié en octobre 2005 sur le fonctionnement des services d'information et d'orientation.

On lit ceci dans l'introduction de ce rapport : « 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 ». L'auteur dont il est question n'est autre que Francis Danvers.

• La seconde citation est tirée d'un document sur l'orientation établi en 2009 par le centre d'orientation (BIOP) de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Ile de France. Dès le début de son introduction, le document évoque le 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. Et il poursuit par un extrait puisé dans les Cahiers pédagogiques de mai 2008 : « Pour Jean-Marie Quiesse et Danielle Ferré, 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. D'où 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 enjoints 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 ». Rappelons, s'il en est besoin, que Jean-Marie Quiesse et Danielle Ferré sont les fondateurs de l'association « Apprendre et s'orienter » et en ont assuré alternativement la Présidence avant que je ne prenne leur succession.

• La troisième citation va nous plonger dans la dimension historique de mon propos, tout en me faisant vibrer la corde sensible de mes attaches gardoises. Il s'agit en effet de l'extrait du premier Que Sais-je consacré à l'histoire de l'orientation, écrit en 1946 donc il y a près de 70 ans, par Roger Gal, né à Bouillargues en 1906, mort en 1966, agrégé de grammaire, professeur de lettres classiques, militant de l'Éducation 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 ; il a joué un rôle important dans l'expérience des classes d'orientation. Cette citation est longue, mais je dois avouer que j'ai eu du mal à la tronquer, tant les propos de Roger Gal sont à la fois d'une étonnante actualité et d'une saisissante hauteur de vue.

La voici donc :

« 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 ennuient 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 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 ».

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 et de l'orientation 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.
Mon propos ne peut évidemment pas 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'orientation en liaison avec celle de l'enseignement technique.

Plusieurs découpages chronologiques sont concevables pour organiser le 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, bref, un changement d'orientation, y compris dans le sens correspondant à notre sujet !

• 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. L'enseignement technique est autonome et connaît un puissant mouvement d'expansion au point que les années 1950 constituent pour lui un véritable âge d'or. Et l'orientation n'est que « professionnelle » durant toute cette période. Elle est directement liée à l'enseignement technique ; elle est à la fois « diagnostique » et « autoritaire », les choix d'orientation sont relativement « imposés », et la conception dominante qui l'anime est une conception idéaliste, mécaniste et adéquationniste des profils et des professions.

• Par contre, l'avènement de la Vème République marque une véritable rupture dans de très nombreux domaines, et pas seulement dans le domaine politique.
Sur le plan économique, la période qui s'est ainsi ouverte en 1959 constitutionnellement parlant, a connu deux phases bien différentes, que deux ouvrages ont bien décrites avec des titres se faisant écho : d'abord, les "trente glorieuses", titre d'un livre que Jean Fourastié a édité en 1979, puis les "trente piteuses", titre d'un livre que Nicolas Baverez a publié en 1998, et que la crise de 2008 qui est encore là prolonge et même aggrave.
Alors que la première phase est celle du keynésianisme, de l'interventionnisme et de la régulation étatiques, de la relance par la demande, de la lutte contre le chômage et de la finance bridée, la seconde phase est au contraire celle du néo-libéralisme et du monétarisme, de la dictature du marché, de la compétitivité de l'offre, de la lutte contre l'inflation et de la finance débridée. Mais surtout, on a changé entre temps d'économie : on parle d'ailleurs de « nouvelle économie » à propos de la révolution industrielle qu'entraînent les NTIC depuis le début des années 1990. C'est à ce moment-là aussi que l'économie se mondialise (la concurrence internationale devient impitoyable) et que la finance se libéralise (le capital prend le pas sur le travail). On comprend que les activités humaines en soient bouleversées. En particulier, le monde du travail est profondément affecté : les NTIC et la mondialisation des processus de

production modifient le contenu du travail, perturbent la structure des emplois et bousculent l'organisation des entreprises, la relation formation-emploi devient plus lâche. Il en résulte en particulier un chômage important et durable et une montée des inégalités.
Durant ces deux phases, l'école connaît une mutation considérable 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. L'enseignement technique se fond progressivement dans cette école qui est devenue un système, un système à structure complexe. Il y a perdu non seulement son autonomie mais aussi son prestige. Tout logiquement, le système éducatif, comme tout système, a besoin d'une régulation interne : l'orientation s'est donc nécessairement scolarisée, et d'uniquement professionnelle, elle est devenue « scolaire et professionnelle » : elle se tourne vers la guidance pour des choix régulés, elle est certes moins dirigiste mais tout autant diagnostique jusqu'aux années 70, c'est-à-dire jusqu'à la fin de la première phase. Car pendant les années 70-90, donc lors de la 2ème phase, se sont développées l'idée de l'éducation à l'orientation et la notion de choix individuel, avec une circulaire importante en juillet 1996 : l'orientation prend alors délibérément une dimension éducative et repose sur une conception individualiste, qui entre d'ailleurs tout-à-fait en phase avec l'évolution des mentalités. L'enseignement technique, quant à lui, continue à jouer son double rôle, celui d'être un vecteur de la démocratisation de l'école et celui d'être un levier de la politique de l'emploi.

Première partie :
Repères historiques jusqu'à la fin de la IVe République

Jusqu'à l'aube du XVIIe 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 campagnonnage.
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.

Avec le XVIIe 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.

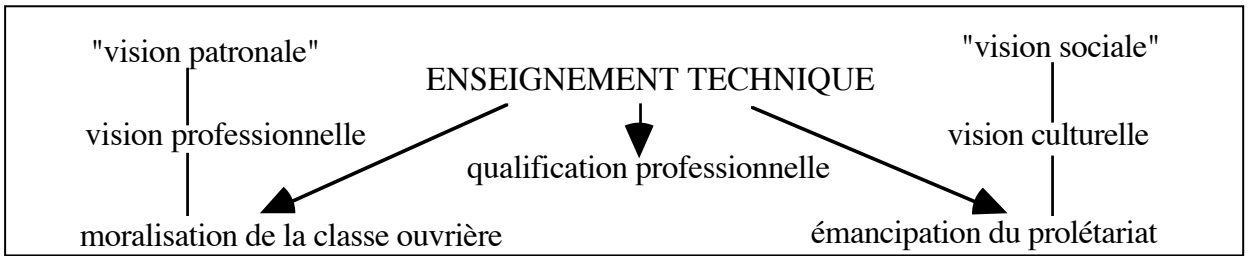
Au XVIIIe siècle apparaissent les premières écoles d'ingénieurs qui sont les premiers établissements de l'enseignement technique supérieur. En effet, dès l'Ancien régime, il est apparu nécessaire de former des cadres technique qualifiés pour l'armée, la marine, l'exploitation des forêts et des mines, 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 "Ecole Nationale d'Arts et Métiers" pour s'intéresser « au travail des métiers et à la théorie nécessaire pour leur progrès ».
Ces créations d'écoles techniques - qui correspondent aux débuts de la scolarisation des savoirs professionnels- montrent aussi que les corporations perdent de leur importance : 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 XVIIIe 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 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 au 18ème siècle, avec la 1ère 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.

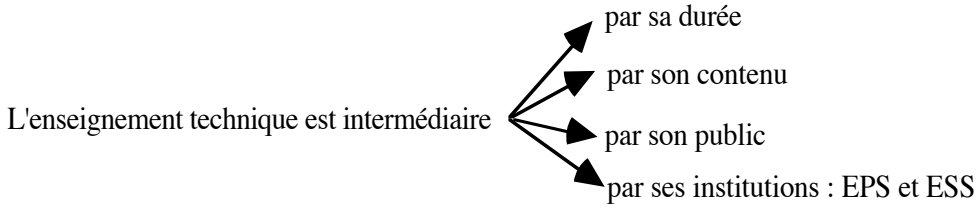
La **Révolution française** a deux conséquences un peu contradictoires sur l'enseignement technique : d'un côté, sous la Constituante, elle porte atteinte pour plusieurs décennies à la formation technique élémentaire en supprimant les corporations et les associations ouvrières (loi Le Chapelier de 1791),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

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 19ème siècle.
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 :



L'enseignement technique se développe vraiment à partir du 19ème 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 19ème 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 1ère classe, pourrait-on dire, et les collèges, plus nombreux (250 à la fin du siècle), qui donnent un enseignement de 2ème classe ; et pour faciliter leur équilibre financier, l'introduction de l'ESS permet d'élever le nombre d'élèves, avec un enseignement de 3ème classe...

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 ».

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.
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 19ème et 20ème 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 20ème 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.

- 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'affaissement 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. La Commission distingue 3 niveaux d'enseignement avec trois types d'écoles, respectivement pour les ouvriers, les contremaîtres et les ingénieurs et cadres.

- 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.

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. 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.
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 19ème 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 fonction 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 » ; elle uniformise le cadre institutionnel des écoles professionnelles en généralisant le statut public, et elle est pour beaucoup l'acte de naissance de l'enseignement technique français,
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.
Cette loi de décembre 1880 réalise une véritable scolarisation de l'enseignement trechnique.
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 ». 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.
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 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 20ème siècle. « 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 » (Hippolyte Luc).
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.

- 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. Dès son article 1er, 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. L'article 23 de la loi du 15 mars 1850 est abrogé ».

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 s'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 ».

- 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).

- 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 ». 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.

- 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 supérieur 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).

-

Remarque : 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.

Si l'enseignement technique est confronté à ces difficultés institutionnelles, il se trouve par ailleurs 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.

- Avec la loi de finances de janvier 1892, les EPS à sections professionnelles deviennent les Écoles pratiques de Commerce et d'Industrie – **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).
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*".

- 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 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. 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.

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.
En 1900, les élèves en fin d'études primaires 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.
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.
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 ».

- 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.

- Au début du 20ème 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.

- En 1902, refondation de l'enseignement secondaire. Car, au cours du 3ème quart du 19ème 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 de 1902, 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.

- 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 1er 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 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.
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 ».

- C'est en 1910 qu'est créé dans un arrondissement de Paris le premier service d'orientation professionnelle.
  Dans le livre qu'elle a publié en 1930, « Les premiers efforts d'organisation en France de l'orientation professionnelle », madame Henri 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 20ème 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.

En 1912, est publié un livre d'Astier et Cuminal sur « L'enseignement technique », aux éditions Dunod. 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. ? »

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'attirance 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.

- 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.
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. Ils sont financés par une taxe - la taxe d'apprentissage - de 02% 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.

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 4ème 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 ».
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 cancres 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 ».

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 pourrons 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 parait 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 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 connaîtrons-nous la profession ? Comment connaîtrons-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, … ».

- 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 tache 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 existant 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 comte 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 illusoires. 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 Borras, 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.

- 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, et en tant que tel un farouche défenseur de l'autonomie de l'enseignement technique) 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 ».

- 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.
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.

- 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 commence à germer : 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 6ème. Cette question de l'entrée en 6ème 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 : 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 ».

En 1935 se tient à Paris le 1er 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, l'obligation scolaire est portée 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. 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 d'un « tronc commun » puisqu'il prévoie 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 doitt 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 6ème commune, « classe d'orientation », pour orienter les élèves en fonction de critères précis vers le classique, le moderne ou le technique. 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.
- 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.

Le décret-loi du 24 mai prévoit la création de centres d'orientation professionnelle : comme au lendemain de la 1ère 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. 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.

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 19ème 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.
En définitive, entre le dernier quart du 19ème siècle et le premier quart du 20ème, 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. 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.

Pendant la seconde guerre mondiale, 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 IIIème 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, Jérôme Carcopino

confie : « La réforme de 1941 a délivré les élèves de l'équivoque où leur labeur 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 ». La réforme de 1941, qui marque, il faut le reconnaître, un pas important dans la démocratisation de l'enseignement secondaire, sera entérinée à la Libération.
C'est aussi en 1941 que l'INOP devient l'INETOP.
Une autre 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 Guy 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 ».

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

- 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. 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). 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.

La **IVeRépublique** 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 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, la 4ème République marque le début d'une franche distinction entre l'enseignement technique court (centres d'apprentissage) et l'enseignement technique long (ENP et CT).
- 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.

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'ouvre et de formation, donc l'offre de formation à réaliser ainsi que l'orientation des grandes masses d'élèves. Le 6ème plan ira jusqu'à prévoir le nombre exact de jeunes à former par secteur professionnel.

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 des textes de 1937-1938.

- D'où <u>une politique volontariste des pouvoirs publics dès la fin de la guerre, dans cinq directions principales :</u>
- 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.

- 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.
- 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.
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. 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, et dans l'esprit du Plan Langevin-Wallon, 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 ». Cette expérimentation a un beau succès mais elle cessera à cause de la poussée démographique et de l'afflux des élèves dans le second degré qui la feront apparaître comme un luxe, avec des classes de 25 élèves et des conditions de fonctionnement particulières.

- D'autres mesures prises <u>en 1952</u> 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).
- • <u>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</u>.
- • Création aussi de classes de 6è et de 5è spéciales pour éviter une orientation négative des cours complémentaires et des lycées.

<u>- En 1950 (arrêté du 27 février) et en 1954 (loi du 10 avril)</u> 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.

- 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 d'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 interdisaient 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.

- 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. 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, l'AGOP devient l'ACOF : association des conseilleurs 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 1er 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, 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 Boullet 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 6ème 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.

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.
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. 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.
L'intégration de l'enseignement technique dans le système de l'éducation nationale qui va marquer la 5ème 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.
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 évident que la compétitivité des économies dépend directement du progrès technique et de la qualité de la formation professionnelle.

Qu'il nous soit permis de conclure sur la IVe 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 Ve 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. (…) 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).

Deuxième partie :
Repères historiques sur la Vème République

Toute l'évolution du système éducatif au cours de la deuxième moitié du XXème 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. Notons au passage que cette « explosion scolaire » ne s'accompagne pas d'une modification de l'origine sociale des élèves, les inégalités sociales se maintenant donc et s'accompagnant 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 (par 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.
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 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 IVe République. Précisons que le premier gouvernement de la 5ème

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 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.

- et, 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
    - 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) ;
    - 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 6ème (11 ans) et à l'issue du cycle d'observation (13 ans) où intervient une instance nouvelle, le conseil d'orientation. Il y a en plus des passerelles possibles que fournissent en particulier les « classes d'accueil » au niveau de la classe de 4ème.

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. Il n'empêche que les voies de formation sont marquées d'une indéniable hiérarchisation bien que s'en défendent les concepteurs 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.
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 5ème (les examens d'entrée dans les sections en 3 ans des CET sont supprimés en 1967).

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.

- 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.

- 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).

- 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 scientiste 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 presqu'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 Danvers considère que ses créateurs lui ont fixé 4 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 ».
Profitons 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'efficience d'un individu dans une acticité 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 1er 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.

- 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 Guy 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 set professionnelles dans l'enseignement secondaire, accompagnée d'une translation vers le haut du niveau 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 parles 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 5ème 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 Borras, 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 ? »

- 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 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 ».

- 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. On parle d'ailleurs de la « technologie Capelle ».
À propos de la technologie, on 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.

- 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.

- 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 ».

- En août 1963, la **réforme "Fouchet-Capelle"** (le recteur J. Capelle est toujours le directeur général de l'organisation et des programmes scolaires), fait disparaître les 4ème et 3ème techniques en reportant de 2 ans en aval le moment des orientations décisives : c'est la fin de la classe de 3ème qui devient le palier d'orientation principal. Le "choix" pour l'enseignement technique se fait donc dorénavant à la fin de la classe de 3ème. Les classes de fin d'études primaires sont supprimées.
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 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 3ème 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 1965, **réforme "Fouchet-Laurent"** (Pierre 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 4è et de 3è ».

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.
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
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.
L'enseignement de l'économie dans le second cycle des lycées est un problème permanent.

- Le 6 octobre 1965, 17ème 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 a 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 (ONIOP), 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.
De son côté, la Fédération de l'Éducation nationale (FEN) réagit à la création de l'ONIOP 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).

- En 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.
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.

- 14 novembre 1967 : Conseil restreint à l'Elysée sous la Présidence de Georges Pompidou, consacré à l'Education 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.
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 avions un service d'orientation insuffisant, on le remplace par un service suspect, c'est une régression ».
Ces projets seront suspendus par suite des « évènements de mai 1968 », surtout que ceux-ci ont bien développé le thème « orientation = sélection ».

- 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 constate 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 trouve aussi la trace des « évènements 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 et dans leurs méthodes (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 ».

- 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.

- 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'ennoblir les filières de l'enseignement technique en posant pour la première fois le principe d'unité de l'enseignement : le secrétaire d'État P. 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.

- 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.
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…
Il y a un palier d'orientation en fin de 5ème puisque les élèves peuvent choisir de préparer un CAP sans attendre le palier de la classe de 3ème .
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 ».

-> 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 1er, 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 spécialises 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.

- 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.

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

- 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.

- En 1974 est créé **le réseau des GRETA** (GRoupements d'ETAblissements 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.

- 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** : 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 3ème et non pas à l'issue de la classe de 5ème (le CAP se prépare en 2 ans après la 3ème et en 3 ans après la 5ème, et le BEP se prépare en 2 ans en fin de 3ème). 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 5ème 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 5ème, mais il faudra attendre les années 1982-1983 pour que cela devienne effectif avec la création des 4ème et 5ème 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 5ème à la fin de 3ème 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.
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 19ème 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.

L'année 1975, qui marque en économie la fin de la période des « trente glorieuses », est donc aussi celle de la fin de l'harmonisation des premiers cycles de l'enseignement secondaire. Comme la fin des « trente glorieuses » se traduit par la récession et le chômage de masse, on tentera de faire en sorte qu'aucun élève ne sorte du système éducatif sans formation professionnelle et un Secrétariat d'État à la formation professionnelle va être 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 8ème Plan).
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.

Notons qu'en 1975 aussi sont créés les Diplômes d'études supérieurs spécialisés, les DESS, qui sont des diplômes de 3ème 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 ».

- 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).

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.
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 3ème où se fait le choix entre le second cycle court et le second cycle court, 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 3ème. 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.
Beaucoup des projets envisagés sont abandonnés, suspendus ou reportés avec le départ de l'Elysée de V. Giscard d'Estaing.

- 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 ». Dans ce rapport, 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 Rhônes-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.

- 1er 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)).

- 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 »
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.

- 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).

- 1985 :
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.

- 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).

- 23 décembre1985 : **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 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 ;

-> création des secondes indifférenciées avec des options technologiques.

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 Brucy 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.

Remarque sur 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 immanquablement 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 dérives. 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 ?

- 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 : 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.

- Également en 1987, tenue à Berlin, sous l'égide de l'INESCO, du 1er 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.

- 1989 : Cette année connaît deux événements majeurs :

-> Le 1er 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.
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
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 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 Philippe 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).

- 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. 1er : « 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 '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.

- 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 1ère 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.
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.
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).

- 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.

- 1994 : Réforme des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) pour que celles-ci correspondent le plus directement possible aux différentes séries du baccalauréat. 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.

- 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 1ère 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.

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

- 1996 :

. 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 1er semestre de 1ère 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 5ème et 6ème :

« 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 ».

- Juillet 1996, circulaire du 31 sur l'éducation à l'orientation au collège.

On peut dire que la conception éducative de l'orientation triomphe et que, pour que l'élève puisse choisir l'orientation qui lui convient le mieux, il fait 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 le l'aider à développer ces trois compétences.
« L'éducation à l'orientation consiste en une éducation au choix : elle vise à donner aux élèves méthodes et connaissances pour les aider à devenir acteurs de leur orientation. Elle contribue au développement de la personnalité et de l'autonomie des élèves ». Quant aux objectifs concrets de l'éducation à l'orientation, ils 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 1ère école de la 2ème 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 800ème 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. La 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 21ème siècle" et du "collège des années 2000". Dans la charte pour le lycée du 21ème 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 ».

Fin avril 1999, tenue à Séoul sous l'égide de l'UNESCO, du « 2ème congrès international de l'enseignement technique et professionnel ».

- 1999-2000 : Création de la licence professionnelle.

Les dernières années du 20ème 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.
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.

- 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 de la « Semaine École-Entreprise ». Il s'agit d'une initiative conjointe du Ministère de l'Education 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.

- 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. C'est ainsi qu'est réalisée au cours de l'automne 2001 la rénovation du CAP pour en faire le

premier niveau de qualification. 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).

- 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.

- Avril 2002 : Plusieurs textes sont publiés pour préparer la mise en place du système harmonisé de l'enseignement supérieur « L-M-D ».
Il convient 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.

- Rentrée 2002 : Mise en place en classe de 5ème 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 4ème et de 3ème.

- 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 : Le ministre de l'Éducation nationale 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 4ème 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.

- 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 ».

- Juin 2003 : La réforme de la série STT se termine. Est débattue pour finir la question de la dénomination. 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 : Installation par le Premier ministre de la Commission chargée d'organiser le **débat national sur l'avenir de l'École**, présidée par Claude Thélot.
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 3ème 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 ».

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 21ème 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.

- 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)

- 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.

- 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 3ème au collège avec l'introduction d'une option « Découverte professionnelle » .

- 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 ».

- 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.
- 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**.

- Octobre 2005, publication d'un rapport de l'IGEN et de l'IGAEN sur le fonctionnement des services d'information et d'orientation.

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 exercions 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 ! ».

- En 2007, des études montrent que pour l'orientation scolaire, les conseils de classe, donc les enseignants, jouent un pôle 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 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 21ème 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 limite les coûts des réformes.

- 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 inexistants, 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 : 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. 40% pensent que l'orientation est le plus souvent une orientation subie. 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.

- 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 5ème, 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 4ème 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) ».

- 2ème 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 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.

- 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. »

- 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 ». Cette proposition rappelle le projet de stage en entreprise des enseignants du ministre Beulac.

- 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.

- 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.

- 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.

Il cite notamment les résultats d'un sondage réalisé auprès de lycéens et d'étudiants pour les questionner à propos de leurs projets scolaires et professionnels. 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 20e 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 ».
Comme le montre par ailleurs l'enquête 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 3e 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.

- 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).

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 17ème siècle », (…) la 1ère 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 4ème révolution amène la modernité plus directement encore : c'est la montée des sciences dans les curricula ». La 5ème 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. 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 ».

Il est intéressant aussi 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 ».

- Novembre 1012, 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 ont 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 ».

- 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 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 » (PIIODMEP). Ce PIIODMEP doit remplacer le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) mis en place en juillet 2008.
- 22 juillet 2013 : **Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche** :
La loi prévoit une spécialisation progressive des études en premier cycle, en favorisant les passerelles et les réorientations ».

- 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/chrgt/SDET-v1.pdf. Une version 2.0 de ce schéma directeur paraîtra en novembre 2006 : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/educnet/chrgt/sdet/SDET_v2.0.pdf.

- 4 février 2014 : circulaire sur l'organisation et le fonctionnement des GRETA (qui abroge l16 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'Apec,

- 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 1er 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 ».

Le ministre du Travail Michel Sapin voit dans cette loi « un texte refondateur » 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_competences_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/propositionsdumedef-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 des 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 « raccrochage » »

- 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_competences_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 ».

- 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.

- 1er 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 ».

ANNEXE :
Comparaison des programmes d'économie en ES et en STMG : éléments principaux

PRÉAMBULE / INTRODUCTION

ES	STMG

3 objectifs :

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

Pour atteindre ces objectifs, l'enseignement de SES doit être mis en relation avec les autres disciplines scolaires.

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 ».

2. Les disciplines et leur croisement

« permettre aux élèves de bien comprendre et de

1. Finalités et objectifs

3 finalités :

1) Compréhension du monde contemporain

2) Connaissance des concepts et des mécanismes économiques

3) Sensibilisation aux grands enjeux économiques et sociaux actuels

4 objectifs :

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).

Ces objectifs doivent aider l'élève à construire son projet personnel.

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 ».

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,

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 ». **3. Les apprentissages des élèves.** 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 » 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 ».	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 ». « la démarche de la discipline sera ancrée sur l'observation et la compréhension des phénomènes réels ». **3 Présentation générale** « 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 1ère 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 2ème 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 3ème

	colonne apporte des précisions quant au contexte et aux finalités de l'étude ». Le programme du cycle terminale comprend 11 thèmes au total, les thèmes 1 à 6 correspondant à la classe de 1ère et les thèmes 7 à 11 à la classe de Terminale.
Une distinction claire est faite entre le programme pour la classe de 1ère et celui pour la classe de terminale. Chacun d'eux est subdivisé en 3 parties : « sciences économiques » (90h en 1ère et 80h en Term), « sociologie » (60h en 1ère et 50 h en Term), et « Regards croisés » (20h en 1ère et 40h en Term), soit au total 170h en 1ère comme en Term.	Il n'y a aucun équivalent en STMG aux « regards croisés » en ES.
L'horaire officiel est par semaine de 5h en 1ère et en Term. S'ajoute en classe de term. un enseignement de spécialité au choix qui peut être de sciences sociales et politiques ou d'économie approfondie (ou également de mathématiques).	*L'horaire officiel* est par semaine de 4h pour « l'économie-droit » en 1ère et en Term. et de 2h30 en 1ère et de 3h en Term pour le « management des organisations ». S'ajoutent en 1ère un enseignement de sciences de gestion de 6h et en Term un enseignement d'une spécialité de gestion de 6h. Les programmes d'économie, de droit et de management sont présentés selon le même schéma d'ensemble.
Par conséquent, l'économie occupe la place la plus importante du programme de SES. Cela soulève la question de la « domination » des sciences économiques au sein des sciences sociales.	Au total, l'économie n'occupe qu'une place relativement modeste dans l'ensemble des enseignements d'économie-droit-gestion.
1er exemple de comparaison des programmes : « La monnaie et le financement » (thème 4, classe de 1ère) - 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.	*1er exemple de comparaison des programmes :* « quels modes de financement de l'activité économique » (thème 4, classe de 1ère) - 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
2ème exemple de comparaison des programmes : la crise économique actuelle.	*2ème exemple de comparaison des programmes : la crise économique actuelle.* 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.

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 ? ». Certains thèmes et sous-thèmes du programme général abordent malgré tout la crise, mais de manière disparate : En classe de 1ère : 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 ? » 2.2 « quelle est la place de l'Union européenne dans l'économie globale ? »	On peut cependant traiter certains aspects de cette crise lors de l'étude des thèmes, mais de manière très partielle : 4 : « quels modes de financement de l'activité économique ? » 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) 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.

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 mangement 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 1ère :
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 ? »

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 <u>situation des sortants des lycées et de l'apprentissage,</u> 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	CQ	CA	CEJ	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
BEPC 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 géné	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	CQ	CA	CEJ	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 géné	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 21ème 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 20ème 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 dominent 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 avoirs 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 19ème 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 19ème siècle à 18,9 à la fin du 20ème (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 20ème 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 6ème).
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 20ème 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 allées 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 19ème 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 20ème 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 20ème siècle : durant la première moitié, elle est égale à celle qui avait cours au 19ème. De ce point de vue, les cinquante premières années du 20ème 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.

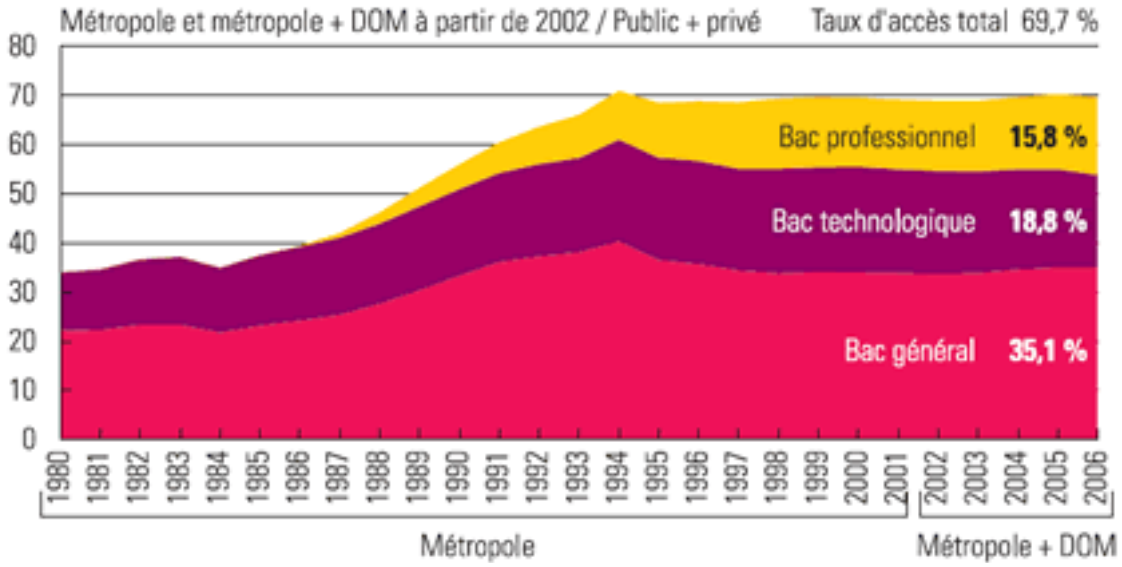
-> Les sorties sans qualification se sont certes réduites mais elles sont loin d'être supprimées puisqu'elles représentent encore 7 à 8% d'une génération.

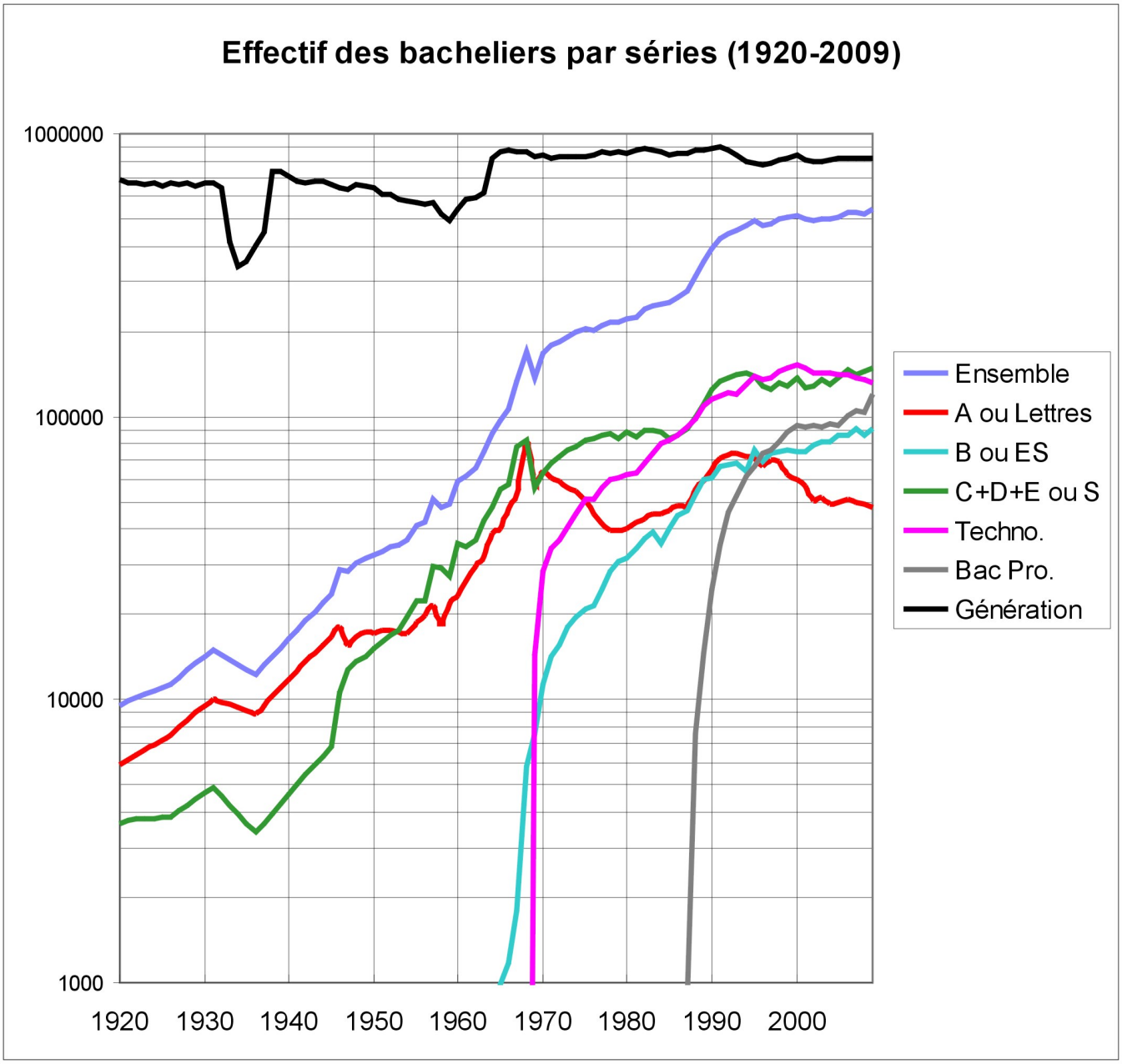
-> Après une très forte progression entre 1985 et 1995, le nombre de jeunes parvenant au niveau du baccalauréat plafonne depuis 1995 aux alentours de 70%, soit 10 points en dessous de la cible fixée par la loi d'orientation de 1989 et aux alentours de 62% de bacheliers alors que les besoins estimés pour 2010 sont de l'ordre de 70%.

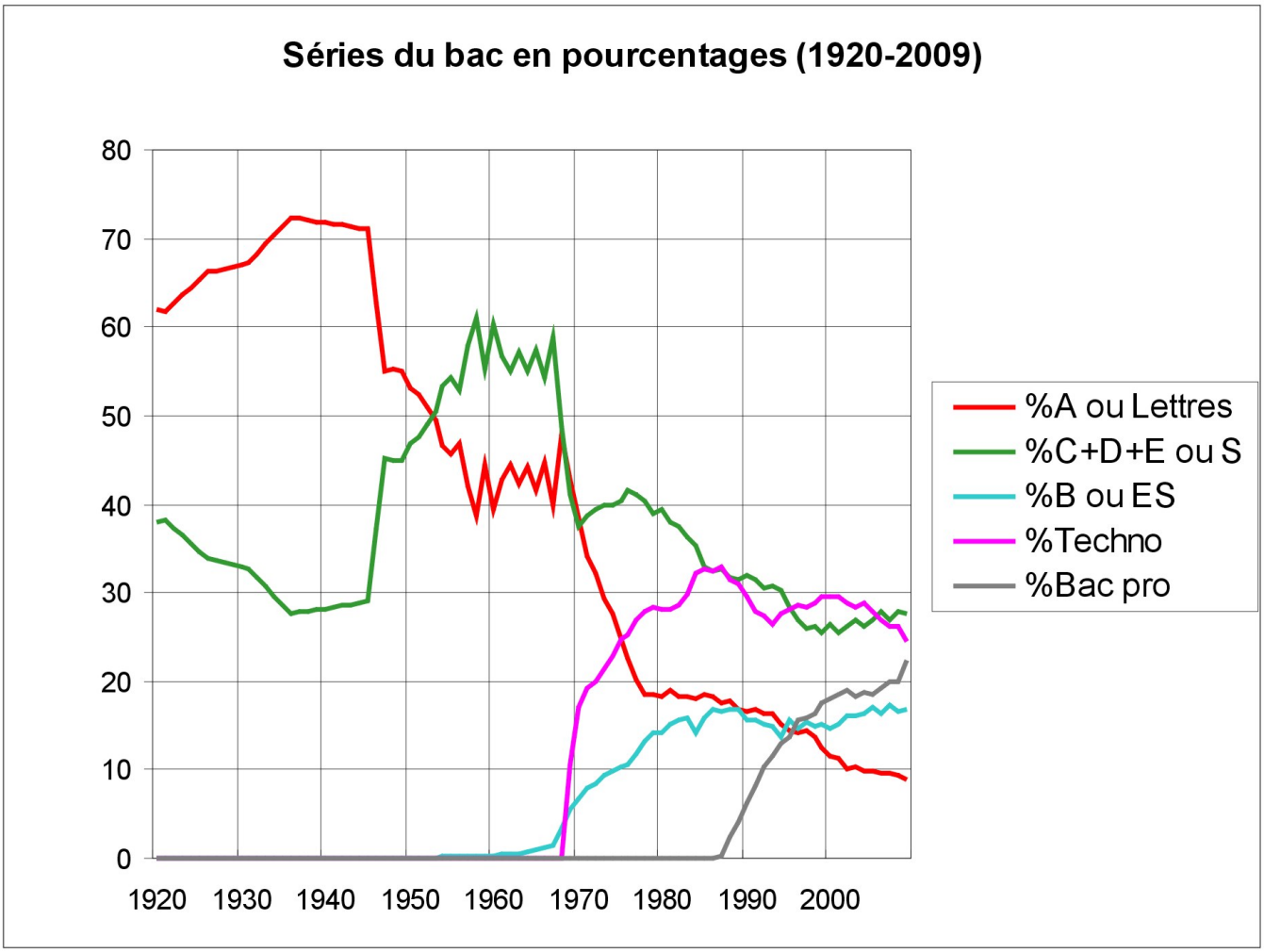
Taux de bacheliers par génération et taux d'accès au niveau du bac

%	*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


Métropole et métropole + DOM à partir de 2002 / Public + privé
Taux d'accès total 69,7 %
Bac professionnel 15,8 %
Bac technologique 18,8 %
Bac général 35,1 %
Métropole
Métropole + DOM


Effectif des bacheliers par séries (1920-2009)
Ensemble
A ou Lettres
B ou ES
C+D+E ou S
Techno.
Bac Pro.
Génération



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 20ème (14ème en Europe). Voir http://global-indices.insead.edu/gtci/documents/gcti-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.

-> <u>Des constats !</u>

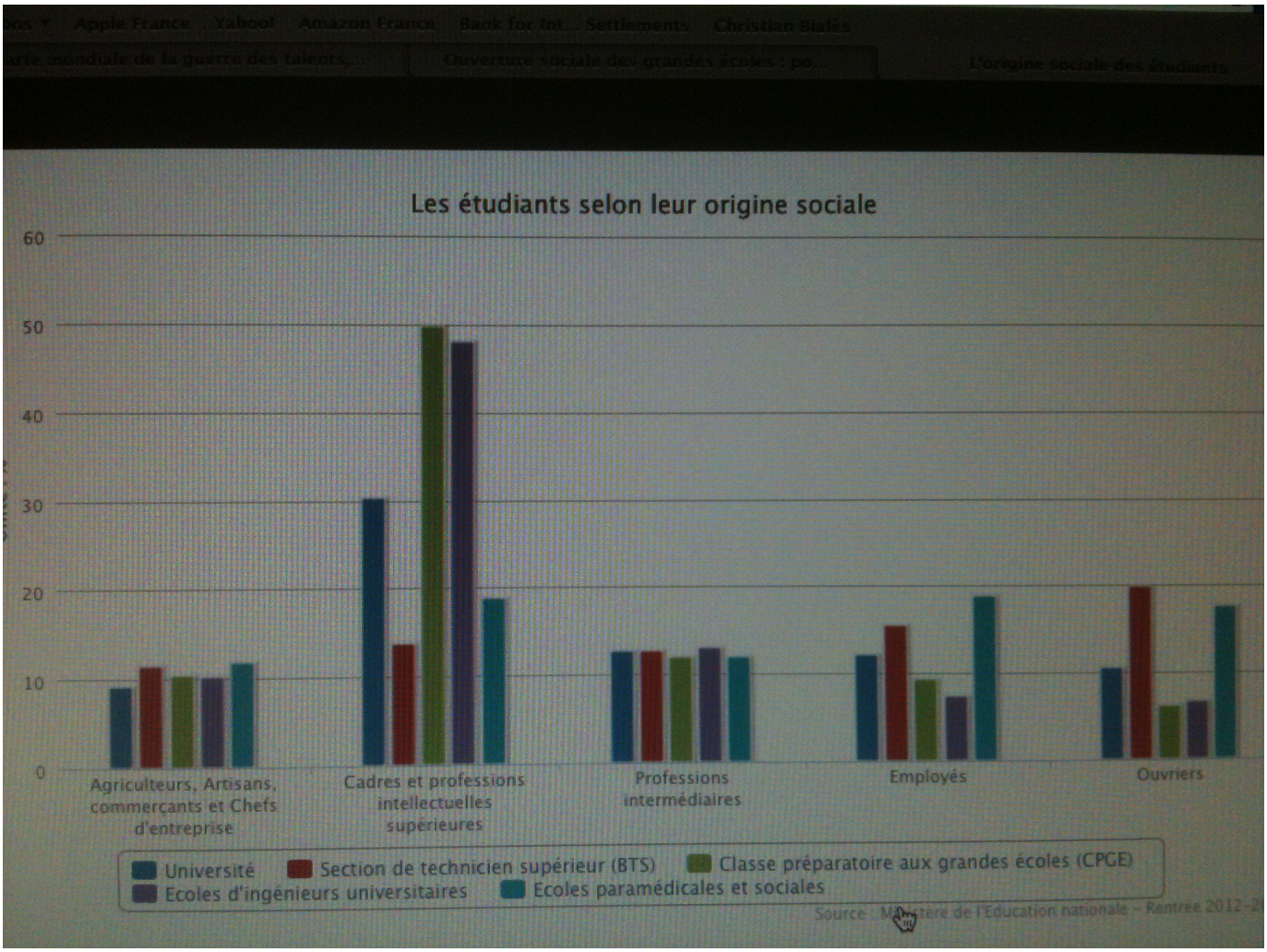
• Au début des années 50, un enfant de cadre avait 24 fois plus de chances d'entrer dans une grande école telle que l'X, HEC ou l'ENA. Au cours des années 90, il avait encore 23 fois plus de chances.
Selon les statistiques produites par M. Euriat et C. Thélot (Revue française de sociologie, 1995), la 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

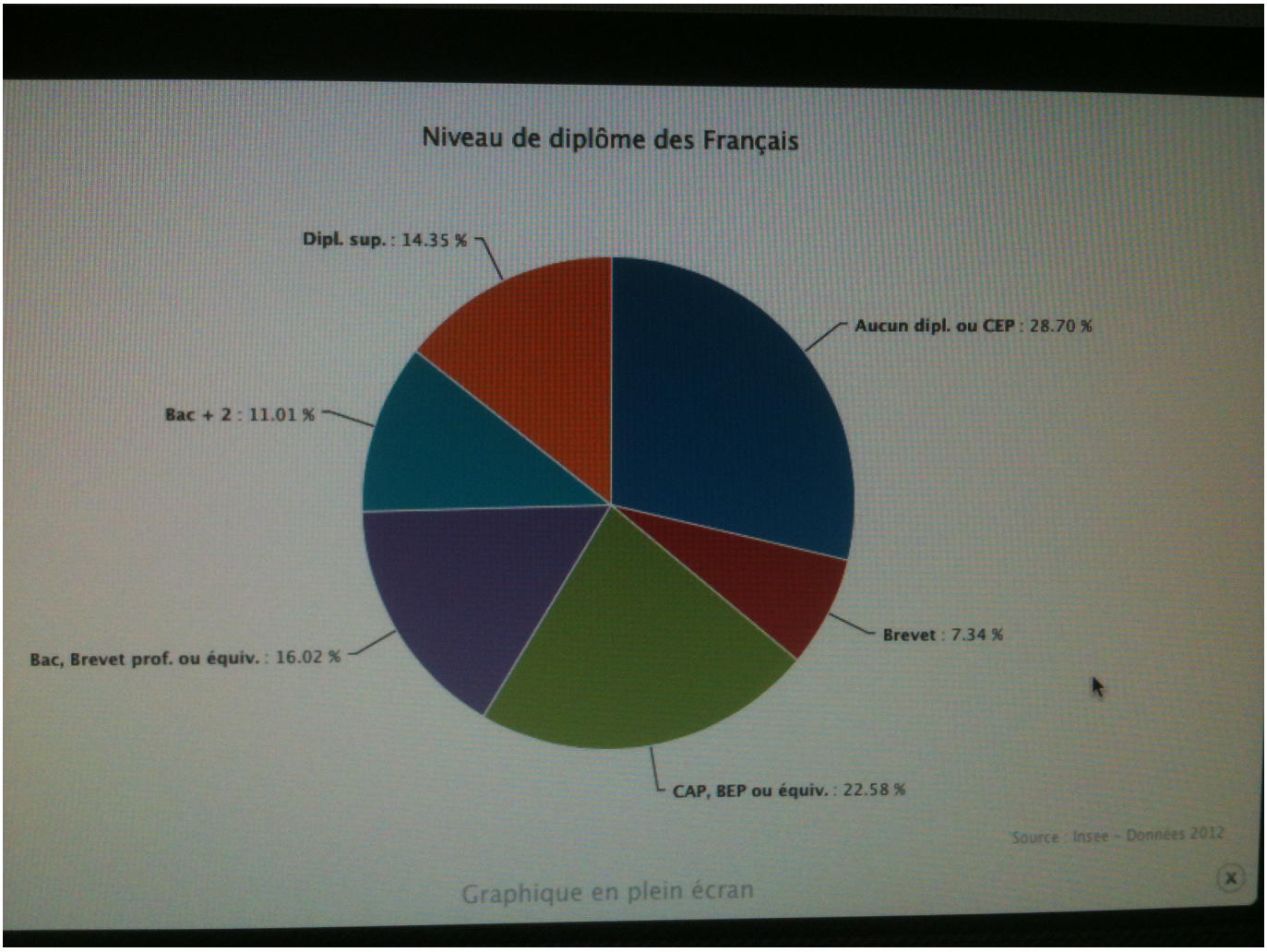
• Comme le montre le tableau ci-dessous, il y a bien élévation générale du niveau de formation de la population française :

% 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 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 19ème et du 20ème 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 6ème vers 1965 et celui de la classe de 3ème 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 croit 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 (puisqu'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 mais 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. Durut-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 3ème grâce à la suppression du palier d'orientation en fin de 5ème 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 20ème 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 19ème 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 1ère guerre mondiale, se sont mises ensuite à progresser régulièrement, avec une accélération sous la Vème 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 19ème siècle et moins de 15% aujourd'hui, après avoir atteint le niveau d'environ 5% au cours des 50 premières années du 20ème 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
Total	**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
Total	**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
Total	**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**	
	1994-1996	*2005-2007*	*1994-1996*	*2005-2007*	*1994-1996*	*2005-2007*
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

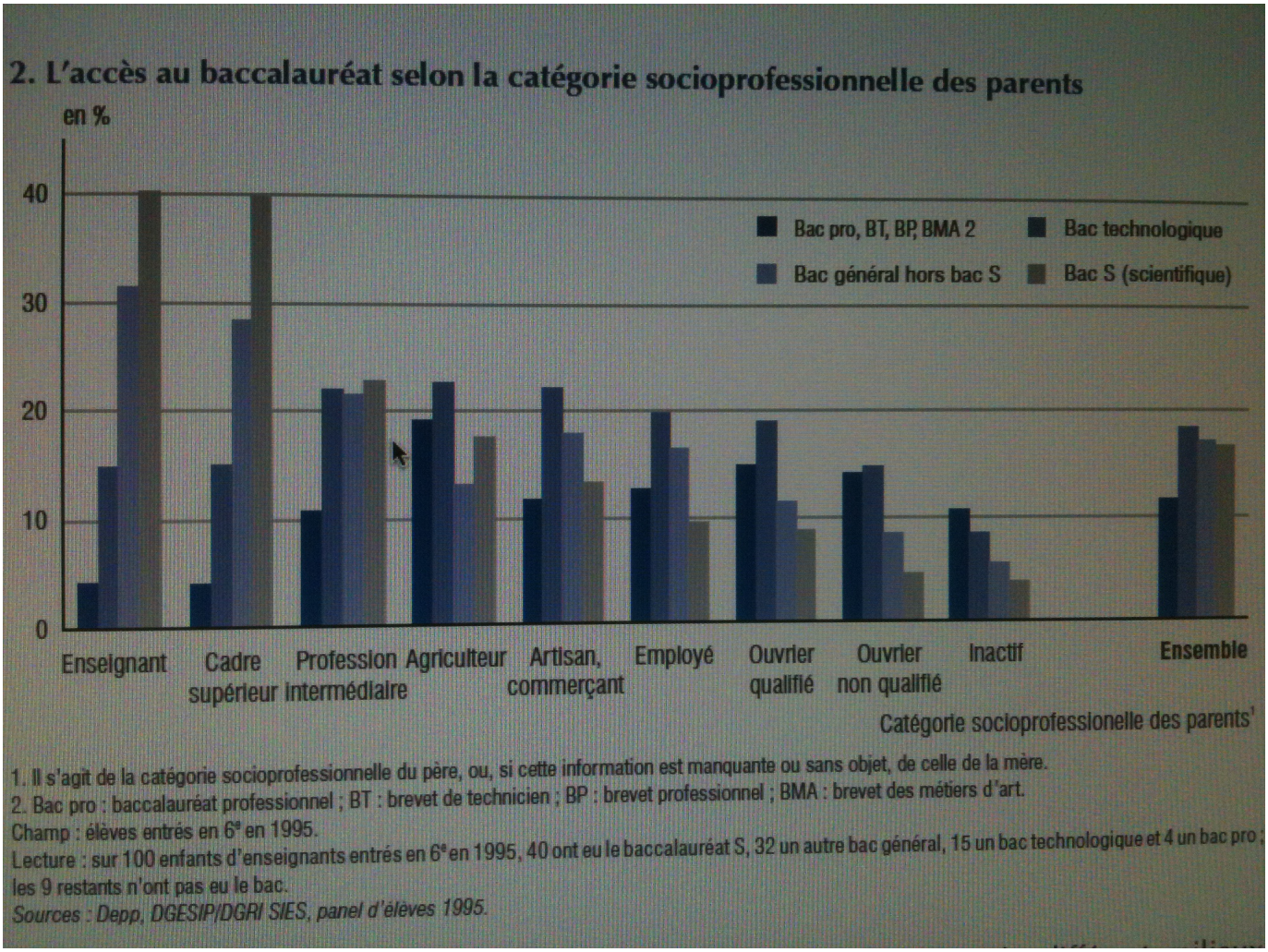
	Total	Total
	1979	*2000*
Agriculteurs	21,6	10,5
Artisans	13,9	12,2
Cadres	6,9	15
Professions intermédiaires	7,3	8,5

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 :



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 lesquelles 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 faîtes 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 2ème cycle	7	9	+2
E. sup 3ème cycle ou Gdes écoles	4	9	+5
Ensemble	10	16	+6

Source : CEREQ

Commentaires :

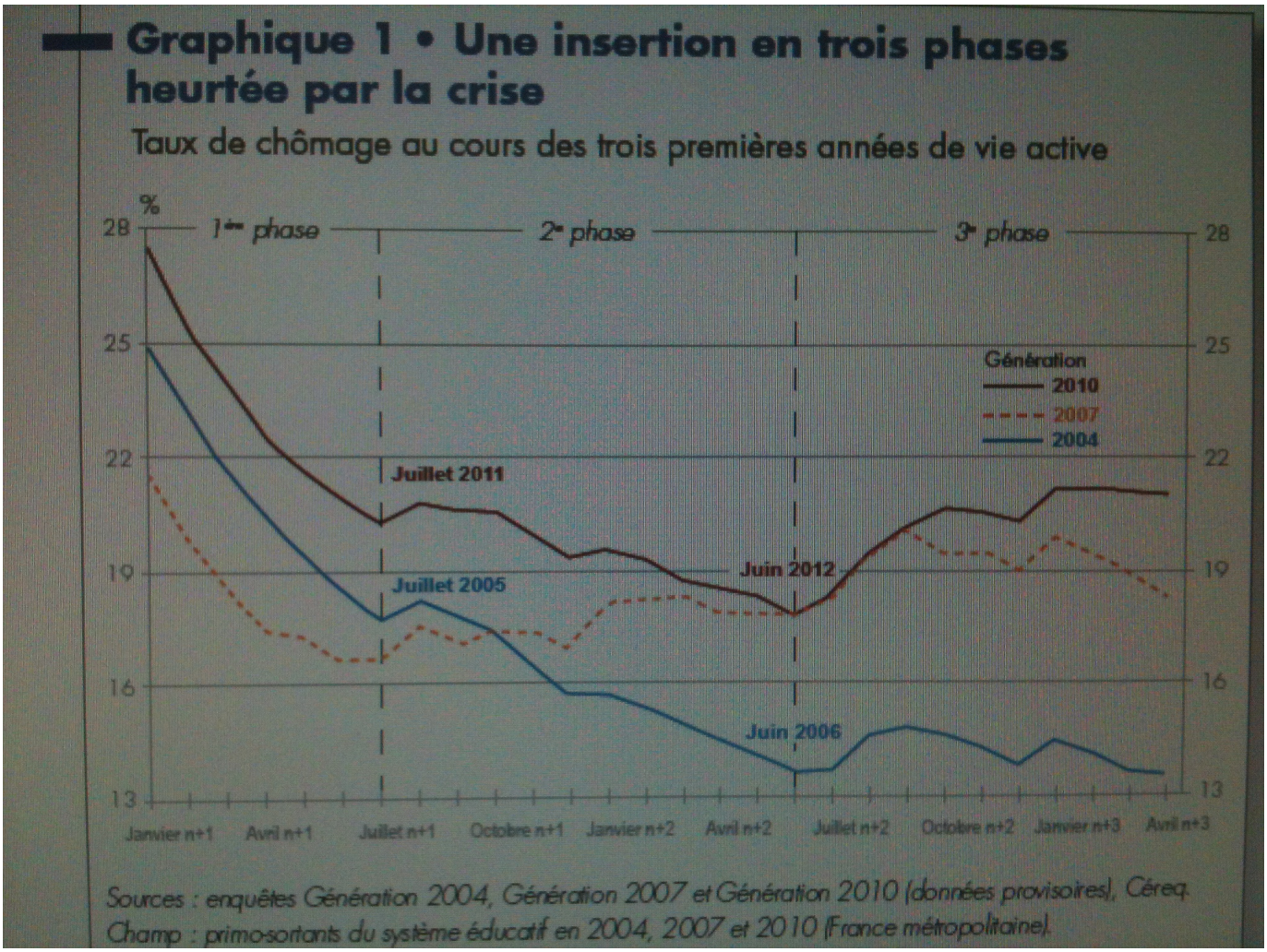
Entre 1998 et 2001, la conjoncture économique générale se dégrade et le marché du travail est le lieu de plus grandes tensions sur le marché du travail : la hiérarchie des diplômes reste stable mais les différents niveaux ne sont pas également affectés.

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 3ème 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 3èmes 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 diplômes se creusent

Situation des jeunes trois ans après la sortie du système éducatif*

%	Taux d'emploi			Taux de chômage			Parmi les jeunes en emploi : Emploi à durée indéterminée			Parmi les jeunes en emploi : Temps partiel contraint		
Génération sortie en…	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 1er emploi et niveau de qualification de la génération 2001.

Statut du 1er emploi et qualification	Emploi à durée indéterminée (%)	Emploi à durée déterminée (%)	Intérim (%)	Total
Non qualifié	31	48	21	100
CAP ou BEP non diplômé, 2de ou 1ère	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
2ème cycle	51	42	7	100
LSH, Gestion	51	42	7	100
Maths, Sc et tech	52	41	7	100
3ème 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

www.christian-biales.net

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 reconvertir 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 6ème 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 6ème (selon Note d'information du MEN 06.01 de janvier 2006) :

Sur 10 élèves entrés en 6ème 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 6ème, 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
Bacheliers généraux	*2,1*	*11,1*	*20,4*	*66,4*	*86,8*	*59,3*
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 3ème (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
1er cycle universitaire	4,5	6,2
2ème 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, 3ème 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 5ème 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
Äge 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 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 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'Ile 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 1ère 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 1ère 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 1ère année de CPGE.

- Répartition des inscrits en 1ère année CPGE-EC en 2003-2004 selon le bac et le sexe :

		S	ES	L	STT	Autres	Filles
EC scientif	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 :

	6ème année 1995	Terminale année 2001	CPGE 1 année 2002
Agriculteurs	2	2	2
Artisans,	8	7	7

commerçants			
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'Ecole 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
Agricul-teurs	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
Moyenne OCDE	*4148*	*5465*	*9210*

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*0,8 = 80 puis 80*0,8 = 64, puis 64*0,8 = 51,2, etc, alors que pour les seconds on a 100*0,5 = 50 puis 50*0,5 = 25, puis 25*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 6ème.

Niveau atteint par les élèves entrés en classe de 6ème en 1989 selon leur âge et leur niveau scolaire :

	Obtention du Bac	Accès Ens. Sup.	Diplôme du Supérieur	Dont diplôme Bac +2	Dont diplôme ≥ bac +3
Äge à l'entrée en 6ème :					
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 6ème :					

Quartile supérieur	93,0	89,4	82,5	21,9	60,6
3ème quartile	73,0	64,3	48,7	20,5	28,2
2ème 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. Terrai*l, 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 reçus 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 éducables, 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 ».

-> <u>Des solutions</u> ?

• 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. Pécresse, 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 1ère, 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'entreprenariat ; 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 entreprenariat, 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 :

Effectifs en milliers et %	*2001-2002*	*2002-2003*	*2003-2004*
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 Mointpellier 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 ou 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.

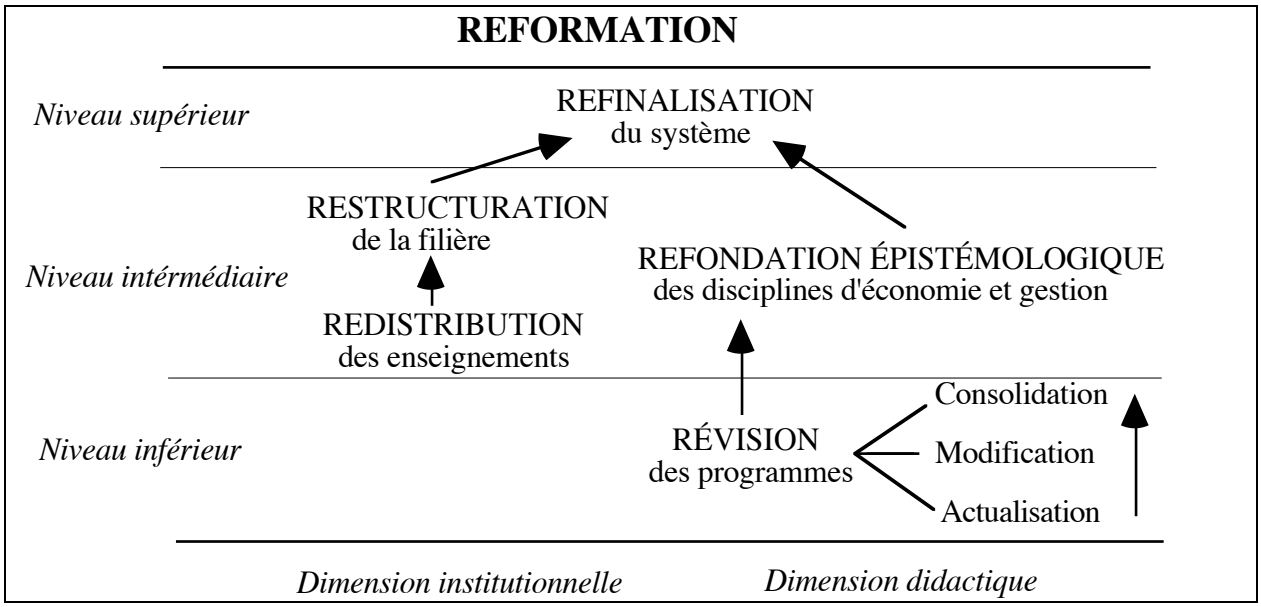
3- La formation en entreprise mérite aussi réflexion et réforme. Car l'effort de formation des entreprises dépend trop de leur taille et des circonstances. La formation du personnel est le plus souvent assurée par les grandes structures et engagée lorsque des événements viennent affecter le fonctionnement 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 proposions, 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 "5ème 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 *transdiciplinarité* : quelles 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.

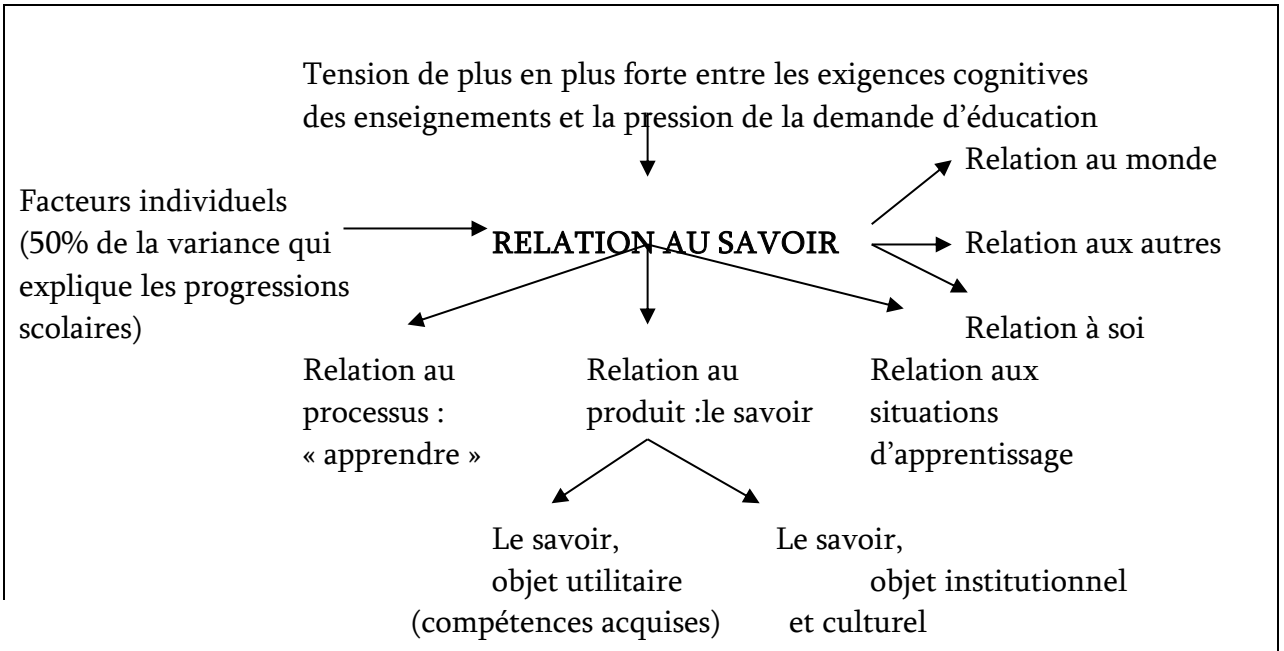
Cinquième principe : la spécificité des enseignements d'économie et gestion se trouve dans ses contenus et dans ses méthodes.

- 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

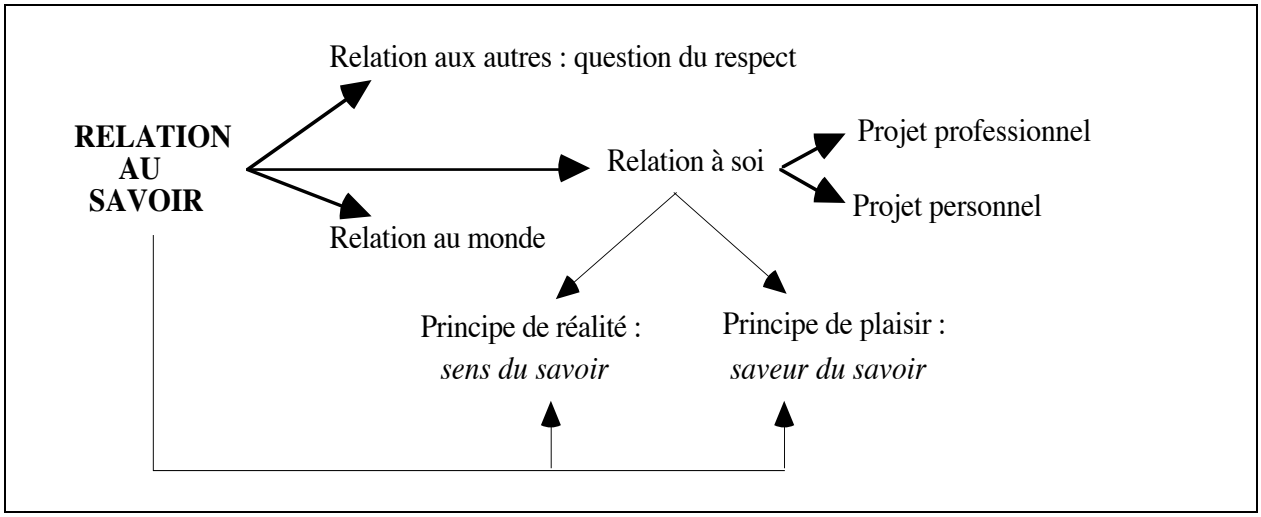
des progrès des disciplines scientifiques et des conceptions de l'éducation. Tout cela explique à la fois la place dévalorisée qu'occupent les filières « techniques » dans notre système éducatif et la modernité dont celles-ci font pourtant preuve au fil des décennies dans la mesure où elles épousent 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 dégré 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 ?



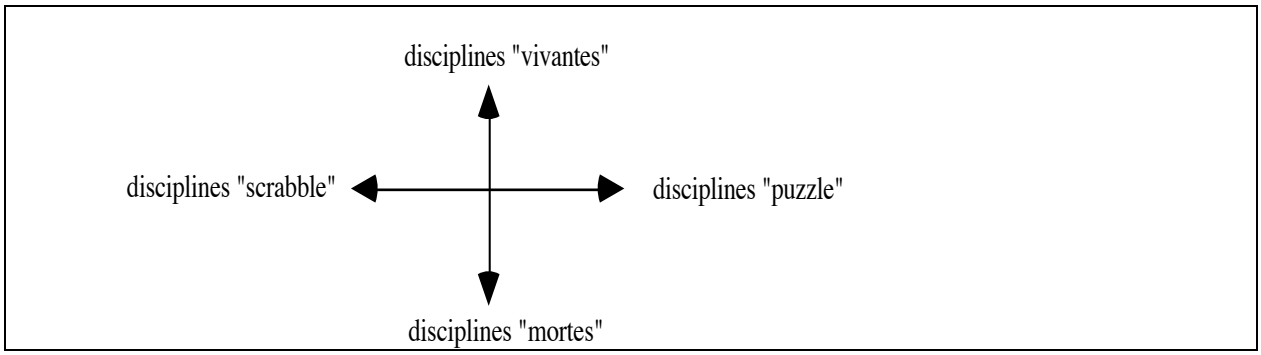
La relation au savoir des élèves en difficulté scolaire a un triple aspect : relation au monde, relation aux autres et relation à soi :



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 (« Éducations » n° 18-19) les processus différenciateurs entre les élèves en difficulté et ceux qui réussissent. Nous résumons on analyse dans le tableau suivant :

LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ	LES « BONS ÉLÈVES »
1ER processus différenciateur : extraction ou imbrication des savoirs ?	
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.	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 procédures 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.
2ème processus différenciateur : écouter la leçon ou le maître ?	

www.christian-biales.net

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	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.
3ème processus différenciateur : pour maintenant ou pour plus tard ?	

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.	Ils ne méconnaissent certes pas l'importance de la scolarité pour leur insertion socioprofessionnelle future, mais ils se sont construit 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).

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 démobilisation 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…

4ème processus différenciateur : l'école ou la vraie vie ?

Ce 4e 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.

www.christian-biales.net

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 forgent 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 peineraient 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 :

	HIER	*AUJOURDHUI*
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 sont 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'ambiguité 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'ambiguité 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 pourrrait 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, assujetti 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

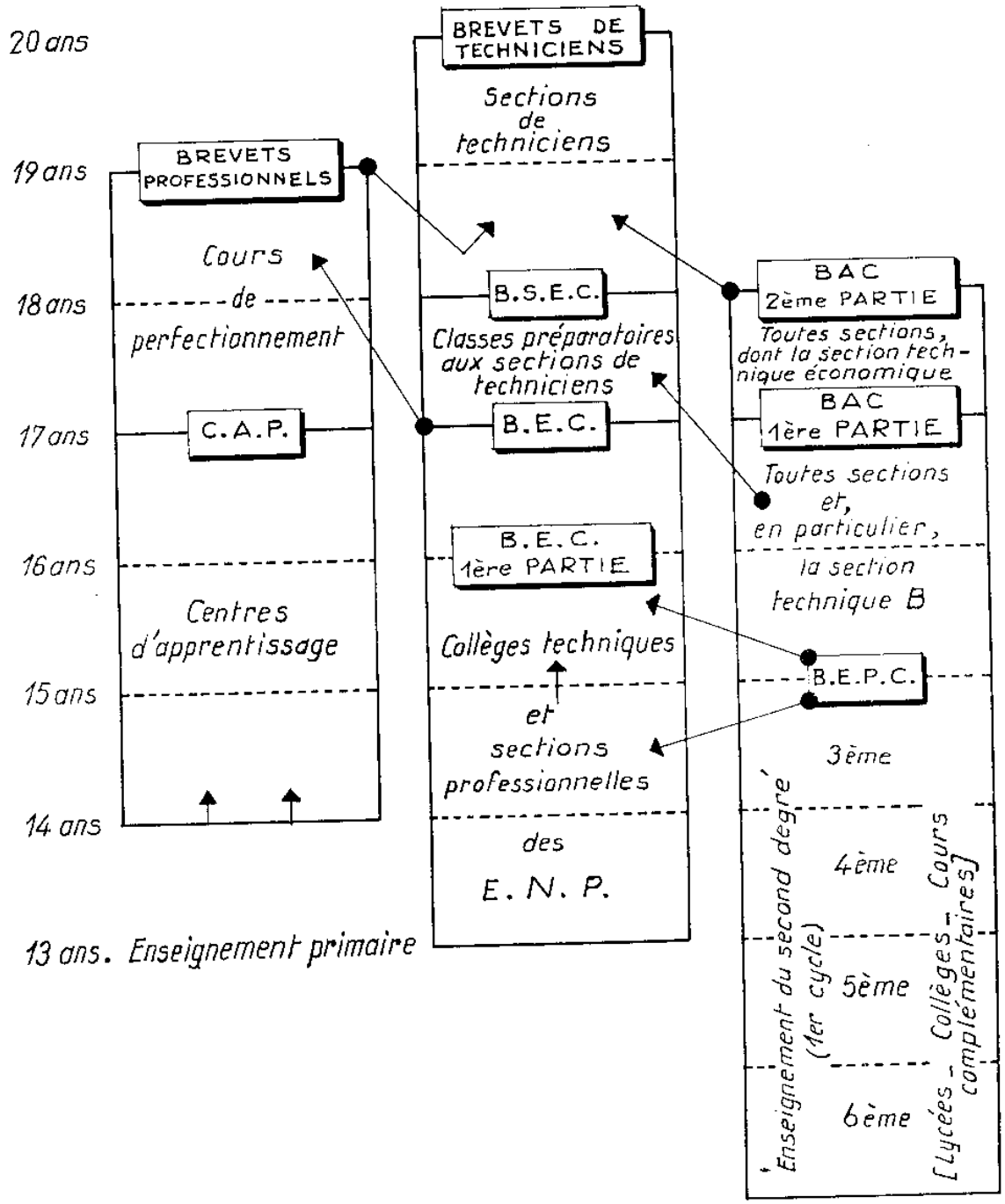
Annexe 1

ANNEXE 1

AVANT LA RÉFORME BERTHOIN (BIETP n° 22 de nov 1958, p. 67)

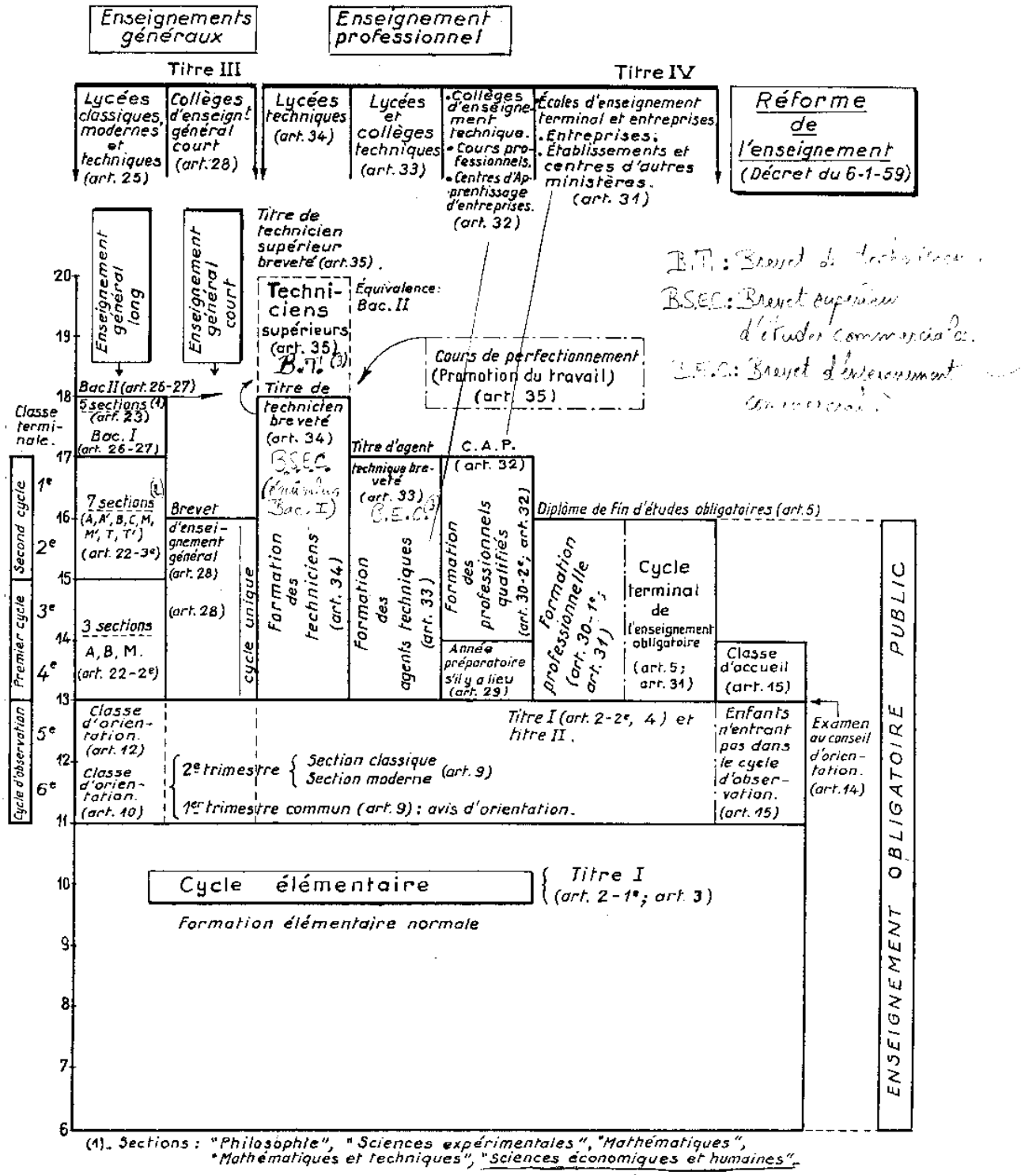
ÉTUDES PROFESSIONNELLES COMMERCIALES DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE PUBLICS

(Schéma d'ensemble)



APRÈS LA RÉFORME BERTHOIN
Organigramme général

(D'après revue du SNET, mars 1959)



(1). Sections : "Philosophie", "Sciences expérimentales", "Mathématiques", "Mathématiques et techniques", "Sciences économiques et humaines".

B.T. : Brevet de technicien.
B.S.E.C. : Brevet supérieur d'études commerciales.
B.E.C. : Brevet d'enseignement commercial.

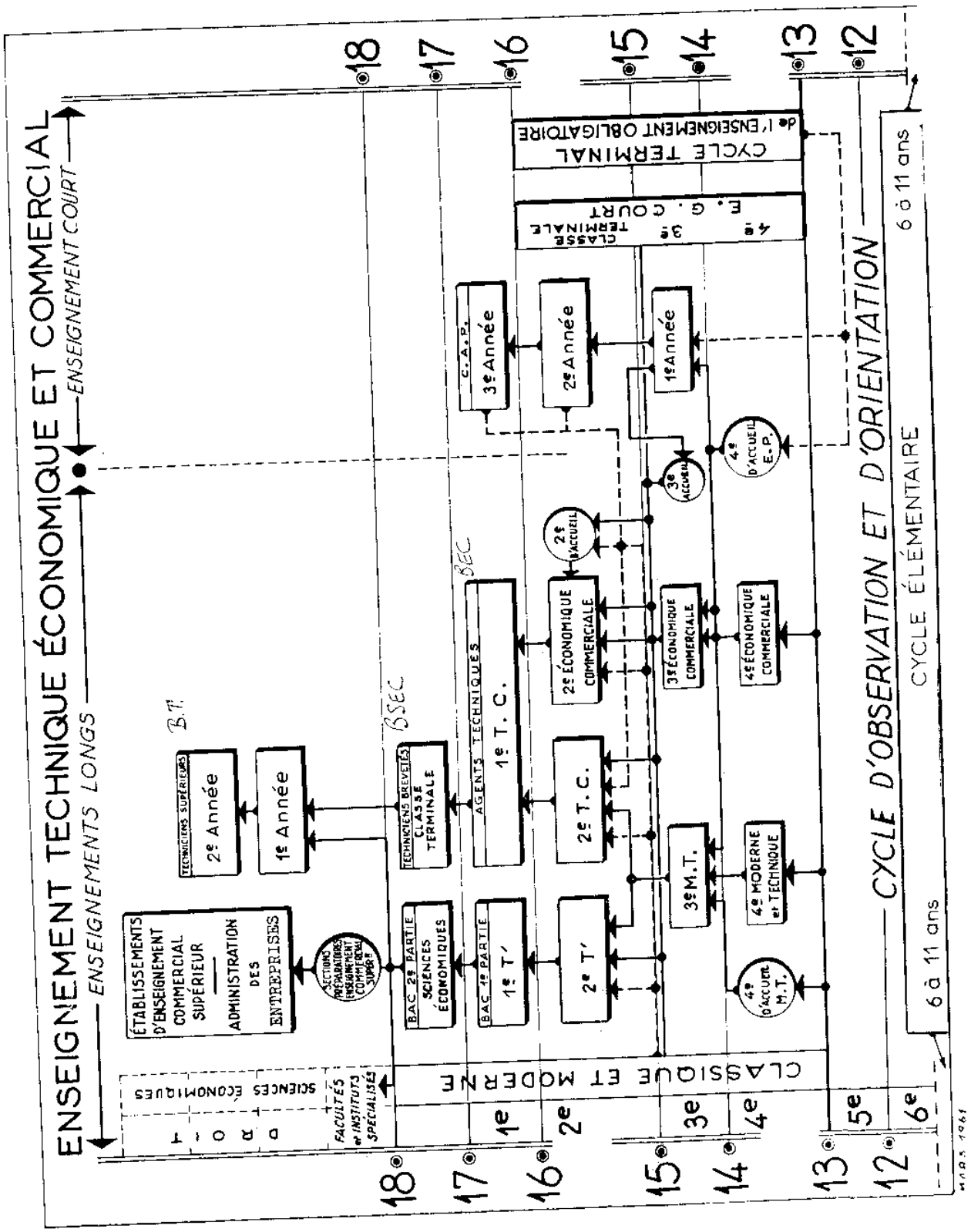
* En classe de seconde et première, les séries techniques ont respectivement notées T et T' pour l'enseignement industriel et l'enseignement commercial.

(3) En 1962, le BEC devint BT et le BT devint BTS.

N.B. : [illegible] correspondent à la 1ère partie du Bac technique A.1 et [illegible] "Mathématiques et techniques" [illegible] Bac Technique A.2 et [illegible] "Sciences économiques et humaines" [illegible] Bac technique B.

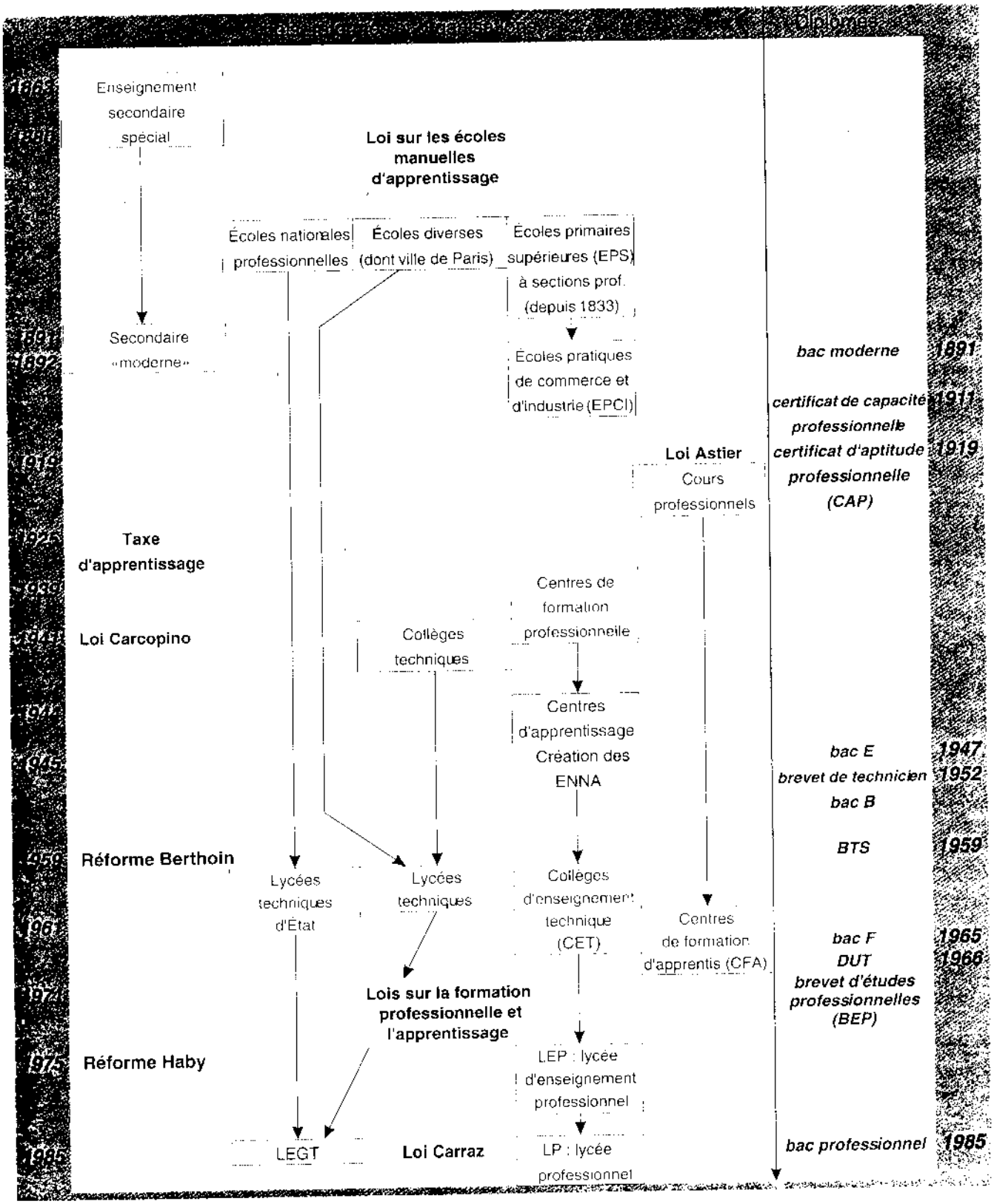
(2) [illegible] s'appellent respectivement T et T' lors de la réforme de sept. 1962.

APRÈS LA RÉFORME BERTHOIN
Organigramme de l'E.T. économique et commercial (BIETP n° 48 de mai 1961, p. 74)

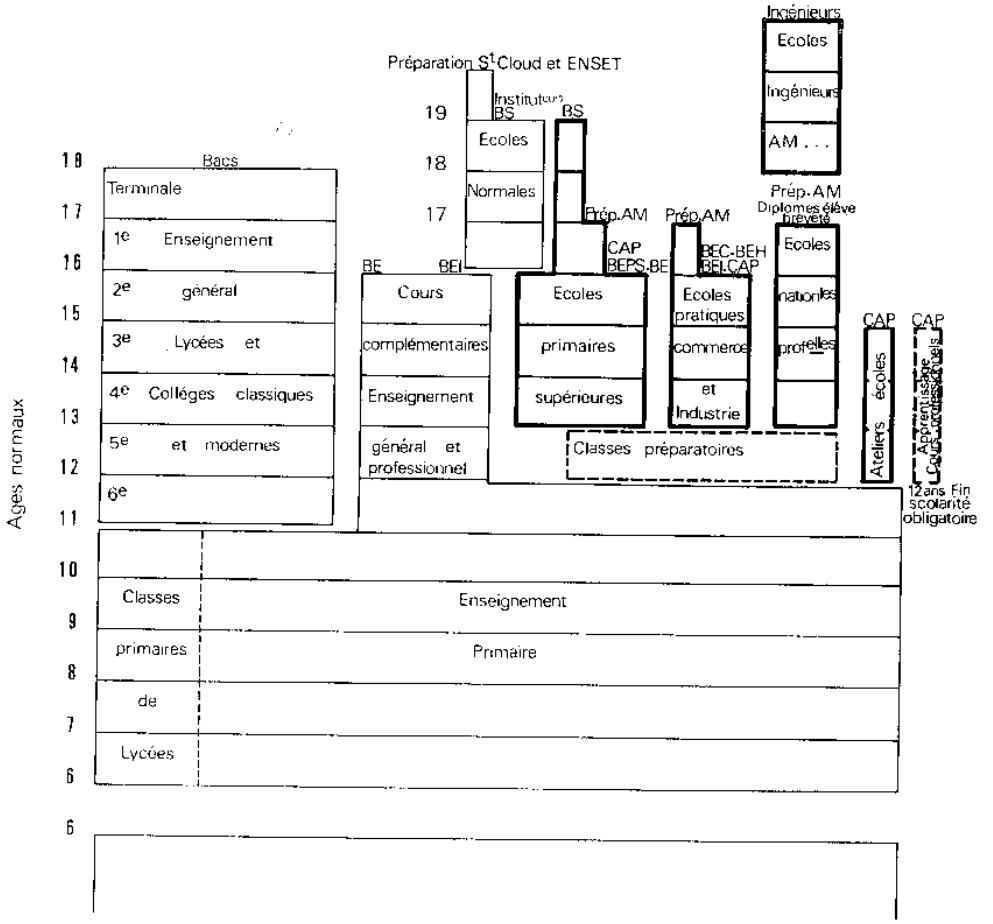


(3)

Évolution de l'enseignement professionnel
quelques repères historiques



STRUCTURE DES ANNÉES 1930



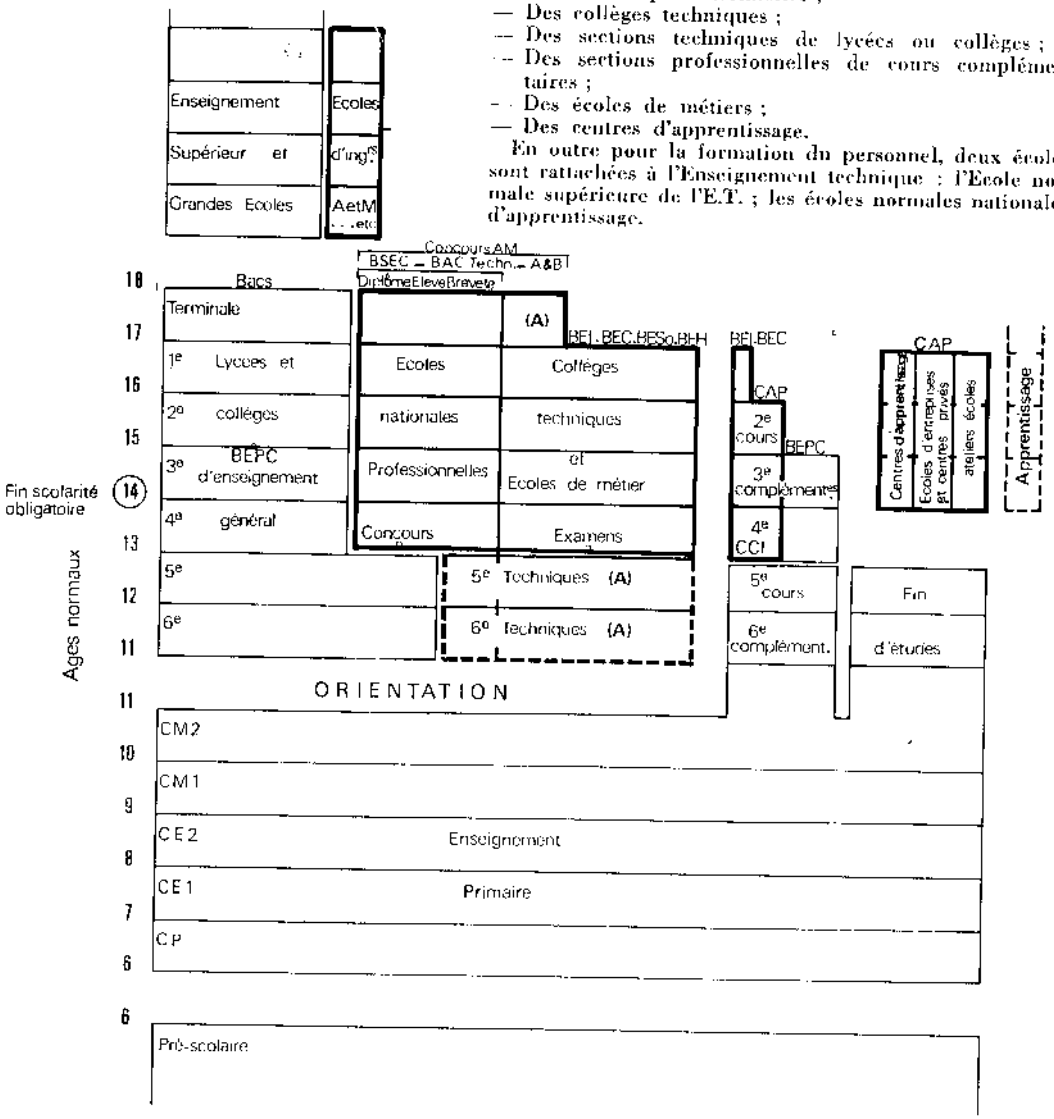
Figurent au schéma ci dessus les BEI, BEC, BEH; précisons que ces diplômes on été institués par décret du 16 mai 1931 - jusqu'à cette date, dans les écoles pratiques, étaient délivrés les certificats d'études pratiques industrielles ou commerciales

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.



(A) Certains établissements seulement

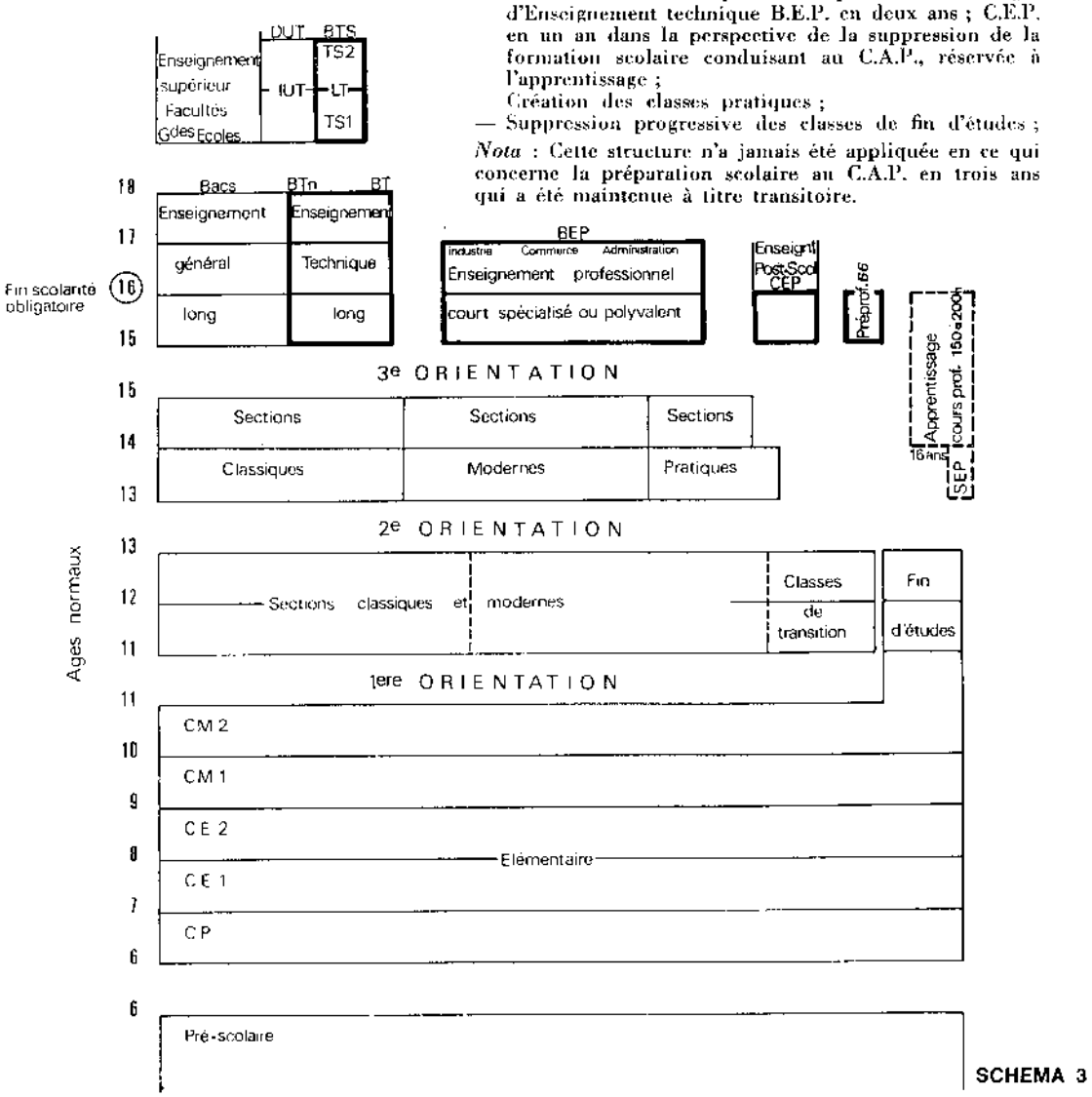
SCHEMA 2

STRUCTURE DES ANNÉES 1960

Ve 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 ;

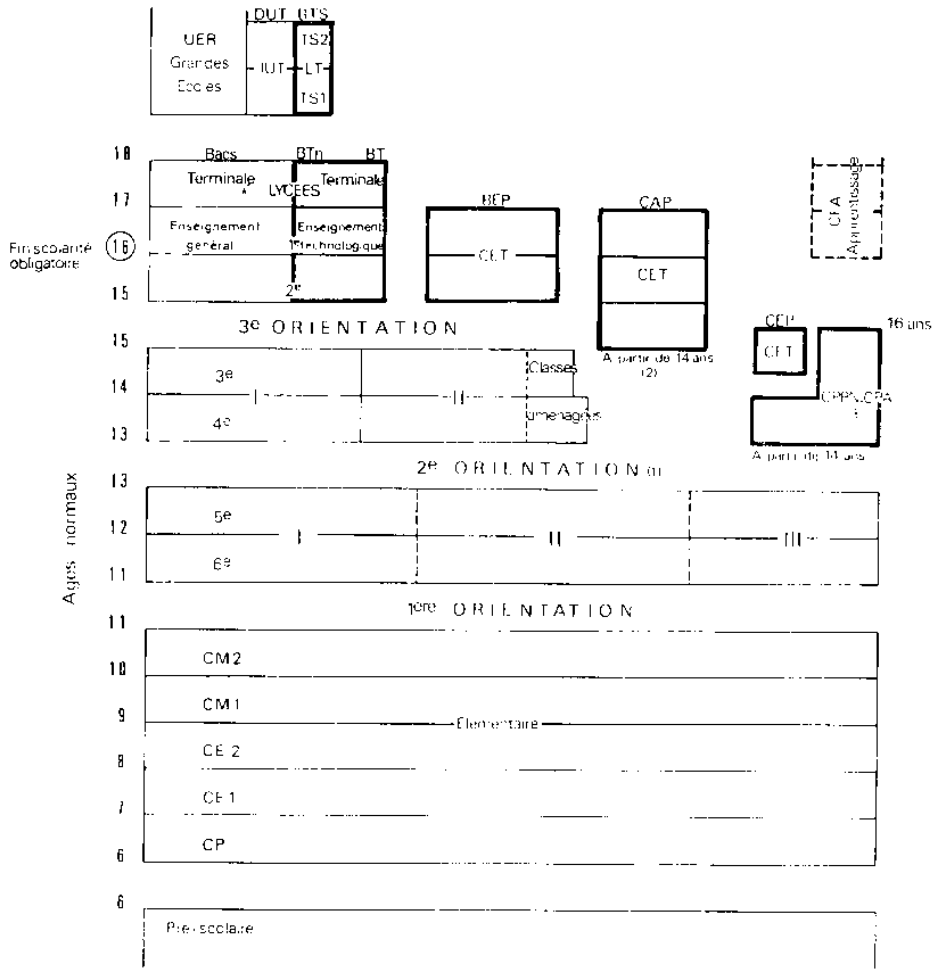
Nota : Cette structure n'a jamais été appliquée en ce qui concerne la préparation scolaire au C.A.P. en trois ans qui a été maintenue à titre transitoire.



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 :

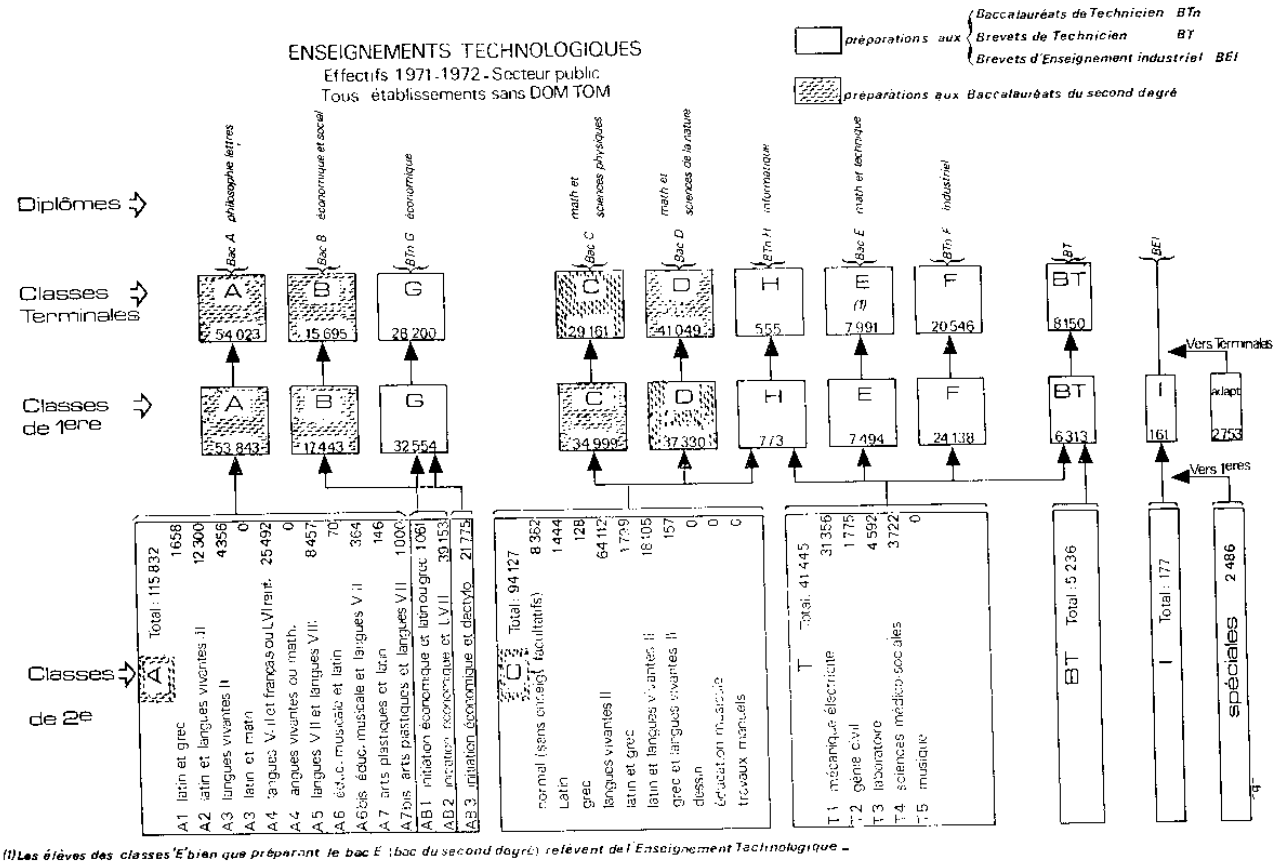
a) Des classes préprofessionnelles de niveau (C.P.P.N.) destinées à la consolidation des connaissances et à faciliter le choix d'un métier ;

b) Des classes préparatoires au C.E.P. ;

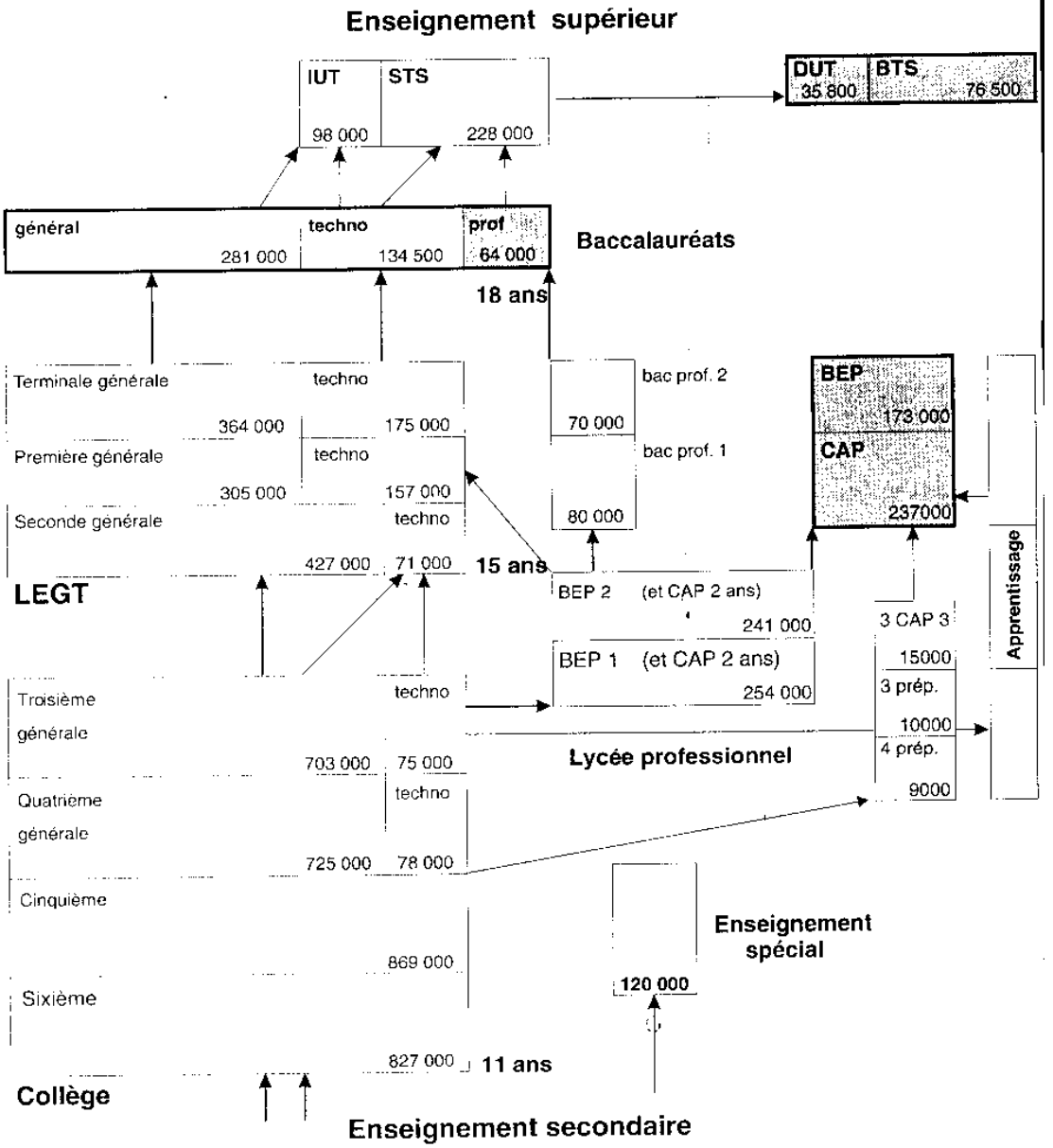
c) Des classes préparatoires à l'apprentissage (C.P.A.) conduisant ultérieurement au C.A.P. par la voie de l'apprentissage (sous contrat).

SCHEMA 4

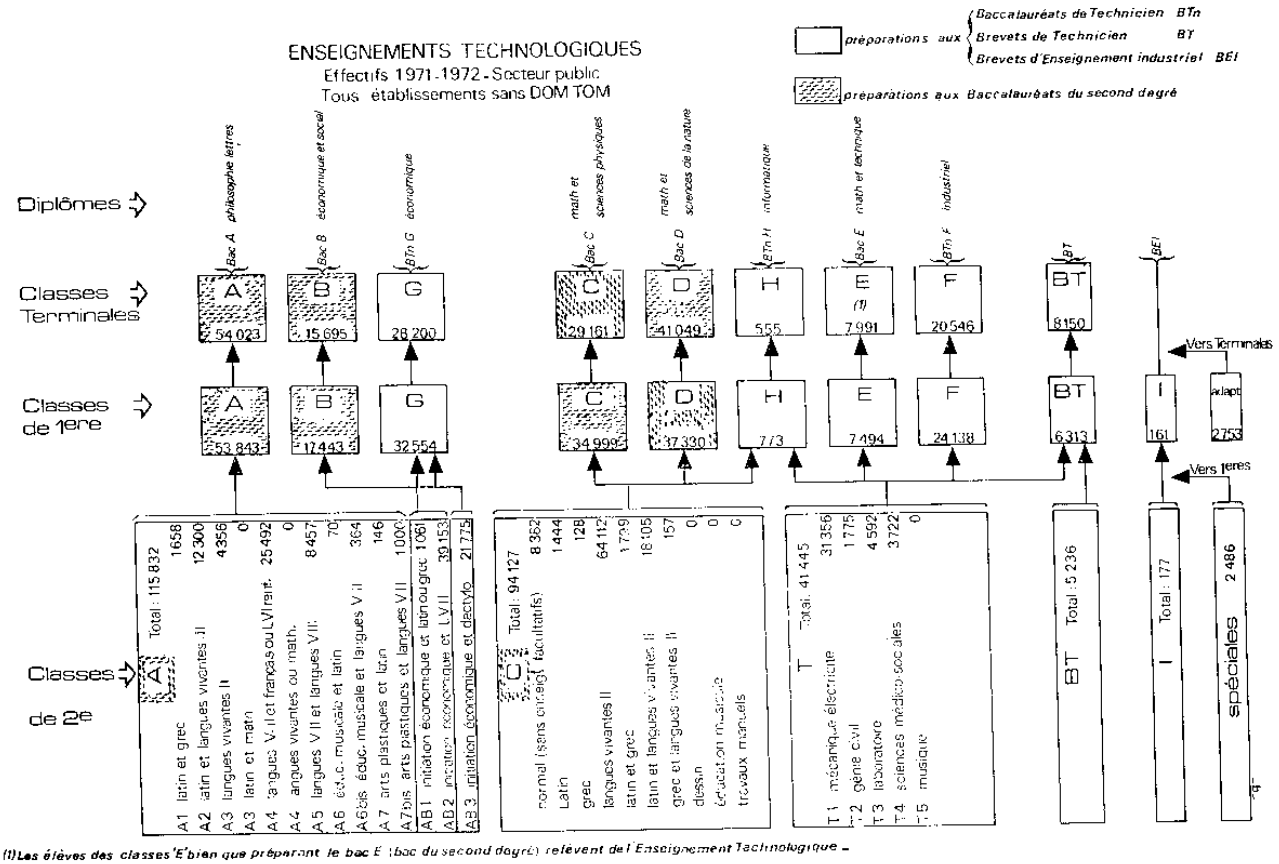
DIFFÉRENTES FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT LONG
Conduisant aux diplômes de B.Tn., B.T., B.E.I. et au baccalauréat du second degré.



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 bien 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 caratère 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).

	PEG. LP	*PEG. LT*	*PET. LP*	*PET. LT*	*Totaux*
Groupe I *Les professionnels*	53 19%	63 12%	346 51%	234 50%	696 36%
Groupe II *Les pédagogues*	109 39%	115 23%	157 23%	89 19%	470 25%
Groupe III *Les savants*	83 29%	238 40%	143 21%	117 25%	581 30%
Groupe IV *Le refus*	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.

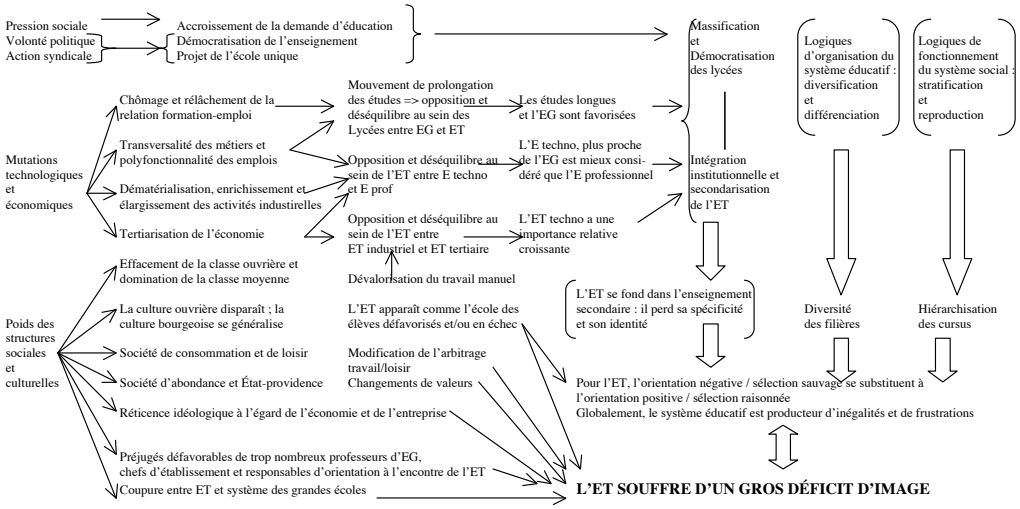
3) Il s'agit de nouveaux lycéens aussi parce que leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être sont différents. Ils ont des connaissances variées, sont facilement intéressés par les nouveaux modes de communication ainsi que par l'outil informatique, et font souvent preuve d'une plus grande maturité (et 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.

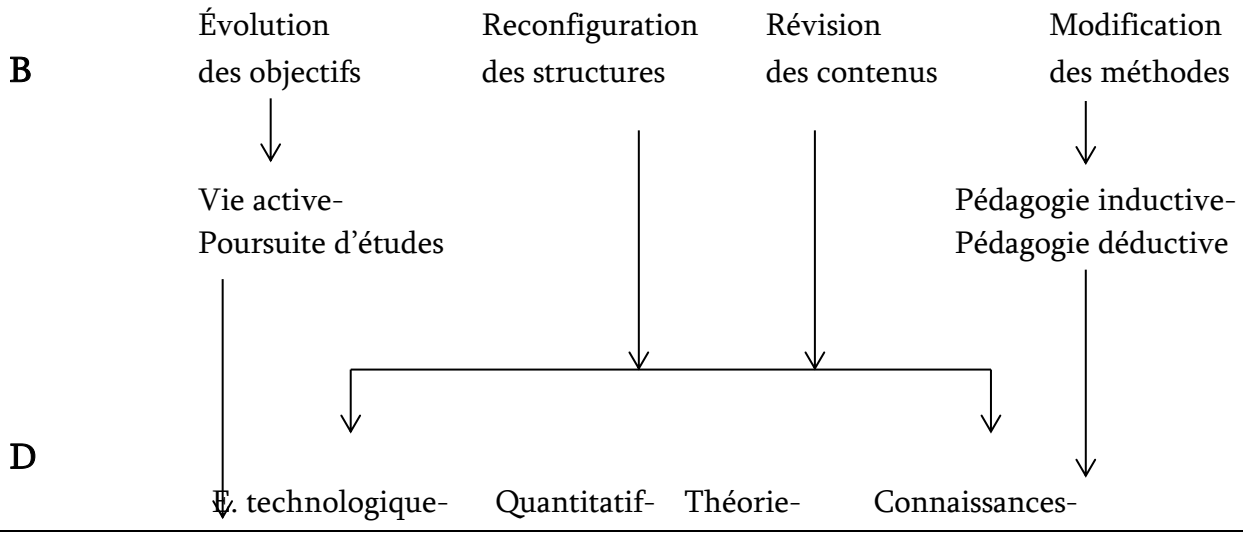
5) Les nouveaux lycéens sont différents aussi dans leurs comportements. Ils expriment tous une forte demande affective. Ils sont infiniment plus dépendants des enseignants. Alors que les lycéens « traditionnels » écoutent la leçon, les nouveaux lycéens écoutent le professeur ; d'ailleurs, ils parlent plus facilement de leurs professeurs que des matières. Alors

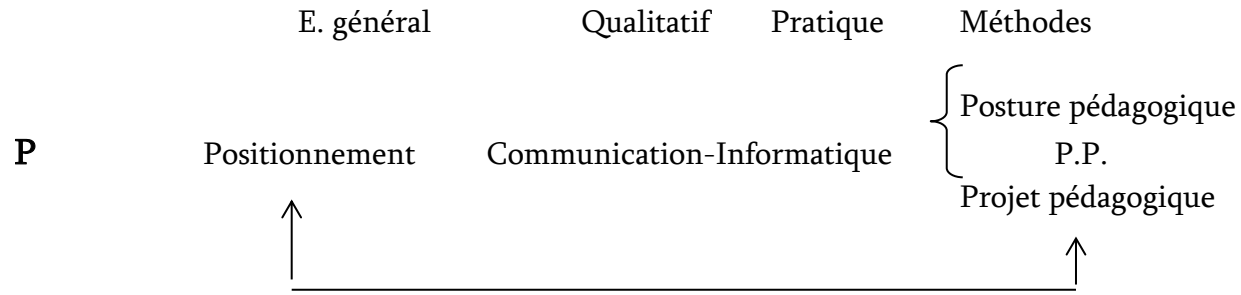
que les notes ne sanctionnent que le travail effectué pour les premiers, elles émettent carrément un jugement de valeur sur la personne des élèves pour les seconds : d'où leur susceptibilité mais aussi le fait qu'ils soient en général très attachants. Ce qui compte le plus pour les « nouveaux lycéens » 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.




E. général
Qualitatif
Pratique
Méthodes
P
Positionnement
Communication-Informatique
Posture pédagogique
P.P.
Projet pédagogique

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 Technique), AXONE : Association pour la liaison enseignement supérieur / entreprise ».

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 **évocations 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 diplômes 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 concernent 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'égale 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 réfomre STT, sans plus.

• La *seconde décision* est le maintien de la structure de la série STT, avec deux spécialités en classe de 1ère 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 Münich, 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 1ère rejoignent tout à fait ce que nous souhaitions 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.

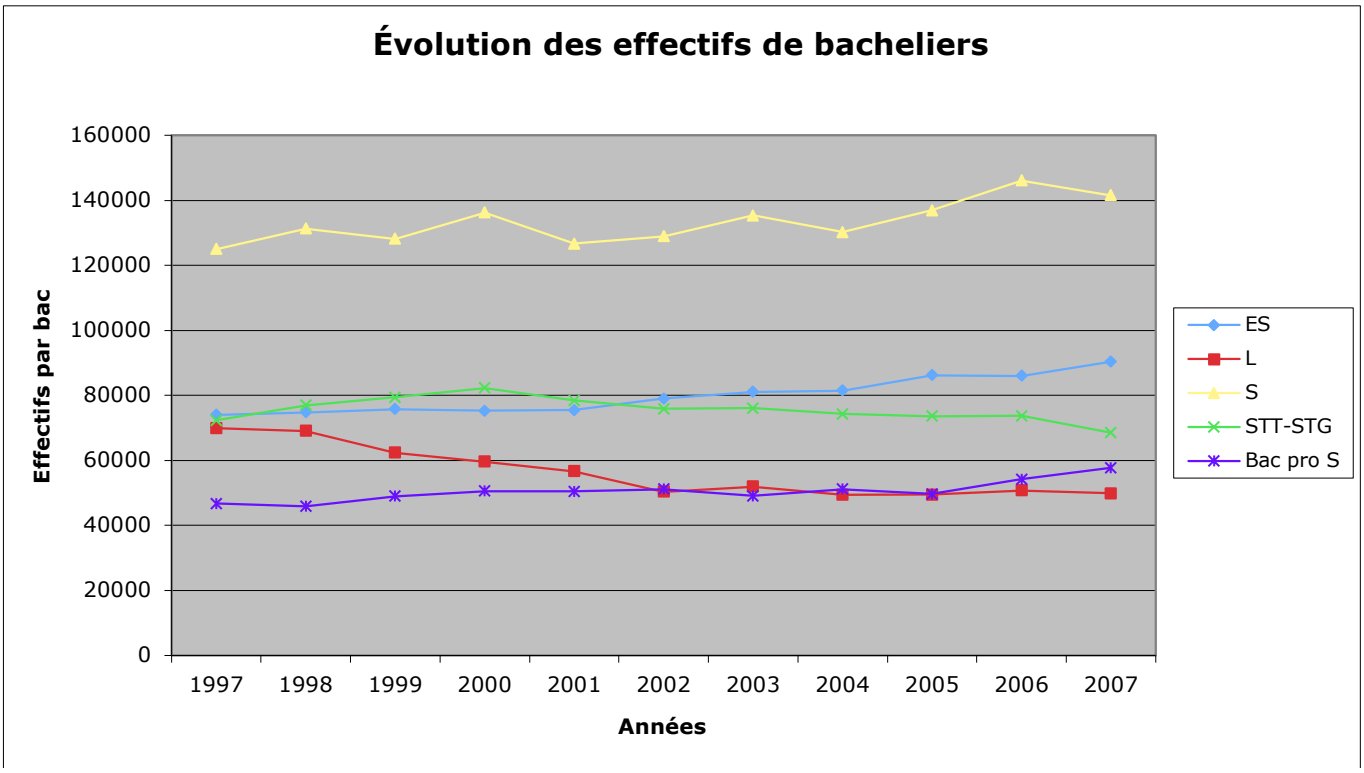
Ensuite un risque d'éclatement de la discipline scolaire « économie et gestion », au mépris de l'unité de la « matrice disciplinaire » de l'économie-gestion (au sens de M. Develay) ainsi que de la force de la conception systémique de l'organisation et de son management. Or c'est la cohérence de notre 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 ?

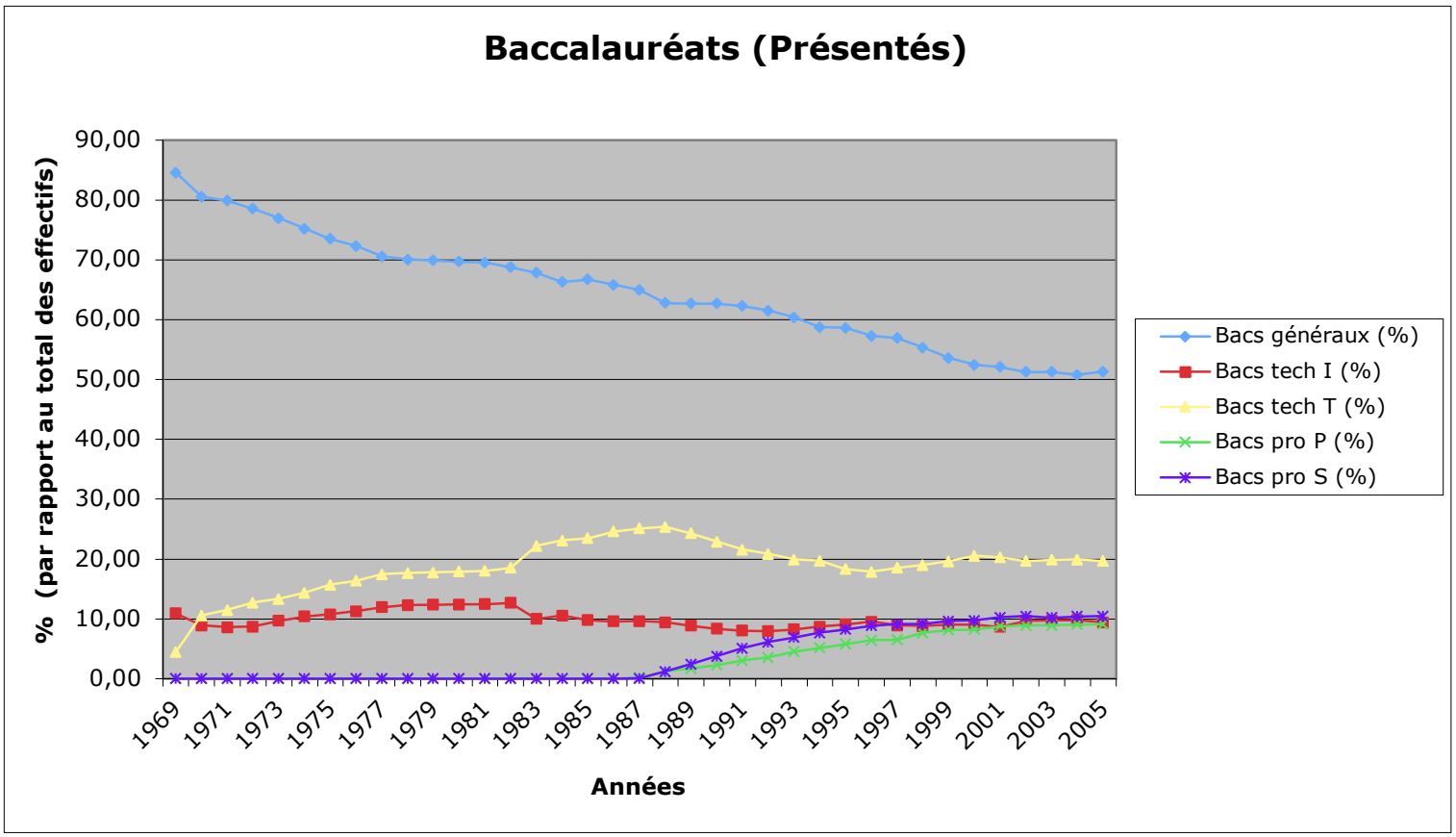
ANNEXE 9 *Statistiques sur le baccalauréat technologique tertiaire*

• Évolution des effectifs de bacheliers



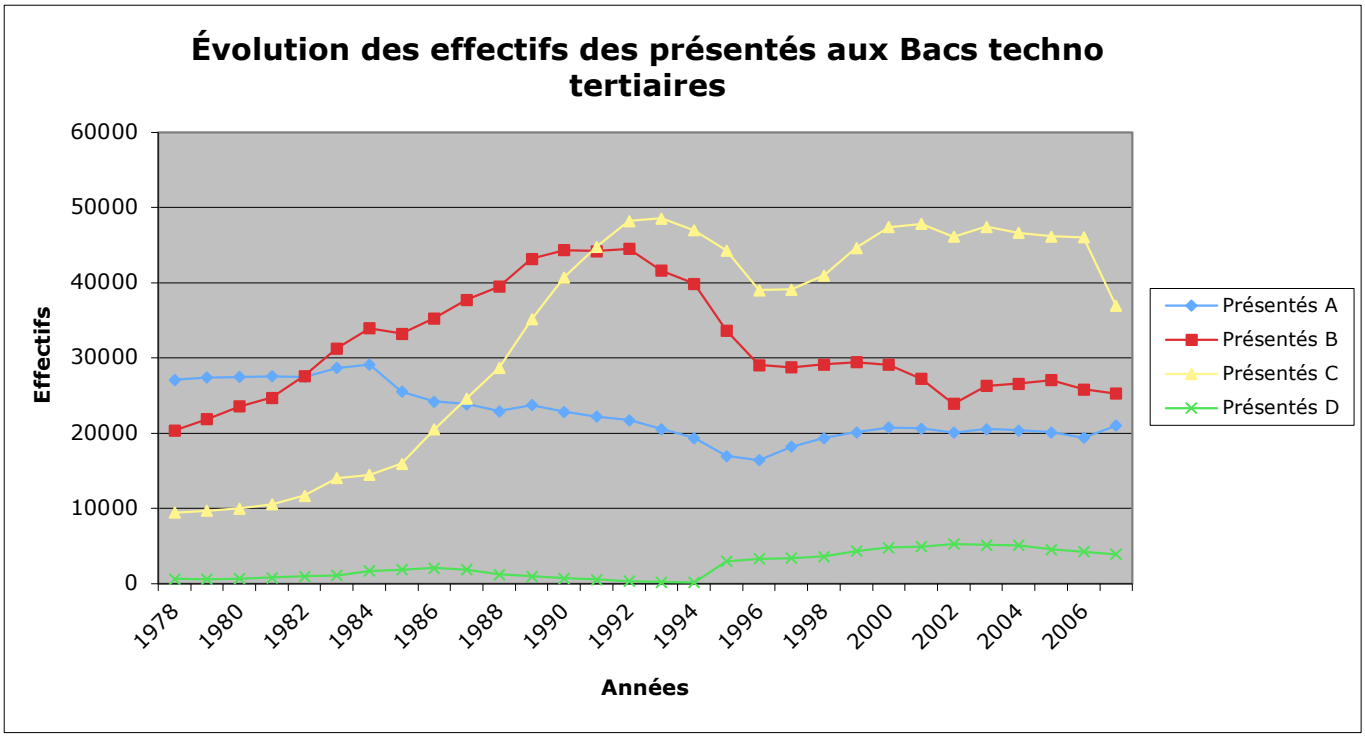
Alors que dans les dernières années de la décennie 1990, le nombre de bacheliers STT-STG a progressé, ce nombre s'est mis ensuite régulièrement à diminuer dans les années 2000. Par contre, le nombre des bacheliers professionnels du secteur des services a plutôt progressé ces dernières années.

• **Évolution des effectifs des présentés aux différents baccalauréats par rapport au total**



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**



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.

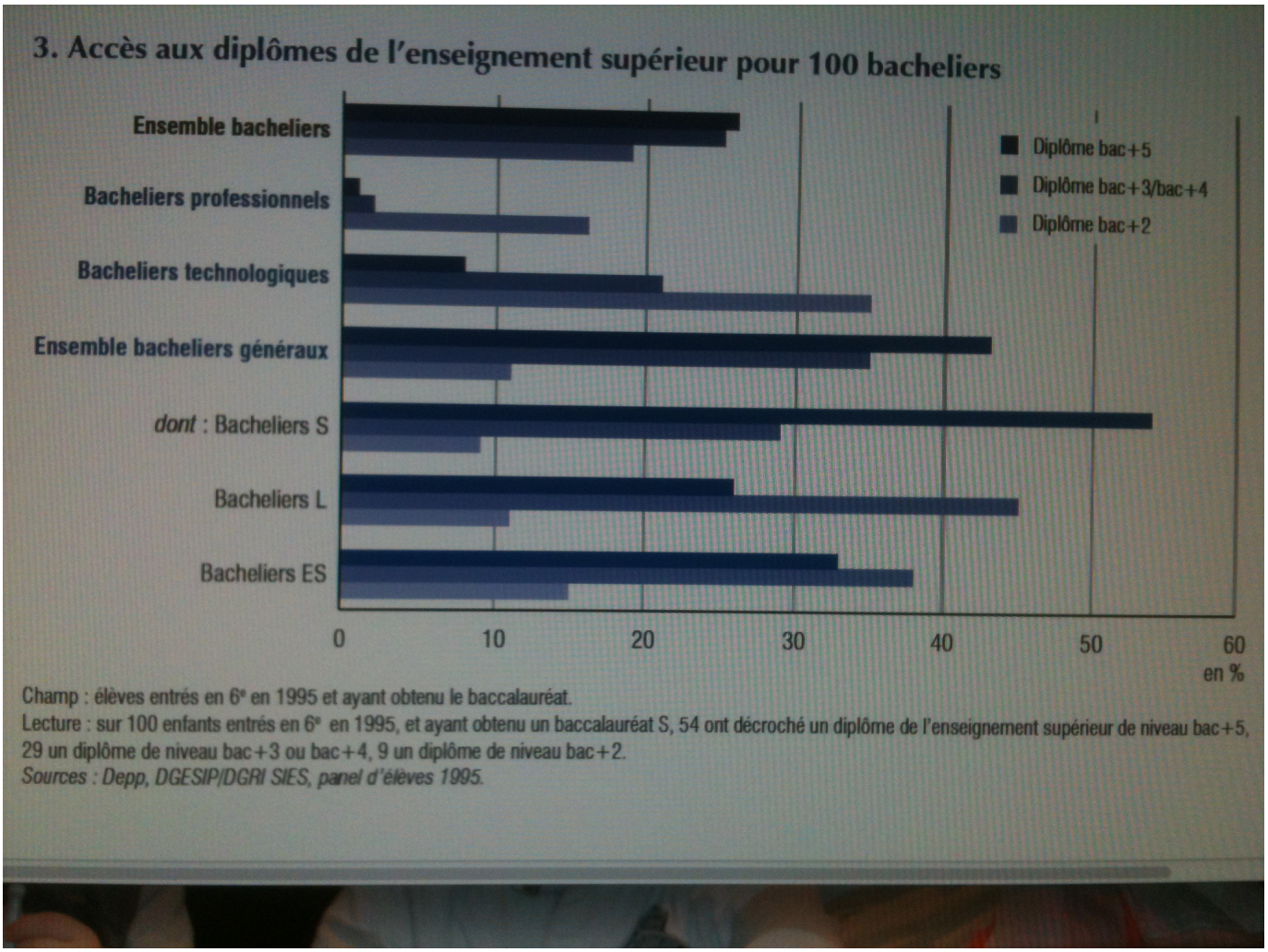
· **Poursuites d'études des bacheliers tertiaires** :

En %	**1989**	**1996**	**2002**
CPGE	0,5	0,6	0,4
1er cycle universitaire	24,1	22,7	20,9
IUT	9,7	9,3	9,8
STS	49,7	53,9	49,5
Autres formations	6,2	5,6	8,0

Total poursuite d'études	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 :**



• **Origine scolaire des élèves entrant en 1ère 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 1ère année de 1er cycle universitaire selon le type de baccalauréat (en %)

	1996-1997			2006-2007		
	STT	*Bac géné*	*Bac pro*	*STT*	*Bac géné*	*Bac pro*
Droit	17,3	74,6	3,4	13,8	71,1	3,8

Eco-gest	8,9	84,0	3,1	13,4	62,6	5,9
AES	30,7	53,1	10,4	26,1	49,6	9,8
Lettres	5,2	82,5	2,1	7,4	66,9	4,0
LV	11,1	81,9	1,9	12,3	65,8	3,7
SHS	13,2	70,9	3,2	14,7	62,7	6,9
Sciences	0,3	94,9	0,3	1,0	78,1	0,8
Sc de l'I	1,9	50,2	6,2			
SVT	0,2	89,9	0,3	0,6	85,1	0,6
STAPS	13,2	75,1	2,7	15,8	64,3	6,2
Médecine	0,3	93,2	0,1	0,3	95,1	0,1
Pharma	0,3	92,8	0,2	0,1	94,0	0,2
IUT	16,4	63,6	1,6	10,6	68,5	1,4
Ingénieurs	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 nesont 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
2ème cycle	59	70	7	9	2	10	1340	74	76	9	4	2	9	1470
3ème cycle	61	82	4	2	1	6	1930	79	85	10	2	1	5	1950

CEREQ

1 : Accès immédiat et durable à l'emploi

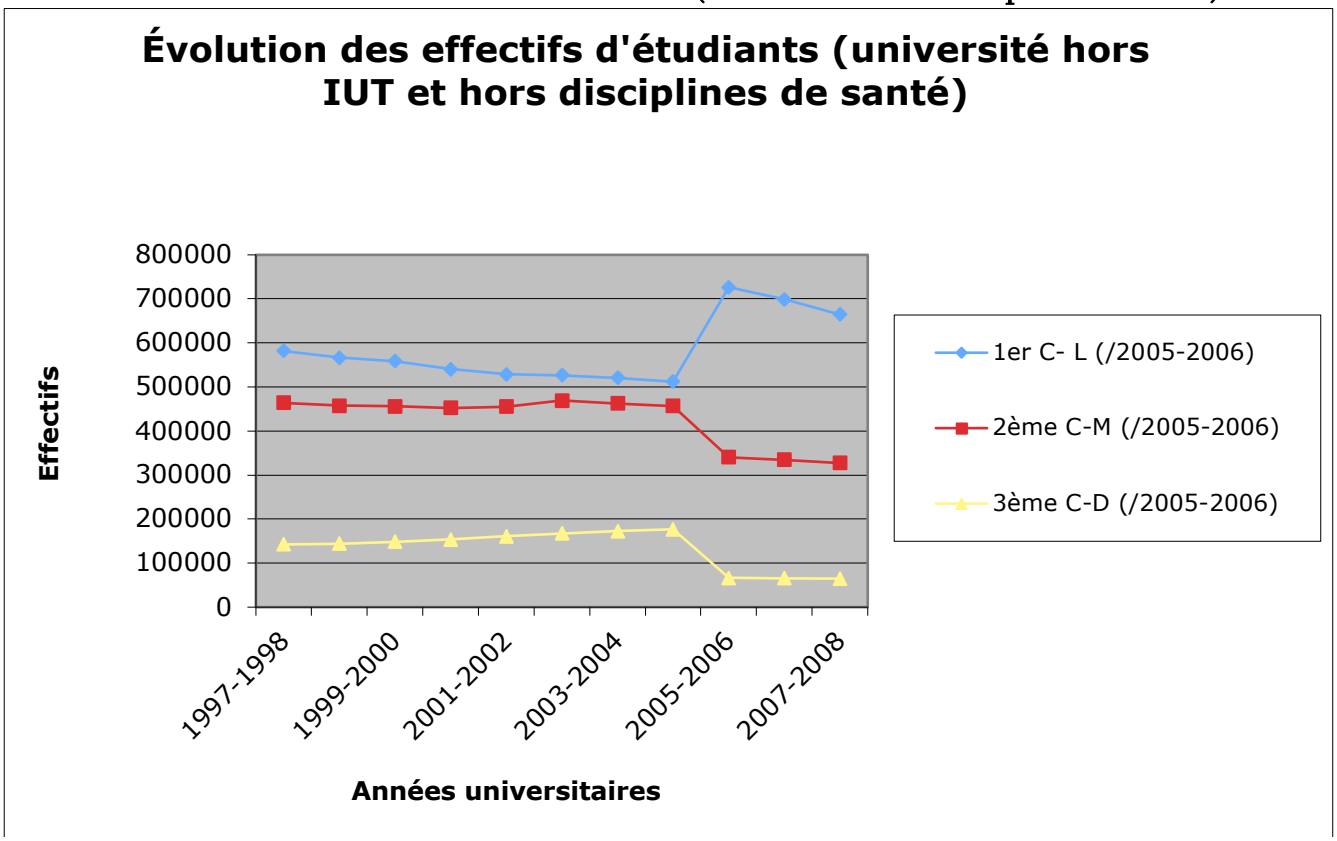
2 à 7 : au bout de 3 ans des vie active :

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 1er 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 admnistrative et commerciale ; gestion logistique et tranport
- 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.

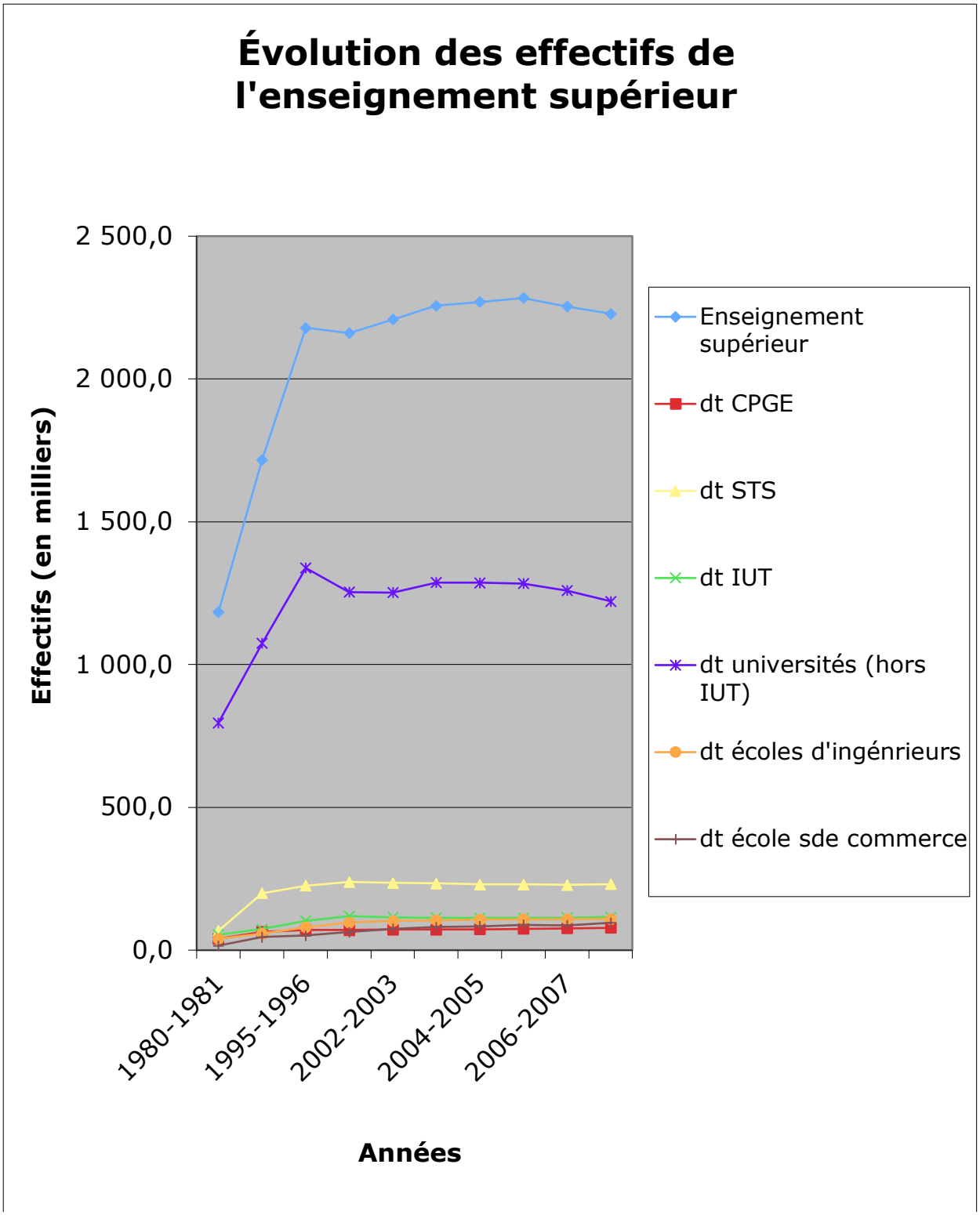
L'université

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.



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 centra l 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 locale (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. Périssol 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 diplômes 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.

B. CHARLOT. *Le rapport au savoir en milieu populair*e. Anthropos. 1999.

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 (QSJ n° 938) 1961.

A. LÉON. *Histoire de l'enseignement en France*. PUF (QSJ 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.