

Danièle MARCHANDISE-ZOUBIR

## LE LYCÉE PROFESSIONNEL, ENTRE GESTION ET RÉOLUTION DES TENSIONS LIÉES À L'ORIENTATION<sup>1</sup>

**Résumé :** L'évolution de l'orientation a transformé l'entrée au lycée professionnel en orientation par l'échec. C'est souvent une épreuve existentielle pour le jeune concerné qui se trouve confronté à des principes et mécanismes d'orientation parfois contradictoires, entre la nécessité et l'impossibilité de choisir. Au-delà de la blessure narcissique qui caractérise cette orientation précoce, le lycée professionnel offre cependant des possibilités de reconstruction à travers ses caractéristiques propres. Il permet également au système de fonctionner en gérant les élèves difficiles et en amenant 80 % d'élèves au Bac. Réalité, à géométrie variable, il illustre à sa manière l'exception française en matière d'enseignement.

**Mots clés :** Orientation - Lycée professionnel - Tensions.

L'orientation focalise de nombreuses critiques adressées au système éducatif et à son fonctionnement. Souvent discréditée comme orientation par défaut, l'orientation en lycée professionnel, source de nombreuses tensions individuelles et institutionnelles, reste peu étudiée. Elle est cependant loin « d'être anodine dans le système éducatif français » (Charlot, 1999, 11) Sur quels principes repose-t-elle ? Comment se déroule-t-elle ? Comment les élèves vivent-ils cette orientation ?

Après avoir examiné les liens entre l'orientation et l'enseignement professionnel, c'est sur la loi d'orientation de 1989 et les études menées par les spécialistes sur les pratiques institutionnelles comme sur le vécu de l'orientation par les élèves, que nous nous appuyons pour répondre à ces questions. Cela nous amènera à nous interroger sur le rôle de l'enseignement professionnel dans le système éducatif français. Une comparaison avec la place qu'il occupe dans les autres pays européens nous permettra d'élargir notre propos.

---

<sup>1</sup> Cette communication a fait l'objet d'un exposé oral au colloque international de l'Association Francophone d'Éducation Comparée (L'AFEC) « L'école, lieu de tensions et de médiations : quels effets sur les pratiques scolaires ? Analyses et comparaisons internationales », 22 au 24 juin, Villeneuve d'Ascq. Je remercie le président de l'AFEC pour l'autorisation de publication de cette communication

### **DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE À L'ORIENTATION SCOLAIRE**

La question de l'orientation ne s'est pas toujours posée dans le système éducatif, le double réseau primaire et secondaire la rendait superflue dans la mesure où les cartes étaient distribuées à l'avance. Considérée comme une institution juste dans un monde injuste (Dubet et Martucelli, 1999) l'école, ne conditionnait pas la destinée sociale de la majeure partie des enfants. L'enseignement technique qui représentait une voie de promotion pour la frange supérieure des milieux populaires et la petite bourgeoisie ne scolarisait, alors, que peu d'élèves. Concernant la transition de l'école à la vie active, l'orientation est, dans un premier temps, professionnelle et entretient des liens étroits avec la formation professionnelle. Le décret de 1922 instaure les premiers offices d'orientation professionnelle et définit ses principes : « L'orientation professionnelle est l'ensemble des opérations incombant au Sous-Secrétariat d'État de l'Enseignement Technique qui précèdent le placement des jeunes gens et jeunes filles dans le commerce et dans l'industrie qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles » (Latreille, 1984.) Collaborant avec les offices de placement qui servent les intérêts privés du patronat, ils restent indépendants et s'en différencient par une conception large de l'orientation censée répondre aux besoins de l'économie comme au bonheur de l'individu. Mis à part l'obligation d'un certificat d'orientation professionnelle, gratuit et délivré par le secrétariat départemental d'orientation professionnelle qui précise l'indication des métiers qui ont été reconnus dangereux pour l'enfant, elle n'entame en rien la liberté des familles et des employeurs (Caroff, 1996.) De la mise en place expérimentale de classes d'orientation instaurées par Jean Zay en 1937 aux réformes des années 1960, elle va progressivement intégrer le système scolaire et passer sous la responsabilité de l'Éducation Nationale en 1960. La réforme Berthoin de 1959 qui instaure deux années d'observation en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> confère à la décision du Conseil de classe une importance déterminante. La création d'un cycle d'orientation en 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, imposé avec la réforme Fouchet de 1963, le renouvellement des procédures, en particulier l'affectation<sup>2</sup>, la création du collège unique en 1975 et la transformation de la classe de 3<sup>e</sup> en classe d'orientation consacrent avec le recul de l'âge de l'orientation sa transformation en orientation scolaire. Elle devient alors « un ensemble de règles du jeu et de procédures destinées à répartir les élèves dans diverses filières scolaires ou à les en exclure » (Danvers, 1998, 33-34)<sup>3</sup>. Ce n'est pas sans conséquence sur l'orientation vers l'enseignement professionnel. Après la suppression de l'examen d'entrée en 1960, les fonctions du Collège d'enseignement technique (CET) se transforment, il a pour mission de récupérer les élèves en difficulté au collège. L'orientation scolaire supprime désormais l'orientation professionnelle dans la mesure où les parcours scolaires contribuent beaucoup plus largement qu'avant à façonner sinon à déterminer l'insertion professionnelle. L'école prend davantage

---

<sup>2</sup> Il s'agit d'une procédure administrative, qu'on appelle encore « l'allocation des places » et qui consiste à répartir les élèves dans les établissements en fonction des places disponibles.

<sup>3</sup> Cité par André Legrand dans le n° 35 de la *Revue internationale de Sèvres*.

d'importance et demeure « l'institution par excellence à travers laquelle le devenir social des individus est pensé, voire fantasmé » (François et Poupeau, 2005).

### **DES PRINCIPES ET UN PROCESSUS DOUBLES VOIRE CONFLICTUELS**

Élément central de la politique éducative, l'orientation ne se limite pas à la répartition des élèves dans les différentes filières, ce qu'on appelle plus prosaïquement la gestion des flux. Elle prend aussi en compte l'épanouissement de l'élève. Cette dimension éducative prendra de l'ampleur avec la mise en place du projet par la loi de 1989 et celle d'une éducation à l'orientation par un décret de 1996. Redéfinissant les objectifs et les missions du système éducatif, la loi de 1989 fait de l'élève le centre du système éducatif et de son projet l'axe de son orientation. En édictant ses principes, le premier article pose aussi sa double détermination constitutive de son ambiguïté : « Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation universitaire et scolaire en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités ». Basée à la fois sur les goûts, les préférences, la volonté, elle doit tenir compte des capacités, autrement dit des performances scolaires qui ouvrent ou ferment les portes. Sans difficultés pour les bons élèves, pour qui le problème est censé ne pas se poser, elle devient problématique pour les moins bons et les « mauvais » qui doivent ajuster leur projet, limiter leurs ambitions et renoncer à leurs projets initiaux, se réduisant à une orientation par l'échec. Plus difficile à assumer pour l'élève, elle peut se transformer en injonction paradoxale dans la mesure où elle impose de « ne pas subir son orientation » et fait du choix une nécessité en précisant que « nul ne peut choisir à sa place. », ainsi que le précisent les annexes du texte de loi. Posant l'élève comme l'acteur principal de son orientation à travers le projet, elle maintient cependant les contraintes scolaires liées principalement à la décision du Conseil de classe auxquelles s'ajoutent celles liées à l'offre de formation (Marchandise-Zoubir, 2002).

À côté des principes, les procédures, réformées en 1988, matérialisent cette dichotomie à travers le dédoublement l'orientation en deux moments distincts : l'affectation et la décision. La première est administrative, la seconde recouvre l'engagement individuel associé à l'orientation. et renvoie concrètement à la discussion et la négociation de l'élève et de sa famille avec les autorités. De nombreux conflits trouvent place à l'articulation de ces deux processus (Agulhon, 2003.) Si « l'allocation des places » s'effectue, en général, sans difficultés dans l'enseignement général, il n'en va pas de même pour l'enseignement professionnel. Cela tient aux particularités de cette voie de formation qui comporte environ 250 spécialités allant de la plomberie à l'électronique et aux coûts liés aux installations professionnelles. C'est ainsi qu'il n'existe parfois qu'un seul établissement sur le plan national et que les places sont limitées dans les filières les plus attractives. Occupant une place « dominée » (Agulhon, 2004) dans le système éducatif, l'enseignement professionnel présente, paradoxalement, un recrutement semblable à celui des grandes écoles et les places sont parfois chères. C'est une source de conflit avec l'administration pour les élèves qui ont choisi une filière conforme à leurs aspirations mais doivent y renon-

## D. MARCHANDISE-ZOUBIR

cer faute de place. C'est aussi une source de désillusion supplémentaire pour les élèves qui « sont orientés ». En posant comme objectif intermédiaire à atteindre dans les cinq ans à venir « de réduire de moitié au moins le nombre de décisions d'orientation qui ne sont pas acceptées par les élèves et leurs familles » dans son rapport annexé, la loi de 1989 en reconnaît non seulement la possibilité mais aussi l'existence. Le nombre de réorientation ou d'abandons, ou de changement de secteur, plus important en seconde professionnelle qu'en seconde générale trouve, en partie, son origine dans cet état de fait. Des recours sont bien sûr possibles<sup>4</sup> mais les contraintes liées à l'offre de formation et aux résultats scolaires semblent réduire la part du projet, posée comme centrale, à la portion congrue. Par ailleurs, si la question du choix peut être considérée comme mal posée en ce qui concerne l'enseignement professionnel (Charlot, 1989, 149) et d'une manière générale est largement surévaluée à travers une conception exclusivement rationnelle, reposant sur un calcul avantages, inconvénients, les choix ne se font pas non plus sans nous (Bourdoncle, 1994). Comment les élèves vivent-ils ce moment clé de leur scolarité ?

### UNE ÉPREUVE EXISTENTIELLE

Moment décisif de la scolarité, l'orientation comporte une dimension existentielle marquée par le doute, l'incertitude (Pépin, 1998). C'est vrai pour tous les lycéens, ça l'est encore plus pour ceux de l'enseignement professionnel pour qui elle intervient plus tôt. L'étude que nous avons menée auprès des lycéens de l'enseignement professionnel catholique du Nord nous a permis de le vérifier (Marchandise-Zoubir, 2002, 2005). Prendre l'option ou se résigner à l'enseignement professionnel, c'est renoncer aux possibles et affronter la réalité. Et éprouver une frustration. Celle-ci est souvent forte dans la mesure où il faut renoncer à certains projets qui tiennent à cœur, faire une seconde générale pour Philippe qui « *adore le français* », ou ne pas être à la hauteur des ambitions ou des espoirs que la famille a placés en vous, comme Olivier que sa mère, travaillant dans un laboratoire international et regrettant de ne pas avoir « *assez appris l'anglais* », avait inscrit dans une école bilingue qu'il quittera parce qu'il ne pouvait pas « *suivre* » et ne supportait plus ce rythme de « *dingue* », pour redoubler une 4<sup>e</sup> ailleurs. La blessure narcissique accompagne l'orientation en LP (Charlot, 1999) est bien réelle et d'autant plus vive et difficile à cicatrifier qu'il s'agit d'adolescents qui sont à la recherche d'eux-mêmes. De même qu'on occulte le rôle de l'offre de formation dans l'orientation, on ignore également cette dimension affective en laissant aux élèves le soin de gérer l'après (Solaux, 1999), quitte à faire peser injustement sur l'ensemble des élèves de l'enseignement professionnel un sentiment d'indignité sociale (Dubet et Duru-Bellat, 2000, Dubet, 2001).

---

<sup>4</sup> « Tout désaccord avec le conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable avec le chef d'établissement, si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée. La décision d'orientation peut faire l'objet d'une procédure d'appel. »

Si la plupart des élèves acceptent le verdict scolaire, quitte à développer un sentiment d'échec, nombreux sont ceux qui sont marqués par la brusquerie des procédés de l'institution. Les procédures restent, le plus souvent, opaques et la distinction des deux moments de l'orientation, affectation et décision, artificielle. C'est le plus souvent au moment de passer à l'action que beaucoup d'entre-eux découvrent les règles du jeu comme la limitation des places dans certaines filières, l'importance du dossier. C'est le cas d'Olivier pour qui le réveil est brutal, « *le 8 mai exactement* », lorsqu'il découvre qu'« *on a mis BEP sur la fiche de vœux, qu'on ne m'a pas autorisé le doublement* », il se rend compte qu'il doit « *s'activer* ». C'est le parcours du combattant qui commence pour lui. Il essaie de s'inscrire en mécanique-auto mais découvre qu'« *il y a peu d'établissements dans la région* », il doit se rendre à Valenciennes pour s'inscrire mais découvre que les places sont chères « *sur 200 dossiers, ils en prennent 30* ». La voie de l'apprentissage n'est guère plus facile, « *j'étais pas majeur, je n'avais aucune formation de base pour trouver une entreprise qui veuille de moi comme stagiaire ou apprenti* ». Il lui faudra « *bifurquer* » et « *se rabattre* » sur la maintenance. Mickaël, qui a essayé de s'inscrire en maintenance, après une période de galère, dans plusieurs établissements sera, quant à lui, en butte à un autre problème : « *j'ai essayé dans le public, mais à cause de mon dossier scolaire, ils n'ont jamais voulu* ». N'obtenir aucune réponse à une demande d'inscription, « *même pas un coup de téléphone* » s'accompagne d'un sentiment de découragement pour lui, comme pour Michel qui en fait également l'expérience. Quant à Cindy qui a préféré opter pour un BEP sanitaire et social alors qu'elle pouvait passer en seconde technologique, elle se demande si son lycée « *qu'elle ne plus voir, a bien fait les démarches* » et en a gardé un ressentiment assez vif. Ces pratiques bureaucratiques légitimes aux yeux de bien des zappeurs, le changement de secteur (Marchandise-Zoubir, 2002, 2005) N'y a-t-il, par ailleurs, pas contradiction à placer l'élève au centre du système éducatif, le rendre responsable de son orientation et ne pas l'informer du résultat de ses démarches ? Ces pratiques sont courantes dans le monde du travail où une absence de réponse équivaut à un refus, sont-elles acceptables dans le monde scolaire ? Elles traduisent une des fonctions de socialisation du système scolaire (Duru-Bellat, 2006) qui vise à produire des individus adaptés à leurs futurs rôles et à participer à la reproduction, qui est dévolu à certains établissements et à l'enseignement professionnel. Cette politique, ce cynisme n'a-t-il pas un prix ? N'y a-t-il pas un coût pour l'institution, même s'il est difficilement quantifiable, en termes d'apprentissage, de motivation, d'adhésion aux valeurs ou d'ordre scolaire ? Les études sur le décrochage (Bloch et Gerde, 1998, Guigue, 2003), soulignent le rôle de l'orientation et de ses pratiques dans la déscolarisation.

Au-delà des discours compassionnels, dont l'enseignement professionnel fait souvent l'objet, cela renvoie aussi à une responsabilité collective difficile à cerner. Il serait injuste d'accabler les agents de l'institution, en l'occurrence les enseignants du collège, qui ont la maîtrise de l'orientation à travers le Conseil de classe, mais on ne peut ignorer le rôle des valeurs qu'ils portent. Outre le fait que le travail manuel, productif, fasse l'objet d'un certain mépris en France (Vasconcelos, 1993, Dubet, 2001) que les enseignants sont d'autant plus enclins à partager qu'ils ignorent le

## D. MARCHANDISE-ZOUBIR

plus souvent tout des métiers, une certaine conception de la laïcité marque les pratiques. Assimilée à la neutralité, elle se conjugue, et parfois se confond, avec une indifférence affective qui renforce les effets négatifs de l'orientation et repose sur une conception abstraite de la justice peu soucieuse d'équité (Legrand, 2005). La laïcité, constitutive de l'exception française en matière d'éducation, n'explique pas tout. Les études de l'Institut de Recherche en Économie de l'Éducation (l'IRÉDU), ont mis en valeur les différences d'ambition des familles de cadres, d'ouvriers et d'employé. Elles ont également souligné leur poids dans les décisions d'orientation qui ne prennent pas, en principe, en compte les différences sociales. Sensibles au capital culturel, les enseignants entérinent nombre de demandes sans chercher à corriger les écarts entre valeur scolaire et excès ou défaut d'ambition des demandes (Legrand, 2005.). On sait que si l'orientation en lycée professionnel touche tous les milieux, les enfants d'ouvrier, de non-actifs et d'origine étrangère y sont sur-représentés.

### UNE DOUBLE FINALITÉ ET UN DÉFICIT DE RECONNAISSANCE

Ces remarques étant faites, faut-il en conclure que les élèves de lycée professionnel subissent leur orientation et à travers elle, l'ordre des choses<sup>5</sup> (Jellab, 2001) Plus que la question du choix, celle du sens qui permet de comprendre comment ils gèrent, se réapproprient une orientation stigmatisée et stigmatisante (Charlot, 1999, Jellab, 2001, Marchandise-Zoubir 2002). Troisième voie du second cycle, la voie professionnelle n'est pas qu'une voie de relégation, elle offre aussi des possibilités de reconstruction de soi à ses élèves qui reprennent, le plus souvent, confiance en eux, se réconcilient avec l'école en envisageant, le plus souvent, de poursuivre des études au-delà du BEP. Le travail sur soi qu'implique, pour la plupart, la confrontation avec la réalité, la découverte progressive d'un nouvel univers et des perspectives qu'il recèle permet de dépasser un certain nombre de préjugés. Souvent difficile à vivre, l'orientation en lycée professionnel est une épreuve qui permet de mûrir. Les entretiens menés auprès des élèves s'en font l'écho. Olivier a compris qu'il fallait désormais travailler pour lui et « *non plus seulement pour faire plaisir à ses parents* », pour la majorité, on compose avec la réalité en admettant qu'il faut faire « *ce qu'on veut* » mais aussi « *ce qu'on peut* » selon une formule récurrente. Le contact avec la réalité fait aussi évoluer les points de vue. Philippe se rend compte « *qu'il n'y a pas que les derniers de la classe, que des imbéciles* », Olivier réalise « *que c'est pas fermé* » et que les perspectives d'avenir restent ouvertes à travers les possibilités d'emploi et « *les passerelles* ». En offrant des possibilités liées à sa forme scolaire propre, moins éloignée du réel que la forme classique, qui se caractérise par l'alternance des savoirs et des lieux (Jellab, 2001), le lycée professionnel propose, en effet, des savoirs différents. Si les savoirs scolaires sont peu valorisés en eux-mêmes, les savoirs relationnels qui permettent aussi d'apprendre, comme les

---

<sup>5</sup> Selon l'expression de Claude Grignon qui constitue le titre d'un ouvrage consacré aux Collèges d'Enseignement Techniques (CET), publié en 1973.

savoirs professionnels et technologiques peuvent faire l'objet d'un investissement. Les uns et les autres sont formateurs aidés à « grandir » (Jellab, 2001). Le contact avec des enseignants différents<sup>6</sup> contribue aussi à changer la donne. Recrutés, depuis les années 1990, sur concours au niveau de la licence et formés des mêmes structures<sup>7</sup> que les enseignants du secondaire, ils restent un corps spécifique dans la mesure où beaucoup de professeurs, surtout dans les matières techniques, ont eu une expérience professionnelle antérieure à l'enseignement<sup>8</sup> et que les professeurs d'enseignement général sont, par ailleurs, bivalents. Si cette formation commune influe sur leur approche des savoirs, notamment des savoirs pratiques, elle ne gomme pas toute identité. De par leur parcours, ils portent une autre culture et d'autres valeurs que l'excellence scolaire. Ils posent, le plus souvent, un regard différent sur les élèves, se sentent plus proches d'eux et comprennent leurs difficultés (Jellab 2006). Si leurs positions sur la mission de récupération (Raulin, 2006) d'élèves, le plus souvent mis en échec dans leur scolarité antérieure, que l'institution leur confie, divergent<sup>9</sup> (Agulhon, 2003), ils sont, pour la majorité d'entre eux, conscients de la nécessité d'une restauration narcissique pour entrer dans de nouveaux apprentissages. Au-delà des courants pédagogiques (pédagogie par objectifs, méthodes inductives, pédagogie du projet) les préoccupations pédagogiques s'inscrivent dans le quotidien et leur théorisation restent à l'ordre du jour pour les plus militants d'entre eux (Wiel et Jalignot, 2006)

Véritable soupe de sécurité du collège (Troger, 2003), l'enseignement professionnel qui scolarise avec l'enseignement technique, 40 % des jeunes de plus de 15 ans, permet, par ailleurs, au système de fonctionner et d'atteindre ses objectifs (ibid.), en offrant la possibilité à un grand nombre d'obtenir le bac. Créé en 1985, le bac professionnel a fait évoluer les finalités de la voie professionnelle en favorisant à côté de sa fonction première de préparation aux métiers, une fonction propédeutique de poursuite des études. Ce qui était réservé aux meilleurs élèves de BEP est devenu la règle, 75 % d'entre eux (toutes spécialités confondues) poursuivent en Bac (Raulin, 2006). Par ailleurs, le Bac constituant le premier grade universitaire, un nombre grandissant de bacheliers professionnels (38 % en 2006, selon la DEP) tentent leurs chances dans le supérieur. Malgré le succès du bac professionnel et sa progression depuis 1987 (ses effectifs se sont multipliés par cent selon la DEP, 2006) l'échec de nombreux élèves issus de l'enseignement professionnel à

---

<sup>6</sup> Les professeurs de CET (collèges d'enseignement technique) étaient, dans les disciplines professionnelles, des professionnels qui se reconvertissaient dans l'enseignement.

<sup>7</sup> De 1945 aux années 1990, les enseignants de l'enseignement professionnel étaient formés dans des écoles spécifiques, les ENNA (École normale nationale d'apprentissage).

<sup>8</sup> 44 % d'entre eux avaient une expérience professionnelle d'au moins 5 ans dans les métiers enseignés, d'après une étude menée en 2003 par V. Troger auprès des professeurs stagiaires PLP. Ce taux moyen recouvrait des disparités entre chauffeurs routiers (100%), l'ensemble bureautique-comptabilité-vente (52%), la mécanique automobile (31 %), la globalité des génies civil, mécanique et électrique (40 %) (Raulin, 2006, 62).

<sup>9</sup> Un tiers d'entre eux sont peu amènes à leur égard et favorables à l'exclusion, un tiers penchent pour une réforme du niveau V, un tiers estiment que pensent qu'une approche pédagogique différente doit être tentée. Thèse d'habilitation.

## D. MARCHANDISE-ZOUBIR

l'université et leur faible accès aux IUT (6 sur dix n'obtiendront aucun diplôme dans le supérieur, selon la DEP, 2006) limitent cependant les perspectives offertes par cette troisième voie, suscitent une certaine désillusion auprès de ceux qui en font les frais (Beaud, 2000) et jouent sur sa réputation. Considérée comme une voie d'excellence, destinée à former l'élite professionnelle, le bac professionnel manque de reconnaissance sociale. Apprécié des employeurs, des élèves et des familles qui le connaissent, ce bac de la « deuxième chance », comme l'enseignement professionnel, ne bénéficie que d'une reconnaissance interne. L'éclatement de l'enseignement professionnel d'une part entre un secteur industriel aux qualifications pointues et un secteur tertiaire pléthorique aux qualifications floues et moins porteuses sur le marché de l'emploi (sans parler de l'enseignement agricole), et d'autre part, l'inégale répartition sur le territoire renforce cette tendance

### UNE RÉALITÉ À GÉOMÉTRIE VARIABLE

Intégré au système éducatif, l'enseignement professionnel reste lié au monde économique de par sa vocation, son offre de formation s'articule à l'économie locale.

Son implantation varie d'une académie, d'un département et même d'un district à l'autre. Si on compte une moyenne nationale de 58 % d'entrées en seconde pour 34 % en enseignement professionnel, ces pourcentages s'établissent respectivement à 65 % pour 28 % dans l'académie de Paris pour 54 % et 42 % dans celle du Nord (Agulhon, 2004.)

Si le mot d'ordre des 80 % au niveau Bac influence différemment les pratiques des chefs d'établissement qui jouent un rôle essentiel dans les décisions d'orientation, et cela d'autant plus que la réputation de l'établissement est souvent liée au taux de passage en seconde, l'offre de formation influence également les pratiques d'orientation. On peut le constater dans les anciennes régions industrielles comme le Nord où les lycées professionnels sont encore pratiquement aussi nombreux que les lycées généraux et la scolarisation en lycée professionnel reste importante (Marchandise-Zoubir, 2002).

Cette diversité se retrouve au niveau international alors qu'on assiste à une sorte de globalisation des systèmes éducatifs qui évoluent vers quelques modèles de référence, l'enseignement professionnel prend des visages divers et présente d'un pays à l'autre une figure mobile (Bardy, 2003). Au-delà de cette diversité qu'il serait fastidieux de développer ici de manière exhaustive, l'enseignement professionnel connaît des problèmes identiques au nombre desquels nous pouvons citer<sup>10</sup> :

- La désaffection des jeunes, surtout dans les pays développés, face à la demande d'enseignement long. Signalons toutefois le cas du Japon où la désillusion scolaire commence à inverser la tendance.

- La nécessité de revaloriser ou de réformer cette voie d'enseignement

---

<sup>10</sup> Nous nous référons ici au numéro spécial que la *Revue de Sèvres* a consacré à l'enseignement professionnel en 2003.



## LYCÉE PROFESSIONNEL ET ORIENTATION

- La nécessité d'une adaptation aux besoins économiques qui prend des formes différentes selon le degré de développement : qualitative pour les pays développés à travers l'harmonisation avec les normes mondiales ou européennes, comme l'Espagne), quantitatives pour satisfaire aux besoins de développement économique comme au Maroc.

Face à ces défis, les solutions diverses sont adoptées avec plus ou moins de succès :

- Élever le niveau par la création de nouveaux diplômes comme le Bac Pro en France ou l'instauration d'un concours, ce qui s'est traduit par un échec au Canada

- Ouvrir la formation aux jeunes adultes, déscolarisés ou jeunes actifs à la recherche d'une formation efficace et qualifiante (ce qui n'est pas sans conséquences pédagogiques).

- Mutualiser et regrouper toutes les voies de formation apprentissage, formation continue, formation initiale, en créant éventuellement de nouveaux types d'établissements (comme le lycée des métiers).

- La prise en charge par l'État de ce secteur dans un souci de planification et d'harmonisation

Confrontée aux mêmes problèmes, la France, fidèle à sa tradition, fait figure d'exception par le privilège qu'elle accorde à la forme scolaire au détriment de l'apprentissage qui n'occupe que 6 % (Troger, 2003). Cette singularité se traduit par le monopole de l'État en matière de délivrance des diplômes et une conception de la qualification qui s'identifie à lui. A travers cette importance accordée au diplôme, l'enseignement professionnel porte des valeurs communes liées à la méritocratie et la passion bien française de l'école. Les réformes les plus controversées sont celles qui touchent à la certification comme la délivrance de certificats de qualification ou la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) qui offre la possibilité d'obtenir un diplôme sans retourner en formation (Brucy et Troger, 2000). L'enseignement professionnel n'évolue pas seulement en fonction de l'organisation de l'école et de l'économie mais aussi des projets politiques et projets de société. Marginalisé dans une société où les savoirs utiles sont moins bien considérés que les savoirs savants (Raulin, 2006), il n'a pas partout le même statut. L'exemple de la Norvège en fournit une illustration en le plaçant au même niveau que l'enseignement secondaire général, il nous permettra de conclure ce rapide panorama. On accède à l'un et à l'autre dans les mêmes conditions, après une scolarité commune sans notes et sans échec. L'enseignement professionnel se voit fixer les mêmes objectifs que les autres filières du système éducatif : former sept hommes : homme en recherche de sens, l'homme créatif, l'homme travailleur, l'homme préoccupé de culture, l'homme de médiation, l'homme conscient de la nécessité de respecter l'environnement, l'homme intégré qui réunit toutes ces qualités.

## D. MARCHANDISE-ZOUBIR

Davantage confrontés à une orientation de fait qu'à une orientation de choix, les élèves de l'enseignement professionnel tirent différemment parti des ressources qu'offre cette voie de formation. Comme les autres lycéens, ils sont nombreux à souhaiter aller le plus loin possible mais se heurtent à des difficultés dans l'enseignement supérieur. Intégré au système éducatif, l'enseignement professionnel s'est secondarisé mais souffre de la comparaison avec la voie générale et, plus récemment, d'un apprentissage rénové qui voit ses effectifs augmenter<sup>11</sup> et constitue une voie d'excellence en permettant l'accès aux niveaux III et II. En perte d'identité et d'image, il contribue néanmoins à l'équilibre du système mais se trouve marginalisé. La réforme du collège impulsée en 2005 sera-t-elle suffisante pour enrayer le phénomène tant que l'orientation restera scolaire sans prendre en considération les aptitudes et les compétences propres aux métiers (Raulin, 2006) ? Le poids grandissant de la notion de compétence dans le monde économique, son extension au système éducatif dans le cadre de l'harmonisation européenne devraient permettre de renouveler la réflexion concernant l'apprentissage des compétences générales et professionnelles. Il serait paradoxal que l'enseignement professionnel ne l'alimente pas et n'en bénéficie pas.

**Danièle MARCHANDISE-ZOUBIR**  
PROFEOR (EA 2261)  
Université Charles de Gaulle – Lille III  
d.marchandisezoubir@wanadoo.fr

**Abstract :** The evolution of school guidance has change the vocational guidance into failure. It is usually put to the test students involved and face to principles and mechanism of inconsistent guidance between the need and difficulty of choosing. Beyond this personal failure which characterises this guidance, the vocational training school gives however some opportunities to be in a position of reconstruction through its own characteristics and makes the system work by managing hard pupils and by leading 80 % students to « Bac ». This variable reality illustrates the proper French way in thee education system.

**Keys words :** Guidance - Vocational training school - Tensions.

### Bibliographie

AGULHON C. (1998) « L'orientation scolaire, prescription normative et processus paradoxal » — *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 27, 3 (353-371).

---

<sup>11</sup> Celui-ci comptait 371 500 apprentis en 2002 et la loi de cohésion sociale prévoit d'augmenter de 40 % le nombre d'apprentis (Raulin, 2006 : 106).

## LYCÉE PROFESSIONNEL ET ORIENTATION

- AGULHON C. (2003) *L'enseignement professionnel à la croisée de l'école et de l'entreprise*. Université de Paris 5, Thèse d'habilitation à diriger des recherches.
- ASSEMBLÉE NATIONALE (1989) *Loi d'orientation sur l'éducation*. n° 89-486, 10 juillet.
- BARDI A.-M. (2003) « La formation professionnelle initiale : une question de société » — *Revue Internationale d'Éducation* 34 (31-35).
- BEAUD S. (2001) *80 % au Bac., et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BLOCH M. C. & GERDE B. (1998) *Les Lycéens décrocheurs ; de l'impasse aux chemins de travers ?* Lyon : Chronique sociale
- BOURDONCLE R. (1994) *L'université et les professions, un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- BRUCY G. & TROGER V. (2000) « Un siècle de formation professionnelle en France : La parenthèse scolaire ? » — *Revue Française de Pédagogie* 131 (9-19)
- CHARLOT B. (1997) *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHARLOT B. (1999) *Du rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- DANVERS F. (1998) « L'émergence du concept d'«éducation à l'orientation» » — *l'Éducation au collège* (33-34). Paris : Hachette
- DUBET F. (2001) « La voie royale » — *Animation & Éducation* 160 (6-7).
- DUBET F. & DURU-BELLAT M. (2000) *L'hypocrisie scolaire*. Paris : Seuil
- DUBET F. & MARTUCELLI D. (1996) *La sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil
- DURU-BELLAT M. & VAN-ZANTEN A. (2006) *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, 1<sup>ère</sup> édition 1999.
- FRANCOIS J.-C. & POUPEAU F. (2005) « La carte scolaire » — *Les Annales de la recherche urbaine* 99 (127-133).
- JELLAB A. (2001) *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : PUF.
- JELLAB A. (2001) « Le sens de l'expérience scolaire en lycée professionnel. Une recherche auprès d'élèves de CAP et de BEP » — *Perspectives Documentaires en Éducation* 54 (65-70).
- JELLAB A. (2006) *Débuter dans l'enseignement secondaire, quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : l'Harmattan.
- GUICHARD J. (1998) « Conceptions de la qualification professionnelle, organisation scolaire et pratiques en orientation. » — *Cahiers Binet-Simon, l'Orientation éducative, chantier du présent*, 656-657, 3-4 (118-139).
- GUIGUE M. (2001) *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*. Paris : L'Harmattan.

D. MARCHANDISE-ZOUBIR

- LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION (2003) 34 *La formation professionnelle initiale : une question de société*. Sèvres : Centre International d'Études Pédagogiques.
- LATREILLE G. (1984) *Les chemins de l'orientation professionnelle. 30 ans de recherche*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LEGRAND A. (2005) « Des arbitrages politiques inachevés, L'orientation en France. » – *Revue Internationale de Sèvres* 38 (105-114).
- MARCHANDISE-ZOUBIR D. (2002) *Le choix de l'enseignement professionnel catholique dans le Nord. Un double choix paradoxal ?* Thèse, Université Charles de Gaulle – Lille 3.
- MARCHANDISE-ZOUBIR D. (2005) « Les lycéens de l'enseignement catholique du Nord : des lycéens à part ou à part entière ? Une illustration de la complexité du choix de l'école » — *Perspectives Documentaires en Éducation* 60 (89-105).
- PÉPIN P.-Y. (1998) « Vers un lycéen acteur de son orientation ? Pour un recours aux paradigmes interactionnistes dans la compréhension du choix que les lycéens font de leur orientation » — *Cahiers Binet-Simon, l'Orientation éducative, chantier du présent* 656-657, 3-4 (101-115).
- RAULIN D. (2006) *L'enseignement professionnel aujourd'hui*. Paris : ESF.
- SOLAUX G. (1999) « L'éducation à l'orientation : les directives ministérielles et l'état de la recherche » — *L'orientation Scolaire et Professionnelle* 28 2 (299-325).
- TROGER V. (2003) « La formation professionnelle des jeunes en question » — *Sciences Humaines* 140 (6-19).
- TROGER V. (2003) « Une exception française, la scolarisation professionnelle initiale » — *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 34 (117-125).
- VASCONCELLOS M. (1993) *Le système éducatif* Paris : La Découverte.
- WIEL G. & JALOGOT A. (2006) « L'indispensable estime de soi » — *Cahiers Pédagogiques*, CRAP 36 (20-21).