

Vincent TROGER

## UN ÉCLAIRAGE HISTORIQUE SUR LA PROFESSIONNALISATION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT : L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

*Résumé :* L'enseignement professionnel a été dès son origine (1940-1950) confronté à la nécessité de professionnaliser la fonction enseignante, notamment en enseignement général : son ambition de former à la fois « l'homme, le travailleur et le citoyen » l'obligeait à mettre en œuvre une pédagogie originale et rigoureuse qui requirait un professionnalisme certain de la part des enseignants. Mais cette professionnalisation reposait sur un système de valeurs alors largement partagé par la communauté enseignante des centres d'apprentissage, et qui faisait du travail ouvrier la référence morale et identitaire de la formation délivrée. Dès lors qu'à partir des années 60 cette référence au travail ouvrier a été remise en cause par une partie des enseignants et, de ce fait, l'identité ouvrière dévalorisée, les pratiques pédagogiques sont restées marquées par une professionnalisation parfois très marquée, mais dispersées dans de multiples directions. L'expérience de l'enseignement professionnel rappelle donc que l'effort de professionnalisation des enseignements ne peut se substituer à une réflexion sur le sens que la société veut donner à l'éducation qu'elle transmet, sauf à masquer provisoirement la réalité sociale.

*Mots clefs :* enseignement professionnel, enseignant, professionnalisation.

Le concept de professionnalisation, qui investit aujourd'hui l'université, est familier aux acteurs de l'enseignement professionnel. En se substituant progressivement, à partir de 1940<sup>1</sup>, à l'apprentissage en entreprise, l'enseignement professionnel a eu comme fina-

---

<sup>1</sup> Créés comme Centres de Formation Professionnelle pour la préparation de la guerre en septembre 1939, les établissements d'enseignement professionnel ont été conservés et développés par le gouvernement de Vichy, puis transformés à la Libération en Centres d'apprentissage. Ils sont devenus Collèges d'Enseignement Technique en 1960, Lycées d'Enseignement Professionnel en 1976, puis Lycées Professionnels en 1986.

lité première de répondre à des besoins de formation directement formulés par le marché du travail. Ses contenus de formation ont donc dû être conçus en fonction d'exigences professionnelles à court terme, et une partie de ses enseignants recrutés parmi les professionnels d'une activité industrielle, artisanale ou commerciale. C'est ainsi dans les deux acceptions du terme, professionnalisation des contenus et professionnalisation des pratiques enseignantes, que le processus a été dès l'origine constitutif de l'identité de l'enseignement professionnel.

Ce n'est cependant pas à ce niveau que l'histoire de l'enseignement professionnel apparaît la plus significative, tout au moins si l'on y cherche une sorte d'éclairage du passé sur la question de la professionnalisation telle qu'elle se pose aujourd'hui à l'ensemble du système éducatif, et notamment à l'université. Car au-delà de la nécessaire réflexion pédagogique et didactique sur les contenus technologiques et pratiques des formations ouvrières, la constitution de l'enseignement professionnel a été dès l'origine corrélative à la volonté politique d'articuler formation et éducation. Autrement dit, une des questions centrales de la constitution de cet enseignement, pour ne pas dire son mythe fondateur, a été la recherche d'une nouvelle forme de culture scolaire, capable d'associer à une efficacité professionnelle à court terme une ambition d'éducation humaniste et démocratique. Selon la terminologie en vigueur dans les années cinquante, il s'agissait de « former l'homme, le travailleur et le citoyen ». C'est surtout en ce sens, nous sem-

ble-t-il, que l'histoire de l'enseignement professionnel peut peut-être apporter quelques éléments de réflexion pour l'analyse du présent.

En effet, aborder la question de la professionnalisation sous l'angle de l'articulation entre éducation et formation, entre formation professionnelle et culture, c'est en définitive situer le problème dans le cadre plus général de l'articulation entre individuel et collectif au sein de l'institution scolaire. Nous reprenons ici l'analyse développée à ce sujet par Marcel Gauchet<sup>2</sup>, qui définit notamment l'école comme « ce lieu où il a toujours été impossible d'ignorer que c'est la société qui produit les individus ». De ce point de vue, la question aujourd'hui posée de la professionnalisation peut aussi se comprendre comme une des formes d'expression de la recherche d'un nouvel équilibre entre épanouissement individuel et soumission aux contraintes sociales au sein de l'école.

Ce bref développement tentera donc de repérer dans un premier temps le système de valeurs sur lequel s'appuyaient les fondateurs de l'enseignement professionnel pour construire leur projet de synthèse entre l'épanouissement personnel (« former l'homme »), et la soumission aux contraintes sociales (« former le travailleur et le citoyen »). L'hypothèse, empruntée à M. Gauchet, qui guidera la suite de ce développement, est que ce système de valeurs s'étant très tôt trouvé en porte à faux vis à vis de l'évolution de la société et de

---

<sup>2</sup> M. Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même », *Le Débat*, 1985.

ses modèles pédagogiques dominants, l'enseignement professionnel a en quelque sorte fait précocement l'expérience d'un décalage entre la déstabilisation de son projet éducatif et l'efficacité de sa fonction économique. Cette expérience aurait dans une certaine mesure préfiguré le « manque de sens » auquel est aujourd'hui confronté un système éducatif sommé d'assurer tout à la fois l'épanouissement de la personnalité de chacun et l'intégration professionnelle de tous, sans repère idéologique clair, et dans un contexte de marché du travail sinistré.

### **LE TRAVAIL COMME « LITURGIE MORALE »**

« Le travail est lui-même une liturgie morale » écrivait en 1946 un pionnier lyonnais de la pédagogie de l'enseignement professionnel.

La formule disait déjà presque tout. Elle était un raccourci saisissant d'une philosophie éducative alors partagée par la totalité des pédagogues de l'enseignement professionnel : « essentiellement formateur par ses vertus propres, le travail manuel contribue en toute première place, à l'éducation », pouvait-on lire dans l'avant-propos des premiers programmes officiels publiés en 1945. Les leçons de morale prévues par les programmes remaniés de 1946 reprenait ce leitmotiv : elles s'intitulaient « la dignité dans le travail », « dignité

profonde du travail », « le travail de qualité, spécialité française ».

C'est donc sur le travail comme valeur morale que se fondait la réflexion des pionniers de l'enseignement professionnel. C'est à dire, dans l'optique que nous avons choisi ici, le travail comme valeur de référence pour une synthèse entre l'épanouissement de l'individu et la soumission aux contraintes collectives au sein de la formation. Cette synthèse permettait d'assurer la cohérence de l'institution naissante à trois niveaux.

D'une manière générale, la référence systématique à la morale du travail permettait d'abord de légitimer du point de vue éducatif un enseignement dont la finalité première était économique. La reconstruction du pays demandait une main d'œuvre ouvrière nombreuse, dont le patronat souhaitait que la formation fût prise en charge par l'État. L'invocation des vertus morales du travail conférait alors une justification, une légitimité éducative, à la scolarisation par l'État de ces formations. En se substituant au patronat, l'État ne faisait pas que répondre à une sollicitation de l'économie libérale (libéralisme bien français en l'occurrence), il apportait en quelque sorte un « plus » éducatif, la prise en compte de l'épanouissement de l'individu à travers une valorisation de la fonction éducative et moralisante du travail, qui autorisait l'articulation de la formation professionnelle à l'éducation générale.

Mais le recours à la morale du travail jouait aussi à double sens. Elle permettait en effet que s'établisse un consensus minimum autour des modalités de cette arti-

culatation recherchée entre formation professionnelle et éducation générale. Car une telle articulation faisait l'objet de lectures très diverses, selon les références politiques des acteurs concernés.

Pour faire vite, on peut distinguer en la matière trois points de vue. Le premier, en référence explicite à l'idéologie de la lutte des classes, pensait cette articulation comme l'élaboration d'une culture ouvrière, à la fois technique et populaire : il s'agissait de permettre aux futurs ouvriers d'accéder à une culture générale, mais par des formes pédagogiques et des contenus qui préservent et valorisent leur identité ouvrière. Le second, que l'on pourrait qualifier d'inspiration réformiste, se fondait sur la nécessité d'articuler formation professionnelle et enseignement général en élaborant des « passerelles pédagogiques » ; il s'agissait là aussi de favoriser l'accès des futurs ouvriers à la culture générale, mais sans que cette culture fasse l'objet d'une approche critique de ses éventuels contenus normatifs en matière de rapports sociaux. Un dernier point de vue, que G. Friedmann attribuait à une vision « techniciste »<sup>3</sup> de la formation ouvrière, réduisait l'articulation formation technique/formation générale à la stricte adéquation aux besoins de qualifications ouvrières dans les industries concernées, et dans un esprit d'intégration aux normes sociales dominantes.

Ces points de vue étaient donc fortement antagonistes. Les conflits ont d'ailleurs eu lieu, tant au sein de

---

<sup>3</sup> G. Friedmann, « Un grand problème humain, l'apprentissage », *Esprit*, octobre 1946.

l'institution que dans les instances paritaires d'élaboration des programmes. Mais leur commune référence à la morale du travail permettaient aux différents acteurs qui véhiculaient ces points de vue de transcender partiellement ces conflits, et de s'accorder sur quelques points essentiels des méthodes et des programmes. Quitte à ce que, dans certains cas, ces derniers reflètent explicitement les rapports de force sociaux, notamment à travers l'enseignement de la législation du travail, qui demeure jusqu'à aujourd'hui une des spécificités marquantes de l'enseignement général dans les Lycées Professionnels.

L'élaboration d'un tel consensus était en outre facilitée par le fait que pour chacun des points de vue en jeu, l'interprétation de la demande sociale de formation était la même. Il s'agissait de construire une école destinée aux enfants d'ouvriers pour en faire à leur tour des ouvriers, mais dans de meilleures conditions que leur parents. Dès lors, le travail, et précisément le travail manuel, apparaissait comme une valeur indiscutable : il était censé représenter, pour les familles concernées, à la fois le mode privilégié de rapport au monde, et donc le « support pédagogique » idéal, le seul moyen de subvenir honnêtement et rapidement à ses besoins, et même, dans le contexte économique de l'époque, un espoir raisonnable d'ascension sociale, notamment en cas de réussite à un diplôme professionnel, denrée alors rare. Ainsi, Fernand Canonge, père fondateur de la pédagogie de l'enseignement professionnel, membre de la commission Langevin-Wallon, militant du PCF, n'hési-

tait pas à faire référence aux « qualités solides de l'ouvrier français » pour fonder sa réflexion.

Ce consensus ainsi établi, la référence au travail comme valeur morale pouvait enfin faire fonctionner la synthèse entre individuel et collectif à un dernier niveau, celui justement de la professionnalisation des pratiques enseignantes. En effet, une fois admise par l'ensemble des acteurs la prééminence de la référence au travail manuel, il devenait inéluctable de refonder l'acte pédagogique, plus particulièrement en ce qui concernait l'enseignement général. Les contraintes reconnues de la priorité aux horaires d'atelier, de l'intérêt du public pour les formes « concrètes » du savoir, et du travail comme forme privilégiée de moralisation et socialisation, interdisaient la transposition des formes pédagogiques traditionnelles. Dans les ENNA<sup>4</sup>, les PEG (professeurs d'enseignements généraux), étaient donc invités à devenir des professionnels de la pédagogie, et notamment des praticiens des méthodes actives : en Français, par exemple, un professeur d'ENNA incitait ses stagiaires à « mettre à la disposition des futurs travailleurs la technique de l'expression écrite et meubler leur esprit des éléments de base qui leur permettront d'acquérir une culture ». Dès leur ouverture en 1946, on lisait ainsi dans les ENNA Claparède, Freinet, Montessori, Piaget, Wallon et les autres. Quand l'enseignement secondaire en était encore à gloser sur les mérites et les inconvénients du latin et du grec, l'enseignement pro-

---

<sup>4</sup> Écoles Normales Nationales d'Apprentissage, fondées en 1945 et ouvertes en 1946 pour la formation des professeurs de l'Enseignement Professionnel.

fessionnel mettait en œuvre des pratiques qui seront encore considérées comme d'avant-garde dans les lycées et collèges vingt ans plus tard : utilisation de fiches pour l'individualisation de l'apprentissage de la langue ou de l'arithmétique, études et enquêtes sur l'environnement local en histoire-géographie, développement de centres de documentation...

En gros, il s'agissait déjà de « soutenir », « individualiser », « apprendre à apprendre », mais en mettant explicitement ces techniques professionnelles au service d'un projet social clair : préparer des travailleurs armés pour affronter la vie professionnelle, en même temps que des individus capables de s'ouvrir à d'autres horizons. Même si, sur un plan politique, ces horizons consistaient pour les uns à s'élever dans la hiérarchie sociale grâce à son mérite, et pour d'autres à préparer l'avenir radieux du socialisme. En d'autres termes, quelques soient leurs positions à l'égard de l'ordre social établi, les pédagogues-pionniers des ENNA s'accordaient sur l'homme qu'ils voulaient former : un individu réalisé dans le travail productif, mais accessible à d'autres formes de cultures, l'un n'étant pas exclusif de l'autre. Bien sûr, la nécessité de la démonstration nous conduit ici à gommer le poids de certaines tensions qui se sont manifestées, tant au sein des ENNA elles-mêmes qu'entre les corps d'inspection et les professeurs d'ENNA, notamment au sujet de la mise en œuvre des méthodes actives. Mais les réticences de certains vis à vis d'une pédagogie jugée trop avant-gardiste ne remettait pas en cause l'adhésion de tous à la référence fon-

damentale au travail comme valeur éducative et moralisatrice.

Or cette adhésion à une morale rigoureuse du travail peut être analysée comme le produit de conditions socioéconomiques et culturelles propres à la période de l'immédiat après-guerre, qui ont été profondément modifiées par les conséquences de la croissance économique et le succès d'un modèle éducatif individualiste.

### **CE MONDE QUE NOUS AVONS PERDU**

La première de ces conditions, c'est le rapport au temps. Le projet pédagogique initial des ENNA reposait sur une occupation de la totalité du temps disponible, ou si l'on préfère, sur la défiance du temps libre. La référence au travail comme valeur morale impliquait son contraire, c'est à dire la condamnation du « désœuvrement », dénoncé par F. Canonge comme un « danger moral » guettant l'adolescent sorti du système éducatif. Par extension, était condamnée par avance toute forme de loisir qui ne soit pas, pour reprendre l'expression de G. Friedmann, « loisir créateurs ». Les pédagogues des ENNA étaient en ce sens héritiers de la longue durée, c'est à dire d'une histoire de l'humanité marquée par une relation directe entre l'oisiveté à la déchéance économique. Il est en effet impossible de ne pas constater l'unanimité de cette sollicitude inquiète dont les rares loisirs de la jeunesse ouvrière étaient alors l'objet, tant de la part des animateurs des mouvements d'éducation

d'éducation populaire que de l'ensemble des courants politiques ou des hiérarchies cléricales. Une telle unanimité interdit de s'en tenir exclusivement à une interprétation en termes de contrôle social : il y a là quelque chose de l'ordre d'une peur collective ancestrale qui va au delà de la seule volonté de domination des classes possédantes.

La logique de cette « temporalité » particulière, pour reprendre un néologisme à la mode, conduisait donc à considérer qu'au-delà des horaires déjà lourds (40 heures pour les élèves et les professeurs d'ateliers, 25 pour les PEG), la mission éducative de l'enseignement professionnel ne soit pas terminée. Le foyer socio-éducatif, l'association sportive ou les colonies de vacances étaient perçus par beaucoup comme constitutive d'une action pédagogique globale (l'actuelle Fédération des Oeuvres de Vacances de l'Éducation Nationale est héritière directe des colonies de vacances des centres d'apprentissage).

En ce sens, la professionnalisation des pratiques enseignantes dans l'enseignement professionnel était indissociable du caractère missionnaire de cet enseignement. Les méthodes actives en classe trouvaient leur prolongement dans les oeuvres périscolaires hors de la classe. La professionnalisation n'était que l'outil au service d'une mission qui la transcendait, et qui exigeait de ceux qui l'accomplissaient un total dévouement, comme de ceux qui en bénéficiaient une bonne dose d'abnégation.

Or l'un et l'autre étaient encore possible au lendemain de la Libération. Les élèves étaient presque tous internes, et n'avaient donc pas d'autres alternatives que de profiter des loisirs offerts par l'institution. Quant aux enseignants, leur niveau de vie en ces temps de pénurie (les tickets d'alimentation ont été en vigueur pour certains produits jusqu'en 1948) ne leur autorisait en tout état de cause que des loisirs peu différents de ceux qu'il étaient invités à encadrer. Ils n'était d'ailleurs pas rare que leur participation à une colonie de vacances soient l'occasion de vacances peu coûteuses pour leurs propres familles. En outre, un nombre significatif d'entre eux étaient militants ou adhérents des nombreux mouvements d'éducation populaire, très actifs à cette époque (Auberges de Jeunesse, Tourisme et Culture, Peuple et Culture, etc.). Ils étaient donc aisément disponibles pour s'investir dans des activités socioéducatives périscolaires.

L'acceptation par les enseignants et les élèves (on disait alors apprentis) d'une telle monopolisation de leur temps était donc partiellement déterminée par des conditions sociales et économiques qui ont assez rapidement évolué. D'un côté, la diminution progressive, à partir de 1960, des horaires de enseignants, et surtout l'augmentation notable de leur pouvoir d'achat, les ont attiré vers des formes de gestion de leur temps libre plus sophistiquées et plus individualisées. De l'autre, la multiplication des oeuvres sociales offertes aux familles modestes (notamment dans les communes périurbaines où les établissements d'enseignement professionnel sont

les plus nombreux), la banalisation des loisirs audiovisuels, celle des moyens de transport individuels (du temps des scooters à celui des « mobs »), ont tout autant détourné les élèves vers la consommation de loisirs plus immédiatement attrayants. L'évolution a été lente mais irréversible, et sans doute a-t-elle été symétrique à la perte d'influence des mouvements d'éducation populaire.

Mais cette première fracture qui a fragilisé le projet éducatif initial des ENNA a été d'autant plus déterminante qu'elle a en quelque sorte été redoublée par une autre, plus profonde parce que touchant au principe même du projet.

## **UTOPIE INDIVIDUALISTE ET RÉALITÉ SOCIALE**

Nous reprenons ici l'analyse de M. Gauchet qui, avec d'autres auteurs, souligne que les années soixante ont vu l'aboutissement d'une lente « reconstruction du processus éducatif sur un fondement individualiste », reconstruction qui trouve son point de départ dans Rousseau. L'orientation pédagogique dominante a alors visé à privilégier « l'individu dans l'école aux dépens de sa formation à sa société par l'école ». L'actuel slogan « l'enfant est au centre du système éducatif » traduit sans ambiguïté cette évolution.

M. Gauchet souligne les fortes contradictions dont cette nouvelle orientation est porteuse. En recentrant

l'acte pédagogique sur l'enfant dans l'école, et donc sur ses qualités considérées pour elles-mêmes et non pour ce qu'elles doivent devenir, elle remet fortement en cause les termes du compromis entre individuel et collectif qui garantissaient jusqu'alors l'équilibre du système, et autorisaient sa lisibilité. Elle conduit ainsi à ce que l'école soit écartelée entre deux logiques contradictoires : celles des pédagogues, qui incite à la reconnaissance des spécificités et des difficultés de chaque élève, et pour lesquels son épanouissement devient une fin en soi, et celle de la société, notamment les familles et les entreprises, qui privilégie l'efficacité socioprofessionnelle, c'est à dire la soumission de tous à des critères de sélection déterminés par le marché du travail et les rapports de force sociaux du moment. Autrement dit, en plaçant « l'enfant au centre du système éducatif », l'école choisit un modèle individualiste qui a certes une cohérence interne, mais qui prend le risque de se déconnecter de la réalité sociale et donc de laisser celle-ci imposer ses normes de manière à la fois plus masquée et plus cruelle. Lorsque l'école ne privilégie plus l'éducation collective des futurs citoyens de la République, la loi du marché a le champ libre pour imposer ses propres critères de sélection, que masque le discours pédagogique, mais que révèle crûment le système d'orientation. A. Prost a montré récemment que la démocratisation avait fait moins de progrès dans l'école contemporaine

que dans celle, beaucoup plus contraignante et apparemment sélective, de la IV<sup>e</sup> République<sup>5</sup>.

Or l'enseignement professionnel a fait très tôt l'expérience de cette mutation.

En effet, on vient de le voir, pour les pédagogues des ENNA, ce qui était au « centre du système éducatif », c'était bien le futur adulte, ouvrier et citoyen. La dimension individualisante des techniques pédagogiques mises en oeuvre visaient à « éveiller l'intérêt » de jeunes réputés plutôt récalcitrants à la culture générale, mais il s'agissait de structurer l'adolescent pour former l'adulte, et non de privilégier la reconnaissance de sa singularité et de sa différence avec l'adulte. De là l'importance de la référence au travail manuel, qui donnait un sens collectif, social, aux efforts pédagogiques exigés des enseignants, notamment en enseignement général.

Mais très vite, les professeurs d'enseignement général ont justement manifesté une assez vive réticence à cette philosophie éducative. Dans la seconde génération de ces enseignants, notamment, issue plus fréquemment de l'université que du corps des instituteurs, l'accès à la culture générale est devenue plus une fin en soi qu'un outil offert au futur ouvrier pour mieux maîtriser son existence. Une PEG de Lettres n'hésitait pas à écrire dans un journal syndical en 1954 qu'elle voulait offrir à ses élèves l'accès à la « vraie vie », indiquant implicitement qu'à ses yeux, la vie de travailleur manuel ne

---

<sup>5</sup> A. Prost, *L'école s'est-elle démocratisée ?* PUF, 1986.

méritait pas ce qualificatif. P. Naville avait très tôt souligné ce hiatus : « L'idée d'une interpénétration organique entre la formation technique et la formation scolaire générale rencontre en effet cette objection générale : c'est que l'enseignement doit avoir pour mission de faire fleurir et de protéger dans l'enfant cette part de lui-même qu'il n'aura plus ensuite l'occasion de cultiver (...) Il faut protéger l'homme dans le futur travailleur. Il y aurait là entre la formation professionnelle et l'école une discontinuité salutaire »<sup>6</sup>.

Une étude récente<sup>7</sup> a ainsi montré que la représentation du travail manuel véhiculée par les sujets de français proposés au CAP a basculé au cours des années soixante : de sujets qui valorisaient systématiquement le travailleur manuel, son savoir-faire et sa moralité, on est passé à des sujets porteurs de représentations négatives, centrés notamment sur le caractère aliénant du travail en usine et sur les effets dévastateurs de l'industrialisation pour l'environnement. De travailleur fier de son identité et de son savoir-faire, l'ouvrier devenait un sujet dominé et complice de la dégradation de l'environnement. Or ces sujets étaient destinés à un public très majoritairement destiné à exercer pour longtemps des professions ouvrières...

Le processus de professionnalisation n'en a pas pour autant régressé, au contraire. Confronté à la dégradation des comportements et du niveau de ses élèves,

---

<sup>6</sup> P. Naville, *La formation professionnelle à l'école*. PUF, 1948.

<sup>7</sup> C. Aghulon, A. Poloni, L. Tanguy, « L'enseignement du français en LEP, miroir d'une perte d'identité », *Etudes de Linguistique Appliquée*, 1984.

les meilleurs d'entre eux étant absorbés par l'extension de l'enseignement secondaire classique, l'enseignement professionnel a puisé dans une expérience déjà longue et avant-gardiste pour avancer dans l'élaboration d'une batterie de techniques pédagogiques nouvelles. La plupart des expériences de soutien aux élèves en difficulté, de pédagogie par objectif, de contrôle continu appuyé sur des référentiels sophistiqués, ont été développées significativement dans l'enseignement professionnel dès le début des années soixante-dix, et massivement au début des années quatre-vingt. Elles ont en outre été largement transmises aux nouveaux enseignants par les ENNA.

Mais à la différence de la période précédente, ces techniques professionnelles n'ont pas été fondées sur un projet éducatif clair. Ainsi en témoigne l'évolution des programmes d'histoire-géographie (limité au Monde Contemporain en LP) : à des indications précises sur les contenus faisant une large place à l'histoire du travail, se sont progressivement substitués des « grand thèmes » à traiter au choix dans une liste proposée aux enseignants, l'accent étant désormais porté beaucoup plus sur la maîtrise des savoir-faire (manipuler des statistiques, savoir lire une carte, etc.) que sur les contenus. Certes cette évolution s'inscrivait techniquement dans la suite du travail pionnier des ENNA, qui visait, on l'a vu, à donner aux futurs travailleurs les outils leur permettant de continuer leur formation générale au cours de la vie adulte. Mais le flou sur les contenus indique bien que contrairement à la période précédente, cette recherche

d'efficacité pédagogique se faisait, hormis le souci de favoriser l'accès à un minimum de culture générale, en dehors de tout projet social explicite. La professionnalisation, au sens de l'amélioration des savoir-faire pédagogiques des enseignants, notamment dans les matières générales, visait ainsi à une plus grande cohérence interne du système, mais sans référence au devenir social des élèves.

Or au cours de la même période, l'enseignement professionnel a été sollicité par les mutations technico-économiques du système de production, de manière naturellement beaucoup plus vive que l'enseignement secondaire classique. Il a donc fallu aussi répondre à ces sollicitations, qui sont pour l'enseignement professionnel la raison même de son existence. C'est ce qui a été fait avec la rénovation des diplômes (BEP et CAP), l'extension du contrôle continu et des stages en entreprises, la création des Bacs Professionnels. Autrement dit, on a professionnalisé, là aussi, mais le mot est ici pris au sens d'adaptation aux exigences professionnelles du système socioéconomique, et non pas seulement d'amélioration des performances professionnelles des enseignants.

L'une des conséquences de cette double évolution est clairement lisible dans les résultats d'une étude commandée par la DEP et publiée en 1991 sur « les changements dans les lycées techniques et professionnels »<sup>8</sup>. Les auteurs établissent en effet une typologie de

---

<sup>8</sup> Aghulon, Bourdoncle, Guillaume, Kokosowski, Péano, Trancard, *Education et Formations*, juin 1991.

différents groupes d'enseignants en fonction de leurs réactions face aux mutations pédagogiques et professionnelles qui viennent d'être décrites. Or parmi les enseignants qui réagissent positivement à ces mutations, un clivage manifeste sépare ceux des disciplines professionnelles et ceux des disciplines générales, principalement littéraires : les premiers privilégient les innovations tournées vers l'extérieur, notamment la pratique des stages en entreprises, les seconds sont prioritairement investis dans les « pratiques pédagogiques centrées sur les élèves » pour reprendre la terminologie de l'enquête, et peu dans les relations avec les entreprises. Ainsi, la tension évoquée plus haut entre individualisme pédagogique et sollicitation socioéconomique est purement et simplement matérialisée dans l'enseignement professionnel par les pratiques pédagogiques divergentes des enseignants : les uns adhèrent au projet pédagogique dominant, et leurs pratiques ne se distinguent de celles des « pédagogues » des lycées et collèges qu'en raison de la spécificité de leur public, les autres adhèrent à l'identité spécifique de l'enseignement professionnel et se vivent autant comme des acteurs de la sphère économique que comme des enseignants.

Bien entendu, le schéma ainsi esquissé est nécessairement caricatural. Mais il illustre néanmoins une réalité de l'enseignement professionnel que nous avons eu l'occasion de souligner ailleurs<sup>9</sup> : le projet initial des ENNA, qui visait à l'association étroite d'un enseigne-

---

<sup>9</sup> V. Troger, *Histoire des centres d'apprentissage, enjeux économiques, politiques et sociaux de la constitution de l'enseignement professionnel*, Thèse de doctorat, Paris IV, 1991.

ment professionnel et d'un enseignement général, a objectivement échoué, essentiellement en raison de l'opposition implicite d'une partie des acteurs concernés aux valeurs qui sous-tendaient ce projet. Du point de vue de l'analyse développée par M. Gauchet, on peut dire que la fusion entre épanouissement de l'individu et préparation aux contraintes sociales dans le cadre d'une formation professionnelle scolarisée ne s'est pas faite : chaque secteur de la formation, l'enseignement général et l'enseignement professionnel, s'est en quelque sorte spécialisé dans son domaine propre, en développant des systèmes de valeurs différents, voire antagonistes.

La professionnalisation, qui avait été conçue à l'origine comme une sorte d'outil commun aux deux catégories d'enseignants, comme l'instrument d'un projet éducatif original, a en réalité servi des objectifs partiellement divergents, sans pour autant perdre de son efficacité dans chacun des deux secteurs de l'enseignement professionnel. Pour forcer un peu le trait, on pourrait dire qu'en perdant en cours de route son caractère missionnaire et ses références culturelles et sociales, l'enseignement professionnel est en quelque sorte devenu un outil efficace mais sans projet collectif, soumis à la seule sanction de la loi du marché.

On peut ici tenter, avec toute la prudence requise dans ce genre d'exercice, un parallèle avec le problème tel qu'il se pose aujourd'hui à l'université. Celle-ci est en effet confrontée à la nécessité de répondre à une demande de professionnalisation dans des conditions partiellement comparables à celles qu'a connu l'enseigne-

ment professionnel il y a cinquante ans – urgence économique et accueil d'un public qui n'a pas intégré les normes méthodologiques et culturelles implicitement requises – et avec des conséquences équivalentes : professionnaliser à la foi certains contenus et les pratiques des enseignants. Or, on voit bien que l'université réagit non plus comme à ses débuts (voir Lechevallier) en écartant les intrus de la corporation, mais, comme dans l'enseignement professionnel, en tendant à dissocier le « professionnel » du « culturel ». L'orientation des uns sur des voies professionnalisantes à court ou moyen terme préserve pour les autres l'accès à la culture universitaire « authentique ». Naturellement, le parallèle s'arrête là, puisque l'enseignement professionnel n'a qu'une seule finalité sociale, la formation de la main d'œuvre qualifiée, alors qu'aux filières professionnalisées de l'université correspondent des finalités d'insertion différentes de celles des filières traditionnelles. On ne peut néanmoins que constater que dans les deux cas il y a impossibilité, ou refus, de fusionner, sur la base de valeurs communes, la contrainte collective de la professionnalisation et la possibilité d'accès pour chacun à la culture, qu'il s'agisse de culture générale ou de culture scientifique.

Il ne semble donc pas que la référence à la professionnalisation, qu'il s'agisse de professionnaliser les pratiques des enseignants ou les contenus des enseignements, permettent de faire l'économie d'une réflexion sur le sens que l'on souhaite donner à l'éducation, à condition bien sûr qu'il s'agisse toujours d'éducation.

V. TROGER

On nous pardonnera ce truisme : la professionnalisation dans l'enseignement n'est qu'un outil, elle ne peut pas faire office de valeur. Comme le soulignait déjà A. Prost en 1968, toute éducation requiert des normes et un système de valeurs<sup>10</sup>. Et si l'enseignement professionnel, comme l'université, peuvent aujourd'hui former, mais ont du mal à éduquer, voire à enseigner, c'est sans doute qu'A. Prost avait, dans le même livre, raison de citer Valéry : « ... Les crises de l'enseignement ne sont pas des crises de l'enseignement ; elles sont des crises de vie... une société qui n'enseigne pas est une société qui ne s'aime pas ; qui ne s'estime pas ; et tel est précisément le cas de la société moderne ».

**Vincent TROGER**

CREL - PLURIDIS

Université Charles de Gaulle - Lille 3

**Abstract :** From its very beginning (1940-1950) vocational teaching has been confronted to the necessity of « professionalising » teaching functions, particularly as far as general education was concerned. It had the ambition of making at the same time « a man and a worker as well as a citizen », which compelled teachers to create an original and strict pedagogy, which required a sound professionalisation of teachers. Such a professionalisation was based on a system of values, then widely shared by the teaching community in training centres (or apprenticeship centres), and which made « craftsmanship » the moral reference and identity of this type of training. But, in the sixties, when some teachers started to question this reference to a « worker's craftsmanship », being a workman was no longer valued. Teaching practises are still characterized by highly modernistic professionalisation, but they have spread into many different directions, since they no longer refer to a common system of values. The experience of vocational teaching shows that any effort to

---

<sup>10</sup> A. Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*. A. Colin, 1970.

*L'EXPÉRIENCE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL*

professionalise teachers cannot avoid reflecting on the social meaning of education ; otherwise it hides social reality.

**Key words :** vocational teaching, professionalization, teachers.