

ÉLÈVES DU TECHNIQUE ET DU PROFESSIONNEL : UNE MOBILISATION PROBLÉMATIQUE

CATHERINE AGULHON

Toutes les analyses s'accordent pour entériner l'échec de la démocratisation. Dans une société inégalitaire, l'école produit et reproduit de l'inégalité. Après les travaux sur les trajectoires scolaires et la gestion des flux, ceux sur l'orientation ont montré que les réformes des années soixante ont intégré la gestion des différenciations entre les élèves dans le système scolaire. Ces dernières années, ont succédé à ces analyses macrosociologiques, des analyses plus interactionnistes qui décrivent comment les jeunes accomplissent leur métier d'élève. Nous nous appuyons sur l'ensemble de ces travaux pour établir la place des jeunes du technique dans les processus de scolarisation et les représentations qu'ils s'en font.

DES TRAJECTOIRES PRÉDICTIVES DES PLACES PROFESSIONNELLES ET SOCIALES

À la sortie du collège, généralement après la troisième, les jeunes sont aiguillés vers les trois filières générales, technologiques et professionnelles. Dès 1978, F. Ceuvrard écrivait « Démocratisation ou élimination différée? », elle montrait que la prolongation de la scolarisation, loin d'homogénéiser les cursus, reportait plus

loin la distribution des élèves dans les différentes filières, mais conservait son caractère déterministe et social. Les réformes des années quatre-vingt et l'appel aux « 80 % » ont encore prolongé la scolarisation, renforcé l'existence de trois filières différenciées et précisé les fonctions de chacune de celles-ci. En effet, l'entrée dans le supérieur et la nature de la formation dépendent du baccalauréat obtenu et de l'âge d'obtention.

Tableau I – Part d'une génération accédant au niveau IV

Année	1980	1990	1995	1996	1997	1998
Bac general	22,1	33,4	36,3	35,5	34,2	33,6
Bac techno	11,9	17,6	20,5	20,9	20,6	21,2
Bac pro		5	11,1	11,9	13,1	13,2
Ensemble	34	56	67,9	68,3	67,9	68

L'État de l'école, 1999 (MEN-DPD, p. 23)

Si près de 70 % d'une génération accède au baccalauréat, les filières technologiques et professionnelles participent amplement à cette formidable progression des années quatre-vingt-dix. La hiérarchisation entre ces filières se décompose en plusieurs moments plus ou moins implicites. La distinction entre les séries des bacs généraux est une construction interne à l'institution, celle qui se construit dans les deux autres filières est plus complexe,

car elle intègre des facteurs externes. Elle est le produit des positions des branches professionnelles dans une hiérarchie des activités (où l'électrotechnique domine la mécanique qui elle-même domine la chaudronnerie, par exemple). Elle s'élabore également sur les représentations des élèves (l'engouement pour la coiffure ou les sciences sanitaires et sociales chez les filles, pour la mécanique-auto chez les garçons, ne reflète pas un état des marchés du travail, mais plutôt un attrait pour des métiers identifiables et reconnus dans certaines sphères sociales). Le processus d'orientation tient compte des résultats scolaires comme de l'âge des élèves et renforce par ses critères les hiérarchies scolaires et sociales. Il est loin d'être le fruit d'un choix ou d'un projet de l'élève comme l'institution tient à le faire croire (Agulhon, 2000). Les déterminants sociaux continuent au sein d'un système « démocratique » à façonner les réussites et échecs scolaires, nous en donnons pour preuve les tableaux ci-dessous.

Les caractéristiques socioculturelles¹ des jeunes évoluent ainsi selon les filières générale, technologique ou professionnelle. En 1980², on comptait 35,7 % d'enfants d'ouvriers en 4^e, 52 % en CAP, 44,4 % en BEP pour 27,3 % en seconde, et même 18 % en seconde C pour 35 % en seconde technique. En 1998, ces disparités ont peu évolué :

Tableau II – Origine sociale et classe fréquentée en 1998

PCS/ section	CPA*	BEP	Bac pro	T techno	T général	Ensemble
Agri.	1,1	1,6	2	2,1	2,4	2,1
Artisans/ commer	7,8	6,7	7,2	8,3	8,1	7,5
Cadres	2,6	4,7	5,2	11,8	29	15,4
Prof. inter.	8	11,4	12,4	17,4	20,2	16
Employé	14,5	16,7	17,1	18,3	15,3	16,4
Ouvriers	39,9	38,4	36,6	28,1	16,4	28,4
Sans Emploi	26,1	20,7	19,4	13,9	8,5	14,2
Total	100	100	100	100	100	100

*CPA : Classe préparatoire à l'apprentissage
Repères et références statistiques, MEN, DPD, 1999

Les élèves des filières générales appartiennent aux classes moyennes et supérieures et sont plus jeunes (80 % ont 18 ans ou moins en terminale, quand ce n'est le cas que de 20 % des jeunes de « bac pro »). D'origine modeste dans les lycées polyvalents des périphéries urbaines, ils ont une scolarité relativement classique (avec un ou plus rarement deux redoublements en collège). À l'inverse, dans la filière professionnelle, les jeunes ont des parcours chaotiques, ils viennent le moins souvent de troisième générale (60 % en 1999) et ont accumulé échecs et retards.

Ainsi, le processus d'orientation qui préside à la distribution des places est au cœur de la problématique de la démocratisation, puis du positionnement des enseignements techniques et professionnels. Ces positionnements sont prédictifs des formes de poursuites d'études et d'insertion des jeunes. L'avenir immédiat des jeunes est fortement déterminé par la série de bac qu'ils ont suivie. 85 % des bacheliers entrent dans l'enseignement supérieur : la totalité des bacheliers généraux, 80 % des bacheliers technologiques (principalement en STS), et seulement 15 % des bacheliers professionnels³.

Tableau III – Taux d'accès des bacheliers dans les différentes filières en 1998

Filière	Uni	IUT	CPGE	STS	Autres	Total
Générale	66,3	10,5	12,7	9,2	7,2	100
Techno	21,4	9,9	1,0	45,6	2,2	80,1
Professionnelle	6,8	0,8	0,0	9,6	0,4	17,6
TOTAL	43,7	8,8	7,2	19,8	4,7	84,2

L'État de l'école, 1999 (MEN-DPD, p. 55)

À cela s'ajoutent des réussites différenciées dans des formations fortement hiérarchisées dont les séries scientifiques tirent le meilleur parti.

Tableau IV – Taux d'accès en second cycle du supérieur selon la série de baccalauréat

Taux d'accès	L	ES	S	STT	Autres techno	Bac pro	Total
1998	62,8	65,0	70,4	19,0	26,6	9,1	58,2

L'État de l'école, 1999 (MEN-DPD, p. 57)

1. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit, 1970.
2. *Repères et Références Statistiques*, SIGES (DEP), 1984, p. 145, 1999.
3. *L'État de l'école*, 1999, p. 39, MEN, DPD.

Les jeunes de bac pro ont des poursuites d'études rares et difficiles, les jeunes de bac technologiques poursuivent dans les formations supérieures courtes. Les insertions de ces jeunes sont-elles tout autant différenciées ?

Tableau V – Situation professionnelle en mars 1998, des jeunes sortis de formation initiale depuis 5 ans

Origine scolaire	Cadres Chef d'ent.	P.I. artisans, Commerçants	Employés, Ouvriers	Chômage	Contingent Inactifs
Bac général	2	24	51	11	12
Bac techno	-	31	51	11	7
Bac pro	1	13	66	13	7
CAP/BEP scolaires	-	7	63	20	10
CAP/BEP apprentis	-	8	70	14	8
Total secondaire	1	15	60	15	9

Les pourcentages sont donnés en ligne, le tableau est extrait du « Repère et références statistiques » 2000, MFN-DPD.

Les jeunes de bac pro ne tirent pas si bien leur épingle du jeu cinq ans après la sortie de l'école, ils sont plus souvent au chômage et moins souvent dans l'encadrement que ceux des autres filières de bac. Les inégalités devant l'emploi reproduisent les hiérarchies scolaires.

UNE EXPÉRIENCE DIFFICILE

P. Perrenoud insistait dès 1984 sur le fait que les élèves n'intégraient pas tous de la même façon les normes implicites et explicites du travail scolaire. Cette acculturation scolaire peut être vécue comme une violence symbolique⁴ pour ceux qui n'ont pas le capital culturel adéquat et qui s'excluent de fait de l'excellence scolaire, pour ceux qui comprennent mal comment accomplir ce métier d'élève. P. Bourdieu et J.-C. Passeron le précisaient dès 1970. F. Dubet a construit en 1991 une typologie des lycéens opposant ceux pour qui l'école fait sens à ces « nouveaux lycéens » ou « futurs ouvriers » qui subissent l'école et font leur métier d'élève s'ils y trouvent un sens social plus que culturel et scolaire. Les

chercheurs d'Escol à Paris VIII s'interrogent sur la façon dont les jeunes donnent du sens aux savoirs. Ils essaient de comprendre comment les jeunes se mobilisent à l'école. Se dégageant volontairement d'une approche déterministe, ils mobilisent des enquêtes qualitatives, recueillent les témoignages des jeunes et scrutent leur mise au travail.

L'école comme le disait déjà Durkheim est un lieu de socialisation (Dubet, 1996). Celle-ci ne s'arrête pas aux seuls savoirs dispensés, elle se nourrit de tous les rapports sociaux vécus dans et hors l'école pendant le temps de scolarisation. Elle imprègne les jeunes de règles, de normes, de schèmes de pensées et d'actions dans des interactions complexes où entrent les familles, les personnels éducatifs, mais aussi la place de leur établissement dans une série de configurations hiérarchisées (place de la filière dans le système éducatif, place de l'établissement dans le réseau local d'établissements, place de la classe dans l'établissement...). Les modes d'affiliation (Coulon, 1997), c'est-à-dire la façon dont les jeunes entrent en contact avec une configuration scolaire donnée, comprennent et adhèrent à ses normes et contraintes dépendent de leur autonomie dans le processus d'orientation, de l'environnement scolaire, de la lisibilité des finalités comme du travail à accomplir. Tous ces éléments participent d'une expérience scolaire qui différencie les manières d'accomplir son métier d'élève. Chaque catégorie d'élèves se construit ainsi son rapport à l'école, médiatisé par les finalités du segment sur lequel ils sont scolarisés. Dans le second cycle du second degré, on ne peut éluder les marquages et les tensions que produit la hiérarchie des filières et des séries de bac.

L'affiliation scolaire, la mobilisation scolaire ne sont pas évidentes pour les élèves orientés. A. Jellab démontre (2001) que ces jeunes n'intègrent pas le sens intrinsèque des apprentissages et ont besoin plus que d'autres et plus tardivement d'un médiateur, l'enseignant, pour adhérer à la formation. Si l'école et les savoirs ne peuvent prendre de sens qu'à travers une finalité identifiable et concrète, il ne faudrait pas en conclure qu'il n'y a pas de mobilisation scolaire de leur part. Comme les autres lycéens, ils ont bien intériorisé les valeurs d'usage et d'échange des diplômes et la nécessité de se présenter avec certaines compétences sur le marché du travail.

4. P. Bourdieu et J.-C. Passeron dénonçaient dès 1970 la violence symbolique qu'exerce l'école, à partir de ces normes, de ces référents culturels et de sa discipline, sur des jeunes de milieux populaires qui n'ont pas les codes pour comprendre et subissent cet enrôlement scolaire.

L'estime de soi, passage obligé vers l'adhésion qui donnera sens au travail scolaire (même instrumentalisé, à savoir soumis au besoin d'obtenir une qualification pour entrer dans le monde du travail), dépend du contexte. Dans les établissements polyvalents où se côtoient les jeunes des différentes filières, les hiérarchies sont prégnantes, elles sont autant ressenties par les enseignants que par les élèves. Elles perpétuent les souffrances antérieures. Une enquête menée auprès de 59 jeunes filles de bac pro secrétariat, terminale STT et terminale littéraire dans un même lycée polyvalent fait écho à cette assertion. Ces jeunes filles se distinguent nettement quant à leurs représentations de leur position scolaire dans l'établissement et de leur avenir⁵.

Les jeunes filles de bac pro et de STT sont plus âgées, elles ont accumulé les échecs, elles envisagent de poursuivre une formation de BTS, rares sont celles qui imaginent pouvoir entrer à l'université, ce qui, en revanche, est le cas de la majorité des jeunes filles de section littéraire. Les jeunes filles de bac pro se situent par rapport à autrui et dans une position dominée. Sur 26 propositions des jeunes de bac pro, 14 sont fortement négatives : « C'est une filière voie de garage... C'est une filière diminuée... Nous on est traitées comme des moins que rien... » Les autres valorisent les possibilités d'insertion qui leur permettent de réinvestir leur formation : « On est plus aptes à travailler... Nous, on trouve plus facilement du boulot... » Les jeunes de STT sont sur un registre médian, elles usent de comparatifs qui ne dévalorisent pas totalement leur formation : « Notre filière est plus facile... Il y a plus de liberté... Il y a moins de débouchés... Nous sommes plus autonomes... » Elles ignorent la filière professionnelle et se situent toujours en rapport avec la filière générale (en plus et en moins). Les jeunes filles de la section littéraire se situent plus souvent intrinsèquement ou par rapport aux autres filières générales, ignorant les filières dominées. La majorité de leurs propos valorise la filière et ses contenus : « Cette filière est ouverte sur le monde... Elle est complète... Elle développe l'esprit critique... C'est la filière la moins contraignante dans le général... » Quelques-unes émettent des critiques (4 sur 18) : La filière L est sous-estimée par rapport à d'autres... Il y a

peu de débouchés après cette filière... » Mais la tonalité des propos est moins dévalorisante. Elles souhaitent toutes poursuivre des études longues pour accéder à des emplois de cadres qu'elles peuvent nommer (enseignante, journaliste, interprète...). Cette rapide étude montre bien la force du positionnement des filières dans les représentations des élèves et leurs incidences sur leur mode d'affiliation à l'école et à ses apprentissages et sur la construction de leurs identités (pour soi et pour autrui, comme le dirait C. Dubar, 1991). Dans les petits établissements autonomes, ce sont les hiérarchies internes à l'enseignement professionnel qui divisent les jeunes : l'électrotechnique ou la comptabilité dominent la mécanique ou le secrétariat. Une fois en bac pro, certains restaurent leur image, ils pensent alors préparer un diplôme mieux reconnu.

La quête d'un stage en entreprise est encore un moment fort dans la construction identitaire. Les jeunes sont confrontés aux refus des entreprises, puis à la dévalorisation de leur formation vu l'insignifiance (dans le tertiaire) ou la pénibilité (dans le bâtiment) des tâches qu'on leur propose. Souvent main-d'œuvre d'appoint, plus ou moins malléable, ils prennent conscience de la place qu'ils occupent dans la division du travail, des contraintes et de la domination du salariat. Le témoignage d'un étudiant d'origine tunisienne qui, à 25 ans, tente d'achever un DEUG AES⁶, est illustratif. En troisième, il a 17 ans, il fait un gros effort scolaire, dans l'espoir d'entrer en seconde, il est cependant orienté en BEP comptabilité (qu'il considère cependant comme la seule spécialité intéressante en LP) : « Et là on arrive dans une classe (la troisième) que je maudis, que je hais, la phase tournante de ma vie, qui m'a fait perdre deux années de plus. Certains profs m'ont dégoûté et tout le système avec. J'avais l'impression que leur seul objectif, c'était de se débarrasser de moi et de me mettre à la poubelle au plus vite. » Il échoue à l'entrée en première d'adaptation et entre en bac pro : « Avoir son permis de conduire c'est plus glorifiant que d'avoir son BEP, c'est mieux que rien, mais c'est rien quand même. Mes années de bac pro, c'était intéressant, il y avait une bonne ambiance dans la classe, que des enfants d'immigrés : des Maghrébins, des Blacks, des Portugais. On s'entraidait

5. Cette enquête a été menée par une étudiante de sciences de l'éducation de Paris 5, Mériem Méhaouat, dans le cadre de sa maîtrise en 2000. Nous traitons ici une question ouverte sur le positionnement de la section par rapport aux autres et dans l'établissement.

6. Ce témoignage est extrait du mémoire de maîtrise de Imène Trabelsi soutenu à Paris 5 en juin 2001.

pour trouver des stages, quand certains étaient dans la galère. Les stages, ça remplit le CV, c'est intéressant, surtout quand on est payé. On était très matures, certains avaient 22 ans en fin de deuxième année. Au LP, on est marginalisé, on est stigmatisé, le LP c'est synonyme de mauvais élèves, de bêtes, c'est la réalité. Excusez-moi, mais ça sert à quoi un BEP ? Je n'ai jamais vu une annonce « recherche titulaire d'un BEP ou d'un bac pro ». Pourquoi quand j'ai fait mes demandes en BTS et DUT, j'ai été refusé ? Je me suis donc tourné vers la fac. » Il échoue à une première année d'économie, puis réussit une première année d'AES. Ce témoignage corrobore nos propos : les jeunes orientés en LP le vivent mal, ils n'accordent pas de crédit à leurs diplômes et cherchent à revenir vers l'enseignement technologique, en première, puis en BTS. Stigmatisés par leur âge et leurs origines sociales, ils vivent l'école comme un lieu d'humiliation où sont relégués les jeunes qui ont échoué dans la voie « normale ».

En France, les diplômés ont une forte légitimité comme norme scolaire et sociale. Ils jouent un rôle dans l'accès à la qualification en dépit de l'extériorité du système éducatif par rapport au système des relations professionnelles. Les filières hiérarchisées induisent des trajectoires scolaires au devenir relativement prédéterminé et, en parallèle, une bonne part de la progression de l'accès au bac depuis quinze ans est produite par les filières technologiques et professionnelles dont les positions subordonnées mènent les jeunes à des emplois de classe populaire. La dévalorisation du diplôme s'en trouve en partie renforcée, et les jeunes se sentent floués des bénéfices de l'effort qu'ils ont fourni. La violence symbolique exercée par l'école est alors nettement identifiée par des jeunes qui adopteront en contrepartie des attitudes passives, voire violentes.

Catherine AGULHON
 Université de Paris V
 Responsable du DESS Expertise et Coopération

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGULHON, C., L'orientation dans le second degré. Un processus central et paradoxal, *Perspectives documentaires en éducation*, 50-51, 2000, p. 25-33.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y., *L'expérience des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin, 1998.
- BEAUD, S. et PIALOUX, M., *Retour sur la condition ouvrière*, Paris : Fayard, 1999.
- BERTHELOT, J.-M., *École, Orientation, Société*, Paris : PUF, 1993.
- BLÖSS, T. et ERLICH, V., Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question, *Revue française de sociologie*, 41-4, 2000, p. 747-775.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C., *La reproduction*, Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- CHARLOT, B., *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos, 1999.
- COULON, A., *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF, 1997.
- DUBAR, C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin, 1991.
- DUBET, F., *Les lycéens*, Paris : Le Seuil, 1991.
- DUBET, F., *La sociologie de l'expérience*, Paris : Le Seuil, 1994.
- DUBET, F., Théorie de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, *Revue française de sociologie*, XXXVII, 1996, p. 511-535.
- DURKHEIM, E., *Éducation et sociologie*, Paris : PUF, réed. 1968.
- JELLAB, A., *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : PUF, 2001. (Éducation et formation).
- CEUVRARD, F., Démocratisation ou élimination différée ? *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 30, 1979, p. 87-96.
- PERRENOUD, P., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève : Droz, 1984.
- PERRENOUD, P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF, 1994.
- VAN ZANTEN, A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF, 2001.

