

PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Lucie Tanguy

L'Enseignement professionnel en France

Des ouvriers aux techniciens

A264 011

39
85

PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI
COLLECTION DIRIGÉE PAR MARTIN MALAÛRE

L'ENSEIGNEMENT
PROFESSIONNEL
EN FRANCE

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
EN FRANCE

LUCIE TANGUY



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

80 R
101590

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL
EN FRANCE

101250
217

1261 011

37
NC

PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI
COLLECTION DIRIGÉE PAR GASTON MIALARET

Sommaire

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL EN FRANCE

des ouvriers aux techniciens

LUCIE TANGUY

OUVRAGE PUBLIÉ AVEC LE CONCOURS DU CNRS



PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DL-02031991-06837

COLLECTION NUMÉRIQUE PAR GESTION MATHÉMATIQUE

L'ENSEIGNEMENT
PROFESSIONNEL
EN FRANCE
des ouvriers aux techniciens

LUCIE TANGUY

ÉDITIONS UNIVERSITAIRES DE FRANCE

ISBN 2 13 043393 6

Dépôt légal — 1^{re} édition : 1991, février

© Presses Universitaires de France, 1991
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris



Sommaire

- Remerciements, 11
Introduction, 13
Liste des abréviations, 25

Première Partie

Les enseignants de lycées professionnels : morphologie et identités d'une catégorie en renouvellement

Chapitre Premier - *Cursus scolaire des PEPP : Etats du système éducatif et stratégies des familles*, 29

Une population nettement plus âgée que les autres catégories
d'enseignants, 31

1. Une formation « sur le tas » pour les plus âgés, 32
2. Le cursus type de l'ouvrier qualifié en France depuis les
années 1950, 32
*Les écoles d'entreprise, 33 - Les CA et CET, des institutions de
promotion ouvrière, 34*
3. Un cursus intermédiaire entre celui de l'ouvrier qualifié et celui
du technicien, 34
*Conjonction entre une offre de travail abondante et une offre
de formation limitée, 36*
4. La filière technique, 37
 - 4.1. Des bacheliers, 37
 - 4.2. Des diplômés de l'enseignement technique supérieur court, 38

Extension de la scolarisation et mobilisation familiale, 39

Conclusion, 40

Chapitre II - Trajectoires professionnelles, à l'intersection de marchés du travail et de conduites individuelles de promotion, 43

1. De l'industrie à l'enseignement, une mobilité exceptionnelle, 44
Durée de l'expérience en industrie et période d'activité, 44 - Des ouvriers de la grande industrie, 45 - Qualifications et carrières, 46 - Fonctions et postes occupés, 47 - Les diplômés du TS, stages ou emplois dans l'industrie, 49
2. Les modes d'accès à la profession d'enseignant en LP, 51
De l'industrie à l'enseignement : déterminants structurels et projets professionnels, 51 - Les instances de médiation, 52 - La formation en entreprise, opérateur de qualification ouvrière et de sortie de l'industrie, 53 - L'arrivée des diplômés du TS : effet du marché du travail et choix de mode de vie, 56 - Une médiation par les réseaux, 57

Conclusion, 57

Chapitre III - L'apprentissage des normes professionnelles ou la conversion d'un métier industriel à un métier enseignant, 59

1. Le paradoxe de l'auxiliarat : une dérogation à la règle qui fait elle-même figure de règle, 62
Une politique différenciée selon les institutions, 63 - Politiques et trajectoires d'individus en mobilité, 64
2. Le concours, voie d'accès ou d'intégration normalisée à la profession, 65
Offre de places et réussite aux épreuves de sélection, 66 - Elue ou déterminée, la population qui n'a pas été auxiliaire, 67 - Perceptions du concours et compétences individuelles, 67
3. L'ENNA, institution de conversion à l'enseignement, 69
Un instrument de conversion pour les uns et de conformité pour les autres, 70
4. Les dispositions et attitudes mobilisées dans l'acquisition d'un nouveau métier, 71
Le rôle du groupe dans l'accès à la profession, 71 - L'acquisition des attributs professionnels, 72 - Le coût physique et psychique d'une conversion sociale, 74
5. Catégories et générations d'enseignants, 75

Conclusion, 77

Chapitre IV - Origines sociales et trajectoires familiales ou disparition des ouvriers au profit des techniciens, 81

1. Les origines sociales des PEPP, 81
 - 1.1. La CSP du père et de la mère, 82
Mobilité professionnelle, mobilité sociale et effet de classement, 83
 - 1.2. Les diplômes des parents, 85
2. La fratrie, similitudes et différences, 87
Mobilité familiale ou individuelle, 88
3. Le mariage, des destins ou des stratégies de consolidation du statut, 88
4. Maintien ou non du statut acquis, 91
Les formes de scolarité privilégiées, 91 - Des projets constitutifs du devenir des enfants, 92 - La profession des enfants, indicateur d'une mobilité sociale ou non?, 93

Conclusion, 95

Chapitre V - Identités professionnelles et positions de classe, 99

1. Sur l'usage de la méthode, 101
2. Intégration à la profession enseignante et affirmation de l'appartenance au groupe d'origine, 104
 - 2.1. Des repères identitaires ébranlés, 104
 - 2.2. Une différence reconnue et revendiquée, 104
L'entretien de pratiques conviviales dans la clandestinité, 105 - Les pratiques associatives formelles ou informelles, 106
 - 2.3. L'identification «spontanée» à la fonction d'enseignant, 107
 - 2.4. Défense de soi et incertitude identitaire, 108
 - 2.5. Les processus d'identification : une alchimie des différences, 108
Une filiation sociale revendiquée, 109 - Un travail de réduction des attributs professionnels enseignants à ceux du métier industriel, 109 - La perpétuation de formes de sociabilité d'atelier, 110 - Unicité et différenciation du groupe : la force des métiers dans l'école, 110
3. Les diplômés du TS : une identité par différence, 111
 - 3.1. Représentation de soi par l'autre : une image dévaluée, 112
 - 3.2. Attirance et rejet envers le groupe des anciens, 112
 - 3.3. A la recherche d'une identité propre, 113
 - 3.4. Unité et différenciation du groupe, 115
4. Renouveau professionnel et positions de classe, 116
Les activités hors travail, 117 - Les activités culturelles, 117

Conclusion, 119

Deuxième Partie

Pratiques professionnelles et changements institutionnels

Chapitre VI - Travail enseignant et changements de modes de formation professionnelle, 123

1. L'élaboration de la demande sociale en compétences, 127
2. La définition de la norme pédagogique, 131
3. L'incorporation de la norme dans ses traits majeurs, 132
L'industrie, un référent obligé, 134
4. La compréhension de la norme par les différentes catégories d'enseignants, 135
Vertus et limites de la parole sur la technique, 135 - Division du travail enseignant et organisation de l'acte pédagogique, 136
5. La figure du métier, 137
Prévalence du savoir pratique, 138 - Le savoir de métier, une approche globale d'une situation singulière, 138
6. La figure des fonctions techniques, 141
La prééminence de la théorie, 141 - Le savoir technique, une approche partielle des phénomènes universels, 142
7. Autour de ces figures, des variations, 145
Les anciens OP non convertis, 145 - Un ajustement vers le bas, 146 - Le métier, un emblème ou une matrice inépuisable, 147 - Conjonction entre une didactique et l'expression générale d'une demande sociale en formation, 148

Conclusion, 149

Chapitre VII - Socialisation scolaire et socialisations professionnelles, 153

1. Les représentations que les enseignants se font des élèves, 155
Le niveau : incorporation et critique de catégories scolaires, 155 - Des représentations construites par rapport aux filières professionnelles, 156 - Des différences entre générations, 157
2. Les formes d'organisation du travail d'apprentissage, 158
Une propension de tous au travail individuel, ou quand le naturel revient au galop, 159 - A des pratiques communes, des significations différentes, 160 - A la marge, le travail de groupe prend sens, 160
3. Les rapports à l'autorité, 161
Autorité et pouvoir, de la nécessité de restituer leur sens aux mots, 162 - Le substrat de l'autorité en LP, 162 - Les formes d'autorité : énoncés et pratiques, 164

La tenue, 164 - La ponctualité, 165 - Le rangement dans l'atelier, 166 - Les sanctions, 166

4. Les apprentissages du temps, 168
Le temps de la règle et la règle du temps, 168 - Le temps de l'apprentissage des savoir-faire, 169 - Le temps de l'examen et ses réinterprétations par les deux générations, 170 :
Les anciens OP : l'apprentissage de la maîtrise du temps est doublement nécessaire, 171 - Les diplômés du TS : temps productif et temps pédagogique s'ignorent, 171
5. L'entreprise, lieu technique ou lieu de travail, 172
Le rôle des entreprises dans la socialisation de la jeunesse scolarisée : un fait reconnu par les enseignants, 173 - La transmission des savoirs sur la condition d'ouvrier salarié, partie intégrante de la tâche éducative, 174 - Les pratiques informelles de socialisation au travail et au groupe ouvrier, 175 - La socialisation à la condition du salariat industriel tendanciellement déléguée à l'entreprise, 176 - L'entreprise, cette inconnue qui est invoquée comme instance de légitimation, 176
6. Assurer une mise au travail ou une prolongation des études, 179
Le travail, principe organisateur des qualités attendues des élèves, 179 - Les pratiques d'orientation des élèves en fin de formation professionnelle, 180

Conclusion, 183

Chapitre VIII - Représentation et crise de l'institution, 187

1. Représentations de la formation professionnelle : son organisation et ses contenus, 188
Les représentations communes aux générations et aux familles, 188 - Des représentations différenciées selon les familles de métiers, 189 :
En électrotechnique : une pensée commune orientée vers la recherche d'adaptation, 189 - En mécanique : dénonciation du présent, incertitudes sur l'avenir, 191
2. Représentations des fonctions assumées par les LP : expression de la perte d'une croyance collective dans l'institution, 192
Maintien et déplacement du référent professionnel, 192 - Primat de la scolarisation et du contrôle social, 193
3. Crise de l'institution, rhétorique et signe du statut accordé à la formation professionnelle, 195

Conclusion, 197

Conclusion, 203

Annexes, 211

1. Deux modes d'investigation et les enquêtes qui les fondent, 211
2. L'évolution de l'enseignement professionnel en chiffres, 216
3. La réorganisation de l'enseignement professionnel en décrets, 218

Bibliographie, 221

Liste des tableaux, 227



Remerciements

Cet ouvrage est extrait d'un rapport de recherche effectué en collaboration avec Catherine Agulhon et Arlette Poloni. Toutes deux ont contribué d'une manière déterminante à la réalisation des enquêtes et à l'analyse des faits ainsi recueillis. Cette étude est donc, pour une large part, le produit de leur travail. Ma reconnaissance va également à Viviane Isambert-Jamati (Université Paris V) pour le soutien qu'elle m'a apporté et pour son attitude vigilante qui n'a cessé de stimuler ma réflexion. Par la lecture critique qu'elles ont faite du manuscrit initial Françoise Ropé (Université d'Amiens) et Maryse Tripier (Université Paris VII) l'ont très sensiblement amélioré. Je remercie également Colette Didier et Lydie Simon (CNRS - Université Paris VII) pour l'assistance qu'elles m'ont apportée tout au long de ce travail.

Enfin, je dédie ce livre à tous ceux dont le récit des expériences est à l'origine de cette étude même si les analyses qui y sont développées s'éloignent parfois des convictions et sentiments qu'ils ont affirmés au cours des entretiens.

112. Institut de la langue et de la littérature française
 113. Centre de recherches linguistiques et de dialectologie
 114. Centre de recherches linguistiques et de dialectologie
 115. Centre de recherches linguistiques et de dialectologie
 116. Centre de recherches linguistiques et de dialectologie
 117. Centre de recherches linguistiques et de dialectologie

Cet ouvrage est extrait d'un rapport de recherche effectué en collaboration avec Catherine Ayalon et Albert Poizat. Toutes deux ont contribué d'une manière déterminante à la réalisation des enquêtes et à l'analyse des faits recueillis. Cette étude est donc, pour une large part, le produit de leur travail. Ma reconnaissance va également à Viviane Jambart-Jamati (Université Paris V) pour le soutien qu'elle m'a apporté et pour son attitude vigilante qui n'a cessé de stimuler ma réflexion. Par la lecture critique qu'elle est faite de manuscrits initiaux (français, espagnol, italien) et de manuscrits finaux (Université Paris VIII) tout est sensiblement amélioré. Je remercie également Colette Didier et Lydie Simon (CNRS - Université Paris VII) pour l'assistance qu'elles m'ont apportée tout au long de ce travail.

Enfin, je dédie ce livre à tous ceux dont je récite des extraits. Il est le fruit de cette étude même si les analyses qui y sont développées s'éloignent parfois des convictions et des sentiments qu'ils ont affirmés au cours des entretiens.



Introduction

L'objet de cette étude se situe à la frontière de deux grandes sphères d'activités sociales : l'éducation et le travail. Pour construire et analyser un tel objet il nous faut donc parvenir à saisir et mettre en regard des dimensions de la réalité sociale qui sont généralement traitées d'une manière séparée par la sociologie de l'éducation d'une part et par la sociologie du travail d'autre part.

Cette construction est d'autant moins aisée à réaliser que l'enseignement technique reste « un chantier (plutôt) déserté » de par cette sorte d'homologie déjà soulignée entre la recherche et ses objets : déserté par les historiens de l'éducation puisque « des années 1950 à nos jours, la proportion des publications d'histoire de l'éducation consacrées à l'enseignement technique ne dépasse pas 2 à 3 % du total » (P. Caspard, 1989); également peu prisé par les sociologues. A l'exception de quelques ouvrages qui ont fait date (d'une manière inégale) par la force des interprétations qu'ils proposaient¹, on compte davantage d'études circonscrites à des aspects particuliers choisis à partir de points de vue normatifs² que d'analyses critiques visant à comprendre un domaine qui est l'objet de débats récurrents et d'innombrables discours programmatiques lesquels suffisent à révéler les enjeux dont cet enseignement

1. Parmi lesquels nous citerons : B. Charlot, M. Figeat, 1985; C. Grignon, 1971; Y. Legoux, 1972; A. Léon, 1967.

2. Ce point de vue normatif caractériserait la majorité des ouvrages historiques qui ont acquis une certaine notoriété et une influence durable. Voir J.-M. Chapoulié, 1989.

est l'objet. Au total, l'enseignement professionnel³ est méconnu au sens étymologique (pas connu) et au sens usuel (déprécié) du terme.

L'angle d'approche adopté ici diffère sensiblement de celui généralement retenu (y compris par nous dans des travaux antérieurs) qui privilégie l'étude des institutions ou des politiques, s'applique au niveau macro-sociologique et met en scène les instances représentatives des principaux protagonistes impliqués dans la formation professionnelle : l'Etat, les organisations professionnelles patronales, les syndicats ouvriers et enseignants. Notre propos ici, est de faire moins une sociologie des institutions d'enseignement professionnel qu'une sociologie historique⁴ de cette activité sociale qui n'a cessé de s'autonomiser depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale relativement à d'autres sphères d'activités, à celle du travail notamment à partir du moment où elle s'est déplacée des lieux de la production vers ceux de l'école. Pour cela, nous entendons placer sur le devant de la scène ceux dont on a ignoré les idées et l'action et leur donner la parole : les enseignants et plus précisément cette catégorie d'enseignants, les professeurs d'enseignement pratique et professionnel, qui occupent une place essentielle dans les lycées professionnels, institution où s'accomplit la formation professionnelle des ouvriers et des employés.

Cette façon de faire se justifie par maintes raisons. Tout d'abord, cette catégorie d'enseignants n'a jamais été étudiée à la différence des instituteurs (I. Berger, R. Benjamin 1964, I. Berger 1979) et des professeurs d'enseignement secondaire (G. Vincent 1967, A. Léger 1983, J.-M. Chapoulié 1987) qui ont fait l'objet d'investigations répétées; cette étude se présente ainsi comme un chapitre d'une sociologie de l'éducation consacrée à l'analyse du corps enseignant dans sa diversité. Par ailleurs, cette catégorie de professeurs de LP se renouvelle d'une manière radicale à la suite des changements de normes de recrutement de telle sorte que les premières générations, tous anciens ouvriers professionnels, qui ont construit l'enseignement professionnel en France — depuis la Seconde

3. Ce terme est employé dans son sens institutionnel : l'enseignement destiné à la formation des ouvriers et des employés; il se distingue de l'enseignement technique transmis par les lycées techniques aux futurs techniciens.

4. En cela nous ne faisons que renouer avec une tradition oubliée parce que détrônée par les approches structuralistes. (E. Durkheim, 1938; V. Isambert Jamati, 1970).

Guerre mondiale jusqu'au début des années 1970 — auront disparu de la scène scolaire d'ici une quinzaine d'années. Ils emmèneront avec eux la mémoire de quatre décennies de pratiques et de valeurs qui sont au fondement de cet enseignement dont on sait qu'il constitue une figure originale dans l'espace européen. Cet ouvrage entend par conséquent sortir de l'oubli un corps professionnel et montrer qu'il a été jusqu'à une période récente le principal agent d'élaboration d'un enseignement en un temps où, dans ce secteur, politiques et institutions n'étaient pas aussi définies qu'aujourd'hui. Nous nous trouvons ainsi à un moment privilégié pour étudier une catégorie d'enseignants composée d'individus aux trajectoires scolaires et professionnelles très diverses et pour faire apparaître, au travers de leurs pratiques pédagogiques, un certain nombre de traits de l'enseignement professionnel : son caractère hétérogène, les écarts entre les fonctions qui lui sont attribuées et celles qu'il accomplit, les continuités qui le caractérisent en dépit des interventions et projets visant constamment à le réformer, mais également les ruptures qu'il enregistre dans son évolution. Ainsi, à partir d'une approche centrée sur les agents⁵ et leurs pratiques professionnelles et qui tente de les placer dans les périodes historiques auxquelles ils se rattachent, nous avons pu mettre en lumière un certain nombre de liens dans lequel s'inscrit cet enseignement : place dans le système éducatif, liens avec l'état de l'organisation du travail et des institutions de promotion sociale, avec les flux de mobilité observés au cours de l'espace de temps considéré⁶.

En opérant de la sorte, l'analyse fait éclater un certain nombre de mythes sur la formation professionnelle parmi lesquels celui qui tend à la représenter comme un simple instrument de transformation de la société entendue parfois comme un mouvement d'adaptation des hommes à celui plus rapide des technologies ou encore, mais plus rarement au cours de ces toutes dernières années, comme un outil de démocratisation des rapports sociaux dans l'entreprise et plus largement dans la société. Cette démythification d'une activité

5. La notion d'agents s'oppose d'abord à celle de sujets utilisés par le structuralisme. Elle se distingue aussi de celle d'acteurs introduite par les théories de l'action qui postulent qu'elle est au principe d'une analyse de la constitution de la réalité sociale.

6. La lecture de W.-H. Sewel (1983) a influencé l'énoncé et la mise en forme d'une démarche préalablement mise en œuvre qui est essentiellement inductive.

sociale, qui est idéalisée parce que parée de toutes les vertus possibles et vilipendée parce que celles-ci restent virtuelles, est l'une des tâches des sciences sociales, tâche jamais achevée parce que les croyances résistent à une connaissance rationnelle des faits. Plus précisément, elle permet de rompre avec les discours aujourd'hui dominants sur cet enseignement qui sont d'autant mieux reçus par l'opinion commune qu'ils postulent des relations linéaires entre les changements technologiques, les impératifs économiques et l'élaboration de nouveaux modes de formation et qu'ils fournissent ainsi des solutions simples à des problèmes sociaux éminemment complexes. A l'encontre de ces discours et des modes de pensée qui les sous-tendent, l'examen du fonctionnement de l'institution révèle comment, ayant enregistré la demande économique qui lui est faite, celle-ci procède à sa traduction en termes de savoirs et de culture; cette traduction s'opère, pour l'essentiel, par l'action des différentes catégories d'agents qui œuvrent à la définition des modes de formation (l'administration étatique, les experts des organisations professionnelles patronales, le corps des inspecteurs, etc...) ainsi que par ceux qui l'accomplissent au quotidien (les enseignants eux-mêmes).

Ce type d'analyse permet également d'éprouver le bien-fondé de l'idée selon laquelle en s'accomplissant dans l'école, la formation professionnelle s'est non seulement séparée des entreprises mais ignore les attentes que celles-ci lui adressent en termes de compétences techniques et de socialisation. Il apparaît en effet qu'au moins jusqu'aux années 1960, les institutions de formation des ouvriers (centres d'apprentissage ou collèges d'Enseignement technique) restent très liées aux instances économiques locales qui interviennent très fréquemment pour décider de l'ouverture de sections préparant à tel ou tel métier (V. Troger 1989). L'étude des pratiques des anciens ouvriers d'une part, et celles des nouveaux arrivants diplômés de l'enseignement technique supérieur d'autre part, révèle également comment chacun de ces groupes d'enseignants se réfère à l'industrie pour accomplir leurs tâches et, ce faisant, répond aux demandes sociales des entreprises sur des modes différents. Cette façon de faire oblige à rompre avec des images trop unilatérales qui tendent à représenter au singulier une réalité sociale complexe qui ne peut être décrite qu'au pluriel : les pratiques d'enseignement professionnel étant aussi diversifiées que les attentes des entreprises. En d'autres

termes, ce mode d'analyse nous amène à considérer l'enseignement professionnel tel qu'il se définit et se déroule au sein des établissements et des ateliers tout en veillant à rapporter ses pratiques aux processus socio-économiques ou culturels dont ils dépendent pour faire apparaître leurs significations.

Cette étude ne sera ni célébration, ni condamnation mais description et interprétation des pratiques et des discours des enseignants considérés comme des agents qui par leur propre travail font, consciemment ou non, l'histoire de cette institution. Pour cela, elle met en œuvre une démarche que nous allons maintenant énoncer, «une fois le chemin parcouru»⁷ puisque nous avons procédé d'une manière essentiellement inductive.

Une démarche fondée sur les pratiques des agents insérées dans les structures

Cette démarche tente de combiner les méthodes classiques de la sociologie utilisées pour décrire la formation d'une catégorie sociale (et son renouvellement à un moment donné) et des méthodes d'analyse compréhensive élaborées par d'autres théories, (héritées de M. Weber); elle essaie d'articuler une sociologie qui objective et une sociologie qui rend compte de la production du sens, c'est-à-dire le registre intersubjectif. Une telle façon de faire tente par conséquent de tenir le souci d'objectivisation propre à l'activité scientifique tout en évitant l'objectivisme.

Des courants de la sociologie compréhensive, tels que l'interactionnisme symbolique et l'ethnométhodologie, portent volontiers l'accent sur le caractère processuel et particulier de la pratique quotidienne qui est conçue comme produit de l'interprétation des participants. Ce faisant, ils mettent en garde le sociologue lorsqu'il se croit «observateur extérieur ayant un accès privilégié» à la réalité sociale alors qu'en réalité il est obligé de se servir des procédures qu'il a acquises comme «ressortissant de son groupe social» (J. Habermas, 1987)⁸. Toutefois nous n'adopterons pas ce point de vue qui prétend saisir «les structures universelles du monde vécu», qui accorde la prévalence au niveau symbolique, à l'inter-

7. Nous reprenons la formule que G. Dumézil (1981) empruntait à M. Granet, «La méthode, c'est le nom du chemin après qu'on l'a parcouru», et qui nous paraît exprimer une manière de faire très fréquente dans les sciences sociales.

8. J. Habermas, pp. 118-157.

compréhension subjective et qui présuppose que la société peut être considérée « comme conscience produite » (J. Habermas, 1987) ou encore comme « la création plastique des sujets humains » (A. Giddens, 1987). En définitive, ces méthodes nous servent à tenir présentes un certain nombre de préoccupations : éviter toute relation de causalité linéaire, saisir le déroulement des processus au quotidien, faire apparaître les agents dans l'accomplissement de leurs activités sociales en les considérant non seulement comme connaissant mais comme producteurs de connaissances. La connaissance théorique élaborée par le chercheur révèle alors ce qu'elle doit à « la connaissance qu'ont les agents de la réalité qu'ils construisent dans leurs vies quotidiennes » (P. Berger, T. Luckmann, 1986). Pour autant, nous ne rejetons pas certains acquis de théories apportées par des auteurs classiques, tels que Durkheim et Marx, et parmi ces acquis, la notion d'effets de structure que nous définissons comme des effets inintentionnels qui échappent généralement à la conscience et à la volonté des individus. Il nous faut donc tenir une démarche dialectique qui implique que les structures n'agissent jamais que par l'intermédiaire des actions individuelles et collectives que les hommes accomplissent chaque jour pour reproduire ou modifier leurs conditions matérielles et sociales d'existence ; elle postule aussi que c'est à travers ces actions que les propriétés des structures se constituent pour former ce que M. Godelier (1984) appelle le fond invisible et inintentionnel de la réalité sociale, le fond de la nécessité où les actions des hommes s'organisent et prennent sens. Point de vue qui est également adopté par A. Giddens (1987) : « la constitution des agents et celle des structures ne sont pas deux phénomènes indépendants, un dualisme : il s'agit plutôt d'une dualité, les propriétés structurelles sont à la fois le médium et le résultat des pratiques qu'elles organisent de façon récursive ».

Ainsi, la démarche mise en œuvre dans cet ouvrage cherche-t-elle à combiner des méthodes, qui s'appliquent à des aspects ou niveaux différents de la réalité étudiée, par l'assemblage de concepts, de procédés, d'outils aptes à reconstituer une réalité sociale qui tient « du mélange de l'effrité et du cristallisé, du désordre et de l'ordre » (A. Petitat, 1988). Cet essai d'articulation d'une approche compréhensive et de perspectives structurales ne va pas sans difficultés. Nous avons tenté de les résoudre concrètement tout au long du déroule-

ment de l'analyse d'une manière circonstanciée mais nous ne pouvons les formaliser dans des énoncés généraux aussi vains que sujets à erreurs parce qu'en définitive les réponses apportées ici nous semblent résulter d'un «bricolage» contrôlé (F. Bourricaud, 1980). Non que nous soyons acquis au relativisme posé par certains comme consubstantiel aux sciences sociales. Entre le positivisme et le relativisme culturel l'espace est large; la sociologie peut s'y déployer en proposant des schémas d'explication et d'interprétation ouverts susceptibles d'être reproduits et validés, capables de rendre une réalité intelligible mais que le développement de la recherche peut amener à modifier.

La diversité des temps sociaux : une prise en compte nécessaire

Enfin, parce que cette démarche cherche, nous l'avons dit, à saisir les processus, elle s'inscrit nécessairement dans le temps qui marque inégalement les divers éléments constitutifs de l'enseignement professionnel. Les rythmes d'évolution des techniques ne sont pas ceux des statuts et modes de recrutement des personnels et encore moins ceux des savoirs et des représentations qui y sont attachées. Si donc nous essayons d'appréhender des configurations en mouvement, celles-ci ne sont jamais que des constructions dont la vérité est relative car elle dépend du moment de l'observation mais aussi du point de vue qui a présidé à la sélection de certains aspects de la réalité.

Tout en voulant rendre compte d'une activité sociale dans son évolution, nous n'en faisons pourtant pas l'histoire. Si notre ambition à saisir les mouvements structurels à partir d'une observation centrée sur les agents et leurs pratiques a pu se réaliser, c'est parce que cette étude s'est effectuée à un moment privilégié où les enseignants de LP sont confrontés à toutes sortes de changements puisque les normes de recrutement s'étant modifiées au début des années 1970, les entrants se distinguent des anciens par un ensemble de propriétés qui nous autorisent à parler de générations. De fait, cette notion occupe une place centrale dans notre analyse : elle introduit le temps ou plutôt des repères temporels par l'intermédiaire des histoires individuelles vécues qui se situent à l'intersection de la mémoire collective et de la période d'histoire de la société qui leur correspondent. Sans prétendre donner une

définition fermée de cette notion, il importe néanmoins de clarifier les glissements qui s'opèrent fréquemment entre génération, classe d'âge et cohorte⁹. L'ethnologie et la démographie nous aident à le faire, chacune à leur façon puisque ces disciplines assignent à ces notions un sens bien établi : en ethnologie, la génération a le sens exclusif de filiation ; en démographie, « le terme de cohorte, qui est utilisé de préférence à celui de génération, désigne l'ensemble des individus nés à la même date ou dans un même intervalle de temps dans une société ». Refusant ce qui nous apparaît comme de faux problèmes, ceux des frontières et ceux des critères d'intervalle de temps qui distingueraient ces notions¹⁰, délaissant les définitions (fréquentes en sciences politiques et en histoire littéraire) déduites d'un événement historique ou d'un phénomène social, nous nous appliquerons à fixer leur définition dans l'usage particulier que nous en faisons à propos de notre objet d'étude : définition opératoire qui résulte d'une description des propriétés et des mécanismes par lesquels les générations d'enseignants se sont constituées. Pour le dire autrement, nous caractériserons les générations d'enseignants en LP par un ensemble de positions et de dispositions qu'ils ont acquises au cours de leurs trajectoires et de leurs expériences qui s'inscrivent dans des périodes de l'histoire contemporaine elles-mêmes composées « d'un enchevêtrement de temporalités d'échelles variées » (Cl. Attias-Donfut, 1988) : des transformations technologiques et économiques relativement rapides, des changements démographiques lents et des changements de mode de pensée encore beaucoup plus lents. Comprise de cette façon, la notion de génération n'échappe pas aux divisions sociales en classe et sexe. De fait, dans le cas présent, le renouvellement de générations d'enseignants soutient un changement d'appartenance aux principales classes qui constituent la société française : la classe ouvrière et la classe moyenne salariée. Ainsi, au prix d'un usage raisonné et circonstancié, la notion de génération a pour vertu principale d'introduire la durée dans la démarche socio-

9. La trame de cette réflexion est empruntée à Cl. Attias-Donfut (1988).

10. Le critère d'intervalle de temps est celui généralement retenu pour distinguer la classe d'âge (quelques années) de la cohorte (environ 10 ans) et de la génération (entre 15 et 20 ans). Pour autant nous ne nions pas la fécondité de ces définitions que des études socio-économiques ont appliquées avec bonheur. Parmi celles-ci, on citera : Ch. Baudelot, 1985.

logique et d'assigner au temps le statut d'une dimension essentielle dans l'analyse de la réalité sociale; ce temps étant celui des conjonctures et des structures.

Pour finir, nous dirons que cet ouvrage n'a pas la prétention de formuler une nouvelle interprétation d'un vaste domaine mais que nous avons voulu, tout en évitant les controverses idéologiques, fournir une analyse socio-historique d'un ensemble de processus jusqu'ici passés inaperçus ou seulement perçus confusément. Simultanément, et ceci résulte de ce qui a été dit plus haut, nous entendons définir une perspective théorique, un ensemble de questionnements et une grille d'interprétation qui assurent la distance critique nécessaire au développement de la recherche. Cette perspective théorique emprunte à des courants aussi éloignés que ceux relevant du marxisme ou de la sociologie compréhensive. C'est par la combinaison de ces éclairages que nous tentons de produire une analyse qui comprend celle des institutions et de ses agents, des fonctions sociales que ces institutions accomplissent, des idéologies qui les animent, des conceptions de la formation des compétences qu'elles retiennent; en bref, elle s'applique aussi bien aux formes qu'aux contenus de l'enseignement professionnel. Les aspects de réalité qu'elle fait ainsi surgir se distinguent, parfois radicalement, de ce qui est fixé dans l'opinion commune ou établi par d'autres études menées à partir de perspectives différentes.

Pour tenter d'englober un ensemble de problèmes dans leur mouvement, cette étude omet de mettre en scène le public auquel s'adresse l'enseignement professionnel; celui-ci reste en coulisse évoqué seulement par les représentations qu'en ont les enseignants. Elle ne dit rien non plus sur les conflits et luttes politiques qui se manifestent sur la scène publique au moyen des instances de représentation dont les enseignants, comme d'autres groupes sociaux et professionnels, se dotent pour intervenir d'une manière organisée dans le champ de l'enseignement et celui de la formation professionnelle qu'il contient. Ces conflits et luttes ressortent ici sous les aspects qu'ils revêtent au quotidien et qui sont loin d'exprimer la nature et l'ampleur de ceux qui se manifestent à l'échelle sociétale et que nous avons fait apparaître ailleurs à propos des tentatives de construction, par l'Etat et les organisations professionnelles patronales, d'un régime de conventions écoles-entreprises. Seule une analyse menée à

l'échelle macroscopique était en mesure de montrer la puissance des syndicats enseignants qui — interprétant un ensemble de changements en cours d'accomplissement dans les années d'après-guerre et les intégrant dans leurs projets — ont eu la capacité d'agir pour extraire progressivement la formation des ouvriers de l'entreprise, lieu et instance jusqu'alors consacrés à cette fonction (L. Tanguy, 1989).

Cet ouvrage n'en est pas moins orienté par un double dessein : faire œuvre de mémoire dans un domaine méconnu et mettre en œuvre une méthode d'analyse qui évite de souscrire aux modes intellectuelles qui sévissent dans les sciences sociales (R. Boudon, 1984) et qui conduisent à inverser les perspectives antérieurement adaptées en accordant aujourd'hui aux acteurs le principe de centralité hier attribué aux structures. La méthode appliquée ici à un cas particulier revêt, de fait, un intérêt plus général parce que susceptible de s'appliquer aux situations (relativement fréquentes) où le renouvellement de générations participe à la production de changements majeurs dans des sphères autres que l'enseignement.

Pour finir, nous dirons que nous avons recouru à la sociologie des professions, non par souci de connaître un groupe professionnel de plus qui prendrait place dans une mosaïque socio-professionnelle mais parce que cette démarche constitue un moment obligé pour aborder les pratiques de transmission des savoirs et de socialisation effectuées par ces enseignants. De cette façon, nous avons pu mener l'analyse d'un ensemble de changements qui s'opèrent dans les modes de formation professionnelle, identifier les différentes catégories d'agents impliqués dans cette redéfinition des modes de formation professionnelle, caractériser leurs positions respectives et montrer les contradictions qu'elles contiennent.

PLAN DE L'OUVRAGE

La première partie est consacrée à la description de la morphologie sociale de cette catégorie d'enseignants en LP, majeure de par leur nombre et l'importance de leur action mais mineure de par leur statut et la reconnaissance qui leur est accordée : les PEPP¹¹. Un premier chapitre examine les cursus scolaires

11. Professeurs d'enseignement pratique et professionnel.

Imprimerie des Presses Universitaires de France
12, avenue du Maine, 75013 Paris
Téléphone 1962 - 50 26 26

Collection « PÉDAGOGIE D'AUJOURD'HUI »

- ALTET M. et BRITTEN J. D. **Micro-enseignement et formation des enseignants**
 BAILLAUQUÈS S. **La formation psychologique des institutrices**
 BARBIER J.-M. **L'Évaluation en formation (2^e éd. mise à jour)**
 — **Elaboration de projets d'action et planification**
 BARON G.-L. **L'Informatique, discipline scolaire ?**
 BERBAUM J. **Étude systémique des actions de formation**
 BERTHELOT J.-M. **Le Piège scolaire**
 BLOCH M.-A. **Philosophie de l'éducation nouvelle (3^e éd. revue et augm.)**
 COHEN R. **L'Apprentissage précoce de la lecture (4^e éd.)**
 COHEN R. et GILABERT H. **Découverte et apprentissage du langage écrit avant six ans (2^e éd. corrigée)**
 COHEN R. et divers **Les Jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur**
 DE LANDSHEERE G. **La Recherche en éducation dans le monde**
 DE LANDSHEERE V. **Faire réussir, faire échouer**
 DE LANDSHEERE V. et G. **Définir les objectifs de l'éducation**
 DOUET B. **Discipline et punitions à l'école**
 DRÉVILLON J. **Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire**
 DUPONT P. **La Dynamique de la classe**
 ESTABLET R. **L'École est-elle rentable ?**
 FABRE M. **L'Enfant et les fables**
 FIJALKOW J. **Mauvais lecteurs. Pourquoi? (2^e éd. revue et corrigée)**
 FRANÇOIS-UNGER C. **L'Adolescent inadapté (2^e éd. revue et augm.)**
 FRÉJAVILLE J.-P. et divers **Les Jeunes et la drogue**
 GILLET P. **Pour une pédagogie**
 GILLIG-AMOROS L. **L'Inspecteur et son image**
 ISAMBERT-JAMATI V. **Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire**
 KAHN P., OUZOULIAS A., THIERRY P. *et al.* **L'Éducation. Approches philosophiques**
 KOHN R. C. **Les Enjeux de l'observation**
 LANGOUET G. **Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement**
 — **Suffit-il d'innover?**
 LEGRAND L. **Pour une politique démocratique de l'éducation**
 LÉON A. **Introduction à l'histoire des faits éducatifs**
 LURÇAT L. **L'Enfant et l'espace**
 MALGLAIVE G. **Enseigner à des adultes**
 MARTIN M. **Sémologie de l'image et pédagogie**
 MELJAC C. **Décrire, agir et compter : l'enfant et le dénombrement spontané**
 MOLLO-BOUVIER S. **La Sélection implicite à l'école**
 MOSCONI N. **La Mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?**