

Cahiers de la recherche en éducation

Mutations de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives (Communauté française de Belgique)

Dominique Grootaers, Abraham Franssen and Guy Bajoit

Volume 6, Number 1, 1999

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017010ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017010ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Grootaers, D., Franssen, A. & Bajoit, G. (1999). Mutations de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives (Communauté française de Belgique). *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(1), 21–55. <https://doi.org/10.7202/1017010ar>

Article abstract

The authors seek first to situate changes in technical and vocational education in French-speaking Belgium in a sociohistorical perspective; next to assess the extent of current malaise; and then to analyse the impact of the educational strategies that have been deployed in order to reimburse technical and vocational schools with value and restore their meaning. The fundamental question to which they turn at last is that of the tension, and in fact often the separation, between strategies that highlight the principles of educational democracy and those guided rather by a concern for performance and professional qualifications.

CRÉ

Mutations de l'enseignement technique et professionnel et différenciation des stratégies éducatives (Communauté française de Belgique)

Dominique **Grootaers**, Abraham **Franssen** et Guy **Bajoit**
Université catholique de Louvain

Résumé – Les auteurs tentent d'abord de resituer les mutations de l'enseignement technique et professionnel en Belgique francophone dans une perspective socio-historique, d'évaluer ensuite l'ampleur du malaise actuel, puis d'analyser la portée des stratégies éducatives déployées pour revaloriser l'école technique et professionnelle et lui redonner sens. La question de fond à laquelle ils aboutissent est celle d'une tension, et souvent d'une séparation, entre des stratégies qui privilégient les principes de la démocratie à l'école et des stratégies qui sont orientées d'abord par un souci de performance et de qualification professionnelle.

Introduction

En Belgique francophone, les finalités de l'enseignement secondaire, et en particulier celles de l'enseignement technique et professionnel, se sont

brouillées au fur et à mesure que cet enseignement devenait l'enseignement de masse qui touche maintenant tous les jeunes jusqu'à 18 ans minimum. Certains enseignants n'affirment-ils pas aujourd'hui que former les élèves à une qualification, dans l'enseignement technique et professionnel, n'a de sens que si on inscrit cette dimension dans une perspective la plus polyvalente possible et si on l'articule avec l'acquisition de compétences communes liées à l'accès de tous les élèves à la «culture du citoyen» et à la mise en œuvre, par chacun des élèves, de son «projet personnel». Ceux-ci, y compris ceux des filières technique et professionnelle, ne revendiquent-ils pas à leur tour l'identité de lycéen, puis celle d'étudiant, comme une figure d'identification positive qui tire sa spécificité d'une situation hybride sur le plan socioéconomique, à la fois définie par la non-appartenance à l'univers de la production économique et par l'appartenance à l'univers de la consommation (quitte à tirer les revenus nécessaires à cette appartenance grâce à l'exercice d'emplois étudiants).

Les nouvelles politiques scolaires, réformes centralisées et actions innovantes locales, poursuivent des orientations variées et parfois contradictoires; elles témoignent d'un bouillonnement de l'enseignement secondaire. Pour comprendre les enjeux, pour éclairer les choix d'aujourd'hui et de demain, la perspective sociohistorique au sujet de l'évolution de l'enseignement technique et professionnel paraît être une voie d'entrée intéressante. Ensuite, nous tenterons de prendre la mesure du malaise actuel. Enfin, nous dégagerons les stratégies éducatives qui, par des voies différenciées, cherchent à revaloriser l'enseignement technique et professionnel, surtout vis-à-vis des élèves et des enseignants les plus plongés dans la tourmente.

1. La perte de légitimité éclairée par l'histoire

1.1 Logiques internes et externes à l'école, concourant à une perte de légitimité de l'enseignement technique et professionnel

L'étude sociohistorique de l'édification du système d'enseignement technique en Belgique, depuis la fin du XIX^e siècle, que nous avons pu développer par ailleurs (Grootaers, 1993), nous permet de mettre en évidence la relative autonomie des logiques scolaires internes par rapport aux logiques économiques externes.

Ainsi, par exemple, les politiques scolaires de massification et de démocratisation de l'enseignement secondaire qui ont été menées à partir de 1945, en phase avec les «trente glorieuses», et qui ont trouvé leur point d'orgue dans la réforme dite de «l'enseignement secondaire rénové» dans les années soixante-dix ont suscité le développement d'une logique de relégation entre les trois filières de l'enseignement secondaire (de la filière générale vers la filière technique et de celle-ci, vers la filière professionnelle). Cette logique de relégation va de pair avec une logique de sélection sociale interne à l'enseignement (Dubet et Martuccelli, 1996).

Ces logiques ont peu à peu transformé les représentations des acteurs de l'école (enseignants, mais aussi élèves et parents) vis-à-vis de l'enseignement secondaire. La filière d'enseignement général devient ainsi progressivement à leurs yeux l'idéal de référence de l'enseignement secondaire; la filière technique est lue comme un second choix, se justifiant par des échecs scolaires, et la filière professionnelle, comme un troisième choix, consécutif à des échecs scolaires répétés.

Nous pensons pouvoir identifier dans ces logiques scolaires internes la source première de la perte de légitimité de l'enseignement technique.

Depuis la fin des années soixante-dix, cette perte de légitimité s'est vue renforcée à cause d'une conjonction des facteurs économiques externes à l'école et des logiques scolaires internes que nous venons d'identifier.

La diminution quantitative de l'offre d'emplois pour les jeunes, en particulier, ceux d'ouvriers, l'évolution de la composition de l'offre d'emplois (diminution de la part des ouvriers par rapport à la part des employés et des professions intermédiaires dans la population active globale), enfin l'entrée massive des femmes sur le marché du travail qui y occupent en majorité des emplois non industriels sont trois tendances externes à l'école qui ont contribué à affaiblir, en profondeur, la légitimité du modèle éducatif fondateur et de la figure idéale prédominante de l'enseignement technique masculin: le modèle de l'humanisme technique et la figure de l'ouvrier-technicien (Grootaers, 1994).

Aujourd'hui, la hausse généralisée des niveaux de diplômes parmi la population des moins de trente ans, combinée à la diminution du nombre d'emplois

occupés par cette même génération aboutit à la baisse relative de la valeur des titres scolaires et accroît la demande des jeunes et des parents vis-à-vis de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, et en tenant compte du fait qu'une loi datant de 1983 prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à dix-huit ans, en Belgique, le diplôme d'enseignement secondaire représente dès lors un titre nécessaire mais non suffisant pour sortir du système scolaire et chercher un emploi. Entamer des études supérieures constitue l'horizon normal aux yeux de ceux qui ont achevé leurs études secondaires. Dans cette mesure, la filière technique, et *a fortiori* la filière professionnelle, perd encore en légitimité car, à la différence de la filière générale, elle n'est pas une voie d'accès privilégiée pour la réussite dans l'enseignement supérieur.

Tentons d'évaluer brièvement quelles sont les conséquences de ces diverses tendances internes et externes à l'école sur la légitimité des figures idéales servant de référence¹ dans l'enseignement technique et professionnel, pour les garçons d'une part, pour les filles d'autre part. Dans quelle mesure les différentes figures idéales qui fondent l'enseignement technique et professionnel se sont vues ébranlées ou au contraire ont résisté ou encore ont cédé la place à de nouvelles figures de référence, à la suite des transformations en profondeur, à l'œuvre dans l'enseignement secondaire depuis 1945? Répondre à cette question peut nous éclairer sur les conflits de valeurs qui traversent l'enseignement technique et professionnel actuel. Ces conflits entre figures idéales concurrentes constituent l'arrière-plan culturel des acteurs scolaires qui promeuvent des nouvelles pratiques éducatives.

1.2 Une organisation de l'enseignement secondaire basée sur trois filières parallèles

Les ministres socialistes qui se succèdent au poste de l'Instruction publique après 1945 défendent une nouvelle conception de la démocratisation de l'enseignement technique: ils préconisent la revalorisation de l'enseignement

1 La figure idéale ou figure emblématique est la représentation normative du type de jeune ou d'adulte qu'il s'agit de former dans un dispositif d'enseignement. Cette figure idéale est inscrite au cœur du modèle éducatif. Nous définissons le modèle éducatif comme un ensemble cohérent et articulé de propositions axiologiques qui explicitent «à qui», «pour quoi», «comment» enseigner dans le cadre d'un dispositif institué de formation. Il s'agit des propositions normatives émanant des instances politiques et des responsables de ce dispositif et contenues dans les textes de lois, les règlements, les programmes, les discours officiels, etc.

technique grâce à son rapprochement par rapport à l'enseignement moyen². C'est ce qu'ils appellent la normalisation de l'enseignement technique. La normalisation en s'appliquant aux structures, aux horaires, aux niveaux et finalement aux programmes de l'enseignement technique doit aboutir à créer le parallélisme et l'équivalence entre l'enseignement technique et l'enseignement moyen.

À partir de 1953, une nouvelle organisation de l'enseignement secondaire prend forme³. Celui-ci comprend dorénavant trois filières parallèles: une filière d'enseignement général secondaire, une filière d'enseignement technique secondaire et une filière d'enseignement professionnel secondaire (chacune de ces filières est à son tour subdivisée en deux cycles, à l'image des cycles de l'enseignement moyen: le cycle secondaire inférieur (trois premières années) et le cycle secondaire supérieur (trois années suivantes). En 1957, des règles fixant les conditions de passage de classes à l'intérieur d'une même filière ou d'une filière à l'autre consacre la hiérarchie entre les filières. En effet, ces dispositions prévoient qu'un passage est toujours possible de l'enseignement général vers l'enseignement technique et de l'enseignement technique vers l'enseignement professionnel, mais est beaucoup plus difficile en sens inverse⁴.

Selon les acteurs progressistes de l'époque, la revalorisation de l'enseignement technique et professionnel passe non seulement par son rapprochement structurel de l'enseignement moyen (au sein d'un seul et unique enseignement secondaire) mais encore par l'ajout de cours généraux (français, histoire, géographie, seconde langue, etc.), inspirés du programme de ce dernier.

Des instructions ministérielles de 1947-1948 fixent une plus large place à la culture dans les cycles secondaires inférieurs. On a compris que le travailleur n'est pas seulement un rouage de l'usine, c'est d'abord un homme qui doit épanouir ses dons intellectuels et moraux, qui doit avoir accès aux sources de la pensée et de l'art (Ministère de l'Instruction publique, s.d., 310).

-
- 2 Le terme «enseignement moyen» est l'appellation donnée à la filière d'enseignement secondaire général, avant 1945.
 - 3 Le terme «enseignement secondaire» n'est utilisé pour désigner à la fois l'enseignement moyen et l'enseignement technique et professionnel qu'à partir d'alors.
 - 4 Ainsi, par exemple, remplir des conditions d'âge suffit pour entrer dans l'année correspondante de la filière professionnelle, lorsqu'on a échoué dans une autre filière. Par cette mesure, le législateur consacre formellement la filière professionnelle dans une position de filière de relégation.

1.3 La formation générale en concurrence avec la culture technique

L'introduction des cours généraux constitue une greffe étrangère à la tradition de l'enseignement technique masculin. Selon cette tradition, l'identité de référence fondant l'enseignement technique est celle de «producteur» et s'oppose à l'identité de référence de l'enseignement moyen, celle de «l'homme d'esprit». Dans de nombreuses citations datant d'avant 1940 et concernant l'enseignement technique qui s'adresse aux garçons, les expressions «formation générale» ou «culture générale» désignent les cours techniques théoriques conférant une valeur propre à l'enseignement technique (qui n'a rien à envier à l'enseignement moyen). Cette culture technique théorique sert à définir la spécificité de l'humanisme technique et à donner sa pleine valeur à la figure idéale de l'ouvrier technicien. Elle sert aussi à légitimer la position d'élite ouvrière à laquelle elle est censée préparer dans le cadre de la hiérarchie du travail industriel.

Si la culture générale importée de l'enseignement moyen entre en concurrence avec la culture technique propre à l'enseignement technique masculin et lui fait perdre une partie de sa légitimité, un tel conflit de valeurs apparaît nettement moins présent vis-à-vis des modèles éducatifs et des figures idéales qui servent traditionnellement de référence dans l'enseignement technique et professionnel féminin.

Dès ses origines, cet enseignement technique et professionnel a défini une figure de «productrice», nettement distincte de la figure de «producteur» se référant au modèle de l'ouvrier-technicien (Grootaers, 1994). Pour les jeunes filles, il n'est nullement question de former une élite ouvrière. Au contraire, les références culturelles en vigueur dans l'enseignement technique et professionnel au sujet du travail de la femme sont précisément d'écarter celle-ci de l'univers industriel. Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, les figures idéales qui servent de référence dans les différentes institutions d'enseignement technique et professionnel féminin se réfèrent toutes, d'une manière ou d'une autre, à l'identité de ménagère: «ménagère bourgeoise» (supposée ne pas être obligée de travailler à l'extérieur pour gagner sa vie et pouvoir consacrer tout son temps aux siens), «employée aux écritures» dans une bonne maison (supposée obligée de gagner sa vie à l'extérieur, tout en travaillant dans un contexte quasi familial), «couturière à domicile» (supposée pouvoir concilier un travail rémunéré avec une présence au foyer); «ménagère-ouvrière» (censée être obligée d'aller travailler à l'usine, tout en reconquérant une identité fière en se définissant d'abord comme une ménagère).

Dès les origines de l'enseignement professionnel et technique féminin, les modèles éducatifs en vigueur comprennent une part de cours généraux inspirés de l'enseignement moyen. C'est cette part de formation générale qui doit garantir la touche féminine indispensable à la définition de la figure de productrice (par opposition au producteur, en la dotant de distinction et de bon sens qui vont la prémunir contre toute logique utilitariste ou matérialiste relevant de l'univers industriel (réservé aux garçons).

1.4 L'orientation des élèves postposée

Le rapprochement de l'enseignement technique et professionnel vis-à-vis de l'enseignement moyen, sur le plan des structures (les filières) et sur le plan des contenus (les cours généraux), se voit encore renforcé au moment de la généralisation de l'enseignement secondaire rénové, soit à partir des années soixante-dix. À la suite de cette réforme, les deux premières années de l'enseignement secondaire, appelées degré d'observation et concernant les élèves de 12 à 14 ans, deviennent des années d'enseignement général communes pour tous⁵. Avec la création de ces deux premières années secondaires communes, qui comportent à peine quelques heures de cours techniques baptisés «activités d'essai», la véritable entrée dans l'enseignement technique et les premiers contacts avec ses modèles éducatifs et ses figures idéales propres sont donc reportés de deux ans, puisqu'ils n'ont lieu qu'en troisième année secondaire.

L'instauration de ce premier degré commun sur le modèle de l'enseignement général renforce la perte de légitimité des valeurs de référence de l'enseignement technique; elle entraîne, comme conséquence indirecte et non prévue, une accentuation des logiques de relégation et de sélection sociale interne⁶.

5 Cette formule du tronc commun destiné à tous les élèves comporte une seule exception, celle des élèves en échec à la sortie du primaire qui sont orientés vers une première année secondaire de rattrapage dite «classe d'accueil», conduisant la plupart d'entre eux vers la seconde professionnelle.

6 Ainsi, la norme de l'enseignement général s'imposant à tous pour les deux premières années de l'enseignement secondaire, le choix pour la filière technique en troisième année apparaît encore plus nettement comme un second choix. En outre, pour les élèves en rupture par rapport au modèle éducatif de l'enseignement général (et très souvent en échec scolaire), la seule alternative devient alors l'orientation précoce dans la filière professionnelle, par le biais de la classe d'accueil et de la seconde professionnelle.

1.5 Les garçons de plus en plus nombreux dans la filière professionnelle

Si la filière technique masculine connaît une dévalorisation de son modèle éducatif à cause de son rapprochement de l'enseignement moyen, elle encourt une seconde mise en cause à la suite du gonflement continu de la proportion des effectifs masculins qui fréquentent la filière professionnelle.

On observe la forte augmentation de la population masculine de la filière professionnelle des années cinquante jusqu'aux années quatre-vingt. L'émergence de la filière professionnelle touchant une proportion de plus en plus élevée de garçons constitue un phénomène radicalement nouveau. En effet, du côté masculin, cette filière n'a pas de passé. Sur le plan formel, elle prolonge les ateliers d'apprentissage pour jeunes gens, qui ont été créés au XIX^e siècle mais ne touchent plus qu'un nombre infime d'élèves avant la Seconde Guerre mondiale. En 1956-1957, seulement 2,6% de l'ensemble de la population masculine du cycle secondaire inférieur fréquente la filière professionnelle alors qu'ils sont 42,8% dans la filière technique (Grootaers, 1995). Ensuite, sur une durée de près de trente ans, recouvrant la mise en système de l'enseignement secondaire, puis l'instauration et la généralisation de l'enseignement secondaire rénové, nous pouvons observer une augmentation continue de la proportion de garçons qui fréquentent la filière professionnelle. Ainsi, en 1968-1969, en troisième et quatrième années secondaires (francophones), il y a moitié moins de garçons dans la filière professionnelle que dans la filière technique (respectivement 15,1% et 36,7%), tandis qu'en 1986-1987, il y en a presque autant dans l'une que dans l'autre (respectivement 28,9% et 30,8%). De 1968 à 1981, pour les deux années secondaires considérées, la part des garçons qui fréquentent l'enseignement technique et professionnel augmente de 10%: elle passe de 51,8% à 61,9%; de manière inverse, la part des garçons qui fréquentent la filière générale diminue de 10%, passant de 48,2% à 38,1%. Ensuite, cette tendance se renverse: de 1981 à 1991, la part des garçons dans la filière générale croît de 5,6% au détriment de l'enseignement technique et professionnel⁷.

7 De ces chiffres, nous pouvons déduire que, jusqu'au début des années quatre-vingt, si la figure idéale de l'ouvrier-technicien perd en légitimité au profit d'une nouvelle figure, celle du lycéen, empruntée à l'enseignement général, il s'agit d'une évolution qualitative, en terme symbolique. D'une part, la figure de l'ouvrier-technicien et l'humanisme technique qui lui est associé se voient dévalorisés à cause de l'ajout des cours généraux définis, à partir des années cinquante, comme la seule véritable culture générale. D'autre part, les logiques de relégation conduisent à considérer la filière générale de plus en plus comme premier choix, *a fortiori* à partir des années soixante-dix, lorsque tous les élèves l'auront eue comme

1.6 La figure de l'ouvrier-technicien encore prédominante

Quelles sont les incidences de ces ruptures d'équilibres internes, entre les trois filières de l'enseignement secondaire, sur les modèles éducatifs et les figures idéales de référence de l'enseignement technique et professionnel qui s'adressent aux garçons ? D'autres figures de producteur ont-elles trouvé place, à côté de la figure de l'ouvrier-technicien ? Et si oui, disposent-elles de plus ou de moins de légitimité ?

L'analyse de la répartition des garçons entre les différentes options de la filière technique et de la filière professionnelle permet d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions⁸. Ces chiffres indiquent que la suprématie de la figure idéale de l'ouvrier-technicien se maintient dans la filière technique comme dans la filière professionnelle⁹. Notons cependant que, dans la filière professionnelle, le modèle éducatif de l'humanisme technique se présente sous une forme affaiblie et dévalorisée: moins d'heures de cours techniques théoriques, niveau théorique moins poussé de ces cours, plus d'heures de cours pratiques.

référence unique durant les deux premières années de l'enseignement secondaire rénové. Cette dévalorisation qualitative des filières technique et professionnelle n'empêche pas que la proportion des garçons qui les fréquentent augmente sans interruption durant trente ans! À partir du début des années quatre-vingt, cette dévalorisation qualitative s'accompagne aussi d'une baisse d'effectifs.

- 8 À travers l'étude historique des modèles sociohistoriques de l'enseignement technique et professionnel tels que nous les avons définis ci-dessus, nous avons pu montrer que les diverses sections de cet enseignement, s'adressant aux garçons ou aux filles, étaient sous-tendues par des figures idéales spécifiques orientant à la fois les contenus et les modalités de la formation dans ces sections. Nous faisons l'hypothèse que ces figures idéales qui constituent des représentations normatives portées par les décideurs sont également reconnues et partagées, au moins en partie, par les jeunes qui fréquentent ces sections. Autrement dit, les figures idéales préconisées par les autorités éducatives pour les différentes sections de l'enseignement technique et professionnel sont dotées de suffisamment de légitimité aux yeux des jeunes eux-mêmes pour fonder leur choix. Des études sociologiques ont confirmé par ailleurs le poids symbolique de l'image du « professionnel » pour légitimer l'investissement scolaire des jeunes de l'enseignement technique et professionnel. C'est conformément à cette hypothèse que nous avons retenu la répartition quantitative des jeunes entre les différentes sections comme indicateur de la légitimité des figures idéales correspondantes.
- 9 En effet, l'orientation industrielle (électricité et mécanique) correspondant à la figure idéale de l'ouvrier-technicien conserve la première place, quantitativement: tant en 1956 qu'en 1986, elle concerne 45% des garçons qui fréquentent les 5^e et 6^e années de la filière technique de qualification et en 1986, elle touche 40% des garçons qui fréquentent les 5^e et 6^e années de la filière professionnelle. Voir les chiffres détaillés dans Grootaers (1996).

Au regard des statistiques de fréquentation des différentes options de l'enseignement technique et professionnel par les garçons, deux autres figures idéales de référence occupent une place importante : la figure de l'employé administratif et commercial, du côté de la filière technique, et la figure de l'ouvrier-artisan, du côté de la filière professionnelle¹⁰.

Nous verrons ci-dessous que la figure idéale de l'employé concerne aussi bien les filles que les garçons. Quant à la figure de l'ouvrier-artisan, qui représente la figure idéale de référence de second ordre pour les garçons de la filière professionnelle, elle concerne aujourd'hui un nombre important de garçons dans cette filière, cette dernière ayant connu une forte croissance. Pourtant, sa valeur symbolique demeure faible dans la mesure où elle trouve son ancrage principal dans une filière définie d'emblée comme un sous-enseignement technique.

La dévalorisation dont fait l'objet la filière professionnelle pour les garçons ne remet pas en cause globalement la légitimité de l'enseignement technique et professionnel pour les garçons, tant que la filière professionnelle garde une faible importance numérique relativement à la filière noble, la filière technique. Mais, nous l'avons vu, à partir des années quatre-vingt, le rapport s'est inversé entre les proportions de garçons de chacune de ces deux filières. Et, aujourd'hui, la filière professionnelle, cette forme dévalorisée d'enseignement technique, est aussi fréquentée ou, dans certaines écoles, plus fréquentée que la filière technique proprement dite. Vu son développement continu pendant plus de trois décennies, du côté masculin, la filière professionnelle constitue donc en quelque sorte un ver dans le fruit par rapport à la figure idéale du producteur valorisée pour les garçons, figure qui continue d'être définie comme celle de l'ouvrier-technicien.

Cette prédominance n'exclut pas que, à titre secondaire, soit accordée une légitimité forte à une autre figure idéale de producteur, dans la filière technique : celle de l'employé administratif et commercial, commune aux garçons et aux filles.

10 Les options qui relèvent de l'orientation économique, correspondant à la figure idéale de l'employé administratif et commercial, concernent un garçon sur six en 5^e et 6^e années de la filière technique de qualification, tant en 1956 qu'en 1986. De son côté, l'orientation bois et construction, correspondant à la figure idéale de l'ouvrier-artisan, touche près d'un garçon sur quatre en 5^e et 6^e années de la filière professionnelle, en 1986.

À ce point de la réflexion, nous pouvons conclure, que pour les garçons, la légitimité des valeurs de référence de l'enseignement technique et professionnel se voit mise en cause de trois côtés à la fois :

- tout d'abord, par la concurrence exercée par la filière générale et sa figure idéale de lycéen;
- ensuite, à cause du développement numérique de la filière professionnelle, définie d'emblée comme un sous-enseignement technique et aujourd'hui fréquentée par un plus grand nombre de garçons que la filière technique;
- enfin, à cause d'un rapprochement entre la définition du producteur et celle de la productrice autour d'une figure idéale commune, celle de l'employé administratif et commercial.

Il est temps à présent d'examiner l'évolution quantitative de la fréquentation des filles dans les filières technique et professionnelle ainsi que l'évolution d'ordre symbolique concernant les figures idéales de la productrice qui y servent de référence. Par comparaison avec le versant masculin de l'enseignement technique et professionnel, le versant féminin de cet enseignement semble avoir été moins ébranlé durant ces dernières années.

1.7 Les figures idéales de la productrice, traditionnellement éloignées de l'univers industriel

Nous avons déjà vu que le rapprochement des filières technique et professionnelle vis-à-vis de la filière générale, dans le cadre de la mise en système de l'enseignement secondaire, remet moins en question la figure idéale de la productrice que celle du producteur, dans la mesure où les modèles éducatifs de l'enseignement technique et professionnel féminin incluaient déjà une part de cours généraux inspirés de l'enseignement moyen et ne comprenaient pas ou peu de références à la culture technique, afin de préserver le caractère «féminin» de la formation professionnelle, autrement dit afin d'écarter les jeunes filles du monde industriel. Pour celles-ci, la figure de lycéenne et la figure de productrice sont moins opposées que dans le cas des garçons.

La seconde mise en question de l'enseignement technique et professionnel masculin provient du gonflement quantitatif de la filière professionnelle par rapport à la filière technique, des années cinquante aux années quatre-vingt. Un

tel phénomène ne s'observe pas du côté de la population féminine de l'enseignement technique et professionnel.

À la différence de la filière professionnelle destinée aux garçons, qui s'est vue définie d'emblée comme un sous-enseignement technique, la filière professionnelle adressée aux filles dispose, au contraire, d'une tradition spécifique et d'une identité positive, antérieures à la politique de normalisation et aux logiques de relégation et de sélection mises en œuvre à partir de 1945. En effet, dès leur origine, à l'aube du XX^e siècle, les ateliers d'apprentissage pour jeunes filles d'une part et les écoles ménagères d'autre part ont développé un projet valorisé, ciblant un public féminin de milieux modestes, public qui a répondu en nombre à cette offre scolaire. Ces deux types d'institutions sont à l'origine de la filière professionnelle pour jeunes filles, créée lors de la mise en système en trois filières durant les années cinquante. Les figures idéales proposées par ces institutions étaient celle de la «couturière à domicile», pour les ateliers d'apprentissage, et celle de la «ménagère-ouvrière», pour les écoles ménagères.

Ce passé explique qu'en 1956-1957, les filles se répartissent déjà en proportions quasi égales au cycle secondaire inférieur, entre la filière professionnelle et la filière technique (respectivement 28,6% et 23,8% (Grootaers, 1995). De 1968-1969 à 1981-1982, la répartition des filles entre les trois filières pour les 3^e et 4^e années secondaires (francophones) frappe l'observateur par sa remarquable stabilité : à la différence de la répartition des élèves masculins, on n'observe ni augmentation de la part de la filière professionnelle, ni diminution de la part de la filière technique et, par conséquent, pas non plus d'augmentation de la part de l'enseignement technique et professionnel au détriment de celle de l'enseignement général¹¹.

Comment expliquer que les politiques scolaires d'égalité des chances semblent avoir moins influencé la répartition entre les trois filières d'enseignement secondaire, du côté féminin par comparaison aux garçons ? Nous proposons, à titre d'hypothèse, l'explication suivante.

11 De 1981 à 1991, la part des filles qui fréquentent la filière générale augmente de manière comparable à celle des garçons.

1.8 L'adaptation et la diversification des figures de productrice

L'étude sociohistorique de l'enseignement technique et professionnel en Belgique montre que la diversification de l'offre dans l'enseignement technique et professionnel féminin commence plus tôt que du côté masculin. Elle est entamée dès l'entre-deux-guerres et répond à une demande de professionnalisation accrue de la part des jeunes filles, demande elle-même favorisée par l'augmentation des emplois féminins à partir de 1945. Concrètement, la figure de la «productrice-ménagère» évolue vers celle de la «productrice non industrielle». Et chacune des figures idéales proposées dans les différentes institutions de l'enseignement technique et professionnel féminin se transforme dans ce sens, tout en conservant ou en augmentant sa légitimité¹². En particulier, la figure idéale de «l'employée aux écritures» gagne en légitimité et attire un nombre de plus en plus grand de jeunes filles, après la Seconde Guerre mondiale.

À la différence de l'enseignement technique et professionnel adressé aux garçons qui a construit sa légitimité autour d'une figure idéale hégémonique de producteur, celle de l'ouvrier-technicien, au contraire, l'enseignement technique et professionnel destiné aux jeunes filles s'est édifié, dès ses origines, en déclinant une figure idéale de productrice définie par opposition au monde industriel (jusqu'en 1940, en tant que ménagère et ensuite, en tant que «travailleuse non industrielle») en plusieurs variantes, toutes dotées de légitimité. La pluralité des modèles de référence traditionnels, qui se sont eux-mêmes transformés et diversifiés pour répondre à la demande de professionnalisation des jeunes filles, expliquerait que l'enseignement technique et professionnel sous son versant féminin aurait fait preuve depuis la seconde guerre jusqu'aux années quatre-vingt d'une plus grande souplesse et capacité d'adaptation qui a entraîné, au moins en partie, la stabilité des équilibres quantitatifs internes que nous avons observée.

La permanence de la légitimité des différentes figures professionnelles féminines se vérifie par l'analyse de la répartition de filles entre les différentes

12 Ainsi, par exemple, la figure idéale de la couturière à domicile se prolonge et se diversifie en différentes figures idéales à connotation artisanale et/ou artistique, se référant à des professions indépendantes supposées pouvoir s'exercer à proximité du toit familial (coiffure, soins de beauté, arts décoratifs, etc.). La figure de la ménagère-ouvrière évolue vers des figures idéales se référant à des professions salariées supposées rappeler certaines tâches de la mère de famille (éducatrice, infirmière, aide-familiale et sanitaire, aide-senior, cuisinière, travailleuse sociale, laborantine, etc.).

options dans les dernières années de la filière technique et de la filière professionnelle¹³.

Comme dans le cas des garçons, il semble que la figure de la travailleuse artisanale et artistique trouve une légitimité plus grande dans la filière professionnelle que dans la filière technique et que la figure de l'employée administrative et commerciale soit plus spécifiquement associée à la filière technique qu'à la filière professionnelle.

Nous pouvons donc constater une série de caractéristiques de l'enseignement technique et professionnel s'adressant aux jeunes filles, sur le plan de ses valeurs de référence, rendant cet enseignement à la fois plus proche des définitions de l'élève de l'enseignement secondaire et à la fois plus proche des définitions du travailleur adapté au marché de l'emploi actuel.

1.9 Des ressources de légitimité différentes

Le fait que la figure idéale de la productrice soit traditionnellement définie comme une productrice non industrielle incluant dans sa formation une part de culture générale (au sens donné dans l'enseignement général), supposée être garante de sa féminité, permet d'être plus proche et moins en contradiction avec la figure idéale de lycéen ou de lycéenne qui surplombe aujourd'hui tout l'enseignement secondaire. Mais cette définition conjuguée sous ses différentes variantes rapproche du même coup l'enseignement technique et professionnel féminin de nouvelles figures professionnelles qui se rapportent à des secteurs économiques, en particulier le secteur du service aux personnes et le secteur des travaux administratifs et commerciaux, dont les possibilités d'emploi semblent plus ouvertes que celles du secteur industriel.

13 En 1986, 40% des filles qui fréquentent les 5^e et 6^e années de la filière technique de qualification sont dans l'orientation commerce, secrétariat et tourisme, ce qui correspond à la figure d'employé(e) administratif(ve) et commercial(e) tandis qu'elles sont 21% à fréquenter une option relevant de l'orientation éducative, familiale, sociale et paramédicale. La figure idéale de type artisanal et artistique correspond à trois orientations: l'orientation habillement, l'orientation soins de beauté et l'orientation arts. Ensemble, ces trois orientations touchent 20% des filles des années considérées. Du côté des filles de 5^e et 6^e années de la filière professionnelle, en 1986, ce sont les orientations correspondant à la figure de la travailleuse artisanale et artistique qui occupent la première place avec 40% des élèves, suivie par l'orientation éducative, familiale, sociale et paramédicale (31,3%). Quant à l'orientation commerce, secrétariat et tourisme, elle vient en troisième position avec 13% des élèves. Voir les chiffres détaillés (Grootaers, 1995).

Des conclusions inverses peuvent être tirées de l'analyse de l'évolution de l'enseignement technique et professionnel, sous son versant masculin. Dans ce dernier, la figure d'ouvrier-technicien demeure concurrente et contradictoire par rapport à la figure de lycéen, autour de l'opposition culture technique/culture générale. Les deux figures ne peuvent se conjuguer que difficilement et leur coexistence crée alors des conflits de valeurs dans la mesure où, aux yeux de nombreux jeunes, les deux figures idéales semblent valorisantes. On peut se demander si la figure de l'ouvrier technicien, tant qu'elle conserve sa supériorité sur le plan symbolique, ne creuse pas un écart entre les garçons de l'enseignement technique et professionnel et les nouveaux profils professionnels non industriels.

Autrement dit, l'unité et la cohésion données à l'enseignement technique et professionnel masculin d'hier, autour de la figure idéale de l'ouvrier-technicien, constituerait son talon d'Achille d'aujourd'hui. Et inversement, la pluralité et l'hétérogénéité des figures idéales de l'enseignement technique et professionnel féminin d'hier, toutes définies par leur rejet du travail industriel, lui confèreraient des ressources de souplesse et d'adaptation par rapport aux nouvelles identités de référence de l'enseignement secondaire d'une part, et du marché de l'emploi de cette fin de XX^e siècle, d'autre part.

2. Un grand malaise

L'évolution historique qui vient d'être retracée montre que l'enseignement technique et professionnel est touché, surtout depuis quelques années, par des évolutions profondes qui le contraignent à relever des défis. En peu de mots, on peut dire qu'il y avait jadis, dans notre pays, un enseignement technique et professionnel qui savait à quoi il servait : il savait quoi proposer aux garçons et aux filles qui s'adressaient à lui. Trois changements sont venus, par leur simultanéité et leur interaction, bouleverser cette situation : l'augmentation du nombre des élèves, la rénovation de l'enseignement secondaire et la montée du chômage des jeunes. Par leurs effets réciproques, ces changements ont engendré un très profond malaise, et ce, particulièrement dans les sections professionnelles. Le malaise touche principalement les sections destinées aux garçons, plus encore celles qui offrent peu de perspectives d'emploi. Voyons de plus près comment se présente ce malaise.

2.1 Des tensions dans le rôle¹⁴

Nous pensons que le malaise provient de la difficulté, plus ou moins grande selon les écoles et les sections, que rencontrent les enseignants pour remplir leur rôle social, soit parce qu'ils ne savent plus comment s'y prendre, soit parce qu'ils n'en ont plus les moyens, ou pour ces deux raisons à la fois.

Une recherche qualitative que nous avons menée avec des groupes d'enseignants de l'école technique et professionnelle en Belgique francophone nous ont révélé d'abord l'incertitude des enseignants quant aux finalités de leur travail. Sa finalité générale est bien entendu d'aider les jeunes à acquérir certaines capacités, mais lesquelles? Sont-ce avant tout des qualifications professionnelles, comme on s'y attendrait de la part de l'école... professionnelle? Autrement dit, s'agit-il de produire des diplômés techniquement compétents, destinés à remplir des emplois sur le marché? Ou bien sont-ce avant tout des qualités humaines, telles que la confiance en soi, la conscience critique de la société dans laquelle vivent les élèves, l'envie de la comprendre et d'y être acteur, le goût de la démocratie et de la solidarité; bref, s'agit-il de (re)socialiser des jeunes qui ont connu un parcours familial, social, scolaire plus ou moins difficile?

Nous avons constaté que beaucoup des enseignants consultés ont déclaré que, dans les conditions actuelles d'exercice de leur métier, la première finalité ne suffit plus, qu'il est indispensable d'y intégrer la seconde, mais qu'ils ont bien de la peine à faire les deux, soit par manque de compétence, soit par manque de temps. Selon eux, cette difficulté provient des élèves, qui sont différents de ceux auxquels ils avaient affaire jadis: surtout dans certaines écoles et dans certaines filières, ils sont devenus plus difficiles, c'est-à-dire incapables de respecter la discipline, sans souci de l'intérêt collectif, ni des biens publics, incapables de gérer le temps, rebelles à l'autorité, ne sachant pas refréner leurs appétits de plaisirs (fumer, boire, manger, draguer, acheter), motivés par l'argent, ne respectant pas leurs engagements, peu motivés par le travail, opportunistes, ayant des intérêts culturels pauvres, des créneaux étroits et des horizons limités,

14 Cette analyse des tensions et des mutations du rôle d'enseignant à l'école professionnelle provient d'un travail de recherche mené, selon la méthode de l'intervention sociologique, avec un groupe d'enseignants de l'école professionnelle. Une quinzaine d'enseignants y ont participé au cours de huit journées; l'analyse étant effectuée à partir du discours que les enseignants tiennent sur eux-mêmes et de la confrontation de ce discours à des interlocuteurs significatifs de l'exercice de leur rôle (élèves, direction, parents, etc.). Bajoit et Franssen (1997).

pauvres moralement, ne s'intéressant qu'au court terme, désinvoltes, s'habillant n'importe comment. Tout leur est dû ! On va même jusqu'à dire que, dans certains cas, leur désespoir est tel qu'avec eux, «aujourd'hui, on risque sa peau». Pour illustrer leur difficulté, un des professeurs employait cette image terrible : «Avant, ils étaient comme du sable mouillé, on pouvait les tenir en main et les mouler; maintenant, ils sont comme du sable sec : ils nous filent entre les doigts.»

Cette tension dans les finalités du rôle se traduit bien entendu dans les compétences qu'il convient d'acquérir pour les poursuivre. D'où, d'innombrables débats sur l'identité sociale des enseignants : si la finalité de l'école professionnelle reste de transmettre des «compétences techniques», alors, les professeurs doivent rester des maîtres qui se définissent d'abord par leur métier, par leur savoir-faire; mais, si sa finalité «alternative» est de donner aux élèves des «qualités humaines», alors, il faut que les professeurs deviennent des animateurs¹⁵. Le problème, pour les maîtres qui travaillent dans des écoles très touchées par le malaise, c'est que leur savoir-faire est de plus en plus méprisé par un marché du travail qui n'en veut plus, par des élèves difficiles qui n'en ont que faire, par des parents qui ne les soutiennent plus. Quand ce n'est pas le cas, ils peuvent encore fonder leur identité fière sur leur maîtrise. Mais, quand celle-ci est fortement mise en cause, ils ont tendance à se démobiliser, à déprimer. Ou alors, selon leurs ressources, certains, surtout des professeurs de cours généraux, essaient d'acquérir cette compétence relationnelle encore vague, qu'on n'apprend pas dans les écoles normales, à coup de formations pédagogiques complémentaires plus ou moins à la mode, tandis que d'autres, surtout des professeurs de cours techniques et pratiques, choisissent de renouveler leur savoir-faire et de mettre à jour leurs compétences spécialisées.

De toute évidence, la compétence reste incertaine, imprécise, non encore codifiée : le rôle reste à inventer par ceux qui veulent essayer, par la voie qu'ils choisissent, et aussi longtemps qu'ils ne s'y épuisent pas.

Bien entendu, les tensions dans les finalités et les compétences rejaillissent sur le mode d'exercice de l'autorité. Ce qui est clair pour tout le monde, c'est que «le professeur ne doit pas devenir un copain». Les débats passionnés

15 Entendez par «animateur» une personne qui, outre sa compétence professionnelle, est dotée de connaissances pédagogiques, psychologiques et sociologiques qui lui permettent d'aborder sérieusement le problème de la (re)socialisation de ses élèves.

sur cette question montrent bien que ces maîtres qui doivent en même temps être des animateurs ne savent plus comment proposer-imposer des normes. La relation pédagogique, qui était verticale, est devenue plus horizontale : savoir se mettre à l'écoute, savoir dialoguer, savoir se remettre en question sont les qualités du nouveau « prof. animateur ». Mais ce mode persuasif d'exercice de l'autorité est particulièrement difficile à réussir avec des élèves difficiles. Entre le mode autoritaire, qui ne marche plus, qui a mauvaise presse auprès des élèves, des parents, des collègues et même de la direction, et le copinage qui ne répond pas au besoin de resocialisation d'une jeunesse en manque de balises, les professeurs doivent se débrouiller.

Tout cela se répercute sur le statut social de ce métier. Il est frappant de constater que ce dont ils se plaignent le plus, ce n'est pas d'être mal payés (en salaire, en sécurité d'emploi, en avantages divers)! Curieux pour des Belges... et plus encore pour des professeurs! Le malaise n'est pas d'abord une question d'argent, mais une question de respect, de reconnaissance. Leurs élèves constituent souvent la première source de ce manque de respect : ils sont difficiles. Mais elle n'est cependant pas celle qui leur fait le plus mal : ils ont tendance à considérer leur turbulence comme presque normale; en tout cas, ils les comprennent et ils leur pardonnent facilement. Leur jugement est plus sévère envers les directions d'école, même s'ils reconnaissent que, parfois, elles sont dynamiques et les soutiennent dans leurs efforts. En effet, la variable « organisation » est très importante : pour affronter le malaise, il faut un travail d'équipe, que seule la direction peut organiser; les professeurs qui se lancent seuls dans des expériences pédagogiques, sans équipe, sans l'appui de leurs collègues, s'épuisent rapidement. Notons aussi qu'ils estiment manquer de reconnaissance de la part de leurs collègues de l'enseignement technique et de l'enseignement général¹⁶. Leur appréciation est plus dure encore envers les parents, et derrière eux, l'opinion publique. De leur part, les professeurs ressentent une véritable stigmatisation : ils seraient paresseux, profiteurs, rouspéteurs, alors qu'ils auraient la vie si facile! Mais le pire, c'est le mépris qu'ils ressentent de la part des pouvoirs publics, qu'ils considèrent comme responsables de la dégradation de l'enseignement professionnel et donc, de la dévalorisation de leur métier.

16 « Je me sens comme un intrus dans la salle des profs. »; « Je connais des collègues qui n'osent pas dire où elles travaillent. »; « Si jamais je devais retomber prof. »; « On a dû déménager : les parents des élèves de l'école primaire d'à-côté nous regardaient de travers. »; « Les gens pensent que, chez nous, on accepte n'importe qui. »; etc.

Résumons-nous. Le malaise dans l'école technique et professionnelle touche le rôle social des professeurs dans toutes ses dimensions constitutives : a) il y a doute sur les finalités (compétences professionnelles ou qualités humaines); b) il y a incertitude sur les compétences à acquérir : rester des maîtres ou devenir des animateurs; c) il y a une incertitude et des dérives sur le mode d'exercice de l'autorité; d) et il y a une carence de reconnaissance statutaire, de respect. Ce malaise ainsi exprimé est celui ressenti par les enseignants¹⁷.

2.2 Les sources du malaise

Le malaise de l'enseignement professionnel, comme nous le suggérons ci-dessus, s'explique par les interactions entre plusieurs facteurs.

Comme jadis, les élèves de ces sections ont principalement une origine populaire. Mais la culture de ce milieu n'est plus la même à cause des grandes transformations technologiques et économiques que connaissent nos sociétés industrielles. Ce n'est plus une culture ouvrière fière d'elle-même et emportée par la crédibilité d'un modèle alternatif de société; c'est plutôt une culture marquée par la montée du chômage, des inégalités sociales et, souvent même, de l'exclusion. Dès lors, les élèves des sections professionnelles ne font plus partie d'une jeunesse soumise au strict contrôle social d'un milieu intégré et porteur d'un projet dans lequel elle peut inscrire son existence sociale; c'est plutôt une jeunesse vivant dans l'incertitude aux visages multiples (matérielle, affective, normative) et, dès lors, affectée par de graves problèmes de socialisation.

Avec ces jeunes, le modèle pédagogique lié à l'identité ouvrière et au métier devient caduc. Beaucoup d'enseignants se sentent désemparés dans leur travail par cette évolution. Auparavant, dans les écoles techniques et professionnelles, c'était généralement les professeurs de cours pratiques qui étaient les plus proches des jeunes, partageant avec eux une même culture ouvrière et parfois le casse-croûte de midi, tandis que les professeurs de cours généraux

17 Dans la dynamique de la recherche menée avec des groupes d'enseignants de l'école technique et professionnelle, ce malaise se met en scène tant dans le discours que les enseignants tiennent sur eux-mêmes que dans les tensions qu'ils manifestent à l'occasion des confrontations aux interlocuteurs de leur rôle. « Vécu », « ressenti », « identitaire », au point de devenir parfois un mode paradoxal de construction et de présentation de soi, le « malaise » des enseignants tend à résister à tout effort d'objectivation externe (qui met par exemple en évidence que leurs rétributions ne sont pas inférieures à ce qu'elles étaient dans le passé, ou que le niveau « scolaire » de leurs élèves ne s'est pas forcément dégradé).

étaient perçus comme plus distants de la culture et des préoccupations des jeunes. Aujourd'hui, ce sont les professeurs d'atelier qui éprouvent parfois le plus de difficultés. Davantage attachés à une culture de métier et aux normes de la société industrielle, ils déplorent que « les jeunes d'aujourd'hui » n'aient plus cette motivation et cette conscience.

Par ailleurs, la démocratisation de l'accès à l'enseignement, en intensifiant la compétition pour les emplois à tous les niveaux, a augmenté les exigences de formation et allongé les programmes d'études. Du coup, l'échec scolaire est devenu bien plus dommageable qu'avant, et chacun s'efforce de s'accrocher à l'école. De nos jours, la société appelle tout le monde à finir au moins l'enseignement secondaire et, si possible, à accéder à l'enseignement supérieur. Ceux qui décrochent de l'école ressentent ainsi plus durement leur échec, avec ses conséquences néfastes sur leur identité personnelle.

Consacrant cette évolution dans la loi, l'allongement jusqu'à dix-huit ans de la durée obligatoire des études retient à l'école professionnelle des jeunes gens qui ont accumulé les échecs successifs et qui n'attendent plus grand chose d'elle.

La massification de l'enseignement a aussi intensifié la concurrence entre les établissements scolaires. Même si ce n'est pas légal, ceux-ci ont tendance à se rejeter les cas difficiles. Il en résulte des phénomènes de réputation qui aboutissent finalement à une concentration des élèves à problèmes dans certains établissements.

Si l'on ajoute que la rénovation de l'enseignement secondaire, en organisant un premier cycle commun pour (presque) tous les élèves, a reporté jusqu'à quatorze ans le choix du type d'enseignement (général, technique ou professionnel), il est devenu plus clair que jamais pour tout le monde, et d'abord pour les élèves, que l'orientation est en réalité une sélection¹⁸. Quand on trouve un bon élève dans ces sections, on dit: « Il est trop bon pour être en professionnelle ». Bref, on arrive dans ces écoles, non plus par choix, mais par relégation.

18 En 1993-1994, 88% des élèves de troisième secondaire de l'enseignement professionnel ont un an ou plus de retard sur l'âge normal: ce pourcentage est respectivement de 72% dans l'enseignement technique et de 29% dans l'enseignement général.

Et, pour couronner le tout, le marché du travail est bouché pour certaines des sections de l'enseignement professionnel. Quand on interroge les élèves et leurs professeurs, on a tôt fait de s'apercevoir que la présence ou l'absence d'emplois à la sortie est la condition principale de la satisfaction ou de l'insatisfaction des uns comme des autres.

Il existe aujourd'hui des écoles techniques et professionnelles, ou plus exactement des sections, dont les élèves cumulent au plus haut degré les facteurs qui viennent d'être cités : ce sont évidemment des écoles de plus en plus ingérables. Comme disait un professeur en parlant de ses élèves : « Ils ont une image d'eux-mêmes en dessous de tout. » Dans d'autres par contre, où ces conditions ne sont pas ou peu réunies, les acteurs vivent un malaise beaucoup moins grave.

3. Quels scénarios d'avenir ?

Quelles sont les différentes stratégies de réaction et de réponses à ces mutations de l'environnement et du public de l'enseignement technique et professionnel ? Dans quelle mesure les stratégies éducatives mises en œuvre pour faire face à la crise particulièrement aiguë que connaît l'enseignement professionnel – à la fois à cause de l'affaissement du modèle industriel et à cause de l'accentuation de la relégation scolaire – se traduisent-elles par l'émergence de nouvelles figures de référence pouvant contribuer à surmonter cette crise ?

3.1 Une réaction défensive

Face à la montée des attentes et des contraintes qui pèsent sur l'enseignement professionnel, une première réaction observée au niveau des établissements scolaires est essentiellement défensive. « Tenir bon » semble être la consigne dominante¹⁹.

La manière dont les établissements scolaires ont généralement réagi aux pressions de leur environnement et aux tensions internes ont souvent conduit à une rigidité et à une sclérose accrue.

19 Ces observations sont basées sur des interventions régulièrement menées en milieu scolaire. Il n'en reste pas moins que nous ne nous hasarderons pas ici à quantifier le poids respectif de chaque logique, nous limitant à les qualifier.

Plutôt que d'accepter positivement l'interpellation de la culture des jeunes, on a essayé au maximum de la tenir à l'écart. On évite les sorties extrascolaires parce qu'on se méfie du comportement des jeunes. Plutôt que de favoriser des espaces de vivre ensemble, on instaure de nouveaux mécanismes bureaucratiques et disciplinaires de contrôle. Plutôt que de remettre en question les relations de pouvoir, on a au contraire renforcé la logique hiérarchique. Pour maintenir des sections prestigieuses, mais peu fréquentées, on prélève des heures sur l'encadrement des classes de professionnelle, pourtant fort chargées.

Face aux mutations quantitatives et qualitatives du marché de l'emploi, les limites administratives à l'ouverture de nouvelles options, l'ampleur des investissements parfois nécessaires, les rigidités du statut des enseignants, la crainte enfin d'y perdre une position acquise sont autant de freins à l'adaptation; tout cela incite les établissements à perpétuer leur offre originaire, même lorsqu'elle est devenue caduque.

Nombres d'établissements scolaires sont ainsi devenus des organisations extrêmement défensives, à la fois vis-à-vis de la vie à l'extérieur et de la vie à l'intérieur. L'installation de grilles et autres portiques magnétiques est le symbole de cette coupure de l'école vis-à-vis de son environnement. La multiplication des barrières intérieures, qu'elles soient physiques, administratives ou disciplinaires, a également eu pour fonction de protéger les positions de pouvoir au sein de l'école. Bref, on a souvent alourdi le poids de la structure plutôt que de transformer les relations au sein des établissements et les finalités de ceux-ci.

Cette logique défensive est renforcée par la double logique bureaucratique et professionnelle qui caractérise l'organisation scolaire, privilégiant la stabilité au changement. De plus, la crispation sur les positions et les cultures acquises a été accentuée par un contexte de rationalisation des moyens et de concurrence entre les établissements sur le marché scolaire.

Il en a généralement résulté un mal vivre accentué et une exacerbation des tensions au sein des établissements. En fin de compte, aucun des acteurs de la situation scolaire ne se sent reconnu pour ce qu'il est. Alors que les enseignants voudraient que les jeunes qui sont en face d'eux se comportent davantage comme des élèves, les élèves voudraient que le professeur se comporte davantage en adulte de référence plutôt que de se retrancher derrière son rôle.

Selon leur capacité relative à «tenir bon», il en a également résulté une forte différenciation sociale et scolaire des établissements scolaires. On observe par exemple que des établissements de taille, de filières de formation et de contexte socioculturel comparables connaissent des différences importantes dans leur recrutement²⁰.

3.2 Une pluralisation des stratégies éducatives : segmentation des publics et différenciation des logiques d'action

Au-delà des réponses défensives, voire des conduites de crise lorsque l'établissement scolaire et ses acteurs se situent essentiellement dans une logique de survie, on observe plusieurs stratégies de réponses à ces interpellations, se traduisant par de nouvelles pratiques éducatives.

On peut distinguer ces stratégies selon qu'elles sont périphériques ou centrales, et selon qu'elles privilégient la figure du lycéen ou tentent de renouveler la figure de l'ouvrier ou de l'employé-technicien.

À la frontière de l'école technique et professionnelle, les difficultés rencontrées par l'enseignement de plein exercice pour scolariser les jeunes en perte de repères, démotivés, voire brisés par la machine scolaire, et pourtant contraints d'y demeurer par la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à dix-huit ans, ont conduit à la création, en 1983, d'un nouveau type d'institution offrant une nouvelle formule d'enseignement. Conçus dans un premier temps comme enseignement à horaire réduit permettant d'accueillir les jeunes marginalisés de l'enseignement de plein exercice, les Centres d'enseignement à horaire réduit (CEHR) ont été, quelques années plus tard, institués comme Centres d'enseignement et de formation en alternance (CEFA).

Ces Centres constituent une filière de relégation supplémentaire. Mais en dépit de cette stigmatisation, les exigences d'un public atypique par rapport auxquelles le modèle scolaire classique a échoué, l'autonomie relative dont disposent ces nouvelles entités – souvent d'ailleurs localisées en dehors de l'implantation principale de l'établissement auquel elles sont rattachées – et surtout l'implication et la motivation d'équipes éducatives ont permis d'y

20 Pour une présentation fine de la différenciation des publics entre établissements d'un même bassin de recrutement, voir Delvaux (1997).

enregistrer un certain nombre d'innovations éducatives. Expérimentées «à la marge», certaines de ces innovations ont d'ailleurs été reprises dans l'enseignement de plein exercice.

Les innovations ont essentiellement pris deux orientations, tantôt complémentaires, tantôt contradictoires, au point d'induire une différenciation interne des CEFA selon qu'ils privilégient l'une ou l'autre des logiques.

La première logique peut être qualifiée de socialisation. Le CEFA représente avant tout pour les jeunes un espace de construction de soi, par confrontation à des adultes de référence et au groupe de pairs. Le travail des enseignants y est centré sur la vie du groupe et le rapport à la norme. Les activités scolaires sont généralement directement référées à l'expérience sociale et culturelle des jeunes, tantôt dans une visée pratique, tantôt dans une visée politique, dans une perspective d'éducation populaire. La moins grande rigidité des programmes, les normes d'encadrement plus favorables que dans l'enseignement de plein exercice et les possibilités d'aménagements des espaces-temps y favorisent également un modèle éducatif déscolarisé, au risque parfois de relever de l'occupationnel. Dans certaines entités, l'institutionnalisation d'un partenariat, dans le fonctionnement ordinaire du centre, entre divers intervenants socioéducatifs (mouvements d'éducation permanente, syndicat, travail social, mouvements de jeunesse) manifeste la volonté d'une prise en compte intégrée des différents aspects de l'expérience des jeunes.

Plus que celle du lycéen, c'est en effet la figure du jeune qui est ici au cœur des pratiques éducatives. L'accueil de la sociabilité juvénile et de la personnalité du jeune s'y veut maximal. Quant aux enseignants, la diversité de leurs profils et leur modèle professionnel de référence les identifient plutôt à la figure de l'animateur qu'à celle de l'enseignant.

La seconde logique peut être qualifiée d'insertion par le travail. Le stage en entreprise ou, plus globalement, la formation en alternance est l'occasion pour les élèves de faire une entrée provisoire et partielle dans la société salariale; ceci leur permet de se familiariser aux normes de l'entreprise, d'acquérir une qualification professionnelle, de se construire une identité sociale et personnelle positive par l'acquisition d'un statut présalarial.

La qualité et les conditions de cette insertion professionnelle sont ici le facteur central de la réalisation de ces objectifs. Celle-ci implique que le temps en entreprise soit conçu non pas simplement comme moment de travail sous-qualifié, mais comme dispositif de formation et de qualification, supposant une stratégie éducative en collaboration entre le centre de formation et l'entreprise d'accueil (mise à disposition d'un tuteur, évaluation formatrice). L'existence d'une vraie rémunération et la perspective d'un engagement à moyen terme sont également des facteurs de motivation et de validation identitaire essentiels pour des jeunes qui, tout en étant fragilisés vis-à-vis du jeu social (ce dont ils ne sont pas dupes), cherchent à y participer pleinement. Ces conditions sont notamment offertes par les CAI (les contrats d'apprentissage industriels, aux objectifs de qualification définis, dans le cadre d'un contrat de travail) qui permettent aux jeunes de renouer avec la figure de l'ouvrier-technicien. Toutefois, le coût de la mise en œuvre de cette formule la limite aux entreprises d'une certaine taille et son niveau d'exigences conduit à la réserver aux jeunes les plus aptes.

Pour la plupart des jeunes, les modalités d'insertion offertes se limitent par conséquent à des formes précaires, transitoires et sous-qualifiés, à la marge de la société salariale, dans des secteurs traditionnels et à faible qualification. Dès lors, le modèle identitaire effectivement proposé est davantage celui de la débrouille dans un contexte où les individus sont plus qu'auparavant appelés à élaborer des choix et des stratégies pour piloter leur trajectoire. Par l'expérimentation contrainte et simultanée de différentes modalités d'insertion et d'exclusion, les jeunes sont en quelque sorte socialisés à la gestion du transitoire, à l'anticipation de la transition professionnelle comme itinéraire discontinu et incertain, et à la combinaison de leurs différentes identités. Pour beaucoup d'entre eux, cette expérience de la précarité se prolongera effectivement au-delà de la période moratoire de la jeunesse pour devenir un mode de vie imposé.

Dans la pratique, l'articulation de ces deux logiques, l'accueil du jeune tel qu'il est d'une part, son insertion qualifiante dans le monde du travail d'autre part, est souvent problématique. Alors même que la création de cette filière constituait déjà une nouvelle segmentation, les CEFA se différencient encore à présent selon qu'ils mettent l'accent sur l'insertion professionnelle ou sur la resocialisation du jeune. On observe ainsi une différenciation entre des groupes de jeunes «anomiques» et de jeunes «employables», différenciation au sein

même de ces petites entités que sont les CEFA, mais plus généralement entre centres présents sur une même zone de recrutement.

À la suite de la consolidation légale des différents statuts d'insertion en entreprise, à la quasi-obligation faite aux jeunes de prester un stage en entreprise (alors qu'initialement, celui-ci était facultatif), au relèvement des exigences à l'entrée, la tendance actuellement observée consiste à privilégier la logique de l'insertion professionnelle, au point que soit même envisagée la création d'un nouveau dispositif «sas» destiné exclusivement cette fois à la resocialisation des jeunes «en galère».

Au cœur même de l'école technique et professionnelle de plein exercice se retrouve cette dualité dans les logiques de réponses à l'éclatement des modèles de référence traditionnels. Nous les appréhenderons au travers de la situation de deux établissements scolaires.

La première situation est celle de l'école Sainte-Anne²¹. Originellement école de filles, l'Institut Sainte-Anne en offre encore les options typiques : langues modernes et sciences économiques appliquées dans la filière générale; travaux de bureaux et commerce dans la filière technique de transition; arts plastiques, habillement et services aux personnes dans les filières techniques de qualification et professionnels.

Traditionnellement, il en sortait quelques universitaires, de futures secrétaires et ménagères. Aujourd'hui, les enseignants, pour la plupart des enseignantes, restent fortement attachés à l'ordre disciplinaire (la discipline et les disciplines) hérité de cette période.

Pourtant, depuis une dizaine d'années, plusieurs facteurs ont mis à mal ce modèle de référence. L'introduction de la mixité s'est faite au détriment de l'établissement, qui a vu ses meilleurs éléments rejoindre les anciennes écoles de garçons plus réputées, tandis que, de son côté, il accueillait les mauvais éléments masculins refoulés des autres établissements de la place. L'image technique et professionnelle de l'établissement a entraîné une désertification du premier niveau d'enseignement au profit des établissements qui proposent des filières de transition plus valorisées. L'arrivée d'élèves d'origine étrangère

21 Il s'agit ici d'un nom d'emprunt. La présentation de cette première situation provient d'un travail de recherche-action mené au sein de l'établissement par les auteurs du présent article.

a également représenté une interpellation forte pour un corps professoral vieillissant.

Du point de vue des enseignants, les difficultés sont essentiellement appréhendées sous l'angle de la baisse quantitative et qualitative de leur public.

L'hétérogénéité des publics entraîne en outre des tensions dans l'attribution des cours : la lutte d'influence pour obtenir les bonnes classes, celles qui restent conformes à la norme scolaire et culturelle des enseignants, favorise les divisions du corps professoral et les crispations sur les positions acquises.

Face à ces contraintes externes et à ces tensions internes, la direction, appuyée par un petit groupe d'enseignants et avec l'aide d'un intervenant extérieur, a proposé un travail de réflexion visant à l'élaboration d'un nouveau projet d'établissement.

À partir de l'instauration d'espaces de communication favorisant une meilleure reconnaissance mutuelle des acteurs, le nouveau projet d'établissement, élaboré dans une démarche itérative et progressive (rencontre avec les élèves, entre enseignants, entre enseignants, parents et élèves, etc.), vise essentiellement à redéfinir les relations entre les différents acteurs afin que chacun y trouve sa place de manière plus satisfaisante.

Significativement, les débats entre les acteurs ont souvent porté sur le déficit de reconnaissance dont souffre chacun des acteurs et sur des enjeux symboliques des frontières de l'ordre scolaire : la cigarette comme définition du permis et de l'interdit, Internet (annoncé sur les dépliants publicitaires de l'établissement, mais en réalité pas accessible aux élèves) comme articulation entre l'image de marque et la vie interne, les contraintes vestimentaires (casquette, jupette) comme affirmation de l'identité juvénile accueillie ou non au sein de l'enceinte scolaire; les toilettes fermées et séparées des enseignants, et celles, dégradées, des élèves, comme stigmatisation de la hiérarchie des statuts.

C'est ainsi que plusieurs dispositifs ont été instaurés en vue de développer la participation démocratique en créant des espaces de communication entre les acteurs et d'arbitrage des tensions et des conflits :

- des «conseils de tous» permettent au groupe classe et au titulaire d’aborder une fois par mois toutes les questions que les élèves ou le titulaire jugent pertinentes à propos du fonctionnement de la classe (évaluation, cours, vécu du groupe, initiatives..., etc.);
- au niveau de la section, des délégués des élèves des différentes classes et des enseignants de chaque équipe pédagogique abordent les questions relatives à ce niveau (cohérence du programme, relations interclasses, activités communes, identité de la section). Il s’agit ici essentiellement de reconstruire des communautés éducatives pertinentes pour faire face à l’éclatement et à la massification qu’a connus l’établissement;
- au niveau de l’école, un conseil d’école réunit une fois par trimestre des représentants élus des différentes composantes de l’école (élèves, parents, éducateurs, direction, pouvoir organisateur);
- plus largement, il est aussi question de redéfinir positivement les relations vis-à-vis de l’environnement, à la fois en accueillant davantage les identités juvéniles et culturelles des élèves au sein de l’école et en ouvrant celle-ci sur son environnement (activités extrascolaires, radio animée par les élèves, etc.).

L’enjeu est bien de substituer à l’ordre disciplinaire, où les relations sont codifiées à partir du statut de chacun, des modalités plus participatives et démocratiques de gestion de la norme. Bref, il s’agit de passer de l’interdit à l’inter-dit.

Il s’agit ainsi de constituer l’école comme espace de vie susceptible de favoriser l’affirmation de la subjectivité des jeunes et la définition de leur projet de vie. La figure de l’élève «citoyen», acteur de sa scolarité, reliant culture juvénile et culture scolaire est ici la nouvelle image de référence proposée.

Cette transformation implique de nouvelles pratiques et appelle de nouvelles compétences de la part des différents acteurs. Pour les élèves, il s’agit, au travers de la pratique participative, de développer des compétences d’expression, de communication et de négociation. La définition du rôle des enseignants ne consiste plus essentiellement à «transmettre le programme et à maintenir le calme». Il est fait appel à un rôle croissant d’«animateur». Au-delà des compétences et des prérogatives de son rôle, la figure de l’enseignant valorisée par les élèves est celle d’un «adulte de référence». La direction est appelée

à glisser d'un rôle de concentration des pouvoirs décisionnels à la fonction de garant de processus et de procédures laissant davantage de responsabilités aux différents acteurs. Les «surveillants-éducateurs» dont les tâches de surveillance et de répression étaient devenues kafkaïennes (qu'on ne fume pas dans les toilettes, qu'on ne «traîne pas devant l'école à la sortie des cours») sont appelés à développer davantage le second terme de leur rôle, par exemple autour de projets d'animation de la vie de l'école et d'activités extrascolaires.

Dans la pratique toutefois, les nouvelles modalités se superposent aux anciens modes de relations plus qu'elles ne les remplacent. Mettre en place des structures participatives aboutit *ipso facto* à modifier les relations au sein de l'école. La participation effective de chacun reste tributaire de ses ressources et des rapports de pouvoir au sein de l'institution. Sans une volonté stratégique clairement affirmée, sans une articulation de ces nouvelles pratiques à des modes d'organisation interne (constitution d'équipe pédagogique, responsabilisation effective des acteurs), le risque est grand de vider les nouveaux dispositifs de leur contenu, les confinant à des fonctions subalternes et instrumentales, provoquant ainsi la démobilisation et le repli.

La seconde situation est celle d'une grosse école technique et professionnelle de la région liégeoise, l'IPT²² qui accueillait traditionnellement les fils des ouvriers métallurgistes en les préparant à reproduire la trajectoire de leurs pères et qui a subi de plein fouet la crise – économique et culturelle – des vieux bastions industriels. Progressivement déserté, passant de plus de 1 000, au début des années quatre-vingt à 300 élèves actuellement, n'accueillant plus que des élèves par relégation, négativement stigmatisés, l'établissement a accompagné jusque dans la décomposition le déclin de son environnement industriel.

L'option prise par la nouvelle direction a consisté à redéfinir positivement l'identité technique de l'établissement. La nouvelle stratégie de communication est centrée sur la valorisation de la culture technique nécessaire au prochain millénaire.

Le préfixe «New» accolé à son nom (dans le slogan publicitaire «New IPT : l'excellence»), ainsi que les documents de présentation qui opposent l'ancien

22 Il s'agit d'un nom d'emprunt. La présentation de cette situation a été effectuée à partir de Nelissen, Michel (1997) Une école technique et professionnelle de la Basse-Meuse, Mémoire de licence présenté à la FOPES, Université catholique de Louvain.

atelier industriel et son alignement de machines-outils au laboratoire informatisé contemporain sont illustratifs de cette volonté.

Sur le plan de l'offre de formation, l'importance du déclin des effectifs a permis paradoxalement un réaménagement des options par la fermeture des options les plus traditionnelles liées à une identité ouvrière, au profit de celles qui valorisent une identité de technicien. Cette adaptation de l'offre de qualification aux exigences supposées ou réelles des entreprises s'accompagne, au prix d'un véritable travail de démarchage, d'une intensification des contacts avec les entreprises à l'occasion de stages des élèves.

Sur le plan normatif, cette stratégie a entraîné l'imposition d'un cadre disciplinaire strict, au prix de l'expulsion d'une centaine d'«indésirables», ainsi que la segmentation et le quadrillage de l'espace physique, en évitant notamment tout contact entre les élèves du premier cycle (les deux premières années) et les élèves plus âgés. Selon les clauses d'un contrat signé solennellement à l'inscription, les parents sont tenus de garantir la présence effective et le comportement scolaire de leurs enfants.

Rassurant des parents en quête de perspectives pour l'avenir de leurs enfants, mobilisant les enseignants sur des objectifs d'excellence et de performance, tout en consolidant leur autorité par un cadre disciplinaire strict, valorisant la direction dans un rôle de chef, cette stratégie allie restauration disciplinaire et rénovation technique.

Au travers de ces deux cas d'écoles qui nous apparaissent représentatifs de tendances plus générales, on perçoit clairement des stratégies éducatives distinctes.

La première stratégie, qui relève de la dimension «citoyenne» de l'école, se réfère plutôt à des normes qu'on peut qualifier de souples, voire participe d'un mouvement de déformalisation et de procéduralisation de la norme (De Munck et Verhoeven, 1997). Les nouvelles capacités qui sont ainsi encouragées apparaissent en continuité avec les normes souples fondant certains nouveaux modes d'organisation du travail (capacité d'autonomie, de communication, travail en équipe, réflexivité). De manière générale, préparant les jeunes à gérer leur itinéraire incertain d'entrée dans le travail salarié, elles correspondent aux exigences croissantes de gestion de soi et d'individualisation des trajectoires.

La seconde stratégie consiste au contraire à renforcer la dimension « compétitive » de l'école, dans ses rapports au marché du travail comme dans son recrutement.

Ces pratiques se réfèrent plutôt à des normes qu'on peut qualifier de « dures ». Il s'agit, à l'école, du savoir établi conférant une autorité reconnue à l'enseignant et, plus spécifiquement, dans l'enseignement technique et professionnel, des compétences techniques ouvrant sur une place donnée dans la hiérarchie de l'entreprise.

Dans le premier cas, la stratégie citoyenne s'est construite à partir d'une identité de référence plus féminine et non industrielle. Dans le second, une identité de départ masculine et industrielle favorise l'émergence de la stratégie compétitive. De même, on peut remarquer que ce sont les enseignants de cours généraux qui sont les acteurs privilégiés de la première stratégie dans la mesure où elle correspond davantage à leur modèle culturel et à leurs compétences (valorisation de la communication, de l'expression, du débat), tandis que les enseignants de cours de pratique professionnelle adhèrent davantage à la seconde.

Ces stratégies observables localement, au niveau des établissements scolaires, correspondent également à des orientations mises en œuvre au niveau central.

D'une part, reprenant certaines des revendications des mouvements étudiants et pédagogiques, le pouvoir politique a imposé des formes de participation démocratiques aux établissements scolaires (obligation pour tout établissement secondaire de mettre en place un conseil de participation et de définir un projet d'établissement). Ces mesures ont renforcé la procéduralisation et le respect des droits des élèves : mise à disposition de médiateurs scolaires, droit d'être entendu, obligation pour les directions de motiver les éventuels refus d'inscription, etc.

À nouveau, dans la pratique, ces mesures légales obligatoires donnent lieu à des appropriations fort différentes d'un établissement à l'autre. Ainsi, par exemple, le rôle de médiateur est tantôt essentiellement affecté à la prise en charge individuelle des cas, tantôt au contraire, il dispose de l'espace institutionnel pour agir avec les différents acteurs scolaires sur leurs relations.

D'autre part, des réformes d'envergure envisagées pour l'enseignement technique et professionnel tendent plutôt à renforcer les «normes dures». Il en va ainsi de la définition stricte de profils de qualification en termes de compétences, définition qui doit servir de base pour la restructuration des filières et des sections, la rédaction des programmes et la certification de la qualification à la sortie.

3.3 Éclatement des logiques d'action et effets pervers

Au-delà des logiques défensives et de crise, différentes tendances sont actuellement observables en réponses et en dépassement à l'affaissement des modèles de référence traditionnels de l'école technique et professionnelle en Communauté française de Belgique et aux identités sociales et de genre qui y étaient liées. À la périphérie du système, la socialisation des jeunes en décrochage scolaire et la formation en alternance, dans ses formes actuelles, constituent des dispositifs qui, sous couvert d'insertion, permettent aux jeunes d'expérimenter et d'anticiper des trajectoires sociales et professionnelles discontinues, aux marges de la société salariale.

Au cœur du système scolaire, la promotion de la figure de l'«élève citoyen», d'une part, celle du «nouveau technicien», d'autre part, constituent des réponses contrastées à la double interpellation de la subjectivité juvénile et de la mutation des techniques et des modes d'organisation du travail.

Ces stratégies éducatives émergent de pratiques locales, au niveau d'un établissement considéré comme organisation et en relation forte avec ses caractéristiques internes (masculin-féminin, filières, tradition éducative), mais elles correspondent également à des orientations impulsées, voire imposées depuis le niveau central.

Si chacune de ces stratégies a sa cohérence au regard des difficultés propres vécues par les différents acteurs qui les mettent en œuvre, on doit toutefois s'interroger sur les effets systémiques. En effet, développées en des lieux différenciés et hiérarchisés du système scolaire, elles ne remettent en cause ni la logique de relégation ni les mécanismes structurels de stigmatisation scolaire et sociale qui sont pourtant une dimension essentielle du malaise des différents acteurs scolaires, et des jeunes en particulier, dans un contexte où l'échec scolaire est devenu synonyme d'invalidation sociale et identitaire.

En cela, la multiplication de dispositifs adaptés et spécialisés à des types de publics particuliers, de même que la différenciation des projets d'établissements apparaissent davantage comme une externalisation et une segmentation des tensions vécues dans l'école technique et professionnelle que comme leur prise en compte dans une dynamique effective d'innovation éducative.

Pourtant, la véritable mutation de l'école consisterait à reconnaître enfin la pluralité et la légitimité des différentes logiques à l'œuvre et des acteurs qui les portent, plutôt qu'à reconstruire des cohérences univoques qui ont peut-être pour fonction première de rassurer les acteurs scolaires face à l'incertitude de leur rôle. Cette mutation consisterait à articuler les différentes dimensions de l'expérience scolaire, non plus seulement de manière disciplinaire, normative, prédéfinie, centralisée et sexuée comme dans le modèle industriel, ni uniquement sur le mode de la procéduralisation, de la négociation et de la communication, par définition adisciplinaire, mais comme un espace mixte et pluriel à construire et à valider par les sujets. Cet espace se construirait au cœur même de la tension entre la figure de l'élève-citoyen et celle de l'élève-technicien, entre le rôle du professeur-maître et celui du professeur-animateur, et s'inscrirait dans la quête d'une école à la fois démocratique et performante.

Des expériences menées ça et là suggèrent la fécondité et les synthèses possibles. Il en va ainsi d'une réflexion menée dans un établissement historiquement masculin et industriel à propos de la mixité des filières techniques. Il en a résulté la définition d'un projet d'établissement et d'une offre de formation visant à rénover l'image technique de l'établissement, en faisant de la mixité de l'établissement un des leviers de cette nouvelle stratégie.

Références

- BAJOIT, G. et FRANSSSEN, A. (1997).
Le métier d'enseignant à l'école professionnelle. Bruxelles: Publication de la FOPES, Université catholique de Louvain.
- DELVAUX, B. (1997).
 L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. *Les Cahiers du CERISIS*, 4.
- DE MUNCK, J. et VERHOEVEN, M. (dir.) (1997).
Les mutations du rapport à la norme. Bruxelles: De Boeck.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996).
À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil.

GROOTAERS, D. (1993).

Phylogénèse de l'enseignement technique belge (1860-1960). Mise à jour des formes structurelles, des modèles éducatifs et des logiques sociales fondant l'enseignement technique et professionnel masculin et féminin. Thèse de doctorat, Faculté des Sciences économique, politique et sociale, Université Catholique de Louvain.

GROOTAERS, D. (1994).

Histoire de l'enseignement technique et professionnel en Belgique (1860-1960). Bruxelles: Éditions Vie Ouvrière.

GROOTAERS, D. (1995).

Les filières technique et professionnelle d'enseignement relues dans une perspective socio-historique. *Recherches sociologiques*, XXVI(2), 43-80.

GROOTAERS, D. (2000).

La formation du producteur à l'école. La délimitation d'un territoire. In G. Bajoit, F. Digneffe et Q. Nollet de Brouwer (dir.), *Jeunesse et société. Socialisation des jeunes dans un monde en mutation* (p. 223-236). Bruxelles: De Bœck.

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (s.d., 310).

Rapport triennal. Années 1951, 1952, 1953. Bruxelles: Ministère de l'Instruction publique.

NELISSEN, M. (1997).

Une école technique et professionnelle de la Basse-Meuse. Mémoire de licence, FOPES, Université catholique de Louvain.

Abstract – The authors seek first to situate changes in technical and vocational education in French-speaking Belgium in a sociohistorical perspective; next to assess the extent of current malaise; and then to analyse the impact of the educational strategies that have been deployed in order to reimburse technical and vocational schools with value and restore their meaning. The fundamental question to which they turn at last is that of the tension, and in fact often the separation, between strategies that highlight the principles of educational democracy and those guided rather by a concern for performance and professional qualifications.

Resumen – En primer lugar, los autores tratan de restituir las mutaciones de la enseñanza técnica y profesional en la Bélgica de habla francesa en una perspectiva sociohistórica. Enseguida, tratan de evaluar la dimensión del malestar actual y de analizar el alcance de las estrategias educativas desplegadas para revalorizar la escuela técnica y profesional y de darle un nuevo sentido. La cuestión de fondo a la cual llegan es la de una tensión, y a menudo de una separación, entre las estrategias que están orientadas primero por una preocupación de rendimiento y de calificación profesional.

Resümee – Die Autoren bemühen sich zunächst, die Veränderungen im Bereich technischer und beruflicher Bildung im frankophonen Belgien unter soziohistorischer Perspektive darzustellen. Danach versuchen sie, das Ausmaß des gegenwärtigen Unbehagens abzuschätzen und die Effizienz von Bildungsstrategien zu analysieren, die eingesetzt wurden, um technische und

berufsorientierte Schulen wieder attraktiv zu machen und ihnen einen neuen Sinn zu verleihen. Das Grundsatzproblem, das sich schliesslich ergibt, liegt in der Spannung, bis hin zum endgültigen Bruch, zwischen den in der Schule praktizierten demokratischen Prinzipien auf der einen Seite sowie qualifikations- und leistungsorientierten Strategien des Berufs auf der anderen Seite.