



Vincent Troger

*Maître de conférences
à l'Institut
Universitaire de
Formation des
Maîtres de Versailles,
Chercheur associé au
laboratoire de
sociologie du travail
«Pierre Naville» de
l'université d'Evry*



La scolarisation de la formation professionnelle des jeunes en France: l'État au service des entreprises

En France, la formation professionnelle initiale est aujourd'hui majoritairement délivrée au sein du système scolaire, dans les lycées professionnels ou dans les filières technologiques des lycées. Cette particularité s'est construite historiquement autour de la rencontre, à la fin du 19^e siècle, de la politique scolaire de la 3^e République et des besoins de formation des industriels des constructions mécaniques et électriques. À partir des années soixante, le système de formation ainsi mis en place a été l'objet d'un processus de relégation. Il a de plus en plus systématiquement accueilli les élèves en échec de l'enseignement secondaire général. De leur côté, les employeurs, qui avaient initialement soutenu l'effort de l'État dans un contexte de déficit de main d'œuvre qualifiée, ont cherché à reprendre le contrôle des formations dans le contexte contemporain d'abondance de main d'œuvre et de recherche de flexibilité. L'avenir de ces formations est donc incertain, et des formes nouvelles de collaboration entre les entreprises et les établissements d'enseignement professionnel et technique se mettent progressivement en place.

Le système de formation professionnelle des jeunes en France se caractérise aujourd'hui par l'importance des formations délivrées dans les écoles publiques. Deux institutions, les lycées professionnels et les filières technologiques de lycées, accueillent après le collège, à la fin de la scolarité obligatoire, presque la moitié des jeunes Français: 1 million de jeunes sont scolarisés dans ces établissements et ces filières, pour 1 autre million dans les filières d'enseignement général de lycée. Proportionnellement, les jeunes qui au même âge sont accueillis en apprentissage dans les entreprises sont peu nombreux, environ 300 000. Cette prépondérance de la formation professionnelle scolarisée est une des spécificités de la société française. Elle renvoie naturellement au rôle déterminant qu'a joué, et joue encore, le système scolaire dans la constitution de l'identité nationale, particulièrement à partir de la création de la 3^e République. Toutefois, la situation actuelle d'infériorité, qui est objectivement celle des enseignements technologiques et professionnels au sein de l'enseignement secondaire, montre que leur intégration au système scolaire ne relève pas des mêmes logiques sociales que celles qui ont conféré aux enseignements primaire et secondaire général le rôle central qui est le leur.

L'objet de ce texte est donc de montrer les logiques particulières qui ont conduit, essentiellement depuis la fin du 19^e siècle, à intégrer une part aussi importante des formations professionnelles initiales au sein du système scolaire. La première partie montre comment, à partir des relations établies à la fin du 19^e siècle entre l'État et une partie du

patronat, les enseignements technologiques puis professionnels se sont développés et ont constitué, jusqu'à la fin des années 1950, des voies de promotion sociale pour les enfants des milieux populaires. La seconde analyse les conséquences des grandes réformes du système éducatif et des transformations économiques à l'œuvre depuis les années 1960 sur la situation des enseignements technologiques et professionnels au sein du système éducatif.

De la Révolution aux «trente glorieuses»: la lente émergence d'un enseignement technique et professionnel public.

On peut admettre que l'histoire de l'organisation contemporaine de la formation professionnelle des jeunes en France commence avec la suppression des corporations en 1791 (Charlot et Figeat, 1985). L'abolition du cadre traditionnel d'organisation de l'apprentissage a provoqué ce qui a été appelé, tout au long du 19^e siècle et jusqu'à la Première Guerre mondiale, une «crise de l'apprentissage». Cette formule désignait en fait trois réalités différentes:

□ la première est le déclin de l'apprentissage traditionnel dans les métiers artisanaux, qui accompagnait en fait le déclin de ces métiers eux-mêmes. C'est un thème encore d'actualité aujourd'hui: les métiers qui ont préservé l'organisation traditionnelle de l'apprentissage, comme les métiers de l'alimentation, l'hôtellerie-restauration, ou une partie des entreprises du bâtiment, se plaignent toujours aujourd'hui du manque d'apprentis;



□ la deuxième réalité désignée par le terme de «crise de l'apprentissage» était la dégradation des conditions de travail de la jeunesse et parfois de l'enfance, exploitée dans les industries de main-d'œuvre, essentiellement le textile et les mines;

□ la formule «crise de l'apprentissage» pointait enfin une difficulté récurrente sur le marché du travail: le déficit de main-d'œuvre qualifiée dans les industries les plus modernes, c'est-à-dire principalement les industries de constructions mécaniques et, à partir de la fin du 19^e siècle, électriques.

Ce sont ces deux derniers points, l'enfance exploitée et le manque de main-d'œuvre qualifiée pour les industries modernes, qui ont focalisé l'intérêt des élites politiques et économiques tout au long du 19^e siècle.

Elles y ont répondu de deux manières: par le développement de l'instruction primaire pour instruire et protéger les enfants d'une part, par l'ouverture d'écoles techniques ou de cours du soir, d'autre part. Jusqu'à la fin des années 1870, la France ne se distingue pas significativement dans ce domaine des autres grands pays industriels. Un grand nombre de cours du soir privés ou délivrés par des associations philanthropiques, des écoles d'entreprises comme celle des usines Schneider ou De Wendel, des écoles municipales (Paris, Le Havre, Lyon, Nantes...), ou financées par des organisations professionnelles (Besançon), offrent des formations techniques de niveaux très variables, de la même manière que dans la plupart des pays industrialisés de cette époque. Les expositions internationales accueillent notamment, à la fin du 19^e siècle, plusieurs congrès internationaux de l'enseignement technique qui sont l'occasion de mettre en évidence la relative similitude des initiatives en la matière, en Allemagne, en Grande-Bretagne, en Belgique, en Russie et même en Amérique du sud. L'un des points communs de ces initiatives est la faible implication des États et le rôle déterminant des initiatives privées ou municipales.

Cependant, deux événements vont transformer de manière durable le statut de la formation professionnelle des jeunes en France à partir du dernier quart du 19^e siècle.

Le premier est l'arrivée des Républicains au pouvoir en 1879. Dans le souci de stabiliser un régime initialement fragile, ils vont s'ap-

puyer sur la scolarisation obligatoire pour éduquer les jeunes Français dans l'esprit des valeurs de la 3^e République et pour lutter contre l'emprise de l'Église catholique sur l'école élémentaire. Toutefois, les Républicains ont dans ce domaine un problème: c'est celui du contrôle de la jeunesse populaire, particulièrement les garçons, après la fin de la scolarité obligatoire à treize ans et jusqu'au service militaire à dix-huit ans, ou jusqu'au mariage pour les filles. La question de la violence de la jeunesse populaire n'est en effet pas une question nouvelle, et au début du siècle les gouvernements successifs s'en inquiètent: ils craignent la délinquance, mais également l'influence des mouvements révolutionnaires. La formation professionnelle initiale apparaît alors comme un des moyens d'encadrer la jeunesse populaire, tout en répondant aux besoins de l'industrie et du commerce.

Ce projet va alors rencontrer les préoccupations d'une partie du patronat, celui des entreprises les plus modernes, essentiellement les constructions mécaniques et électriques et certaines entreprises commerciales. En effet, à cette époque ces industries sont en plein essor avec le développement des moteurs à essence et des moteurs électriques et ses conséquences pour l'automobile, l'aéronautique, la marine et les chemins de fer. Elles ont donc besoin de main-d'œuvre qualifiée dans des domaines où les qualifications sont nouvelles et rares. En outre, ces secteurs sont stratégiques, puisqu'ils fournissent l'équipement de l'armée à un moment où se prépare le premier conflit mondial.

Dès lors, une partie des élites politiques républicaines et du patronat vont s'allier et former ce que des historiens anglais qui ont étudié cette question ont appelé un lobby ⁽¹⁾, publiquement représenté par une association créée en 1902, l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) ⁽²⁾. Ce lobby va travailler à la mise en place d'une politique de formation professionnelle, dont l'objectif est double (Pelpel et Troger, 2001). D'une part, il s'agissait de développer un enseignement technique public pour répondre aux besoins de formation, restreints mais cruciaux, d'une main-d'œuvre hautement qualifiée: celle des techniciens qui ont la charge d'assurer la médiation technique et hiérarchique entre la direction des entreprises ou leurs bureaux d'études et les ateliers. D'autre part, ce mê-

⁽¹⁾ Ce lobby a été notamment mis en évidence par deux historiens anglais, R. Fox et G. Weisz, dans un article intitulé *The organization of science and technology in France, 1908-1914*, Cambridge University Press, 1980.

⁽²⁾ Cette association existe toujours, mais son influence est désormais très réduite.



me lobby cherchait à mettre en œuvre une réglementation respectueuse des principes de l'économie libérale, mais suffisamment contraignante pour inciter les entreprises à développer un effort collectif de formation et éviter que celles qui assument les coûts de l'apprentissage soient désavantagées par rapport à celles qui s'y refusent.

Le premier objectif a été réalisé avec succès. De 1887 à 1938, plusieurs dizaines d'écoles techniques, financées conjointement par l'État et les collectivités locales, ont été créées et elles accueillent à la veille de la Seconde Guerre mondiale près de 90 000 élèves, ce qui représente alors des effectifs presque aussi importants que ceux des lycées. Ces écoles techniques sélectionnent parmi les meilleurs élèves de l'école élémentaire ceux que leurs origines sociales conduisent à préférer une formation courte débouchant rapidement sur des carrières professionnelles stables. Elles forment les ouvriers hautement qualifiés des entreprises industrielles, qui deviennent très vite contremaîtres ou techniciens, les meilleurs d'entre eux accédant au statut d'ingénieurs (Legoux, 1972).

En revanche, la réalisation du second objectif a été plus problématique. En 1919, un diplôme qui sanctionne la qualification professionnelle, le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), est créé (Brucy, 1998). L'année suivante, des cours de formation théorique sont rendus obligatoires pour les apprentis par une loi qui réorganise également le fonctionnement des écoles techniques, la loi Astier⁽³⁾. En 1925, une taxe d'apprentissage⁽⁴⁾ est imposée aux entreprises qui ne forment pas d'apprentis. Cet ensemble de mesures est directement inspiré de l'exemple allemand. En 1926, Edmond Labbé, directeur de l'enseignement technique, vante, par exemple, les mérites du patronat allemand qui «forme à grands frais le personnel enseignant de ses cours professionnels»⁽⁵⁾. Cette politique va toutefois demeurer insuffisante pour réguler efficacement la concurrence des entreprises sur le marché de l'emploi de la main-d'œuvre qualifiée. Quelques entreprises de construction mécanique ou électrique vont certes ouvrir des écoles techniques, notamment dans l'aviation (Bréguet, Gnôme et Rhône) ou l'automobile (Peugeot, Panhard), mais elles resteront minoritaires.

C'est dans ce contexte que va apparaître un deuxième type d'école professionnelle, les

actuels lycées professionnels, qui sont destinés à former non pas des techniciens ou des contremaîtres, mais bien des ouvriers ou des employés. Pendant la Seconde Guerre mondiale en effet, le gouvernement de Vichy a créé des centres de formation professionnelle pour encadrer les jeunes des milieux populaires au chômage et leur inculquer l'idéologie pétainiste. En 1944, ces centres sont récupérés par le nouveau gouvernement (Pelpel et Troger, 2001). Or, à cette époque, un nouvel accord, plus explicite que précédemment, unit l'État et une partie du patronat. En effet, la période est marquée par un fort déficit de main-d'œuvre, puisque ce sont les générations peu nombreuses nées dans la première moitié du siècle qui arrivent sur le marché du travail. En outre, la nécessité de reconstruire le pays, dont la majeure partie des équipements a été détruite par les bombardements, impose un effort de formation qui dépasse les capacités des entreprises⁽⁶⁾. Significativement, dans les années cinquante, des dirigeants de l'une des plus puissantes organisations patronales, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), occupent des postes clés aux commandes de l'AFDET. Ils soutiennent ainsi le développement de l'enseignement technique public, à deux niveaux: les écoles techniques, futur enseignement technologique, pour les techniciens et la préparation aux écoles d'ingénieurs des Arts et Métiers, et le nouvel enseignement professionnel⁽⁷⁾ pour les ouvriers et les employés. D'environ 50 000 élèves en 1944, l'enseignement professionnel passe à 200 000 en 1960, tandis que dans le même temps, les effectifs des écoles techniques passent de 90 000 à 140 000.

À partir de 1944, il y a donc eu en France deux catégories parallèles d'écoles techniques publiques, l'une pour former l'encadrement moyen des entreprises, l'autre pour former les ouvriers et les employés.

Jusque dans les années 1960 ce système a été très performant. Il a fourni aux entreprises des ouvriers, des employés et des cadres moyens presque immédiatement opérationnels à la sortie de l'école. Il leur a donc évité de financer et d'organiser cet effort de formation. Pour les élèves, ce système offrait un moyen rapide d'accès à des qualifications reconnues sur le marché du travail, à une époque où la scolarisation postobligatoire était encore peu développée: un historien a qualifié l'enseignement profession-

⁽³⁾ Du nom du député initiateur de la loi, Placide Astier, pharmacien d'origine populaire, qui avait souhaité œuvrer en faveur de la formation professionnelle du peuple.

⁽⁴⁾ Cette taxe, calculée en proportion de la masse salariale de chaque entreprise, est toujours en vigueur aujourd'hui et constitue une ressource financière non négligeable pour beaucoup d'établissement d'enseignement professionnel ou technique.

⁽⁵⁾ Voir, en bibliographie, Pelpel et Troger, 2001.

⁽⁶⁾ Il faut aussi souligner l'importance de l'influence des idées socialistes ou keynésiennes sur les dirigeants de l'époque, ainsi que le renouvellement du personnel politique et de direction des entreprises, qui ont joué en faveur du développement de la scolarisation.

⁽⁷⁾ Les établissements de l'enseignement professionnel s'appellent alors «centres d'apprentissage», mais il s'agit bien d'écoles à plein temps.



nel d'alors de «planche de salut de la classe ouvrière»⁽⁸⁾. Les diplômés de l'enseignement technique ou de l'enseignement professionnel étaient peu concurrencés sur le marché du travail par d'autres diplômés et, de ce fait, ces enseignements étaient très valorisés dans les milieux populaires.

La dévalorisation des enseignements techniques et professionnels

En 1959, le général De Gaulle qui revient au pouvoir initie une politique de modernisation de la France. Du point de vue éducatif, cette politique suppose un investissement dans le capital humain, et donc une augmentation du taux de scolarisation. De 1959 à 1975, une série de réformes poursuivent donc un double objectif. D'une part, retarder le moment de l'orientation définitive des individus en allongeant la durée de la scolarité obligatoire commune à tous: le collège unique et l'obligation scolaire à 16 ans sont les principaux instruments de la réalisation de cet objectif. D'autre part, augmenter les formations scientifiques et techniques: le baccalauréat scientifique devient le diplôme d'excellence de l'enseignement secondaire, les écoles d'ingénieurs se multiplient et les enseignements techniques et professionnels sont développés.

Dans un premier temps, les enseignements techniques et professionnels ont donc profité de ces réformes, puisqu'ils vont se développer jusqu'à scolariser aujourd'hui la moitié des lycéens. Le nombre des élèves de l'enseignement professionnel a été multiplié par quatre entre 1960 et 1990, et celui des élèves de l'enseignement technologique par deux. Mais très tôt, ces enseignements vont également être victimes de plusieurs effets pervers, qui vont rapidement les transformer en filière de relégation de notre système éducatif.

Il s'agit d'abord de la démographie. L'arrivée sur le marché du travail des générations du *baby-boom*, alors que les générations qui partent à la retraite sont peu nombreuses, rend mécaniquement, dès la fin des années 1960, l'insertion professionnelle des jeunes plus difficile: ils sont nettement plus nombreux à se présenter sur le marché du travail qu'il n'y a d'emploi libéré par les départs à la retraite. Le ralentissement de la croissance économique qui suit les crises pétrolières de 1973 et 1975 va considérablement aggraver ce problème: le chômage

s'ajoute alors à la relative rareté des départs à la retraite, pour rendre l'insertion professionnelle des jeunes très difficile.

Cependant, un autre processus propre au développement du système scolaire va simultanément avoir des conséquences négatives pour les enseignements techniques et professionnels. En effet, la multiplication des écoles d'ingénieurs, des écoles commerciales et le développement de l'enseignement technologique universitaire, fournissent de plus en plus directement aux entreprises et à l'administration les cadres et les cadres supérieurs dont elles ont besoin. Or, l'efficacité de ce système a une conséquence négative pour les diplômés de l'enseignement technique et surtout professionnel: elle rend de plus en plus difficile pour les ouvriers ou les employés qualifiés l'accès aux emplois supérieurs par la voie de la promotion interne⁽⁹⁾. Les emplois de niveaux moyens ou supérieurs sont de plus en plus occupés directement par les diplômés des écoles d'ingénieurs, de commerce, ou de l'université. Conjugué aux effets mécaniques de la démographie, ce processus induit un blocage progressif des promotions internes dans les entreprises: celles-ci mettent en quelque sorte en concurrence un marché de recrutement interne (la promotion) et un marché de recrutement externe (l'embauche de jeunes diplômés). Choisir l'enseignement technique, et surtout professionnel, c'est alors prendre le risque de rester enfermé pour toute la durée de l'existence dans une condition sociale subalterne. Le sociologue Stéphane Beaud a ainsi montré que les stages en entreprise proposés aux élèves de bac professionnel a un effet inattendu: au contact du marché du travail, ils se rendent compte que leurs possibilités de promotion sont très réduites et ils sont encore plus incités à tenter à tout prix de poursuivre des études⁽¹⁰⁾.

À partir de la fin des années 1970, les enseignements techniques et professionnels, malgré leur croissance numérique, sont ainsi devenus les filières de relégation du système scolaire (Troger, 1996). Les familles tentent dès lors systématiquement d'éviter ces filières, qui risquent d'enfermer leurs enfants dans un statut professionnel subalterne, et refusent majoritairement les propositions d'orientation allant en ce sens, surtout pour l'enseignement professionnel. Les jeunes se lancent dans une course aux diplômes, qui évidemment se nourrit d'elle-

⁽⁸⁾ Gérard Noiriel, *Les ouvriers dans la société française*, Le Point Seuil, 1986

⁽⁹⁾ En 1971, une loi a rendu obligatoire pour les entreprises le financement de la formation continue de leurs salariés. Mais les enquêtes montrent que ce sont surtout les cadres qui profitent de ces formations.

⁽¹⁰⁾ «Le rêve de retrouver la voie "normale"», les bacs pro à l'université, in Moreau, 2002.



même: plus il y a de diplômés, plus chaque individu a intérêt à rechercher un diplôme supérieur.

De ce fait, l'enseignement professionnel n'accueille plus que les élèves ayant terminé la scolarité obligatoire au collège en situation d'échec, et les filières technologiques accueillent les élèves qui, en fin de seconde, ont un niveau insuffisant pour poursuivre en enseignement général littéraire, scientifique ou économique, ce qui a autorisé Pierre Bourdieu à qualifier ces derniers d'«exclus de l'intérieur»⁽¹¹⁾. Ce processus ne connaît que de rares exceptions, dans des formations qui préparent à des métiers encore valorisés, comme l'hôtellerie-restauration ou les arts appliqués à l'industrie (design industriel). D'un enseignement relativement sélectif qui accueillait les bons élèves ou les élèves moyens des milieux populaires dans les années 1950, on est donc passé aujourd'hui à une sélection par l'échec en enseignement général. Dans l'enseignement technologique supérieur, le processus de relégation est évidemment moins brutal. Les formations de BTS offrent en effet des conditions d'insertion professionnelle plus valorisantes. Toutefois, les chances de promotion interne ont aujourd'hui tendance à se réduire pour les titulaires de ces diplômes⁽¹²⁾.

Or, cette évolution du recrutement a été contradictoire avec une autre évolution, celle des compétences requises sur le marché du travail. C'est le dernier point que je voudrais évoquer ici.

En effet, depuis le début des années 1980, le système de production de biens et de services a été de plus en plus déterminé par l'exigence de qualité. Ce sont de moins en moins les contraintes matérielles de la production qui déterminent l'organisation du travail, et de plus en plus les exigences des clients. Dans les entreprises, les services commerciaux et de marketing dictent désormais leurs exigences aux services de production, alors que la situation était inverse il y a trente ans. De la même manière, dans les services publics, très développés en France, on parle de moins en moins des usagers, et de plus en plus des clients. Cette évolution signifie pour les ouvriers, les employés et les cadres intermédiaires que l'on exige d'eux des compétences nouvelles, qui s'ajoutent aux qualifications techniques qu'ils doivent toujours posséder. Schématiquement, on leur demande de mieux communiquer,

d'être capables de s'adapter rapidement à des situations nouvelles, de maîtriser les bases de la manipulation des ordinateurs, d'être capables d'assumer une partie de la relation avec la clientèle, etc.

De ce fait, les enseignements techniques et professionnels ont été obligés d'opérer une petite révolution interne. Ils ont dû adapter leur pédagogie à ces nouvelles exigences, alors que dans le même temps, le niveau de leurs élèves avait tendance à baisser. Cette évolution s'est manifestée essentiellement dans deux domaines.

Le premier a été le développement des formations en alternance (Agulhon, 2001). Désormais, tous les élèves de l'enseignement professionnel et une partie des élèves de l'enseignement technique suivent pendant leur scolarité des stages en entreprise qui sont pris en compte pour l'attribution du diplôme. C'est particulièrement le cas pour un diplôme créé en 1985, le baccalauréat professionnel. De ce fait, l'écart entre les formations délivrées par les enseignements techniques et professionnels et les formations en apprentissage s'est réduit, puisque de leur côté, les apprentis reçoivent une formation théorique en plus de leur travail en entreprise. On envisage d'ailleurs de plus en plus sérieusement de réunir aussi souvent que possible ces formations dans les mêmes établissements qui pourraient s'appeler «lycées des métiers».

Le second domaine d'évolution a été le développement d'une réflexion sur les contenus de formation, qui a pris en compte les nouvelles exigences des entreprises. Des documents appelés «référentiels d'emplois» ont été élaborés avec les représentants des employeurs et des syndicats de salariés pour définir l'ensemble des compétences attendues par les entreprises dans chaque métier (Eckert et Veneau, 2001). Ces «référentiels d'emplois» sont ensuite transformés en «référentiels de formation», qui servent de base à la mise en œuvre de la pédagogie des enseignants. Ces référentiels sont souvent critiqués pour leur excessive précision, qui les rend parfois inapplicables à la lettre. En revanche, cette démarche a incontestablement permis de renouveler la pédagogie des enseignements techniques et professionnels et, dans une certaine mesure, de se donner les moyens de réduire l'écart entre le niveau des élèves et le niveau des compétences qu'ils doivent atteindre.

⁽¹¹⁾ Bourdieu P. et al., in *La misère du monde*.

⁽¹²⁾ Voir à ce sujet P. Bouffartigue, *La socialisation professionnelle des jeunes BTS-DUT? Entre diplômes et statuts des identités incertaines*. In *Formation-Emploi*, n° 45 (janvier-mars 1994).



Pour conclure, on peut faire l'hypothèse que les enseignements techniques et professionnels sont devenus aujourd'hui la «soupe de sécurité» du système éducatif français. Ils récupèrent la moitié des jeunes qui ont plus ou moins échoué au collège unique, et leurs enseignants font preuve d'imagination, de détermination et de patience pour leur proposer une formation et un complément d'éducation, leur permettant d'intégrer dans les meilleures conditions possibles le marché du travail, tout en obtenant un diplôme. Ce faisant ils rendent service aux entreprises, en les déchargeant en grande partie du coût des formations.

Ces dernières années, ce système a été critiqué, d'une part pour son coût, d'autre part pour sa relative lenteur à réagir aux exigences nouvelles du marché du travail. Ces critiques sont aujourd'hui moins vives. D'abord parce que, on l'a vu, les enseignements tech-

niques et professionnels ont réussi à faire évoluer leurs pratiques. Ensuite, parce que le modèle de l'apprentissage, qui s'est développé significativement dans certains secteurs en concurrence avec les formations scolarisées, a néanmoins atteint certaines limites: la plupart des entreprises et des administrations françaises, n'ont pas acquis, contrairement à ce qui se passe en Allemagne, une véritable culture de la formation. L'accueil des apprentis est donc souvent difficile, comme d'ailleurs celui des stagiaires de l'enseignement professionnel. De ce fait, nous semblons actuellement nous diriger vers une sorte de compromis: les formations professionnelles initiales continueront sans doute encore longtemps d'être délivrées à l'école, mais leurs pratiques auront tendance à se rapprocher encore de celles de l'apprentissage, sans être aussi exigeantes avec les entreprises que dans le cas de l'apprentissage traditionnel.

Bibliographie

Agulhon, C. L'alternance, une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentées. *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, avril-mai-juin 2000.

Agulhon, C. *L'enseignement professionnel, quel avenir pour les jeunes?* Éditions de l'Atelier, 1994.

Bourdieu, P. et al. *La misère du monde*. Paris: Le Seuil, 1993.

Brucy, G. *Histoire des diplômes de l'Enseignement technique et professionnel, 1880-1965: L'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences*. Paris: Belin, 1998.

Brucy, G.; Troger, V. Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire? *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, avril-mai-juin 2000.

Charlot, B.; Figeat, M. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris: Minerve, 1985.

Charmasson, T.; Lelorrain, A.M.; Ripa, Y. *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours*. Paris: INRP-Economica, 1987.

Eckert, H.; Veneau, P. Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique, sur les limites d'une rationalisation volontariste. *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, avril-mai-juin 2001.

Legoux, Y. *Du compagnon au technicien: l'école Diderot et l'évolution des qualifications, 1873-1972. Sociologie de l'enseignement technique français*. Paris: Technique et vulgarisation SA, 1972.

Moreau, G. (dir.). *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*. La Dispute, 2002.

Pelpel, P.; Troger, V. *Histoire de l'Enseignement technique*. Paris: L'Harmattan, 2001.

Troger, V. La formation des enseignants dans l'enseignement professionnel depuis 1945: les contradictions d'une pratique pionnière. In: Bourdoncle et Demailly (dir.) *Les professions de l'éducation et de la formation*, Septentrion, 1998.

Troger, V. Du centre d'apprentissage au lycée professionnel: enjeux et tensions de la scolarisation de la formation professionnelle depuis 1945. *Carrefour de l'éducation*, n° 2, juillet-décembre 1996.

Troger, V. L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels. In: *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Moreau, G. (dir.), La Dispute, 2002.

Mots clés

Vocational training, training institution, training policy, education system, industry, educational policy